

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Mats André Engebakken Bergh

## Masteroppgave

# Samarbeidslæring som metode for å utvikle elevenes ferdigheter i norskfaget

Cooperative learning as a method for developing  
pupils' skills in the Norwegian subject

Grunnskolelærerutdanningen 1-7. MGLUS2018

Emnekode: 2MASTER17\_1

**2023**

## Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på min 5-årige utdanning for å bli grunnskolelærer på 1-7. trinn. Skriveprosessen har vært spennende og lærerik, og har gitt meg masse interessante erfaringer. Det er mange som fortjener en takk for all hjelp og støtte underveis.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min kone, Martine, for all støtte gjennom disse fem årene, og for at henne har stilt opp for alle de fire barna våre når jeg har vært begravet i skolearbeid. Videre vil jeg også takke min mor, Kjell og Thore, for all hjelp og støtte gjennom disse fem årene. Uten denne hjelpen og støtten hadde det ikke vært mulig å gjennomføre dette!

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til min fantastisk flinke veileder Jens Skarkerud Haugan for gode og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele dette masterprosjektet.

Mine kollegaer Thrine, Geir Håvard, Katharina og John Fredrik, fortjener også en stor takk for gode samtaler og godt samarbeid gjennom disse studieårene.

Til mine medstudenter Hanne, Kristine, Hanne, Hilja og Bobby: Takk for alle faglige diskusjoner og samtaler, lunsjer og for det gode og motiverende samholdet vi har hatt.

Til slutt vil jeg takke Hilde i den lokale Norli bokhandelen for fantastisk service, rask levering av bøker og gode samtaler.

Kongsvinger, mai 2023

Mats André Engebakken Bergh

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke muligheter samarbeidslæring som undervisningsform i norskfaget gir elevene for å utvikle sine lese-, skrive- og muntlige ferdigheter. Problemstillingen min lyder som følger: «Hvilke muligheter gir samarbeidslæring som undervisningsmetode til å utvikle elevenes ferdigheter i norskfaget?»

For å kunne svare på denne problemstillinga, har jeg brukt intervju og observasjon som metode. Informantutvalget bestod av en lærer som var godt kjent med samarbeidslæring, og som hadde brukt dette mye i sin undervisning. Det var også i denne lærerens klasse jeg observerte bruken av samarbeidslæring. Observasjonene ble gjennomført på en vanlig undervisningsdag, før jeg deretter intervjuet læreren.

Resultatene viser at samarbeidslæring som undervisningsform skaper et stort engasjement hos elevene, og gir tilsynelatende høy motivasjon i arbeidet. Videre viser resultatene at denne undervisningsformen bidrar til at undervisningen er lettere å tilpasse for læreren ved at aktivitetene/strukturene er lagt opp slik at alle skal bidra med det de kan ut ifra sine forutsetninger. Resultatene viser også at aktivitetene/strukturene til enhver tid øver minst en av de tre ferdighetene som denne studien har sett på. I noen tilfeller benytter aktivitetene/strukturene også en kombinasjon av to eller alle tre av ferdighetene, slik som «samtidig skrivetur», som øver både lesing og skriving når den gjennomføres på en slik måte som læreren jeg observerte, gjennomførte den. Gjennom observasjonene og intervjuet fant jeg og at denne undervisningsformen gir god variasjon i undervisningen. Basert på funnene vil samarbeidslæring som undervisningsmetode gi gode muligheter til å utvikle ferdigheter innen lesing, skriving og muntlighet i norskfaget, og kunne bidra til å øke kunnskapene til elevene.

## Summary

The purpose of this study has been to investigate what opportunities cooperative learning as a form of teaching in the Norwegian subject gives students to develop their reading, writing and speaking skills. My research question reads as follows: "What opportunities does cooperative learning as a teaching method offer to develop the students' skills in the Norwegian subject, and can this method contribute to increased learning for the students?"

In order to be able to answer this question, I have used interview and observation as methods. The informant committee consisted of a teacher who was well acquainted with collaborative learning, and who had used this a lot in his teaching. It was also in this teacher's class that I observed the use of cooperative learning. The observations were carried out on a normal teaching day before I then interviewed the teacher.

The results show that cooperative learning as a form of teaching creates a great deal of commitment among the students, and apparently gives high motivation in the work. Furthermore, the results show that this form of teaching contributes to the teaching being easier for the teacher to adapt by the fact that the activities/structures are laid out so that everyone should contribute what they can based on their assumptions. The results also show that the activities/structures at all times practice at least one of the three skills that this study has looked at in connection with developing these. In some cases, it also uses a combination of two or all three of the skills, such as "simultaneous writing tour" which practices both reading and writing, when it is carried out in such a way as the teacher I observed carried it out. Through the observations and the interview, I also found that this form of teaching provides good variety in the teaching. Based on the findings, cooperative learning as a teaching method will provide good opportunities to develop skills in reading, writing and speaking in the Norwegian subject?

## Innhold

Forord .....	1
Sammendrag .....	3
Summary .....	4
Innhold .....	5
1 Innledning.....	8
1.1 Innledning.....	8
1.2 Begrepsavklaring.....	8
1.2.1 Hva er samarbeidslæring? .....	8
1.2.2 Hva er tilpasset opplæring? .....	9
1.3 Tidligere forskning .....	9
1.4 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	9
1.4.1 PISA-undersøkelsen .....	9
1.4.2 Elevundersøkelse – Ungdata junior.....	12
1.4.3 PIRLS og andre undersøkelser .....	13
1.5 Styringsdokumenter .....	14
1.5.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 om samarbeid og lek .....	14
1.5.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 om tilpasset opplæring .....	15
1.5.3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 om lese-, skrive- og muntlige ferdigheter .....	16
1.5.3.1 Leseferdigheter .....	16
1.5.3.2 Skriveferdigheter .....	16
1.5.3.3 Muntlige ferdigheter.....	16
1.6 Valg av tema og problemstilling .....	16
1.7 Oppbygging av oppgaven.....	17
2 Teoretisk grunnlag for analysen og resultatene.....	17
2.1 Lesing, skriving og muntlige ferdigheter i norskfaget .....	17

2.1.1	Leseferdigheter .....	18
2.1.1.1	Om lesing .....	18
2.2.1.2	Leseforståelse .....	18
2.2.1.4	Lesestrategier .....	19
2.2.2	Skriveferdigheter .....	20
2.2.2.1	Om skriving.....	20
2.2.2.2.1	To modeller som beskriver skriving og skriveutvikling .....	20
2.2.3	Muntlige ferdigheter.....	21
2.2.3.1	Læreplanverket: muntlighet som grunnleggende ferdighet .....	21
2.2.3.2	Om muntlighet i norskfaget.....	22
2.2.3.3	Introverte elever .....	22
2.2.4	Lese- og skrivevansker.....	22
2.2.5	Språkstimulering .....	23
2.2.6	Lek.....	23
2.3	Læringsteorier, teoretikere, forskere og filosofer med relevant syn .....	23
2.3.1	Sosiokulturell læringsteori .....	23
2.3.1.1	Lev Vygotskij.....	24
2.3.1.2	Jerome Bruner .....	25
2.3.4	Mikhail Bakhtin.....	25
2.4	Motivasjon og mestring.....	26
2.4.1	Lesemotivasjon.....	27
2.4.4	Skrivemotivasjon.....	27
2.4.5	Mestring .....	28
2.5	Tilpasset opplæring .....	28
2.5.1	Variasjon og differensiering.....	28
2.6	Ebbinghaus om hukommelse .....	29
3	Metode.....	29

3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	30
3.2 Forskningsdesign.....	31
3.3 Datainnsamling.....	32
3.3.1 Intervju med lærer .....	32
3.3.2 Observasjon.....	34
3.3.2.1 «Observatør som deltaker» - ikke-deltakende observasjon av lærer og elever	34
3.5 Analyse av datamaterialet .....	35
3.6 Troverdighet .....	37
3.6.1 Reliabilitet .....	37
3.6.2 Validitet.....	39
3.6.2.1 Indre validitet .....	39
3.6.2.2 Ytre validitet.....	41
3.7 Etikk .....	42
4. Analyse og drøfting.....	43
4.1 Hvilke muligheter gir samarbeidslæring som metode til å utvikle elevenes ferdigheter i norskfaget? .....	44
4.1.1 «Møt en venn» og «Samtidig skrivetur» .....	44
4.1.1.1 «Møt en venn».....	44
4.1.1.2 «Samtidig skrivetur» .....	58
4.1.1.3 Variasjon og motivasjon.....	79
5 Konklusjon .....	82
Litteraturliste .....	84
Vedlegg .....	88
Vedlegg 1 .....	88
Møt en venn.....	88
Vedlegg 2 .....	90
Samtidig skrivetur .....	90

Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	91
Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring lærer.....	92
Vedlegg 5- Informasjonsskriv til foreldre.....	95
Vedlegg 6 – Godkjenning NSD .....	95

## 1 Innledning

### 1.1 Innledning

Som siste prosjektet for min utdanning på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskolen i Innlandet har jeg valgt å fordype meg i norskfaget. Denne oppgaven vil rette søkelyset mot hvilke muligheter samarbeidslæring som undervisningsform kan gi for å utvikle lese-, skrive-, og muntlige ferdigheter i norskfaget, og om metoden kan bidra til økt læring for elevene. Gjennom blant annet å se på PISA-resultater har jeg funnet at elever i den norske skole har hatt en stabil utvikling, men at man allikevel ikke er helt fornøyd med resultatene. Jeg ønsker derfor å se på om samarbeidslæring som metode kan være en måte å jobbe på i skolen som kan bidra til å forbedre resultatene til norske elever. Perspektivene som vil bli omtalt, er hvordan undervisningen foregår og hvordan dette kan bidra til å utvikle de tre ferdighetene, og læreren sin oppfatning og erfaring med bruk av metoden. Videre i dette kapittelet vil jeg skrive om bakgrunnen for valg av tematikk og problemstilling.

### 1.2 Begrepsavklaring

#### 1.2.1 Hva er samarbeidslæring?

Engelskspråklig litteratur bruker ulike ord for samarbeidslæring, blant annet collaborative learning og cooperative learning. Mens det første begrepet er knyttet til å samarbeide om en felles forståelse av et tema eller spørsmål, er den andre betydningen knyttet til et samarbeid om et felles mål (Andreassen, 2010, s. 2).

I stedet for å bruke cooperative learning kommer jeg gjennom denne masteroppgaven til å bruke det norske begrepet *samarbeidslæring*. I samarbeidslæring er målsettingen at elevene skal oppleve en skolegang som i mye større grad er engasjerende og stimulerende enn i tradisjonell skole (Kagan et al., 2018, s. 7). Samarbeidslæring er en læringsmetode hvor to eller flere elever arbeider sammen mot et felles mål. Elevene hjelper hverandre med å lære. Samarbeidslæring er basert på tanken om at to hoder tenker bedre enn ett, og er en pedagogisk tilnærming som forsøker å oppøve samarbeidskompetanse i arbeid med fagene. Et hovedmål er at flest mulig elever til enhver tid er aktive i læringsarbeidet (Flatås, 2021, s. 9). Som regel



foregår samarbeidslæring ved at to eller flere elever samarbeider sammen, men i mine observasjoner hadde læreren valgt å bruke *samarbeidsstrukturene* på en slik måte at alle elevene samarbeidet. En *samarbeidsstruktur* er en ramme rundt en elevinteraksjon og en arbeidsgang som forteller hvordan samarbeidet kan gjøres. Denne rammen gir støtte og form til læringsprosessen ved å for eksempel angi arbeidsgang eller fokus (Fohlin & Wilson, 2019, s. 12). Strukturene består også gjerne av flere trinn som beskriver hvordan elevene går i dialog med andre om læringsstoffet og aktuelle problemstillinger. Strukturene er uten innhold slik at de kan brukes med forskjellig innhold i forskjellige fag (Kagan et al., 2018, s. 7).

### 1.2.2 Hva er tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring bygger på forståelsen om at alle elever skal ha læremuligheter i den samme skolen. I opplæringsloven, § 8-2, understrekes det at elevene skal deles i basisgrupper eller klasser som ivaretar elevenes behov for sosial tilhørighet. Der står det også at oppdelingen til vanlig ikke skal skje basert på faglig nivå. Elevene skal bli møtt i den gruppen eller klassen de tilhører uten å oppleve å bli ekskludert. De skal oppleve å bli ivaretatt i klassefelleskaper i ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal oppleve at de har nytte av å gå på skolen. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Kan samarbeidslæring som metode bidra til tilpasset opplæring for elevene?

## 1.3 Tidligere forskning

Det er et solid forskningsmessig grunnlag for å si noe om hvordan samarbeidslæring som metode virker inn på læring. Forskere som David W. og Roger T. Johnson (1994), Robert E. Slavin (1985) og Spencer Kagan (1994) har foretatt mange undersøkelser på nettopp hvordan samarbeidslæring påvirker elevenes læring. Disse forskerne konkluderer med at elevene får større faglig utbytte, uavhengig av om elevene er sterke, middels eller svake. De får også større toleranse overfor medelever, raskere språkutvikling og en høyere grad av trivsel når samarbeidslæring blir praktisert i undervisningen (Kagan et al., 2018, s. 6).

## 1.4 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

### 1.4.1 PISA-undersøkelsen

I år 2000 ble leseforståelse for alvor satt på dagsorden i Norge etter at elever i Norge deltok i en omfattende internasjonal undersøkelse av elevers lesekompetanse, PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment). PISA-undersøkelsen viste at Norge bare

så vidt lå over det internasjonale gjennomsnittet, og var den 13. beste nasjonen. Dette resultatet ga myndighetene i Norge grunn til bekymring og skapte en stor offentlig debatt (Lillejord, 2015).

PISA-undersøkelsen tas hvert tredje år, og den foreløpig siste undersøkelsen er fra 2018. Det skulle vært foretatt en undersøkelse i 2021, men den ble bestemt flyttet til 2022 av OECD-landene på grunn av koronapandemien. Disse undersøkelsene som er foretatt fra 2000-2018 i lesing, viser at Norge har hatt en stabil utvikling.

Gjennom denne 18-års perioden har det blitt gjort endringer i læreplaner for å opprettholde og forbedre denne stabile utviklingen. Disse endringene ble gjort for at elevene bedre skal kunne lære seg og utvikle de grunnleggende kompetansene sine i alle fag. Planene hadde også mye fokus på lese- og skrivekompetanse. At utviklingen da har vært stabil, og ikke økt like mye som man ønsket, i disse 18 årene viser at endringene i læreplanene ikke gitt det løftet man hadde tenkt. Det allikevel viktig å påpeke at det også har vært en positiv utvikling når man sammenligner Norge opp mot de andre OECD-landene. Kan samarbeidslæring som metode være en faktor som kan bidra til en økt utvikling av disse ferdighetene? At PISA-undersøkelsen har et design som gjør det mulig å sammenligne resultat fra gang til gang gjør at testene gir gode og troverdige resultater man kan arbeide ut ifra. Testene er designet slik at både skalaen og en stor andel av tekstene og oppgavene er de samme ved hver gjennomføring. Dette gjør at det er mulig å gjøre analyser over et lengre tidsspenn (Jensen et al., 2020, s. 22-26).

Selv om utviklingen til Norge i et slikt perspektiv har vært positiv, har det allikevel som nevnt ovenfor blitt gjort endringer i læreplanene for å kunne forbedre ferdighetene til elevene. Den første store endringen kom da *Kunnskapsløftet (LK06)* ble innført. Der var en av de viktigste endringene at lærerne nå var forpliktet til å fokusere på de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter. Fire av disse er vesentlige elementer i norskfaget. Disse grunnleggende ferdighetene har fått mye oppmerksomhet blant annet på grunnlag av resultater fra PISA-undersøkelsen.

Selv etter endringene som ble gjort i *Kunnskapsløftet (LK06)*, viste resultatene fortsatt at det ikke var gode nok resultater i forhold til forventningene. To rapporter viser til noe av det som kan være årsaken til at utviklingen fortsatt var stabil. *Kunnskapsløftet – tung bør å bære* (Møller, 2009) og *Underveis, men i svært ulikt tempo* (Ottesen, 2010) påpeker blant annet at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene ikke har blitt tatt tilstrekkelig på alvor i skolene.

Rapportene viser at det er mange lærere som oppfatter de grunnleggende ferdighetene som elementære og «norskfaglige» ferdigheter og ikke som en del av hvert enkelt av de andre fagene. Forskerne og forfatterne av rapportene peker på at det er svake styringssignaler når det gjelder grunnleggende ferdigheter, spesielt gjelder dette i grunnskolen. De etterlyser klarere føringer og mer støtte til arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Det handler rett og slett om at det ikke blir gitt tydelige nok føringer for arbeid med grunnleggende ferdigheter fra rektorene på skolene, i tillegg til at rektorene ikke gir nok støtte eller legger godt nok til rette for arbeid med de grunnleggende ferdighetene. Utdanningsdirektoratet påpeker også at det er ulik progresjon i grunnleggende ferdigheter på tvers av fag, slik at man kan oppleve at et kompetansemål som omfatter grunnleggende ferdigheter i norskfaget, er mindre krevende enn tilsvarende mål i de andre fagenes læreplaner (Mork, 2013). Ved å benytte samarbeidslæring som metode kan man øve både lesing, skriving og muntlighet, uavhengig av hvilket fag man bruker metoden i, så lenge læreren har lagt opp aktiviteten til å benytte seg av en eller flere av disse ferdighetene.

I 2013 ble det oppnevnt et utvalg for å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget ble ledet av Sten Ludvigsen og ble kalt for Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8). Mange av funnene til Ludvigsen-utvalget har blitt lagt til grunn for den nye *Fagfornyelsen*, som kom i 2020. I *Fagfornyelsen* har man satt fokuset på det som var mandatet til Ludvigsen-utvalget, nemlig hva som trengs for å fungere godt i samfunns- og arbeidslivet når man er ferdig med skolen. Vi finner derfor i *Fagfornyelsen* tre tverrfaglige temaer som skal gjennomsyre undervisningen slik at elevene lærer det som er grunnleggende for å bli gode og funksjonelle samfunnsborgere. I tillegg har det blitt et enda tydeligere og sterkere fokus på at lesing, skriving og muntlige ferdigheter skal øves i alle fag, og ikke bare være knyttet til norskfaget. Dette er i seg selv ganske likt som tanken var i *Kunnskapsløftet (LK06)*, men i *Fagfornyelsen* har vi disse tre tverrfaglige temaene som skal bidra til at man jobber mye mer på tvers av fag enn det man har gjort tidligere. Ludvigsen-utvalget sier følgende om ferdigheter knyttet til norskfaget og viktigheten av å tilegne seg disse ferdighetene for fremtiden:

Betydningen av kommunikasjon i arbeids- og samfunnslivet er økende, og samfunnet har behov for arbeidstakere og samfunnsborgere som kan håndtere et komplekst informasjons- og tekstmangfold, og som kan kommunisere og samhandle med andre. For den enkelte er lesing, skriving og evne til å kommunisere muntlig viktige forutsetninger for å få utbytte av skole og utdanning, for å delta i arbeidslivet og for å

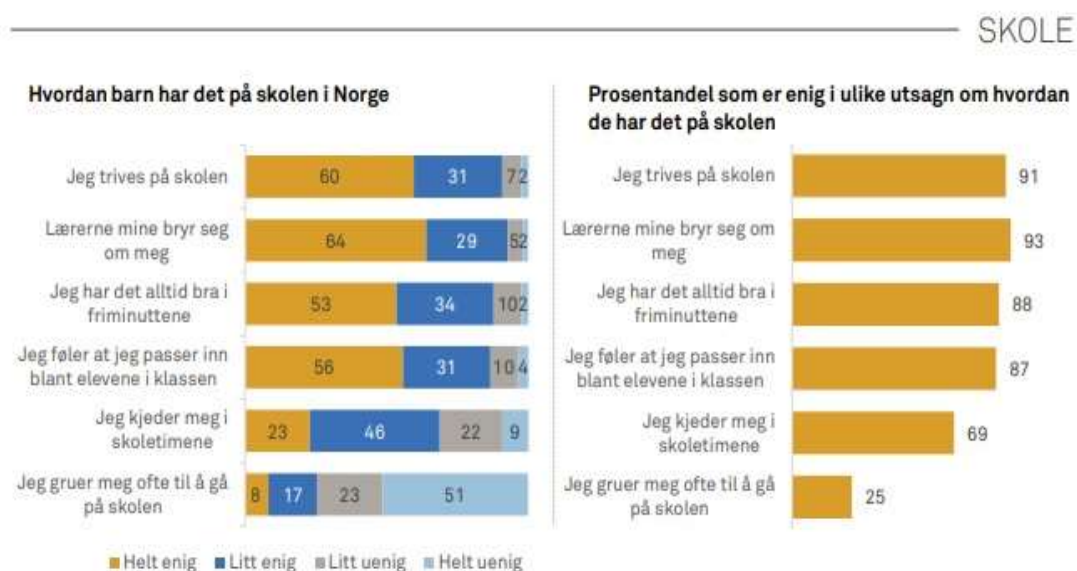
orientere seg i og påvirke samfunnet rundt seg. I tillegg er det å lese og å uttrykke seg en viktig del av elevers personlige utvikling. Elevene i fremtidens skole vil ha behov for å lære å mestre mange ulike kommunikasjonsformer, både muntlige, skriftlige og digitale. Dette innebærer at elevene i skolen i økende grad bør få trene på sjangre som de vil møte på arenaer utenfor skolen og senere i livet (NOU 2015: 8, s. 28).

Dette sier noe om både viktigheten av å tilegne seg de grunnleggende ferdighetene som lesing, skriving og muntlige ferdigheter, men det sier også noe om viktigheten av å kunne tilegne seg kunnskap om å samhandle med andre. I *Fagfornyelsen* står disse grunnleggende ferdighetene sterkt også knyttet opp mot identitetsbygging.

#### 1.4.2 Elevundersøkelse – Ungdata junior

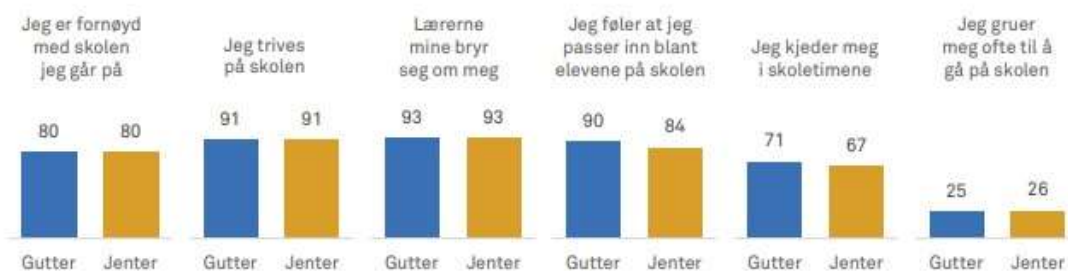
I NOVA rapport 6/22 kommer det blant annet frem at et flertall av elevene i barneskolen kjeder seg i skoletimene. Denne rapporten er den første i sitt slag og baserer seg på undersøkelser gjort i 199 kommuner og på Svalbard i årene 2020, 2021 og 2022. Kommunene som deltar i undersøkelsen, er spredt utover hele landet, og regnes som nasjonalt representative for denne aldersgruppen (Enstad & Bakken, 2022, s. 1).

Ett av hovedfunnene i undersøkelsen var altså at elevene kjedet seg i skoletimene. Hele 69 % av de som svarte på undersøkelsen, svarte at de var *helt enig* i eller *litt enig* i at de kjeder seg i skoletimene.



Figur 1. Tabell fra Ungdata junior 2022 - NOVA rapport 6/22, s. 19. Viser graf over prosentandel som er enig i utsagn og hvordan barn har det på skolen i Norge. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

### Prosentandel gutter og jenter som er enige i ulike utsagn om hvordan de har det på skolen



Figur 2. Tabell fra Ungdata junior 2022 - NOVA rapport 6/22, s. 19. Viser graf over prosentandel av gutter og jenter som har svart hva. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Det var i tillegg nesten like mange jenter som gutter som kjedet seg i skoletimene ifølge rapporten. Det var 67 % jenter som svarte at de kjedet seg i skoletimen, mens det var hele 71 % av guttene som svarte det samme. Det er viktig at elevene følger godt med på det som blir undervist og er engasjerte, for at de skal kunne lære og få et godt læringsutbytte. Når så mange elever tydelig ikke er engasjerte i undervisningen og synes den er kjedelig, kan det være på tide at lærerne må tenke nytt når det kommer til hvordan de underviser. Det er blant annet med dette som bakteppe at jeg ønsker å se nærmere på om samarbeidslæring som metode er en god måte å undervise på i norskfaget. Vil dette kunne skape mer glede og engasjement i timene? Vil det kunne bidra til at skoletimene blir mindre kjedelige og på en slik måte bidra til at elevene sitter igjen med mer kunnskap i andre ender?

Det er samtidig viktig å påpeke at man i den samme undersøkelsen ser at så mange som 91 % av elevene trives på skolen og at hele 93 % av elevene svarer at læreren bryr seg om dem. Det at elevene svarer dette tyder på at de har gode relasjoner til både lærerne sine og medelevene sine.

#### 1.4.3 PIRLS og andre undersøkelser

Det finnes også andre ferdighetsundersøkelser som kan sammenlignes med PISA-undersøkelsen, og som kan bidra til å tolke resultatene i PISA-undersøkelsen. Et eksempel på en slik undersøkelse er PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) som er mest relevant for norskfaget. (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Der PISA-undersøkelsen gir oss svar på hvordan 15-åringene i norsk skole presterer, gir PIRLS oss svar på hvordan 10-åringene i den norske skolen presterer. I tillegg er det slik at PISA-undersøkelsen undersøker ferdigheter i både lesing, matematikk og naturfag, mens PIRLS utelukkende undersøker leseinnsats og leseferdigheter blant elever på fjerde og femte trinn.

PIRLS-undersøkelsen tas kun hvert femte år slik at elevene har hatt de første årene på skolen til å tilegne seg gode grunnleggende ferdigheter (NOU 2020:2, s. 31). Norge har deltatt i undersøkelsen siden 2001, og har gjennomført den fire ganger siden det. Resultatene fra både 2001 og 2006 viste at elevene på fjerde trinn lå under gjennomsnittet internasjonalt, mens de i 2011 viste en betydelig fremgang og lå der over det internasjonale gjennomsnittet. PIRLS-undersøkelsen i 2011 viser også at spriket mellom de svakeste og de sterkeste leserne har blitt kraftig redusert i løpet av de siste 10 årene. Undersøkelsen i 2011 viser også at forskjellen i leseresultatene mellom gutter og jenter har blitt mindre, selv om jentene fortsatt leser bedre enn guttene. I nordisk sammenheng leser norske elever omtrent like godt som svenske og danske elever, mens de finske elevene ligger betydelig foran (Udir, 2012). Når resultatene fra 2016 ble lagt frem, viste de at norske elever har fortsatt fremgangen sin når det kommer til leseferdigheter, og at de ligger langt over det internasjonale gjennomsnittet. Resultatene i 2016 viser at det har blitt flere sterke lesere, men at det fortsatt er forskjell mellom jentene og guttene når det kommer til leseferdigheter. Videre viser resultatene at de flerspråklige elevene fortsatt var svakere enn de enspråklige elevene, men at de hadde hatt en fremgang fra undersøkelsen i 2011.

## 1.5 Styringsdokumenter

### 1.5.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 om samarbeid og lek

I læreplanen 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019) står det flere steder om viktigheten av samarbeid i skolen og at det kan bidra til læring blant elevene. I overordnet del, *Opplæringens verdigrunnlag*, punkt 1.4 står det «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Selv om lek er viktigst for de minste barna, er det også viktig for de eldste barna at undervisningen bærer preg av aktivitet og lek av nettopp samme grunn, å skape trivsel og utvikling. I samme avsnitt står det også at samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap.

Videre står det i overordnet del også om hvordan faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring og hvordan disse spiller sammen. «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» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 13). Dette handler om at faglig læring skjer best i et miljø hvor det er god trivsel og et godt miljø. Videre står det at:

Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. Elevene og hjemmet har også et ansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø. Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet på skolen, bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 13).

Utdanningsdirektoratet sier også at:

Sosial læring og utvikling foregår i stor grad i et fellesskap, og i samhandling med andre. Gjennom dette samspillet utvikler elevene sosiale ferdigheter som empati, samarbeid, selvhevdelse, selvregulering og ansvarlighet. Disse ferdighetene er viktige i elevenes faglige og sosiale utvikling (Udir, 2020).

