

# MASTERGRADSOPPGAVE

## **Samarbeidslæring, Leseferdigheter og Lesemotivasjon**

---

**Ann-Carin Halvorsen Berg**

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk  
Avdeling for lærerutdanning, 2012**



Høgskolen i Østfold



[www.hiof.no](http://www.hiof.no)

## *Historien om Ola Normann*

*Ola Normann er 6 år og skal begynne i 1. klasse. Han gleder seg veldig til å begynne på skolen. Forventningsfull går han til sin første skoledag. I dagene som følger, går han på skolen med lette skritt. Han møter i god tid før skoledagen starter. Når timen begynner, sitter han rolig på plassen sin, rekker opp hånda og er flink til å vente på tur. Ola Normann er pliktoppfyllende. Hver dag gjør han leksene sine, og han har bestandig med seg de bøkene han skal.*

*Fem år senere møter Ola Normann også til første skoledag med glede. Denne gangen er det forventningene om å møte klassekameratene han har i tankene, ja det skal ikke bli så aller verst å møte læreren heller. Bøkene får bokbind, og er med i sekken den første tiden. Utover i skoleåret begynner Ola Normann å glemme noen bøker hjemme. Spesielt leseleksene med dertil arbeidsoppgaver, blir gjort i en fei. Det er andre ting som betyr mer; å være sammen med noen av de i klassen. Resultatene fra uketestene på skolen kunne vært bedre.*

*To år senere møter Ola Normann til første skoledag i 7. klasse med et sukk over at nok en sommerferie er over. Han er glad for at dette er siste året på den skolen! Pennalet og bokbindet er i orden, men det går ikke mange dagene ut i skoleåret før friminuttene er det beste ved skoledagen, og han sluntrer unna leksene. Han sitter ikke lenger så rolig på plassen sin, men tøyser og finner på ablegøyer for å unngå arbeidsoppgaver læreren forventer han skal gjøre. Resultatene på prøvene er ikke oppmuntrende, noe som gjør at Ola Normann anstrenger seg enda mindre på skolen.*

*Ett år senere møter Ola Normann til sin første skoledag på ungdomsskolen. Han gleder seg: Nye lærere, nye klassekamerater. Det går ikke lenge før prøvene kommer, og han igjen får en påminnelse om at han ikke klarer det som forventes av ham. Ikke har han lyst til å bruke mer tid på leksene heller, de engasjerer ham ikke. Ola Normann går ut av grunnskolen med et karaktersnitt på 2,5.*

*16 år gammel, 10 år etter sin første skoledag, starter Ola Normann på videregående skole. Han slutter til høstferien, fordi han ikke klarer å følge med på det som skjer i undervisningen. Leksene klarer han heller ikke å følge opp, kunnskapshullene er for store.*

*Jeg lar Ola Normann være en representant for de mange elevene som opplever å starte skoleforløpet med en stor grad av motivasjon, men som ikke klarer å fullføre en videregående opplæring.*

*Historien er konstruert av Ann-Carin Halvorsen Berg.*

# **Sammendrag**

## **Tittel**

Samarbeidslæring, Leseferdigheter og Lesemotivasjon

## **Bakgrunn og formål**

Bakgrunnen for temaet er elevundersøkelser som kan vise til at elevers lese­motivasjon synker opp gjennom skoletiden. Dette er uheldig i forhold til elevers leselæring, og kan virke negativt inn på deres videre utdanningsforløp.

Formålet med dette mastergrads­prosjektet har vært, gjennom en casestudie, å undersøke om samarbeidslæring knyttet til det å skulle planlegge, til dels produsere og til slutt redigere en trinnavis, vil kunne være av betydning for fire elevers (tiltaksgruppen) leseferdigheter, samt deres lese­motivasjon.

## **Problemstilling**

Mastergradsoppgaven min har hatt følgende todelte problemstilling:

1. Hvordan kan samarbeidslæring knyttet til et avisprosjekt, virke inn på elevers leseferdigheter og lese­motivasjon?
2. Hvorfor har elevene økt, eventuelt redusert leseferdigheten og lese­motivasjonen, i tiltaksperioden?

## **Metode**

Som overordnet plan for datainnsamlingen, har jeg brukt the embedded single- case design, der en avisredaksjon på fire elever har vært analyse­enhetene. Jeg har analysert elevene både som gruppe og som enkeltpersoner.

I samsvar med det som er vanlig i casestudier, har jeg benyttet meg av en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder. En ordkjedetest og et lese­motivasjonsskjema har utgjort den kvantitative delen, mens et spørreskjema om elevenes opplevelse av samarbeidslæringen knyttet til avisprosjektet og observasjon, representerer den kvalitative delen. Det kvantitative innsamlingsmaterialet er brukt fire ganger med fem ukers mellomrom. Tiltaksgruppen har tatt alle fire testene (T1-T2-T3 og T4), mens en kontrollgruppe kun har tatt T1 og T4. Den

kvalitative delen er blitt utført henholdsvis midt i og etter at prosjektet ble avsluttet, og bare med tiltaksgruppen. Den kvalitative delen er blitt analysert ved bruk av meningsfortetting og en kombinasjon av temasentrert og personsentrert tilnærming. Den kvantitative delen har jeg analysert statistisk, sett på sammenhengen mellom to variabler (leseferdighet og lese-motivasjon) og vurdert mulige tredjevariabler.

Jeg har brukt fire 6. klassinger som tiltaksgruppe. De øvrige elevene fra klassetrinnet som takket ja til å delta i prosjektet, har utgjort prosjektets kontrollgruppe.

### **Resultater**

Det kan se ut til at intervensjonen har hatt en positiv innvirkning på leseferdighetene, den indre lesemotivasjonen og mestringsskåren til tiltaksgruppa som helhet, men vært av liten betydning for den ytre lesemotivasjonen.

To av elevene har hatt en økning i leseferdigheten som kan skyldes tiltaket. Resultatene i forhold til den indre og ytre lesemotivasjonen, er veldig varierende. Alle elevene har i de tjue ukene målingene har pågått, hatt en annen og mer positiv utvikling i opplevelsen av mestring, enn kontrollgruppen.

Ulik opplevelse av det sosiale samspillet i gruppa, graden av medbestemmelse og utvikling av leseferdighet, kan forklare noe av variasjonen i elevenes utbytte av prosjektet

Svarene på spørreskjemaet vedrørende elevenes opplevelse av samarbeidslæringen knyttet til avisprosjektet, viser at de var forholdsvis fornøyde med gjennomføringen av prosjektet.

Observasjonene viser at elevene stort sett var flinke til å hjelpe hverandre med å nå prosjektets mål.

## Forord

I 2010 ble det født 61 400 barn i Norge (Befolkningsstatistikk. Fødte 2010). Dette er barn som skal begynne i første klasse i 2016. Hvordan vil disse barna få det på skolen? Det kan man ikke si noe sikkert om, men nyere forskning viser at dagens skoleelever opplever hverdagen sin som mindre engasjerende etter hvert som de kommer opp i klassetrinnene (Topland og Skaalvik 2010). Mange av dem vil også kunne oppleve å avslutte videregående skolegang før de har fått avgangskarakterer (Hernes 2010). Før den tid kan de ha følt mange nederlag, med de konsekvensene det fører med seg, i og utenfor skolestua.

Helt siden jeg startet på masterstudiet i spesialpedagogikk, har jeg hatt som målsetting å skrive en masteroppgave med fokus på hvordan hjelpe elever til å bli mer motiverte i forhold til skolearbeid. Lesing er en grunnleggende ferdighet som kommer inn i alle fag i grunnskolen og i den videregående opplæringen (Grunnleggende ferdigheter 2012). Elever som har vansker med å lese, vil kunne komme til å ha mange skolerelaterte utfordringer (Skaalvik og Skaalvik 2009). Mitt ønske med denne masteroppgaven har vært å se om samarbeidslæring knyttet til det å arbeide med en trinnavis, vil kunne være en positiv arbeidsmetode i forhold til elevers leseferdigheter og lesemotivasjon. Ideen til dette tiltaket fikk jeg i forbindelse med planleggingen av et tidligere trinnavisprosjekt, et arbeid som må kunne sees på som et pilotprosjekt i forhold til masteroppgaven min.

Rune Andreassen (2010) avslutter en artikkel der han tar for seg og drøfter forskningsresultater om samarbeidslæring, med å si at det er et behov for å teste ut samarbeidslæring på en systematisk måte i norsk skole. Nå skal jeg ikke påberope meg at de resultatene jeg har kommet frem til i dette mastergradsprosjektet, er av oppsiktsvekkende stor verdi, men kanskje et lite bidrag til å rette oppmerksomheten mot en metode jeg mener bør få en større plass i den norske skolen, enn det som er tilfelle i dag.

Mastergradsprosjektet mitt handler om motivasjon. Jeg har mange ganger stilt meg selv spørsmålet om hva som har gjort meg motivert for å gjøre denne jobben? Wigfield og Eccles (Skaalvik og Skaalvik 2009) er opptatte av oppgavens verdi. Jeg opplever at min motivasjon henger sammen med den *nytteverdien* fagstoffet har i forhold til mitt daglige virke som lærer i grunnskolen. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg veldig mye teori og praktiske ideer

som jeg allerede nå har hatt stor nytte av. I tillegg har jeg opplevd at samarbeidslæring har en klar overføringsverdi til ulike fritidsaktiviteter.

Arbeidet med masteroppgaven har hatt en stor *indre verdi*, da jeg er veldig interessert i temaet jeg opplever som grunnleggende i hele lærergjerningen. Heldigvis, blikket mitt er rettet fremover og ikke for mye bakover. Dette er en fordel med tanke på *kostnaden*, alle de timene jeg har lagt ned i studier de siste årene. Men det viktigste er opplevelsen av *personlig verdi*, av det å ha fått kunnskap som skal hjelpe meg til å mestre jobben min bedre.

”You can’t do it alone” (Johnson, Johnson og Holubec 1993:1), sa mannen som til tross for sitt handikap klarte å bestige Mount Rainier, da han ble spurt om hva han hadde lært av klatringen. Det er oppgavens leser som vil avgjøre hvor høyt mot toppen jeg har klart å klatre i dette mastergradsprosjektet. Men ett er sikkert: Jeg hadde ikke kommet langt opp uten hjelp fra andre! Takk til mannen min og guttene mine for datateknisk hjelp, og til min datter for mange oppmuntrende ord underveis. Takk til informantene, deres foresatte, lærere og med-elever for alle bidrag til trinnavisen og testresultater. Takk til Rune Andreassen for god og konstruktiv veiledning i forbindelse med oppgaveskrivingen. Takk også til min arbeidsgiver for stor velvilje til å legge forholdene til rette for at jeg skulle kunne ta det treårige masterstudiet ved siden av lærerjobben. Uten dere hadde jeg ikke kommet dit jeg er i dag!

Moss 3. mai 2012

Ann-Carin Halvorsen Berg

## **Innhold**

Sammendrag .....	2
Forord .....	4
Innhold .....	6
Kapittel 1. Innledning .....	10
1.1. Bakgrunn for valg av tema .....	10
1.2. Formålet med oppgaven .....	11
1.3. Oppgavens oppbygning .....	12
Kapittel 2. Teori .....	13
2.1. Planverket .....	13
2.2. Lesemotivasjon og leseferdighet i fire store elevundersøkelser .....	14
2.3. Samarbeidslæring .....	15
2.3.1. Begrepsavklaring .....	15
2.3.2. Historiske røtter .....	15
2.3.3. Samarbeidslæring .....	16
2.3.4. Tidligere forskning på samarbeidslæring .....	19
2.3.5. Teoretiske røtter .....	21
2.4. Teorier om gjensidig avhengighet .....	22
2.5. Prosjektarbeid .....	23
2.6. Leseferdighet .....	24
2.6.1. Begrepsavklaring .....	24
2.6.2. Den gode leser .....	25
2.6.3. Samarbeidslæring som avisprosjekt og utvikling av leseferdighet .....	26
2.7. Lesemotivasjon .....	28

2.7.1. Begrepsavklaring .....	28
2.7.2. Indre og ytre lesemotivasjon .....	29
2.7.3. Samarbeidslæring knyttet til avisprosjektet - betydning for lesemotivasjon .....	32
2.8. Oppsummering .....	34
2.9. Problemstilling.....	34
Kapittel 3. Metode.....	34
3.1. Design.....	34
3.2. Metodisk tilnærming.....	36
3.2.1 Forskningsmetode .....	36
3.2.2. Analyse .....	37
3.2.3. Vitenskapsteoretisk referanse .....	38
3.3. Informanter .....	39
3.3.1. Begrunnelse for valg av utvalg .....	39
3.3.2. Utvelgelsesprosessen .....	40
3.4. Praktisk gjennomføring av prosjektet.....	42
3.5. Redskap i kartleggingen av leseferdigheter .....	44
3.6. Redskap i kartleggingen av lesemotivasjon.....	45
3.7. Redskap for å kartlegge opplevelsen av samarbeidslæringen .....	45
3.7.1. Spørreskjemaet.....	45
3.7.2. Sp�rreskjemat i forhold til teorigrunnet .....	46
3.7.3. Feltnotater .....	47
3.8. Variabler .....	47
3.9. Datainnsamling .....	47
3.10. Validitet og reliabilitet.....	49



3.10.1. Definisjon av validitet og reliabilitet .....	49
3.10.2. Ordkjedetesten .....	50
3.10.3. Lesemotivasjonsskjemaet .....	51
3.10.4. Spørreskjemaet om elevenes opplevelse av samarbeidslæringen .....	53
3.10.5. Observasjon.....	55
3.10.6. Utvalg og design. ....	55
3.10.7. Konklusjon – validitet og reliabilitet .....	57
3.11. Etske hensyn .....	58
Kapittel 4. Resultater .....	59
4.1. Ordkjedetesten .....	60
4.2. Lesemotivasjon .....	60
4.2.1. Indre leseemotivasjon .....	61
4.2.2. Ytre leseemotivasjon .....	62
4.2.3. Mestringsspørsmål .....	63
4.3. Spørreskjemaet om elevenes opplevelse av samarbeidslæringen.....	64
4.4. Observasjon - feltnotater .....	66
4.5. Sammendrag av resultatdelen .....	68
4.5.1. Leseferdighet.....	68
4.5.2. Lesemotivasjon .....	68
4.5.3. Spørreskjemaet om elevenes opplevelse av samarbeidslæringen .....	69
4.5.4. Observasjon – feltnotater .....	70
Kapittel 5. Drøfting av resultater.....	70
5.1. Samarbeidslæringens betydning for lesing og motivasjon .....	71

5.1.1. Leseferdighet.....	72
5.1.2. Lesemotivasjon .....	73
5.1.3. Konklusjon – problemstillingens <i>hvordan</i> .....	79
5.2. Hvorfor en endring i leseferdighet og lesemotivasjon?.....	81
5.2.1. Elev Y og Æ.....	82
5.2.2. Elev X og Z.....	86
5.2.3. Konklusjon – problemstillingens <i>hvorfor</i> .....	94
5.3. Kommentarer til gjennomføringen .....	94
5.4. Avsluttende kommentarer til problemstillingen.....	95
Kapittel 6. Veggen videre.....	97
Litteratur.....	100
Vedlegg .....	105

## Kapittel 1. Innledning

### 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Denne masteroppgaven har hatt til hensikt å undersøke hvordan opplevelsen av samarbeids- læring knyttet til et trinnavisprosjekt, kan virke inn på fire elevers leseferdigheter og lese- motivasjon. Leseferdigheter er blitt avgrenset til å gjelde selve *avkodningen*.

Bakgrunnen for valg av tema er, at jeg som lærer har erfart at de fleste elevene starter i første klasse fulle av forventning til sin nye hverdag. Når de har gått noen år på skolen, mister mange av elevene motivasjonen i forhold til skolearbeidet. Forskning knyttet til Elevunder- søkelsen 2010 (Topland og Skaalvik 2010) bekrefter dette. I *Kvalitetsvurdering 2003 Elevenes leseferdigheter, motivasjon for lesing og bruk av ulike lesestrategier*, foretatt av undervisningsetaten i Oslo kommune (Kvalitetsvurdering 2003), kan man se at denne tendensen også gjelder lesemotivasjon, da den synker jevnt fra og med 5. trinn, til og med VK 1. At elevene ikke er motiverte for lesing, vil kunne være av stor betydning for deres lese- ferdigheter, da motivasjon kan gjøre leseferdighetene mer optimale (Guthrie 2011).

I 2010 kom Hernes (2010) med Fafø-rapporten *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafallet i videregående opplæring*. Her hevder Hernes at mangel på mestring av de grunnleggende ferdighetene, er årsakene til at 20-30 prosent av elevene ikke fullfører utdanningsforløpet. I følge Kunnskapsløftet (Saabye 2008), består de grunnleggende ferdighetene blant annet av lesing. Dette viser hvor viktig det er at elevene er motiverte for lesing.

Lesing er en ferdighet som må læres. Det er mange forskjellige forhold som virker inn på elevenes motivasjon for læring. Bjørgen (2001) mener at et godt læringsmiljø med mulighet for kontakt med likesinnede, er viktig for å oppnå en ideell lærings situasjon. En opplæring som er praktisk, variert og relevant, gode relasjoner og trivsel, høye forventinger, realistiske utfordringer og bruken av IKT, er forhold som Stortingsmelding nr. 22, 2010-2011, *Motivasjon- Mestring- Muligheter*, mener er viktige. Guthrie (2008) mener at erfaringsbasert undervisning, meningsfulle oppgaver, belønning etter innsats, en balansegang mellom kontroll og valg i forhold til hva elevene skal arbeide med, samt å gjøre lesingen til en sosial aktivitet, er av de tingene som vil øke elevenes lesemotivasjon. Utfordringen for oss som lærere, mener jeg er å finne frem til arbeidsmetoder som passer med disse forholdene.

Ideen til å knytte avisarbeidet til samarbeidslæring, fikk jeg da jeg i forbindelse med masterstudiet, leste Andreassens (2010) artikkel ”*Samarbeidslæring- en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt*”. I denne artikkelen vises det til to former for samarbeidslæring, *collaborative learning* og *cooperative learning*. Det er den siste formen, der elevene i en liten gruppe arbeider sammen mot et felles mål, som jeg har brukt i arbeidet mitt.

Jeg opplever at samarbeidslæring organisert i form av et prosjektarbeid som skal ende ut i et produkt (en trinnavis), har med seg flere av de elementene som Stortingsmelding nr. 22, 2010-2011, Bjørgen og Guthrie mener er viktige faktorer for å utvikle motivasjon knyttet til læring.

## **1.2. Formålet med oppgaven**

Formålet med mastergradsoppgaven min har vært, gjennom en casestudie å undersøke om samarbeidslæring knyttet til det å skulle planlegge, til dels produsere og til slutt redigere en trinnavis, vil kunne være av betydning for fire elevers (tiltaksgruppen) leseferdigheter samt deres lesemotivasjon.

Tiltaksgruppen skulle utgjøre en avisredaksjon med oppgave å bestemme hva slags stoff (intervju, faktatekster, vitser, kryssord, tegneserier osv.) som skulle være med i avisen. De skulle også stå for noe av innholdet, mens de øvrige elevene på klassetrinnet skulle bidra med resten. Etter hvert som redaksjonen kom til å få inn stoff til avisen, skulle tiltaksgruppa redigere, dvs. bruke en PC til å skrive inn (og kanskje rette) alle tekstene i Microsoft Office Word. De skulle også avgjøre hvor mange spalter som skulle brukes, samt sette inn passende bilder / tegninger til tekstene. Bilder skulle være av klassekamerater, eller de kunne hentes fra Internett.

I arbeidet med trinnavisen, har tiltaksgruppen hatt som mål å lage et produkt. Dette er blitt gjort i form av et prosjektarbeid. Skrøvset og Lund (1996:33) sier i boken *Prosjektarbeid - fra ord til handling*, at ”Ved at en gruppe velger seg et problem og arbeider med dette, lærer de også mye om det som ikke er direkte tema for denne gruppa”. Noe av det jeg har ønsket å se, er om tiltaksgruppen, som en følge av måten de har arbeidet med trinnavisen på, har bedret avkodingsferdighetene sine. I denne sammenhengen betyr det økt leseflyt, noe som er en

forutsetning for god leseferdighet (Høyen 2010). Dette vil igjen være av betydning for elevenes lesemotivasjon (Pressley 2002).

### **1.3. Oppgavens oppbygning**

Jeg har valgt å bygge opp oppgaven på følgende måte:

**Kapittel 1** handler om bakgrunnen for valg av tema og hva som har vært formålet med oppgaven.

**Kapittel 2** handler om teori knyttet til samarbeidslæring, gjensidig sosial avhengighet, prosjektarbeid, leseferdighet og lesemotivasjon, som alle er sentrale byggesteiner i oppgaven. All undervisning i skolen må ta utgangspunkt i planverket, derfor har jeg med en egen del om det helt i begynnelsen av kapitlet.

**Kapittel 3** handler om design og metodene jeg har brukt for å gjennomføre mastergrads-prosjektet. Dette kapitlet handler også om den praktiske gjennomføringen av prosjektet, spørsmål knyttet til resultatenes troverdighet, samt etiske hensyn knyttet til gjennomføringen og publiseringen av prosjektet og dets resultater.

**Kapittel 4** handler om resultatene fra kildematerialet jeg har samlet.

**Kapittel 5** handler om drøfting av resultatene som er kommet frem av kapittel 4. Jeg beskriver hvordan prosjektet kan ha virket inn på elevenes resultater, og hvorfor resultatene kan ha fått de verdiene som kommer frem av kapittel 4. Teori og resultater blir nøstet sammen før jeg oppsummerer prosjektets betydning. Kapitlet avsluttes med noen avsluttende kommentarer til gjennomføringen og problemstillingen.

**Kapittel 6** handler om hvordan anvende den utprøvde arbeidsmetoden i andre sammenhenger i grunnskolen, samt behovet for videre forskning.

## Kapittel 2. Teori

I denne delen av oppgaven presenterer jeg teori knyttet til begrepene samarbeidslæring, gjensidig sosial avhengighet, prosjektarbeid, lesemotivasjon og leseferdighet. Jeg starter hver del med en begrepsdefinisjon, før jeg går inn på ulike teorier knyttet til begrepene, hele tiden avgrenset med hensyn til hva som er sentralt i forhold til problemstillingen min.

All undervisning skal bygge på skolens læreplan. Derfor er det viktig å se min måte å arbeide på i dette prosjektet, opp mot den. Elevundersøkelsene PIRLS, TIMMS, PISA og Elevundersøkelsen 2010, sier mye om norske elevers leseferdigheter og motivasjon / lese-motivasjon. Det er derfor naturlig å referere til disse undersøkelsene tidlig i dette kapitlet.

### 2.1. Planverket

Samarbeidslæring har en lang tradisjon i norsk skolehistorie: I Normalplanen av 1939 står det at det skal legges større vekt på elevsamarbeid. I M-87 ble det lagt vekt på samarbeid i smågrupper, mens man i Reform 94 skulle bruke prosjekt som arbeidsmåte (Johnson mfl. 2006). Samarbeidslæring er ikke nevnt i Kunnskapsløftet (Andreassen 2010), men det står at det skal legges opp til et læringsmiljø med mulighet for samarbeid. I den generelle delen står det om viktigheten av å tilegne seg ”egenskaper og verdier som letter samarbeid mellom mennesker” (Saabye 2008:12). Under punktet *Det samarbeidende menneske*, står det ”at elever tar del i et bredt spekter av aktiviteter der alle får plikter for arbeidsfellesskapet: Øvelse i å presentere et syn, legge planer, sette dem i verk og gjennomføre et opplegg” (ibid.). I Læringsplakatens kulepunkt nr.1, står det at skolen skal ”gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre” (Saabye 2008:14). Sosial og kulturell kompetanse, samt elevmedvirkning, er prinsipper for opplæringen. I tillegg er det å bruke digitale verktøy, en av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet (Saabye 2008).

Jeg har valgt å bruke elever fra mellomtrinnet i prosjektet mitt. Det er fordi to av målene i læreplanen for *norsk* på 5.-7. trinn, er å skulle kunne lage sammensatte tekster, og å kunne ”vurdere sterke og svake sider ved egne og andres tekster” (ibid.:24). I læreplanen for *kunst og håndverk* står det at elevene skal arbeide med visuell kommunikasjon i digitale bilde-medier. For 5.-7. årstrinn betyr det at elevene skal kunne ”lage tegneserier”, ”fotografere og

manipulere bilder digitalt”, samt ”sette sammen og vurdere hvordan skrift og bilde kommuniserer og påvirker hverandre i ulike sammenhenger” (ibid.:56.).

## **2.2. Lesemotivasjon og leseferdighet i fire store elevundersøkelser**

PIRLS (Progress in Interational Reading Literacy Study) er en leseundersøkelse for elever i 4. klasse, og blir gjennomført hvert 5. år (Solheim mfl. 2007). Den siste PIRLS -undersøkelsen vi kjenner resultatene til, ble gjennomført i 2006. Analysen viser at norske 4. klassinger ligger på gjennomsnittet i forhold til de andre deltakerlandene med hensyn til lesing (ibid.)

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study (Turmo 2007), er en undersøkelse som fokuserer på elever i fjerde og på åttende trinn. I denne undersøkelsen er ikke norskfaget nevnt, men på grunn av at lesing, i følge Kunnskapsløftet, er noe som skal inn i alle fag (Saabye 2008), så er det interessant å se på elevenes motivasjon i naturfag. TIMSS viser at 53 % av elevene på 4. trinn sier de liker å lære naturfag, mens bare 35 % av elevene på åttende trinn kunne krysse av for det samme (Turmo 2007).

PISA (Programme for International Student Assessment) er en undersøkelse for 15-åringer, og blir gjennomført hvert tredje år (Kjærnsli mfl. 2007). Undersøkelsen blir foretatt vekselvis i fagene naturfag, lesing og matematikk. Resultatene fra PISA 2009 viser at leseferdighetene har økt i forhold til PISA 2006, men at de er på omtrent samme nivå som i PISA-2000. Norske elever gjør det litt bedre enn gjennomsnittet for OECD-landene (Kjærnsli og Roe 2010). Dette til tross, det er en stor bekymring knyttet til elevens leseferdigheter (Saabye 2008). – PISA 2006 viser at samarbeid er den motivasjonsfaktoren som får høyest skårer blant norske 15-åringer (Turmo 2007).

Interessant er det å reflektere over at det i PIRLS står at man i PISA kan registrere mye uro, mens man i PIRLS ser at både elever og lærere er fornøyde med arbeidsforholdene i skolen (Solheim mfl. 2007). Gode muligheter til å oppleve mestring og interessant undervisning, er to forutsetninger for å unngå atferdsvansker i skolen (Nordahl mfl. 2009). Når man ser at norske 15-åringer ikke gjør det så godt i PISA-undersøkelsene, samt at TIMMS viser at elevenes motivasjon i naturfag synker (Turmo 2007), er dette kanskje en mulig forklaring på den økende uroen, uten at jeg skal gå noe videre inn på dette her.

Den årlige Elevundersøkelsen har til hensikt at elevene skal kunne si sin mening om skolen, og at de skal kunne være med på å påvirke arbeidsplassen sin (Topland og Skaalvik 2010). Hovedfunn i Elevundersøkelsen 2010 viser at elevenes innsats og indre motivasjon, synker jo eldre elevene blir. Den viser også at elevene på de laveste klassetrinnene, opplever en større grad av mestring enn de eldre elevene (ibid.)

## **2.3. Samarbeidslæring**

### **2.3.1. Begrepsavklaring**

Engelskspråklig litteratur bruker ulike ord for samarbeidslæring, deriblant *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).

Slavin (1995:2) forklarer *cooperative learning* på følgende måte: ”Cooperative learning refers to a variety of teaching methods in which students work in small groups to help one another learn academic content”. Johnson mfl. (2006:16) definerer samarbeidslæring som ”den pedagogiske bruken av smågrupper, der deltakerne arbeider sammen med det formål å maksimere læringsutbyttet både for seg selv og for gruppekammeratene”.

I dette mastergradsprosjektet har jeg valgt å bruke samarbeidslæring i betydningen *cooperative learning*, og om den type samarbeidslæring der en liten gruppe elever arbeider sammen mot et felles mål (Murphy og Alexander, i Andreassen 2010). Liten gruppe er en avisredaksjon på fire elever (tiltaksgruppen). I stedet for å bruke *cooperative learning*, kommer jeg til å bruke det norske begrepet *samarbeidslæring* (Johnson mfl. 2006).

### **2.3.2. Historiske røtter**

Den største skriftsamlingen i jødedommen er den 1500 år gamle Talmud (Groth 2009). Der står det at det er viktig å ha en læringspartner for å forstå skriften. En av den pedagogiske vitenskaps grunnleggere, Johann Amos Comenius (1592- 1679), mente at det å undervise hverandre, og å bli undervist av klassekammerater, vil være av stor verdi for læringen. På



slutten av 1800-tallet var oberst og skolelederen Frances Parker, en av de som snakket varmest om å bruke samarbeidsgrupper i undervisningen (Johnson mfl. 2006).

Den personen som nok har betydd mest i forhold til samarbeidslæring i den norske skolen, er John Dewey (1859-1952). Han tilhørte den filosofiske retningen pragmatisme, som la vekt på kunnskapens nytteverdi (Hekneby 2003). Dewey var leder for progressivismen (USA) / reformpedagogikken (Norge), eller det som ofte blir kalt for arbeidsskolepedagogikk og aktivitetspedagogikk (Solerød 2005). Han mente den beste måten eleven kunne lære på, var ved å være aktiv, ved å eksperimentere, for så å reflektere over det arbeidet som var blitt gjort. ”*Learning by doing*”, er et kjent slagord om hans pedagogikk (Hekneby 2003). Et mindre kjent slagord som er enda mer karakteristisk for Deweys tenkning er ”*Learn to do by knowing and to know by doing*”. Det er utarbeidet av John Dewey og J. A. McLellan i 1889. Her fokuseres det på den nære sammenhengen det er mellom handling og kunnskap (Vaage 2000).

### **2.3.3. Samarbeidslæring**

I følge Dr. Spencer Kagan, universitetet i California (Hatlevik og Sandberg 2003), så finnes det tre dominerende retninger innenfor samarbeidslæring: ”den strukturelle tilnærmingen”, ”*Learning Together*”, og det han betegner som ”pensumspesifikke pakker”. Jeg har i mitt prosjekt i hovedsak tatt utgangspunkt i *Learning Together*, som har sitt forskningsbaserte og teoretiske utgangspunkt i fagmiljøet til brødrene David og Robert Johnson, universitetet i Minnesota (Slavin 1995). Da jeg opplever at andre fagmiljøer har et teoretisk ståsted som er av interesse for dette prosjektet, er de også tatt med i oppgaven min, jf. punkt 2.3.5.

Det finnes mange forskjellige metoder som går under *Learning Together* (ibid.). Det som kjennetegner disse metodene er 1) at elevene er gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå resultater (Johnson og Johnson 1994), 2) at det er et rammeverk som kan brukes innenfor alle fagområder og nivåer i utdanningssystemet (ibid.), og 3) at gruppen samarbeider om en oppgave hvor de får ros og belønning for gruppens produkt (Slavin 1995). I følge Slavin (i Stensaasen og Sletta 1996), så er ”Å lære sammen” det samarbeidsopplegget som legger mest vekt på prinsipper for hvordan samarbeidet skal foregå.

Det finnes forskjellige typer læringsgrupper der gruppens struktur er avgjørende i forhold til prestasjonsnivået (Johnson, Johnson og Holubeck 1993). I prosjektet mitt har jeg brukt *Cooperative Learning Group* (ibid.), som på norsk er synonymt med *samarbeidsgrupper* (Johnson mfl. 2006).

**Det som kjennetegner en samarbeidsgruppe er:**

- Elevene har et felles mål. Dette målet samarbeider de om å nå, fremfor å konkurrere.
- Elevene har både et selvstendig og et kollektivt ansvar for arbeidet som skal gjøres. De er bevisste på å gjøre gruppemedlemmene ansvarlige for det som er gruppens mål.
- Gruppemedlemmene arbeider tett sammen. De hjelper og oppmuntrer hverandre, og de støtter hverandre, faglig og sosialt.
- Elevene lærer sosiale ferdigheter som det blir forventet at de bruker for å nå gruppens mål.
- Gruppen analyserer effektiviteten av arbeidet. Gruppemedlemmene vurderer hvor godt de samarbeider med hverandre, slik at de har mulighet til å forbedre læringsprosessen. (ibid.).

**Forhold som kan virke hemmende på samarbeidsgruppens resultater:**

- Mangel på modenhet. Medlemmene må trene seg på å arbeide sammen.
- Unnaluring som et resultat av at noen kan redusere innsatsen ute at andre merker det, man oppnår allikevel et resultat da andre gjør jobben.
- Gratispassasjerer.
- Elevene mister motivasjonen fordi man opplever unnaluring og gratispassasjerer som urettferdig.
- Gruppen er for lik. Dette fører til en mindre økning av gruppens kognitive ressurser.
- Gruppemedlemmene har ikke de ferdighetene som er nødvendige for å kunne samarbeide.
- Uheldig gruppestørrelse.

(Johnson mfl. 2006:49-50)

Det skilles mellom tre ulike typer for samarbeidslæring (Johnson mfl. 2006). I dette mastergradsprosjektet har jeg brukt *formelle læringsgrupper*.

### **Kjennetegn på formell læringsgruppe:**

Det som kjennetegner en formell læringsgruppe er, at elevene arbeider sammen i en liten gruppe i deler av en time over flere uker, og at elevene skal utføre en faglig oppgave (ibid.). I denne sammenhengen betyr det en gruppe på fire elever som i løpet av 5 uker skulle produsere en utgave av en trinnavis, jf. punkt 1.2 og 3.4.

I formelle læringsgrupper har *læreren* følgende oppgaver (ibid.:66):

- 1. Fatte beslutninger før undervisningsøkta.** Formulere faglige mål, bestemme gruppestørrelse og hvordan man vil fordele elevene på grupper, velge roller man vil fordele på elevene, tenke over møbleringen av klasserommet og planlegge hvordan materiellet skal fordeles.
- 2. Forklare oppgaven og samarbeidet.** Gjøre rede for hva den faglige oppgaven går ut på og kriterier for å lykkes, tilrettelegge (og forklare) positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar og atferd man forventer å se mens elevene arbeider sammen.
- 3. Observere og gripe inn.** Mens læringsgruppen arbeider, observerer læreren nøye hvordan elevene samarbeider, og griper inn når det er nødvendig for å hjelpe til med fagarbeid (f. eks svare på spørsmål eller undervise i nødvendige faglige ferdigheter), eller lagarbeid (minne om eller undervise i aktuelle sosiale ferdigheter).
- 4. Evaluering og prosessvurdering.** Evaluere kvantitet og kvalitet på elevenes faglige prestasjoner, forsikre seg om at elevene vurderer kvaliteten på læringsgruppene, at de planlegger hvordan de kan bli bedre, og at gruppen feirer fremgang og hardt arbeid.

Johnson, Johnson og Smith (2011) har laget en plan over en 50 minutters økt (vedlegg nr.1). Jeg har brukt denne malens Step 1, 4 og 6 i planleggingen av mine timer med tiltaksgruppa, som i hovedsak har vært økter på 60 minutter.

### 2.3.4. Tidligere forskning på samarbeidslæring

Det er forsket mye på samarbeidslæring. På ca 100 år er det, i følge Johnson mfl. (2006), blitt gjort ca. 550 eksperimentelle undersøkelser samt 100 studier, hvor man har sett på sammenhengen mellom individuell innsats, samarbeid og konkurranse. Konklusjonen av denne forskningen viser at samarbeidslæring i mange tilfeller, gir bedre resultater enn individuell og konkurransepreget læring. Dette fordi samarbeid ofte resulterer i bedre resultater, flere produkter, gode relasjoner og økt sosial kompetanse (ibid.). Med sosial kompetanse menes evnen til samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet (Nordahl mfl. 2009). Siden denne forskningen er blitt foretatt av mange forskjellige forskere i ulike miljøer, på forskjellig tidspunkt, med forskjellig teoretisk forankring, og under ulike betingelser, så mener man at studiene har en veldig høy generaliserbarhet og validitet (Johnson mfl. 2006).

En metaanalyse over 374 undersøkelser, foretatt av Johnson og Johnson mfl. (Johnson & Johnson 1989 i ibid.), viser følgende resultater:

- Samarbeidslæring er av større positiv betydning i forhold til langtidsminnet enn situasjoner preget av konkurranse, eller der eleven arbeider alene.
- Elever i samarbeidsgrupper liker hverandre bedre, og de utvikler en spesiell omsorg for hverandre.
- Elever i samarbeidsgrupper får økt motivasjon i forhold til skolearbeidet.

Rune Andreassen (2010) har undersøkt forskningsresultater om samarbeidslæring som er gjort de siste 20 årene. Han har blant annet funnet ut 1) at det er en fordel med grupper på 3-4 elever, 2) at positiv gjensidig avhengighet er av betydning, og 3) at oppgavens karakter påvirker elevenes engasjement. At små grupper er positivt i forhold til samarbeidslæring, er noe også Johnson mfl. (2006) mener er viktig. Mindre grupper innebærer at man unngår ”gratispassasjerer”, da alle må jobbe for å nå målet, noe som betyr at det individuelle ansvaret blir mer fremtredende.

Elbaum, Moody og Schumms (i Andreassen 2010) har i en studie av 500 tredje -, fjerde - og femteklassinger, sett at hetrogene grupper med hensyn til evner var å foretrekke. Johnson mfl. (2006) mener at homogene grupper kan være av betydning når man har spesielle mål for opplæringen, men at hetrogene grupper er å foretrekke. Grunnen til det er, at elevene i en slikt

sammensatt gruppe ofte forklarer ting for hverandre. Dette er i følge kognitiv utviklingsteori, jf. punkt 2.3.5, av positiv betydning for forståelsen, tenkningen og langtidsmindet.

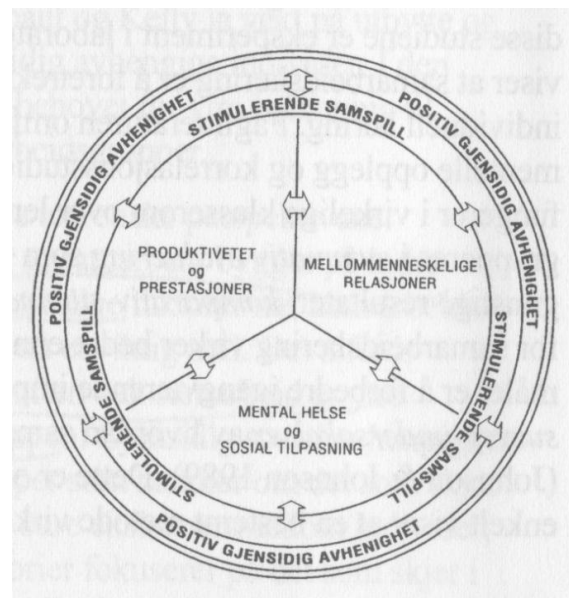
Johnson og Johnson (2009) mener at relasjonen mellom elevene er av stor betydning for den enkeltes kognitive og sosiale utvikling, samt at kvaliteten på samhandlingen mellom elevene har stor innvirkning på instruksjonens utfall. Andreassen (2010) sier som en kommentar til en intervjuundersøkelse av 55 tredjeklassinger, gjort av Elbaum, Moody og Schumms, at en forutsetning for at man skal oppnå gode resultater gjennom samarbeidslæring, er at elevene har en forventning om mestring, og at de opplever trygghet.

Johnson og Johnson (i Andreassen 2010) gjorde på 1980-tallet en studie der de betraktet hvilken effekt samarbeidslæring har i forhold til konkurranse eller individuell læring. De fant ut at samarbeidslæring har størst effekt i de tilfellene der det ble lagt veldig stor vekt på positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar. Med positiv gjensidig avhengighet mener man at den enkelte bare lykkes dersom de andre i gruppa lykkes, jf. punkt 2.4. Slavin (i Andreassen 2010) mener at enkeltpersoners like muligheter til å oppleve fremgang, er med på å bidra til økt fremgang for gruppa.

Johnsonbrødrene (Johnson mfl.2006) mener samarbeidslæringsgrupper fungerer godt om følgende elementer er til stede: Positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, direkte samspill, bruk av sosiale ferdigheter og prosessvurdering.

Samarbeidslæringens læringsutbytte kan oppsummeres i

- bedre og flere produkter
- flere positive tilknytninger
- økt sosial kompetanse og en utviklet
- psykisk helse



Figur 1. Samarbeidslæring og læringsutbytte. (Johnson mfl. 2006:36).

Og rundt alle formene for læringsutbyttet, står samarbeidslæringens grunnpilar: Positiv gjensidig avhengighet (Johnson mfl.2006). Dette er illustrert i figur 1.

### 2.3.5. Teoretiske røtter

Forskning knyttet til samarbeidslæring har i følge Johnson mfl. (2006), følgende teoretiske røtter:

#### 1. *Teorier om gjensidig sosial avhengighet*

Teorier om gjensidig sosial avhengighet handler om det som skjer mellom mennesker. Et veldig sentralt element i disse teoriene, er at personene er gjensidig avhengig av hverandre. Indre motivasjon skapes ved at man arbeider sammen mot et felles mål. I disse teoriene er det samspillet mellom personene som er noe av det som er avgjørende for resultatene man oppnår på ulike oppgaver. Teorier om gjensidig sosial avhengighet blir i denne oppgaven knyttet til lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.3. – Sentrale navn her er Kurt Lewin, Kurt Koffka, brødrene David og Roger Johnson, Ove. Kr. Haugaløkken og Aage Osv. Aakervik.

#### 2. *Kognitiv utviklingsteori*

Kognitiv utviklingsteori har sitt hovedfokus på det som skjer inne i det enkelte individ. Sentrale navn er Piaget og Vygotsky. *Piaget* mener at det skapes en kognitiv konflikt, en ubalanse, når mennesker samarbeider. Konflikten løses ved at personene blir stimulert til kognitiv å utvikle seg videre, samtidig med at evnen til å ta andres perspektiv utvikles. *Vygotsky* mener kunnskap konstrueres i samspillet mellom omgivelsene. Dette skjer i form av kunnskapsutveksling, og at man som et resultat av å ha mottatt kunnskap fra andre, endrer sin egen oppfatning. Teori om *kognitiv restrukturering* mener det å forklare det man skal lære for en annen person, er med på å hjelpe til at kunnskapen lettere huskes. Kognitiv utviklingsteori blir her knyttet til punkt 2.6.2.

#### 3. *Atferdsteori*

Atferdsteorier mener at læring skjer gjennom assosiasjon. Teori knyttet til *operant betingning* sier at en handling som fører til en positiv konsekvens, vil øke sjansene for gjentakelse (Skaalvik og Skaalvik 2009). Viktige navn i forhold til atferdsteori og samarbeidslæring er Skinner og Slavin. De vektlegger gruppetilhørighet og ytre belønning som motivasjon for læring i samarbeidsgrupper (Johnson mfl. 2006). Grunnen til samarbeid, er et ønske om at gruppen skal få belønning. Atferdsteori blir i denne oppgaven knyttet til punkt 2.7.2 og 2.7.3.

Som allerede vist, så har dette mastergradsarbeidet med seg elementer fra alle de tre nevnte teoriene.

## 2.4. Teorier om gjensidig avhengighet

Det finnes ulike former for sosial avhengighet (Johnson mfl. 2006):

Positiv gjensidig avhengighet. Man samarbeider for å nå et bestemt mål.

Negativ gjensidig avhengighet: Man konkurrerer for å være best.

Positiv gjensidig avhengighet er grunnpilaren i samarbeidslæring, jf. punkt 2.3.4. Johnson, Johnson og Smith (2011) forklarer positiv gjensidig avhengighet med at gruppe medlemmene opplever at de trenger hverandre for å fullføre gruppeoppgaven. Den positive avhengigheten kan struktureres ved at instruktøren etablerer felles mål, deler ut roller, felles belønninger og delte ressurser (gruppe medlemmene har forskjellig kompetanse), jf. punkt 2.3.3.

I følge Johnson mfl. (2006) finnes det flere former for positiv gjensidig avhengighet:

- Positiv gjensidig målavhengighet der alle i gruppen er ansvarlige for det endelige målet. Teoretiske røtter: gjensidig sosial avhengighet.
- Positiv gjensidig avhengighet ved belønning: Alle i gruppen får lik belønning for innsatsen. Teoretiske røtter: atferdsteori.
- Gjensidig avhengighet i form av roller: Hvert enkelt gruppe medlem får tildelt sin rolle de skal fylle for å utføre noen handlinger som er nødvendige for å kunne løse oppgaven de har fått. Teoretiske røtter: kognitiv utviklingsteori.
- Gjensidig avhengighet av ressurser handler om at det for eksempel ikke er nok blyanter til alle, eller at det bare er trykt opp ett eksemplar av avisbidraget som skal leses høyt i gruppa. Elevene må samarbeide om bruken av de tildelte ressursene for å få utført arbeidsoppgavene sine. Teoretiske røtter: Kognitiv utviklingsteori.

Jeg har lagt stor vekt på positiv gjensidig avhengighet, jf. punkt 3.4 i gjennomføringen av dette prosjektet.

Puslespillmetoden, utarbeidet av Aronson og hans stab, er et eksempel på et samspill preget av gjensidig avhengighet (Stensaasen og Sletta 1996):

Puslespillmetoden innebærer at en klasse blir delt inn i grupper på seks elever, der alle elevene får utlevert ett avsnitt fra en tekst de arbeider med. For å få helheten i teksten, er elevene avhengige av hele gruppa, da hvert enkelt gruppe medlem bare har en del av teksten

som skal læres. For å få mest mulig fagstoff, kan elevene ta kontakt med andre elever i klassen med tilsvarende tekst, før de går tilbake til gruppen sin, går gjennom teksten sammen og hører hverandre før de skal ha en prøve i emnet. Elevene lærer her å lære opp og å høre på hverandre. For å klare prøven på en best mulig måte, er de helt avhengige av hverandre. På den måten blir alle seks elevene, hver for seg, viktige ressurspersoner i gruppa. - Dette samspillet fungerer ikke med en gang, men må læres.

Samarbeidslæringsmetoden til Johnson og Johnson, har puslespillmetoden som en komponent i seg (ibid.), derfor har jeg tatt med den her. En variant av puslespillmetoden, dannet innledningen til redaksjonsarbeidet med tiltaksgruppa, jf. punkt 3.4.

## 2.5. Prosjektarbeid

Arbeidet knyttet til trinnavisen har jeg valgt å kalle et prosjektarbeid. Grunnen til det er at tiltaket mine fire hovedinformanter (tiltaksgruppen, jf. punkt 3.3.2) deltok i, har en del ting til felles med det man finner igjen i prosjekter innen utdanning. Det betyr 1) at avisarbeidet var en engangsoppgave som skilte seg ut fra klassetrinnets ordinære arbeidsoppgaver, 2) at elevene skulle ha et læringsutbytte av arbeidet, 3) at arbeidet skulle utføres innenfor en bestemt tidsramme, og 4) at arbeidet var tverrfaglig (Skrøvset og Lund 1996).

Selv om avisarbeidet er blitt knyttet opp mot prosjektarbeid, betyr det ikke at samarbeidslæring og prosjektarbeid er likestilt. Mastergradsprosjektet handler om samarbeidslæring, men det har elementer i seg fra prosjektarbeidsmåten. Det er også verd å merke seg at samarbeidslæring og prosjektarbeid har de samme historiske røttene: John Dewey og William Kilpatrick.

Samarbeidslæring og prosjektarbeid treffer hverandre på følgende tre områder:

- *Problemorientering.* Utgangspunktet for prosjektarbeidet skal være en problemstilling og ikke enkelte fag. For å opprettholde elevenes motivasjon, er det viktig at denne problemstillingen oppleves som betydningsfull for elevene. Avisprosjektet har vært knyttet til en problemstilling, til hvordan få til en god trinnavis. Samarbeidslæring handler om å ha et felles mål, jf. punkt 2.3.1, i denne sammenhengen en avis.
- *Deltakerstyring.* Elevene har et eierforhold til prosjektet, og gjør oppgaven sammen med lærere. Meningen med avisarbeidet har vært at elevene skal ha et eierforhold til



prosjektet, samtidig med at forskeren har vært en del av gruppa, jf. punkt 3.10.6. Samarbeidslæring handler om at elevene er ansvarlige for jobben som skal gjøres, jf. punkt 2.3.3.

- *Det eksemplariske prinsipp.* Et eksempel er utgangspunktet for arbeidet. I avisprosjektet har tiltaksgruppen fått se en trinnavis laget av andre elever på et tidligere tidspunkt. Å la et eksempel være et utgangspunkt for arbeidet, er forenlig med det som i samarbeidslæringen er lærerens oppgave: Å skulle forklare hva den faglige oppgaven skal gå ut på, jf. punkt 2.2.3.

Ønsket knyttet til arbeidet med avisprosjektet, har vært å se om denne bruken av samarbeidslæring ville kunne være av positiv betydning for elevers leseferdigheter og lesemotivasjon. Teori knyttet til disse begrepene vil bli redegjort for i de to følgende kapittdelene.

## **2.6. Leseferdighet**

### **2.6.1. Begrepsavklaring**

Leseferdighet kommer av det engelske begrepet ”literacy”, som ofte blir oversatt med ”skriftspråklig kompetanse” eller ”lese- og skriveferdigheter” (Gabrielsen 2005). I dette prosjektet er det en del av leseferdigheten, jeg har valgt å ha fokuset på, jf. punkt 1.1.

Gough og Tunmer (1986) forklarer lesing som avkoding x forståelse, mens Ehri (i Lindbäck 2003) også regner med motivasjon som en viktig prosess i lesingen. Hekneby (2003) sier at lesing handler om det å kunne omarbeide grafemer til semantiske, visuelle og auditive identiteter, som senere skal lagres i langtidsmminnet. Identitetene blir hentet opp igjen når man møter ordet i en annen sammenheng.

Jeg har valgt å avgrense leseferdighet til å gjelde selve avkodingen. Det er fordi jeg opplever avkodingen som grunnleggende i all lesing, vel vitende om at det er delte meninger blant forskerne. Hvilke elementer som er viktigst i lesingen, berører imidlertid hvilket syn man har på leseopplæringen, som kan deles inn i tre hovedleseopplæringsmetoder: top-down (whole language), bottom-up (phonics) (Hekneby 2003), samt balansert leseopplæring (Pressley 2002). Jeg skal ikke gå nærmere inn på de ulike leseopplæringsmetodene i denne oppgaven.

Høien (2008) som i sin forskning legger stor vekt lydmetoden (phonics), har utarbeidet en ordavkodingsmodell (Høien 2010). Den viser hvilke to hovedmetoder (fonologisk og ortografisk) man bruker ved avkoding, og hvilke delferdigheter avkodingen består av. Ut ifra ordavkodingsmodellen, kan man se at før man kommer så langt i leseprosessen at man klarer å knytte innhold (forståelse) til bokstavene, har man vært gjennom ulike delprosesser. Disse er knyttet til visuell analyse, bokstavgjenkjenning, segmentinndeling og ortografisk ordgjenkjenning, dvs. den tekniske siden ved ordavkodingen som tilhører et lavere kognitivt nivå enn leseforståelsen (Trageton 2003). Mens gode forkunnskaper vil kunne være av betydning for eldre elevers lesing, er gode ordavkodingsferdigheter spesielt viktig for barn på småskoletrinnet (Bråten 2007b). Ut ifra dette mener jeg å kunne vise at avkodingen er et viktig element i lesingen. Dette er grunnen til at jeg har valgt å avgrense leseferdighet til avkoding.

### **2.6.2. Den gode leser**

Pressley (2002) skriver i sin bok *Reading Instruction That Works. The case for Balanced Teaching. Second Edition*, at et kjennetegn på en god leser er om personen avkoder kjente og ukjente ord hurtig. Han skriver også at automatisk ordavkoding, det å mestre å lese enkeltord, kan føre til økt lesemotivasjon. Dette mener jeg støtter oppunder min begrunnelse om å legge vekt på avkodingen fremfor forståelsen i dette prosjektet, jf. punkt 2.6.1.

Mange forskere mener at for å få et riktig bilde av elevens avkodingsferdigheter, må man måle den tiden det tar for en leser å lese en gitt tekst (Høien 2010). Ordskjedetesten som jeg har valgt å bruke i dette prosjektet, blir brukt for å kartlegge elevers avkodingsferdigheter (Høien og Tønnessen 1997). Med det menes at eleven klarer å gjenkjenne ordene raskt og riktig, uten å måtte rette oppmerksomheten på den enkelte bokstavlyden (Høien 2010).

Lesing handler om å hente opp lagrede semantiske, visuelle og auditive identiteter når man møter ordet i en annen sammenheng (Hekneby 2003). Ved å lese ord flere ganger, vil det bygges opp "en ortografisk representasjon for ordet i langtidsminnet" (Høien 2010:19), og ordavkodingen vil kunne gå raskere. I følge Johnson mfl. (2006), så vil erfaringer knyttet til læring i samarbeidsgrupper være gunstig i forhold til langtidsminnet. Dette mener jeg må sees i sammenheng med teorier knyttet til Piaget og Vygotsky, jf. punkt 2.3.5. Piaget og Vygotsky tilhører henholdsvis et konstruktivistisk og et sosialkonstruktivistisk læringssyn, der man legger vekt på at eleven selv er aktiv og konstruerer sin egen kunnskap. Dette skjer gjennom

konkrete arbeidssituasjoner og i fellesskap med andre (Trageton 2003). I samarbeidslæringen kan det bety at man hjelper hverandre med lesingen i form av *parlesing*, et tiltak som Høien (2010) mener er en god måte å øke leseflyten på. Han mener også at resultatet blir best når man leser mye og høyt for en person som kan støtte og hjelpe under leseprosessen. Dette er noe elevene i samarbeidsgruppen kan hjelpe hverandre med.

Det er mange faktorer som er av betydning for om man skal kunne bli en god leser. Høien mener at konsentrasjon og oppmerksomhet er viktige forutsetninger for å kunne lære seg å lese (Høien 2008). En god korttids- og langtidshukommelse, samt miljøfaktorer i form av selvbilde, motivasjon og samspill mellom foreldre og venner, er elementer som virker inn på en persons leseferdighet, og er av betydning for leseutviklingen (Rygvold 2008).

Å være en god leser betyr at man avkoder nøyaktig og automatisk, samt at man har en god leseforståelse (Høien 2010). Som tidligere antydnet, så har jeg avgrenset leseferdighet til å gjelde selve avkodingen, jf. punkt 2.6.1. Jeg mener det likevel er viktig å nevne dette forholdet som vil kunne ha innvirkning på utfyllingen av prosjektets ulike spørreskjemaer, jf. punkt 3.10.3 og 3.10.4.

### **2.6.3. Samarbeidslæring som avisprosjekt og utvikling av leseferdighet**

Guthrie (2008) mener det å lese relevante tekster, er med på å øke elevenes lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.3. Å arbeide med tekster skrevet av leseren eller av klassekamerater, vil kunne oppleves som aktuell og interessant lesing, dessuten vil det gi lesetrening. Dette støtter opp under det Skrøvset og Lund (1996) sier vil kunne skje når man arbeider med et prosjekt: at man lærer andre ting enn akkurat det som er knyttet til selve innholdet i arbeidet.

Relevante teksters positive innvirkning på lesemotivasjonen, er også noe Trageton er opptatt av. Når han i sin bok ”Å skrive seg til lesing, IKT i småskolen” (Trageton 2003), legger vekt på betydningen av å skrive seg til lesing, og knytter leselæringen opp mot tekstskeping, så mener han at lesing og skriving i begrepet literacy, kommer i nærmere balanse. Trageton mener også at avisarbeid er med på å gi språkarbeidet et reelt preg, noe som i følge punkt 2.7.3, er viktig i forhold til elevenes lesemotivasjon.

I følge Trageton (ibid.), har man gjennom en 20-års lang forskningsperiode kommet frem til at det er lettere for barn å skrive enn å lese. Grunnen til det er at man ved å skrive bokstav

etter bokstav, og ved å lese det man har skrevet, får en lyderingstrening, noe som er gunstig når man siden skal arbeide med lesetekster. Trageton argumenterer for sitt syn ved å sitere Liv Engen, som sier (i *ibid.*:261): ”For mange elever er det lettere å nærme seg skriftspråket gjennom skriving enn gjennom lesing. Det bør derfor skrives like mye som det leses i småskoleelevenes læringsrom.”

Clay (i Hagtvatn 1991) mener skriving er positivt i forhold til lesingen, da barnet arbeider langsomt og bruker tid på å artikulere lydene. Dette hjelper barnet til å rette oppmerksomheten mot detaljer knyttet til rekkefølge og posisjoner. Finne (2010) mener skrivingen gjør det lettere å forstå sammenhengen mellom bokstavens lyd og utseende, og å plassere dem i riktig rekkefølge. Det er også en fordel å kunne bruke utvidete stavekontroller, da dette er en støtte både til lesing og skriving.

Nå tilhører ikke tiltaksgruppa småskoletrinnet, men jeg mener det å skrive av andres tekst, kan føre til at eleven reflekterer over det som står skrevet, og vurderer om ordene passer med allerede lagrede ortografiske identiteter i langtidsmindet. Ortografisk kunnskap og bevissthet er viktig for avkodingsferdighetene (Bråten 2007a). Jeg kan også legge til at ett av målene i norsk for mellomtrinnet, er å vurdere andres tekster jf. punkt. 2.1.

Trageton (2003) mener man ikke løser en elevs lesevansker bare med lesetrening, men at en aktiv skriving vil være positivt for leseutviklingen. Spesielt gunstig er det når PC blir brukt i skrivearbeidet. Det å skrive på datamaskin gjør det lettere å konsentrere seg om innholdet, og ikke om å skrive bokstavene riktig. Dessuten vil det å lese skrivebokstaver som er helt like de man finner i bøkene, kunne gjøre lesetreningen lettere (Engen i Trageton 2003).

Lesing handler om å sette lyd til bokstav og bokstavsekvenser. Før man kommer så langt i leseprosessen, skal ordet analyseres visuelt, dvs. at man skal kunne finne ordets indre særtrekk, jf. punkt 2.6.1. En svikt på dette området vil kunne føre til at eleven har utfordringer i forhold til avkodingen. Dette fordi de høyere prosessene bygger på denne informasjonen. En elev som leser sakte og unøyaktig, kan ha en treghet i prosesseringssystemet (Høien 2010), uten at jeg nå går inn på hva dette kan skyldes. En måte å hjelpe elevene til å få bedre leseferdighetene sine, er å hjelpe dem i å gjenkjenne større ortografiske mønstre som morfemer og stavelser (*ibid.*). Jeg mener dette kan skje når elevene skriver av andres tekster, når de oppdager røde streker under ordene som skrives på PC, og når de reflekterer over hva andre mener med det de har skrevet.

Høien og Tønnessen (1997) mener lave leseferdigheter kan skyldes at personen ikke er motivert for lesing. Bråten (2007a) sier høy lesemotivasjon er viktig, fordi det vil føre til mer lesing. Dette viser at leseferdigheter og lesemotivasjon henger nøye sammen. Derfor er dette et tema som blir berørt under kommende punkt 2.7.

## 2.7. Lesemotivasjon

Hva er lesemotivasjon? Hva påvirker den? Hva kan man gjøre for å øke elevenes lese-motivasjon? Det er hva kapittel 2.7 handler om.

### 2.7.1. Begrepsavklaring

Skaalvik og Skaalvik (2009:132) beskriver motivasjon som ”en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet.” De mener at motivasjonen blir uttrykt gjennom elevenes valg og deres innsats. Hvor tålmodige elevene er når de møter på utfordringer, gir et bilde på hvor motiverte de er for oppgaven de skal utføre. Skaalvik og Skaalvik (ibid.)viser også til motivasjonsteoretikere som mener at motivasjonen påvirkes av hvordan læringssituasjonen blir tilrettelagt og av elevens miljø.

Bråten (2007a) mener motivasjon handler om hvorfor mennesker gjør det de gjør, og hvorfor de velger noe fremfor andre ting, mens Imsen (1984) hevder årsakene til motivasjon, kan være av ytre eller indre natur. Med det menes et ønske om å oppnå noe, eller at det er en indre drivkraft som driver motivasjonen.