I tillegg sier Utdanningsdirektoratet at elevene aktivt bør øve på å samarbeide i realistiske sammenhenger, og at man som lærer må legge til rette for arbeidsmåter på varierte læringsarenaer som fremmer positive samarbeid og respekt for hverandres styrker og utfordringer. At elevene blir gode på dette vil være essensielt for å kunne arbeide med samarbeidslæring og for at elevene skal få et godt læringsutbytte (Udir, 2020).

#### 1.5.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 om tilpasset opplæring

I overordnet del, *Prinsipper for skolens praksis*, står det følgende om tilpasset opplæring og hva det er:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 19).

At alle elever har krav på tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringsloven, og alle lærere må etterstrebe og tilrettelegge undervisningen på en slik måte at alle elevene skal kunne føle mestring. Med dette som bakteppe er samarbeidslæring som metode en arbeidsmetode som i utgangspunktet skal sørge for at alle kan prestere på sitt nivå og at alle vil føle mestring og sitte igjen med et læringsutbytte etter end arbeidsøkt.

### 1.5.3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 om lese-, skrive- og muntlige ferdigheter

#### 1.5.3.1 Leseferdigheter

I Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019c) står det at å kunne lese innebærer å lese både på papir og digitalt, i tillegg innebærer det å kunne lese sammensatte tekster med bilder, tekst, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norskfaget har et særlig ansvar for selve opplæringen i å kunne lese (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 25).

#### 1.5.3.2 Skriveferdigheter

Om skriveferdigheter står det i Kunnskapsløftet 2020 at det å kunne skrive er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg av skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Å skrive er en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 25).

#### 1.5.3.3 Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter i norskfaget handler om å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Videre handler det om å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner. Som med leseferdigheter, har også norskfaget et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. I Kunnskapsløftet 2020 står det også at utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 25).

### 1.6 Valg av tema og problemstilling

Jeg har med bakgrunn i resultatene fra de ulike undersøkelsene som PISA og PIRLS, kombinert med at ungdomsundersøkelsen viste at 69 % av elevene kjeder seg i skoletimen, bestemt meg for å se på om det finnes en arbeidsmetode i norskfaget som kan bidra til at elevene kjeder seg mindre og presterer bedre i norskfaget. Jeg har derfor i denne oppgaven bestemt meg for å undersøke om samarbeidslæring som metode er en god undervisningsmetode i norskfaget, med fokus på hvilke muligheter og begrensninger en slik måte å jobbe på kan innebære. Jeg har også selv jobbet på en skole som benyttet denne arbeidsmetoden og sett hvor engasjerte elevene har vært når de har jobbet på en slik måte. I tillegg til at resultatene viser at norske elever fortsatt trenger å styrke leseferdighetene sine sier også Kunnskapsløftet 2020 en del om viktigheten av samarbeid for å oppnå læring. Jeg har basert på dette laget meg et forskningsspørsmål som jeg ønsker å finne svaret på for å kunne se på om samarbeidslæring som metode er en god undervisningsmetode i norskfaget:



Hvilke muligheter gir samarbeidslæring som metode til å utvikle elevenes ferdigheter i norskfaget?

### 1.7 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 presenteres det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Det blir presentert teori om lese-, skrive- og muntlige ferdigheter, språkstimulering, tilpasset opplæring, motivasjon, og noe læringsteori.

Kapittel 3 er metodekapittelet i oppgaven. Her blir det gjort rede for valg av informant og metoder som er brukt i studien. Videre i kapittelet reflekterer jeg over reliabiliteten og validiteten til studien, samt etisk forsvarlighet.

I kapittel 4 blir resultatene analysert og drøftet og koblet opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2. I kapittel 5 blir det ut ifra analysen og drøftingen konkludert opp mot problemstillingen for studien.

## 2 Teoretisk grunnlag for analysen og resultatene

For å kunne svare på problemstillingen: «Hvilke muligheter gir samarbeidslæring som metode til å utvikle elevenes ferdigheter i norskfaget?» har jeg valgt ut teori knyttet til ferdighetene lesing, skriving og muntlighet i norskfaget. Jeg har valgt dette teoretiske grunnlaget fordi jeg mener den er relevant for å kunne si noe om hvordan de tre ferdighetene blir øvet gjennom samarbeidslæringen, og på den måten kunne si noe om hvilke muligheter samarbeidslæring gir for å utvikle disse ferdighetene. Jeg har også valgt ut noe teori om motivasjon, tilpasset opplæring og differensiering, fordi jeg mener at dette er relevant for å kunne gi bedre muligheter for å oppnå utvikling av lese-, skrive- og muntlige ferdigheter. Siden samarbeidslæring bygger på sosiokulturell læringsteori, har jeg også valgt å ta med noe teori om dette, herunder den proksimale utviklingssonen til Lev Vygotskij og stillasbyggingen til Jerome Bruner.

### 2.1 Lesing, skriving og muntlige ferdigheter i norskfaget

Lesing, skriving og muntlige ferdigheter er tre av de fem ferdighetene som i læreplanverket defineres som grunnleggende. «Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 15).

### 2.1.1 Leseferdigheter

Leseferdighet innebærer å kunne forstå og tolke skrift (Lundetræ, 2021). For å kunne forstå og tolke skrift er man helt avhengig av å kunne lese den. Å kunne lese er som nevnt en av de fem grunnleggende ferdighetene som er definert i læreplanverket.

#### 2.1.1.1 Om lesing

Den vanligste definisjonen av hva lesing er, er:

Lesing = avkoding x forståelse

Denne modellen for hva lesing er ble presentert av Gough og Tunmer (1986) (Lyster, 2011, s. 37). Selv om motivasjon ikke var en del av deres formel, hevder Traavik (2013) at dette er noe vi vet er avgjørende gjennom forskning og utallige lærererfaringer (Traavik, 2013, s. 40).

Åsne Midtbø Aas (2021) derimot har en utvidet formel for hva lesing er. I sin bok, *Dysleksihåndboka for lærere*, bruker hun denne modellen:

Lesing = avkoding x forståelse x motivasjon x metakognisjon

Hun sier videre at hvis en av disse faktorene er lik 0, blir resultatet 0. Avkoding er den ferdigheten som handler om å kjenne igjen bokstavens tegn og raskt kode den om til en bokstavlyd. Disse lydene igjen settes sammen til ord og setninger. Avkoding handler om fonologisk bevissthet, mens forståelse handler om å hente ut meningen i teksten og å skape mening ved å samhandle med teksten. Mange faktorer påvirker leseforståelsen. Eksempler på dette er avkodingsferdigheter, ordforråd, kunnskap om setningsoppbygging og språklige virkemidler, tekstkunnskap og lesestrategier. *Metakognisjon* handler om at elevene er bevisste på hva de skal gjøre for å få noe ut av en tekst. Sett i lys av dette, kan man si at lesing er en kompleks ferdighet, og læreren som skal legge til rette for elevenes utvikling, må ha alle faktorene i bakhodet (Aas, 2021, s. 112).

#### 2.2.1.2 Leseforståelse

Leseforståelse dreier seg om å skape mening i det vi leser, både i ord, setninger og tekster. Å forstå skrevne ord kan tolkes som en ordgjenkjenningsprosess og dermed som avkoding. Å forstå ord er viktig for elevenes leseforståelse. Barn med lite utviklet ordforråd vil ofte ha vansker med å forstå det de leser (Kulbrandstad, 2018, s. 46), man kan derfor si at et godt utviklet ordforråd vil gi elevene en bedre leseforståelse. En måte å øke ordforrådet på er å bruke språket i samspill med andre, hvor man reflekterer og har samtaler om nye ord og begreper, slik at man kan lære nye ord.

Synnøve Matre sier det på denne måten: «Man vet også at den beste måten å utvikle et språk på er ved å bruke det» (Matre, S. 2009, s. 221). Dette handler også om muntlige ferdigheter og hvordan de spiller inn på læringen i norskfaget.

Manglende kjennskap til ord har vist seg å være en svært viktig forklaring på hvorfor det ofte er vanskelig å lese tekster på et fremmedspråk eller andrespråk (Kulbrandstad, 2018, s. 46). Elever med et annet morsmål enn norsk vil derfor også ha et særskilt behov for å jobbe aktivt med å utvide ordforrådet sitt. Ved at elevene utvikler et godt ordforråd og bygger opp en innholdsrik ordbank, vil det kunne påvirke leseforståelsen positivt (Lyster, 2011, s. 53-54).

Anmarkrud og Refsahl definerer leseforståelse som prosessen der leseren *henter ut og konstruerer* mening i en tekst. Å *hente ut* mening fra en tekst handler om å utvinne den meningen eller informasjonen forfatteren har lagt i teksten. Prosessen går ut på å identifisere ord og setninger, og forstå hva de betyr. Å *konstruere* mening i en tekst handler om å knytte den informasjonen man har hentet ut av teksten, til det man kan om temaet fra før. Dette krever mer aktivitet fra leseren selv (Anmarkrud og Refsahl, 2019, s. 7).

Utdanningsdirektoratet (2015) skriver i sin artikkel *Komponenter i god lese opplæring* at god leseundervisning innebærer at det arbeides med å forstå nye ord og begreper, og ikke minst at en iscenesetter situasjoner. Videre henviser de til Roe (2011), som sier at «Undervisning som fokuserer på å utvikle elevenes ordforråd, vil også være med på å forbedre elevenes leseforståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

#### 2.2.1.4 Lesestrategier

En forenklet definisjon på lesestrategier er at det handler om det en leser gjør ut over det man som leser *må* gjøre for å lese en tekst. Med lesestrategier mener vi alle de anstrengelsene eleven må gjøre utover selve avkodingen av teksten. Disse anstrengelsene kan være tenkemåter eller handlinger eleven utfører for å forstå, bearbeide og lære seg innholdet i teksten. Eksempler på dette kan være å streke under viktige ord eller lage et sammendrag av teksten (Anmarkrud og Refsahl, 2019, s. 14).

Anmarkrud og Refsahl (2019) har delt lesestrategier inn i fire forskjellige kategorier: *repeteringsstrategier, utdypningsstrategier, organiseringsstrategier, og evalueringsstrategier*. De hevder at elever i løpet av grunnskolen bør ha tilegnet seg et knippe av strategier fra hver av disse fire kategoriene, som kan kombineres på ulike måter for å gi best mulig læring. Dette gjelder ved lesing av tekster enkeltvis, men kan også gjelde når informasjon fra flere tekster skal samordnes til nye strukturer og helheter (Anmarkrud og Refsahl, 2019, s. 14 - 15).

Eksempler på lesestrategier kan være å skrive av viktige setninger eller avsnitt fra teksten, lage sammendrag av teksten med egne ord, lage tankekart, nøkkelord og overvåke og oppklare egen leseforståelse under lesing (gjelder for eksempel om man ikke forstår et ord) (Anmarkrud og Refsahl, 2019, s. 14 - 31).

### 2.2.2 Skriveferdigheter

Skriving er en av de fem grunnleggende ferdighetene som nevnes i læreplanen. Skrivning skal foregå i alle fag, men norskfaget har et ekstra stort ansvar for å sørge for å ivareta utviklingen av denne ferdigheten.

#### 2.2.2.1 Om skriving

Terje Manger og Sølvi Lillejord hevder at det å kunne skrive handler om å kunne kommunisere med andre gjennom tekst, og ytre seg på en slik måte at det er forståelig for andre, og at det blir benyttet en hensiktsmessig måte å uttrykke seg på om forskjellige temaer (Manger & Lillejord, 2013, s. 25).

Hekneby hevder at skriving inngår i samspill med de tre andre formene vi har for språkbruk, lytting, tale og lesing (Hekneby, 2011, s. 67). Skrivning sees på som en prosess der skriver inngår i et samspill med én eller flere lesere, og med andre tekster. Skrivning er også i stor grad en mental prosess som gir ny eller omformet kunnskap. Skrivning er en måte å lære på. Skrivning er også en måte å skape mening på, på linje med å lytte, tale og lesing (Hekneby, 2011, s. 68-69).

Høigård mener at skriving er kommunikasjon. Ved hjelp av bokstavene koder vi inn et budskap som andre kan lese senere (Høigård, 2009, s. 235).

Hagtvet (2004), gjengitt av Hilde Traavik i *Norsk boka 1*, presenterer skriveformelen

«Skriving = budskapsformidling x innkoding x motivasjon» (Traavik, 2013, s. 40).

#### 2.2.2.2.1 To modeller som beskriver skriving og skriveutvikling

To modeller som forklarer hva skrivekompetanse og skriveutvikling er, er *skrivetrekanten* og *den flerdimensjonale skriveutviklingen*. Skrivetrekanten er en modell som er utviklet av skriveforskeren Sigmund Ongstad (2004). Skrivetrekanten består av tre hjørner der toppen av trekanten er *HVA* (innholdet), venstre hjørne er *HVORDAN* (formen på teksten) og det høyre hjørnet er *HVORFOR* (formålet eller funksjonen til teksten). *HVA* handler om at:

Tekstens innhold har sammenheng med formålet med teksten, det vil si hvem som er mottaker av teksten, hvorfor eleven skriver teksten og hva den skal brukes til. For å skrive en god tekst, og for at skrivinga skal oppleves som meningsfull, så er det til stor hjelp at eleven får en tydelig og avgrensa oppgave (Skrivesenteret, 2022).

*HVORDAN* handler om formen på teksten. «Tekstens form handler ikke om rigide sjangerkrav, men om å gi elevene forbilder og mønstre for hvordan de skal skrive teksten sin. De trenger derfor kunnskap om ulike sjangre, både fortellende tekster og argumenterende tekster» (Skrivesenteret, 2022). Det siste hjørnet *HVORFOR* handler om hva vi ønsker å få ut av teksten og hvem som er mottaker. Skal det være et brev, en huskeliste eller et eventyr.

Den andre modellen er det Ingvar Lundberg som har utformet. Han deler skrivingen inn i fem ulike dimensjoner. Den første dimensjonen, *rettskriving*, handler om å lære seg å skrive ordene riktig. Den andre dimensjonen, *setningsbygning og tekstutforming*, handler om å sette sammen ord til større enheter, og etter hvert kunne lage fullstendige lengre setninger som er skrevet med riktig setningsbygning. *Funksjonell skriving* er den tredje dimensjonen. Den handler om det å kunne bruke skrivingen til noe, altså hva som er formålet og hensikten med teksten. Den nest siste dimensjonen er *tekstskaping*. Her handler det om å mestre sjangre og språket så godt at man kan skape livfulle tekster. Den siste dimensjonen, *interesse og motivasjon*, handler om lysten og gleden til å skrive (Lundberg, 2021, s. 49-51).

### 2.2.3 Muntlige ferdigheter

Akkurat som skriving regnes også muntlighet som en av de fem grunnleggende ferdighetene som nevnes i læreplanen. Muntlighet skal foregå i alle fag, men norskfaget har et ekstra stort ansvar for å sørge for å ivareta utviklingen av denne ferdigheten.

#### 2.2.3.1 Læreplanverket: muntlighet som grunnleggende ferdighet

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter defineres muntlige ferdigheter slik:

- Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv.
- Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre.

- Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

#### 2.2.3.2 Om muntlighet i norskfaget

En del av å delta i en samtale handler om å kunne lytte. «Som lytter i en samtale er en både deltaker og mottaker i en samtale, og lytteren må forsøke å ta stilling til det som sies, og bygge bro mellom egne og andres synspunkt». Gjennom å lytte kan man også hjelpe hverandre med å utvikle tanker og ideer (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 56).

For å kunne jobbe med muntlighet i klassen er det et premiss at elevene åpner munnen og deltar konstruktivt i både planlagte og spontane muntlige sjangre. Det er derfor viktig at læreren legger til rette for ulike muntlige situasjoner og arenaer. Sammen må lærere og elever danne et trygt og godt muntlig klima i klasserommet. En forutsetning for å skape et slikt godt muntlig klima er trygghet. Dette er noe man hele tiden må jobbe med å skape. En annen viktig forutsetning for et godt muntlig klima er at læreren må ha tydelige forventninger og ønsker om at klassen skal bidra i et muntlig fellesskap. Det er derfor avgjørende at læreren legger til rette for forutsigbare aktiviteter, gjerne faste repeterende innslag (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 60 - 61).

I en samtale med andre er det viktig med en viss dynamikk mellom deltakerne i samtalen. Per Linell (2011), gjengitt av Kjetil Sander (2022), hevder at det er dynamikken i en samtale som gjør at andres perspektiv kan berike ens eget, og at denne dynamikken kan anses som at man tenker høyt sammen.

#### 2.2.3.3 Introverte elever

Når man arbeider med muntlighet som ferdighet i samarbeidslæring, er man helt avhengig av å føre dialoger. For introverte elever vil dette kunne være vanskelig. Introverte elever er de elevene som viser liten interesse for samarbeid og sosial samhandling i forhold til andre elever (Paulsen & Bru, 2016, s. 30).

#### 2.2.4 Lese- og skrivevansker

Den vanligste formen for lese- og skrivevanske i skolen i dag er dysleksi. For noen elever med dysleksi er det lettere å uttrykke seg muntlig enn skriftlig. Dette handler om at de kan kompensere for skrivevanskene sine i samtaler og diskusjoner med andre. Når den muntlige ferdigheten er en styrke, er det viktig at man legger til rette for at eleven kan utnytte den muntlige ferdigheten aktivt. På motsatt side finner man elever med dysleksi som synes det er

like vanskelig å uttrykke seg muntlig som skriftlig. Mange av disse elevene strever med å formulere seg riktig, holde en rød tråd i det de vil formidle, og med å huske ord. Dette fører til at de lett blir undervurdert og misforstått av andre (Statped, 2021).

### 2.2.5 Språkstimulering

Leken skaper muligheter for kommunikasjon, utfoldelse og refleksjon i fellesskap. Når læreren tilrettelegger for leken og sørger for materialet de trenger, men barna selv hjelper hverandre med å skrive tekster, og det er de som styrer leken, da er det ikke frilek, men rollelek de bedriver (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 41-42). Denne formen for rollelek som blir tilrettelagt slik av læreren, er en del av måten man arbeider på når man i klasserommet driver med samarbeidslæring i grupper, par eller stasjoner.

### 2.2.6 Lek

Store norske leksikon definerer lek på denne måten: «Lek er fysisk eller psykisk aktivitet som ikke synes å ha noe (ekspisitt) mål utover seg selv» (Alver & Skre, 2020). Dette handler om at lek ikke har noe særskilt formål.

Klæboe og Sjøhelle hevder det er viktig at, om lek skal fungere som kilde til språklig og sosial læring i skolen, så må leken være et ledd i det systematiske arbeidet med skriftspråkutviklingen. Frilek i skolen er et greit pauseinnslag, men i skolen vil ikke slik lek føre til læring av betydning. Derimot kan leken, når den er satt inn i faglige sammenhenger, være en motivasjonsfaktor og en kilde til kunnskap. Leken skaper muligheter for kommunikasjon, utfoldelse og refleksjon i fellesskap.

Gunn Imsen skriver i sin bok *Elevenes verden* (2014) at: Vygotskij hevder at *gleden* kanskje er det viktigste kjennetegnet på lek. Fordi lek er forbundet med glede, kan man anta at den gir barnet noe i form av oppfyling av ulike behov (Imsen, 2014, s. 198).

## 2.3 Læringsteorier, teoretikere, forskere og filosofer med relevant syn

### 2.3.1 Sosiokulturell læringsteori

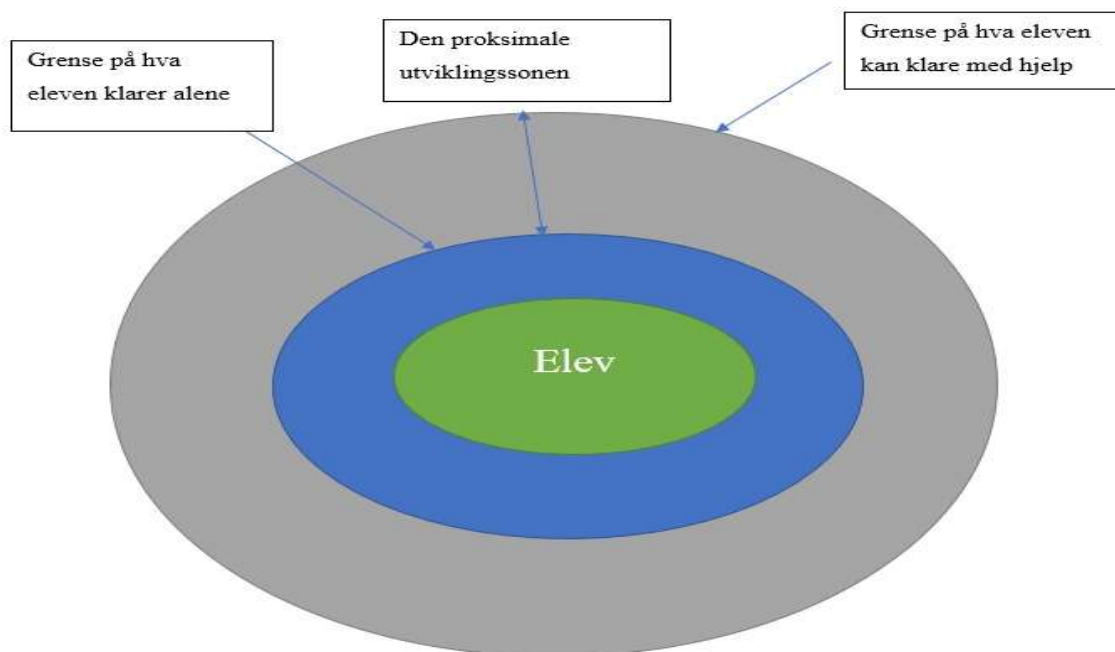
Som nevnt innledningsvis, bygger samarbeidslæring på et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Dette læringssynet baserer seg blant annet på Lev Vygotskij teorier om at læring er en sosial prosess som skjer i interaksjon med andre (Kagan et al., 2018, s. 7).

I det sosiokulturelle læringssynet er tenkning og læring forankret i det sosiale, i interaksjonen og i bruken av språket. Selve bindeleddet mellom de individuelle mentale prosessene og sosiale læringsaktiviteter, er språk og kommunikasjon. I det sosiokulturelle læringssynet

foregår læring ved at individet deltar i ulike former for sosial samhandling i bestemte situasjoner, og gjennom interaksjon konstruerer kunnskap (Streitlien, 2002, s. 58).

En gjennomgående oppfatning innen de sosiokulturelle retningene er at individet lærer når det arbeider med kunnskap i en sosial sammenheng. Parsamtaler og summe grupper kan bidra til å øke engasjementet til elevene for å svare på en problemstilling. At alle elevene må delta i diskusjonen, er et eksempel på et aktivt forhold til kunnskap. Å sette elever sammen i grupper er ikke i seg selv nok om målet er å sette i gang læringsaktiviteter. Elevene må også ha noe å arbeide med, noe de skal lære om, og noen som veileder dem i selve læringsprosessen (Lillejord, 2013, s. 178).

### 2.3.1.1 Lev Vygotskij



Figur 3: Den proksimale utviklingssonen, basert på modellen av den proksimale utviklingssonen i Gunn Imsen sin bok, «Elevens verden» (Imsen, 2014, s. 192).

Et viktig poeng i Vygotskijs teorier om læring, som har stor pedagogisk interesse, er det Vygotskij kaller for *den proksimale utviklingssonen*. Vygotskij mener at barnets utvikling løper fra det sosiale og til det individuelle, og på grunn av dette mener han at barnet er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre handlingen alene (Imsen, 2014, s. 192). Imsen (2014) skriver at Vygotskij mener at barnet først gjør ting med voksne eller noen som kan mer enn det selv, før det deretter gjør det alene. På en slik måte blir den voksne en hjelper for barnet, ved å bidra til å forklare eller vise barnet hvordan noe gjøres. *Den proksimale utviklingssonen* er forskjellene på de to nivåene, «hva barnet klarer



alene» og «hva barnet ikke klarer, selv med hjelp», altså «hva barnet klarer ved hjelp og støtte av andre». Vygotskij mente at det å bruke språk er et medierende redskap man benytter for å oppnå læring (Imsen, 2014, s. 192).

#### 2.3.1.2 Jerome Bruner

I forbindelse med den proksimale utviklingssonen er det også verdt å nevne Jerome Bruner og hans begrep «scaffolding» som handler om støttende læring. Ut ifra det man vet, er det mest sannsynlig Bruner som oppfant dette begrepet i tilknytning til det man kaller oppdagende undervisning og problemløsning (Imsen, 2014, s. 194). Det grunnleggende prinsippet her er at den voksnes støttende inngripen i undervisningen skal være omvendt relatert til elevens kompetansenivå. Det vil si at jo større problemer eleven har for å løse en oppgave, jo mer hjelp, støtte og veiledning vil eleven trenge. Mens jo større kompetanse eleven innehar, desto mindre hjelp, støtte og veiledning vil eleven trenge (Imsen, 2014, s. 194-195). Selv om Bruner her prater om hjelp, støtte og veiledning fra en voksen, kan man jo også tenke at dette er noe som også kan gis fra en medelev, men at det da vil være viktig at den medeleven er en som *kan mer* som Vygotskij omtaler det som.

#### 2.3.4 Mikhail Bakhtin

Mikhail Bakhtin var, som tidligere nevnt, opptatt av dialogbasert undervisning. I dialogbasert undervisning er hensikten at elevene skal oppfattes som medprodusenter av kunnskapen. De skal ikke reprodusere hverken lærerens eller lærebokas kunnskap, men tvert om gjennom språklig samspill være aktive medskapere av kunnskapen (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 58). Bakhtin bruker ofte to begreper når han snakker om dialog, *ytring* og *stemme*. Med *ytring* mener Bakhtin en språklig aktivitet, enten den er skriftlig eller muntlig, og den må forstås både i forhold til personen som kommer med ytringen, og i forhold til konteksten der den finner sted. *Stemme* definerer Bakhtin som den snakkende bevisstheten bak selve ytringen. Han mener at en ytring blir produsert ut ifra en indre stemme, altså at det er noen som ønsker å formidle noe ut ifra et bestemt perspektiv. Videre sier Bakhtin at når vi henvender oss til andre for å uttrykke noe, så forholder vi oss ikke bare til oss vår egen stemme. Vi tar også hensyn til de vi snakker til, og hvilke forutsetninger mottakeren har, og hvilken situasjon man står i. Denne måten å ta hensyn på kaller Bakhtin for *adressivitet*. Adressivitet handler om å ta hensyn til begge stemmer, og dette er noe som er grunnleggende for å kunne henvende seg til en annen (Imsen, 2014, s. 231-232).

## 2.4 Motivasjon og mestring

Motivasjon fremmer læring indirekte. Dette skjer gjennom innsats, konsentrasjon, utholdenhet og adekvate læringsstrategier (Berger & Karabenick, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2011a) i (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Desto mer motiverte elevene er, jo høyere innsats vil de yte. Videre vil motiverte elever også være mer engasjerte og utholdende når de arbeider med utfordrende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik 2011a) (i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Dette vil kunne bidra til at elevene også får et større og bedre læringsutbytte. Det vil derfor være viktig at man som lærer sørger for at undervisningen er spennende, motiverende og engasjerende. Samarbeidslæring som metode i undervisningen gjør at elevene blir mer aktive i egen læring, som i sin tur kan bidra til at elevene blir mer engasjerte. Ifølge Berger og Karabenick (i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13) er motiverte elever også flinkere til å regulere sin egen læringsatferd. Motivasjon påvirker også de valgene elevene tar, Bandura (1997), (i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Selv om det i barneskolen er begrenset med valgmuligheter for elevene, siden lærerne eller læreplanene er de som ofte tar valgene for dem, er det slik at elevene kan velge innsatsen de legger i oppgaven. Noen velger å legge ned en høy innsats, mens andre velger å gjøre en lav innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Schunk, Pintich og Meece (2010) (i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14) definerer motivasjon som «... the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained». Det vil si at motivasjon ifølge denne definisjonen er nødvendig for å sette i gang med en aktivitet og for å holde aktiviteten ved like (i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). I motivasjonsforskning har det som regel vært skilt mellom ytre og indre motivasjon.

Motivasjon i forkant av et arbeid fører til aktivitet hos elevene, og motivasjon underveis i arbeidet sørger for å holde iveren ved like. Som regel er et motivert barn umettelig i iveren etter å arbeide. Det er motivasjonen som er selve motoren til elevene i læringsarbeidet deres (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 36).