Guthrie (2011) skiller mellom *indre og ytre lesemotivasjon*. Han forklarer *indre lese-motivasjon* med at elevene leser ulike tekster fordi de er nysgjerrige og engasjerte. *Ytre lesemotivasjon* forklarer Guthrie med at lesingen er styrt av ønsket om konkurranse, om å få en opplevelse av å være best og å få anerkjennelse.

## 2.7.2. Indre og ytre lesemotivasjon

### Indre lesemotivasjon

I følge Deci og Ryan (i Roe 2011), så er indre motivasjon det at eleven opplever lesingen som nyttig, og at det som leses er interessant. De mener forutsetningen for at en person er indre motivert, er 1) at vedkommende har lyst og en interesse av å utføre jobben, 2) at de har et mål med det de leser, og 3) at det de leser er nyttig i forhold til det øvrige skolearbeidet. For at dette skal kunne skje, må behovene for tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse være dekket. Spesielt er det å kunne være med på å bestemme, viktig i forhold til å opprettholde en persons motivasjon (Skaalvik og Skaalvik 2009). Behovet for selvbestemmelse kan sees i sammenheng med Guthries (2008) ”kontroll og valg”, jf. punkt 2.7.3.

”*Reading engagement*” er begrepet man i PISA bruker om elevers holdninger til og motivasjon for lesing. Begrepet har sitt utgangspunkt i Ryan og Decis selvbestemmelsesteori. Mennesker med indre motivasjon er bevisste på valg av lesestoff. De velger lesestoff ut ifra interesser, og de ser på lesingen som en verdi i seg selv (Roe 2010).

Deci og Ryan (i Skaalvik og Skaalvik 2009) mener positiv selvoppfatning er en forutsetning for indre motivasjon. Med selvoppfatning mener man ”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv” (ibid.:75).

Skaalvik og Skaalvik (2009) mener det er en klar sammenheng mellom motivasjon og *faglig selvoppfatning*, og mellom elevers faglige selvoppfatning, deres interesse for skolearbeidet, arbeidsinnsats og utholdenhet. Roe (2011) viser til en artikkel skrevet av Lie mfl. der man ved å se på norske 15-åringers kompetanse i lesing og naturfag, har funnet ut at elevers prestasjoner i naturfag og matematikk virker inn på holdningen til lesing.

Utviklingen og bevaringen av selvoppfatningen er det viktigste man kan gjøre i skolesituasjonen, da lav faglig selvoppfatning kan føre til underprising i skolesituasjonen. Hvordan man vurderer seg selv faglig, er av størst betydning for prestasjonene til elever i 6. og 7. klasse (Skaalvik og Skaalvik 2009).

Positiv selvoppfatning, troen på å lykkes, er i følge Oxford og Shearin (i Roe 2011), en viktig motivasjonsfaktor innenfor språklæring. Selvoppfatning handler om forventninger til det å mestre de oppgavene man står overfor (Skaalvik og Skaalvik 2009). Bandura knytter

forventning om mestring (self-efficacy) til bestemte områder eller oppgaver. Elever som ikke tror de får til en aktivitet, vil kunne bruke mindre tid på det som forventes, og de vil kunne gi opp. Forventning om mestring betyr også å få utfordringer, men innenfor det nivået elevene har forutsetning for å mestre (ibid.).

Butkowsky og Willkows (i ibid.) mener barn som strever med lesingen sin, gir opp. Dette fører til at de får mindre lesetrening, noe som igjen er en viktig faktor for å kunne mestre leseferdigheten (Haugstad 2009). I *Tid for tunge løft* (Kjærnsli mfl. 2007), står det at det er undersøkelser som viser en klar sammenheng mellom lesevaner og leseprestasjoner, og at de elevene som er positive til å lese, og som leser mye på fritiden, gjør det bedre på leseprøver enn de elevene som ikke er glade i å lese. Dette viser hvor viktig det er å hjelpe elever til å bli indre motiverte i forhold til lesing.

I følge White og Watt (i Skaalvik og Skaalvik 2009), så er det spesielt to forhold som virker inn på en persons selvoppfatning: erfaringer en person gjør i sosiale sammenhenger (ytre kilde) og opplevelsen av å mestre (indre kilde). Mestring er også et forhold som Bråten (2007a) mener er viktig i forhold til lesemotivasjon.

Bråten (ibid.) mener at nysgjerrighet, frivillighet, engasjement og utfordrende lesestoff er tegn på indre motivert lesing. Han mener også at elever som er indre motiverte for lesing, som forventer å klare leseoppgaver, og har kompetanseøkning og egenutvikling som overordnet mål for lesingen, har det optimale lesemotivasjonsmønsteret. Dette passer med det Guthrie (2008) mener er viktig i forhold til elevens lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.3.

Guthries syn på at indre motiverte lesere leser fordi de er nysgjerrige, jf. punkt 2.7.1, leder tankene over på Maslow og hans behovshierarki: Maslow (i Skaalvik og Skaalvik 2009) mener menneskene har to hovedtyper behov: mangelbehov og vekstbehov. *Vekstbehovet* innebærer å skulle utforske og få en større forståelse av hvordan ting henger sammen. For å få et vekstbehov, må *mangelbehovene* være dekket, deriblant selvtillit og anerkjennelse. Maslow mener også mennesker har et estetisk behov, og et behov for selvaktualisering, det å bruke evnene sine (ibid.). Jeg mener at Maslows vekstbehov kan sees i sammenheng med Guthries (2008) indre motivasjon, der man leser fordi man er nysgjerrig, og fordi man har interesse for det som leses, jf. punkt 2.7.3.

## Ytre lesemotivasjon

Guthrie (2011) ser ytre lesemotivasjon i sammenheng med konkurranse, behovet for anerkjennelse og opplevelsen av egenverdi. I skolesammenhenger vil ulike visuelle fremstillinger i klasserommet av elevers lesing, kunne fremkalle konkurranse mellom elevene, og være en form for ytre lesemotivasjon. Han mener det også er viktig å legge opp til samarbeid, da den sosiale interaksjonen som finner sted vil kunne øke elevenes lesemotivasjon.

Deci og Ryan (i Skaalvik og Skaalvik 2009) mener ytre motivasjon er knyttet til belønning i form av premie, eller gode karakterer. Jeg mener ulike leselystaksjoner det er knyttet ulike former for belønning til, i mange tilfeller fungerer som en form for ytre lesemotivasjon. Dette gjelder kanskje spesielt for de minste barna som er veldig opptatte av å få klistremerker og diplom for innsatsen sin. Dette er i samsvar med atferdspsykologiens teori om forsterkning som handler om å belønne riktig innsats (ibid.). Ytre belønning er også noe som Slavin legger vekt på som en motivasjonsfaktor i forhold til samarbeidslæring, jf. punkt 2.3.5.

I stedet for indre og ytre motivasjon, bruker Nicholls (i Skaalvik og Skaalvik 2009) begrepet *målorientering*. Han skiller mellom oppgaveorientering og egoorientering. Mens man i den første formen har til mål å bedre ferdighetene sine og å klare å utføre oppgaver, har den egoorienterte som mål å få anerkjennelse fra andre. Duda og Nicholls (i ibid.) har samarbeidsorientering med som en form for målorientering. De har funnet ut at det er en positiv sammenheng mellom samarbeidsorientering og oppgaveorientering, da man her var mer opptatt av å samarbeide, enn hva som var tilfellet i kombinasjonen egoorientering, der elevene er opptatte av konkurranse, og samarbeidsorientering. Dette stemmer med det Johnson mfl. (2006) skriver om samarbeidslæring sammenliknet med konkurransepreget arbeid, jf. punkt 2.3.3.

Også PISA 2000 sier noe om samarbeid og motivasjon. I rapporten står det at samarbeid er en viktig faktor i forhold til motivasjon (Turmo 2007).

Ulike forhold som jeg har tatt med for å belyse indre og ytre lesemotivasjon, kan sees i sammenheng med motivasjonsfaktorer vi finner igjen i samarbeidslæringens teoretiske røtter, jf. punkt 2.3.5.



### 2.7.3. Samarbeidslæring knyttet til avisprosjektet - betydning for lesemotivasjon

Guthrie har satt opp fem områder som vil kunne motivere elever til å få en økt lesemotivasjon. Innenfor disse er det ulike tiltak som gjennom vitenskaplige studier, har vært vellykkede i forhold til å øke elevenes lesemotivasjon (Guthrie 2008 og Roe 2011). I det følgende delkapitlet vil Guthries tiltak bli sett i sammenheng med samarbeidslæring og avisprosjektet.

- **Mestringsmål.** Elevene må ha et mål for arbeidet sitt som de har forutsetning for å kunne mestre. **Tiltak:** 1) Gi oppgaver som er relevante i forhold til skolearbeid og interesser, 2) Gi elevene en belønning for innsatsen, og 3) Gi elevene støtte i å nå mestringsmålene.

I forhold til arbeidet med trinnavisprosjektet, betyr det at hver enkelt elev i tiltaksgruppa får skrive- og leseoppgaver de har forutsetninger for å kunne mestre. Dette gjelder høytlesing av bidragene, men også fordelingen av mengde tekst som skal skrives på PC. En av hensiktene med samarbeidslæring er at elevene skal kunne ta ansvar, og at de skal hjelpe hverandre med ting som oppleves som vanskelig, jf. punkt 2.3.4. Når det gjelder leseaktiviteter, betyr det at man går støttende inn i form av *par- / korlesing* der elevene leser høyt sammen og hjelper hverandre med å lese vanskelige ord. I forhold til skriving, vil det å hjelpe hverandre bety at de som skriver raskest tar ansvar for å skrive mest, samtidig med at alle får opplevelsen av å være sammen om sluttproduktet. – Belønningen for tiltaksgruppa skal være en hyggelig avslutning på skolekjøkkenet etter at prosjektet er ferdig, og en liten påskjønnelse til hele trinnet, som takk for alle bidragene til avisa, jf. punkt 2.4 og 3.9. Mål og relevante arbeidsoppgaver er noe av det som er grunnlaget for Kilpatrick's prosjektarbeidsmetode (Skrøvset og Lund 1996).

- **Kontroll og valg.** Elevene må ha et sterkt eierforhold til det de arbeider med. **Tiltak:** La elevene være med på å velge innholdet i fagstoffet, og la de få et eierforhold til skriftmaterialet. Læreren bør hjelpe dem i valgprosessen.

Det handler om det som i prosjektarbeid kalles for deltakerstyring, jf. punkt 2.5. Det innebærer at elevene i stor grad, men med hjelp av lærer, velger hva slags stoff som skal med i trinnavisen, samt hvordan bilder skal utformes.

- **Sosial interaksjon.** Det er viktig å la elevene få oppleve gleden av å la andre få del i innholdet i teksten. **Tiltak:** Samarbeid knyttet til læringsmålet.

I forhold til samarbeidslæring handler dette om å arbeide for å få gode relasjoner mellom de som samarbeider, jf. punkt 2.3.4. Sosial interaksjon som oppnås gjennom samarbeid i forhold til læringsmålet, passer med teorier knyttet til sosial avhengighet (og dermed samarbeidslæring), der man mener et samspill preget av at elevene oppmuntrer hverandre, vil føre til større læringsutbytte. Dette i motsetning til en konkurranserettet atferd (Johnson mfl. 2006). I forbindelse med gjennomføringen av avisprosjektet handler dette om at elevene viser til hverandre det de har redigert. Ved at avisen blir delt ut til alle elevene på trinnet, samt trinnet lærere, vil tiltaksgruppa kunne få gleden av å dele innholdet med enda flere personer.

- **Mestringsforventning.** Elevene må få en tro på at de skal lykkes, noe som blir sett på som en forutsetning for læring. **Tiltak:** Gi elevene tekster som passer for dem, samt hjelp de til å være trygge i lesesituasjonen.

I arbeidet med avisprosjektet vil det bety at elevene skal skrive inn tekster som ikke er for vanskelige for dem, og at miljøet skal oppleves som trygt når de skal lese.

- **Interesse.** Tekstene og innholdet må være av interesse for elevene. **Tiltak:** Viktig at elevene ser en sammenheng mellom det de leser og virkeligheten, samt at lesingen må bygges på elevenes egne interesser.

Dette handler om prosjektarbeidets problemorientering, at det som skal arbeides med må oppleves som betydningsfullt for elevene, jf. punkt 2.5.

Som det kommer frem av det jeg har skrevet ovenfor, så har samarbeidslæring knyttet til avisprosjektet mange elementer i seg som skal kunne påvirke elevenes lesemotivasjon positivt. Om det i mitt tilfelle er samsvar mellom teori og praksis, vil kapittel 4 og 5 kunne gi svar på.

## 2.8. Oppsummering

Mastergradsoppgaven min har som tittel *Samarbeidslæring, Leseferdigheter og Lese-motivasjon*. I kapittel 2 har jeg vist at samarbeidslæring som en metode knyttet til et prosjektarbeid, har elementer i seg, som i følge teori knyttet til leseferdigheter og lese-motivasjon, vil kunne føre til bedre leseferdigheter og økt lese-motivasjon. Min videre oppgave er å undersøke om dette stemmer i forhold til mine fire informanter.

## 2.9. Problemstilling

Jeg valgt følgende todelte problemstilling for mitt mastergradsprosjekt:

- 1. Hvordan kan samarbeidslæring knyttet til et avisprosjekt, virke inn på elevers leseferdigheter og lese-motivasjon?**
- 2. Hvorfor har elevene økt, eventuelt redusert leseferdigheten og lese-motivasjonen, i tiltaksperioden?**

## Kapittel 3. Metode

Kapittel 3 handler om hvordan jeg har gått frem for å få de dataene jeg har trengt for å kunne svare på problemstillingens spørsmål. Jeg vil også gi en kort redegjørelse for prosjektets vitenskapsteoretiske referanse. Kapitlet avsluttes med en refleksjon rundt materialets verdi, samt etiske hensyn knyttet til gjennomføringen av prosjektet.

### 3.1. Design

Med design mener man den overordnede planen man har for å samle inn data som brukes i undersøkelser (Lund og Haugen 2006). I prosjektet mitt har jeg brukt *case-design*.

Nisbet og Watt (Cohen, Manion og Morrison 2011:289) definerer casestudie på følgende måte: ” A case study is a specific instance that is frequently designed to illustrate a more

general principle”. Johannessen, Tuftte og Kristoffersen (2009:84) har følgende forklaring: ”Casedesign innebærer et studium av en eller flere caser over tid gjennom detaljert og omfattende datainnsamling.” En case kan være en aktivitet, en person eller et program.

Yin (i Cohen, Manion og Morrison 2011) skiller mellom fire designstrategier for case-studier: The single-case design, the embedded single-case design, the multiple-case design and the embedded multiple-case design. I prosjektet mitt har jeg brukt *the embedded single-case design*, som er et enkelt-case-design der en tiltaksgruppe på fire elever har utgjort analyse-enhetene i studiet.

Yin (ibid.) har identifisert tre former for casestudier: 1) pilotstudier, 2) beskrivende studier og 3) forklarende studier. I prosjektet mitt har jeg brukt en *forklarende studie*, der jeg har testet og forklart teorier.

Det som kjennetegner casestudier er 1) at forskerne er opptatte av å få rike og levende beskrivelser av relevante hendelser, 2) at man ser beskrivelsene i sammenheng og analyserer dem, 3) at forskeren er involvert i arbeidet, 4) at forskeren setter sitt preg på studien, og 5) at datainnsamlingen kan bestå av både kvalitative og kvantitative metoder (ibid.).

I dette prosjektet har jeg studert *en aktivitet* i form av samarbeidslæring knyttet opp mot et avisprosjekt. Jeg har 1) sett på sammenhengen mellom resultater fra ulike innsamlingsmetoder og analysert dem, jf. kapittel 5, 2) har hatt en deltakende rolle, og på den måten vært med på å sette mitt preg på studien, jf. punkt 3.10.5 og 3) brukt både kvalitative og kvantitative metoder i datainnsamlingen, jf. punkt 3.2.1.

Ved gjennomføringen av caseundersøkelser mener Yin (i Johannessen, Tuftte og Kristoffersen 2009) at følgende fem faktorer bør være tilstede:

1. Forskningsspørsmålene stilles i form av ”hvordan” eller ”hvorfor”.
2. Forskeren har gjort seg noen antakelser på forhånd om hvordan ulike forhold kan henge sammen.
3. Det finnes en eller flere analyseenheter, som kan være sosiale settinger eller personer.
4. Det er en klar sammenheng ”mellom data og antagelsene”. Denne sammenhengen kan vises enten gjennom en analyse med utgangspunkt i teori, eller ved å beskrive casen.
5. Funnene skal tolkes opp mot eksisterende teori.

I prosjektet mitt er disse faktorene oppfylt ved at jeg 1) i problemstillingen, jf. punkt 2.9 starter med ”hvordan” og ”hvorfor”, 2) har gjort meg noen tanker om hvordan samarbeids- læringen kan virke inn på mine fire informanternes leseferdigheter og lesemotivasjon, jf. punkt 2.6.3 og 2.7.3, 3) bruker en avisredaksjon bestående av fire elever som analyseenheter, jf. punkt 3.3.2, der jeg har analysert dem både som gruppe (en analyseenhet) og som enkelt- personer (flere analyseenheter), jf. kap.4 og 5, 4) bruker dataene jeg har funnet for å beskrive casen, jf. kap.4 og at jeg 5) tolker funnene opp mot eksisterende teori, jf. kap.5.

## **3.2. Metodisk tilnærming**

### **3.2.1 Forskningsmetode**

Med forskningsmetode menes ”de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt” (Kleven 2002:19). I denne sammenhengen betyr det å få svar på hvordan samarbeidslæring knyttet til et avisprosjekt virker inn på elevers leseferdigheter og lese- motivasjon, samt hvorfor jeg har fått de resultatene tallmaterialet viser, jf. kapittel 5.2.

I dette mastergradsprosjektet har jeg, slik man ofte gjør i casestudier, jf. punkt 3.1, valgt å kombinere kvalitative og kvantitative metoder. Dette for å få et bredere forskningsgrunnlag (Kvale og Brinkmann 2009).

For å kartlegge elevenes leseferdigheter har jeg brukt en *ordkjedetest*, jf. punkt 3.5, mens deres lesemotivasjon er blitt kartlagt gjennom et *spørreskjema* (lesemotivasjonsskjema), jf. punkt 3.6. Ordkjedetesten og lesemotivasjonsskjemaet representerer den kvantitative forskningsdelen. Dette fordi elevenes svar og presentasjonen av testresultatene, er uttrykt i form av tall og diagrammer (Thagaard 2010).

For å få en forståelse av elevenes erfaringer med tiltaket, utarbeidet jeg et eget *spørreskjema*, jf. punkt 3.7. Da dette spørreskjemaet har både ja- nei- spørsmål, samt oppfordringer om å uttrykke sine meninger og opplevelser i form av skrevne ord og setninger, representerer det både kvalitativ og kvantitativ metode.

*Observasjon* er en del av den kvalitative metoden jeg har brukt for å samle inn data til prosjektet mitt. Jeg har brukt observasjonen *målrettet* for å kunne finne ut noe om hvordan elevene har praktisert samarbeidslæring. Det har jeg gjort med den hensikt å ha et større

datagrunnlag for å kunne si noe om hvordan tiltaket har fungert i praksis, og om en eventuell endring i leseferdighet og lesemotivasjon kan skyldes denne læringsformen. Det jeg har sett etter, har vært bestemt av problemstillingen min. Dette passer med det Postholm (2011) kaller for en *systematisk og målrettet observasjon*.

Observasjonene er blitt nedskrevet i form av *feltnotater*, gjort i etterkant av undervisningen (ibid.), jf. punkt 3.7.3.

I kvalitativ forskning er det mest vanlig å bruke *induktiv metode*, men i følge Thagaard (2010), kan man veksle mellom begge metoder, noe jeg selv har valgt å gjøre. I dette arbeidet er forskningsdelen om samarbeidslæring og dens betydning i forhold til leseferdigheter og lesemotivasjon, av *deduktiv karakter*. Dette fordi jeg ser mine funn i forhold til allerede eksisterende teorier på området, jf. kapittel 2. Oppgavens *induktive* del, er den delen som handler om samarbeidslæring knyttet opp mot et avisprosjekt. Etter det jeg kjenner til, er det ikke tidligere skrevet noe om samarbeidslæring som en måte å arbeide på i produksjonen av en trinnavis. På dette området har jeg derfor ingen hypoteser som skal testes ut, og må derfor la det innsamlede datamaterialet stå alene.

I prosjektet mitt har jeg organisert den kvantitative datainnsamlingen slik det blir gjort i et *pretest-posttest-design med ikke ekvivalente grupper* (Lund 2002a). Det betyr at jeg har brukt en tiltaksgruppe og en kontrollgruppe. Tiltaksgruppa bestod av de fire elevene som ble plukket ut til å delta i prosjektet mitt og som skulle utgjøre avisredaksjonen, jf. kap.3.3. Kontrollgruppen har bestått av de elevene som takket ja til å delta i prosjektet mitt, men som ikke ble valgt ut til å være med i tiltaksgruppa. Jeg har tatt to tester før (T1 og T2), og to tester etter (T3 og T4) intervensjonen. Måling etter posttest (T4) gjør det mulig å si noe om langtids-effekten av tiltaket (Lund og Haugen 2006). Tiltaksgruppen ble målt alle fire gangene, mens kontrollgruppen kun deltok i T1 og T4, jf. punkt 3.9.

### **3.2.2. Analyse**

Spørreskjemaet der jeg har kartlagt elevenes opplevelse av samarbeidslæringen, jf. punkt 3.7.1, har jeg analysert ved å foreta en *meningsfortetning*. Det betyr at jeg har forkortet elevenes svar, slik at deres meninger er blitt gjengitt med få ord (Kvale og Brinkmann 2009), jf. punkt 4.3.

I selve analysearbeidet har jeg brukt en kombinasjon av personsentrert og temasentrert tilnærming. Den *personsentrerte tilnærmingen* er ivaretatt ved at den enkelte elevs meninger er i fokus, slik det er vanlig i casestudier (Thagaard 2010). Den *temasentrerte tilnærmingen* er ivaretatt ved at jeg har *kategorisert* svarene og observasjonene, for så å tolke de opp mot teori knyttet til Guthries fem områder som kan føre til økt lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.3 og 4.3. Svarene er også blitt tolket opp mot teori knyttet til samarbeidslæring og leseferdighet jf. kap. 5. Elevenes svar i spørreskjemaet er blitt ordnet i form av inntil tre kategorier (a, b og c) under de fleste av skjemaets 11 spørsmål, jf. punkt 4.3. Kategoriene tilsvarer spørsmålenes underspørsmål (se vedlegg nr.7).

Resultatene fra ordkjedetesten og lesemotivasjonsskjemaet er blitt bearbeidet ved at jeg først førte dem inn i et regneark, Microsoft Office Excel 2007 som foretok utregningene. Før resultatene fra lesemotivasjonsskjemaet ble *analysert statistisk* (Johannessen, Tuft og Kristoffersen 2009), foretok jeg en kategorisering av svarene. Derne ble slutningene visuelt fremstilt i form av tabell og linjediagram, før de ble beskrevet i form av tall, jf. punkt 4.1- 4.2.

Tallmaterialet er også blitt analysert ved å se på *sammenhengen mellom to variabler* (ibid.), som i dette tilfellet er leseferdighet og lesemotivasjon, jf. kapittel 5. Jeg har også vurdert om det er andre forhold, en mulig *tredjevariabel* (ibid.), som kan ha påvirket resultatene, jf. punkt 3.10.2 og 3.10.3.

### **3.2.3. Vitenskapsteoretisk referanse**

Forskningsprosjektet mitt har sin referanse i *symbolsk interaksjonisme*. Dette er en prosessorientert teori som ser på hvordan mennesker samhandler med hverandre. Teorien skiller mellom en indre side og en ytre side. Den *indre siden* er den som påvirker en persons *ytre side*, dvs. dens væremåte og handlinger. Forskning knyttet til denne teorien forsøker å få forstå hva som ligger *bak* menneskets handlinger, dvs. personens indre side (Thagaard 2010). Symbolsk interaksjonisme har sitt utgangspunkt i et fenomenologisk vitenskapssyn, der man ønsker å få en økt forståelse og innsikt i personers livsverden (ibid.).

I følge symbolsk interaksjonisme, skapes menneskets identitet i samhandling med andre (ibid). Tangen (2008) skriver i artikkelen *Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring*, om hvor mye læreres interaksjon, deres valg av ord, har å si for elevenes

opplevelse av livet i klasserommet. I dette mastergradsprosjektet består avisredaksjonen av fire elever og en forsker, jf. punkt 3.1. Det betyr at det her ikke bare er læreren, men også elevenes samhandling med hverandre, som er med på å forme barnas identitet.

I arbeidet med trinnavisen betyr symbolsk interaksjonisme at elevenes identitet i forhold til leseferdigheter og lesemotivasjon skal skapes gjennom *oppmuntring* og opplevelsen av *mestring*, jf. punkt 2.3.3 og 2.7.3. Denne opplevelsen er det både læreren og medelevene som skal gi. Lærerens rolle er viktig ved at elevene får tekster de føler de mester. Samspillet elevene i mellom er av stor betydning, da de gjennom å samarbeide kan oppmuntre hverandre og hjelpe hverandre til å få et større læringsutbytte og en opplevelse av mestring. Dette gjelder både i forhold til produktet (trinnavisen) og lesingen av avisbidragene

Kvalitative metoder er viktige i forhold til symbolsk interaksjonisme. Dette fordi deres egenart kan gi forskeren en forståelse av hvordan informantene opplever den meningen som ligger bak ulike handlinger (Thagaard 2010). I denne sammenhengen, er det meningen knyttet til ulike elementer i samarbeidslæring som er det interessante, jf. punkt 2.3.3. Elevenes opplevelse av samarbeidslæringen knyttet til avisprosjektet, har kommet til uttrykk gjennom deres svar på spørreskjemaet de fylte ut etter endt prosjektperiode, jf. punkt 3.7 og 3.9.

Elevene jeg har forsket på, var 11 år gamle. Det som kjennetegner barnet i denne perioden, er at de ofte er sårbare, og at selvbildet deres blir testet ut i forhold til venner (Ulvund 2010). Dette er forhold man må ta hensyn til når man arbeider med denne aldersgruppen.

### **3.3. Informanter**

#### **3.3.1. Begrunnelse for valg av utvalg**

Jeg har brukt *ikke-sannsynlighetsutvelging* som utvalgsprosedyre. Med det menes at ikke alle elever som har lav leseferdighet og lav lesemotivasjon, har hatt lik sannsynlighet for å bli med i utvalget (Jacobsen 2005). For endelig å komme frem til hvilke elever som skulle få forespørsel om å være mine fire informanter, foretok jeg en *bekvemmelighetsutvelgelse*. Det betyr at jeg valgte elever som var enkle å få tak i (ibid.), og som gjorde det praktisk mulig for meg å gjennomføre prosjektet.



Jeg valgte å bruke elever på mellomtrinnet som informanter. Det gjorde jeg fordi temaer som er relatert til avisprosjektet, er oppført som kunnskapsmål på 5.-7. trinn, jf. punkt 2.1. Valget på 6. trinnselever kan forklares ved at den skolen informantene mine kom fra, brukte lærebøker i norsk og samfunnsfag der temaene var intervju, reklame (Holm og Løkken 2007), sammensatte tekster (Holm og Løkken 2010), massemedier, skoleavis og ytringsfriheten (Aarre mfl. 2007). På den måten passet prosjektet mitt inn i klassens ordinære undervisningsplan. Dette var viktig for at elevene skulle kunne oppleve prosjektet og lesingen av tekster som relevant og nyttig i forhold til det øvrige skolearbeidet, jf. Deci og Ryans teori om indre motivasjon (i Roe 2011), jf. punkt 2.7.2. At opplegget mitt skulle oppleves som aktuelt i forhold til klassens årsplan i norsk og samfunnsfag, var også viktig da hele trinnet skulle være bidragsyttere til avisen, jf. punkt 3.4, noe som ville virke inn på trinnets arbeidsplan, hjemme og på skolen.

### **3.3.2. Utvelgelsesprosessen**

Etter å ha fått godkjenning fra NSD til å gjennomføre prosjektet, deltok jeg på et foreldremøte for klassetrinnet jeg har hentet mine informanter fra. Dagen etter møtet fikk elevene med seg hjem et brev der jeg ba om foresattes tillatelse til å ha barna deres med i mitt mastergradsprosjekt. Etter å ha fått samtykke fra de foresatte, var jeg på nytt i klassen. Denne gangen svarte elevene på skjemaet vedrørende lesemotivasjon, samt at de tok ordkjedetesten (T1). Skjemaene ble fylt ut anonymt, dvs. at elevene fikk hvert sitt nummer, fra og med 32. Dette for at ingen skulle koble nummer opp mot fødselsdato.

Jeg hadde satt to kriterier for utvalget mitt: Elevene skulle ha lave leseferdigheter og lav lesemotivasjon. Da jeg skulle velge ut mine fire informanter, valgte jeg å se på avkryssninger for indre motivasjon (spørsmål nr. 5,6,7, 8,11,13,15,16,18, 21, 22, 24, 26, 27, 30,33,34 og 35), på lesemotivasjonsskjemaet til de elevene med skårer tilsvarende stanineverdi 1-3 på ordkjedetesten, jf. punkt 3.5. Av disse valgte jeg igjen å se spesielt på svarene gitt til spørsmål 7, 13, 16, 24, 26 og 35, som har det til felles at de gjenspeiler opplevelsen av mestring (videre omtalt som *mestringsspørsmål*), jf. punkt 3.6. Det var her jeg foretok det endelige valget mitt på hvilke fire elever som skulle få tilbud om å utgjøre tiltaksgruppen. I uke 40 fikk elevene tilsendt et brev med beskjed om at de var trukket ut til å delta i mastergradsprosjektet mitt.

Alle fire takket ja til å være med. Ved prosjektperiodens slutt, er det gledelig å se at ingen trakk seg underveis.