Utdanningsdirektoratet sier at elever blir motiverte av å mestre. Ledelse av læringsaktiviteter innebærer å legge til rette for mestring hos alle elever. Å være en elev i en situasjon som man ikke mestrer, vil kunne svekke elevens egne forventninger om mestring, og dermed også kunne føre til lav motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4)

Motivasjon er viktig for læring. Siv Stai (2021, s. 2) skriver at: «når du er motivert, øker lyst til å gjøre noe, og du gjør mer, dermed øker muligheten til å øve – du blir flinkere og du lærer mer. Motivasjon og engasjement gir dermed økt mulighet for læring og utvikling»

#### 2.4.1 Lesemotivasjon

Lesing som aktivitet krever en viss form for anstrengelse og energibruk av elevene for å kunne gjennomføres, og lesingen er noe de må velge å gjøre i konkurranse med andre aktiviteter hevder Bråten (2007, s. 73). Det er i denne sammenhengen motivasjon for å lese kommer inn, slik at elevene velger å lese fremfor å gjøre andre aktiviteter. Motivasjon vet vi at også påvirker engasjementet til elevene, slik at elever med høy lese­motivasjon engasjerer seg mer i lesingen enn de med lav lese­motivasjon. Dette fører til at elevene med høy lese­motivasjon har høyere utholdenhet og vilje til å takle utfordringer og overvinne vanskeligheter under lesing, enn de med lav lese­motivasjon har. Dette fører til at elever med høy grad av lese­motivasjon leser vesentlig mer enn elever med lav lese­motivasjon. Og som vi vet, fører mer lesing til økt grad av ordavkodingsferdighet og utvidet ordforråd. I tillegg gir det kunnskaper og bidrar til å utvikle forståelsesstrategier. Det vil si at høy lese­motivasjon bidrar til økt lese­mengde, som igjen bidrar til økt lese­forståelse (Bråten, 2007, s. 73-76). Det er derfor viktig å arbeide for at elevene skal utvikle så høy grad av lese­motivasjon som mulig.

#### 2.4.4 Skrivemotivasjon

Lundberg definerer skrivemotivasjon slik: «Med motivasjon menes lyst og glede ved skriving, drivkraften og evne til å mobilisere oppmerksomhet, konsentrasjon og oppgaveorientering, og evne til utholdenhet og iherdighet» (Lundberg, 2021, s. 40). Videre skriver han at å skrive er en veldig ressurskrevende aktivitet for mange elever. Hvis eleven da ikke føler at det er noe særlig utbytte å få av denne konsentrerte og energikrevende aktiviteten, er det helt naturlig at eleven får lyst til å slutte å skrive og heller gjøre noe som gir eleven et større utbytte (Lundberg, 2021, s. 40). Eleven må oppleve at de tekstene de skriver, må ha en funksjon utover det å øve ferdigheter. Et eksempel på dette kan være å skrive en søknad for å bli trivselsleder eller medlem av elevrådet (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 36), mens man i et samarbeidslæringsperspektiv ofte ser at tekstenes funksjon er å være et notat for videre refleksjon og dialog. Det finnes også samarbeidslæringsaktiviteter som handler om å skrive en fortsettende fortelling, hvor en elev fortsetter på det den forrige skrev og så videre. For at alle elever skal få oppleve mestring og motivasjon når det kommer til skriving, er tilpasning til hver enkelt elevs forutsetninger og behov et mål for undervisningen (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 37). Dette er noe samarbeidslæring etter mitt syn ivaretar på en god måte ved at elevene i de aller fleste aktivitetene hvor skriving inngår, kun skal skrive og bidra med det de kan og får til. Videre skal man som gruppe reflektere sammen for å utdype hverandres kunnskap og forståelse.

#### 2.4.5 Mestring

Når det snakkes om mestring i skolen, snakker man ofte om mestringsforventninger. Disse mestringsforventningene referer til elevenes forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver. Mestringsforventning er en situasjons- og oppgavespesifikk oppfatning av å kunne mestre utfordringer. Alle elever i skolen kan i utgangspunktet ha positive mestringsforventninger i skolen, men dette krever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset de enkelte elevenes forutsetninger. Disse mestringsforventningene har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-19).

#### 2.5 Tilpasset opplæring

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s.18). Videre står det i overordnet del i Kunnskapsløftet LK20 at: «For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s.18).

Tilpasset opplæring bygger på forståelsen om at alle elever skal ha læremuligheter i den samme skolen. I opplæringsloven understrekes det at elevene skal deles i basisgrupper eller klasser som ivaretar elevenes behov for sosial tilhørighet. Der står det også at oppdelingen til vanlig ikke skal skje basert på faglig nivå. Elevene skal bli møtt i den gruppen eller klassen de tilhører uten å oppleve å bli ekskludert. De skal oppleve å bli ivaretatt i klassefelleskaper i ordinær undervisning (Håstein, 2014, s. 13). Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal oppleve at de har nytte av å gå på skolen. Opplæringen skal tilpasses ferdighetene og evnene til hver enkelt elev.

Elever som har svake skriftlige ferdigheter, kan hevde seg godt muntlig, og på en slik måte utvikle en god språklig selvtillit. For elever med slike utfordringer kan derfor god muntlig undervisning fungere som godt tilpasset opplæring (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 61).

##### 2.5.1 Variasjon og differensiering

Thomas Nordahl blir, i en artikkel publisert i Aftenposten den 12. oktober 2016, sitert på at: samarbeidslæring der elever arbeider to og to, eller i andre gruppestørrelser, gir gode resultater når elevene og lærerne mestrer denne formen for læring.

– Det kreves en viss variasjon i undervisningen for å treffe mangfoldet av elever. I dag ser det ut til å være for mye individuelt arbeid, og det fører til at noen elever blir svært passive og får gjort lite, sier Nordahl (Skotheim, 2016).

Som Nordahl sier, er det helt nødvendig at både lærere og elever mestrer formen for undervisning, men at når den først er innlært, vil den etter all sannsynlighet øke læringsutbyttet til elevene. Denne variasjonen Nordahl nevner, er noe vi gjennom forskning vet er viktig for at elevene skal oppnå maksimal læringseffekt. Utdanningsdirektoratet har gjennom elevundersøkelser funnet ut at variasjon er viktig for blant annet motivasjonen til elevene.

Motivasjonsforskning trekker fram variasjon som viktig for elevenes motivasjon for skolearbeidet. Varierte arbeidsmåter kan i mange sammenhenger betegnes som praktiske. Praktiske arbeidsmåter kan forstås som aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, som i rollespill eller eksperimenter. Det kan også være andre former for arbeidsmåter der elevene får være aktive, som prosjektarbeid eller gruppearbeid. Slike aktiviteter kan anvendes i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4).

Med denne teoretiske bakgrunnen i hodet, og tidligere erfaringer med samarbeidslæring, vil det være interessant å se på om bevisst og målrettet bruk av samarbeidslæring som metode kan bidra til å sørge for både variasjon og differensiering i undervisningen.

## 2.6 Ebbinghaus om hukommelse

Hermann Ebbinghaus sitt mest kjente bidrag til kunnskap om hukommelse er glemselskurven og læringskurven (Mørch, 2022). Forsøkene med å huske meningsløse stavelser ga også informasjon om glemsel. Glemselskurven viser at vi glemmer eksponentielt ved at vi glemmer raskest i løpet av de første 20 minuttene til et par timer etter innlæringen, og at glemselen avtar etter ett til to døgn. Det man fremdeles husker etter cirka ett par døgn, vil man også huske senere. Læringskurven viser hvor raskt vi lærer. Vi husker mest informasjon etter første repetisjon. Informasjonsmengden vi lærer, avtar etter hvert som repetisjonene øker

## 3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av metoder, og jeg begrunner valgene jeg har gjort. Utgangspunktet for min forskning er en kvalitativ studie hvor jeg bruker flere metoder for å kunne svare best mulig på problemstillingen min. Gjennom dette kapitlet vil jeg først si noe

om hva kvalitativ forskning er, før jeg videre tar for meg hver av metodene jeg har brukt, og forklarer hvorfor jeg har valgt nettopp disse metodene, og knytter disse metodene til relevant litteratur. Siden problemstillingen min handler om hvilke muligheter samarbeidslæring som metode gir for å utvikle ferdigheter i norskfaget, var det helt naturlig for meg å velge observasjon som metode. Dette var naturlig fordi jeg var avhengig av å se hvordan samarbeid som metode ble brukt og gjennomført, for å kunne si noe om hvilke muligheter samarbeidslæringsaktiviteten gir for å utvikle ferdigheter i norskfaget. Videre var det også viktig for meg å benytte meg av intervju som metode, slik at jeg kunne få informasjon om erfaringer og tanker rundt bruken av samarbeidslæring.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å kunne svare på problemstillingen jeg har valgt, er jeg avhengig av å fortolke informantenes meninger, kroppsspråk og ord. Videre er jeg også avhengig av å kunne tolke det jeg ser og observerer under observasjonene mine. Det å fortolke i en slik sammenheng kan knyttes til hermeneutisk metode. Hermeneutisk metode legger vekt på selve meningsinnholdet og går langt i å betrakte handlinger som tekster som kan fortolkes (Thagaard, 2018, s. 39). Hermeneutikken har til hensikt å kunne bidra til økt forståelse av fenomenet, som i mitt tilfelle er samarbeidslæring som metode, og hvilke muligheter og begrensinger en slik undervisningsform har i norskfaget. Mitt mål er å få frem opplevde erfaringer, synspunkter og oppfatninger knyttet til dette fenomenet, og det vil derfor være en kvalitativ metode jeg bruker som forskningsmetode og ikke kvantitativ metode som gir resultater i form av tal og statistikk. Kvalitativ metode skaper rom for både åpenhet og fleksibilitet, og baserer seg i stor grad på teorier om menneskelig erfaring, altså fenomenologi, og fortolkning, altså hermeneutikk.

I kvalitative studier får man muligheten til å ta del i forskningsdeltakernes egen opplevelse av det fenomenet det forskes på. Ved at jeg utfører en kvalitativ studie kan jeg få innsikt i informantenes egne erfaringer og opplevelser knyttet til min problemstilling. Med min problemstilling som bakgrunn vil ord og observasjoner gi bedre informasjon enn tall når jeg skal forsøke å finne svar. Ord, beskrivelser og opplevelser gir bedre informasjon om virkeligheten enn kun tall på et ark. I Postholm og Jacobsen, *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*, står det forklart slik: *Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord og språk* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Gjennom kvalitativ metode blir beskrivelser av virkeligheten fremstilt som tekst, enten i form av rene nedskrivninger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva hun eller han observerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

For min forskning sin del er det naturlig å benytte kvalitativ metode fordi det kan gi meg en dypere forståelse av virkeligheten forskningsdeltakeren befinner seg i, og en slik metode er godt egnet for å kunne øke sin forståelse av et fenomen. For å få denne dypere forståelsen valgte jeg i min forskning har jeg å gjennomføre intervju med en lærer som er godt kjent med samarbeidslæring som undervisningsmetode, i tillegg til at jeg har gjennomført observasjoner av denne læreren sin undervisning. Kvalitativ metode har gjennom årene vært forbundet med forskning som krever nær kontakt mellom forsker og personene i felten, som for eksempel ved intervju (Thagaard, 2018, s. 11).

Å benytte både intervju og observasjon for å søke svar på problemstillingen synes jeg er viktig for å kunne få en best mulig beskrivelse og forståelse av fenomenet og få størst mulig kunnskapsgrunnlag for å kunne besvare problemstillingen. Ved å se fenomenet fra forskjellige synspunkter vil jeg kunne gi et bedre og bredere svar på problemstillingen. Til intervjuet og observasjonen har jeg som, nevnt, valgt en informant som har god kjennskap til og erfaring med samarbeidslæring som metode og bruker dette flittig i sin undervisning. Ved at jeg benyttet meg av en informant med god kjennskap til samarbeidslæring som metode, har jeg brukt det Thagaard kaller et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 55)

### 3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesignet blir i stor grad styrt av selve hensikten med forskningen og hva det er man ønsker å finne ut av. Jeg har gjennom flere år med jobb i skolen vært knyttet til en skole som jobber med samarbeidslæring som metode, som et satsningsområde, hvor jeg både har observert lærere bruke det i timer, og selv også har prøvd å bruke det. Jeg har også deltatt på kurs hvor jeg lærte om bruk av metoden. Gjennom dette har jeg sett at mange elever blir engasjerte når denne metoden benyttes, og jeg har derfor ønsket å se nærmere på hvilke muligheter en slik måte å jobbe på kan gi for læring i norskfaget og hvilke begrensinger som eventuelt ligger i en slik metode.

Det er viktig at forskningsdesignet og problemstillingen er både interessant for meg som forsker, men også at den skal ha interesse for andre, slik at forskningen kan bidra til å utvikle kunnskap om det temaet som studeres. Det er også svært viktig at problemstillingen er

utformet slik at det faktisk er mulig å samle inn informasjon om den, og at det er mulig å gjøre det innenfor de ressursene man har tilgjengelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57).

### 3.3 Datainnsamling

For å kunne svare på problemstillingen mente jeg at det var av betydning å benytte flere innsamlingsmetoder for å kunne innhente mest mulig data, slik at kunnskapsgrunnlaget ble størst mulig, for å kunne besvare problemstillingene. En slik kombinasjon av metoder kaller vi for triangulering, og ved å benytte metodetriangulering i min forskning vil jeg kunne skaffe meg et bredere og rikere kunnskapsgrunnlag. Dette vil igjen kunne styrke påliteligheten, det man gjerne kaller for reliabilitet innen forskning, og gyldigheten, som man gjerne kaller for validiteten innen forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Selv mener jeg at denne kombinasjonen av observasjon, intervju og dokumentanalyse som forskningsmetode er avgjørende for å kunne gi meg et godt nok grunnlag til å besvare problemstillingen. Utover disse metodene har kombinasjonen av tid og ressurser, samt verdien av å gjøre andre tilnærminger, vært avgjørende for å ikke benytte seg av flere eller andre metoder. De ulike metodene jeg har benyttet til datainnsamlingen, vil jeg forklare og utdype mer nedenfor.

#### 3.3.1 Intervju med lærer

Jeg har valgt å benytte meg av intervju som metode for å undersøke hva læreren som benytter denne undervisningsformen, mener om hvilke muligheter og begrensninger som ligger i å undervise på en slik måte, og hvordan hen tenker at en slik undervisningsform kan påvirke læringen til elevene. Jeg har valgt en lærer som har brukt denne undervisningsformen over tid og har hatt kurs i hvordan man benytter denne metoden i undervisningen. Det at jeg har valgt ut nettopp denne læreren er et strategisk valg jeg har gjort for å kunne innhente informasjon om metoden fra noen som er godt kjent med den. Jeg har valgt å benytte et semi-strukturert intervju. Dette innebærer at intervjuet som oftest er basert på en delvis strukturert intervjuguide (Thagaard, 2018, s. 91). I et slik intervju er temaene for selve prosjektet i stor grad fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på temaene blir bestemt underveis. På en slik måte kan jeg sørge for å følge med på intervjupersonens fortelling, og samtidig sørge for at temaene som er viktig for min problemstilling, blir belyst i løpet av intervjuet. I tillegg har en slik intervjuform en såpass fleksibel struktur at jeg kan tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser underveis i intervjuet, og jeg kan inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant av intervjuet. Oppsummert kan man si at en slik intervjuform er en samtale mellom forsker og intervjuperson, som styres av både de temaene vi ønsker mer kunnskap om, og de temaer som intervjupersonen tar opp. Det er også viktig at



jeg som forsker er bevisst på det asymmetriske forholdet mellom meg og intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 91). Det er jeg som forsker som planlegger selve intervjuet, definerer intervjusituasjonen og driver intervjuet fremover. Selv om det på et vis er jeg som har kontrollen over intervjuet, er det allikevel viktig at jeg hele tiden er bevisst på at intervjupersonen selv bestemmer hvor mye han eller hun vil formidle om temaene jeg tar opp. Dette er viktig nettopp fordi det kan være vanskelig å forholde seg til personer som ikke virker interessert i spørsmålene mine, er lite verbale eller ikke ønsker å snakke om temaet vi snakker om, og i så måte kan det være vanskelig å drive intervjuet fremover på en produktiv måte. Om intervjupersonen viser taushet eller svarer unnvikende på spørsmålene mine, er dette også noe jeg kan ta med i min analyse og tolkning. I motsatt tilfelle, der intervjupersonen er meget pratsom og beveger seg utenfor temaene jeg tar opp, er det viktig at jeg som utfører intervjuet kan ta kontrollen og pense han eller henne inn igjen til det jeg egentlig spurte om (Thagaard, 2018, s. 91-92). Det vil også være viktig at jeg i intervjuet gir intervjupersonen positive tilbakemeldinger, da dette kan bidra til et samarbeid der begge parter bidrar til å utvikle en forståelse av de erfaringene intervjupersonen forteller om. Holstein og Gubriums (2016:68) begrep *aktiv intervjuing*, gjengitt i Tove Thagaard sin bok *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*, legger vekt på betydningen av at vi samarbeider med intervjupersonen om å kunne utvikle en forståelse av de hendelser og erfaringer intervjupersonen beskriver (Thagaard, 2018, s. 93). Rubin og Rubin (2012:36-39), gjengitt av Thagaard (2018) skriver om det de kaller «responsive interviewing». Dette handler om å tilpasse spørsmålene på en slik måte at de fungerer som en tilbakemelding på det intervjupersonen har sagt. Dette vil gi intervjupersonen mer kontroll over utviklingen av intervjuet. Beskrivelsen av det responsive intervjuet gjenspeiler også viktige sider ved et kvalitativt intervju. Intervjueren har et ansvar for å bygge tillit, lytte oppmerksomt til det intervjupersonen sier, og tilpasse selve intervjusituasjonen til innspill fra intervjupersonen. For meg er dette med å tilpasse spørsmålene slik at de fungerer som en tilbakemelding viktig nettopp for å vise intervjupersonen at jeg er oppmerksom og følger med, noe som vil bygge tillitt i intervjusituasjonen. Dette vil også kunne bidra til at intervjupersonen får økt interesse av å gjennomføre intervjuet på en mer utdypende måte.

Når intervjuet var ferdig, var det viktig for meg som forsker å skrive ned de inntrykkene jeg hadde etter intervjuet. I disse notatene noterte jeg hvordan kroppsspråket og ansiktsuttrykkene til intervjupersonen var under intervjuet. Jeg noterte også til hvilket spørsmål det var, slik at jeg kunne benytte dette til å supplere med det som har blitt sagt.

### 3.3.2 Observasjon

Ved siden av intervjuene har jeg også gjennomført to observasjoner av læreren jeg intervjuet, og elevene i den klassen læreren hadde. Dette har jeg gjort fordi disse observasjonene kan bidra til å sette lys på det som kommer frem gjennom intervjuene, og ikke minst var det viktig for meg å kunne se hvordan samarbeidslæring som metode ble brukt i undervisningen.

Observasjonene jeg gjorde, bidro også til å belyse teorien jeg presenterte i forrige kapittel for å besvare problemstillingen min: «Hvilke muligheter gir samarbeidslæring som metode til å utvikle og styrke elevenes ferdigheter i norskfaget?»

For å kunne svare på dette spørsmålet valgte jeg å benytte meg av ikke-deltakende observasjoner. Observasjon som datainnsamlingsmetode har blitt sett på som den mest fundamentale måten å samle inn data på ifølge Adler og Adler (1994), gjengitt i Postholm & Jacobsen (2018, s. 113). Observasjon handler ikke bare om å se, men også om å bruke alle våre sanser for å oppfatte og forstå. Når jeg som forsker observerer, er det min subjektivitet og mine antakelser som blir lagt til grunn i mine analyser og tolkninger. Mange hevder derfor at observasjon ikke kan stå alene som metode for å gi et konkret svar. Både intervjuer og observasjoner kan gjensidig bidra med kontekstuell informasjon, noe som kan gi meg som forsker en mer helhetlig forståelse av det jeg undersøker. Observasjon kan bidra med informasjon til et kommende intervju, og et intervju kan bidra med informasjon til kommende observasjon. I min forskning kombinerte jeg intervju med læreren, og observasjon av denne lærerens undervisning. Dette gjorde jeg for å få en helhetlig forståelse og sammenheng i datamateriale som jeg brukte i analysen min. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-115).

Gold (1958) skiller mellom fire forskjellige observatørroller ettersom hva målet med observasjonen er. Disse fire observatørrollene spenner seg fra «fullstendig observatør» til «fullstendig deltaker». Mellom disse rollene igjen har vi «observatør-som-deltaker» og «deltaker-som-observatør» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). I min forskning har jeg benyttet meg av rollen som «observatør-som-deltaker». Hvorfor jeg valgte nettopp disse rollen vil jeg gå nærmere inn på videre i kapittelet.

#### 3.3.2.1 «Observatør som deltaker» - ikke-deltakende observasjon av lærer og elever

Før jeg intervjuet læreren, valgte jeg å benytte meg av rollen som «observatør som deltaker» for kunne observere undervisningssituasjonen, og senere koble observasjonene til det som ble sagt i selve intervjuet i etterkant av observasjonene. Jeg valgte nettopp denne rollen fordi jeg ønsket å være til stede i klasserommet der elevene var, og for at jeg ville ha muligheten til å

kunne svare elevene på hvem jeg var, og hva jeg gjorde der. Jeg ønsket i imidlertid ikke å involvere meg i undervisningen som foregikk, *jf.* Postholm & Jacobsen (2018). For meg var det viktig at undervisningen i klasserommet foregikk på en så naturlig måte som mulig, slik at det jeg observerte, ble så reelt som mulig. Ved å observere før intervjuet, og koble dataene fra disse to datainnsamlingsmetodene sammen, kunne jeg gi et mer helhetlig svar på problemstillingen min og gjøre en dypere analyse. Ved at jeg knyttet observasjonene til det som kom frem i intervjuet, fikk jeg flere perspektiver som kunne være med på å styrke eller svekke analysen og tolkningen knyttet til problemstillingen.

Jeg laget meg et observasjonsskjema før jeg skulle observere, basert på spørsmålene i intervjuguiden og hva jeg ønsket å få svar på. Dette var viktig slik at jeg visste hva jeg skulle se etter under observasjonen. Gjøsund og Huseby kaller dette observasjonsskjemaet for et aktivitetsskjema. Hensikten med et slikt skjema er å kunne bestemme konkrete aktiviteter eller handlinger jeg ønsker å se etter og registrere disse i skjemaet (Gjøsund & Huseby, 2017, s. 54). Jeg førte også en kort loggbok over det generelle jeg observerte i undervisningssituasjonene. I denne loggboken noterte jeg også stikkord fra hva som ble sagt av elevene. Når undervisningen var ferdig satte jeg meg ned og rekonstruerte samtaler elevene hadde i klasserommet, og annet som ble sagt, slik at jeg kunne bruke dette som eksempler på det som kommer frem i analysen. Disse rekonstruerte samtaler er ikke ordrett det som ble sagt siden jeg ikke gjorde opptak i klasserommet, men kun rekonstruerte samtaler etter undervisningen. Allikevel er innholdet og betydningene i samtaler det samme som det som ble sagt.

### 3.5 Analyse av datamaterialet

Kvalitativ dataanalyse dreier seg for det første om å sortere datamateriale som er samlet inn i en studie, for å gjøre materialet mer forståelig. Datamaterialet i slike kvalitative studier er ofte omfattende, og i analyseprosessen er det derfor viktig å få en oversikt over datamaterialet, slik at det kan presenteres for andre i en skriftlig tekst. Selv om dette kan tolkes som at analysen først starter når all data er samlet inn, så er ikke det tilfelle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Analysen av datamaterialet startet allerede med en gang jeg som forsker var ute og observerte eller intervjuet. Analyseprosessen er dermed en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet. Alle tanker og refleksjoner rundt observasjonene, og oppfølgings spørsmål i forbindelse med intervjuene, er en del av denne analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 151). Det var også viktig at jeg som forsker gjennom hele perioden for datainnsamling og analysering hadde en notatbok tilgjengelig slik at jeg kunne ta notater av

tanker og refleksjoner jeg hadde, samt å notere foreløpige tolkninger og analyser. Jeg hadde derfor alltid med meg en notatblokk til alle observasjoner, og ved siden av meg mens jeg arbeidet med datamaterialet. Jeg hadde også denne notatblokken tilgjengelig ved intervjuene slik at jeg rett etter intervjuene kunne notere ned refleksjoner, tanker, og observasjoner gjort under intervjuet som kunne være nyttig i den videre behandlingen av datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 141).

I selve analysen og tolkningen av datamaterialet var det nødvendig for meg som forsker å benytte pålitelige fremgangsmåter, slik at jeg på best mulig måte kunne systematisere og organisere dataene. En slik systematisering av teksten er en nødvendig forutsetning for å benytte databehandling i kvalitative analyser (Thagaard, 2018, s. 11). Det gjennomgående målet var å forsøke å finne svar på problemstillingen. Det er sammenhengen mellom problemstillingen og ytringene som har kommet frem gjennom datainnsamlingen som er fokuset for selve analysen. Å presentere denne sammenhengen er et tolkningsarbeid.

Jeg valgte å benytte meg av det som Postholm og Jacobsen kaller *konstant komparativ analyse*, som handler om å kunne utvikle en teori på grunnlag av innsamlet datamateriale. Denne analysemetoden har systematiske prosedyrer for hvordan analyseprosessen skal gjennomføres, men denne prosessen er allikevel ikke mekanisk eller automatisert. Jeg som forsker måtte hele tiden være til stede med min kreativitet. Denne kreativiteten kom til syne ved at jeg navnga kategorier, og gjennom spørsmål jeg stilte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 141).

Gjennom datainnsamlingen forsøkte jeg å beskrive virkeligheten så nøyaktig som mulig, uten å bruke forklaringer. Dette kalles for deskriptiv analyse. Den deskriptive analyseprosessen deles inn i tre steg. Disse er: *åpen koding*, *aksial koding*, og *selektiv koding*. I den *åpne kodingsfasen* blir datamaterialet studert, sammenlignet, satt begrep på og kategorisert av meg som forsker. Allerede i datainnsamlingsprosessen kunne jeg som forsker sette navn på kategorier som jeg tenkte kunne bli sentrale. Dette gjorde jeg ved å sile ut viktige nøkkelord som gikk igjen i de forskjellige dataene, og samle disse i egne kategorier. Dette førte meg til det neste steget i analyseprosessen, *aksial koding*, som handler om å knytte sammenhenger mellom kategoriene og underkategorier. På en slik måte strukturerte jeg som forsker datamaterialet enda mer. Dette gjorde jeg ved at jeg tok de sentrale kategoriene fra det første steget og gikk igjennom datamaterialet på nytt for å se om det var mulig å bryte kategoriene ned til mindre enheter datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145-150). Gjennom kategoriseringen av datamaterialet satte jeg kodeord på ytringer og observasjoner som var

relevant for mitt utvalg av teori, og som kunne bidra til å belyse svaret på problemstillingen min. Da kategoriseringen av materialet var ferdigstilt, forsøkte jeg å sette disse kategoriene i sammenheng med teori, for å kunne svare på problemstillingen. I denne fasen av analysen studerte jeg materialet og teorien knyttet til de forskjellige kategoriene nøye. Dette gjorde jeg, slik at jeg kunne gi en mer helhetlig analyse av kategoriene, som igjen kunne bidra til en utfyllende helhetlig beskrivelse som svar på problemstillingen min.

Selve analysen ble gjennomført i fire faser.

- Intervju og den transkriberte teksten, og observasjonsnotater hvor jeg gikk dypt inn i materialet.
- Jeg markerte alt jeg mente var relevant i materialet, og som kunne ha betydning for studien.
- Etter å ha markert relevant data forsøkte jeg å sortere materialet i forskjellige kategorier.
- Etter å ha sortert dataene i kategorier satte jeg kodeord på ytringer i intervjuene, og notater fra observasjoner som hadde betydning i forhold til forskningens teori.

Hovedkategoriene jeg delte datamaterialet inn i var hvilke ferdighet som ble øvet i undervisningsøkten, motivasjon og tilpasset opplæring. Videre delte jeg også disse kategoriene inn i underkategorier. Disse underkategoriene var: leseforståelse, lesestrategier, lesemotivasjon, skrivemotivasjon, lese og skrivevansker, mestring, og variasjon og differensiering.

### 3.6 Troverdighet

Troverdigheten til enhver studie vil alltid kunne diskuteres, da det alltid vil være forskeren sin tolkning og syn på dataene som er innsamlet, som vil komme frem. Det vil derfor alltid være styrker og svakheter knyttet til studien. Gjennom dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for reliabiliteten og validiteten til studien min, ved å argumentere for valgene jeg har gjort gjennom studien.