En av intensjonene mine med dette prosjektet har vært at elevene gjennom å samarbeide om å lage en trinnavis, skulle kunne oppleve mestring. Dette skulle skje både i form av å kunne være stolte av et produkt, som i dette tilfellet er en utgave av en trinnavis, men også at de gjennom mye lesing og skriving, skulle få oppleve at de mestret lesingen bedre. Grunnen til at jeg legger vekt på akkurat dette aspektet, er at opplevelsen av å mestre kan sees på som en indre kilde som er av betydning for valg av aktiviteter og elevens selvoppfatning, jf. punkt 2.7.2, samt at mestringsperspektivet bør ha en grunnleggende betydning i all pedagogisk virksomhet (Skaalvik og Skaalvik 2009). Opplevelsen av mestring finner man også igjen i to av Guthries fem områder for økt lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.3, samt at det er veldig sentralt i samarbeidslæringen, der man gjennom positiv gjensidig avhengighet samarbeider om et felles mål, jf. punkt 2.3.1, 2.3.3 og 2.4.

Jeg valgte å bruke en *homogen gruppe*. Det betyr at elevene hadde lave leseferdigheter, lav lesemotivasjon, var av samme kjønn, gikk på samme skole og tilhørte samme klassetrinn. De kom imidlertid fra to forskjellige klasser. Grunnen til at jeg valgte å bruke en ensartet gruppe, var at jeg ønsket å se om denne arbeidsformen kunne hjelpe elever med dårlige avkodingsferdigheter og lav lesemotivasjon til å få et bedre forhold til lesing. Det å bruke en homogen gruppe er noe som Johnson mfl. (2006), jf. punkt 2.3.4, mener er positivt når opplæringen har et bestemt mål, slik som i dette mastergradsprosjektet.

Redaksjonen, dvs. tiltaksgruppa, utgjorde en gruppe på fire elever. Dette tallet var valgt fordi forskning viser at små grupper gir det beste resultatet, jf. punkt 2.3.4.

De øvrige elevene som var med på første testrunde (T1), har vært prosjektets kontrollgruppe, jf. punkt 3.9. Siden den siste undersøkelsen (T4) var helt anonym for dem, var det ikke behov for å få foreldrenes tillatelse. Etter oppfordring fra Personvernombudet, ble de foresatte likevel informert om testene, jf. vedlegg nr. 8.

### 3.4. Praktisk gjennomføring av prosjektet

Tiltaksgruppen og undertegnede møttes 2-3 dager i uken (ca. 3,5 timer pr. uke) over seks uker, jf. punkt 3.9, noe som er en uke mer enn det som opprinnelig var planlagt. Grunnen til utvidelsen av prosjektperioden, var at noen av de opprinnelig planlagte øktene måtte vike, til fordel for andre viktige ting som angikk klassene tiltaksgruppen kom fra.

Et kjennetegn på samarbeidslæring er, som allerede nevnt under punkt 2.3.1, at gruppearbeidet er preget av en gjensidig avhengighet (Stensaasen og Sletta 1996). Dette ble ivarettatt på følgende måte:

Jeg startet den første timen med å dele ut et hjemmelaget puslespill til hver av elevene. Puslespillene var klippet ut i ensfarget kartong, der fargene var blandet. Hensikten med puslespillet var at elevene skulle forstå hvor viktig det var å samarbeide for å klare å gjennomføre oppgaven de var satt til å gjøre. Etter at puslespillet var lagt, snakket jeg om gjensidig sosial avhengighet i forhold til gjennomføringen av avisprosjektet. Oppgaven knyttet til puslespillet, var en tilpasning av puslespillmetoden som er beskrevet i punkt 2.4.

Ved siden av å klargjøre hva som var målet med prosjektarbeidet, ble også *roller* fordelt, jf. punkt 2.4. Det skjedde ved at jeg fortalte hvilke roller som skulle fylles, mens elevene selv foretok den endelige fordelingen: *Sekretæren* skulle skrive ned i egen bok alt som ble bestemt i planleggingsfasen. *Oppmuntrer'n* skulle være positiv og ha omsorg for alle i gruppa. *Data-innsamleren* skulle etter hver time samle inn alt materiell og gi det til meg for oppbevaring til neste arbeidsøkt. *Dataklargjørereren* hadde ansvaret for å gå raskt inn etter friminuttene for å gjøre klar datamaskinene. Elevene hadde de samme rollene i hele tiltaksperioden.

Tiltaksgruppen ble informert om at de skulle få belønning (uten å vite hva) som takk for hjelpen med prosjektet. De ble også informert om at de skulle hjelpe hverandre når det var noe de ikke klarte. Dette var jeg for øvrig veldig tydelig på gjennom hele prosjektperioden; Når jeg viste en elev noe nytt, sa jeg samtidig at det var elevens ansvar å lære opp de andre i gruppen. På den måten ble elementer fra de tre teoriene samarbeidslæring, er bygd på, jf. punkt 2.3.5, trukket inn i undervisningen allerede ved starten av prosjektet.

Vi snakket også om hva slags type sjangere man kunne finne i en avis. Som hjelp viste jeg de en tidligere utgave av en trinnavis, jf. prinsippet om det eksemplariske prinsipp, punkt 2.5.

Elevene leste også gjennom en forenkling av *Vær Varsom-plakaten*. Jeg hadde med kun ett eksemplar til elevene, jf. punkt 2.4, og overlot til dem å ta ansvar for at alle fikk se teksten.

Neste gang vi møttes, ble elevene enige om hva slags stoff som skulle med i avisen, og hvordan de skulle lage forsiden, jf. prosjektarbeidets prinsipp om deltakerstyring, punkt 2.5, og Guthries måte å øke lesemotivasjonen på, jf. punkt 2.7.3. Det var jeg som videreformidlet stoffønskene til elevenes respektive klasser, og som sørget for at det var behov for alle trinnets elever som bidragsytere til avisen.

Avisen måtte ha et navn. Elevene gikk tilbake til klassene sine og sørget for at de kom med forslag til redaksjonen. Det kom inn fem forslag. Elevene diskuterte seg frem til en avgjørelse.

Det bestemt at avisen skulle bestå av ulike temasider. Elevene fordelte temaene mellom seg, slik at de i redigeringsarbeidet hadde hver sine hovedansvarsområder. Bidragene til avisen kom uregelmessig inn til avisredaksjonen, noe som betød at ikke alle elevene hadde stoff som angikk sitt ansvarsområde, hele tiden. Jeg fortalte dem at de hadde både et individuelt og et felles ansvar for å nå målet, jf. punkt 2.3.3. Det betød at elevene i perioder måtte redigere stoff som var utenfor deres hovedansvarsområde.

Resten av tiden frem til utgivelsen av avisen, ble i hovedsak brukt på datarommet til å arbeide med redigeringen av avisen. Minst en halv time hver mandag ble brukt til høytlesning av avisbidragene. Lesingen ble organisert i form av korlesing, jf. punkt 2.6.2, eller at elevene leste en og en, men hjalp hverandre med vanskelige ord, jf. punkt 2.7.3 og 2.3.4. De fleste gangene fikk gruppa utlevert kun ett eksemplar av det som skulle leses, jf. punkt 2.4. Dette for at jeg skulle se hvordan de løste oppgaven med at alle skulle kunne se teksten, jf. punkt 4.4.

For å forklare elevene hva de skulle gjøre med det innsamlede stoffet, lot jeg elevene se en tidligere trinnavis. I tillegg ble en utgave av stedets lokalavis og et eksemplar av bladet *Motor* brukt. Det sistnevnte bladet ble brukt for å vise at bildene skulle fylle spaltene mest mulig, mens lokalavisen ble brukt for å gi elevene ideer til hvordan en forside kunne se ut. På den måten ble prinsippet om det eksemplariske prinsipp, jf. punkt 2.5, ivaretatt.

Undervisningen ble organisert etter skjemaet som vist i vedlegg nr. 1, jf. punkt 2.3.3. Det meste av tiden ble brukt på punkt 2.

Prosjektet ble helt avsluttet i uke 2 2012 med belønning i form av hjemmebakte boller og ”rett i koppen kakao” til hele trinnet, samt pizza og brus til redaksjonen, jf. punkt 2.4.

### **3.5. Redskap i kartleggingen av leseferdigheter**

Jeg har valgt å avgrense leseferdigheter til å gjelde selve ordavkodingen, jf. punkt 2.6.1. Ord-kjedetesten (vedlegg nr. 5) som ble brukt i kartleggingen av elevenes leseferdigheter, er en screeningprøve som har til hensikt å få en oversikt over den tekniske siden ved elevenes leseferdighet (Høien og Tønnessen 1997). Ordkjedetesten ble utarbeidet i Sverige i 1987, da til bruk i forskningsprosjektet ”Leseutvikling i Kronoberg” (ibid.:3). Den norske testen er ikke lik den svenske, men er bygd opp etter de samme hovedprinsippene.

Den norske testen er standardisert etter at man i 1997 testet 1640 elever fra Rogaland (Høien og Tønnessen 1997). Poengskårene fra disse elevene ble gjort om til stanineverdier. Det opereres med 9 staniner. 23 % av elevene i normeringsgruppa oppnådde en stanineverdi fra og med 1 til og med 3, som er det samme som tiltaksgruppa oppnådde i forbindelse med T1, jf. punkt. 3.3.2. Stanineverdier mellom 1 og 3, dvs. inntil 26 riktige ordkjeder (6. trinn), blir regnet som lave.

Den norske ordkjedetesten består av 90 ordkjeder av typen ”treoverlivse”. Ordene som har en lengde på mellom to og syv bokstaver, representerer seks forskjellige ordklasser. Elevene skal i løpet av fire minutter sette en strek i ordkjedene der det skal være mellomrom. Det gis en skåre for hver riktige ordkjede, slik at den maksimale skåren en person kan få er 90. For elever på 6. trinn med lave leseferdigheter, betyr det at de i forbindelse med T1 oppnådde mellom 0 og 26 leseskårer.

En fordel med å bruke ordkjedetesten, er at man ved gjennomføringen av denne testen, vurderer læringseffekten som liten, noe som betyr at den kan brukes flere ganger med kort tid mellom hver gang. Å gjenta målingene kan være en fordel, da det kan gi noen indikasjoner på om tiltak som settes inn har hatt noen effekt. I dette prosjektet ble ordkjedetesten tatt i alt fire ganger med tiltaksgruppa og to ganger med kontrollgruppa, jf. punkt 3.9.

## 3.6. Redskap i kartleggingen av lesemotivasjon

Spørreskjemaet jeg har brukt for å kartlegge lesemotivasjon (vedlegg nr. 6), har jeg hentet fra Rune Andreassens (2008) doktoravhandling *Eksplisitt leseforståelsesstrategier i norske femteklasser. Et felteksperiment*. Spørreskjemaet er en bearbeidet versjon av Wigfield & Guthries Motivation for Reading Questionnaire. Skjemaet består av 36 spørsmål, og det er brukt Liktert skala der eleven skal krysse av på spørsmål i skalaen 1-5. Kryss i punktet lengst til venstre betyr at påstanden ikke passer, mens kryss lengst til høyre betyr at påstanden passer veldig godt. I forbindelse med beregningen av resultatene mine, bruker jeg begrepet *verdier* for ruten det er krysset av i, jf. punkt 3.10.2. Det betyr at ruten lengst til venstre har verdien 1, mens den lengst til høyre har verdien 5.

Halvparten av spørsmålene er knyttet til indre motivasjon, mens de øvrige spørsmålene går på ytre motivasjon (ibid.). I forbindelse med utvelgelsen av mine informanter, valgte jeg å se spesielt på skåren til spørsmål nr. 7, 13, 16, 24, 26 og 35 som gjenspeiler opplevelsen av mestring, jf. punkt 3.3.2. Grunnen til dette valget, er at mestringsperspektivet er en viktig forutsetning for å øke elevers lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.2 og 2.7.3.

For å kunne si noe om en elev har høy eller lav indre / ytre lesemotivasjon, har jeg sett på deres respektive *sumskårer*, dvs. at jeg har lagt sammen verdiene for indre og ytre lese-motivasjon hver for seg. Dette er visualisert i form av linjediagram og tabell, jf. kapittel 4.

## 3.7. Redskap for å kartlegge opplevelsen av samarbeidslæringen

### 3.7.1. Spørreskjemaet

Ved å ta i bruk ordkjedetesten og lesemotivasjonsskjema i et prosjekt som mitt, vil man tallmessig kunne se om leseferdigheter og lesemotivasjon endrer seg i løpet av intervensjonen. Det man ikke ser ut ifra disse resultatene, er om det er forhold knyttet til samarbeidslæringen og avisprosjektet, som er medvirkende årsaker til denne eventuelle endringen, jf. punkt 3.10.

For å få svar på disse spørsmålene, hadde jeg opprinnelig planlagt å gjennomføre et fokus-gruppeintervju. Å skulle gjennomføre et godt intervju stiller store kunnskapsmessige krav til intervjueren. Dessuten vil relasjonen mellom informant og intervjuer, være av stor betydning

for resultatene (Kvale og Brinkmann 2009). Av lojalitet overfor meg, ville de kanskje kommet til å fremstille seg som mer positive enn det de egentlig var (Postholm og Jacobsen 2011).

For å skille rollen som lærer og forsker, valgte jeg i stedet å skrive ned spørsmålene (vedlegg nr. 7) mine, for så å sende dem pr. post hjem til informantene. Når intervjuet blir gjort om til et kvalitativt spørreskjema, jf. punkt 3.2, gjort hjemme, kanskje med foreldrene tilstede, vil man kunne oppleve å få ærligere svar, distansert fra skolesituasjonen, samtidig med at de foresatte vil kunne ha en viss innflytelse på barnas svar.

Spørreskjemaet bestod av totalt 11 spørsmål, der syv av spørsmålene hadde opptil tre del-spørsmål. Spørsmål nr. 2 og 9 er med sine avkryssninger for ja- nei-spørsmål, av kvantitativ karakter, jfr. punkt 3.2.1. De andre spørsmålene er kvalitative. For å gjøre spørreskjemaet til elevene mer lettest, har jeg brukt Times New Roman (Høien 2010), skriftstørrelse 14, samt bred marg (Godal 2011).

### **3.7.2. Spørreskjemat i forhold til teorigrunnlaget**

Det første spørsmålet i spørreskjemaet er tatt med for å finne ut noe om hvordan elevene har opplevd det å samarbeide med andre, for å gjennomføre et avisprosjekt. Teorigrunnlaget er knyttet til teori om *gjensidig avhengighet* (målavhengighet), jf. punkt 2.4 og *sosial interaksjon* jf. punkt 2.7.3.

Svar på spørsmål nr. 2 kan si noe om elevenes opplevelse knyttet *mestringsmål*, jf. punkt 2.7.3, samt *kollektivt ansvar* og *relasjonen* i gruppa, jf. punkt 2.3.3. Svar på spørsmål nr. 3 vil kunne si noe om elevenes opplevelse av den *sosiale interaksjonen* i gruppa, jf. punkt 2.7.3, samt *kollektivt ansvar*, jf. punkt 2.3.3. Svar på spørsmål nr. 4 vil kunne si noe om elevenes *mestringsmål*, jf. punkt 2.7.3.

Spørsmål nr. 5 vil kunne gi informasjon i forhold til elevenes opplevelse av *deltakerstyring*, *kontroll og valg*, jf. punkt 2.5 og 2.7.3. Spørsmål nr. 6 vil kunne gi svar på hvordan eleven har opplevd lesesituasjonen i forhold til *sosial interaksjon* og *mestringsmål*, jf. punkt 2.7.3.

Spørsmål nr. 7 handler om *gjensidig avhengighet*, (roller), jf. punkt 2.4, mens spørsmål nr. 8 handler *mestringsforventning* og om *gjensidig avhengighet* (belønning) jf. punkt 2.7.3 og 2.4.

Svar på spørsmål nr. 9 kan gi nyttig informasjon i forhold til om det er indre, eller ytre motivasjon knyttet til arbeidet med trinnvisa. Spørsmål nr. 10 handler om *interesser*, jf. punkt 2.7.2 og 2.7.3. Spørsmål nr.11 kan gi svar på opplevelsen av å *mestre*, jf. punkt 2.7.3.

### **3.7.3. Feltnotater**

Notater som tas i forbindelse med en observasjon, kalles for *feltnotater* (Thagaard 2010). Siden jeg har hatt et ”*aktiv medlemskapsrolle*”, jf. punk 3.2.1, har disse notatene måtte gjøres etter endt arbeidsøkt. Jeg har skrevet ned mine observasjoner til dels på planleggingsskjemaet, jf. punkt 2.3.3, og til dels rett inn i masteroppgaven som jeg arbeidet med nesten hver kveld i den aktuelle perioden.

I feltnotatene har jeg stikkordsmessig skrevet ned hvordan elevene har samarbeidet, hva de har gjort når noen har ”stått fast”, og hva de selv har tatt initiativ til for å oppleve mestring. Jeg har også observert hvordan elevene har utført sine roller, jf. punkt.2.4.

## **3.8. Variabler**

Begrepet variabel kan forklares på følgende måte: ”En variabel er en egenskap ved en enhet som kan måles og som kan anta minst to verdier” (Sander 2004). Det skilles mellom *uavhengige* og *avhengige* variabler: I utprøvningsstudier er uavhengige variabler tiltakene man setter inn for å endre en situasjon, mens avhengige variabler er de resultatene man oppnår (Postholm og Jacobsen 2011). I dette mastergradsprosjektet er det leseferdigheter, indre lese-motivasjon, ytre lese-motivasjon og mestringsspørsmål som er de avhengige variablene, mens samarbeidslæring er den uavhengige variabelen.

## **3.9. Datainnsamling**

Datainnsamlingsprosessen startet høsten 2011. Før den tid hadde jeg brukt nesten ett år på å tenke ut en problemstilling, samt å diskutere et mulig opplegg med aktuelle samarbeidspartnere og Rune Andreassen ved lærerutdanningen, HIOF.



Etter at prosjektbeskrivelsen var utarbeidet, sendte jeg i august 2011 søknad til Personvernombudet om godkjenning av prosjektet. Prosjektet ble godkjent kort tid etter, noe som gjorde det mulig for meg å starte datainnsamlingen.

I begynnelsen av september møtte jeg på høstens foreldremøte for 6. trinn, og informerte om prosjektet mitt. Dagen etter foreldremøtet var det elevenes tur. De fikk med seg et brev med hjem vedrørende prosjektet, jf. vedlegg nr. 2, samt spørsmål om tillatelse vedr. fotografering og intervju i avisa, jf. vedlegg nr. 4. Etter å ha fått godkjenninger fra foresatte, startet den direkte datainnsamlingen:

Uke 38: Ordkjedetest og lesemotivasjonsskjema (T1) ble gjennomført med de elevene som hadde sagt seg villige til å delta i prosjektet.

Uke 39: Utvelgelse av de elevene som skulle få tilbud om å være med i prosjektet, jf. punkt 3.3.2.

Uke 40: Brev med tilbud om å være med i prosjektet, ble sendt hjem til elevene pr. post, jf. vedlegg nr. 3.

Uke 43: Ordkjedetest og lesemotivasjonsskjema (T2) ble gjennomført med tiltaksgruppen. Oppstart av avisprosjektet.

Uke 46: Observasjon av tiltaksgruppa.

Uke 48: Ordkjedetest og lesemotivasjonsskjema (T3). Avisen kom ut fredag denne uken. Spørreskjema ble sendt hjem til informantene torsdag den uken. Spørreskjemaet var på forhånd blitt godkjent av Personvernombudet i form av en endringsmelding.

Uke 50: Alle de fire spørreskjemaene var returnert til undertegnede.

Uke 1 2012: Ordkjedetest og lesemotivasjonsskjema (T4), ble gjennomført med tiltaks- og kontrollgruppen. Brev med informasjon til foreldrene vedrørende ordkjedetesten og lesemotivasjonsskjemaet, jfr. vedlegg nr. 9, ble delt ut til kontrollgruppen.

Uke 2: Belønning til hele trinnet og til redaksjonen.

Avisen kom ut en uke senere enn planlagt. Grunnen til det er, at det i den samme perioden som prosjektet pågikk, også var enkelte andre aktiviteter som det var veldig viktig for informantene å delta på. Dette førte til at avslutningen på prosjektet ble noe forsinket.

### 3.10. Validitet og reliabilitet

Kritisk realisme er en filosofisk retning som mener man må være kritisk til de resultatene og konklusjonene forskeren er kommet frem til, da det er knyttet usikkerhet til forskerens tolkninger (Lund og Haugen 2006). Det jeg gjennom prosjektet mitt har kommet frem til gjennom målinger og observasjoner, må derfor sees på med et kritisk blikk: Man må vurdere redskapenes og resultatenes validitet og reliabilitet.

I denne delen redegjør jeg for de ulike datainnsamlingskildenes validitet og reliabilitet. Jeg ser både på redskapet og på gjennomføringen.

#### 3.10.1. Definisjon av validitet og reliabilitet

Lund (2002b:108) bruker begrepet slutninger om konklusjoner (slutning – logikk 2012) knyttet til statistikk, kausalitet, begreper og generaliseringer. Med validitet mener man i hvilken grad disse slutningene er sikre (Lund 2002b).

Innenfor kvantitative undersøkelser betyr det at de tallene man kommer frem til, måler det man ønsket å måle. For kvalitative undersøkelser betyr validitet at det forskeren har kommet frem til, stemmer med det som var hensikten med studien, og at det passer med virkeligheten (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2009).

Validitet kan testes ved å bruke Cook og Campbells validitetssystem (Lund 2002b). Der undersøker man 1) *statistisk validitet* -tallmaterialets sikkerhet, 2) *indre validitet* -om endringene skyldes tiltaket, 3) *begrepsvaliditet* - om innholdet i begrepene svarer til de spørsmålene man ønsker svar på og 4) *ytre validitet* -om resultatene kan generaliseres til å gjelde andre enn de som er med i undersøkelsen. Systemet er utarbeidet for kvantitativ forskning, men kan også brukes innenfor kvalitativ pedagogisk forskning (Lund og Haugen 2006).

Med reliabilitet mener man dataenes pålitelighet. Reliabiliteten kan testes ved å gjenta undersøkelsen på forskjellige tidspunkt, og ved at flere forskere undersøker de samme tingene. Bli resultatene de samme ved gjentatte målinger og uavhengig av forskeren, vil resultatene være reliable (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2009). I dette prosjektet har

tiltaksgruppa tatt ordkjedetesten og fylt ut lesemotivasjonsskjemaet i alt fire ganger og med fem ukers intervaller, jf. punkt 3.9.

### **3.10.2. Ordkjedetesten**

#### **Instrumentet**

*Instrumentering*, om det er forhold ved måleinstrumentet som kan gi feil resultater (Lund 2002b), kan være en trussel mot indre validitet. I følge Høien og Tønnessen (1997), er ordkjedetesten validitert ved at resultatene fra tilfeldige klasser fra hvert klassetrinn ble testet opp mot ordavkodningstesten OS-200. Denne testen består av mange ord som det er knyttet bilder til. Liknende prøver er mye brukt i forskningen, og de blir regnet som å ha en høy validitet. Validetskoeffisienten var på  $r=.73$ , noe som betyr at ordkjedetesten måler det den skal.

Testens reliabilitet er testet ut ved bruk av *split-half metoden* og *test-retesting* på en elevgruppe, noe som ga en reliabilitetskoeffisient på  $r=.99$ . Ordkjedetesten er også blitt testet på 6. trinns elever og oppnådde  $r=0,86$ . Dette betyr at ordkjedetesten med sine høye r-verdier gir riktige resultater (ibid.).

#### **Gjennomføringen**

I forbindelse med gjennomføringen av ordkjedetesten er det spesielt spørsmål knyttet til indre validitet og statistisk validitet, som er relevante. Den ytre validiteten omtales i punkt 3.10.6.

En trussel mot indre validitet er *historie* (Lund 2002b). Med det mener man ”en hendelse som oppstår uavhengig av den antatte årsaken, og som kan frembringe effekten” (ibid.:117). Et eksempel på det, kan være at klassetrinnet plutselig får mange nye og spennende bøker som stimulerer elevenes leselyst. Det kan være også være høstens leselystaksjon der man over lenger tid har økt fokus på lesing i undervisningen. Lund (2002b) mener at om denne trusselen er reell, ville dette ha forekommet både i kontroll og tiltaksgruppen.

*Modning* er en annen trussel mot indre validitet. Med modning mener man miljømessige eller biologiske forhold i tiltaksperioden som virker inn på elevenes lesing. Dette er spesielt aktuelt i studier av barn og ungdom. Lund (ibid.) mener at dersom modning har funnet sted, vil det ha forekommet i begge gruppene.

Resultatenes *reliabilitet* i forhold til gjennomføringen, handler om hvordan jeg har samlet inn dataene, og hvordan resultatene er blitt bearbeidet:

Målingsfeil knyttet til gjennomføringen, er en trussel mot *statistisk validitet* (ibid.). En trussel mot reliabiliteten og validiteten er unøyaktighet i forbindelse med gjennomføringen av testene. Ordkjedetesten skal gjennomføres på fire minutter (Høien og Tønnessen 1997). I forbindelse med T1, fikk elevene i den ene klassen noen sekunder for kort tid, mens den samme klassen, i forbindelse med T4, fikk noen få sekunder for lang tid. En av elevene tok ordkjedetest nr. 3 en uke etter de andre informantene. Dette er forhold som kan ha virket inn på resultatene. Av hensyn til personvernet, jf. punkt 3.11, kommer det ikke frem av materialet hvem disse elevene er.

Jeg har telt og sjekket orddelingene flere ganger. Dette øker resultatets reliabilitet, da faren for feil er redusert. Resultatene av orddelingene er blitt summert ved bruk av Microsoft Office Excel 2007. Jeg har kontrollregnet sumskårene ved å bruke en enkel regnemaskin av merke KARCE KC-156. På den måten skal det tallmessige materialet være riktig utregnet.

Alle de samme 28 elevene (kontrollgruppens 24 elever og tiltaksgruppens 4 elever) har levert svar i forbindelse med den første (T1) og den siste (T4) målingen, jf. punkt 3.10.6. Dette styrker resultatenes reliabilitet.

Den siste ordkjedetesten ble tatt første dag etter juleferien. Dette er en dag da mange er trette og slitne. Det er mulig resultatene ville blitt noe annerledes om testen var blitt tatt dagen etter.

### **3.10.3. Lesemotivasjonsskjemaet**

#### **Instrumentet**

For å kartlegge elevenes lesemotivasjon, har jeg brukt en bearbeidet versjon av Motivation for Reading Questionnaire. Spørreskjemaets begrepsvaliditet kan være truet dersom spørsmålene ikke gjenspeiler det teoretiske innholdet i begrepene ytre- og indre motivasjon (i Andreassen 2008). Wighfield og Guthrie (i ibid.) har ved å sammenligne lesetid og indre motivasjon for en del elever, funnet ut at spørsmålene er valide. Reliabilitetsberegningen av test-items for indre og ytre motivasjon er gjort med Cronbachs alfa, og er på henholdsvis .87 og .83.

Lesemotivasjonsskjemaet krever en viss leseforståelse. Det er verd å reflektere over om skjemaet kan brukes for elever på 6. trinn med lav leseferdighet. Spørreskjemaet jeg har benyttet meg av, er tidligere brukt av Rune Andreassen på 5. klassinger (ibid.). I følge Assor og Connell (i ibid.), så er det mye som tyder på at en slik måte å samle informasjon på er valid og reliabel for elever helt ned til 3. trinn. Det er likevel verd å merke seg at en av elevene i tiltaksgruppa har skrevet ”skjønner ikke” utenfor to av spørsmålene, jf. punkt 5.1.

### **Gjennomføringen**

Resultatene fra lesemotivasjonstestene med kontrollgruppa og tiltaksgruppa er regnet ut fra de samme elevene, jf. punkt 3.10.2 og 3.10.6. Dette styrker resultatenes reliabilitet, da elevsammensetningen er den samme, noe som gjør resultatene sammenlignbare.

Svarene fra elevene er ført inn i et regneark, Microsoft Office Excel 2007, som foretok utregningene. Jeg har kontrollregnet sumskårene for en av elevene, for på den måten å få bekreftet at regneprogrammet har vært riktig programmert. Jeg har analysert skjemaene ved å organisere tallmaterialet i tre forskjellige kategorier: indre og ytre lesemotivasjon og mestringsspørsmål, jf. punkt 3.2.2, kap.4 og kap.5.

Et aktuelt spørsmål i forhold til tallenes reliabilitet, er om man kan stole på at jeg har ført inn riktig tall på riktig sted. Jeg har kontrollert at alle verdiene i skjemaet er riktig ført inn på regnearket. På dette området må resultatene kunne regnes som reliable.

En utfordring i forhold statistisk validitet og reliabilitet (Lund 2002b), er om sluttverdiene er pålitelige. Noen av elevene har utelatt å svare på enkelte spørsmål. Dette er blitt tatt hensyn til ved utregningen av gjennomsnittet for kontrollgruppen og for tiltaksgruppen som helhet, siden det her er dividert på antall elever som har svart på spørsmålet. Jeg mener resultatene på dette området har en forholdsvis høy reliabilitet og validitet.

Når det gjelder tiltaksgruppen representert ved enkeltpersoner, så har elev X svart på alle spørsmålene alle fire gangene. Dette kan indikere på at denne elevens resultater er reliable. Elev Y har utelatt å svare på henholdsvis ett, ett, tre og null spørsmål. Elev Z har utelatt å svare på henholdsvis to, null, null og to spørsmål. Elev Æ har utelatt å svare på ett spørsmål i forbindelse med den tredje målingen. Dette betyr at summene av verdiene til elev Y, Z og Æ kan være høyere enn det som kommer frem av resultatet. Andreassen (2008) har i sin doktorgradsavhandling løst dette forholdet ved at han har erstattet de tomme rutene med det

aritmetiske gjennomsnittet til de spørsmålene elevene har svart på. Jeg har valgt å gjøre det samme, og har tatt det med som en del av drøftingen i kapittel 5.1.

Jeg har kommet frem til de ulike verdiene for kontrollgruppes resultater, ved at jeg for hvert spørsmål har lagt sammen alle verdiene for alle elevene, for så å dividere med antall svar. Jeg har da kommet frem til en middelvei for hvert enkelt spørsmål. Til slutt har jeg summert middelveiene for alle spørsmålene. Dette har jeg også gjort i forhold til tiltaksgruppen som helhet, noe som er av betydning der elevene har unnlatt å svare på enkelte spørsmål.