#### 3.6.1 Reliabilitet

Funn gjort i en kvalitativ studie representerer kontekstuell kunnskap, og det er derfor viktig at forskerens subjektivitet må legges frem som en del av konteksten som funnene skal forstås innenfor. Vi knytter en studies reliabilitet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og

forskeren kan ha påvirket resultatet. I enhver diskusjon om studiens reliabilitet må forskeren kunne beskrive for seg selv og andre disse fem punktene som Postholm & Jacobsen nevner i sin bok:

- Relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker
- Forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker
- Forskningens kontekst
- Hvem har vi ikke fått tak i?
- Har vi fått registrert alt det viktige?

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224-227).

Videre i dette delkapittelet vil jeg, i kronologisk rekkefølge, ta for meg disse fem faktorene for reliabilitet, og beskrive disse i sammenheng med arbeidsprosessen min.

Jeg opplevde gjennom studien at situasjonene var naturlige. Den intervjupersonen jeg intervjuet i denne studien, har jeg kjennskap til gjennom eget nettverk, og jeg kan derfor ikke utelukke at dette kan ha påvirket intervjupersonens svar i intervjuet. De andre undersøkelsene som er gjort i forbindelse med studien, har vært nøytrale og bør ikke ha blitt påvirket utover det som er naturlig når man er i en intervju- eller observasjonssituasjon. Elevene ble minnet på hvorfor jeg var til stede i undervisningen før selve undervisningen startet når jeg var der for å observere, uten at dette tilsynelatende flyttet fokuset bort fra undervisningen. Jeg kan allikevel ikke utelukke at elevene kan ha blitt påvirket i ulik grad av jeg var til stede i undervisningen. Dette gjelder også for min observasjon av læreren i undervisningssituasjonene, da jeg ikke kan utelukke at hen underviste på en annerledes måte enn vanlig når hen visste at jeg skulle observere.

Siden studien er grunnlaget for masteroppgaven min, og i så måte avgrenset til en viss tidsperiode, var det ikke tilstrekkelig med tid til å kunne undersøke en stor mengde data eller utvide selve studien slik at den kunne gitt enda mer data. Ut ifra min problemstilling og det jeg ønsker å få svar på gjennom mine observasjoner og intervju, så føler jeg at jeg fikk tak i det jeg trengte for å kunne svare på problemstillingen min. Allikevel kan jeg ikke utelukke at det kan være data jeg ikke har fått tak i, ved at jeg ikke har observert eller intervjuet flere personer.

Det er også urealistisk av meg som forsker å påstå at jeg har fått med meg og registrert all informasjon og data gjennom forskningen. Selv om jeg har gjort utfyllende notater av svarene

gitt i intervjuet, gjort notater etter intervjuene om faktorer som er interessante under intervjuet (f.eks kroppsspråk), og jeg gjorde notater under observasjonene, så vil det alltid være en sjanse for at jeg har gått glipp av noe som kunne vært relevant å ha med som en del av rådataen. Det at jeg rekonstruerte dialogene til elevene og annet som ble sagt i undervisningen, etter endt undervisning medfører at samtalene ikke er ordrett gjengitt. Innholdet i de rekonstruerte dialogene har allikevel det samme innholdet og betydning som det som opprinnelig ble sagt i klasserommet. Skulle jeg ha sikret at jeg fikk med meg mest mulig i alle situasjoner, burde det vært gjort videopptak av både intervjuer og observasjoner.

### 3.6.2 Validitet

Validitet i en studie er knyttet til resultatet av forskningen og hvordan jeg som forsker tolker data, og det handler om hvordan de tolkningene jeg presenterer, er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert. Som forsker styrker jeg validiteten til min studie ved å gå kritisk igjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). Dette handler om at jeg som forsker gjennom teksten må vise til hvilken dekning jeg har for mine påstander og resultater.

Postholm og Jacobsen deler validitet opp i to kategorier, *indre-* og *ytre validitet*. Indre validitet handler om hvordan jeg har kommet frem til de resultatene jeg har kommet frem til, og om disse resultatene er gyldige i forhold til det som har blitt studert. Ytre validitet beskriver de som i hvor stor grad min forskning kan overføres til andre kontekster enn den konteksten studien er studert i, for eksempel om resultatene av studien kan overføres til et annet fag enn norskfaget for min studie sin del (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229-238).

#### 3.6.2.1 Indre validitet

Postholm og Jacobsen deler indre validitet inn i to forhold. Det første forholdet handler om i hvor stor grad det er samsvar med den virkeligheten jeg påstår at jeg studerer og analyserer, og de begreper og teorier jeg benytter for å beskrive denne virkeligheten. Det andre forholdet handler om hvorvidt jeg som forsker har grunnlag for å uttale meg om årsaken og virkningen ut fra den studien jeg har gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Kvalitative forskningsprosjekter, slik som mitt, er åpne i sin tilnærming til empirien. Dermed vil også analysen av kvalitative data i stor grad dreie seg om å danne mer abstrakte begreper eller beskrivelser ut fra empiri. I kvalitativ forskning vil den indre gyldigheten avhenge av i hvor stor grad de abstrakte begrepene er meningsfulle, både for de som utgjør forskningsfeltet, og for leserne av forskningen. For at leserne av forskningen skal kunne bedømme om begreper er meningsfulle abstraksjoner av empirien, må leserne ha muligheten til å se virkeligheten slik den fremsto for forskeren, som i dette tilfellet er meg. Det må gis gode og utfyllende

beskrivelser opp mot de abstrakte begrepene slik at man kan vurdere begrepenes meningsfullhet. Dette handler i stor grad om selve bekreftbarheten av forskningen. Dette dreier seg om at det er viktig at jeg som forsker påser at det finnes grunnlag for analysene og tolkningene i beskrivelsene i datamaterialet og at det er sammenheng mellom de beskrivelsene, analysene og de tolkningene som er gjort. Ved at jeg som forsker hele tiden refererer til datamaterialet på en måte som beskrevet over, viser jeg for leseren at det er datamaterialet som er innhentet, som danner grunnlaget for funnene jeg presenterer gjennom teksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229-230).

For å gi leseren mulighet til å få innblikk i hvordan min forskning har foregått, har jeg gjennom første del av dette delkapittelet presentert hvilke forskningsmetoder jeg valgte å benytte for å samle inn data, og hvorfor jeg har valgt nettopp disse metodene. At jeg valgte å kategorisere datamaterialet før analyseringen slik at det blir satt i et system, mener jeg er med på å synliggjøre for leseren hvordan jeg systematisk har gått igjennom og samlet sammen dataene i undersøkelsen, og på en slik måte bidrar det også til å styrke den indre validiteten til min studie. Gjennom hele teksten har jeg prøvd å synliggjøre for leseren prosessen rundt de abstrakte begrepene og beskrivelsene jeg har gjort, og på en slik måte gi leseren en forståelse av hvordan dataene systematisk har blitt innhentet, og hvordan de har sammenheng med selve analysen jeg har gjort. For å i størst mulig grad være sikker på at resultatene jeg presenterer, samsvarer med sin opprinnelige kontekst, var jeg avhengig av å gå tilbake i transkripsjoner og notater fra observasjoner for å forsikre meg om at dataene jeg har brukt i analysen og tolkningen, ikke er tatt ut av sin opprinnelige form.

Jeg har også gjennom hele studien benyttet meg av både intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder. På denne måten har jeg kunnet besvare problemstillingen min ved å se på den fra flere perspektiver. Dette bidro til at jeg fikk en mer kompleks og dypere forståelse av temaet, som igjen gav meg et bedre grunnlag for å kunne besvare problemstillingen, og som bidro til en styrket validitet. Å bruke flere datainnsamlingsmetoder har vært positivt for kunne styrke validiteten ved å se temaet fra forskjellige perspektiver, men det har samtidig vært utfordrende da jeg har måttet gå igjennom store mengder data fra de forskjellige datainnsamlingsmetodene. Dette var tidkrevende, og jeg valgte derfor å kategorisere dataene basert på problemstillingen min, slik at jeg kun beholdt data som var interessant for presentasjonen min.



### 3.6.2.2 Ytre validitet

Den ytre validiteten handler om overførbarhet. Overførbarhet her handler om i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres til en annen kontekst som ikke er studert. I en kvalitativ studie vil overførbarhet være knyttet til hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar for den som leser forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Gjennom denne studien har jeg hele tiden hatt et bevisst forhold til hvilken overføringsverdi studien har for konteksten utenfor det jeg selv studerte. Min studie hadde fokus på muligheter for å utvikle ferdigheter i norskfaget, ved å bruke samarbeidslæring som metode, og om det har en påvirkning på elevenes læring. Selv om denne studien er knyttet direkte til norskfaget vil deler av funnene kunne overføres til andre skolefag. Flere av funnene er relevante for all undervisning i skolen, og man kan følgelig dra paralleller til nytteverdien av å benytte undervisningsmetoden også i andre fag. Ved at jeg hadde fokus på beskrivelser av forskningen og hvordan datamaterialet ble bearbeidet, kan det forhåpentligvis bli lettere for leseren å kjenne seg igjen i de ulike situasjonene, og videre tilpasse det til egen situasjon. Selv om funnene i min studie ikke er en oppskrift på hvordan man skal undervise i norskfaget, håper jeg at summen av mine funn og leserens erfaringer kan bidra til at leseren føler seg inspirert til å utvikle sin undervisningspraksis. Dette er også Sigrun Gudmundsdottir sitt poeng når hun hevder at forskningsteksten vil være nyttig og relevant for leseren av studien, ved at den kan fungere som et tankeredskap og et utviklingsredskap i leserens egen praksis (Gudmundsdottir, 2001) (i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

For å oppsummere vil jeg si at denne studien har en varierende overførbarhet. Dette handler om at leseren er avhengig av å ha kunnskap om, og erfaring med, samarbeidslæring som metode for at denne studien skal være overførbar til leseren på en slik måte at den gir et godt og nyttig utbytte for leseren. En leser som ikke har kjennskap til denne måten å undervise på, vil ikke kunne kjenne seg igjen i situasjonene på samme måte som en leser med denne kjennskapen, og overføringsverdien vil derfor bli svært forskjellig for disse to.

Før jeg i det hele tatt kunne starte datainnsamlingen, måtte jeg søke NSD (Norsk senter for forskningsdata) om godkjenning til å samle inn dataene. I søknaden la jeg ved en kort beskrivelse av prosjektet, intervjuguidene jeg har benyttet, samtykkeskjemaene og informasjonsskrivet til elever og foresatte om at jeg skulle gjennomføre observasjon i klasserommet. Siden elevene ikke skulle nevnes med navn, eller ikke på noen måte skulle framstilles på en slik måte at de kunne bli kjent igjen, trengte jeg ikke samtykke fra elevene eller foresatte, men jeg sendte allikevel ut et skriv med informasjon om at jeg skulle observere

og hvorfor. Læreren jeg intervjuet og observerte, måtte skrive under på et samtykkeskjema før jeg kunne sette i gang med datainnsamlingen. Det var et krav fra NSD om at elevene skulle holdes anonyme gjennom hele teksten, og at de ikke på noe vis skulle kunne gjenkjennes, hvis ikke, så måtte jeg innhente samtykke fra elever/foresatte.

### 3.7 Etikk

Når man skal gjennomføre forskning, er det i stor grad tre grunnleggende krav vi må ta hensyn til. Disse tre kravene er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt i teksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Jeg vil videre i dette delkapittelet beskrive hvordan jeg håndterte de etiske problemstillingene rundt datainnsamlingen jeg gjorde, og behandlingen av datamaterialet, knyttet til de tre kravene. Som beskrevet tidligere i metodekapittelet, benyttet jeg meg av to datainnsamlingsmetoder som bestod av intervju og observasjon. For at jeg skulle kunne gjennomføre observasjonene, måtte jeg ha samtykke fra læreren jeg skulle observere. Jeg var også avhengig av et godt samarbeid med læreren for å få hjelpe til å sende ut informasjonsskriv til foreldrene om at jeg skulle komme og observere. I informasjonsskrivet til elevene og foreldrene gav jeg utfyllende informasjon om mitt formål med observasjonene, at alle observasjoner er helt anonyme og hva resultatene skulle brukes til. Jeg minnet også elevene på hvorfor jeg var til stede i undervisningen før undervisningen satte i gang. For å gjennomføre intervjuene var jeg også avhengig av samtykke fra deltakeren, og deltakeren ble godt informert om hva det innebar å delta i forskningsprosjektet. Deltakeren ble også informert om at det var helt frivillig å delta, og at det hele tiden var mulighet til å trekke seg. Informasjonen fikk deltakeren både skriftlig i forkant av intervjuet, og med en muntlig påminnelse rett før intervjuet.

For å sikre punktet om krav til privatliv har jeg gjennom hele min studie valgt å ikke bruke navn på verken skole, lærer eller elever, og jeg har utelatt all informasjon som kan bidra til å avsløre deltakernes identitet slik at deltakerne hele tiden forblir anonyme. Dette er også grunnlaget for at læreren blir omtalt som «hen», slik at kjønnet til læreren holdes anonymt. Anonymitet handler om at det skal være umulig å koble informasjon med opplysninger om enkeltpersoners identitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Som nevnt over, har jeg utelatt all informasjon som kan avsløre deltakernes identitet, og for å oppnå dette har jeg gitt skolen og elevene pseudonymer, mens læreren blir omtalt som «hen». Ved å gi dem pseudonymer var det lettere for meg å kunne sortere dataene underveis gjennom datainnsamlingen, og deltakerne vil forbli anonyme for leserne. Alle deltakerne ble også informert om at all data jeg

har samlet inn knyttet til studien, vil bli slettet og destruert når prosjektet er godkjent og bestått. Alt av data jeg samlet inn, ble oppbevart på en forsvarlig måte.

Det tredje punktet til Postholm og Jacobsen (2018) dreier seg om korrekt gjengivelse. Det vil si at jeg som forsker må gjengi resultatene fullstendig og i riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). For at jeg på best mulig måte skulle tilfredsstille dette kravet gikk jeg igjennom de innsamlede dataene flere ganger og silte ut den informasjonen som ikke var relevant for oppgaven. Den informasjonen som var relevant for oppgaven, beholdt jeg i sin fulle form. I tillegg kategoriserte jeg all informasjonen slik at det var lettere å ha oversikt. På denne måten sikret jeg at jeg hadde den hele og fulle informasjonen tilgjengelig til enhver tid, og kategoriseringen sørget for at jeg ikke kunne bruke informasjon tatt ut av sammenheng i teksten. I tillegg gav jeg deltakerne mulighet til å lese igjennom de delene av teksten hvor jeg hadde brukt informasjonen deres slik at de kunne godkjenne gjengivelsen og konteksten det er brukt.

#### 4. Analyse og drøfting

For å kunne svare på min problemstilling: «Hvilke muligheter gir samarbeidslæring som metode til å utvikle elevenes ferdigheter i norskfaget?» har jeg valgt å intervju en lærer som er godt kjent med samarbeidslæring som metode, og jeg har observert to undervisningsøkter der samarbeidslæringsstrukturer blir brukt i undervisningen.

Samarbeidslæring bygger på et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Dette læringssynet baserer seg blant annet på Lev Vygotskijs teorier om at læring er en sosial prosess som skjer i interaksjon med andre (Kagan et al., 2018, s. 7).

I det sosiokulturelle læringssynet er tenkning og læring forankret i det sosiale, i interaksjonen og i bruken av språket. Selve bindeleddet mellom de individuelle mentale prosessene og sosiale læringsaktiviteter er språk og kommunikasjon. I det sosiokulturelle læringssynet foregår læring ved at individet deltar i ulike former for sosial samhandling i bestemte situasjoner, og gjennom interaksjoner konstruerer kunnskap (Streitlien, 2002, s. 58).

Det er en gjennomgående oppfatning innen de sosiokulturelle retningene at individet lærer når det arbeider med kunnskap i en sosial sammenheng. Parsamtaler og summe grupper kan bidra til å øke engasjementet til elevene for å svare på en problemstilling. At alle elevene må delta i diskusjonen, er et eksempel på et aktivt forhold til kunnskap. Å sette elever sammen i grupper er ikke i seg selv nok om målet er å sette i gang læringsaktiviteter. Elevene må også ha noe å

arbeide med, noe de skal lære om, og noen som veileder de i selve læringsprosessen (Lillejord, 2013, s. 178).

Essensen i det sosiokulturelle læringsperspektivet er at elevene skal lære gjennom samhandling med andre, og det er mulighetene for denne læringen jeg gjennom dette kapitlet skal forsøke å presentere.

Gjennom både intervjuene og observasjonene har jeg fått samlet inn en del informasjon som sier noe om mulighetene og begrensingene samarbeidslæring som metode gir for å utvikle lese- og skriveferdighetene til elevene og de muntlige ferdighetene. Nedenfor vil jeg presentere funnene jeg har gjort, og knytte funnene til problemstillingen min. Jeg vil også gjennom dette kapitlet bruke eksempler på dialoger mellom elevene, og sitater fra elevene. Disse dialogene og sitatene er konstruert, slik jeg husket dem i etterkant av observasjonene, og baserer seg på mine observasjoner og notatene jeg gjorde. Dette medfører at dialogene som blir presentert her ikke nødvendigvis ordrett gjenspeiler det elevene faktisk sa. Jeg har allikevel etterstrebet at betydningen av dialogene skal være så likt det som opprinnelig ble sagt som mulig.

#### 4.1 Hvilke muligheter gir samarbeidslæring som metode til å utvikle elevenes ferdigheter i norskfaget?

##### 4.1.1 «Møt en venn» og «Samtidig skrivetur»

I dette delkapitlet vil jeg se på hvilke muligheter samarbeidslæringsmetodene «Møt en venn» og «samtidig skrivetur» gir til å utvikle elevens lese-, skrive- og muntlige ferdigheter. Selve læringsaktiviteten «Møt en venn» er lagt opp slik at elevene er aktive og kommuniserer med hverandre og kan gi inntrykk av en form for lek, om man sammenligner det med tradisjonell klasseromsundervisning der elevene sitter på plassene sine og følger med på læreren som underviser, eller sitter og leser i egen bok og gjør oppgaver. Læringsaktiviteten «Samtidig skrivetur» på sin side er lagt opp slik at elevene skal fortsette på hverandres arbeid eller utfylle hverandres ideer, innenfor en gitt tidsramme. I «Møt en venn» er det den muntlige ferdigheten elevene får trent, samtidig som de også arbeider med fagstoff de kan dra med seg videre. I «Samtidig skrivetur» var det derimot skrivning og lesing elevene fikk trent gjennom å arbeide med adjektiv og å holde en rød tråd i det de skrev.

##### 4.1.1.1 «Møt en venn»

For å kunne jobbe med muntlighet i klassen er det et premiss at elevene åpner munnen og deltar konstruktivt i både planlagte og spontane muntlige sjangre. Det er derfor viktig at

læreren legger til rette for ulike muntlige situasjoner og arenaer. Sammen må lærere og elever danne et trygt og godt muntlig klima i klasserommet. En forutsetning for å skape et slikt godt muntlig klima er trygghet. Dette er noe man hele tiden må jobbe med å skape. En annen viktig forutsetning for et godt muntlig klima er at læreren må ha tydelige forventninger og ønsker om at klassen skal bidra i et muntlig fellesskap. Det er derfor avgjørende at læreren legger til rette for forutsigbare aktiviteter, gjerne faste repeterende innslag (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 60 - 61). «Møt en venn» er en samarbeidslæringsstruktur som legger opp til muntlig aktivitet, samtidig som den fungerer godt som et repeterende innslag både i norskfaget, men også andre fag. På en slik måte vil samarbeidslæringsaktiviteten være forutsigbar for elevene. Når læreren legger tydelige føringer for bruk av muntlighet og har klare forventninger, kan denne metoden bidra til å skape et trygt og godt læringsmiljø som gir god læring.

I den første halvdel av min observasjon var det lagt opp til en fysisk økt i form av nettopp samarbeidsstrukturen «Møt en venn» (se vedlegg 1 for hvordan aktiviteten er lagt opp). Her var temaet ordklasser, noe elevene hadde jobbet med den siste måneden. Selve aktiviteten gikk ut på at elevene fikk utdelt små kort av læreren. Noen fikk kort med ord på, og noen fikk kort med navnene på ordklassene substantiv, verb eller adjektiv på. Det ble delt ut kort slik at alle hadde ett kort hver. Målet med oppgaven var at elevene skulle finne seg en partner og stille seg sammen med hen hvis ordet på kortet til den ene eleven korresponderte med ordklassen på kortet til den andre eleven, og at de skulle kommunisere verbalt. For eksempel så hadde en elev et kort med ordet «kjørte» på, og hen skulle da finne seg en partner med et kort der det sto «verb» siden «kjørte» er et verb, ved å spørre hva de andre elevene hadde på sine kort. Det var totalt 27 elever til stede denne dagen, og siden det da ikke gikk opp med to og to, så ble læreren med på aktiviteten slik at det gikk opp med antall korresponderende par. Læreren hadde laget i stand kort hvor det sto ord som for eksempel, «bilen», «stripete», «substantiv», «verb», «leser», «adjektiv» og «husene».

Når læreren sa «Klar, ferdig, gå – Møt en venn», så begynte elevene å gå rundt for å finne seg en partner å stå med som korresponderte med sitt kort. For noen elever gikk dette raskt, da de begge var enige om at de hørte sammen og traff riktig person raskt, mens andre brukte mer tid. Et eksempel på en slik dialog der elevene ble raskt enige:

Ida: Hva står på ditt kort, Mia? Jeg har substantiv på mitt kort.

Mia: Jeg har «Bilen» på mitt kort, så da passer vi jo sammen.

Ida: Ja, da passer vi sammen for «bilen» er jo en bøyning av «bil», og «bil» har jo «en» foran seg og er jo derfor et substantiv, er det ikke Mia?

Mia: Jo, det var det vi lærte i forrige uke i vertfall.

(Ida og Mia er ikke elevenes ekte navn av hensyn til personvern)

For noen elver var dialogen så kort som:

Nils: Per Arne, hva står på kortet ditt? Jeg har adjektiv kortet mitt.

Per Arne: På mitt står det «smilende», så da hører vi to sammen.

(Nils og Per Arne er ikke elevenes ekte navn av hensyn til personvern)

For noen av elevene ble det, som vist i eksempelet over, ingen samtale utover at de spurte hverandre hva som stod på kortet, og raskt ble enige om at de hørte sammen eller ikke. Disse opplevde dermed ikke lange samtaler med forklaringer på hvorfor eller hvorfor ikke de passet sammen, og kan på en slik måte ha gått glipp av gode forklaringer som kunne gitt dem en annen innfallsvinkel på fagstoffet. De kan allikevel ha pratet sammen etter at de ble enige om at de passet sammen, og på en slik måte fått en lengre faglig samtale. Det er også en viss sannsynlighet for at disse elevene som raskt ble enige, også kunne fagstoffet fra før, og dermed ikke ville hatt stort utbytte av disse dialogene for å lære ny kunnskap. Men de ville allikevel styrke kunnskapen sin gjennom å forklare for andre elever. For disse elevene ble aktiviteten også en god måte å øve ord og ordklasser på, i stedet for å gjøre det samme med oppgaver i boka.

Gjennom aktiviteten var altså elevene avhengig av å bruke det muntlige språket sitt for å spørre de andre elevene hva de hadde på sitt kort for å vite om de korresponderte. Alle disse møtene mellom to og to elever førte til korte dialoger hvor de fikk trent de muntlige ferdighetene sine i form av å lytte og å formulere seg og reflektere. I denne sammenhengen blir Bakke og Kverndokken sin setning «Som lytter i en samtale er en både deltaker og mottaker i en samtale, og lytteren må forsøke å ta stilling til det som sies, og bygge bro mellom egne og andres synspunkt» (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 56) relevant. Som eksempel på hvordan dette kommer til syne, vil jeg ta utgangspunkt i en av dialogene elevene hadde: (Jeg velger å kalle elevene Silje og Jan, men dette er ikke deres ekte navn)

Silje: Hva står på kortet ditt Jan?

Jan: Jeg har substantiv på mitt kort, hva står på ditt kort Silje?

Silje: Jeg har prikkene, da passer vi sammen.

Jan: Nei, for jeg har substantiv og ditt ord er adjektiv. Prikkene beskriver jo noe! For eksempel «Se på alle prikkene».

Silje: Nei, Prikkene er et substantiv fordi man kan sette «en» foran prikk og bøye det til flertall «prikkene».

Jan: Men når vi lærte om dette i forrige uke sa læreren at prikkete er et adjektiv! Vi så jo eksempelet «Et prikkete slips».

Silje: Ja, prikkete er et adjektiv fordi det forteller noe om slippet som er substantivet, men prikkene er et substantiv fordi man setter «en» foran, og bøyer det «en prikk - prikken - flere prikker - alle prikkene».

Jan: Det er sant Silje, da passer vi sammen.

I denne samtalen var begge partene avhengig av å lytte til det den andre hadde å si i sin argumentasjon slik at de fikk med seg det som ble sagt, og kunne ta stilling til det og prøve å bygge bro mellom egne synspunkter og samtalepartnerens synspunkt.

Per Linell (2011), gjengitt av Kjetil Sander (2022, s. 2), hevder at det er dynamikken i en samtale som gjør at andres perspektiv kan berike ens eget, og at denne dynamikken kan anses som at man tenker høyt sammen. Denne dynamikken finner vi i eksempelet over ved at elevene tar utgangspunkt i det den andre sa, for så å komme med sitt eget synspunkt. Hele samtalen foregår på en måte som en forhandling. Denne dynamikken og øvingen elevene får i å lytte og bygge videre på det den andre sa, vil kunne bidra til å forbedre samtaleferdighetene til elevene. Videre gir denne forhandlingen elevene i dette eksempelet repetisjon av fagstoffet, samtidig som det gir eleven mulighet til å høre om det samme fagstoffet med en annerledes forklaring enn man selv har. I akkurat dette eksempelet kan det virke som at Jan til slutt ble overbevist av argumentasjonen til Silje, som var ganske bastant i sin argumentasjon. Dermed var det i dette eksempelet både god lytting og gode forsøk på å bygge bro mellom hverandres synspunkter, før Jan til slutt ble overbevist av argumentasjonen til Silje. Ut ifra hendelsesforløpet i dette eksempelet er det stor sannsynlighet for at det vil ha skjedd læring for Jan ved at Silje lærte han noe han ikke kunne fra før. For Silje skjedde det også sannsynligvis læring gjennom denne dialogen selv om hun kunne fagstoffet fra før, fordi hun ikke tvilte på kunnskapen sin og ikke gav seg, og dermed kunne styrke kunnskapen hun hadde. Dette eksempelet er et praktisk eksempel på at aktiviteten førte til læring slik som var

intensjonen med selve aktiviteten, om man tar utgangspunkt i målene i boka *Samarbeidslæring i praksis*. Ett av målene der er at deltakerne i aktiviteten skal sørge for at alle som deltar, vet hvorfor man hører sammen. Mens et annet mål er at elevene skal øve seg på å lytte, snakke rolig og være positive mot hverandre (Fohlin, 2019, s. 46).

Gjennom denne aktiviteten fikk elevene også lekt seg mens de samtidig fikk repetert ord og ordklasser, og reflektert over bakgrunnskunnskapene de allerede hadde om ordklassene. Store norske leksikon definerer lek på denne måten: «Lek er fysisk eller psykisk aktivitet som ikke synes å ha noe (eksplisitt) mål utover seg selv» (Alver & Skre, 2020), som altså handler om at lek ikke har noe særskilt formål. Jeg velger allikevel å bruke ordet lek i denne sammenhengen fordi aktiviteten de gjennomfører er en fysisk aktivitet, og fordi selve aktiviteten følger dens gitte regler om gjennomføring, som handler om at elevene skal finne seg en partner hvor kortene korresponderer, slik definisjonen sier. Allikevel kan mange også hevde at dette ikke er en lek siden det er et formål med selve aktiviteten, nemlig å lære seg/repetere ordklasser, og dermed ikke stemmer overens med definisjonen til Store Norske Leksikon. Jeg velger også å bruke lek som begrep fordi elevene gjør en fysisk aktivitet som kan gjøre undervisningen mer lystbetont enn ved å sitte for seg selv å jobbe med oppgaver i en bok, og at det på en slik måte kan føles som en lek for elevene. I «Møt en venn» observerte jeg at elevene smilte og var engasjerte. For meg viste dette at elevene følte en glede ved å arbeide på en slik måte. Vygotskij hevder at *gleden* kanskje er det viktigste kjennetegnet på lek. Fordi lek er forbundet med glede, kan man anta at den gir barnet noe i form av oppfylning av ulike behov (Imsen, 2014, s. 198). Det er allikevel viktig å skille mellom lek som frilek, der elevene ikke vil oppleve læring av betydning knyttet opp mot det faglige og kompetansemål, og lek som en måte å lære på når leken satt inn i en faglig sammenheng. Klæboe og Sjøhelle (2013, s 41-42) sier det på denne måten:

(...) om lek skal fungere som kilde til språklig og sosial læring i skolen, så må leken være et ledd i det systematiske arbeidet med skriftspråkutviklingen. Frilek i skolen er et greit pauseinnslag, men i skolen vil ikke slik lek føre til læring av betydning.