Noen ganger har elever satt kryss mellom to ruter. Hvordan forskeren behandler disse dataene er av betydning for svarenes reliabilitet. I utregningen har jeg tatt hensyn til dette. Jeg har da brukt verdier som for eksempel 2,5 og 3,5, jf. punkt 4.2, fordi jeg mener dette øker tallmaterialets validitet. I ett av tilfellene hadde eleven satt kryss i alle fem svaralternativene. Dette svaret valgte jeg ikke å ta med i mine beregninger. Noen ganger har elever krysset av for flere svaralternativer. Jeg har da valgt å bruke den midterste verdien.

Det siste lesemotivasjonsskjemaet (T4) er fylt ut første skoledag etter juleferien. Det er mulig resultatene ville blitt noe annerledes om testen var blitt tatt dagen etter.

Bateson (i Nordahl mfl. 2009) mener at alle mennesker er en del av et stort system, der alle delene virker inn på hverandre. I forhold til elevenes utvikling av leseferdighet og lesemotivasjon mellom T1 og T4, er det verd å reflektere over om det er helt andre ting enn omstendigheter knyttet til prosjektet og skolehverdagen, som kan ha vært av betydning for elevenes resultater. Dette vil da i følge Bateson kunne virke inn på elevenes prestasjoner.

#### **3.10.4. Spørreskjemaet om elevenes opplevelse av samarbeidslæringen**

##### **Instrumentet**

I følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2009), betyr validitet i forhold til kvalitative undersøkelser at det forskeren har kommet frem til, stemmer med det som var hensikten med studien, og at det passer med virkeligheten, jf. punkt 3.10.1. Ved gjennomgang av svarene fra tiltaksgruppen, kan jeg se at elevene har svart på spørsmålene på en slik måte at jeg har kunnet si noe om problemstillingens *hvorfor*, jf. punkt 2.9 og 5.2. Svarene deres passer også med observasjoner jeg har gjort i forbindelse med studien, jf. punkt 4.4 og 5.2.

En av elevene har svart at han / hun ikke forstår meningen med spørsmål 3. I spørsmål 2 a, velger den samme eleven å dele opp svaret i to deler: *hjulpes hverandre og lært noe av hverandre*. Dette kan indikere på at jeg på dette punktet burde ha hatt tre underpunkter i stedet for to. Grunnen til det er, at man kan ha hatt én opplevelse i forhold til det å hjelpe hverandre, og en annen i forhold til det å lære noe av hverandre.

I spørsmål der to eller flere svaralternativer passer, vil respondenten kunne bli forvirret (Holand 2006). Spørsmål nr. 9 kan være av en slik karakter, da en av informantene har krysset av for ”ja” i både b og c. Dette er noe som virker inn på spørsmålets validitet.

Ut ifra de overnevnte forhold, mener jeg det kan tyde på at spørreskjemaet har en forholdsvis god begrepsvaliditet.

Spørreskjemaets reliabilitet er knyttet til om man kan gjenta undersøkelsen med en annen forsker, for så å oppnå de samme resultatene (Thagaard 2010). Spørreskjemaet ble sendt hjem til informantene uten forskeren tilstede. Av den grunn kan man anta at svarene ville blitt de samme med en annen forsker til å utføre arbeidet.

I følge symbolsk interaksjonisme, jf. punkt 3.2.3, skapes elevenes identitet i samspillet mellom de som er sammen i den aktuelle situasjonen. Svarene i spørreskjemaet gjenspeiler opplevelsen knyttet til et prosjekt bestående av tre medelever og forskeren, jf. punkt 3.10.5. Det må bety at elevenes svar på spørreskjemaet også vil være preget av forskerens tilstedeværelse, som i dette tilfellet er undertegnede. Det betyr at svarene til elevene vil kunne ha blitt annerledes med en annen forsker, noe som innebærer at resultatene fra spørreskjemaet har en begrenset reliabilitet.

### **Gjennomføringen**

Spørreskjemaet er fylt ut hjemme, sammen med de foresatte. Et spørsmål knyttet skjemaets reliabilitet er hvor mye samspillet mellom foresatt og barn, eventuelt søsken, har hatt for de avgitte svarene. Situasjonen spørreskjemaet er fylt ut i, er noe som vil kunne prege elevenes svar, jf. punkt 3.7.1.

I forbindelse med punkt 3.10.3, viste jeg til at det også kan være mellommenneskelige forhold som kan påvirke elevens prestasjoner. Dagsformen, om vi er trøtte eller opplagte, glade eller

triste, er med på å prege den måten vi møter ”verden” på. Jeg mener dette også kan ha vært av betydning for utfyllingen av spørreskjemaet, og dermed svarenes reliabilitet.

Spørsmålet om validitet og reliabilitet handler også om forskerens analysering og tolkning av svarene. Selv om forskeren skal forholde seg til informantenes selvforståelse, så er det gjennom argumentasjon, mulighet for å tolke svarene på en annen måte (Thagaard 2010). En forsker er sjelden nøytral i sitt arbeid (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2009). Det er jeg som har laget spørreskjemaet. Dette kan ha påvirket analysen og tolkningen av svarene, og er noe som kan ha virket inn på undersøkelsens reliabilitet.

### **3.10.5. Observasjon**

#### **Gjennomføringen**

P. A. Adler og P. Adler (i Postholm og Jacobsen 2011:52) bruker begrepet ” den aktive medlemskapsrollen”, der forskerlæreren tar ansvar for gruppens praksis og er en del av aktivitetene. Dette passer med min rolle. Etter å ha arbeidet med disse elevene i seks uker med det som på en måte er min ”baby”, vil jeg kunne regne meg selv som en del av kulturen i gruppa. I følge Wadel (i Thagaard 2010) så er det store utfordringer å observere i egen kultur. For å få det til, må man være veldig bevisst på å se kulturen med et fremmed blikk. Dette er noe jeg har prøvd å være oppmerksom på i mine observasjoner.

I forbindelse med observasjonen er det forskeren som er instrumentet. Det betyr at alt det som sees, går gjennom forskerens filter (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2009). Observasjon betyr at man velger ut noe som er av spesiell interesse. Jeg hadde bestemt meg på forhånd for hva jeg skulle se etter, men en annen forsker ville kanskje ha lagt vekt på andre sider, eller ha oppfattet situasjonen på en annen måte. Siden jeg ikke skrev ned observasjonene umiddelbart, jf. punkt 3.7.3, vil også tiden fra observasjonen ble gjennomført til de ble skrevet ned, være av betydning for resultatets reliabilitet.

### **3.10.6. Utvalg og design.**

Her har jeg valgt å se på den indre og ytre validiteten knyttet til utvalg og design, samt prosjektets reliabilitet.



Jeg har brukt repeterte målinger i min undersøkelse, jf. punkt 3.2.1. En fordel ved å gjenta målingene, er at man da får en høy indre validitet. Ved å ta en test etter posttesten, noe jeg har gjort i prosjektet mitt, vil man kunne si litt om tiltakets langtidseffekt (Lund og Haugen 2006).

En trussel mot indre validitet ved å bruke repeterte målinger, er carryover effects (Svartdal 2009). Et eksempel på denne trusselen er at eleven blir lei av å gjøre de samme tingene flere ganger, og dermed mister motivasjonen. En måte å redusere trettheten på, er ved å øke tidsintervallene mellom hver måling. I mitt tilfelle gikk det fem uker mellom hver måling.

Ordkjedetesten er ment til å kunne tas med kort tid mellom hver test. Dette fordi man mener læringseffekten er liten (Høien og Tønnessen 1997), jf. punkt 3.5. Jeg mener dette reduserer faren for den type trussel mot indre validitet.

Frafall kan være en trussel mot indre validitet (Lund 2002b). Alle i tiltaksgruppen fullførte prosjektet. To av elevene fra kontrollgruppen, gjennomførte ikke T4. Siden deres identitet var kjent i forbindelse med T1, kunne jeg ta elevenes tester bort fra det første testmaterialet, slik at elevmassen ble lik, jf. punkt 3.10.2 og 3.10.3. Dette utelukker trusselen knyttet til frafall.

Ytre validitet handler om forskningsresultatene gjelder for andre enn de som er med i forskningsprosjektet, jf. punkt 3.10.1. I prosjektet mitt er informantene valgt gjennom det Lund og Haugen (2006) kaller for *ikke-sannsynlighetsutvelging*. Det betyr at tiltaksgruppa ikke ble valgt ut tilfeldig, men ut fra bestemte kriterier: lav lesemotivasjon, lave leseferdigheter, jf. punkt 3.2.2, og at de skulle utgjøre et bekvemmelighetsutvalg. Viktig var det også at elevene det året skulle lære om temaer som naturlig kunne knyttes opp mot gjennomføringen av et avisprosjekt, jf. punkt 3.3.1. Det at tiltaksgruppa ikke er valgt tilfeldig, betyr at den ytre validiteten er svak. Svak ytre validitet betyr at det vanskeliggjør muligheten til å generalisere resultatene til å gjelde andre elever. Ytre validitet kan imidlertid styrkes ved å se på resultatene jeg har fått opp mot resultater fra tidligere forskning (Lund og Haugen 2006). Dette har jeg gjort i kapittel 5.

I forbindelse med casesdesign, skal funnene tolkes opp mot eksisterende teori, jf. punkt 3.1. Dette er med på å sikre grunnlaget for overførbarhet (Andersen i Thagaard 2010). Yin og Robson (i Cohen, Manison og Morrison 2011) mener man i casestudier skal velge en analytisk fremfor en statistisk generalisering, da man gjennom analytisk generalisering hjelper forskeren til å forstå lignende situasjoner. Dette er i tråd med det som er casestudiens hensikt;

å komme i dybden av et fenomen. I kapittel 5 tolker jeg funnene mine opp mot teori knyttet til samarbeidslæring, leseferdighet og lesemotivasjon.

En utfordring i forhold til den type forskning jeg har gjort meg bruk av i dette prosjektet, er at forskeren er veldig involvert i saken (ibid). I dette tilfellet er forskeren meg. Mine personlighetstrekk og mine vurderinger er av stor betydning for deler av resultatene jeg har kommet frem til i kapittel 4 og 5, slik det er med kvalitativ forskning. Hadde resultatene blitt annerledes om en annen forsker hadde gjennomført prosjektet? Dette er spørsmål som handler om forskningens reliabilitet, og er blant annet av betydning i forhold til utvelgelsen av informantene, jf. punkt 3.3.2 og tolkningen av slutningene.

Dette er ikke stedet for en fullstendig vurdering av meg som forsker og deltaker i et forskningsprosjekt. Jeg mener det allikevel er på sin plass å nevne at mange oppfatter meg som veldig engasjert i det jeg holder på med. For noen kan dette være motiverende, mens det for andre vil kunne virke motsatt. Dette er forhold som kan ha vært av betydning for elevenes svar på spørreskjemaet de fikk tilsendt etter at prosjektet var avsluttet, jf. punkt 3.10.4, og er av betydning for forskningens reliabilitet.

Forskningsprosjektet mitt har sin vitenskapsteoretiske referanse i symbolsk interaksjonisme, jf. punkt 3.2.3. I følge denne teorien skaper mennesket sin identitet i samhandling med andre (Thagaard 2010). Dette må bety at om informantene hadde vært satt sammen på en noe annerledes måte, eller det hadde vært en annen forsker enn meg som hadde gjennomført tiltaket, så ville det kunne ha noe å si for identiteten til informantene, og dermed for prosjektets resultater.

### **3.10.7. Konklusjon – validitet og reliabilitet**

Jeg mener å kunne konkludere med at det kan se ut til at resultatene fra ordkjedetestene og lesemotivasjonsskjemaene, har en forholdsvis høy indre validitet. Siden en del av prosjektet er av kvalitativ art, samt at jeg har brukt et casedesign, er generaliserbarheten først og fremst knyttet til om det er samsvar mellom mine resultater og relevant teori. Prosjektets har en begrenset reliabilitet da jeg har vært veldig involvert i arbeidet.

### 3.11. Etske hensyn

Jeg har brukt elever under 15 år i prosjektet mitt. I tillegg til foreldres samtykke, skal barna få opplysninger om, og hva det medfører å delta i prosjektet (NESH 2008). Dette er grunnen til at jeg innhentet samtykke fra foresatte, samt at jeg i forbindelse med en skoletime informerte elevene om prosjektet, jf. punkt 3.9, før de fikk forespørslene med seg hjem.

Opplysninger jeg har fått gjennom tester og skriftlig intervju, skal behandles konfidensielt, dvs. at dataene skal sikres slik at de ikke skal kunne føres tilbake til den enkelte elev (Kvale og Brinkmann 2009). Alle elevene fikk sitt eget nummer som ble brukt i forbindelse med gjennomføringen av lesemotivasjonsskjemaet og ordkjedetesten. I forbindelse med den siste testingen i uke 1 (T4), var det kun påført nummer på redaksjonens besvarelser. Dette fordi svarene fra de øvrige elevene skulle være anonyme, også i forhold til meg, jf. punkt 3.3.2.

For å sikre personvernet i publiseringen av resultatene, har jeg valgt å bruke bokstavnavn på elevene i tiltaksgruppa. Bokstavnavnene er gitt i en tilfeldig rekkefølge. Dette for å unngå muligheten til å koble dem sammen med numrene på ordkjedetesten og lesemotivasjonsskjemaet. Bokstavnavnene er valgt på en slik måte at de ikke kan knyttes til elevenes navn.

Jeg har utelatt å skrive redaksjonskomiteens (tiltaksgruppen) navn i trinnavisen, noe jeg har forklart informantene mine hva som er grunnen til. Av samme hensyn har jeg valgt ikke å legge ved avisen i dette skriftlige materialet. I forbindelse med muntlig fremføring av forskningsarbeidet mitt, vil jeg kun omtale arbeidsprosessen og vise en skisse av avisen, uten å vise frem selve trinnavisen.

Et dilemma i fremstillingen av resultater, er hensynet til å formidle resultatene på en mest mulig reliabel og etterprøvbar måte. Spesielt viktig er dette når miljøet er lite og gjennom-siktig, slik det er i mitt tilfelle. Jeg har derfor valgt å følge Fangens råd (i Thaagaard 2010: 27) om å prioritere ”kravene til konfidensiell behandling av opplysninger” ”fremfor kravet om å legge til rette for etterprøvbarhet.” Dette er grunnen til at jeg ikke har valgt å vise til 1) hvilken elev som tok testen en uke senere enn de andre, jf. punkt 3.9, 2) hvem som er berørt av de noe unøyaktige målingene i forbindelse med T1 og T4, jf. punkt 3.10.3 og 3) hvilke elever som har de ulike rollene, jf. punkt 3.10.5.

Av hensyn til personvernet, har jeg i diagrammene som viser utviklingen av leseferdighet og lesemotivasjon, jf. punkt 4.1, 4.2.1, 4.2.2 og 4.2.3 valgt å starte med en skåre lik 0. På den måten blir ikke oppmerksomheten rettet mot elevenes utgangspunkt, men utviklingen mellom T1 og T4. Denne avgjørelsen vil være av betydning for verdien av prosjektets resultater, da jeg mener en fremgang på 6 riktige ordkjeder er av større betydning for en elev med leseferdighet tilsvarende stanineverdi 1, enn en med stanineverdi 3, jf. punkt 3.10.2.

Etiske hensyn er også knyttet til oppbevaringen av identifiserbart materiale. Jeg har oppbevart navnelister og kodingsnøkkel i et rom atskilt fra det øvrige materialet. På den måten vil ikke opplysningene kunne kobles til hverandre. Alle utfylte skjemaer er blitt oppbevart i et låsbart skap. Det ble opprettet en egen bruker på datamaskinen som bare undertegnede har passordet til. Materialet som er blitt brukt i forskningsprosessen vil bli makulert senest 1.8.2012.

For å verne om den enkelte elevs og voksne bidragsyters identitet og omdømme, jf. punkt 3.2.3, valgte jeg å vise elever og lærere intervju og bilder før avisen gikk i trykken. Noen ganger ble det tatt nytt bilde og rettet på det som var skrevet. På den måten ble kravet om samtykke også ivaretatt i forbindelse med selve avisproduksjonen (NESH 2008).

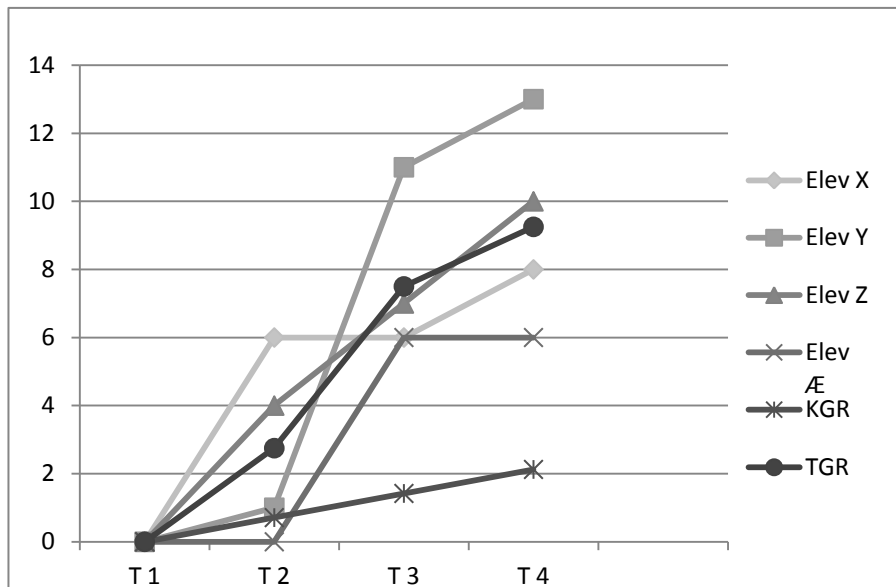
## **Kapittel 4. Resultater**

I dette kapitlet skal jeg presentere og beskrive resultatene fra testene og spørreskjemaene jeg har brukt i oppgaven min. Notater gjort i forbindelse med observasjonen er også tatt med. Kapitlet avsluttes med et sammendrag av resultatene.

Resultatene fra ordkjedetesten og lesemotivasjonsskjemaet vil bli presentert i form av linjediagram. Resultatene fra tiltaksgruppen samlet (TGR), enkeltvis og kontrollgruppen (KGR), er ført inn i samme diagram, noe som gjør det lettere å sammenligne utviklingen fra T1 til T4. KGR ble kun målt ved T1 og T4. Det er trukket en rett linje mellom målingene. Utviklingen mellom målingene vet jeg ingen ting om.

I forbindelse med lesemotivasjonsskjemaet har jeg valgt å se på endringer i forhold til ytre og indre lesemotivasjon. Jeg har også valgt å se på verdier knyttet til det som jeg har kalt *mestringsspørsmålene*, jf. punkt 3.3.2. – Av hensyn til personvernet, jf. punkt 3.11, har jeg valgt å la alle elevene skal starte med 0 skåre i T1.

## 4.1. Ordkjedetesten



Figur 2. Utviklingen i antall ordkjeder

### Figur 2 viser følgende:

**Elev X:** I tiltaksperioden (T2-T3) hadde eleven ingen økning i leseferdighet, mens den økte med 2 skårer T3-T4. Mellom T1 og T4 økte den med totalt 8 skårer.

**Elev Y:** I tiltaksperioden økte leseferdigheten med 10 skårer, mens den i perioden T3-T4 økte med 2 skårer. Mellom T1 og T4 økte den med totalt 13 skårer.

**Elev Z:** I tiltaksperioden økte leseferdigheten med 3 skårer, mens den økte med 3 skårer T3-T4. Mellom T1 og T4 økte den med totalt 10 skårer. Økningen var størst før tiltaksperioden, dvs. mellom T1 og T2.

**Elev Æ:** I tiltaksperioden økte leseferdigheten med 6 skårer. Det var ingen økning før og etter intervensjonen, dvs. mellom T1 og T2 / T3 og T4.

**Kontrollgruppen:** Gjennomsnittlig antall riktige ordkjeder økte med 2,13 fra T1 til T4.

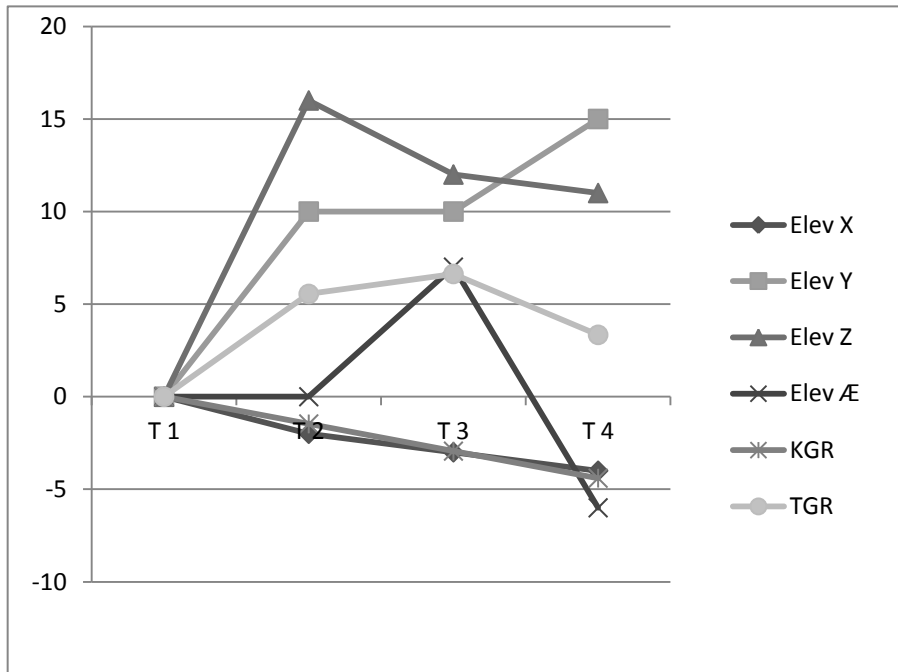
**Tiltaksgruppen som helhet:** I tiltaksperioden økte leseferdigheten med 4,75 skårer, mens den i perioden T1-T4 økte med 9,25 skårer. Det var en lavere økning både før og etter tiltaket.

## 4.2. Lesemotivasjon

Som en del av analysearbeidet, har jeg fordelt svarene fra lesemotivasjonsskjemaene i tre kategorier: Indre- og ytre lesemotivasjon og ”mestringsspørsmål”, jf. punkt 3.2.2. Resultatene

vil her bli presentert i form av linjediagrammer og tall, jf. punkt 3.2.2.punkt. I fremstillingen har jeg latt alle elevene har startet med 0 skårer i lesemotivasjon, jf. punkt 3.11.

#### 4.2.1. Indre lesemotivasjon



Figur 3. Endring i indre lesemotivasjon

#### Figur 3 viser følgende:

**Elev X:** Den indre lesemotivasjonen sank jevnt fra T1 til T4 (totalt 4 skårer).

**Elev Y:** Mellom T1 og T4 økte elevens indre lesemotivasjon med 15 skårer. Den største økningen var mellom T1 og T2. Det var ingen endring i indre lesemotivasjon under intervensjonen, men den økte etter at tiltaket var avsluttet.

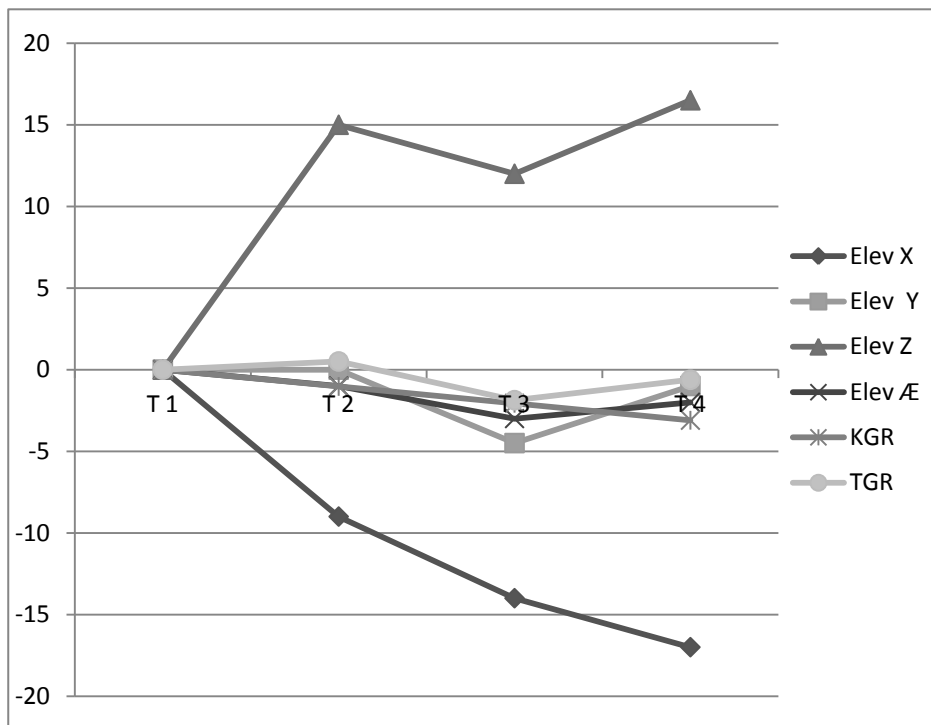
**Elev Z:** Eleven hadde en stor økning i den indre lesemotivasjonen mellom T1 og T2, før den igjen gradvis ble redusert. Eleven hadde en økning på 11 skårer mellom T1 og T4.

**Elev Æ:** Elevens indre lesemotivasjon sank mellom T1 og T4 (6 skårer), men økte i forbindelse med intervensjonen. Den indre lesemotivasjonen sank med 13 skårer T3-T4.

**Kontrollgruppen:** Den indre lesemotivasjonen sank fra T1 til T4 med 4,4 skårer.

**Tiltaksgruppen som helhet:** Den indre lesemotivasjonen økte med 3,34 skårer fra T1 til T4. Størst var økningen mellom T1 og T2 der motivasjonen økte med 5,55 skårer. Under tiltaket økte den med 1,08 skårer, men sank med 3,29 skårer etter at tiltaket var avsluttet (T3-T4).

## 4.2.2. Ytre lesemotivasjon



Figur 4. Endring i ytre lesemotivasjon.

### Figur 4 viser følgende:

**Elev X:** Den ytre lesemotivasjonen sank i hele perioden, T1-T4 (17 skårer). Størst reduksjon var det mellom T1 og T2, da den sank med 9 skårer.

**Elev Y:** Med en reduksjon på 1 skåre T1-T4 kan vi si at den ytre lesemotivasjonen var uendret i måleperioden. Motivasjonen sank med 4,5 skårer fra T2 til T3, før den igjen økte.

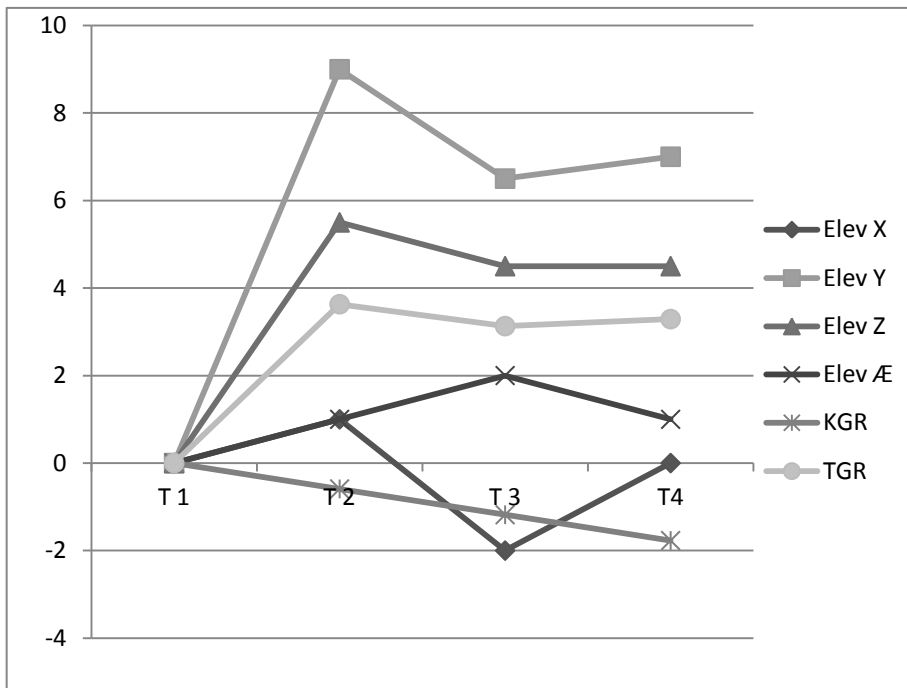
**Elev Z:** Den ytre lesemotivasjonen økte fra T1 til T4 med totalt 16,5 skårer. Størst økning var det mellom T1 og T2. Motivasjonen sank med 3 skårer i forbindelse med avisarbeidet (T2-T3), før den etter at prosjektet var avsluttet, fikk en økning på 4,5 skårer.

**Elev Æ:** Den ytre lesemotivasjonen var jevn i hele måleperioden (T1-T4), da den sank med 2 skårer fra T1 til T4. I tiltaksperioden sank den med 2 skårer, mens den økte med 1 skår T3-T4.

**Kontrollgruppen:** Den ytre lesemotivasjonen sank fra T1 til T4 med 3,1 skårer.

**Tiltaksgruppen som helhet:** Den ytre lesemotivasjonen hadde en økning på 0,5 skårer T1-T2, mens den sank med 2,37 skårer i tiltaksperioden. Mellom T3 og T4 økte den med 1,3 skårer, mens den i hele måleperioden (T1-T4) sank med 0,62 skårer.

### 4.2.3. Mestringsspørsmål



Figur 5. Endring i forhold til mestringsspørsmålene

#### Figur 5 viser følgende:

**Elev X:** Det var ingen endring mellom T1 og T4 i den delen av motivasjonen som direkte angår opplevelsen av *mestring*. Den sank med 3 skårer i de ukene tiltaket pågikk (T2-T3).

**Elev Y:** Diagrammet viser at opplevelsen av mestring økte mellom T1 og T2 på 9 skårer. Den sank med 2,5 skårer i tiltaksperioden, men økte med 0,5 skår T3-T4. Totalt økte mestringsopplevelsen med 7 skårer mellom T1 og T4.

**Elev Z:** Diagrammet viser at opplevelsen av mestring økte fra T1 til T2 med 4,5 skårer og at den gikk ned med 1 skår mellom T2 og T3. Etter at intervensjonen var avsluttet, var det ingen endring i mestringsopplevelsen. Totalt økte motivasjonen med 4,5 skårer mellom T1 og T4, det samme som eleven opplevde mellom T1 og T2.

**Elev Æ:** Motivasjon knyttet til opplevelsen av mestring, økte med 1 skår T1-T2 og 1 skår T2-T3 (i tiltaksperioden). Den sank med 1 skår i perioden T3-T4. Total økning T1-T4: 1 skår.

**Kontrollgruppen:** Motivasjonen knyttet til opplevelsen av mestring, sank fra T1 til T4 med 1,78 skårer.

**Tiltaksgruppen som helhet:** Motivasjonen knyttet til opplevelsen av mestring økte med 3,63 skårer T1-T2, men gikk tilbake med 0,5 skår T2-T3, før den igjen økte med 0,1 skår T3-T4. Totalt økte den med 3,29 skårer T1-T4.



### 4.3. Spørreskjemaet om elevenes opplevelse av samarbeidslæringen

Av plasshensyn, har jeg valgt å komprimere spørsmålene til en setning. Jeg har også foretatt en *meningsfortetning*. Det betyr at jeg har forkortet elevenes svar slik at deres meninger er blitt gjengitt med få ord, jf. punkt 3.2.2.

#### 1. Hvordan det har vært å samarbeide om å lage en slik avis:

- a) Elevene har svart at det har vært ”morsomt. Samarbeidet har vært ”fint”, ”bra”, og at ”vi har vært flinke til å samarbeide”.
- b) Elev X synes det har vært litt mye ”mas”, elev Z at skrivearbeidet ble ulikt fordelt.
- c) Alle fire elevene er negative til det å skulle ha laget en slik avis alene. De mener det ville vært ”kjedelig”, ”vanskelig uten hjelp” og ”tatt lenger tid”.

#### 2. Hvordan arbeidet med avisen er blitt opplevd:

- a) Elev X har følt de har hjulpet hverandre, men ikke lært noe av hverandre. De andre tre elevene har skrevet at de både har hjulpet og lært noe av hverandre.
- b) Elev X og Z har hatt opplevelsen av å ha arbeidet mest alene.
- c) Elev Y og Æ har opplevd å ikke ha arbeidet mest alene.

#### 3. Hvordan de har opplevd å hjelpe hverandre med å lese vanskelige ord:

En av elevene har svart ”midt i mellom”, men at spørsmålet var vanskelig å forstå. De andre har svart ”at det gikk fint”, at det ”har vært greit”, ”bra”.

#### 4. Hvordan de har opplevd oppgavene de har fått:

- a) Ingen av elevene har opplevd oppgavene som vanskelige.
- b) Elev X synes å ”krysse av på spørreark” har vært for lett, elev Z at ”noe har vært lett”, uten å nevne hva. Elev Y og Æ synes ingen av oppgavene har vært for lette.
- c) Tre av elevene har svart at arbeidesoppgavene har vært akkurat passe, mens elev Z har svart at ”noen har vært passe”.

#### 5. Hvordan de har opplevd å bestemme over avisarbeidet:

- a) En av elevene har ikke opplevd det som bra i forhold til å bestemme over avisen. Elev Y har opplevd å ha fått ”være med på å bestemme litt”, mens elev Z ”har fått blitt med å bestemme”. Elev Æ har svart ”greit” på dette spørsmålet.

- b) En av elevene har opplevd at det er andre som har bestemt over innholdet i avisen. De andre har svart henholdsvis ”alle”, ”elevene og avisredaksjonen” og ”vi”.
- c) En av elevene har opplevd at andre har bestemt over layout. De andre har svart henholdsvis ”alle”, ”redaksjonen” og ”vi”.

**6. Hvordan de har opplevd å lese høyt i gruppa:**

- a) Elevene har svart at det ”har vært greit”, og at de ”har fått hjelp når det har vært vanskelig”.
- b) En av elevene har opplevd det som negativt å måtte lese høyt for de andre en gang eleven kom for seint til arbeidsøkten. De andre har skrevet at det er ikke noe som ikke har vært greit.

**7. Hvordan de har opplevd rollen sin:**

På dette spørsmålet har de svart: ”bra”, ”grei”. Elev Y kunne tenke seg ”en annen rolle neste gang”, mens elev Z har opplevd å ha ”skrevet for mye tekst”.

**8. Om det har vært forhold ved avisen de har gledet seg spesielt til:**

- a) Elev X har ikke gledet seg til noe spesielt.
- b) Elev X har gledet seg til å ”jobbe med avisa”, elev Y til ”å skrive avisen”, mens elev Z og Æ har gledet seg til ”at avisen skulle bli ferdig”.

**9. Hvor mye de har tenkt på at klassekameratene og de selv skulle få belønning for arbeidet med trinnavisa:**

- a) Elev X, Y har ikke tenkt mye på det.
- b) Elev X, Y og Æ har tenkt litt på det
- c) Elev Y, Z, og Æ ikke har tenkt på det i det hele tatt.

**10. Noe ved avisprosjektet de har likt ekstra godt å arbeide med:**

- a) Elev X har ”likt alle tingene like bra”, mens elev Æ har svart ”nei”.
- b) Tre av elevene har nevnt spesielle temaer som det har vært ekstra morsomt å skrive om.

### **11. Hva de synes om avisa:**

Elev X mener avisa har for ”få sider”, mens elev Y har skrevet at ”den er grei og at det har vært morsomt å jobbe med den. Jeg synes den har mye innhold (smilefjes).” Elev Z synes det er en ”Bra avis, få skrivefeil”. Elev Æ har svart at ”Den ble fin og bra”.

## **4.4. Observasjon - feltnotater**

Jeg har spesielt studert hvordan elevene løste oppgaven om å samarbeide for å nå målet som var satt. Observasjonene er ikke blitt knyttet opp mot elevenes ”navn”. Dette av hensyn til personvernet, jf. punkt. 3.11. Observasjonene er ordnet etter ulike kategorier, jf. punkt 3.2.2.

### **Gjensidig avhengighet - roller**

Den eleven som skulle samle inn materiell etter hver økt, for så å gi det til undertegnede, jf. punkt 3.4, var ivrig i tjenesten. Eleven som hadde ansvaret for å gå raskt inn etter friminuttet for å sette på datamaskinene, var nøye med at ingen andre i gruppa skulle få vite passordet til elevmaskinene. Jeg observerte at eleven ikke alltid var like rask med å komme til datarommet etter friminuttens slutt. ”Oppmuntret’n” var veldig tilbakeholden med direkte å utføre sin rolle. Eleven var i seg selv en blid, positiv og hyggelig person som spredte mye god stemning. Sekretæren avsluttet sin rolle før prosjektet var ordentlig i gang. Med det mener jeg at sekretærens oppgave var å skrive ned i egen bok, det redaksjonen bestemte skulle være med i avisen. Dette ble avsluttet i prosjektets første uke, jf. punkt 3.4.

### **Gjensidig avhengighet - ressurser**

I forbindelse med at stoff til avisen skulle leses høyt i gruppa, ga jeg elevene kun ett eksemplar av det som skulle leses. Jeg var avventende for å se hvordan de løste dette jf. gjensidig avhengighet punkt 2.4. En av elevene løste situasjonen ved å kopiere avisbidraget i flere eksemplarer. En annen gang grupperte elevene seg i en klynge, slik at alle klarte å se på det ene eksemplaret de fikk utlevert.

### **Positiv gjensidig målavhengighet**

Jeg kunne registrere at elevene hjalp hverandre når noen hadde utfordringer i forhold til avkodingen av enkelte ord.

Tidlig i prosjektperioden hadde elevene fordelt temaene i avisen mellom seg, jf. punkt 3.4. Stoff til de ulike områdene kom inn uregelmessig. For at alle skulle ha noe å gjøre hele tiden, tok elevene og redigerte stoff som var utenfor deres ansvarsområde. Dette gikk stort sett greit. I forbindelse med fotograferingen av bilder til avisen, fordelte de selv ansvaret mellom seg. Alle utførte den oppgaven med stor glød. Fotoapparatet ble levert dit det skulle, etter endt fotografering.

To av avisbidragene bestod av veldig mye tekst. Elevene løste det ved å la en skrive, mens en annen leste teksten. Dette for å gjøre redigeringsarbeidet lettere.

Jeg viste elevene hvordan de skulle sette inn bilder og lage spalter. Etterpå trakk jeg meg til siden. Elevene var flinke til å hjelpe hverandre både med og uten hint fra meg.

Mange av bidragene til avisen var skrevet for hånd. Flere i tiltaksgruppa uttrykte det noen ganger var vanskelig å lese det andre hadde skrevet. De løste utfordringen ved å spørre andre i gruppa om hjelp, og ved å gå tilbake til bidragsyteren.

### **Deltakerstyring**

En målsetting med arbeidet var å gi elevene en opplevelse av mestring i forhold til lesingen, jf. punkt 2.7.3. En av elevene i redaksjonen kommenterte at den skrifttypen som var valgt, ”ikke var god å lese for elev ..... og elev.....” Da jeg fortalte dem at Times New Roman var en anbefalt skrifttype for personer med lesevansker, jf. punkt 3.7.1, bestemte elevene seg for å bruke disse skrifttypene i tekstproduksjonen.

Elevene ga uttrykk for at det var spennende å skulle velge ulike bokstavtyper på overskriftene, for på den måten å få til en spennende layout. Utvalget de kunne velge mellom var likevel begrenset av det hensynet jeg henviste til i det foregående avsnittet.

## 4.5. Sammendrag av resultatdelen

Resultatene fra de ulike dataene kan sammenfattes på følgende måte:

### 4.5.1. Leseferdighet

**Elev X** hadde ingen økning i leseskårer i tiltaksperioden (T2-T3), men økte 2 med skårer T3-T4 og med 8 skårer T1-T4.

**Elev Y** økte med 10 leseskårer i tiltaksperioden (T2-T3), 2 skårer T3-T4 og 13 skårer T1-T4.

**Elev Z** økte med 3 leseskårer i tiltaksperioden, 3 skårer T3-T4 og 10 skårer T1-T4.

**Elev Æ** økte med 6 leseskårer i tiltaksperioden, noe som tilsvarer økningen T1-T4. Ingen endring i skåren før og etter intervensjonen.

**Kontrollgruppen** har hatt en gjennomsnittsokning i antall ordkjeder på 2,13, T1-T4.

**Tiltaksgruppen som helhet:** I tiltaksperioden økte leseferdigheten med 4,75 skårer. I perioden T3-T4, økte den med 1,75 skårer, mens den i perioden T1-T4 økte med 9,25 skårer.

### 4.5.2. Lesemotivasjon

**Elev X:** Den indre lesemotivasjonen sank jevnt T1-T4. Den ytre lesemotivasjonen sank hele perioden, T1-T4 (totalt 17 skårer), men med 5 skårer T2-T3. I forhold til mestrings-spørsmålene var det ingen endring T1-T4, men den sank med 3 skårer T2-T3.

**Elev Y:** Den indre lesemotivasjonen økte med 15 skårer, T1-T4, ingen endring under intervensjonen. Den ytre lesemotivasjonen ble redusert med 1 skåre, T1-T4. Den sank mest i perioden T2-T3. I forbindelse med mestrings-spørsmålene, var det en økning på 7 skårer T1-T4, men sank med 2,5 skårer i tiltaksperioden (T2-T3).

**Elev Z:** Den indre lesemotivasjonen økte med 11 skårer T1-T4. Den sank med 4 skårer T2-T3. Den ytre lesemotivasjonen økte med 16,5 skårer T1-T4. Den sank med 3 skårer under intervensjonen. I forbindelse med mestrings-spørsmålene, var det en økning på 4,5 skårer T1-T4, men sank med 1 skår i forbindelse med avisarbeidet.

**Elev Æ:** Den indre lesemotivasjonen sank med 6 skårer T1-T4, men økte med 7 skårer i forbindelse med tiltaket. Den ytre lesemotivasjonen sank med 1 skåre T2-T3 og med 2 skårer T1-T4. Mestringsskåren var jevn hele perioden T1-T4, men økte med 1 skår T2-T3.

**Kontrollgruppen:** Den indre lesemotivasjonen sank med 4,4 skårer T1-T4, mens den ytre lesemotivasjonen sank med 3,1 skårer i samme periode. Skåren fra mestrings-spørsmålene viser en reduksjon på 1,78 i samme periode.

**Tiltaksgruppen som helhet:** Den indre lesemotivasjonen økte med 5,5 skårer T1-T2 og 1,08 i forbindelse med tiltaket. I perioden T1-T4 økte den med 3,34 skårer. Den ytre lese-motivasjonen ble redusert med 2,37 skårer T2-T3, mens den i perioden T1-T4 ble redusert med 0,62 skårer. Mestringsspørsmålene økte med 3,63 skårer T1-T2, sank med 0,5 skårer T2-T3, men hadde en total økning på 3,29 skårer T1-T4.

Tabell 1. Endring i leseferdighet og lesemotivasjon T 1-T4.

	TGR	KGR	Elev X	Elev Y	Elev Z	Elev Æ
<b>Leseferdighet</b>	+ 9,25	+ 2,13	+ 8	+13	+10	+6
<b>Indre lesemotivasjon</b>	+3,34	-4,4	-4	+15	+11	-6
<b>Ytre lesemotivasjon</b>	-0,62	-3,1	-17	-1	+16,5	-2
<b>Mestringsspørsmål</b>	+3,29	-1,78	0	+7	+4,5	+1

Tabell 1 viser tiltaksgruppens utvikling i forhold til kontrollgruppens, med hensyn til leseferdighet, indre og ytre lesemotivasjon og opplevelsen av mestring (mestringsspørsmål). Dette har jeg gjort både ved å slå sammen tallene for hele tiltaksgruppen (TGR), og ved å henviser til den enkelte elevs resultater, noe som er i samsvar med undersøkelsens design, jf. punkt 3.1.

#### 4.5.3. Spørreskjemaet om elevenes opplevelse av samarbeidslæringen

Elevene har stort sett vært positive til samarbeidet om å lage avisen, og mener det ikke hadde vært like greit å lage en slik avis alene. Opplevelsen av å ha samarbeidet / å ha arbeidet alene, er delt. Alle fire opplever de har hjulpet hverandre, mens en elev sier de ikke har lært noe av hverandre. Det har vært greit å hjelpe hverandre med å lese vanskelige ord, og stort sett å lese høyt i gruppa. Ingen har opplevd arbeidsoppgavene som vanskelige, tre av dem mener oppgavene ikke har vært for lette.

Tre av informantene mener det er elevene som har fått bestemme innhold og layout. En av informantene har opplevd ikke i like stor grad å få være med på å bestemme. To av elevene er positive til rollen sin, mens en tredje ønsker seg en annen rolle neste gang. To av elevene har gledet seg til å arbeide med avisen, mens to andre har gledet seg til at avisen skulle bli ferdig. Informantene har tenkt lite på belønningen de skulle få. En av elevene synes alle tingene ved

avisa har vært like bra å arbeide med, mens de tre andre har nevnt spesielle temaer. Bortsett fra en elev som mener avisa har for få sider, er de fornøyde med avisen.

#### **4.5.4. Observasjon – feltnotater**

Elevene har stort sett, med og uten påminnelser fra meg, tatt ansvar for å hjelpe hverandre med ulike oppgaver i avisarbeidet. Dette gjelder høytlesing av avisbidragene (praktisk tilrettelegging og gjennomføring), samt fordeling av arbeidsmengde i forbindelse med skrivingen av avisen og redigeringsarbeidet. Det var ikke like lett for alle å følge opp rollene sine.

Jeg observerte at en av elevene tok ansvar for at avisen skulle være ”lesbar” for alle elevene på trinnet. Informantene løste utfordringene med å lese andres håndskrevne tekster, ved å be hverandre om hjelp.

I neste kapittel har jeg nøstet resultatene fra dette kapitlet sammen med teori fra de foregående kapitlene. Dette for å diskutere hvordan samarbeidslæring knyttet til avisprosjektet kan ha virket inn på elevers leseferdigheter og lesemotivasjon, samt hvorfor elevene har opplevd den endringen i leseferdighet og lesemotivasjon som kapittel 4 viser til.

## **Kapittel 5. Drøfting av resultater**

Problemstillingen for dette mastergradsprosjektet handler om å se på hvordan samarbeidslæring knyttet til et avisprosjekt, kan virke inn på elevers leseferdigheter og lesemotivasjon, samt hvorfor jeg har fått de resultatene som er kommet frem av kapittel 4. Det *endelige* svaret på denne problemstillingens *hvordan*, vil komme til uttrykk ved at jeg ser resultatene fra ordkjedetestene og lesemotivasjonsskjemaene, opp mot noe teori knyttet til samarbeidslæring og lesemotivasjon, jf. kap.2.

For at jeg skal kunne svare på problemstillingens *hvorfor*, må jeg se på hvordan elevene har opplevd samarbeidet om avisprosjektet, jf. punkt 4.3, samt hvordan de har arbeidet, jf. punkt 4.4. Ved å nøste disse resultatene sammen med teori knyttet til samarbeidslæring, lese-

ferdighet, lesemotivasjon og prosjektarbeid, jf. kap.2, vil jeg kunne si noe om hvorfor samarbeidslæringen har ført til de slutningene som ble presentert i kapittel 4. Resultatene vil også bli drøftet opp mot prosjektets vitenskapsteoretiske referanseramme, jf. punkt 3.2.3.

Avisprosjektet foregikk i perioden T2-T3. Av den grunn er det resultatene fra disse målingene som er de mest interessante i denne sammenhengen. Endringen mellom T3 og T4 er også av betydning for å kunne si noe om prosjektets betydning, da posttesten kan gi noen indikasjoner på langtidsvirkningen, jf. punkt 3.2.1. Som det kommer frem av punkt 3.9, så kom avisen ut noen dager etter at T3 var gjennomført. Det betyr at noe av prosjektets betydning også kan ha påvirket elevenes avkrysninger på lesemotivasjonsskjemaet i forbindelse med T4. Mestringsopplevelsen knyttet til selve målet med prosjektet, vil derfor kunne vises på T4. Av den grunn er det også aktuelt å se på resultatene fra perioden T3-T4.

Når jeg i det følgende kommer til å si noen om langtidseffekten, har jeg valgt å sammenligne T3-T4 med T1-T2. Dette fordi T1-T2 representerer perioden før tiltaket tok til, og er den måleperioden som minst er påvirket av intervensjonen. Jeg er imidlertid noe usikker på om tiltaket ikke kan ha påvirket målingene gjort i forbindelse med T2, og dermed resultatene T1-T2. Grunnen til det er at noen av elevene, allerede før oppstarten av avisprosjektet, opplevde en til dels stor endring i indre og ytre lesemotivasjon samt mestrings-skåren. Det kan være mange årsaker til det, men jeg tror forventning om mestring kan være en av årsakene: Da jeg var og informerte klassene om det forestående prosjektet, viste jeg frem en tidligere utgave av en trinnavis jf. punkt 2.5. T1 ble gjennomført to uker etter dette, mens det gikk ytterligere 5 uker før prosjektet startet opp og T2 ble gjennomført. Jeg vet også at flere av elevene gledet seg veldig til dette arbeidet, og mener dette kan ha preget deres svar i forbindelse med T2.

Jeg har valgt å bruke the embedded single –case i denne studien. Det betyr at jeg har en eller flere enheter som skal analyseres. Dette oppfyller jeg ved at jeg i det følgende starter med å analysere utviklingen til tiltaksgruppen som helhet, jf. punkt 3.1, før jeg tar for meg hver enkelt informant.

## **5.1. Samarbeidslæringens betydning for lesing og motivasjon**

Hvordan kan samarbeidslæring knyttet til et avisprosjekt virke inn på elevers leseferdigheter og lesemotivasjon? Dette er hva kapittel 5.1 skal handle om.



### 5.1.1. Leseferdighet

Elevene i tiltaksgruppen som helhet, økte leseferdigheten med 4,75 skårer i forbindelse med intervensjonen (T2-T3). Etter at tiltaket var avsluttet (T3-T4), fortsatte leseferdigheten å øke med 1,75 skårer. Kontrollgruppen hadde i perioden T1-T4 en økning på 2,75 skårer. Dette kan bety at mastergradsprosjektet har vært av positiv betydning for en liten gruppe elevers leseferdigheter. Det kan også se ut til at tiltaket har hatt en langtidsvirkning for deres leseutvikling, da den fortsatte å øke etter at lese/ skrivearbeidet ble avsluttet, jf. punkt 3.9.

En økning i leseferdigheter etter en tid med samarbeidslæring, passer med det forskningen viser: at samarbeid ofte resulterer i bedre resultater enn individuell og konkurransepreget læring, jf. punkt 2.3.4. Bedring i leseferdigheten kan også skyldes andre forhold direkte knyttet til den enkelte elev og miljøet rundt informantene, jf. punkt 3.10.2 og 3.10.3.

Figur 2, jf. punkt 4.1, viser at elev Y og Æ er de elevene som hadde den største fremgangen i forbindelse med intervensjonen (T2-T3). Verd å merke seg er det at elev Æ verken hadde noen økning før, eller etter arbeidet med avisprosjektet, men at eleven hadde en økning på 6 skårer i perioden tiltaket pågikk. En økning kun i forbindelse med avisarbeidet, mener jeg er noe som taler *for* at tiltaket har virket positivt inn på elevens avkodingsferdigheter, men at det ikke har hatt noen varig virkning på elevens leseutvikling. Figur 2, punkt 4.1, viser at elev Z har hatt en jevn stigning i avkodingsferdighetene gjennom hele perioden. I tiltaksperioden hadde denne eleven en økning på 3 skårer, noe som er mer enn det kontrollgruppen hadde i hele perioden målingene pågikk. Dette kan bety at elev Z har vært inne i en periode med god leseutvikling, kanskje uten påvirkning fra avisprosjektet?

Elev X har ikke hatt noen endring i leseferdigheten i perioden tiltaket pågikk, jf. figur 2, punkt 4.1, men opplevde en økning etter at prosjektet var avsluttet. Det er stor grunn til å spørre seg hvorfor denne eleven ikke har hatt noen utvikling i tiltaksperioden, mens de andre elevene har hatt en økning. Det er også grunn til å stille seg spørrende til hvorfor økningen kom etter at prosjektet var avsluttet. Punkt 5.2. vil kunne gi svar på det.

Det kan se ut til at gjennomføringen av testene har en forholdsvis høy validitet og reliabilitet, jf. punkt 3.10.2. Det er allikevel viktig å stille seg spørrende til om det er andre faktorer enn tiltaket, som kan ha påvirket leseferdighetene til disse elevene, jf. punkt 3.10.2.

### 5.1.2. Lesemotivasjon

Mens kontrollgruppens *indre lesemotivasjon* ble redusert med 4,4 skårer, T1-T4, økte tiltaksgruppen med 3,34 skårer i samme periode. I forbindelse med tiltaket (T2-T3) økte tiltaksgruppens indre lesemotivasjon med 1,08 skårer, men sank med 3,29 skårer etter at tiltaket var avsluttet, jf. punkt 4.2.1.

Kontrollgruppen reduserte i perioden T1-T4 *den ytre lesemotivasjonen* med 3,1 skårer, mens tiltaksgruppen i samme periode hadde en reduksjon på 0,62 skårer. Den ytre lesemotivasjonen sank mellom T2-T3 med 2,37 skårer. Den økte etter at tiltaket var avsluttet (T3-T4).

Kontrollgruppen hadde en reduksjon i *mestringsskåren* på 1,78 skårer, T1-T4, mens tiltaksgruppen i samme periode opplevde en økning på 3,29 skårer. I forbindelse med tiltaket (T2-T3) gikk mestringsskåren tilbake med 0,5 skår, mens den etter at tiltaket var avsluttet fikk en økning på 0,1 skår.

Dette kan bety at arbeidsmetoden min har hatt elementer i seg som kan ha virket positivt inn på en liten gruppe elevers indre lesemotivasjon og mestringsskåre. Den ytre lesemotivasjonen sank også i tiltaksperioden, men mindre enn det kontrollgruppen gjorde i hele måleperioden (T1-T4), jf. punkt 4.2.2. Det er derfor aktuelt å stille seg spørrende til om kontrollgruppens reduksjon kan ha forekommet i samme periode som tiltaksgruppen. Dette er imidlertid utenfor min kontroll.

Jeg opplever det som vanskelig å si noe om prosjektets langtidsvirkning på hele gruppens ytre lesemotivasjon. Motivasjonen etter T4 er lavere enn den var i forbindelse med T2, men den stiger mellom T3 og T4, slik at forskjellen mellom T4 og T1 bare er på 0,62 skårer. Det kan se ut til at tiltaket har en positiv langtidsvirkning på opplevelsen av mestring, som etter T4 er høyere enn den var på T2. Det ser ut til at prosjektet ikke har hatt noen positiv langtidsvirkning på den indre lesemotivasjonen, som i forbindelse med T4 var på et lavere nivå enn T2.

Kontrollgruppens reduksjon i lesemotivasjon passer med resultater fra elevundersøkelser, da både *Elevundersøkelsen*, *TIMSS* og *Kvalitetsvurdering 2003*, jf. punkt 2.2 og 1.1, kan vise til at lesemotivasjonen synker med elevenes alder. Tiltaksgruppens økning i lesemotivasjon kan tyde på at avisprosjektet knyttet til samarbeidslæring har elementer i seg som kan ha klart å bremse/ snu, en mulig negativ utvikling for en gruppe på fire elever. Jeg kjenner ikke til

tidligere forskning der samarbeidslæringen er knyttet opp mot et avisprosjekt, men det forskning har vist, er at samarbeid ofte fører til bedre resultater, og at elever i samarbeidsgrupper får økt motivasjon i forhold til skolearbeidet, jf. punkt 2.3.4. Dette er noe jeg opplever passer med det som kommer frem av resultatene til tiltaksgruppen som helhet.

### **Elev X**

I forbindelse med tiltaket (T2-T3) hadde elev X en nedgang i både den indre og den ytre lese-motivasjonen og i mestringsopplevelsen. Minst var reduksjonen i den indre lese-motivasjonen, jf. figur 3, 4 og 5, punkt 4.2.1, 4.2.2 og 4.2.3.

Gjennom samarbeidslæring legger man vekt på opplevelsen av mestring og engasjement, jf. punkt 2.3.4, mens indre lese-motivasjon handler om positiv selvoppfatning, erfaring av å mestre og erfaringer gjort i sosiale sammenhenger, medbestemmelse og engasjement, jf. punkt 2.7.2. Elevens reduksjon i *den indre lese-motivasjonen* og opplevelsen av mestring, jf. figur 3 og 4, kan tyde på at eleven ikke har hatt disse opplevelsene, og at tiltaket ikke har vært vellykket for denne eleven. Jeg har også sett at reduksjonen i den indre lese-motivasjonen har bremsset under tiltaket, noe som kan bety at prosjektet har vært av positiv betydning for denne delen av lese-motivasjonen.

Et kjennetegn på *ytre lese-motivasjon* er behovet for konkurranse, jf. punkt 2.7.2. I samarbeidslæringen ønsker man å fremme samarbeid fremfor konkurranse, jf. punkt 2.3.4. En reduksjon i den ytre lese-motivasjonen kan derfor bety at samarbeidslæringen har vært av *positiv betydning* for elevens lese-motivasjon. Det som imidlertid hadde vært ønskelig, er at den ytre motivasjonen hadde gått over til indre lese-motivasjon. Dette kan se ut til å ha skjedd i dette tilfellet, da en negativ utvikling i den indre lese-motivasjonen er blitt redusert.

Økningen i skåren knyttet til *mestringsspørsmålene*, T3-T4, kan bety at forhold ved avisprosjektets avslutning, har bidratt til økt mestringsopplevelse, jf. innledningen til dette kapitlet, og kan ha bidratt til en positiv langtidseffekt.

Reduksjonen i den indre og ytre lese-motivasjonen fortsatte med samme hastighet i perioden T3-T4 som i tiltaksperioden, noe som er en lavere enn i perioden før tiltaket. Dette må kunne indikere på at tiltaket har hatt en langtidseffekt på denne elevens lese-motivasjon.

Noen mulige forklaringer på hvorfor samarbeidslæringen ikke har gitt et entydig positivt resultat, samt økningen i mestrings spørsmålene, vil punkt 5.2 kunne gi svar på.

Elev X hadde krysset av for alle verdiene på alle fire spørreskjemaene.

I forbindelse med T1-T4, kommer elev X og tiltaksgruppen likt ut med hensyn til den indre lesemotivasjonen, men ikke i forhold til den ytre lesemotivasjonen og mestrings skåren.

### **Elev Y**

Elev Y opplevde at den indre lesemotivasjonen var uendret i perioden T2-T3, jf. figur 3. Den ytre lesemotivasjonen og mestrings skåren ble i samme periode redusert, jf. figur 4 og 5.

Ingen endring i *den indre lesemotivasjonen* i forbindelse med tiltaket der eleven har opplevd en stor økning i leseferdigheten, jf. figur 2, går imot det teorier sier om indre lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.3 og 2.7.3. Denne skåren må imidlertid sees i sammenheng med at eleven ikke har krysset av på alle spørsmålene i forbindelse med T3, jf. punkt 3.10.3. Jeg mener derfor at det er feil med ingen endring i denne perioden (se nedenfor).

Reduksjon i *den ytre lesemotivasjonen* kan bety at samarbeidsprosjektet har vært av positiv betydning for denne elev Y, da hensikten med samarbeidslæring er samarbeid fremfor konkurransepreget atferd, ett av kjennetegnene på ytre lesemotivasjon, jf. punkt 2.3.4 og 2.7.2

Opplevelsen av mestring er en del av den indre motivasjonen og kommer til uttrykk gjennom *mestrings spørsmålene*, jf. punkt 3.3.2. Her har eleven hatt en økning på 7 skårer (T1-T4), jf. figur 5. Størst stigning var det mellom T1 og T2. Det er grunn til å reflektere over hvorfor stigningen kom før og etter intervensjonen. Kan det være en forventning knyttet til deltakelsen i prosjektet som kan ha økt motivasjonen? jf. innledningen til dette kapitlet. Likeså opplevelsen av å ha mestret oppgaven? Punkt 5.2. vil kunne gi noen av svarene på dette. – Det er verd å merke seg at den ytre motivasjonen, jf. figur 4, hadde en nedgang mellom T2 og T3. Dette styrker antakelsen om at endringen i lesemotivasjonen kan være knyttet til opplevelsen av mestring og samarbeid, fremfor behovet for konkurranse og anerkjennelse, jf. punkt 2.7.2.