Derimot kan leken, når den er satt inn i faglige sammenhenger, være en motivasjonsfaktor og en kilde til kunnskap. Når læreren tilrettelegger for leken og sørger for materialet de trenger, men barna selv som hjelper hverandre med å skrive tekster, og det er de som styrer leken, da er det ikke frilek, men rollelek de bedriver (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 41-42).



Når elevene driver en slik rollelek, med faglig innhold og som en måte å formidle lærestoff på eller dele fagstoff, kan man dermed kalle det en undervisningsmetode. Selv om elevene hadde med seg kunnskapen fra forrige undervisningstime når det gjelder kriterier og fakta om de forskjellige ordklassene oppgaven tar for seg, vil jeg fortsatt si at elevene opplevde læring av ny kunnskap ved at de fikk høre forskjellige formuleringer i forklaringer på hvorfor eller hvorfor man ikke hørte sammen, og på en slik måte fikk mulighet for å se den samme fagkunnskapen i forskjellige perspektiver med forskjellige argumentasjoner. Disse forskjellige perspektivene og argumentasjonene gir elevene mulighet til å få en bredere forståelse av hvorfor ordene hører til i den ordklassen de gjør. Kanskje blir det også lettere for enkelte av elevene å forstå forklaringene til en medelev sammenlignet med lærerens forklaring eller det som står i læreboka. Et eksempel på dette finner vi i dette utdraget av dialogen mellom Silje og Jan på side 46:

Jan: Men når vi lærte om dette i forrige uke sa læreren at prikkete er et adjektiv! Vi så jo eksempelet «Et prikkete slips».

Silje: Ja, prikkete er et adjektiv fordi det forteller noe om slipset som er substantivet, men prikkene er et substantiv fordi man setter «en» foran, og bøyer det «en prikk - prikken - flere prikker - alle prikkene».

Her ser man at Jan ikke helt har forstått lærerens forklaring, for så å forstå forklaringen når Silje forklarte han det.

Nettopp fordi elevene gjennom bruk av denne metoden kan tilegne seg andre sine kunnskaper og tolkninger av fagstoff, er det viktig at man som lærer tar felles gjennomganger av resonnementene til elevene og hva som har blitt snakket om, slik at man som lærer har mulighet til å fange opp om noen har en forklaring eller et resonnement som er helt feil, slik at man kan rette det opp i en felles forklaring, eller at man får delt forklaringer som skaper bedre forståelse av fagstoffet for elevene slik som i dialogen mellom Silje og Jan. Ved å ta denne felles gjennomgangen får de elevene som fant sin partner med en gang, også mulighet til å høre hva de andre snakket om, og dele sine egne perspektiver og argumenter med resten av gruppa. Om læreren ikke selv er deltaker i aktiviteten, vil det også være lettere for hen å bevege seg rundt og høre på de forskjellige samtalene slik at hen kan veilede underveis, og på en slik måte bidra til at det som blir sagt i samtalene, er riktig i forhold til fakta.

De elevene som brukte litt lengre tid til å finne seg en partner, fikk hjelp av de andre elevene. Også via denne hjelpen var det reflekterende samtaler rundt hvilke kort som kunne passe

sammen. De pratet om hvorfor akkurat det ordet som stod på kortet, hører til den spesifikke ordklassen, og brukte i den sammenhengen kunnskapene de hadde om hvilke kriterier som lå til grunn for å plassere ord i de forskjellige ordklassene. Dette ga elevene en god mulighet til å repetere kunnskapene sine knyttet til de tre ordklassene de jobbet med i denne aktiviteten. Et eksempel på en slik samtale mellom elever som prøver å hjelpe elever som ikke har funnet seg en partner enda, her representert med en dialog mellom to elever som har dannet et par (Kari og Ola) og en elev som fortsatt leter (Stian):

Kari: Stian, får jeg se hva som står på kortet ditt? Du har verb på kortet ditt. Husker du hva som er kjennetegnet på et verb?

Stian: Nei.

Ola: Et verb er noe man gjør, og som man kan sette bokstaven «Å» foran.

Kari: Et eksempel på verb er «danse».

Stian: Åja, men jeg tror ikke noen av de som er igjen har et slikt ord.

Ola: Jo, det er nødt til å være det. Det er ikke sikker det står «danse» på noen av kortene, men noe annet man kan gjøre.

Kari: Prøv å tenke på noe man gjør og som man kan sette «Å» foran.

Stian: Ah, er synge et verb da? For det er jo noe man gjør.

Kari: Ja, det er det.

Ola: Og man setter «å» foran ordet.

Kari: Er det noen som har det på kortet sitt av de som er igjen?

Stian: Ja, Siv har det.

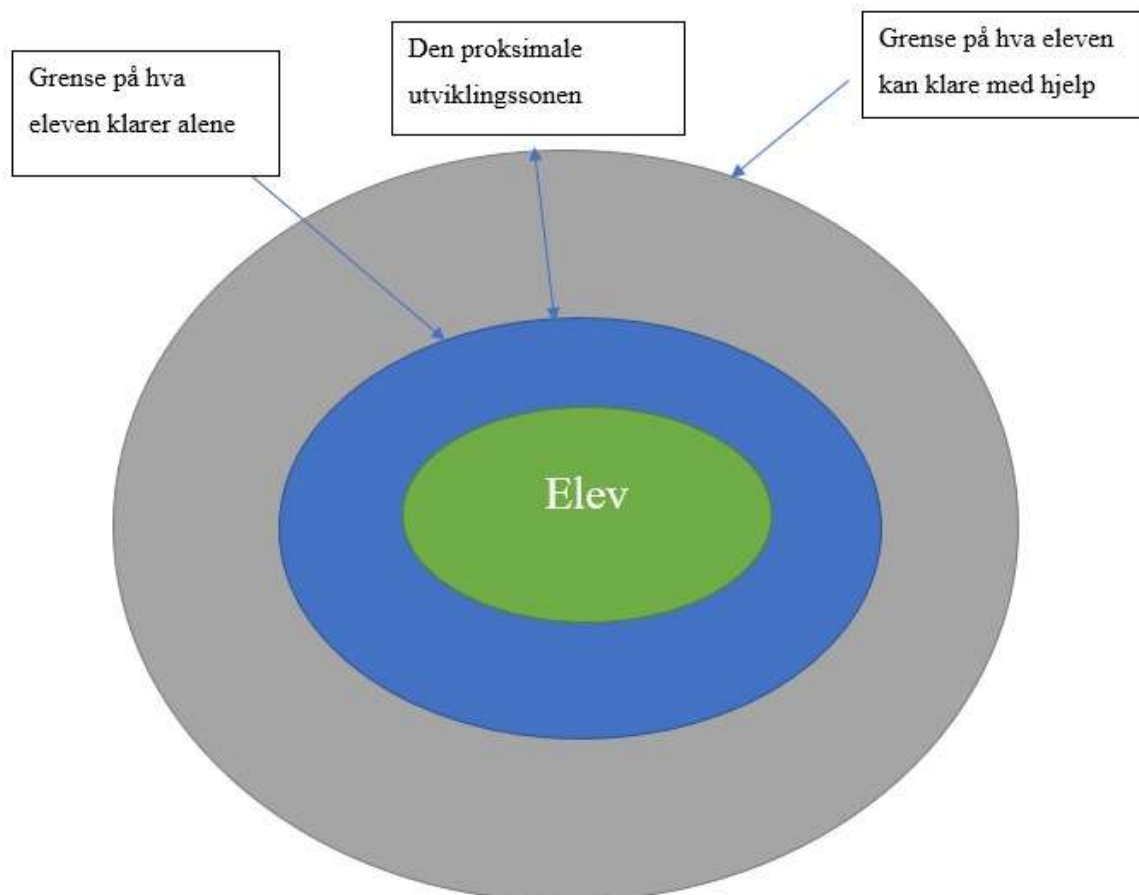
(Navnene i denne dialogen er ikke de ekte navnene på elevene. De er endret av personvern hensyn).

Så gikk Stian og stilte seg sammen med Siv og forklarte henne hvorfor de hørte sammen ved å bruke forklaringen han fikk av Kari og Ola. Det var også lignende samtaler mellom elever som ikke hadde funnet seg partner ennå, men som allikevel prøvde å hjelpe de andre til å finne seg en partner.

At noen av elevene brukte lengre tid enn de andre behøver ikke nødvendigvis komme av at de manglet kunnskapene for å finne seg en partner, men det kunne også skyldes at det i starten av aktiviteten var mange som svirret rundt i klasserommet slik at det kunne føles kaotisk og uoversiktlig. For noen elever kan dette være grunn nok til å holde avstand, fordi de misliker slike kaotiske situasjoner. Det kan også være at de brukte lang tid på å finne seg en partner fordi elevene er ukomfortable med slike situasjoner fordi de er introverte, og ikke liker slik fysisk kontakt og ønsker å unngå samtaler så langt det lar seg gjøre. Introverte elever er ifølge Paulsen og Bru (2016, s. 30) de elevene som viser liten interesse for samarbeid og sosial samhandling i forhold til andre elever. Disse elevene vil foretrekke individuelle aktiviteter fremfor å jobbe sammen med andre. For disse elevene vil en slik samarbeidslæringsaktivitet kunne være ukomfortabel, og kunne kvele kreativiteten deres. Allikevel vil enhver form for kommunikasjon, for disse elevene, i denne aktiviteten være en utvikling av de muntlige ferdighetene og ikke minst de sosiale ferdighetene. At elevene føler det ukomfortabelt med en slik aktivitet, og kanskje også kjenner på liten mestringsfølelse, kan bidra til at elevene mister motivasjon til oppgaven eller i verste fall faget. Elever som er lite motiverte, vil lære mindre enn elever som er motiverte. Dette sier blant annet Siv Stai (2021, s. 2) noe om: «når du er motivert, øker lysten til å gjøre noe, og du gjør mer, dermed øker muligheten til å øve – du blir flinkere og du lærer mer. Motivasjon og engasjement gir dermed økt mulighet for læring og utvikling». Det var spesielt to elever som skilte seg ut under min observasjon, som tydelig trakk seg helt ut av kaoset og var lite aktive i aktiviteten. Disse to elevene ble også tydelig ukomfortable når de andre elevene skulle hjelpe dem. Dette var veldig synlig på kroppsspråket deres og måten de bare mumlet i dialogen. Disse to elevene ble såpass passive i samtalen at det også påvirket de andre. Det ble rett og slett vanskelig for de andre å finne ut om de korresponderte med deres kort. Her måtte til slutt læreren hjelpe til slik at de fant seg en partner. Selv med hjelpen til å finne partner var det tydelig at de fortsatt syntes det var ukomfortabelt å stå slik sammen med en annen. Muligens følte også disse to elevene på et ubehag knyttet til å skulle fortelle sine forklaringer og refleksjoner høyt. Dette slapp midlertid disse elevene å gjøre, fordi læreren valgte å spørre partnerne deres om forklaringen i stedet. Disse to elevene fikk naturligvis ikke like godt utbytte av denne aktiviteten som de andre når det gjelder å øve muntlige ferdigheter, siden de i svært liten grad deltok i noen samtaler. De kan allikevel ha fått et godt faglig utbytte av aktiviteten ved at de har fanget opp hva de andre snakket om, hørt partnerne sine svare og lærerens kommentarer, og på en slik måte kan han tilegnet seg en bedre forståelse av fagstoffet enn de hadde i starten av timen. Sett i et sosialt perspektiv kan en slik aktivitet som dette føre til at noen elever velger å forsøke å bytte

partner eller kort for å gjøre det lettere for disse ukomfortable elevene å stille seg sammen med noen. Et eksempel på dette kan være at det er ei jente som synes det er veldig ukomfortabelt å stå sammen med en gutt, og at en av de andre jentene da ville forsøkt å bytte kort med en gutt slik at hun som var ukomfortabel, kunne få stå sammen med en jente. I løpet av mine observasjoner var det tilsynelatende ingen som gjorde forsøk på slike bytter.

Dette ubehaget disse to elevene kjente på, og følelsen av å bli kastet ut i en slik oppgave, kan bidra til at disse elevene får en dårlig opplevelse og føler seg hengt ut, og på en slik måte kan miste motivasjon og lærelyst. Selv om nesten alle elevene tilsynelatende virket engasjerte og motiverte, ved at de smilte og var aktive gjennom hele aktiviteten, ble jeg allikevel sittende igjen med et inntrykk av at denne aktiviteten kan føre til at de elevene som bruker lengst tid, kan føle seg veldig synlige, og på en slik måte bli hengt ut. Her er det derfor viktig at man som lærer er bevisst på dette og kan gjøre tilpasninger slik at man unngår en slik situasjon.



Figur 3: Den proksimale utviklingssonen, basert på modellen av den proksimale utviklingssonen i Gunn Imsen sin bok, «Elevens verden» (Imsen, 2014, s. 192).

Hjelpen som foregår i samarbeidslæringsstrukturen «møt en venn» kaller Jerome Bruner for *stillasbygging*. Stillasbygging handler ifølge Bruner om støttende læring. Dette kan være støtte fra enten lærer eller en medelev. Det grunnleggende prinsippet i stillasbygging slik Bruner fremstiller det, er at støtten eleven får, skal være omvendt relatert til elevens kompetansenivå. Det betyr at jo større problemer elevene har med å løse en oppgave, jo mer behov for hjelp vil eleven ha (Imsen, 2014, s. 195). I «Møt en venn» var behovet for å motta hjelp forskjellig, men i de situasjonene der det ble gitt hjelp foregikk det da stillasbygging ved at elever som ikke fant løsningen, fikk hjelp av de andre. Bruner sin stillasbygging er også knyttet til det Lev Vygotskij omtaler som *den proksimale utviklingssonen* (Imsen, 2014, s. 194). *Den proksimale utviklingssonen* er forskjellene på de to nivåene, «hva barnet klarer alene» og «hva barnet ikke klarer, selv med hjelp», altså «hva barnet klarer ved hjelp og støtte av andre». Stillasbyggingen til Jerome Bruner handler om læringen som foregår ved hjelp fra andre, som Vygotskij mener foregår i den proksimale utviklingssonen. Videre mener Vygotskij at barnets utvikling løper fra det sosiale og til det individuelle, og på grunn av dette mener han at barnet er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre handlingen alene (Imsen, 2014, s. 192-195). I «Møt en venn» vil det være mulig for elevene å få med seg kunnskap de manglet eller ikke forstod fra tidligere, som de kan benytte senere når de arbeider for seg selv. Dette skjer ved at de samarbeider om å dele sin kunnskap gjennom aktiviteten, og ved at læreren har en gjennomgang i fellesskap der alle får delt hvorfor de har tatt valgene de har gjort. På en slik måte kan man si at elevene samarbeider for å gi hverandre kunnskap. Denne aktiviteten bidro til mye engasjement i elevgruppen og nesten alle elevene fremsto som motiverte ved at de smilte og var aktive gjennom hele aktiviteten, med unntak av de to elevene som tydelig var ukomfortable.

Motivasjon er en faktor vi vet at indirekte påvirker læringen vår, og som påvirker investeringen vi gjør i å lære:

Motivasjon fremmer læring indirekte. Dette skjer gjennom innsats, konsentrasjon, utholdenhet og adekvate læringsstrategier (Berger & Karabenick, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2011a) i (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Desto mer motiverte elevene er, jo høyere innsats vil de yte. Videre vil motiverte elever også være mer engasjerte og utholdende når de arbeider med utfordrende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik 2011a) i (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13).

Gjennom dialogene elevene hadde fikk de som kunne fagstoffet allerede øvd seg i å formidle og forklare for de andre elevene som ikke hadde lært seg fagstoffet godt nok ennå. Disse

elevene som kunne fagstoffet allerede, fikk derfor sin ferdighetsutvikling gjennom å få trent sine muntlige ferdigheter ved at de måtte ta hensyn til den de henvendte seg til og den elevens forkunnskaper. Denne måten å ta hensyn på kaller Bakhtin for *adressivitet*. Adressivitet handler om å ta hensyn til begge stemmer, og dette er noe som er grunnleggende for å kunne henvende seg til en annen hevder Bakhtin (Imsen, 2014, s. 231-232). Selv om alle elevene i utgangspunktet skulle ha like forkunnskaper etter at de har blitt undervist i dette tidligere, var det allikevel slik at noen ikke hadde fått med seg alt, og noen var sannsynligvis borte i en eller flere av undervisningstimene, slik at de dermed ikke hadde fått med seg alt av den samme forkunnskapen som de andre. For elevene som var usikre og ikke hadde funnet seg en partner før de fikk hjelp, skjedde læringen derimot ved at de fikk forklaringer og eksempler fra de andre elevene, slik at de kunne forstå hva som hørte sammen og ikke. På denne måten ville disse elevene sannsynligvis sitte igjen med kunnskaper om kriterier for hvorfor et ord hører til i en spesifikk ordklasse. Med den felles gjennomgangen læreren tok til slutt vil det også sikre at alle elevene, og spesielt de som var usikre, får forklaringer med kriterier for de forskjellige ordklassene slik at de etter denne undervisningsøkta har hatt mulighet til å få med seg en slags oppsummering av det som ble gjennomgått i forrige undervisningsøkt. En slik form for lek og felles gjennomgang samsvarer også med Klæboe og Sjøhelle sine refleksjoner rundt språkstimulering gjennom lek og tankene om at leken skaper muligheter for kommunikasjon, utfoldelse og refleksjon i fellesskap (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 41-42).

I intervjuet med læreren sier hen dette om hvorfor hen valgte å gjennomføre aktiviteten på denne måten:

Kunnskap om ordklasser og bøyningensmønster bidrar til at elevene får bedre formidlingsferdigheter ved at de kan bruke riktig bøyingsform når de uttrykker seg, og kan skape mer liv i fortellinger ved å ha kjennskap til for eksempel adjektiver og funksjonen de har. Og i dette tilfellet er det en god aktivator av forkunnskaper til neste del av undervisningsøkta. - sitat lærer

Når elevene har kjennskap til adjektiver og funksjonen de har i en setning, kan dette bidra til at elevenes formidlingsevne blir bedre. Et eksempel på dette kan være hvordan en fortelling får mer «liv» ved å bruke adjektiver, og dermed viser elevene at de også kan formidle en fortelling på en bedre og utfyllende måte, som gir leseren et enda tydeligere bilde av det som står skrevet. Dette er også slik Riksmålsforbundet definerer adjektiv: «Adjektivene er språkets farveleggere. De er ord som står til substantivene og beskriver dem nærmere. De forteller noe

om utseende, egenskaper og nyanser» (Riksmålsforbundet, u.å). For å vise et eksempel på hvilken betydning denne kunnskapen kan ha, har jeg valgt å bruke de to korte eksempeltekstene under:

Otto gikk nedover gata med hunden sin.

Otto gikk nedover den mørke gata med den svarte, langørede hunden sin.

I den første setningen får man relativt lite informasjon om det som foregår, annet enn at det handler om Otto, en gate og en hund. I den andre setningen derimot får vi også vite at det sannsynligvis er kvelden eller natta siden det er mørkt. Og vi får også vite at hunden er svart og har lange ører. Denne informasjonen bidrar til at leseren kan skape seg et bilde av hva som foregår i teksten.

Disse repetisjonene elevene fikk, er noe vi vet kan bidra til bedre læring ifølge Hermann Ebbinghaus sine eksperimenter om hukommelse (Mørch, 2022). Der fant han ut at vi glemmer raskest de første 20 minuttene til et par timer etter innlæringen, og at denne glemselen avtar etter ett til to døgn. Det man husket etter ett par døgn, mente han at man ville huske videre også. Videre fant Ebbinghaus at man husket mest etter første repetisjon, og at informasjonsmengden vi lærer, ville avta etter hvert som antall repetisjoner øker (Mørch, 2022). At informasjonsmengden vi lærer, vil avta for hver repetisjon er jo også naturlig da vi vil huske mer og mer fra hver av repetisjonene.

Selv om denne aktiviteten kan bidra til å utvikle lese- og skriveferdigheten til elevene ved at de får se ordformen til ordene og gjennom kunnskaper om adjektiver også en bedre evne til å formidle, så får også de muntlige ferdighetene god øving og utvikling ved å bruke denne aktiviteten. Dette skjer gjennom at de fører samtaler med medelevene, slik som vist i eksempler tidligere i teksten, hvor de får øvd seg på å formulere seg og gjøre refleksjoner rundt samtalen de har. I tillegg får de trening i å tilpasse dialogene basert på samtalepartneren og dens kunnskaper. Også de elevene som fant sin partner raskt, fikk trent sine muntlige ferdigheter ved at læreren i starten satte som kriterium at elevene måtte forklare for hverandre hvorfor de hørte sammen eller ikke, uansett om de visste det automatisk. Dette forklarte læreren meg i intervjuet at hen gjorde nettopp fordi hen ville at alle elevene skulle hente opp det de hadde lært, og bruke det slik at de fikk øvd seg på å formidle det til andre og repetert kunnskapen for seg selv.

Jeg liker å benytte meg av denne aktiviteten i undervisningen siden den bidrar til at elevene må bruke de muntlige ferdighetene sine, og de blir nødt til å snakke med mange og tilpasse språket sitt til hver enkelt. Disse dialogene elevene har opplever jeg at gir elevene mer kunnskap enn når jeg alene står og underviser eller de leser i boka. Rett og slett fordi de får dele sine refleksjoner, tanker og kunnskaper, slik at elevgruppa totalt sett blir sittende med mer kunnskap om temaet enn om bare jeg alene underviser - sitat lærer

Dette sitatet samsvarer med den oppfatningen jeg selv hadde etter å ha observert økta. Et tydelig eksempel som bidrar til å bygge oppunder lærerens mening og min oppfatning, er samtalen mellom Jan og Silje. I den samtalen måtte Silje tilpasse sin forklaring basert på det Jan sa og hadde av forkunnskaper, og denne tilpasningen foregikk gjennom hele samtalen. I tillegg viste denne samtalen at Jan opplevde å lære noe nytt eller at han i det minste forstod fagstoffet bedre ved å høre Silje sin forklaring, sammenlignet med hva læreren hadde undervist. Alle disse korte dialogene elevene hadde mens de gikk rundt for å finne seg en partner bidro til at elevene fikk mange forklaringer på hvorfor kortene deres passet sammen, eller ikke passet sammen.

Gjennom intervjuet med læreren fikk jeg også vite at hen hadde brukt denne aktiviteten ved flere andre anledninger, slik at dette ikke var en ukjent aktivitet for elevene. Aktiviteten hadde blant annet vært brukt til å jobbe med matteoppgaver, og til å jobbe med synonymer og antonymer i norskfaget. Jeg spurte hen om hvorfor hen valgte å bruke denne aktiviteten til å jobbe med synonymer og antonymer. Læreren forklarte da at bakgrunnen for at hen hadde valgt å bruke akkurat denne metoden til å jobbe med synonymer og antonymer var at elevene på den måten skulle få muligheten til å se og høre flere ord, og slik utvikle ordforrådet sitt.

«Møt en venn», med de forutsetningene læreren hadde lagt til grunn under min observasjon, bidrar i mine øyne også til at man får arbeidet godt med muntlighet som grunnleggende ferdighet. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter defineres muntlige ferdigheter slik:

- Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv.
- Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre.



- Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I «Møt en venn», slik jeg observerte gjennomføringen, får elevene øvet seg på å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale ved at hele aktiviteten var lagt opp slik at de måtte prate med hverandre. Ved å øve muntlige ferdigheter vil elevene bli rustet til å delta i utforskende samtaler der de skaper og deler kunnskap med hverandre, sier rammeverket. «Møt en venn», slik læreren hadde lagt opp aktiviteten, sørger for at elevene deler kunnskap med hverandre og også at de får øvet de andre muntlige ferdighetene som lytte og tale. Basert på dette er det sannsynlig at «Møt en venn» kan bidra til å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i norskfaget.

Jeg ønsket også å se på hvordan samarbeidslæring ivaretar tilpasset opplæring for elevene, og spurte derfor læreren i intervjuet om hvilke tanker hen hadde rundt bruken av samarbeidslæring som metode for å tilpasse opplæringen for elevene.

Læreren: For meg er samarbeidslæring en undervisningsform som bidrar til å gjøre tilpasningen lettere for meg som lærer, men det gjør det også mindre synlig for elevene at de har forskjellige oppgaver.

Meg: Hva mener du med at tilpasningen blir lettere for deg?

Læreren: Det blir lettere for meg fordi samarbeidslæringsmetodene er lagt opp slik at alle elevene skal kunne bidra med det de kan og ut ifra sine egne forutsetninger.

Derfor vil det i de fleste tilfeller ikke kreve at jeg som lærer må lage mange forskjellige opplegg til hvert nivå i elevgruppa.

Dette blir veldig synlig i denne samarbeidsaktiviteten gjennom at alle elevene har mulighet til å forklare og svare basert på den kunnskapen de har, og at de sammen med de andre elevene kommer frem til gode forklaringer.

I et tilpasset opplæring-perspektiv er «Møt en venn» en fin aktivitet for elever som har svake skriveferdigheter. Ifølge Bakke og Kverndokken (2014) kan elever som har svake skriftlige ferdigheter, hevde seg godt muntlig, og på den måten utvikle en god språklig selvtillit (Bakke & Kverndokken, 2014, s. 61). Sett i lys av dette vil «Møt en venn» være en fin samarbeidslæringsaktivitet der elevene med svake skriveferdigheter får muligheten til å vise kunnskapen sin muntlig. I aktiviteten må elevene prate sammen og bli enige om de hører sammen, og forklare hverandre hvorfor eller hvorfor de ikke passer sammen, og dette gjør de

muntlig. Om en elev skulle uttrykt det samme skriftlig, men var en svak skriver, ville det vært en vanskelig og muligens også lite motiverende oppgave. Siden elevene her får uttrykke seg muntlig, vil en elev som da er svak skriftlig kunne oppleve å føle på mestring fordi oppgaven er muntlig. Selv om denne aktiviteten er super for elever som har svake skriveferdigheter, vil den være vanskelig for elever som er introverte med tanke på at de ofte ikke er glad i å uttrykke seg muntlig.

Det muntlige samarbeidet i «Møt en venn» kan også bidra til at elever med å lese- og skrivevansker får en bedre mestringsopplevelse av undervisningen. En av de vanligste formene for lese- og skrivevansker i skolen i dag er dysleksi. For noen elever med dysleksi er det lettere å uttrykke seg muntlig enn skriftlig. Dette handler om at de kan kompensere for skrivevanskene sine i samtaler og diskusjoner med andre. Når den muntlige ferdigheten er en styrke, er det viktig at man legger til rette for at eleven kan utnytte den muntlige ferdigheten aktivt. I andre enden finnes elever med dysleksi som synes det er like vanskelig å uttrykke seg muntlig som skriftlig. Mange av disse elevene strever med å formulere seg riktig, holde en rød tråd i det de vil formidle, og med å huske ord. Dette fører til at de lett blir undervurdert og misforstått av andre (Statped, 2021). Sett i ett lese- og skrivevanske perspektiv kan «Møt en venn» være en fin aktivitet for elever som sliter med dysleksi, fordi det er en muntlig aktivitet. Det er selvsagt ikke slik at alle med dysleksi vil oppleve at denne aktiviteten er fin, men for noen vil denne måten å arbeide på være super fordi de kan snakke i stedet for å skrive.

«Møt en venn» bidrar også til at man bruker språket, siden man er avhengig av å prate sammen for å gjøre oppgaven slik læreren har lagt den opp. Å bruke språket er ifølge Synnøve Matre (2009) den beste måten å utvikle et språk på. Dermed kan man si at «Møt en venn» er en samarbeidslæringsaktivitet som kan bidra til å utvikle språket til elevene, fordi de er nødt til å være muntlige og bruke språket.

#### 4.1.1.2 «Samtidig skrivetur»

I neste del av undervisningsøkta skulle elevene gjøre en aktivitet som læreren kalte for «samtidig skrivetur» (se vedlegg 2 for beskrivelse av selve metoden). Selve aktiviteten går ut på at alle elevene får hvert sitt ark og skal svare på en oppgave, som i dette tilfellet ble gitt muntlig av læreren. De får en bestemt tid på seg til å svare på oppgaven før de må sende arket videre til nestemann. For hver gang de sender et ark videre og teksten blir lengre, får elevene lengre tid på seg til å gjøre oppgaven, før arket sendes videre. Tiden blir lengre fordi elevene

må få tid til å lese det som allerede er skrevet, slik at de vet hva teksten handler om, og kan fortsette ut ifra det. I min observasjon var denne aktiviteten lagt opp slik at de skulle skrive adjektivfortelling, og fortsette på hverandres fortellinger. Hovedmålet med oppgaven var at de skulle bruke adjektiv for å skape mer liv i fortellingen, slik som beskrevet på side 53, og de skulle holde en rød tråd i selve fortellingen. For at elevene skulle kunne holde denne røde tråden i fortellingen var de nødt til å lese det som allerede var skrevet på arket, slik at de kunne basere sitt bidrag til fortellingen på dette. Læreren opplyste også at hen ville velge ut fire av fortellingene, og lese dem høyt. Da de startet på oppgaven med å skrive adjektivfortellingen, fikk de 30 sekunder, og når tiden var gått, klappet læreren i hendene og ba elevene sende arket videre til nestemann. I neste runde fikk de 45 sekunder på seg til å både lese og skrive, og slik fortsatte det videre ved at det ble lagt til ca. 15 sekunder for hver runde. Læreren forklarte meg at hen valgte å legge til ca. 15 sekunder fordi de aller fleste elevene kun produserte tekst tilsvarende 15 sekunders lesing på de 30 sekundene. Dermed vil elevene ha ca. 30 sekunder til skriving på hvert ark, mens de vil få 15 sekunder ekstra tid for å kunne lese, for hvert bytte av ark.

Gjennom denne oppgaven er hensikten at elevene får øvd på å lese, og skape seg en forståelse av hva teksten handler om. Samtidig ønsker jeg også at denne oppgaven skal stimulere elevenes evne til å skrive tekster med god flyt og sammenheng, og øve elevenes formidlingsferdigheter gjennom å bruke adjektiver for å skape mer liv i fortellingen. – sitat lærer

Basert på det jeg observerte i denne delen av undervisningsøkta vil jeg si at læreren i stor grad oppnådde det hen ønsket med å gjennomføre denne oppgaven. Elevene fikk øvd leseferdighetene sine ved at de var avhengige av å lese og forstå det som allerede var skrevet, for å kunne fortsette på fortellingen slik at den hadde en rød tråd. Lesing defineres av Gough og Tunmer (1986) (i Lyster, 2011, s. 37) slik: «Lesing = avkoding x forståelse». Så ved at elevene måtte avkode det som var skrevet, ved å ha fonologisk bevissthet, og ved at de måtte tolke og forstå det som sto skrevet, fikk de øvd på ferdigheten lesing. At de aller fleste elevene virkelig hadde lest det som var skrevet, før de selv skrev videre, var tydelig når både jeg og læreren gikk rundt og så på det de skrev. Der så vi at nesten alle elevene hadde basert sitt bidrag i teksten, på det som allerede var skrevet av fortellingen. Et eksempel på en tekst der det var tydelig at alle som hadde skrevet hadde lest og forstått innholdet før man skrev videre, er:

(Første elev): Langt ute i skogen bodde det en stripete og stor svart katt sammen med eieren sin Mike. Mike hadde små gule ører og en veeldig lang nese.

(Andre elev): Han hadde også store, skinnende røde øyne. De bodde i et lite og blått hus, med mange vinduer. Skogen rundt huset hadde trær og busker i mange forskjellige farger.

(Tredje elev): Noen av trærne var rosa, mens andre var turkise, gule og grønne. På noen av buskene vokste det regnbuefarget sukkerspinn.

(Fjerde elev): Mike elsket å spise sukkerspinn av buskene når han gikk på tur i skogen med den stripete og store katten sin Mons. En dag da Mike skulle kjøre det hvite bilen sin inn til byen for å handle havnet han i en lang kø.

(Femte elev): Køen beveget seg sakte, og der framme kunne Mike se hvorfor køen var lang. Det hadde vært en ulykke, og det kom store flammer opp fra en av bilene. Han kunne også høre høye lyder fra eksplosjoner.

(Sjette elev): Når Mike kom frem til butikken han skulle handle i parkerte han ved siden av en stor lastebil og gikk inn i butikken. I butikken fant han en grå lekemus med rosa prikker festet til en tråd.

(Syvende elev): Denne musen ville han kjøpe med til katten sin så han puttet den i kurven. Han puttet også masse mat til seg selv og katten i kurven. For da slapp han å måtte dra inn til byen på en stund. Det ble et gigantisk tårn av mat i kurven.

(Åttende elev): Han likte ikke å være i byen der det var mange mennesker. Det var derfor han flyttet ut i skogen alene sammen med katten sin Mons. Han elsket å bo i en skog med busker fulle av sukkerspinn.

(Niende elev): Sukkerspinn var det beste han visste. Mens han gikk i butikken og trillet kurven med det gigantiske tårnet av mat så han at mange stirret på han. Han hørte de pratet om «han raringen som bor for seg selv i skogen».

(Tiende elev): Og noen av barna pekte på han og lo mens de visket til hverandre «se den lange nesa hans, tenk deg lyden når han nyser. Det må være en veldig høy lyd». «Det er bra han bor langt ute i skogen så vi slipper å høre den lyden».

I eksempelet ovenfor, kan man se hvordan den tiende eleven fortsetter på det elev nummer ni skrev, ved at elev nummer 10 fortsetter på dialogene som elev nummer ni begynte å skrive

om. Videre ser man at elev nummer ti har lest starten av fortellingen også, siden eleven refererer til at Mike bor langt ute i skogen, noe som kom frem helt i starten av fortellingen. Det er selvfølgelig også mulig at elev nummer ti har valgt å lese raskt på toppen og kun det som elev nummer ni skrev, siden det ikke er noe i teksten til elev nummer ti som sier noe fra de andre elevene. Dette vil være vanskelig for læreren å kontrollere. Selv om elev nummer ti eventuelt har valgt denne «enkle» løsningen, vil hen fortsatt i hvert fall ha lest minst det den første eleven skrev og det den niende eleven skrev, så dermed vil elev nummer ti uansett ha lest noe, og dermed fått øvd avkodingsferdigheten sin, og ikke minst leseforståelsen.

Anmarkrud og Refsahl (2019) definerer leseforståelse som:

prosessen der leseren *henter ut og konstruerer* mening i en tekst. Å *hente ut* mening fra en tekst handler om å utvinne den meningen eller informasjonen forfatteren har lagt i teksten. Prosessen går ut på å identifisere ord og setninger, og forstå hva de betyr. Å *konstruere* mening i en tekst handler om å knytte den informasjonen man har hentet ut av teksten, til det man kan om temaet fra før. Dette krever mer aktivitet fra leseren selv (Anmarkrud og Refsahl, 2019, s. 7).

Ved å ta utgangspunkt i eksempelteksten ovenfor kan man si at leseforståelsen ble øvet gjennom at elev nummer ti måtte forsøke å hente ut informasjon fra det hen leste og skape mening ut ifra det, slik at teksten hen skrev videre holdt den røde tråden i resten av teksten. Det ikke usannsynlig at elevene møtte på ukjente ord i teksten, og som gav elevene mulighet til å utvide ordforrådet sitt. Ordet «korporlig» i setningen: «Etter at han ble tatt til fange av den stripete katten, ble han gitt enn korporlig straff.» er et eksempel på et slik ord som for noen av elevene kan ha vært vanskelig å forstå.

Lise Iversen Kulbrandstad (2018) sier at leseforståelse handler om å skape mening i det vi leser, slik som Anmarkrud og Refsahl (2019), men Kulbrandstad nevner eksplisitt ordforråd som en viktig faktor. Kulbrandstad (2018, s. 46) definerer leseforståelse slik:

Leseforståelse dreier seg om å skape mening i det vi leser, både i ord, setninger og tekster. Å forstå skrevne ord kan forstås som en ordgjenkjenningssprosess og dermed som avkodning. Samtidig er det å forstå ord en del av leseforståelsen. Barn med lite utviklet ordforråd, vil ofte ha vansker med å forstå det de leser.

Basert på dette kan derfor si at et godt utviklet ordforråd vil gi elevene en bedre leseforståelse. En måte å øke ordforrådet på er å bruke språket i samspill med andre, hvor man reflekterer og har samtaler om nye ord og begreper, slik at man kan lære nye ord.

Også de andre elevene i dette eksempelet viser at de har lest teksten, ved at de fortsetter teksten på en slik måte at det blir en rød tråd i innholdet. For eksempel slik som elev nummer åtte benytter seg av informasjonen hen finner i den tekstbiten elev nummer tre skrev:

(Tredje elev): Noen av trærne var rosa, mens andre var turkise, gule og grønne. På noen av buskene vokste det regnbuefarget sukkerspinn.

(Åttende elev): Han likte ikke å være i byen der det var mange mennesker. Det var derfor han flyttet ut i skogen alene sammen med katten sin. Han elsket å bo i en skog med busker fulle av sukkerspinn.

Her har elev nummer åtte lest at elev nummer tre skrev om sukkerspinn som vokste på busker, og må følgelig også ha lest denne tekstbiten. Vi ser også at han refererer til at Mike ikke liker byen der det er mange mennesker, og at Mike er i nettopp byen kommer frem i tekstbiten skrevet av elev nummer fire. Basert på dette kan man være sikker på at elev nummer åtte i hvert fall har lest tekstbit nummer tre og fire, og dermed også har fått øvet sin leseforståelse, slik som beskrevet på forrige side om elev nummer ti.

Gjennom å benytte seg av en slik oppgave som «samtidig skrivetur», vil denne faktoren med ordforråd spille en rolle, siden elever med et mindre ordforråd vil kunne oppleve å bruke lengre tid på å forstå det som står skrevet, eller i verste fall ikke forstå det som står skrevet. Dette kan igjen føre til at elevene dette gjelder, vil kunne produsere mindre tekst, fordi de bruker for mye tid på å lese og forstå det som allerede er skrevet. Korpulent», slik som i eksempelet under, er et ord som for mange elever kan være ukjent.

«Bak henne sto det en høy og korpulent mann. Han hadde på seg en svart dress, med en mørkerød skjorte. I det han skulle til å legge en hånd...»

«...på skulderen hennes, så hun skyggen hans og skrek så høyt hun kunne. Den høye, tynne mannen skjønnte at det snart ville komme noen, så han løp av gårde».

Her kan man se at eleven som skrev den nederste biten, ikke har forstått at ordet korpulent betyr å være tykk eller fet. Denne eleven har i sitt tekstbidrag skrevet at mannen var tynn. Akkurat denne teksten var også en av de fire tekstene læreren valgte å lese høyt mot slutten av timen, så læreren fikk mulighet til å kunne snakke om ordet høyt i fellesskap med klassen. Ved å ta opp ukjente ord på denne måten i fellesskap gir læreren elevene muligheten til å lære seg nye ord, og dermed utvide ordforrådet sitt. Dette igjen vil kunne føre til at elevene bruker kortere tid på selve avkodingen, da ordet er gjenkjennbart, og dermed kan elevene bruke mer

tid på forståelsen. Akkurat dette ordet, korpulent, var det kun den eleven som hadde skrevet det, som rakk opp hånda for å forklare betydningen når læreren spurte. Det er derfor sannsynlig at de aller fleste andre i rommet ikke visste hva ordet betydde, og dermed har lært seg et nytt ord. Eller det kan være de visste hva betydningen av ordet, men ikke ønsket å fortelle det høyt. Basert på at alle, med unntak av to elever, var muntlig aktive i forrige aktivitet og viste lite tegn til ubehag ved å prate høyt i klassen, vil jeg tro elevene ville forklart ordet høyt om de visste hva det betydde.

Siden læreren ønsket at elevene fikk øvd på å lese og skape seg en forståelse av hva teksten handler om, hadde læreren også en god løsning på hvordan elevene kunne få hjelp til å forklare ord de synes var vanskelige å forstå eller uttale. Denne løsningen hadde læreren slik at de kunne lære disse. Da elevene fikk utdelt arkene de skulle bruke til å skrive fortellingen sin, fikk elevene også en blokk med post-it-lapper. På disse post-it-lappene kunne de skrive ned alle ordene de møtte på i tekstene, som de syntes var vanskelige, ett ord per lapp. Helt mot slutten av timen, da skrivingen var ferdig og de fire tekstene var lest opp, skulle elevene henge post-it-lappene på tavla. De skulle henges på en slik måte at hver lapp med et nytt ord skulle henges bortover på tavla, mens hvis ordet på lappen allerede hang der, skulle man henge lappen sin under der den lappen hang. På denne måten ble det også synlig for alle at det var flere som lurte på mange av de samme ordene. Her kom det for eksempel tydelig frem at «korpulent» var et ord nesten alle lurte på, siden det ble veldig mange lapper hengende der. Dette ordet hadde jo læreren allerede forklart for elevene. Når alle elevene hadde fått hengt opp sine lapper, gikk læreren bort til tavla for å begynne å forklare hvert ord. Det var til sammen ni forskjellige ord som hang på tavla, hvor det ene da var «korpulent». Læreren spurte om noen av elevene kunne forklare ordet først, før hen selv forklarte etterpå, hvis det var nødvendig å supplere elevenes forklaringer. Denne metoden kalte læreren for «parkeringsplassen», og hen likte å bruke denne metoden for at elevene skulle kunne lære seg nye ord og begreper i fellesskap. Dette syntes jeg var en glimrende måte for at elevene skulle kunne lære seg nye ord, og utvide ordforrådet sitt. For alle elever vil dette være en fin måte å kunne utvide ordforrådet sitt på. Lise Iversen Kulbrandstad (2018, s. 46), sier det slik: «En manglende kjennskap til ord har også vist seg å være en svært viktig forklaring på hvorfor det ofte er vanskelig å lese tekster på et fremmedspråk eller andrespråk. For disse elevene vil derfor en slik type oppgave der nye ord kan komme i teksten, være super for at de skal kunne spørre om og lære seg disse ordene. På denne måten vil de kunne utvide ordbanken sin, som

igjen kan gjøre det lettere å avkode og forstå tekster med disse ordene neste gang de dukker opp i en tekst.

Ett av de ni ordene som sto på tavla, «nølende» var det kun de tre elevene med fremmedspråklig bakgrunn som lurte på betydningen av. Etter at læreren og en medelev hadde forklart ordet, nikket og smilte de alle tre mens de forsøkte å uttale ordet hviskende for seg selv. Det virket derfor som at disse tre elevene lærte seg et nytt ord gjennom dette, og dermed har de også økt sin lese- og skrivekompetanse ved at de nå kan gjenkjenne dette ordet neste gang de leser, og de kan bruke det i tekster de skriver.

Å arbeide på en slik måte for å lære elevene nye begreper og ord samsvarer også med det Utdanningsdirektoratet i 2015, i sin artikkel *Komponenter i god leseopplæring*, mente var god leseopplæring:

God leseundervisning innebærer at det arbeides med å forstå nye ord og begreper, og ikke minst at en iscenesetter situasjoner. Undervisning som fokuserer på å utvikle elevenes ordforråd, vil også være med på å forbedre elevenes leseforståelse.

(Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Med dette som bakgrunn vil jeg si at «samtidig skrivetur» er en metode som kan bidra til å styrke leseferdighetene til elevene, både ved at elevene får øvd avkodingsferdighetene sine, og ved at de får øvd leseforståelsen sin. Ved at læreren i tillegg benytter seg av «parkeringsplassen» som en metode i «Samtidig skrivetur» sørger hen for å gi elevene en mulighet til å lære seg nye ord og begreper, som igjen er med på å utvide ordforrådet til elevene. Dette vil kunne bidra til enda raskere avkoding og en bedre forståelse av tekster senere.

Det er også viktig å nevne at jo lenger ut i denne oppgaven elevene kommer, jo mer vil leseferdigheten til elevene også bli øvet fordi tekstene blir lengre og lengre for hvert bytte, slik at elevene stadig må lese lengre tekster. Om man tar utgangspunkt i teksteksempelet på side 60, vil elev nummer ti som skriver få øvd mer lesing og leseforståelse enn elev nummer tre får, på akkurat denne teksten, fordi elev nummer ti må lese teksten til de ni foregående elevene, mens elev nummer tre bare må lese teksten etter to elever. Flere ord og lengre tekst er lik mer trening i lesing.

Om man går tilbake til definisjonen til Gough og Tunmer (1986) (i Lyster, 2011, s. 37), «Lesing = avkoding x forståelse», så mangler vi motivasjon som en del av denne formelen.



Motivasjon, hevder Hilde Traavik, er noe vi vet er avgjørende (Traavik, 2013, s. 40). Åsne Midtbø Aas (2021, s. 112) har en utvidet formel for hva lesing er:

Lesing = avkoding x forståelse x motivasjon x metakognisjon

Hun sier videre at hvis en av disse faktorene er lik 0, blir resultatet 0. Aas (2021, s. 112) forklarer at avkoding er den ferdigheten som handler om å kjenne igjen bokstavens tegn og raskt kode den om til en bokstavlyd. Disse lydene igjen settes sammen til ord og setninger. Hun sier også at det er mange faktorer som påvirker selve leseforståelsen. Eksempler på dette er avkodingsferdigheter, ordforråd, kunnskap om setningsoppbygging og språklige virkemidler, tekstkunnskap og lesestrategier. *Metakognisjon* handler om at elevene er bevisste på hva de skal gjøre for å få noe ut av en tekst (Aas, 2021, s. 112).

Med denne definisjonen av lesing som utgangspunkt vil «Samtidig skrivetur» være en aktivitet som trener lesing på en god måte. Hvordan denne aktiviteten øver avkoding og leseforståelse, har jeg beskrevet ovenfor ut ifra modellen til Gough og Tunmer (1986) (i Lyster, 2011, s. 37). Ser man på de faktorene Aas nevner som påvirker leseforståelsen, vil jeg påstå at denne aktiviteten kan bidra til å øve alle disse faktorene. Avkodingsferdighetene får elevene trent ved at de er nødt til å lese teksten som allerede er skrevet, for at de skal kunne gjøre neste del av oppgaven, som er å skrive videre på teksten. Ordforrådet får elevene trent både ved at de kan plukke opp nye ord mens de leser, og som de selv klarer å forstå eller, i dette tilfellet, ved at læreren har valgt å benytte «parkeringsplassen» som en måte å øve nettopp ordforråd. De kan også tilegne seg kunnskap om setningsoppbygging ved å se på hvordan de andre skriver sine setninger. Videre er jo akkurat denne økta lagt opp slik at de skal bruke adjektiver i fortellingen for å skape mer liv i den, og de vil derfor også få øvet det Aas beskriver som språklige virkemidler. For eksempel skaper denne tekstbiten: «...høye lyder fra eksplosjoner» mer liv i teksten ved å bruke adjektivet «høye». Dette skaper et bilde i hodet på leseren om at det ikke bare er en liten eksplosjon, men heller en stor eksplosjon fordi den lager høy lyd. Dette vil være et språklig virkemiddel som leseren gir leseren av teksten et mer visuelt bilde av eksplosjonen, enn om man ikke hadde brukt dette adjektivet.

Selve metakognisjonen som Aas skriver om, får elevene øvet i denne aktiviteten ved at de må benytte strategier de har lært for å kunne hente ut det de trenger, fra teksten. Dette kan for eksempel være å skumlese etter de viktigste detaljene, eller som å notere ned stikkord på et ekstra ark. Dette så jeg det var flere av elevene som gjorde, når jeg gikk rundt og tittet på arbeidet deres. Det var for eksempel noen som hadde notert «Luftskip», «Mons», «prikkete

elefant», «stripete og svart katt», «mega stor maur», som alle var stikkord fra teksten som kunne være viktig for dem å ha med i sin videre skriving på teksten.

Så var det motivasjonen som faktor, som Traavik hevder at er avgjørende. Motivasjon fremmer læring indirekte. Desto mer motiverte elevene er, jo høyere innsats vil de yte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Motivasjon påvirker også de valgene elevene tar Bandura (1997) i (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Selv om det i barneskolen er begrenset med valgmuligheter for elevene, siden lærerne eller læreplanene er de som ofte tar valgene for dem, er det slik at elevene kan velge innsatsen de legger i oppgaven. Noen velger å legge ned en høy innsats, mens andre velger å gi en lav innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13). Nettopp denne høye innsatsen til elevene kunne man se tydelig under observasjonen jeg gjorde i klasserommet. Det var utfra min observasjon ingen av elevene som viste tegn til lav innsats. Da de fikk utdelt arkene de skulle skrive på, kunne jeg høre dem hviske til hverandre hva de tenkte å skrive om. «Jeg skal skrive om et magisk skap», var det en som sa, mens en annen sa «Jeg skal skrive om en prikkete elefant som rømte fra sirkuset». Basert på denne hviskingen virket som de alle var ivrige etter å komme i gang. Da læreren satte i gang, kastet alle seg over arket og begynte å skrive. Da de skulle bytte, var det nesten så de ikke ville gi arket videre, tilsynelatende fordi de ville skrive mer. Allikevel hev de seg over arket de fikk fra forrige mann, og da jeg gikk rundt og tittet, kunne jeg se øynene bevege seg raskt over teksten, før de grep blyantene sine og begynte å skrive. Etter hvert som tekstene ble lengre og hadde fått mer innhold, kunne jeg høre flere av elevene humre for seg selv, samtidig som de smilte. Noen av elevene lo også høyt, mens de kommenterte hvor morsomt det de leste, var. Ut ifra dette engasjementet elevene viste, virket det som elevene var motiverte til å lese og skrive. Nettopp det at oppgaven la opp til at tekstene kunne være morsomme ved bruk av adjektiver, og at elevene selv kunne være kreative i sine tekstbidrag, virket som at gav elevene en ekstra motivasjon til å virkelig gjøre en innsats. Oppgaven var rett og slett tilsynelatende såpass engasjerende og interessant at elevene valgte å legge ned en høy innsats. Selv om oppgaven kunne være utfordrende ved at de hele tiden måtte forsøke å holde en rød tråd i fortellingen, virket det som at nettopp det at fortellingene var morsomme, gjorde at elevene virkelig ønsket å få med seg alt før de skrev videre. Denne utholdenheten og engasjementet samsvarer også med det Skaalvik og Skaalvik (2011a) (i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13), sier om motiverte elever: «Videre vil motiverte elever også være mer engasjerte og utholdende når de arbeider med utfordrende oppgaver.

Schunk, Pintich og Meece (2010) (i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14), definerer motivasjon som «... the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained». Det vil si at motivasjon ifølge denne definisjonen er nødvendig for å sette i gang med en aktivitet, og for å holde aktiviteten ved like. Ved at læreren først hadde forklart elevene oppgaven og at de hadde frie tøyler til å være kreative så lenge de holdt seg til oppgaven om å holde den røde tråden og bruke adjektiver, sørget læreren for at elevene allerede før oppgaven ble satt i gang, var motiverte. Dette kom som nevnt på forrige side til syne ved at elevene hvasket ivrig med hverandre om det de tenkte å skrive om. I tillegg holdt elevene denne motivasjonen gjennom hele oppgaven, nettopp fordi de hele tiden fikk nye fortellinger med morsomme innslag å lese, som ga dem glede i å lese teksten.

Som nevnt, sørget denne oppgaven for at elevene hele tiden beholdt motivasjonen til å både lese og skrive, nettopp fordi oppgaven var morsom og engasjerende. Flere ganger gjennom aktiviteten var det elever som lo høyt og kommenterte tekstene: «Så utrolig morsomt med en kjempemus som skremte alle kattene i nabolaget», eller «Den prikkete sebraen var morsom». Noen av elevene kommenterte også høyt hva de skulle fortsette med på teksten sin: «..den prikkete sebraen skal få møte en krokodille uten tenner, og sammen skal de spille tennis med en gigantisk ball». Dette viste for meg at elevene var tydelig engasjerte og syntes at oppgaven var morsom og interessant.

Utdanningsdirektoratet (2017, s. 4) skriver i forbindelse med motivasjon og mestring at elever blir motiverte av å mestre, og at ledelse av læringsaktiviteter innebærer å legge til rette for mestring hos alle elever. Ved å bruke en aktivitet som dette i undervisningen, kan de aller fleste elevene klare å gjennomføre den og kunne føle på mestring. Dette er mulig fordi oppgaven legger til rette for at elevene kan skrive og bidra med det de selv kan klare å få til. For noen elever betyr det å kun skrive noen få ord, mens for andre kan det være å skrive mye. Her er det rett og slett muligheter for at alle kan skrive det de får til. Allikevel er det også en svakhet i en slik oppgave som denne når det kommer til lesingen. Her vil det for elever med fremmedspråk og elever med lese- og skrivevansker kunne være utfordrende å lese tekstene etter hvert som de blir lengre. For elever med lese- og skrivevansker vil avkodingen av teksten alene kunne ta såpass lang tid at elevene ikke rekker å kunne skrive et bidrag selv, eller alternativt droppe å lese og kun skrive. Dette vil da føre til at den røde tråden mest sannsynlig vil bli borte. Det var en elev jeg så under observasjonen, som brukte «lesefinger» mens han leste. Fingeren beveget seg sakte, og jeg kunne høre eleven lydere ordene for seg selv mens hen leste: «d-e-n | s-t-o-r-e | r-ø-d-e | b-i-l-e-n». Jeg så også at eleven ikke fikk

skrevet på noen av arkene, nettopp fordi hen brukte all tid på avkodingen. Da timen var ferdig forklarte jeg læreren hva jeg hadde observert, og da forklarte læreren meg at denne eleven hadde lese- og skrivevansker, og at hen ikke kunne lese. Normalt sett ville denne eleven ha hatt en assistent ved siden av seg i slike situasjoner, men akkurat denne dagen var assistenten syk. At denne eleven ikke fikk skrevet noe vil med stor sannsynlighet føles sårt for denne eleven når hen hører de andre elevene i klasserommet le og kose seg med oppgaven. Å være en elev i en situasjon som man ikke mestrer, slik som denne eleven var i denne situasjonen, vil kunne svekke elevens egne forventninger om mestring, og dermed også kunne føre til lav motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Av de fremmedspråklige elevene i denne klassen var det ingen som viste noen tydelige tegn på at oppgaven var ugjennomførbar, men som nevnt tidligere i dette kapitlet, så var det noen ord de lurte på som de fikk hjelp med både ved at de rakk opp hånda og fikk hjelp av læreren, og ved at de fikk ordene de hadde lurt på, forklart i fellesskapet etterpå. Ellers var disse flerspråklige elevene like ivrige på hviskingen om det de skulle skrive, og de lo og koste seg underveis i oppgaven.

Det kom også tydelig frem at elevene syntes at denne oppgaven var engasjerende og motiverende ved at et flertall av elevene på vei ut døra sa til læreren at de hadde kost seg og ønsket å gjøre dette senere også. «Det var utrolig gøy å lese det de andre hadde skrevet. Det gjorde det lettere for meg å vite hva jeg kunne skrive om videre», var det en av elevene som sa. En annen elev sa: «Denne skriveoppgaven gjorde det morsomt å skrive. Jeg hater å måtte skrive tekster som ingen ser på, men i dag var det gøy fordi det var noen som skulle lese det jeg skrev og bruke det videre!».

I intervjuet med læreren spurte jeg om hvorfor hen valgte å øve lesing gjennom en slik aktivitet som dette, hvor hen svarte:

Det er fordi lesing for mange av elevene er kjedelig, og hvis jeg ber de om å lese en bok uten at de skal gjøre noe mer enn å kun lese, da er det flere av elevene som velger å sitte med andre ting. Denne formen for lesing derimot engasjerer elevene ved at de må lese det som er skrevet for å kunne skrive videre selv, og ikke minst er oppgaven lagt opp slik at tekstene kan være morsomme og spennende, som igjen gjør det mer givende for elevene å lese. – Sitat lærer

Dette som læreren her bruker som argument for å benytte en slik aktivitet, samsvarer også med det Ivar Bråten (2007, s. 73) skriver om lesemotivasjon og elevenes valgmuligheter:

Lesing som aktivitet krever en viss form for anstrengelse og energibruk av elevene for å kunne gjennomføres, og lesingen er noe de må velge å gjøre i konkurranse med andre aktiviteter. Det er i denne sammenhengen motivasjon for å lese kommer inn i bildet.