Elev Y hadde utelatt å krysse av for i alt fem verdier (1 i T1, 1 i T2 og 3 i T3): Spørsmål nr. 11: ”Jeg leser for å lære noe nytt om ting som interesserer meg” (T2), spørsmål nr. 16: ”Jeg er

*en god leser*” (T1 og T3), spørsmål nr. 21: *”Lesing er en av de viktigste interessene mine”* (T3), og spørsmål nr. 23: *”Jeg ønsker å være den beste i klassen til å lese”* (T3). De fire første spørsmålene går på indre, mens det siste handler om ytre lesemotivasjon. Verd å merke seg her er at spørsmålet om å være en god leser, har fått verdien 4 og 5 i forbindelse med T2 og T4. Dette kan bety at eleven i forbindelse med T2 har hatt en forventning om å skulle bli en god leser, samt at eleven i T4 har opplevd fremgang i leseferdigheten.

Spørsmål nr. 23 har fått verdiene 5 i forbindelse med de andre tre målingene. Det er da grunn til å undre seg over hvorfor eleven har utelatt å svare på dette spørsmålet i forbindelse med T3, til tross for at eleven i samme periode har hatt en veldig stor fremgang i forhold til leseferdigheten, jf. figur 2.

Om man setter det aritmetiske gjennomsnittet inn i de tomme rutene i lesemotivasjons-skjemaet, jf. punkt 3.10.3, vil den indre lesemotivasjonen få en økning på henholdsvis 5,1 (T1) - 6,1 (T2) og 13 (T3) skårer i forhold til det som kommer frem av figur 3. Det betyr at den indre motivasjonen fremfor å være stabil, økte med 6,4 skårer T2-T3. Etter at tiltaket var avsluttet, ble den redusert, i stedet for økt, jf. figur 7, vedlegg nr. 9. Dette opplever jeg er riktig utifra elevens endring i leseferdighet, jf. teori om indre lesemotivasjon, punkt 2.7.2.

Med det aritmetiske gjennomsnittet, jf. punkt 3.10.3, vil den *ytre lesemotivasjonen* få en endring på 5,6 (T3) skårer, jf. tabell 2, vedlegg nr. 9. Det betyr at den ytre motivasjon har hatt en økning på 1,1 skårer, i forbindelse med T2-T3, fremfor en reduksjon på 4,5 skårer, noe som kan bety at prosjektet har hatt en negativ innvirkning på elevens lesemotivasjon.

En mulig langtidseffekt vises i målinger gjort mellom T3 og T4. Når man tar hensyn til det aritmetiske gjennomsnittet, betyr det at 1) den indre lesemotivasjonen i forbindelse med T4 er på samme nivå som T1, 2) den ytre lesemotivasjonen er lavere i forbindelse med T4 enn T1 og 3) mestringsopplevelsen er høyere i forbindelse med T4 enn T1. Dette kan bety at tiltaket ikke har hatt noen langtidseffekt på den indre lesemotivasjonen, men på den ytre lesemotivasjonen og opplevelsen av mestring.

Elev Y og kontrollgruppen har veldig forskjellige resultater i forbindelse med T1-T4. Eleven har en veldig stor økning i forhold til den indre lesemotivasjonen og mestrings-skåren, mens forskjellene er mindre i forhold til den ytre lesemotivasjonen.

## **Elev Z**

For elev Z sank både den indre og den ytre lesemotivasjonen, samt mestrings-skåren i tiltaksperioden (T2-T3), jf. figur 3, 4 og 5, punkt 4.2.1, 4.2.2 og 4.2.3.

*Indre lesemotivasjon* er knyttet til opplevelsen av mestring, og kan sees i sammenheng med *mestringsspørsmålene*. Figur 3 og 5 viser at begge disse har en negativ utvikling i tiltaksperioden. Dette kan bety at tiltaket har vært av negativ betydning i forhold til denne elevens mestringsopplevelse. Ved å sammenligne T3-T4 med T1-T2, kan det virke som om tiltaket har hatt en langtidsvirkning i forhold til den indre lesemotivasjonen og opplevelsen av mestring, da skårene i forbindelse med T4 er høyere enn ved T1.

Elevens reduksjon i *den ytre lesemotivasjonen* (T2-T3), kan tyde på at prosjektet har vært vellykket i forhold til denne delen av motivasjon, da man gjennom samarbeidslæring ønsker å fremme samarbeid fremfor konkurranserettet atferd, jf. punkt 2.3.4. Den siste målingen (T4) viser imidlertid en stor økning, også i forhold til T1, noe som kan bety at prosjektet ikke har hatt noen langtidsvirkning på elevens ytre lesemotivasjon.

Elev Z har utelatt å svare på 4 spørsmål. I forbindelse med T1, gjelder det spørsmål nr. 21 ”*Lesing er en av de viktigste interessene mine*” og nr. 28 ”*Jeg blir ikke fornøyd med meg selv før jeg har øvd godt på leksene*”. På spørreskjemaet har eleven skrevet at han / hun ikke hadde forstått spørsmålet, jf. punkt 3.10.2. I forbindelse med de andre målingene, fikk spørsmål nr. 21 skårene 2 - 3 og 2, mens spørsmål nr. 28 fikk skårene 4 - 3,5 og 3,5. Det er da grunn til å reflektere over om hvor mye man kan ta hensyn til disse svarene, som gjenspeiler henholdsvis indre og ytre motivasjon. Økte avkodingsferdigheter fører imidlertid til økt leseforståelse, jf. punkt 2.6.2. Dette kan bety at man kan stole på elevens avkryssninger.

Elev Z utelatt å svare på spørsmål nr. 17 (T4), ”*Jeg liker å bli ferdig med å lese før de andre i klassen*” og nr. 26, ”*Jeg liker vanskelige bøker som er beregnet på større barn*”. Under de andre målingene har eleven krysset av for henholdsvis verdiene 1 - 2 og 3 (spørsmål nr.17) samt 1 - 2 og 2 (spørsmål nr. 26). Det viser at dette er forhold som ikke er av stor betydning for denne elevens lesemotivasjon. Mens spørsmål 17 er knyttet til behovet for konkurranse, er spørsmål nr. 26 knyttet til opplevelsen av mestring og er ett av mestrings-spørsmålene.

Ved å sette inn det aritmetiske gjennomsnittet, vil man i forhold til *indre lesemotivasjon* få en økning på 3,5 (T1) og 4,4 (T4), jf. tabell 2. Den *ytre motivasjonen* vil gi en økning på 2,75

(T1) og 4,1 (T4), mens *mestringsspørsmålene* vil få en økning på 3,7 skårer i forbindelse med T4. Dette betyr at den indre lesemotivasjonen har hatt en ytterligere økning på 0,9 skåre (T1-T4), at den ytre lesemotivasjonen i samme periode har hatt en ytterligere økning på 1,3 skåre, mens *mestringsspørsmålene* har fått en økning på 8,2 skårer i motsetning til 4,5 (T1-T4). Disse økningene har ingen direkte verdi for selve gjennomføringen av tiltaket, men for prosjektets oppstarts og avslutningsfase.

Elev Z og kontrollgruppen har veldig forskjellige resultater i forbindelse med T1-T4. Dette gjelder alle tre variablene knyttet til lesemotivasjon.

### **Elev Æ**

Denne eleven hadde i forbindelse med tiltaket (T2-T3), en økning i den indre lesemotivasjonen, og *mestringsskåren* jf. figur 3, punkt 4.2.1, og figur 5, punkt 4.2.3. Den ytre lesemotivasjonen ble redusert i samme periode, jf. figur 4, punkt 4.2.2. Dette kan bety at tiltaket har vært av positiv betydning for denne elevens totale lesemotivasjon.

*Indre lesemotivasjon* er den delen av motivasjonen som går på elevens selvoppfatning, interesser og forventning om mestring, jf. punkt 2.7.2. Fire av verdiene som økte med 1 skår hver seg (spørsmål nr. 6, 11, 21, 27), er knyttet til interesser, mens økningen i forbindelse med spørsmål nr. 26, hører sammen med opplevelsen av mestring. I og med at elevens lesemotivasjon økte samtidig med intervensjonen, kan det bety at denne arbeidsmetoden kan ha vært god for elev Æ. Verd å merke seg er at spesielt den indre lesemotivasjonen, sank veldig etter at intervensjonen var avsluttet (T3-T4). Dette samtidig med at leseutviklingen stoppet opp. Dette kan bety at avisprosjektet har vært av positiv betydning for elevens lesemotivasjon, men at prosjektet ikke har hatt noen langtidsvirkning.

Elev Æ har utelatt å svare på spørsmål nr. 23 (T 3): "*Jeg ønsker å være den beste i klassen til å lese*", som berører elevens *ytre lesemotivasjon*. De andre gangene har dette spørsmålet fått verdien 2. Jeg mener dette kan tolkes som om eleven ikke har forventning om å bli en god leser. Dette må kunne sees opp mot verdiene gitt til spørsmål nr. 13: "*Det er viktig for meg å være en god leser*" som bortsett fra under den første målingen, har fått verdien 2.

Ved å sette det aritmetiske gjennomsnittet for den *ytre lesemotivasjonen* inn i T3 som er på 3,41 skårer, vil man kunne registrere at også den ytre motivasjonen hadde en svak økning i forbindelse med intervensjonen. Behovet for konkurranse går imot samarbeidslæringens fokus

på samarbeid og positiv gjensidig avhengighet, jf. punkt 2.3.4 og 2.4. Av den grunn må man kunne si at tiltaket har virket negativt inn på denne elevens ytre lesemotivasjon. Av figur 4, jf. punkt 4.2.2, kan jeg se at elevens ytre lesemotivasjon, etter at tiltaket ble avsluttet (T4), ble redusert i forhold til hva den var i forbindelse med T2. Dette taler for at prosjektets langtidsvirkning i forhold til den ytre lesemotivasjonen har vært god for denne eleven.

I forbindelse med *mestringsspørsmålene*, økte motivasjonen med 1 skåre T1-T2 og T2-T3. Økningen i forbindelse med tiltaket ser ut til ikke å ha hatt noen langtidseffekt, da den gikk tilbake mellom T3 og T4, men ikke ned på samme nivå som T1-T2.

### **5.1.3. Konklusjon – problemstillingens *hvordan***

#### **Leseferdighet**

Tiltaksgruppen som helhet hadde en mye større leseutvikling i tiltaksperioden (T2-T3) enn kontrollgruppen hadde i perioden T1-T4. Dette kan bety at mastergradsprosjektet har hatt en positiv betydning for en liten gruppe elever med lave leseferdigheter.

Elev Y økte leseferdigheten med 10 skårer i tiltaksperioden, mens elev Æ økte med 6 skårer. Elev Y hadde en svak økning før og etter tiltaksperioden, mens elev Æ kun opplevde bedring i leseferdigheten under intervensjonen. Dette kan bety at prosjektet er vært av positiv betydning for deres leseferdigheter, men at det for elev Æ, ikke har hatt noen langtidsvirkning.

Elev X hadde en økning i leseferdigheten før og etter intervensjonen, men opplevde ingen økning i forbindelse med tiltaket (T2-T3). Elev Z hadde en jevn økning i hele måleperioden (T1-T4). Dette kan bety at prosjektet ikke har hatt noen positiv betydning for deres leseferdighet, og at utviklingen skyldes forhold utenfor prosjektet, jf. punkt 3.10.2.

#### **Lesemotivasjon**

Når man ser på tiltaksgruppen som helhet, ser det ut til at tiltaket (T2-T3) har hatt en positiv innvirkning på tiltaksgruppas indre lesemotivasjon og mestringsskåren, men vært av liten betydning i forhold til den ytre lesemotivasjonen.



Det er noe usikkerhet knyttet til den ytre lesemotivasjonen langtidsvirkning. Det kan se ut til at endringen i mestrings-skåren har hatt en langtidsvirkning, mens dette ikke er tilfelle med den indre lesemotivasjonen.

For elev X var reduksjonen i den indre lesemotivasjonen (T2-T3) sammenfallende med kontrollgruppens (T1-T4), men ble retardert i forbindelse med tiltaket. Den ytre lesemotivasjonen og mestrings-spørsmålene hadde en større reduksjon i tiltaksperioden, T2-T3, enn kontrollgruppen i perioden T1-T4. Dette kan bety 1) at tiltaket har virket positivt inn på elevens ytre lesemotivasjon, 2) at det har vært av liten positiv betydning for elevens indre lesemotivasjon, og 3) at det har hatt en negativ betydning i forhold til mestringsopplevelsen. Det kan tyde på at prosjektet har hatt en langtidsvirkning i forhold til denne elevens indre- og ytre lesemotivasjon og opplevelsen av mestring.

Om man tar det aritmetiske gjennomsnittet i betraktning, vil man for elev Y se at den indre og ytre lesemotivasjonen økte i forbindelse med tiltaket (T2-T3), samt at opplevelsen av mestring sank med 2,5 skårer. Dette kan bety at prosjektet kan ha virket positivt inn på elevens indre lesemotivasjon, men negativt inn på dens ytre motivasjon og mestringsopplevelse. –En mulig langtidseffekt er knyttet til ytre lesemotivasjon og opplevelsen av mestring.

Resultatene til elev Z, (T2-T3), er i stor grad sammenfallende med kontrollgruppens (T1-T4), noe som kan bety at tiltaket ikke har vært av betydning for denne elevens lesemotivasjon. – En mulig langtidsvirkning er knyttet til indre lesemotivasjon og opplevelsen av mestring.

Elev Æ hadde en stor økning i den indre lesemotivasjonen, T2-T3, mens den ytre motivasjonen i samme periode sank, samtidig med at mestringsopplevelsen økte. For denne eleven kan det bety at tiltaket har virket positivt inn på elevens indre lesemotivasjon og opplevelsen av mestring, mens liten betydning i forhold til den ytre lesemotivasjonen. En mulig langtidsvirkning er knyttet til ytre lesemotivasjon og opplevelsen av mestring. Den konklusjonen jeg til nå har kommet frem til, viser at resultatene fra lesemotivasjonstestene ikke gir noe entydig resultat i forhold til hvilken betydning samarbeidslæring knyttet til et trinnavisprosjekt, kan ha på elevers lesemotivasjon. Men alle elevene har hatt en mer positiv utvikling i forhold til opplevelsen av mestring, enn kontrollgruppen mellom T1 og T4.

Hvor mye man kan stole på at tallene gir et riktig bilde av elevenes lesemotivasjon, handler om validitet og reliabilitet, jfr. punkt 3.10. Dette punktet viser at det er mange forhold utover selve prosjektet som kan ha virket inn på resultatene jeg har kommet frem til. Spørsmålet er da om det kan være en sammenheng mellom samarbeidslæringen knyttet til avisprosjektet og endringene som har funnet sted, eller om det er andre faktorer som har virket inn på resultatene? Dette handler om *kausaltet*.

Kausalitetsbegrepet brukes når man i pedagogikken, skal begrunne forskjellen på virkningen av ulike tiltak (Kvernbekk 2002). Et problem som er knyttet til kausalitet, er at årsaks-sammenhenger ikke kan observeres, men er noe man må slutte seg til (Lund og Haugen 2006). I denne sammenhengen betyr det om man kan slutte seg til resultatene mine som svar på hvordan et tiltak knyttet til samarbeidslæring kan virke inn på elevenes leseferdigheter og lesemotivasjon, og hvorfor tiltaket har ført til en endring, positiv eller negativ.

Om man, til tross for noe usikkerhet knyttet til gjennomføringen, velger å slutte seg til at resultatene mine viser det de skal, er det relevant å stille seg spørrende til *hvorfor* tiltaket har gitt de verdiene som er kommet frem av kapittel 4 og 5.1? Kapittel 5.2. handler om dette.

## **5.2. Hvorfor en endring i leseferdighet og lesemotivasjon?**

Resultatene i kapittel 4 har vist at 1) to av elevene har hatt en stor utvikling i leseferdigheten i tiltaksperioden, 2) to av elevene har hatt en stor utvikling i indre lesemotivasjon, T2-T3, 3) to av elevene har i samme periode redusert den indre lesemotivasjonen, 4) to av elevene har redusert den ytre lesemotivasjonen, 5) to av elevene har økt den ytre lesemotivasjonen, og 6) tre av elevene har hatt en reduksjon i skåren knyttet til mestringsspørsmålene. Punkt 2 og 4 er iberegnet det aritmetiske gjennomsnittet, jf. punkt 5.1. I kapittel 5.2.1. og 5.2.2. skal jeg forsøke å svare på hvorfor dette har skjedd.

Tidligere forskning på samarbeidslæring viser at samarbeidslæring gir bedre resultater enn konkurransepreget læring, jf. punkt 2.3.4. Min oppgave er nå å se om endringene elevene i tiltaksgruppa har opplevd, kan forklares som et resultat av samarbeidslæringen knyttet til avisprosjektet.

### **5.2.1. Elev Y og Æ**

Jeg har sett at både elev Y og Æ hadde en stor endring i leseferdighet og i indre lese-motivasjon i tiltaksperioden (T2-T3), jfr. punkt 5.1.1. og 5.1.2. Derfor har jeg i det følgende valgt å diskutere deres utvikling under ett.

#### **Leseferdighet**

I arbeidet med trinnavisen har elevene i tiltaksgruppa lest mye, både enkeltvis og sammen. Samarbeidslæring handler om å hjelpe hverandre til å få et maksimalt læringsutbytte, jfr. punkt 2.3.1 og 2.3.3. En av intensjonene med dette prosjektet har vært at elevene skulle lære å lese bedre. Mye lesing i form av parlesing /korlesing, samt hjelp og støtte fra de øvrige medlemmene i samarbeidsgruppa, kan virke positivt inn på leseferdigheten, jfr. punkt 2.6.2. Dette ble ivare tatt gjennom lesing av bidragene til avisen, jfr. punkt 4.4. Dette kan forklare bedringen i leseferdigheten til elev Y og Æ.

Lesing handler om å omarbeide identiteter som senere lagres i langtidsminet, for så å hente de opp igjen når man møter ordet i en annen sammenheng, jfr. punkt 2.6.2. Forskning viser at samarbeidslæring kan ha større positiv innvirkning på langtidsminet enn individuell og konkurransepreget læring, jfr. punkt 2.3.4. I følge Piaget, så er det å forklare noe til en annen person med på å hjelpe til at man selv husker bedre det man har lært bort, jfr. punkt 2.3.5. Da elevene i tiltaksgruppa støtte på vanskelige ord, hjalp de hverandre med å lese, jfr. punkt 4.4. Dette kan ha vært det vi kaller "hjelp til selvhjelp". Ved å hjelpe andre med vanskelige ord, så har de selv fått hjelp til å huske ordene bedre. Jeg mener dette kan forklare noe av forbedringen elev Y og Æ har fått i forhold til leseferdighet.

En forutsetning for at samarbeidslæringen skal kunne gi gode resultater, er at elevene opplever trygghet og mestring, jfr. punkt 2.3.4. I følge symbolsk interaksjonisme, skapes elevenes identitet i forhold til leseferdigheter gjennom et godt samspill dem i mellom, jfr. punkt 3.1.2. I forbindelse med observasjonen, jfr. punkt 4.4. kunne jeg se at elevene var flinke til å hjelpe hverandre med å lese vanskelige ord. Elev Y og Æ har i spørreskjemaet, jfr. punkt 4.3, spørsmål 3, svart at de har opplevd det som positivt å hjelpe hverandre med å lese vanskelige ord. Disse elevene har også en opplevelse av å ha arbeidet sammen med andre. For noen personer kan det å måtte ta imot hjelp oppleves som en trussel mot selvbildet, men for disse

elevene er det blitt opplevd som positivt. Jeg mener dette kan bety at disse to elevene har opplevd en trygg arbeidssituasjon med hjelp til mestring.

Arbeidet med avisa førte til mye skriving av tekster. Skriving er positivt fordi man da arbeider langsomt og bruker tid på å artikulere lydene, samt at man blir oppmerksom på detaljer knyttet til rekkefølge og posisjoner, jfr. punkt 2.6.3. Dette var akkurat det som skjedde med elevene i tiltaksgruppen da de skrev avisbidragene inn på datamaskinen. Dataprogrammets grønne og røde streker bidro også til at elevene reflekterte over hva som var riktig skrivemåte og setningsoppbygning. At dette førte til en trinnavis med få feil, er det en av elevene som uttrykte som veldig positivt, jfr. punkt 4.3, spørsmål 11.

Elev Y økte den ytre lesemotivasjonen i forbindelse med tiltaket (T2-T3). Ytre lesemotivasjonen handler om behovet for anerkjennelse, og er ett av mangelbehovene Maslow mener må være dekket før man ønsker å bruke evnene sine, eller før man begynner å lese av interesse (indre lesemotivasjon), jf. punkt 2.7.2. Dette kan tolkes på den måten at det kan være en fordel med høy ytre motivasjon for å kunne utvikle den indre motivasjonen, og kan forklare noe av denne elevens økning i indre lesemotivasjon.

### **Lesemotivasjon**

Leseferdigheter og lesemotivasjon hører sammen, jf. punkt 2.6.3. Elev Æs indre lesemotivasjon, jf. figur 3, punkt 4.2.1, økte mellom T2 og T3. Om man bruker resultatene med verdier fra det aritmetiske gjennomsnitt, jfr. punkt 5.1.2, vil man også se at elev Y har hatt en stor økning i den indre lesemotivasjonen. Jeg har valgt å forklare disse endringene ved å se på samarbeidslæring i forhold til Guthries fem måter å øke lesemotivasjon på, jfr. punkt 2.7.3.

En forutsetning for å få gode resultater gjennom samarbeidslæring, er at elevene har en forventning om mestring, jf. punkt 2.3.4. Guthrie kaller dette for *mestringsforventning*, jf. punkt 2.7.3. I denne sammenhengen opplever jeg dette er knyttet til både selve avkodingen og til produktet som samarbeidslæringen skal ende opp i, jf. punkt 2.3.1. Både elev Y og Æ har svart at de har opplevd oppgavene de fikk som akkurat passe vanskelige, jf. punkt 4.3, spørsmål 2. I spørsmål 8 har elev Y svart at han /hun har gledet seg til å skrive avisen, mens elev Æ har gledet seg til at avisen skulle bli ferdig. Hadde dette vært i en intervjusituasjon, jf. punkt 3.7.1, ville jeg ha stilt et oppfølgingsspørsmål der jeg hadde spurt hvorfor eleven hadde

gledet seg til å bli ferdig. Jeg tolker det som positivt at begge elevene har svart at de gleder seg til noe, og mener dette henger sammen med en faglig selvoppfatning som vises i form av interesse for skolearbeidet og arbeidsinnsats, jf. punkt 2.7.2.

Jeg opplever at Guthries *mestringsforventning* og *mestringsmål* hører nøye sammen, jf. punkt 2.7.3. Mestringsmålet var å skulle utgi en trinnavis, noe som er identisk med produktet samarbeidsgruppen skulle ende opp med, jf. punkt 2.3.3. Elev Y har svart at ”den er grei... den har mye innhold”, mens Æ har svart at den ble fin, jf. punkt 4.3, spørsmål 11. Dette kan tyde på at disse to elevene har en opplevelse av å ha mestret oppgaven de hadde.

Elevene hadde et felles ansvar for å nå det endelige målet, jf. punkt 3.4. Samarbeid i form av ulike roller er en del av positiv gjensidig avhengighet, jf. punkt 2.4. Spørsmål 7 handlet om elevenes roller, jf. punkt 4.3. Elev Y kunne tenke seg en annen rolle neste gang, mens elev Æ var positiv til sin rolle. Også her hadde det vært interessant med et oppfølgingsspørsmål for å få vite hvorfor elev Y ikke ønsket samme rolle om igjen. Av hensyn til faren for at potensielle lesere skal kunne identifisere elev Y og Æ, jf. punkt 3.11, kommer jeg ikke inn på hvilke roller det her er snakk om. Jeg kan bare konstantere at opplevelsene knyttet til den delen av samarbeidslæringen har vært delte. Jeg må også legge til at jeg ikke har forespeilet for elevene at de skulle få være med på en ny utgave av trinnavisa. Dette fordi jeg ikke er elevenes lærer, og fordi prosjektet i sin helhet ble avsluttet med belønningen i uke 1 2012, jf. punkt 3.9.

Mestringsmål må kunne sees i sammenheng med samarbeidslæringens *positiv gjensidig målavhengighet*, jf. punkt 2.4. Gjennom observasjonen, jf. punkt 4.4 kunne jeg se at elevene, til dels etter oppfordring fra meg, hjalp hverandre med å utføre oppgaver som i utgangspunktet var tiltenkt andre elever. Dette mener jeg er positivt da de samarbeidet om et mål, fremfor å konkurrere, jf. punkt 2.3.3. Alle fire elevene var flinke til å ta ansvar for fotograferingen, jf. punkt 4.4. På den måten ble avisen rikt illustrert med bilder som hadde tilknytning til de ulike avistekstene.

Samarbeidslæringen legger vekt på at relasjonen mellom elevene må være god for å skulle oppnå gode resultater, jf. punkt 2.3.4. Det kan tyde på at den har vært god for elev Y og Æ (se ovenfor). Guthrie bruker begrepet *sosial interaksjon* om det samme, og mener dette er viktig for å kunne øke elevenes indre lesemotivasjon. Elev Y og Æ svarte på spørsmål 1, jf. punkt

4.3, at de har opplevd samarbeidet som fint, at de har vært flinke til å samarbeide. Jeg mener dette kan bety at den sosiale interaksjonen har vært god.

*Deltakerstyring*, det at elevene har et eierforhold til det som skal bli produktet, er ett av prinsippene i prosjektarbeid, jf. punkt 2.5. Dette går inn under det Guthrie kaller for *kontroll og valg*, og er viktig for å utvikle indre lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.3. Guthrie mener det er viktig at elevene selv velger innhold i det som skal arbeides med, men at læreren hjelper dem i valgprosessen. Deci og Ryan kaller dette selvbestemmelse, jf. punkt 2.7.2. Spørsmålet i denne sammenhengen er i hvilken grad elev Y og Æ har opplevd å få påvirket trinnavisens innhold og layout? I spørsmål 5, jf. punkt 4.3 svarer elev Y at eleven har fått bestemme litt over avisen, og at alle i gruppa har bestemt innhold og layout. Elev Æ svarer at det er elevene som har bestemt avisens utseende og innhold. Dette må kunne bety at disse elevene har opplevd en stor grad av medbestemmelse i forhold til avisprosjektet.

En opplevelse av at lesingen er interessant og nyttig, er en viktig forutsetning for indre lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.2. Guthrie kaller dette for *interesser*, jf. punkt 2.7.3, der han under tiltak mener at elevene må få oppgaver som er relevante i forhold til interesser. Begge elevene har svart at det har vært spesielle temaer de har likt å arbeide med, jf. punkt 4.3, spørsmål 10. Jeg kan legge til at elevene i første fase av avisarbeidet fordelte temaene de skulle redigere og skrive inn i avisen, seg i mellom, jf. punkt 3.4.

Slavin vektlegger belønning som en motivasjonsfaktor innenfor samarbeidslæring, jf. punkt 2.3.5. Belønning blir også knyttet til *positiv gjensidig avhengighet*, jf. punkt 2.4. Deci og Ryan, jf. punkt 2.7.2, ser belønning i sammenheng med ytre motivasjon. Guthrie har det som ett av tiltakene under mestringsmål, jf. punkt 2.7.3. I spørsmål 9, jf. punkt 4.3 svarer elev Y og Æ at de har tenkt litt på belønningen. Belønning som motivasjonsfaktor var noe jeg tenkte kunne bli nevnt som svar på spørsmål 8, men det ble det ikke. Jeg mener dette kan tyde på at den ytre motivasjonen knyttet til gjennomføringen av prosjektet har vært av liten betydning.

Av figur 4, punkt 4.2.2, kan man lese at den ytre lesemotivasjonen til elev Æ og Y gikk noe ned i forbindelse med tiltaket, spesielt gjaldt dette elev Y. Om man setter det aritmetiske gjennomsnittet inn i de spørsmålene elevene ikke har svart på, jf. punkt 5.1.2, vil man kunne se at den ytre lesemotivasjonen har økt for begge elevene i perioden avisprosjektet pågikk.

Ytre lesemotivasjon handler blant annet om konkurranse, jf. punkt 2.7.2. Bandura (i Skaalvik og Skaalvik 2009) mener at valg av aktiviteter og innsats henger sammen med mestringsforventninger. Jeg tolker dette slik at økt ytre lesemotivasjon kan henge sammen med bedring i leseferdighetene, da en opplevelse av å ha lyktes med lesingen, kan ha gitt elevene den mestringsfølelsen de har trengt for å kunne velge en konkurranserettet atferd.

Det er et paradoks at i perioden T2-T3, reduserte elev Y antall mestringskårer med 0,5, mens elev Æ kun økte med 1 skår, jf. figur 5, jf. punkt 4.2.3. Disse elevene økte med henholdsvis 9, eventuelt 5,8 om man regner med det aritmetiske gjennomsnittet og 1 skår i perioden T1-T2, noe som er til dels mye høyere enn hva kontrollgruppen opplevde i perioden T1-T4. Dette kan bety at elevenes mestringsopplevelse først og fremst er knyttet til forventningen om å skulle mestre noe, og ikke selve gjennomføringen av tiltaket. Etter at prosjektet var avsluttet, økte elev Y mestringskåren med 0,5. En forventning om, og opplevelse av mestring, er en av intensjonene med samarbeidslæring, jf. punkt 2.3.4.

Ut ifra de forholdene jeg har tatt frem vedrørende elev Y og Zs leseferdighet og lesemotivasjon, mener jeg det er mye som tyder på at deres utvikling kan skyldes den arbeidsmetoden de har vært med på å teste ut, da den sosiale interaksjonen har vært god, noe som kan ha ført til økt indre lesemotivasjon, og som igjen kan ha ført til bedre leseferdigheter.