Ved at læreren da hadde lagt opp oppgaven slik at de kunne skrive både morsomme og spennende tekster, virket ut ifra min observasjon som at gav elevene den motivasjonen de trengte for å «gidde» å lese og skrive, i stedet for å velge å kaste bort tiden på å gjøre ting de ikke skulle. Ved å arbeide med lesing på denne måten slik at elevene har høy motivasjon til å ville lese, kan man ifølge Bråten (2007, s. 75) utvikle høyere utholdenhet og vilje til å takle utfordringer, og overvinne vanskeligheter under lesing. Elever som opplever å ha høy motivasjon for å lese, leser mer enn de med lav lesemotivasjon. Mer lesing vet vi at fører til økt grad av ordavkodningsferdighet og utvidet ordforråd, hevder Bråten (2007, s. 75-76). I tillegg gir det kunnskaper og bidrar til å utvikle forståelsesstrategier. Det vil si at høy lesemotivasjon bidrar til økt lesemengde, som igjen bidrar til økt leseforståelse (Bråten, 2007, s. 73-76). Det er derfor viktig å arbeide for at elevene skal utvikle så høy grad av lesemotivasjon som mulig. Dette vil i sin tur kunne bidra til bedre leseforståelse for elevene, og dermed kan elevene også øke leseferdighetene sine.

Det som også overrasket meg både i denne økta, men også i den forrige økta, var hvordan elevene gjorde det de fikk beskjed om, og ivaretok dem rundt seg. Det var for eksempel ingen som kom stygge kommentarer når noen hengte opp lapper med ord på tavla, eller som kommenterte negativt om det de leste fra andre. Derfor spurte jeg læreren om det alltid hadde vært slik at elevene gjorde alt så automatisk og på en så fin måte.

Det tok meg en god stund å få øvd inn disse metodene som jeg bruker, og det har tatt tid å bygge opp relasjonene i klassen og klassemiljøet slik at dette er gjennomførbart. I starten var det flere elever som stadig lo av de andre og elever som ikke gadd å gjøre det de fikk beskjed om. Etter hvert som tiden gikk, og vi fikk øvd mer og mer på aktivitetene, ble gjennomføringen gradvis bedre. Jeg hadde også gode samtaler med elevene om bakgrunnen for at vi skulle jobbe slik, og vi gjorde forskjellige aktiviteter for å bygge relasjoner, som bidro til et bedre klassemiljø. – Sitat lærer

Denne oppgaven tar jo ikke bare for seg lesing og øving av leseferdigheten til elevene, men ikke minst tar den for seg skriving og øving av elevenes skriveferdigheter.

For å kunne si noe om hvordan denne oppgaven øver skriving som ferdighet, kan det være greit å presentere noen definisjoner på hva skriving er. Terje Manger og Sølvi Lillejord definerer skriving på denne måten:

Å kunne skrive handler om å kunne kommunisere med andre gjennom tekst, og ytre seg på en slik måte at det er forståelig for andre, og at det blir benyttet en hensiktsmessig måte å uttrykke seg på om forskjellige temaer (Manger & Lillejord, 2013, s. 25).

Greta Hekneby på sin side definerer skriving på denne måten:

Skriving inngår i samspill med de tre andre formene vi har for språk bruk, lytting, tale og lesing. Videre skriver hun at skriving sees på som en prosess der skriver inngår i et samspill med én eller flere lesere, og med andre tekster. Skriving er også i stor grad en mental prosess som gir ny eller omformet kunnskap. Skriving er en måte å lære på. Skriving er også en måte å skape mening på, på linje med å lytte, tale og lesing (Hekneby, 2011, s. 67-69).

Felles for begge definisjonene er at skriving handler om å kommunisere med andre, og at man gjør det på en måte som gjør det forståelig for andre. Anne Høigård sier at vi ved hjelp av bokstavene koder inn et budskap som andre kan lese senere (Høigård, 2009, s. 235). Dette er jo virkelig det som foregår i denne oppgaven der elevenes skriving blir lest fortløpende av medelever i klassen og på en slik måte kommuniserer sitt budskap. Hekneby skriver i sin definisjon at skriving er en måte å lære på, og en måte å skape mening på. Dette mener jeg også er relevant for denne oppgaven med tanke på at elevene i denne oppgaven lærer å skrive en sammenhengende fortelling med god flyt. Skrivningen hver enkelt elev gjør under sin skrivetur, er også med på å skape mening i teksten. Ved å arbeide med skriving på denne måten, hvor man fortsetter på hverandres tekster, vil elevene til enhver tid være med på å skape mening i teksten og være med på å utforme budskapet. Ved å ta utgangspunkt i eksempelteksten fra side 60:

(Tredje elev): Noen av trærne var rosa, mens andre var turkise, gule og grønne. På noen av buskene vokste det regnbuefarget sukkerspinn.

(Fjerde elev): Mike elsket å spise sukkerspinnen av buskene når han gikk på tur i skogen med den stripete og store katten sin Mons. En dag da Mike skulle kjøre det hvite bilen sin inn til byen for å handle havnet han i en lang kø.

(Femte elev): Køen beveget seg sakte, og der framme kunne Mike se hvorfor køen var lang. Det hadde vært en ulykke, og det kom store flammer opp fra en av bilene. Han kunne også høre høye lyder fra eksplosjoner.

kan man tydelig se at alle disse tre elevene er med på å skape sin egen mening i teksten ved at de tilfører egne elementer til fortellingen. Et eksempel på dette er hvordan den femte eleven velger å skape sin egen mening og sitt eget uttrykk i teksten ved å tilføre en ulykke og en eksplosjon.

Gjennom «samtidig skrivetur» får elevene også øvd skriveferdighetene sine ved å jobbe med alle de tre faktorene som Bente Eriksen Hagtvet benytter i sin skriveformel: «Skriving = budskapsformidling x innkodning x motivasjon» (Hagtvet 2004) (i Traavik, 2013, s. 40).

Budskapsformidlingen i denne oppgaven med metoden «samtidig skrivetur» handler om at elevene skal skrive videre på hverandres fortellinger, og de skal gjøre dette på en slik måte at det er sammenheng og en rød tråd i teksten. De må gjennom hele skriveprosessen sørge for å formidle et budskap som har sammenheng med det som allerede er skrevet, og det vil derfor kreve at elevene tenker nøye over hvordan de velger å skrive videre slik at teksten formidler et sammenhengende budskap. I tillegg får de også øvet formidlingsferdighetene sine ved å at læreren har satt som krav at de skal benytte adjektiver i fortellingen. Adjektivene er med på å skape mer liv i teksten ved at leseren kan skape seg bilder av det hen leser i teksten, slik som for eksempel «stripete og store katten sin Mons», som gir leseren et bilde av hvordan katten ser ut, og ikke bare at det er en hvilken som helst katt. Når elevene lærer seg å utforme tekster på denne måten, vil de kunne skrive mer utfyllende tekster som gir leseren et bedre innblikk i det skriveren ønsker å formidle, og på en slik måte får elevene da øvet formidlingsevnen sin. Selve innkodningen fikk elevene øvd på ved at de skrev på fortellingene. Her var det kun den ene eleven, som vanligvis fikk støtte av en assistent, som ikke fikk skrevet noe. Dermed fikk denne eleven ikke trent hverken innkodingsferdigheten sin eller skriving som ferdighet i det hele tatt i denne undervisningsøkta. Så har vi motivasjon som den siste faktoren. Det er jo ikke slik at elevene ikke kan å skrive fordi de mangler motivasjon, og dermed mangler den ene faktoren for å drive med skriving slik Hagtvet presenterer sin formel for skriving. Derimot handler motivasjonen om at budskapet elevene formidler, og selve innkodningen vil bli påvirket av motivasjonen elevene har, ved at en elev med lav motivasjon med stor sannsynlighet vil produsere mindre tekst, og kanskje også en tekst med et annet innhold enn det oppgaven krever. En elev med høy motivasjon derimot vil sannsynligvis kunne produsere en større mengde tekst, og vil også mest sannsynlig etterstrebe å produsere en tekst som

tilfredsstillt kravet til oppgaven. Ingvar Lundberg definerer skrivemotivasjon på denne måten:

Med motivasjon menes lyst og glede ved skriving, drivkraften og evne til å mobilisere oppmerksomhet, konsentrasjon og oppgaveorientering, og evne til utholdenhet og iherdighet. Videre skriver han at å skrive er en veldig ressurskrevende aktivitet for mange elever. Hvis eleven da ikke føler at det er noe særlig utbytte å få av denne konsentrerte og energikrevende aktiviteten, er det helt naturlig at eleven får lyst til å slutte å skrive og heller gjøre noe som gir eleven et større utbytte (Lundberg, 2021, s. 40).

Det Lundberg skriver her, viser at det er viktig at læreren legger opp til skriveaktiviteter som fører til at elevene får en stor grad av skrivemotivasjon slik at de får lyst til å skrive, holde på utholdenheten, konsentrasjonen og iherdigheten. Som han også nevner, bør oppgaven gi elevene et utbytte i den andre enden, slik at det føles meningsfylt å gjennomføre oppgaven. Denne oppgaven gav elevene motivasjonen som Lundberg skriver om, nettopp ved at de hadde et utbytte i den andre enden. Selv om utbyttet i et lærerperspektiv handlet om å kunne skrive en sammenhengende tekst og å bruke adjektiver i tekstformidlingen, og på en slik måte utvikle skriveferdighetene sine, så var det for elevene et utbytte ved at de hele tiden fikk nye morsomme og spennende tekster å lese, og som de kunne bidra til å gjøre enda bedre. Det virket på elevene som at det var en slags konkurranse om å lage den beste fortellingen. Det var slik det virket på elevene da de i starten hvisket med hverandre hva de skulle skrive om, før oppgaven ble satt i gang, for eksempel slik som de to elevene som sa: «Jeg skal skrive om et magisk skap», «Jeg skal skrive om en prikkete elefant som rømte fra sirkuset». Denne iveren og gleden med å skrive i denne oppgaven kom også til syne gjennom de kommentarene jeg hørte fra elevene underveis i skriveprosessen. Slik som da den ene eleven sa: «..den prikkete sebraen skal få møte en krokodille uten tenner, og sammen skal de spille tennis med en gigantisk ball». At tekstene var morsomme og spennende, virket det også som at ga motivasjon til å holde skrivingen gående gjennom økta. Denne gleden over å lese disse tekstene, for så å kunne skrive videre på dem, kom til syne ved at flere av elevene kommenterte høyt at de syntes det de leste om, var morsomt, og at de skulle «skrive noe skikkelig kult videre». To eksempler på dette er elevene som sa: «Så utrolig morsomt med en kjempemus som skremte alle kattene i nabolaget» og «Den prikkete sebraen var morsom». Disse elevene sa også høyt at de skulle skrive noe skikkelig kult videre som gjorde fortellingen enda morsommere. Dette viste for meg at disse elevene var virkelig engasjerte og



motiverte for denne oppgaven, og på en slik måte med stor sannsynlighet fikk et godt utbytte når det gjelder å øve både lese- og skriveferdigheter. Dette engasjementet var synlig hos de fleste andre av elevene også, selv om de ikke nødvendigvis sa noe høyt som ga inntrykk av et slikt engasjement. Allikevel var det for meg synlig at elevene var engasjerte og motiverte til oppgaven ved at de alle produserte gode mengder tekst i hver skriveur, og at de aller fleste av elevene satt og smålo og humret for seg selv og tilsynelatende koste seg med oppgaven. Når læreren valgte å legge opp oppgaven på denne måten, sørget hen også for at oppgaven hadde en annen funksjon enn kun å øve ferdigheter. Dette er noe Klæboe og Sjøhelle hevder at er viktig for elevene å oppleve, for at det skal være gøy å lese og skrive:

...elevene må få oppleve at tekster de arbeider med, betyr noe, at de formidler noe interessant, morsomt eller trist. Tekstene elevene skal jobbe med må engasjere og motivere til innsats. Videre skriver de at elevene må oppleve at de tekstene de skriver må ha en funksjon utover det å øve ferdigheter. Et eksempel på dette kan være å skrive en søknad til rektor (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 36)

I intervjuet spurte jeg læreren om hvorfor hen hadde valgt å bruke «Samtidig skrivetur» for å arbeide med bruken av adjektiv i en tekst, og for å øve elevene på å kunne skrive tekster med sammenheng og flyt, svarte hen:

Fordi en slik måte å skrive på skaper mer engasjement og motivasjon hos elevene, enn når de bare sitter for seg selv og skriver. En slik type oppgave gir elevene mulighet til å være kreative, men samtidig ha fokus på viktige skriveferdigheter som for eksempel rettskriving og tekstoppbygging ut ifra sjanger, eller som i dette tilfellet hvor elevene får øvd seg i å bruke adjektiver for å bygge ut tekster og de får øvd seg på å lese og forstå en tekst slik at de kan bruke denne informasjonen videre til å skrive en sammenhengende tekst. – sitat lærer

Fordi elevene ut ifra min observasjon var så engasjerte og motiverte i skrivingen, og for så vidt også lesingen, vil jeg si at læreren hadde gjort et klokt valg når hen valgte å bruke denne metoden. Selv om elevene i denne gjennomføringen ut ifra mine observasjoner var tydelig engasjerte og motiverte ved å jobbe på en slik måte, kan det fortsatt ikke utelukkes at de også ville jobbet like godt og engasjert om de hadde skullet skrive en slik fortelling hver for seg. Dette har jeg ikke datagrunnlag for å kunne vurdere. Allikevel vil jeg påstå at denne metoden gir et større læringsutbytte for elevene siden de ikke kun øver skriveferdighet, men også leseferdighet, ved å arbeide på denne måten. Om elevene kun skulle skrive en fortelling for

seg selv, ville det kunne vært lettere å holde den røde tråden fordi det kun ville være deres egne tanker og skriving de måtte forholde seg til, men de ville ikke hatt behov for å lese teksten for å kunne skrive, og dermed ville de gått glipp av lesetreningen som ville bidratt til økte leseferdigheter.

I oppgaven elevene arbeidet med i denne undervisningsøkta, var det ikke en søknad til rektor de skulle skrive for å ha en mottaker, slik at det skulle være motivasjonen for elevene til å skrive. Her var det det at de andre elevene skulle lese det de skrev, som ble en drivkraft for elevene til å gjøre sitt ytterste for å gjøre teksten interessant og morsom.

Ingvar Lundberg skriver ikke bare om motivasjon knyttet til skriving, men har også utviklet en modell som forklarer hva skrivekompetanse og skriveutvikling er for noe. Hans modell heter *den flerdimensjonale skriveutviklingen*, og består av fem dimensjoner. Den første av disse dimensjonene, *rettskriving*, handler om å lære seg å skrive ordene riktig. Videre handler den andre dimensjonen, *setningsbygning og tekstutforming*, om å sette sammen ord til større enheter, og etter hvert kunne lage fullstendige, lengre setninger som er skrevet med riktig setningsbygning. *Funksjonell skriving* er den tredje dimensjonen. Den handler om det å kunne bruke skrivingen til noe, altså hva som er formålet og hensikten med teksten. Den nest siste dimensjonen er *tekstskapning*. Her handler det om å mestre sjangre og språket så godt at man kan skape livfulle tekster. Den siste dimensjonen, *interesse og motivasjon*, handler om lysten og gleden til å skrive (Lundberg, 2021, s. 49-51).

Sett i lys av denne modellen, vil jeg si at denne oppgaven som læreren har lagt opp til, vil være et godt grunnlag for at elevene vil kunne oppleve skriveutvikling og bedre sin skrivekompetanse. Tar man utgangspunkt i den første dimensjonen, vil denne oppgaven gjennom at de ser ord de andre elevene skriver, kunne bidra til at elevene ser skriveformen til ord de ikke mestrer å skrive fra før, og dermed vil disse elevene kunne lære seg å skrive ordene riktig. Om man ser på eksempelet «Bak henne sto det en høy og korpulent mann. Han hadde på seg en svart dress, med en mørkerød skjorte. I det han skulle til å legge en hånd...», så vil det være sannsynlig at mange av elevene ikke har sett ordet «korpulent» før, og dermed vil kunne lære seg det og hvordan det skrives. I akkurat denne oppgaven var det ikke et mål at alt skulle være skrevet helt korrekt, og læreren gikk heller ikke rundt og rettet på eventuelle feil. Selv om noen av elevene kunne oppleve å lære seg et nytt ord og skrivemåten til ordet, så var det ikke sikkert at det ordet nødvendigvis var skrevet riktig. Siden læreren hadde valgt å benytte «parkeringsplassen» som en støtte for å kunne få forklaring på vanskelige ord, kunne elevene her i gjennomgangen av disse ordene også få vist hvordan ordene ble skrevet, slik at

de kunne sjekke om skrivemåten i teksten var korrekt. Den neste dimensjonen, *setningsbygning og tekstutforming*, fikk elevene øvet ved at de hele tiden mens de skrev, satte sammen ord til større meningsbærende setninger. Setningsbygningen sin fikk de øvd blant annet ved at de måtte bruke adjektiver i teksten. Begge disse dimensjonene er jo også noe elevene hadde god øving ifra de gikk på småtrinnet, så for de aller fleste gikk dette naturlig for seg. Det er først når vi kommer til den tredje dimensjonen at jeg føler at oppgaven virkelig bidrar til at elevene får øvet skrivekompetansen sin. *Funksjonell skriving* handler, som nevnt, om det å kunne bruke skrivingen til noe, altså hva som er formålet og hensikten med teksten. Og det er her jeg føler oppgaven til læreren treffer godt. Elevene har hele tiden et formål og en hensikt med teksten, at den skal ha en rød tråd og inneholde adjektiver for å skape mer liv i teksten. Ved at elevene må forholde seg til dette målet, må elevene hele tiden være påpasselige med at det de selv skriver, bidrar til å holde denne røde tråden i teksten, og at de bruker adjektiv. Ved at elevene må forholde seg til disse målene, vil de måtte tilpasse skrivingen sin slik at målet med oppgaven blir nådd. De får dermed en trening i funksjonell skriving ved at teksten gjennom hele oppgaven skal brukes til noe, og de må tilpasse sin tekst slik at den bidrar til å nå det målet. *Tekstskaping* som dimensjon får de også øvet seg i ved at de må bruke adjektiver i fortellingen sin for å skape mer liv i teksten. Ved at de øver seg på dette gjennom denne oppgaven, vil elevene kunne øke kompetansen sin når det gjelder måten man bruker språket sitt på for å uttrykke noe. Dermed vil elevene få en bedre kompetanse i å mestre språket. For eksempel viser eleven som skrev dette: «Noen av trærne var rosa, mens andre var turkise, gule og grønne. På noen av buskene vokste det regnbuefarget sukkerspinn», at hen har en god kompetanse når det gjelder å bruke språket sitt for å skape liv i en setning. Hadde eleven bare sagt, «noen av trærne i skogen var rosa» og «på buskene vokste det sukkerspinn», ville leseren fått et helt annet bilde av hvordan det ser ut i skogen. Denne eleven viste at hen mestret godt å bruke språket for å skape liv i en tekst. Ved at denne eleven får en slik oppgave, kan denne eleven som mestrer det å bruke språket sitt på en god måte, få mulighet til å kunne utforske og utvikle denne ferdigheten videre. For de elevene som ikke nødvendigvis er så gode på å bruke språket på denne måten fra tidligere, kan denne oppgaven bidra til at de lærer hvordan språket kan brukes, ved at de ser hvordan de andre skriver og uttrykker seg.

Den siste dimensjonen, som handler om interesse og motivasjon for å skrive, er der jeg føler denne oppgaven treffer aller best. Ved at elevene gjennom oppgaven ikke skriver for seg selv, men skriver for de andre, og ved at de skriver for å skape en spennende og morsom tekst,

sørger oppgaven for at elevene hele tiden har en motivasjon for å skrive teksten. Nettopp fordi de har muligheten til å være kreative, og fordi de kan skape morsomme tekster som får de andre til å le, legger denne oppgaven opp til at elevene hele veien skal ha en interesse av å skrive. Når man da ser på denne modellen og oppgaven læreren ga elevene, vil jeg si at alle elevene, uansett ferdighetsnivå, vil få øvet en eller flere av disse dimensjonene som igjen bidrar til skriveutvikling hos elevene.

En annen modell som også tar for seg skriveutvikling og skrivekompetanse, er *skrivetrekanten*, som er utviklet av Sigmund Ongstad (2004) (i Traavik, 2013, s. 85).

Skrivetrekanten kan være nyttig for å avklare skrivesituasjoner i skolen. For at skrivingen skal kunne oppleves som meningsfull for elevene, vil det være viktig at læreren har tenkt nøye gjennom oppgavene som elevene får, hva hensikten med oppgaven er, og hvordan dette skal kommuniseres til elevene. Skrivetrekanten er en trekant hvor hjørnene symboliserer hver sin faktor som er viktig for skriving, og dermed også viktig for skriveutvikling. Disse hjørnene er *HVA* (innholdet), *HVORDAN* (formen på teksten) og *HVORFOR* (formålet eller funksjonen til teksten). *HVA* handler om at:

Tekstens innhold har sammenheng med formålet med teksten, det vil si hvem som er mottaker av teksten, hvorfor eleven skriver teksten og hva den skal brukes til. For å skrive en god tekst, og for at skrivinga skal oppleves som meningsfull, så er det til stor hjelp at eleven får en tydelig og avgrensa oppgave (Skrivesenteret, 2022, s. 3).

Sett ut ifra denne forklaringen på hva «hva» i skrivetrekanten handler om, vil jeg si at disse to aktivitetene som elevene hadde i denne undervisningsøkta, var lagt opp på en måte som tilfredsstilte denne delen av trekanten. De fikk et tydelig formål for oppgave i starten av «samtidig skrivetur»-økta, der de fikk vite at de skulle øve seg på å skrive på en slik måte at det ble en rød tråd og flyt i teksten, og at de skulle øve seg på å bruke adjektiver for å skrive mer utfyllende setninger. At de også fikk beskjed om at fortellingene skulle skrives på av alle elevene ved at de sendte teksten videre slik at alle skrev på alles tekster, sørget for at de hele tiden visste at teksten deres hadde en mottaker. Det at oppgaven i tillegg la opp til at de kunne være kreative i skrivingen sin, ga elevene motivasjon til å kunne skrive ekstra spennende eller morsomme tekster, siden de visste at de andre i klassen ville lese det de hadde skrevet, og forhåpentligvis like det. Ved at læreren i starten satte disse målene for elevene, skapte det et avgrenset utgangspunkt for elevene, slik at de visste hvilke rammer de måtte holde seg innenfor når de produserte innhold i teksten, og dermed sørge for at innholdet var i tråd med

formålet. At læreren også valgte å bruke «Møt en venn» i starten av timen, bidro til at elevene kunne aktivere ordklasseskunnskapene sine, og på en slik måte kunne det bidra til at det ble lettere for elevene å forholde seg til å måtte bruke adjektiver i fortellingene sine. Dette viste for meg at læreren på forhånd hadde tenkt nøye igjennom opplegget for denne timen, slik at elevene skulle ha et godt utgangspunkt for å kunne få et utbytte av undervisningene.

«*HVORDAN*» handler om formen på teksten.

Tekstens form handler ikke om rigide sjangerkrav, men om å gi elevene forbilder og mønstre for hvordan de skal skrive teksten sin. De trenger derfor kunnskap om ulike sjangre, både fortellendetekster og argumenterende tekster (Skrivesenteret, 2022, s. 4).

Også her opplevde jeg at læreren hadde tenkt nøye igjennom valget sitt av oppgave når hen valgte å bruke «Samtidig skrivetur» som metode. Ved at læreren hadde valgt å legge opp oppgaven slik at elevene skulle skrive en fortelling, fikk de øvet seg i å kunne skrive en fortellende tekst. At læreren også hadde som formål med oppgaven at elevene skulle bruke adjektiver for å skrive fortellingen, sørget for at elevene lærte seg et virkemiddel for å skrive mer utfyllende tekster og å skape mer liv i teksten. Denne oppgaven vil derfor sørge for at elevene vil kunne lære seg hvordan man skriver fortellende tekster, og de kan benytte denne kunnskapen videre.

Det siste hjørnet i skrivetrekanten, «*HVORFOR*», handler om hva vi ønsker å få ut av teksten, og hvem som er mottaker. Skal det være et brev, en huskeliste eller et eventyr. Her var læreren flink til å gi tydelig beskjed til elevene i starten av timen hva målet med oppgaven var, og forklarte hvordan oppgaven skulle gjennomføres, som dermed ga elevene en forklaring på hvem som var mottaker av teksten. Som nevnt tidligere, virket det på elevene som at valget læreren hadde gjort ved å velge at elevene selv skulle være mottakere av tekstene som ble skrevet, sørget for at det ble mer interessant for elevene å skrive. Læreren var også tydelig på at det skulle være en fortelling, men at de fikk frie tøyler til å være kreative. Dette kan også ha bidratt til at elevene syntes det var mer givende å skrive, når de faktisk hadde en viss frihet i skrivingen sin.

Læreren selv sa i intervjuet jeg gjorde, at hen ikke hadde hatt skrivetrekanten i tankene da hen valgte å benytte seg av disse metodene i undervisningsøkta. Allikevel var alle de tre hjørnene med i tankene da hen planla undervisningen fordi disse tre «faktorene» var noe skolen var opptatt av at lærerne skulle presentere for elevene i alle fag. Skolen var opptatt av at alle elevene, i alle fag, skulle få beskjed i starten av timen hva målet for timen er, hvordan de skal

nå målet, og hvorfor de skal lære dette, og på en slik måte var disse tre hjørnene med læreren i tankene under planleggingsprosessen av opplegget, men ikke i et rent skrivemessig perspektiv. Læreren synes derfor det var gøy å se hvordan skolens visjon om å informere elevene på en slik måte i starten av timene, også eksisterer som en modell for skriveopplæring.

Dette gjorde meg enda mer bevisst på hvorfor denne informasjonen til elevene er så viktig. Slik som her hvor de i skrivekanten blant annet prater om hvordan dette påvirker motivasjonen og lysten til elevene når det gjelder å gjennomføre oppgaven.

Sitat – lærer

«Samtidig skrivetur» er også en samarbeidslæringsaktivitet som gir gode muligheter for tilpasset opplæring. Gjennom min observasjon av samarbeidslæringsaktiviteten «Samtidig skrivetur» la jeg spesielt merke til at aktiviteten kan bidra til at opplæringen blir tilpasset for elevene, uten at de må jobbe med forskjellige oppgaver eller individuelle opplegg. Denne tilpasningen skjer ut, ifra min observasjon, automatisk ved at hver av elevene kan lese den mengden tekst de er kapable til, og samtidig skrive den mengden tekst de er kapable til på den tiden de har til rådighet. Oppgaven fordrer i utgangspunktet at de leser hele teksten slik at de får med seg mest mulig av innholdet, før de skal skrive og holde den røde tråden, men opplegget gir allikevel muligheten for at man kan lese en mindre del av teksten og allikevel kunne få med seg viktige detaljer. Mengden tekst elevene produserer, tilpasses også automatisk ved at man produserer det man er kapabel til. En sterk skriver vil kunne produsere mye tekst, mens en svakere skriver vil produsere mindre tekst. Allikevel vil alle elevene ha en likeverdig mulighet til å bidra med innhold i teksten. Dette fører til at jeg opplever denne samarbeidsaktiviteten som en aktivitet som bidrar til tilpasset opplæring. Den støtter også opp om lærerens synspunkt om at «alle elevene skal kunne bidra med det de kan og ut ifra sine egne forutsetninger». Videre sier også læreren at denne samarbeidslæringsaktiviteten er ypperlig å benytte seg av om man skal arbeide med lesing av tekster hvor man skal svare på oppgaver til teksten, men hvor elevene skal jobbe med tekster på forskjellige nivåer. Denne aktiviteten kan bidra til at det blir mindre synlig at elevene arbeider med forskjellige tekster. I intervjuet sa læreren dette om hvordan «Samtidig skrivetur» kan benyttes på en slik måte:

Meg: Du sier at det blir mindre synlig for elevene at de har forskjellige oppgaver når de jobber med samarbeidslæring, men samtidig sier du nå at oppleggene som regel er lagt opp slik at det vil være mulig for alle å kunne bidra med sin kunnskap på sitt nivå. Hva legger du da i at det blir mindre synlige forskjeller?

Læreren: Som sagt så er de fleste oppgavene lagt opp slik at elevene kan bidra med det de kan og får til ut ifra sitt nivå, og så vil elevene i fellesskap bruke det de har kommet med til å danne seg felles kunnskap. På denne måten vil alle elever ha mulighet til å bidra med noe, uavhengig av nivået de er på i faget ellers. Samtidig så er det sånn at man i noen tilfeller er avhengig av å jobbe med oppgaver som er spesifikt tilpasset elevenes nivå, for eksempel når det gjelder lesing av tekster der man skal svare på oppgaver til eller lage et tankekart om innholdet. I en slik situasjon vil det være hensiktsmessig at elevene får tekster basert på sine leseferdigheter, slik at tekstene ikke blir for lange eller kompliserte. Ved å da benytte samarbeidslæring som metode mens de jobber med tekstene kan jeg dele de i grupper etter nivået deres, slik at hver enkelt gruppe jobber med samme tekst, på samme nivå. Når man da for eksempel deler for de andre et sammendrag av teksten, så vil alle gruppene ha forskjellige tekster de forteller om, men det har ikke nødvendigvis vært tydelig for dem at de har vært delt etter nivå. Dette er det jeg mener med at det vil være mindre synlig med forskjellige oppgaver når man jobber med samarbeidslæring.

Selv om «Samtidig skrivetur» ikke innebar forskjellige oppgaver tilpasset elevenes forskjellige nivåer, men heller la opp til at alle skulle kunne bidra med det man kunne, så kan jeg se for meg at denne aktiviteten kan være fin for å arbeide slik læreren her beskriver. Dette kan for eksempel gjøres ved at elevene deles inn i grupper og får utdelt en tekst på hver gruppe som de skal lese og skrive et sammendrag om. Her hver gruppe få utdelt et ark de skal skrive sammendraget på, hvor de sender det rundt på gruppebordet slik at alle kan skrive en del av sammendraget. Her vil de også måtte lese hva som allerede står skrevet, før de fortsetter teksten med sitt bidrag, slik at de ikke skriver det samme som allerede står der.

I dette kapittelet har jeg skrevet om hvordan «Samtidig skrivetur» øver ferdighetene lesing og skriving. Denne aktiviteten bidrar til at elevene får arbeidet med leseforståelse, øvd seg på å skrive fortellende tekster, opplever mestring og motivasjon, og hvordan aktiviteten kan sørge for at kravet om tilpasset opplæring i undervisningen blir ivaretatt.

#### 4.1.1.3 Variasjon og motivasjon

Å jobbe med samarbeidslæring som metode i klasserommet bidrar også til å skape variasjon i undervisningen, sier læreren:

I stedet for en tradisjonell undervisning der jeg går igjennom fagstoff på tavla før elevene selv skal lese i læreboka og svare på oppgaver, bidrar samarbeidslæring til at

elevene får en mer variert og spennende undervisning. Siden det er mange forskjellige metoder man kan bruke, og at disse igjen kan modifiseres, vil man ha mange metoder man kan ta av slik at man ikke blir gjørende det samme om igjen og om igjen. Disse samarbeidsmetodene sørger for at elevene får mer aktivitet i undervisningen og den kan variere fra gang til gang eller man kan gjøre flere samarbeidslæringsaktiviteter i samme timen. Dette skaper god variasjon for elevene og aktivitetene gjør det mer spennende for elevene å lære når de selv er aktive. - Sitat lærer

Basert på det jeg observerte og som er beskrevet tidligere i kapittelet, vil jeg si meg enig i lærerens opplevelse. Gjennom egen praksis i skole har jeg observert og opplevd mange tilfeller av elever som tydelig kjeder seg i undervisningen når den foregår på den tradisjonelle måten, slik læreren beskriver over. I slike tilfeller har jeg sett elever som gjør helt andre ting enn de skal i timen. Noen løper ut av klasserommet, noen bråker og noen er pliktoppfyllende og følger med. Dette fører til at de elevene som bråker, løper ut eller driver med andre ting, går glipp av læring. Også de som er pliktoppfyllende, vil kunne gå glipp av læring på grunn av støy og forstyrrelser, men også fordi læreren i noen tilfeller må ut og hente inn igjen de elevene som løper ut. Ved å benytte seg av samarbeidslæring som skaper variasjon i undervisningen, og ikke kun tradisjonell undervisning, samtidig som elevene selv er mer aktive, kan man ut ifra mine observasjoner bidra til at elevene er mer motiverte og deltakende i undervisningen. Dette igjen vil kunne føre til at elevene bråker mindre, ikke løper ut av rommet og fokuserer på å arbeide med det de skal i timen. Resultatet av dette vil være at samtlige av elevene har mulighet for å få med seg kunnskap fra undervisningen.

Thomas Nordahl blir, i en artikkel publisert i Aftenposten den 12. oktober 2016, sitert på at: samarbeidslæring der elever arbeider to og to, eller i andre gruppestørrelser, gir gode resultater når elevene og lærerne mestrer denne formen for læring.

– Det kreves en viss variasjon i undervisningen for å treffe mangfoldet av elever. I dag ser det ut til å være for mye individuelt arbeid, og det fører til at noen elever blir svært passive og får gjort lite, sier Nordahl (Skotheim, 2016).

Som Nordahl sier, er det helt nødvendig at både lærere og elever mestrer formen for undervisning, men at når den først er innlært, vil den etter all sannsynlighet øke læringsutbyttet til elevene.

Ved å ha varierte oppgaver bidrar man som lærer til å treffe mangfoldet av elever med undervisningen, slik Nordahl nevner. Ved å ha variasjon i undervisningen bidrar man til at



alle elevene har mulighet til å oppleve mestring og læring. Når elevene oppnår mestring, vil de med stor sannsynlighet også investere mer i læringen sin og dermed velge å gjøre det de skal i timene, ikke bråke og forstyrre eller løpe ut av rommet. For at elevene skal oppnå denne mestringen og velge å investere i læringen, er det også nødvendig at de har innlært denne formen for undervisning, slik Nordahl nevner i artikkelen. Når denne undervisningsformen er innlært og elevene opplever mestring, vil elevene etter all sannsynlighet også øke læringsutbyttet sitt.

Utdanningsdirektoratet skriver at motivasjonsforskning viser at variasjon er viktig for elevenes motivasjon for skolearbeid.

Motivasjonsforskning trekker fram variasjon som viktig for elevenes motivasjon for skolearbeidet. Varierte arbeidsmåter kan i mange sammenhenger betegnes som praktiske. Praktiske arbeidsmåter kan forstås som aktiviteter der elevene får være fysisk aktive, som i rollespill eller eksperimenter. Det kan også være andre former for arbeidsmåter der elevene får være aktive, som prosjektarbeid eller gruppearbeid. Slike aktiviteter kan anvendes i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4).

Dette gjenspeiler også det jeg skrev på forrige side om at elever kan oppleve mer motivasjon for skolearbeidet når det benyttes samarbeidslæring som undervisningsform.

Samarbeidslæringen gir elevene variasjon fra «kjedelig» tradisjonell undervisning, og den krever at elevene er mer aktive i undervisningen for å kunne bidra i gruppa.

Ved å benytte varierte undervisningsopplegg i form av samarbeidslæring kan man bidra til at elevene vil føle på mestring, fordi disse variasjonene vil kunne bidra til at man treffer mangfoldet av ferdigheter og kunnskap i klasserommet. Denne mestringsfølelsen er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 17-19) av stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet. De sier at:

Når det snakkes om mestring i skolen, snakker man ofte om mestringsforventninger. Disse mestringsforventningene referer til elevenes forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver. Mestringsforventning er en situasjons- og oppgavespesifikk oppfatning av å kunne mestre utfordringer. Alle elever i skolen kan i utgangspunktet ha positive mestringsforventninger i skolen, men dette krever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset de enkelte elevenes forutsetninger. Disse mestringsforventningene har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-19).

Utdanningsdirektoratet sier også noe om det samme som Skaalvik og Skaalvik (2015) i overordnet del i Kunnskapsløftet: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s.18). Videre i overordnet del skriver de også: «For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s.18).

Når man benytter samarbeidslæring som undervisningsform, vil elevene oppleve varierte måter å arbeide på, slik at de vil få muligheter til å arbeide på måter de foretrekker, og som kan gi dem bedre læringsutbytte. I tillegg vil, som tidligere nevnt, samarbeidslæring som undervisningsform kunne sørge for at elevene får tilpasset opplæring ved at de bidrar med sin kunnskap basert på sine forutsetninger. Jeg mener derfor at samarbeidslæring kan gi elevene økt mestringfølelse, som igjen vil kunne gi elevene mer motivasjon for skolearbeidet. Dette igjen vil kunne øke sannsynligheten for at elevene får et bedre og større læringsutbytte av undervisningen. Når man da ser på det Utdanningsdirektoratet, og Skaalvik og Skaalvik, skriver om tilrettelegging, variasjon, mestring og motivasjon, vil jeg si at samarbeidslæring kan være en god måte å utvikle ferdigheter på.

## 5 Konklusjon

Gjennom denne studien har målet vært å svare på problemstillingen:

Hvilke muligheter gir samarbeidslæring som undervisningsmetode, til å utvikle elevenes ferdigheter i norskfaget?

Hovedfunnene i denne studien viser at samarbeidslæring, sett utfra de to aktivitetene jeg observerte, gir gode muligheter for å utvikle ferdighetene innen lesing, skriving og muntlighet for elevene, og at metoden kan bidra til økt læring hos elevene. Funnene viser at samarbeidslæring skaper et høyt engasjement og iver blant elevene, noe som er viktig for at elevene skal ha motivasjon til å arbeide godt i timene. Når elevene har denne motivasjonen, engasjementet og iveren, vil dette kunne føre til at elevene blir mer mottakelig for læring, og dermed øke sjansene for å øke læringsutbyttet. «Møt en venn», slik den ble gjennomført under min observasjon, gir elevene god trening i muntlighet ved at de måtte delta i samtaler der de måtte tenke over formuleringene sine og være gode lyttere. Når elevene deltar i slike samtaler som i «møt en venn» og må tenke over formuleringene sine og være gode lyttere, får de brukt og øvet viktige ferdigheter innen muntlighet og det å føre en samtale. Dette bidrar til at de utvikler sin muntlige ferdighet. I «Samtidig skrive» måtte elevene både lese og skrive. Her

var også elevene veldig ivrige og engasjerte. Når elevene opplever motivasjon i det å lese, vil elevene ønske å lese mer. Jo mere man leser, jo bedre blir man på å lese. Samtidig la oppgaven opp til at det var mulig å lære seg nye ord og begreper gjennom å bruke «parkeringsplassen». Når elevene lærer seg nye ord og begreper, øker dette elevenes ordforråd. Når elevene utvider ordforrådet, vil det bli lettere for elevene å avkode og forstå innholdet i en tekst. Denne kombinasjonen av motivasjonen i å lese, og at elevene gjennom «parkeringsplassen» kunne lære seg nye ord og begreper, bidrar derfor til at elevene utvikler sin lesekompetanse. Oppgaven «Samtidig skrivetur», slik den var gjennomført i min observasjon, krevde at elevene klarte å holde en rød tråd i teksten og at de skulle bruke adjektiv. Når elevene skrev fortsettelsen på teksten, og måtte holde den røde tråden, måtte de tenke over ordene de valgte å bruke, og passe på at innholdet samsvarte med det som stod i teksten fra før. Denne prosessen gjorde elevene mer bevisste på hvordan de ordla seg og formulerte setningene sine. Dette førte dermed til at elevene jobbet med viktige egenskaper innen skriving, som igjen bidro til at de utviklet skriveferdighetene sine. Når elevene måtte bruke adjektiver i teksten for å skape mer «liv», fikk elevene øvet seg i å skrive mer utfyllende og beskrivende tekster. Dette vil bidra til at elevene kan skrive bedre formulerte og lengre tekster, og dermed vil dette arbeidet bidra til å utvikle elevenes skrivekompetanse. Resultatene viste også at elevene var mer engasjerte og motiverte når de arbeidet på denne måten enn ved tradisjonell undervisning. Motiverte og engasjerte elever vil investere mer i læringen sin og dermed vil denne måten å arbeide på øke sjansen for at elevene lærer mer. Når elevene lærer mer, vil dette også bidra til at de tre ferdighetene, lesing, skriving og muntlig, vil utvikle seg.

Resultatene viste også at samarbeidslæring gir gode muligheter for tilpasset opplæring ved at aktivitetene legger opp til at alle elevene bidrar med det de kan, uavhengig av hvor mye eller lite de kan om temaet. Dette gjør at alle elevene har mulighet til å delta i de samme oppgavene, og dermed slipper å føle seg utenfor. Elever som føler seg inkludert og opplever mestring, vil lære mer enn elever som opplever lite mestring og som føler seg utenfor. Samarbeidslæring er derfor en fin undervisningsmetode som sørger for at alle kan delta med det de kan, slik at de opplever mestring, og dermed øke sin motivasjon og investering i å lære. For å konkludere med problemstillingen, samarbeidslæring i norskfaget kan bidra til å utvikle ferdighetene innen lesing, skriving og muntlighet.

Arbeidet med denne studien har gitt meg en bedre innsikt i hvordan man kan bruke samarbeidslæring i norskfaget for å øve de grunnleggende ferdighetene. I videre arbeid ville

det vært interessant å sett på flere skoler, flere lærere, og flere samarbeidsstrukturer for å se om det er flere måter man kan arbeide med å utvikle de grunnleggende ferdighetene i norskfaget. Videre hadde det også vært interessant å se på resultater (før og etter) på nasjonale prøver, på skoler som har brukt samarbeidslæring som undervisningsmetode over tid. Her kunne man sett på resultatene og se om resultatene endrer seg fra før og etter samarbeidslæring ble tatt i bruk.

## Litteraturliste

Aas, Å., M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

Alver, B. & Skre I. B. (2020, 7. januar). Lek. I *Store norske leksikon*. Hentet 29. mars 2023 fra [https://snl.no/lek\\_-\\_aktivitet](https://snl.no/lek_-_aktivitet)

Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier* (2.utg). Cappelen Damm Akademisk.

Bakke, J. O. & Kverndokken, K. (2014). Muntlig bruk av språket. I Jansson, B. K. & Traavik, H (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 53-82). Universitetsforlaget.

Bråten, I. (2007). Leseforståelse-komponenter, vansker og tiltak. I: Bråten I. (Red.). *Leseforståelse - Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.

Elevkanalen. (u.å.). *Samtidig skrivelser*. Hentet 22. mars 2023 fra <https://www.elevkanalen.no/Artikkel/openartikkel/99459>

Enstad, F. & Bakken, A. (2022). *Ungdata junior 2022, nasjonale resultater. NOVA rapport 6/22*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA & OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Fohlin, N & Wilson, J. (2019) *Samarbeidslæring i praksis: Håndbok i Cooperative learning*. GAN Aschehoug.

Gjøsund, P. & Huseby, R. (2017). *Eleven i fokus – observasjonsarbeid i skolen* (3.utg). Cappelen Damm Akademisk.

Harstad Tidende. (2019). Ikke godt nok. Lederartikkel 4. desember 2019. Hentet fra <https://www.ht.no/nyheter/2019/12/04/ikke-godt-nok-20536496.ece>

- Hekneby, G. (2011). *Skrive- lese - skrive Begynneropplæringen i norsk*. (3.utg). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2009). *Barnsspråkutvikling – muntlig og skriftlig*. Universitetsforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M (Red). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg). Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M. & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000-2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? – 20 år med lesing i PISA*. (s. 22-26)
- Kagan, S., Stenlev, J. & Westby, F. (2018). *Cooperative Learning – undervisning med samarbeidsstrukturer*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D., K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2018) *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del – opplæringens verdigrunnlag*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Overordnet del – prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Overordnet del – prinsipper for skolens praksis*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Norsk*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. Manger, T, Lillejord, S, Nordahl, T og Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget.

- Lillejord, S. (2015, 05. januar). *Lærerens profesjonsutdanning*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/larernes-profesjonsutdanning/?fbclid=IwAR24ZhjrPywe0SldDAqg9YDwDhLyNRKIReYqfQmBNyzGLEYWVcKqYI9AeD4>
- Lundberg, I. (2021). *God skriveutvikling – kartlegging og undervisning*. Cappelen Akademiske Forlag
- Lundetræ, K. (2021, 22. januar). Leseferdighet. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/leseferdighet>
- Lyster, S.-A., H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst (2.utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. & Lillejord, S. (2013). *Livet i skolen*. Manger, T, Lillejord, S, Nordahl, T og Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget.
- Matre, S. (2009). Norskfaget og norskundervisningen: Arbeid med muntlige tekster. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3.utg, s. 155 – 239)
- Mork, S., M. (2013, 21. oktober). *Revidert læreplan – økt vekt på grunnleggende ferdigheter*. Naturfagssenteret. <https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=2050395>
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009). Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon *NIFU STEP Rapport* (Vol. 42).
- Mørch, W. T. (2022, 15. januar). Hermann Ebbinghaus. I *Store norske leksikon*. Hentet 29.mars 2023 fra [https://snl.no/Hermann\\_Ebbinghaus](https://snl.no/Hermann_Ebbinghaus)
- NOU 2016: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III - Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ottesen, E., & Møller, J. (2010). Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform *NIFU-rapport* (Vol. 37).

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.

Riksmålsforbundet. (u.å). *Adjektiv*. Hentet 31. mars 2023 fra <https://www.riksmalsforbundet.no/grammatikk-en-innforing/ordklassene/adjektiver/>

Sander, K. (2022, 3. april). *Samtale*. Hentet 31. mars 2023 fra <https://estudie.no/samtale/>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Skotheim, H. (2016, 12. oktober). Hva er egentlig en god lærer? Vi spurte elevene. *Aftenposten*. Hentet 30. mars 2023 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/qdQzL/hva-er-egentlig-en-god-laerer-vi-spurte-elevene>

Skrivesenteret (2022, 11. april). *Skrivetrekanter*. Skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanter/>

Stai, S. (2021, 15. februar). *Hva er motivasjon?*. Hentet 31. mars 2023 fra <https://ndla.no/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:7b85f47a-e6ee-4e10-93f0-6dcbb8fe88cc/topic:1:61d57775-88c9-4d8f-b49f-bfe85ff652d0/resource:b1c71518-0406-4cf4-8f25-08d6e0567349>

Statped. (2021, 26. april). *Dysleksi og muntlige ferdigheter*. Hentet 08. januar, 2023 fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/dysleksi-og-muntlige-ferdigheter/>

Streitlien, Å. (2002). «Nå må alle tenke seg om litt, og så spør jeg en» - analyse av interaksjonen i matematikktimene. I Bråten, I (red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metoder, 5. utgave*. Fagbokforlaget.

Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga: Å knekke den alfabetiske koden. I Traavik, H. & Jansson, B. K. (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.

Udir. (2012, 11. desember). *PIRLS 2011: Betydelig framgang for norske elever*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pirls-2011-betydelig-framgang-for-norske-elever/>

Udir. (2020, 13.juni). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153823>

Udir. (2022, 21. september). *Leseinnsats og leseferdigheter - Den internasjonale undersøkelsen PIRLS*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/#a166359>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Komponenter i god leseopplæring*. <https://docplayer.me/34286955-Her-beskriver-vi-fire-komponentene-som-laerere-bor-fokusere-pa-i-arbeidet-med-lesing-i-alle-fag.html>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Temaene i Elevundersøkelsen. <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfId=64021>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 23. november). *Den internasjonale undersøkelsen PIRLS*. Udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>

## Vedlegg

### Vedlegg 1

Møt en venn

### **Grunnprinsipper**

Felles mål: Vi skal sørge for at alle i gruppen vet hvorfor vi hører sammen.

Sosialt mål: Lytte aktivt, snakke rolig, og være positive mot hverandre.

Eget ansvar: Spørre en vilkårlig elev i hver gruppe.

Evalueringsoppgave: Hva gjorde vi for å finne hverandre? Hvordan passet vi på at alle i gruppen var i stand til å forklare hvordan vi hørte sammen?



## **Forslag til bruk**

Språk: Ordklasser, staveregler, og ord i samme ordgruppe

Samfunnsfag/Naturfag: Begreper om ulike fenomener.

Matematikk: Et matematisk tema, for eksempel samme sum, lengde, vekt eller form.

Idrett: Begreper innen ulike idretter.

Gruppeforsterkende: Bilder eller ord fra filmer, spill og bøker som elevene liker.

## **Materiell og forberedelser**

Gjøre klar kort med bilder eller ord der to, tre eller fire av bildene eller ordene hører sammen. Du skal ha like mange kort som det er elever i klassen.

Kopiere opp rollekort

## **Arbeidsgang**

- 1) Læreren deler ut et kort til hver elev og forteller hvor mange kort som hører sammen.
- 2) Elevene går rundt og finner hver sin person. De forteller hverandre hva de har på kortet sitt.
- 3) Hvis kortene passer sammen, fortsetter de til de finner alle kortene som hører sammen. Hvis de ikke passer sammen, går de videre og spør en ny person.
- 4) Når alle har funnet hverandre diskuterer gruppen hvorfor akkurat de passer sammen.
- 5) Læreren velger vilkårlig og lar en i hver gruppe forklare hvorfor de hører sammen.

## **Gå videre/ variasjon**

Når elevene har funnet hverandre, kan den nydannede gruppen gjennomføre en oppgave rundt det felles innholdet på kortene deres.

Strukturen kan også brukes bare for å lage vilkårlige grupper til en annen oppgave, for eksempel med kortstokk, farger, tall, eller lignende.

Læreren kan gjøre strukturene mer åpne og la elevene selv finne sammenhenger og begrunne hvorfor de synes at de passer sammen. Her finnes det ulike løsninger.

(Fohlin & Wilson, 2019, s. 46-47)

## Vedlegg 2

### Samtidig skrivetur

Denne metoden er en morsom arbeidsmetode, hvor elevene får muligheten til å fortsette hverandres arbeid eller til å utfylle hverandres ideer.

#### Beskrivelse

- Alle elevene har et (oppgave) ark.
- Læreren gir en oppgave, eller så står oppgaven på arket.
- Elevene skriver svar innenfor en gitt tidsramme.
- Når læreren gir beskjed, sendes arkene mot venstre til neste elev.
- Skriveturen fortsetter til alle elevene har skrevet på arkene minst en gang.

#### Hvorfor?

- Metoden legger opp til at alle elevene er aktive hele tiden.
- Metoden er tidseffektiv, da teamene får samlet inn mye informasjon på kort tid.

#### Praktiske tips

- Læreren bør gi elevene god til å lese oppgaven og alle svarene som står på arket. For hvert skifte kreves mer tid.
- For å synliggjøre hvem som har skrevet hva kan elevene få utdelt ulike skrivefarger. Det bør vurderes om dette er hensiktsmessig og nødvendig.

#### Variasjoner

- Metoden kan brukes til å skrive en fortelling.
- Metoden kan benyttes til å skrive en faglig oppsummering rundt et tema.
- Metoden kan benyttes for å hente opp faktakunnskap. *Ramse opp primtall, stater i USA, land i EU.*

#### Hvilke ferdigheter trenes?

- Skriftlige ferdigheter

(Elevkanalen, 2023)

## Intervjuguide

### Rammesetting

1. Løs prat – uformelt
2. Introduksjon av meg selv og mitt prosjekt
3. Informasjon: Snakke litt om tematikken og formålet med intervjuet. Forklare hva intervjuet skal brukes til. Forklar taushetsplikt og anonymitet. Taushetsplikt her innebærer både min taushetsplikt ovenfor informanten og de opplysningene som fremkommer, i tillegg til lærerens taushetsplikt ovenfor elevene. Læreren og jeg som student har et felles ansvar for å overholde taushetsplikten. Det innebærer at det ikke skal fremkomme opplysninger om elever som navn eller andre identifiserende bakgrunnsopplysninger. Er noe uklart for informanten? Har informanten noen spørsmål? Informer om at det blir gjort opptak – vis til samtykkeerklæringen.
4. Informere om at resultatet og vil være anonymt og at opptak vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet.
5. Er det noen spørsmål før vi starter?
6. Starte opptak hvis tillatelse er gitt.

### Spørsmål:

På hvilken måte tror du samarbeidslæring kan bidra i elevenes faglige utvikling og kan det bidra til økt læring?

Føler du at elevene har mer motivasjon for faget når de arbeider på en slik måte?

Hva er dine tanker rundt å bruke samarbeidslæring for å tilpasse opplæringen for elevene?

I hvilken grad vil du si at denne undervisningsmetoden bidrar til å gi variasjon i undervisningen?

Er elevaktive undervisningsmetoder bare gøy? Hvordan oppfatter du elevenes læringseffekt og motivasjon ved bruk av slike metoder?

Hva kan gjøres fra lærerens side for å sikre at elevene lærer og får god motivasjon for å lære?

Hvilke metoder bruker du når du bruker samarbeidslæring i norskundervisningen?

## Oppsummering

- Er det noe du vil tilføye?
- Har du noen spørsmål før vi avslutter?
- Takk for at jeg fikk låne av tiden din og takk for at du var villig til å snakke med meg.
- Stopp opptak.

## Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring lærer

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*Hvilke muligheter gir samarbeidslæring som metode for å utvikle ferdigheter i norskfaget?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke muligheter og begrensninger som ligger i å bruke samarbeidslæring som metode i norskfaget, og om det kan påvirke læringsutbyttet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å se på hvilke muligheter og begrensninger som ligger i å bruke samarbeidslæring som metode (cooperative learning), som undervisningsmetode i norskfaget og om en slik måte å undervise på kan påvirke læringen til elevene.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskolen i Innlandet* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er utvalgt til å delta i denne undersøkelsen fordi du jobber på en skole som benytter samarbeidslæring som metode som undervisningsform.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av meg og observert i undervisningen. Jeg vil komme og observere to undervisningstimer samt å gjennomføre et intervju med deg. Intervjuet vil inneholde spørsmål knyttet til hvilke muligheter og

begrensinger du ser i å benytte denne arbeidsformen i norskundervisningen din og hvordan du tenker den påvirker elevenes læring. Observasjonene vil foregå ved at jeg er en ikke-deltakende observatør som gjennomfører en direkte observasjon. Mine observasjonsnotater og dine svar i intervjuet vil bli brukt som grunnlag for svar på mine forskningsspørsmål. Jeg vil ta opptak av intervjuet, men din identitet vil ikke bli avslørt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student og veileder vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2023. Når forskningsprosjektet er over, vil jeg slette lydopptaket.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i innlandet* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Høgskolen i innlandet ved Jens Haugan (veileder/prosjektsansvarlig), e-post: [jens.haugan@inn.no](mailto:jens.haugan@inn.no)*
- *Mats Andre Engebakken Bergh (student), e-post: [matsaebergh@gmail.com](mailto:matsaebergh@gmail.com), mobil: 99561207.*
- Vårt personvernombud: Andrew Davidson, e-post: [andrew\\_davidson@inn.no](mailto:andrew_davidson@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jens Haugan  
Prosjektansvarlig/veileder

Mats Andre Engebakken Bergh  
Student i grunnskolelærerutdanning 1-7.

Høgskolen i Innlandet

Høgskolen i Innlandet.

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvilke muligheter og begrensninger ligger i å samarbeidslæring som metode i norskfaget og påvirker det elevenes læring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *observasjon*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Informasjon til elever og foresatte**

### **Observasjon i klasserommet**

Jeg vil med dette informere deg/dere om at jeg skal foreta en observasjon av undervisningen i klasserommet til ditt barn i forbindelse med mitt masterprosjekt. Jeg skriver om Samarbeidslæring som undervisningsmetode og skal observere hvordan dette fungerer i klasserommet. Jeg kommer til å sitte på en stol bakerst i klasserommet og notere ned det jeg ser. Alle mine notater er fullstendig anonyme, og jeg vil ikke registrere identifiserende opplysninger om elevene.

Ta kontakt med meg dersom du/dere ikke ønsker at barnet deres observeres, eller at eleven selv ikke vil bli observert.

Mvh.

Mats Andre Engebakken Bergh

Student, Høgskolen i Innlandet

e-post: matsaengebakken@gmail.com

Tlf: 99561207

### **Vurdering av behandling av personopplysninger**

17.11.2022

#### **Referansenummer**

812778

#### **Vurderingstype**

Standard

## **Dato**

17.11.2022

## **Prosjekttittel**

Forskning på hvilke muligheter og begrensinger som ligger i å bruke samarbeidslæring som metode i norskfaget.

## **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

## **Prosjektansvarlig**

Jens Haugan

## **Student**

Mats Andre Engebakken Bergh

## **Prosjektperiode**

01.09.2022 - 15.05.2023

## **Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

## **Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

## **Kommentar**



**OM VURDERINGEN** Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG** Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**TAUSHETSPLIKT** Deltakerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**PERSONVERNPRINSIPPER** Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!