En forutsetning for at man skal kunne oppnå gode resultater gjennom samarbeidslæring, er at elevene har en forventning om mestring, og at de opplever en trygghet i arbeidssituasjonen, jf. punkt 2.3.4. Dette kan se ut til å passe med elev Y og Z.

### **5.2.2. Elev X og Z**

For elev X stoppet leseutviklingen opp i tiltaksperioden (T2-T3), mens det for elev Z kan se ut som om han / hun i hele måleperioden (T1-T4) var inne i en tid der avkodingsferdigheten økte jevnt og trutt, uten at trinnavisprosjektet hadde noen betydning for tempoet. Spørsmålet blir da hva det er som har hindret en økt leseutvikling i tiltaksperioden? Det kan ha vært forhold som har ligget utenfor min kontroll som har påvirket resultatene, men det kan også skyldes måten prosjektet er blitt gjennomført på.

Johnson mfl. (2006) har i boken *"Samarbeid i skolen pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker"* nevnt 9 ulike forhold som kan ødelegge for maksimale gruppeprestasjoner, jf. punkt 2.3.3. Ved å henvise til de forholdene som er mest relevante for dette prosjektet, skal jeg i det følgende forsøke å finne en forklaring på elev X og Zs resultater. Svarene deres i det kvalitative spørreskjemaet, jf. punkt 4.5.3 kan gi viktig opplysninger her.

### **Leseferdighet**

*Mangel på erfaring i å samarbeide*, kan virke negativt inn på elevers prestasjoner. Elevene i tiltaksgruppa kom fra samme klassetrinn, jf. punkt 3.3, og er naturlig nok sammen i en del sammenhenger. Hvor mye disse elevene tidligere har arbeidet sammen om å lage et produkt, kjenner jeg ingen ting til. Det betyr at man ikke kan utelukke at mangel på samarbeidskompetanse har virket inn på deres leseutvikling.

Elev X har på spørsmål 1 svart at "det har vært morsomt" å samarbeide om å lage en trinnavis, mens elev Z har svart at "samarbeid har vært fint". Om disse elevene har skilt mellom høytlesningen av bidragene og det direkte avisarbeidet, er jeg usikker på. I en intervjusituasjon ville jeg i et oppfølgingsspørsmål kunnet be om konkrete eksempler på hva som ble opplevd som morsomt / fint. Elev X har også svart at det ville blitt kjedelig å lage en slik avis alene. Jeg stiller meg undrende til om elevene hadde gitt disse svarene om de ikke hadde hatt en opplevelse av å kunne samarbeide.

Samarbeidslæring handler om å hjelpe hverandre frem til et mål, som i denne sammenhengen var et produkt, en trinnavis, jf. punkt 2.3.3 og 2.3.4. Men samarbeidslæring handler også om å hjelpe hverandre faglig, jf. punkt 2.3.3. I denne sammenhengen betyr det å hjelpe hverandre med å lese vanskelige ord. Spørreskjemaets spørsmål 3 handlet om dette, jf. punkt 4.3. Elev X hadde opplevd det som "midt i mellom" å skulle hjelpe hverandre, men sier også at spørsmålet var vanskelig å forstå. Elev Z opplevde det som greit å hjelpe hverandre. På spørsmål 6 har elev X svart at det har vært greit å lese sammen, men ikke alene en gang han / hun kom etter de andre inn til arbeidsøkta. Elev Z har svart at det var greit å lese høyt i gruppa, og at det er ikke er noe som ikke har vært greit.

Jeg opplever her at det kan være forhold knyttet til gjennomføringen av prosjektet som elev X kan ha opplevd som negativt. Hvorfor var det ikke greit å lese høyt alene? Signaliserte gruppen noe negativt? eller var dette en handling fra forskeren, som i dette tilfellet var meg, som førte til en opplevelse av å stå utenfor fellesskapet, en opplevelse av å bli "hengt ut", noe



som ikke var meningen? Jeg opplever at det her kan tyde på at samspillet i gruppa (medlever og forsker) ikke har vært helt godt for elev X. Dette er forhold som kan ha virket negativt inn på leseutviklingen som er avhengig av et godt samspill for å kunne utvikle seg positivt, jf. punkt 2.6.2. Teori knyttet til symbolsk interaksjonisme og sosial interaksjon jf. punkt 3.2.3 og 2.7.3 legger vekt på relasjonenes betydning for utviklingen av elevers identitet og et godt samspill i gruppa. I denne sammenhengen er identiteten knyttet til lesning.

*Sosial unnaluring*, jf. punkt 2.3.3, det at ikke alle arbeider like mye, er noe som kan bidra til å svekke prestasjonene. I denne sammenhengen handler det om høytlesning som er viktig for å bedre leseferdigheten, jf. punkt 2.6.2. Ut ifra det som kom frem i det foregående avsnittet, kan det se ut til at muligheten for unnaluring ikke har forekommet i denne sammenhengen. Elev Z har på spørsmål 1, jf. punkt 4.3, svart at skriveingen er blitt ulikt fordelt. Hva ligger bak dette svaret? Kan det være nettopp være en opplevelse av at noen har ”sluppet unna”?

*Uheldig gruppestørrelse* er noe som kan virke negativt inn på gruppas resultater. Tiltaksgruppen var på 4 elever, noe som i følge forskning, er innenfor det antallet som skulle kunne gi de beste resultatene, jf. punkt 2.3.4. I dette tilfellet hvor informantene kom fra to forskjellige klasser, kan nok denne størrelsen ha vært av det minste laget. Med så få i en gruppe, er det ekstra sårbart når noen er borte, jf. punkt 3.9. Dette kan være noe av det som er bakgrunnen for at elev X og Z har følt de har arbeidet mest alene, jf. spørsmål 2, men det kan også skyldes en opplevelse av ikke å ha samarbeidet, selv om hele gruppen har vært tilstede.

Svak eller ingen leseutvikling i tiltaksperioden (T2-T3), kan også forklares av at gruppa, for elev X og Z, har vært for *homogen*. Jeg ønsket å forske på elever med lav leseferdighet og lav lesemotivasjon. Dette kan ha vært negativt, fordi man i en heterogen gruppe kunne ha opplevd at elevenes ressurser hadde hatt en positiv innvirkning på hverandre, jf. punkt 2.3.3. Tiltaksgruppa, hadde en leseferdighet innenfor stanine 1-3, dvs. mellom 0 og 26 riktige ordkjeder, jf. punkt 3.3.2 og 3.5. Innenfor disse ytterpunktene er det en stor forskjell i leseferdighet. Jeg stiller meg derfor spørrende til om gruppa var helt homogen?

Spørsmål 2a handler om opplevelsen av å ha hjulpet og å ha lært noe av hverandre, jf. punkt 4.3. Da det å hjelpe hverandre og lære noe av hverandre kan betraktes som to forskjellige ting, burde dette spørsmålet ha vært delt, jf. punkt 3.10.4. Elev X som selv valgte å dele opp spørsmålet, har svart at han / hun ikke har opplevd å ha lært noe av de andre, mens elev Z som ikke har delt opp spørsmålet, har krysset av for ”ja”. Det betyr at det er usikkerhet knyttet til

elev Zs svar på dette spørsmålet. Elev Xs svar styrker argumentet for at gruppa har vært for homogen, noe som kan ha hindret en god leseutvikling i prosjektperioden.

Elevens dagsform kan ha virket inn på resultatene fra ordkjedetesten. Lesing er en kompleks ferdighet som krever både konsentrasjon og oppmerksomhet av leseren (Høyen 2008). En mulig dårlig dagsform i forbindelse med T3, er derfor forhold som kan ha virket inn på målingsresultatene til elev X, men dette er forhold jeg ikke kjenner til.

### **Lesemotivasjon**

Da elev X og Zs utvikling i forhold til lesemotivasjon til dels går i to forskjellige retninger, jf. tabell 1, punkt 4,5, velger jeg å forklare resultatene deres hver for seg.

#### **Elev X**

Mens den indre lesemotivasjonen hadde samme reduksjon som kontrollgruppens (T1-T4), så var det den ytre lesemotivasjonen som minsket mest hos elev X. Størst var reduksjonen før tiltaket startet, dvs. mellom T1 og T2, men den ble ytterligere redusert med 5 skårer i forbindelse med intervensjonen. Dette kan forklares ut fra følgende forhold:

En ytre motivert person utfører en handling fordi man har et ønske om belønning, konkurranse, eller at man har behov for anerkjennelse, jf. punkt 2.7.2. Utifra elev Xs avkryssninger på lesemotivasjonsskjemaet, kan man se at spørsmål knyttet til behovet for anerkjennelse har fått lavere verdier på målinger etter T1, mens ønsket om konkurranse er stabilt gjennom hele måleperioden. Anerkjennelse og positiv selvoppfatning er forhold som hører sammen, likeså forventning om mestring, jf. punkt 2.7.2. I skolesammenheng snakker man om faglig selvoppfatning, som i denne sammenhengen er knyttet til lesing og til et produkt (prosjektets mål), jf. punkt 2.3.1. Elev X økte leseferdigheten sin med 6 ordkjedder fra T1 til T2, noe som betyr at eleven i den perioden kanskje har hatt en større mestringsopplevelse i forhold til lesing enn tidligere. Dette kan ha ført til at behovet for anerkjennelse var blitt redusert, og kan forklare noe av nedgangen i den ytre lesemotivasjonen.

Faglig selvoppfatning må også sees i sammenheng med avisprosjektet. På spørsmål om oppgavene har vært for vanskelige / lette, har elev X har i spørsmål 4, jf. punkt 4.3 svart at å krysse av på ”spørreak” har vært for lett. Det eleven omtaler som ”spørreak”, tror jeg er lesemotivasjonsskjemaet som ble fylt ut i forbindelse med målingene, men det kan også være

ordkjedetesten, jf. punkt 3.9. Jeg mener at elevens opplevelse av at dette har vært for lett, er noe som kan ha påvirket resultatene negativt, da en forutsetning for mestring også er knyttet til utfordringer innenfor elevens nivå, jf. punkt 2.7.2.

Eleven har på samme spørsmål (spørsmål 4) svart at ingen ting har vært for vanskelig. Dette må bety at eleven har hatt en opplevelse av å mestre de oppgavene eleven var satt til å gjøre. Dette er forenlig med det Guthrie kaller for *mestringsforventning*, og er et viktig forhold for å kunne øke elevenes lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.3. I denne sammenhengen kan dette ha vært med på å bremse en negativ utvikling i forhold til indre lesemotivasjon.

Målet for tiltaksperioden var at elevene skulle utgi en trinnavis, jf. punkt 2.3.3, og er forenlig med Guthries *mestringsmål*, jf. punkt 2.7.3. På spørsmål om hva eleven synes om avisen, svarte han / hun at avisen hadde for få sider, jf. spørsmål 11, punkt 4.3. Dette kan bety at eleven ikke var helt fornøyd med avisen, og kan forklare at nedgangen i den indre lesemotivasjonen fortsatte etter at tiltaket var avsluttet.

*Belønning* er en del av den ytre motivasjonen, jf. punkt 2.7.2, og er en del av Guthries *mestringsmål*. Belønning er også noe Slavin og Skinner mener er en motivasjon for læring i samarbeidslæring, jf. punkt 2.3.5. Det kan se ut til at belønning var av forholdsvis liten betydning i arbeidet med trinnavisa, der eleven som svar på spørsmål 9, har svart at han /hun har tenkt litt, eller ingen ting på det. Dette kan forklare noe av nedgangen i den ytre lesemotivasjonen.

*Deltakerstyring*, Guthries *kontroll og valg*, er viktig for å kunne opprettholde elevers lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.3 og 5.2.1. Elev X mener det er andre (forsker og medelever) i gruppa som har bestemt innhold og layout, jf. punkt 4.3, spørsmål 5. Ansvaret her ligger først og fremst hos forskeren, hos meg, som var den som hadde ansvaret for gjennomføringen. Svar på dette spørsmålet må kunne sees i sammenheng med symbolsk interaksjonisme, sosial interaksjon og utviklingen av leseferdighet (se ovenfor). Jeg opplever at dette handler om 1) at jeg ikke har klart å forklare hva som skal til for å lykkes med det faglige arbeidet, jf. punkt 2.3.3 og 2.5, 2) at jeg kanskje ikke har klart å gi eleven en opplevelse av at jeg har ivarett hans/ hennes meninger på en god måte, og 3) at jeg kanskje ikke har vært tydelig nok i å få frem hvordan man gjennom positiv gjensidig avhengighet må arbeide for å kunne nå det som var målet med prosjektarbeidet. Mangel på opplevelse av medbestemmelse, kan være en grunn til at lesemotivasjonen har sunket.

Selv om elev X ikke har opplevd å sette så stort preg på avisen som ønskelig, har eleven svart at han / hun har gledet seg til å arbeide med avisen de ukene prosjektet har pågått, jf. spørsmål 8, punkt 4.3. Det må kunne bety at eleven har arbeidet med noe som har vært betydningsfullt, som igjen har vært med på å opprettholde motivasjonen for arbeidet, jf. punkt 2.5.

I spørsmål 10, jf. punkt 4.3, ble elevene spurt om det var noen ved avisprosjektet som de likte ekstra godt å arbeide med, og om det var noen av temaene det var ekstra morsomt å arbeide med. Elev X har svart at han/ hun har likt alle tingene like bra, og at det er ingen av temaene som har vært ekstra morsomt å skrive om. Jeg opplever elevens svar som positivt, og at det er forenlig med det som er viktig i forhold til å øke / opprettholde elevers motivasjon, at de opplever stoffet som interessant og nyttig, jf. punkt 2.7.2.

### **Elev Z**

For elev Z økte den indre og ytre lesemotivasjonen veldig mellom T1 og T2. Etter å ha gått noe ned i tiltaksperioden (T2-T3), hadde den indre og ytre lesemotivasjonen (om man tar hensyn til det aritmetiske gjennomsnitt), jf. punkt 3.10.3 og tabell 2, vedlegg 9, en økning etter at tiltaket var avsluttet. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er hvorfor elevens lesemotivasjon gikk ned i forbindelse med tiltaket, når det gikk opp både før og etter? Dette kan bety at gjennomføringen av avisprosjektet ikke har svart til elevens forventninger.

Jeg mener økningen mellom T1 og T2 kan skyldes *mestringsforventning*, jf. punkt 2.7.3. Det betyr at eleven før prosjektet kan ha hatt en forventning til å skulle være med på noe han /hun skulle komme til å lykkes med, jf. innledningen til kap.5. At eleven har hatt en opplevelse av å lykkes, kommer frem av svar på spørsmål 11, jf. punkt 4.3, der eleven har skrevet at avisen ble bra, at det var få skrivefeil. Dette i tillegg til positive tilbakemeldinger fra medelever og lærere etter avisutgivelsen, jf. punkt 5.3, kan være årsaken til at opplevelsen av mestring kom etter at prosjektet var avsluttet, og ikke i den intense arbeidsperioden (T2-T3), jf. punkt 5.3. Dessuten kom avisen ut noen dager etter at T3 var tatt, jf. punkt 3.9.

Økningene i den indre og ytre lesemotivasjonen som fant sted mellom T1-T2 og T3-T4, har liten direkte verdi for selve gjennomføringen av tiltaket, men for prosjektets oppstarts og avslutningsfase. Det betyr at perioden i forkant og selve avisutgivelsen, kan ha vært forbundet med en forventning om mestring og opplevelsen av anerkjennelse. - Anerkjennelse er ett av mangelbehovene Maslow mener må være dekket før man ønsker å bruke evnene sine, eller før man begynner å lese av interesse (indre lesemotivasjon), jf. punkt 2.7.2. Dette kan tolkes på

den måten at det kan være en fordel med høy ytre lesemotivasjon for å kunne utvikle den indre lesemotivasjonen, og at en økning i den ytre lesemotivasjonen kan ha påvirket en positiv utvikling av den indre lesemotivasjonen.

Mestringsforventning må kunne sees i sammenheng med *mestringsmål*, jf. punkt 2.7.3. At eleven har hatt arbeidsoppgaver han /hun har opplevd å ha mestret, kommer frem av spørsmål 4, jf. punkt 4.3. Eleven har ikke opplevd at oppgavene har vært for vanskelige, men at noen har vært for lette. Dette kan bety at forskeren ikke har gitt eleven passende utfordringer, noe som kan virke negativt inn på elevens motivasjon (Skaalvik og Skaalvik 2009).

Elevens opplevelse av *den sosiale interaksjonen* (samspillet i gruppa), er av stor betydning for utviklingen av lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.3. Elev Z har opplevd samarbeidet som fint, har hatt en opplevelse av å ha hjulpet og lært noe av hverandre, og synes det har vært greit å hjelpe hverandre med å lese vanskelige ord jf. spørsmål 1 - 2 og 3. Eleven har også opplevd det som greit å lese høyt i gruppa. Dette kan tyde på at denne eleven har opplevd det sosiale samspillet som godt, noe som i følge forskning, er en forutsetning for å oppnå gode resultater, gjennom samarbeidslæring, jf. punkt 2.3.4, og kan forklare noe av den positive utviklingen i lesemotivasjon.

Å ha et *eierforhold* til det man arbeider med, er viktig i forhold til å få økt lesemotivasjon, jf. punkt 2.7.3. Elev Z har opplevd å få være med på å bestemme over avisen. Han / hun har oppgitt at det er redaksjonen som har bestemt avisens utseende, mens det er elevene og redaksjonen som har bestemt innholdet i avisen, jf. punkt 4.3. Det at elev Z her skiller mellom *elevene* og *redaksjonen*, tolker jeg slik at eleven har opplevd at tiltaksgruppa og forsker, som sammen utgjør redaksjonen, jf. punkt 2.5, har bestemt noe, mens de øvrige elevene, gjennom deres bidrag til avisen, jf. punkt 3.4, har vært med på å bestemme hva som skal med i avisen. Dette er med på å inkludere enda flere personer i ansvaret om det endelige produktet, jf. punkt 2.4. Prinsippet om gjensidig avhengighet blir dermed utvidet til også å gjelde hele klasse-trinnet, noe jeg opplever som veldig riktig. Hadde det ikke vært for alle bidragene, hadde tiltaksgruppa ikke kunnet produsere en avis på 12 sider i løpet av 6 uker. Det er også bakgrunnen for belønningen til hele trinnet i uke 2 2012, jf. punkt 3.9.

På spørsmålet om det er noen av temaene eleven har likt ekstra godt å skrive om, jf. spørsmål 4.3.10, har eleven svart ett bestemt tema. Dette kan bety at elev Z har hatt en opplevelse av

tekstarbeidet som interessant og betydningsfullt, noe som er forenlig med Guthries *interesser*, og er av de tingene som skal kunne virke positivt inn på lesemotivasjonen, jf. punkt 2.7.3.

På spørsmål nr. 8 har eleven svart at han / hun har gledet seg til at avisen skulle bli ferdig, jf. punkt 4.3. Dette svaret kan tolkes på to måter: 1) at eleven gleder seg til å bli ferdig da det gir en opplevelse av mestring knyttet til det å ha produsert noe han/ henne kan være stolt av, jf. spørsmål nr. 11, eller 2) at eleven er blitt lei av arbeidet med trinnavisen. Elevens svar på spørsmål nr. 7 kan tyde på at det er det siste punktet som er riktig tolkning. Elev Z har her svart at det har vært for mye skriving av tekst. Dette er også noe som kommer frem av svaret på spørsmål nr. 1, der den samme eleven har skrevet at han /hun har hatt opplevelsen av en ulik fordeling av skrivearbeidet. En slik fordeling av skrivearbeidet er en del av gjensidig sosial avhengighet, der alle er ansvarlige for å nå målet, jf. punkt 2.4. Det kan også sees på som en konsekvens av at det i gruppa, til tross for at den var homogen, var en stor variasjon i leseferdighetene, jf. elev X og Z (leseferdighet), punkt 5.2.2. Dette førte til en ujevn fordeling av arbeidet, jf. punkt 4.4, og er forhold ved gjennomføringen som kan ha bidratt til at lesemotivasjonen ble redusert i forbindelse med tiltaket (T2-T3).

*Belønning* er en måte å øke elevenes motivasjon på, jf. punkt 2.3.5, 2.7.2 og 2.7.3. For elev Z har belønning ikke vært noen motivasjonsfaktor, jf. spørsmål nr. 9, punkt 4.3, noe som kan forklare reduksjonen i den ytre lesemotivasjonen (T2-T3).

Elev Z har på spørsmål nr. 2, jf. punkt 4.3. svart at han/hun har hatt opplevelsen av å ha arbeidet mest alene. Dette kan bety at den positive gjensidige avhengigheten, jf. punkt 2.4, ikke har fungert godt for elev Z, og at forutsetningen for å oppnå gode resultater i forbindelse med prosjektet ikke har vært tilstede, jf. punkt 2.3.4. Dette kan forklare noe av elevens nedgang i indre lesemotivasjon i tiltaksperioden, T2-T3, jf. figur 3, punkt 4.2.1.

Andre forhold ved prosjektet som kan ha virket negativt på elev Zs lesemotivasjon, er mangel på erfaring i å samarbeide, gratispassasjerer og uheldig gruppestørrelse, jf. punkt 2.3.3. Dette er forhold jeg har diskutert i forbindelse med punkt 5.2.2, og som jeg opplever som gjeldende også i denne sammenhengen.

Jeg har opplevd det som noe vanskelig å skulle gi noen god forklaring på hvorfor elev Z har redusert den totale lesemotivasjonen i forbindelse med tiltaket. Dette fordi eleven i perioden T1-T4 har hatt tiltaksgruppens største økning i lesemotivasjon, jf. tabell 1, punkt 4.5.2,

samtidig med at jeg opplever at svarene gitt på spørreskjemaet, jf. punkt 4.3 viser at eleven stort sett har hatt en positiv opplevelse av samarbeidslæringen. Jeg stiller meg spørrende til om det her kan ha vært andre forhold som har påvirket elevens avkryssninger på de ulike testtidspunktene, jf. punkt 3.10.3, eller utfyllingen av spørreskjemaet, jf. punkt 3.10.4.

### **5.2.3. Konklusjon – problemstillingens *hvorfor***

Kapittel 5.2 har vist at mye lesing i forbindelse med gjennomføringen av avisprosjektet, både i form av høytlesing av bidragene og lesing for å skrive tekster inn på PC, kan ha bidratt til at elev Y og Æ har hatt en stor bedring i leseferdigheten. Disse elevene har opplevd samarbeidet som trygt og positivt, noe som kan ha hatt en god innvirkning på deres språklæring.

Elev Y og Æ har hatt forventninger om, og en opplevelse av å mestre prosjektets ulike oppgaver. Det kan virke som om de har opplevd den sosiale interaksjonen som god, og at Guthries fem forutsetninger for å øke lesemotivasjonen, jf. punkt 2.7.3 har vært tilstede.

Det kan virke som om at elev X ikke har opplevd det sosiale samspillet i gruppa som godt, noe som kan være en årsak til at eleven ikke opplevde noen leseutvikling i tiltaksperioden. Det ser ut til at det kan være flere faktorer ved samarbeidslæringen som kan ha bidratt til at den indre lesemotivasjonen har fortsatt å synke i tiltaksperioden. En mestringsopplevelse knyttet til stor leseutvikling før tiltaket, kan ha ført til en reduksjon i behovet for anerkjennelse, og kan forklare noe av nedgangen i den ytre lesemotivasjonen.

Det kan virke som om elev Z stort sett har opplevd samspillet i gruppa som godt, og at forutsetningene for økt lesemotivasjon skulle ha vært tilstede, uten at det vises på leseprestasjonene og lese­motivasjonen i tiltaksperioden.

## **5.3. Kommentarer til gjennomføringen**

Jeg har opplevd ukene med gjennomføringen av avisprosjektet som travle, men veldig spennende. På grunn av at jeg ikke er elevenes lærere, har jeg hatt begrenset tid til å gjennomføre prosjektet, noe som har ført til at jeg har en opplevelse av at gjennomføringen ikke har vært helt optimal.

Jeg hadde ønsket at følgende forhold var blitt annerledes:

- Mer tid til felleslesing, det vil si høytlesing av avisbidragene. På grunn av veldig mye stoff til avisen, ble skrivingen prioritert.
- Mer tid til evaluering av arbeidsøktene og den enkeltes innsats.
- Det tok lang tid å sette på datamaskinene. For at *dataklargjøreren*, jf. punkt 3.4. ikke skulle miste deler av friminuttene, og dermed kanskje miste motivasjonen for prosjektet, valgte jeg selv i stor grad å sette på datamaskinene. Dette skulle jeg ikke ha gjort, da det var å ta bort ansvaret for oppgaven. Elevens oppgave ble derfor i stor grad begrenset til den endelige innloggingen. At det var denne ene eleven som skulle logge inn alle de andre, skyldtes at de andre ikke hadde fått opplyst brukernavn og passordet til avisprosjektet.
- Det var viktig for meg at hele trinnet fikk anledning til å være bidragsytere til avisen. En ulempe med dette hensynet, var at det ble veldig mye stoff som skulle inn i avisen. På grunn av tidspress, måtte jeg be elevene om å være veldig effektive i redigeringsarbeidet. En av elevene har oppgitt at det ble mye mas, jf. punkt 4.3, et syn jeg deler. Men maset ga også avisarbeidet et reelt preg, noe jeg sa litt om i gruppa.

Jeg opplevde også at noen av elevene begynte å miste noe av motivasjonen mot slutten av prosjektet. Dette kan tyde på at 12 sider kanskje var det maksimale å skulle produsere innenfor prosjektets rammer.

Hyggelig var det at trinnets elver og lærere signaliserte at de var veldig fornøyde med sluttproduktet. Samarbeidsgruppen med samarbeidspartnere (trinnets øvrige elever), hadde en felles opplevelse av å ha nådd målet: en utgave av en trinnavis. Alle fikk belønning for det de på hver sin måte hadde bidratt med. På den måten var hele trinnet med på å praktisere positiv gjensidig avhengighet, samarbeidslæringens grunnpilar!

## 5.4. Avsluttende kommentarer til problemstillingen

Mastergradsoppgaven min har hatt følgende todelt problemstilling:

1. Hvordan kan samarbeidslæring knyttet til et avisprosjekt virke inn på elevers leseferdigheter og lesemotivasjon?
2. Hvorfor har elevene økt, eventuelt redusert leseferdigheten og lesemotivasjonen i tiltaksperioden?



Gjennom en casestudie av fire elever, har jeg forsøkt å forstå hvordan og hvorfor elevenes avkodingsferdigheter og lesemotivasjon har endret seg i løpet av de 6 ukene tiltaket pågikk. Det har ikke vært enkelt å gi noen god forklaring på alle endringene, da jeg opplever at det kan være flere forhold utenfor min kontroll som kan ha påvirket resultatene. Jeg opplever likevel at jeg har fått resultater som indikerer på at samarbeidslæringen knyttet opp mot avisprosjektet har vært vellykket for noen av elevene. Jeg opplever også at det er ”samsvar mellom teori og praksis”. Dette gjelder både i forhold til hva som skal til for at samarbeidslæringen skal gi resultater, men også i de sammenhengene der samarbeidslæringen ikke har fungert som den skulle.

I forbindelse med drøftingsarbeidet, kap. 5, har jeg sammenlignet resultatene fra tiltaksperioden (6 uker) med kontrollgruppens resultater som går over 20 uker. Jeg mener at det på en måte ikke er helt riktig, da jeg mener en effekt av en positiv forventning knyttet til deltakelse i et prosjekt, noe som kommer frem av T1-T2 er en del av prosjektet. Uten å ha blitt plukket ut til å være med i avisens redaksjon, hadde man kanskje heller ikke fått denne mulige utviklingen. – Det samme gjelder perioden T3-T4, som måler langtidseffekten av tiltaket.

Jeg tror det er mange forhold både i og utenfor prosjektet som kan ha påvirket resultatene. Det som kanskje er det mest fremtredende er det som er knyttet opp mot prosjektets vitenskaps-teoretiske referanseramme, symbolsk interaksjonisme. Det at den sosiale interaksjonen ikke har fungert like godt for alle elevene, kan ha vært med på å påvirke noen av resultatene i negativ retning.

Johnson og Johnson (i Andreassen 2010) har gjennom en metaanalyse av 323 enkeltstudier funnet ut at utbyttet av samarbeidslæringen var størst der det ble gjennomført at elevene hadde et individuelt ansvar for gruppens prestasjoner, og at de var positiv gjensidig avhengige av hverandre. Det er mulig at dette ikke ble ivaretatt godt nok av meg, og kan være en forklaring på at elev X og Z ikke oppnådde en bedring i leseferdigheten som kan relateres til prosjektet.

Hvor mye kan mine funn generaliseres? Innen pedagogisk forskning snakker man om *interaksjonisme*, med det mener man at det er urealistisk med generelle lover, fordi situasjonene, tider og personer vil variere, noe som påvirker relasjonene mellom dem (Lund og Haugen 2006). Jeg har brukt et casesdesign i min studie. I en slik studie skjer generali-

seringen ved at man analyserer resultatene opp mot teorier, fremfor å se på representativt utvalg av befolkningen (Cohen, Manion og Morrison 2011). Det betyr at resultatene fra min studie kan generaliseres på den måten jeg har gjort i kapittel 5, der jeg i forbindelse med drøftingene har henvist til teori knyttet til samarbeidslæring, leseferdighet og lesemotivasjon, jfr. kapittel 2.

Mastergradsoppgaven min ble innledet med en henvisning til to undersøkelser som viser at elevenes motivasjon synker jevnt fra og med 5. trinn, jf. punkt 1.1. Ved siden av å ha vist at samarbeidslæring knyttet til et trinnavisprosjekt kan bidra til økt leseferdighet og lesemotivasjon, kan også materialet mitt bekrefte det disse undersøkelsene forteller i forhold til motivasjon.

Hensikten med mastergradsarbeidet har vært å se om samarbeidslæring knyttet til et trinnavisprosjekt vil kunne øke elevenes leseferdigheter og lesemotivasjon. Jeg opplever at dette arbeidet har hatt en del positive elementer i seg. Ved å gjøre noen forbedringer (se ovenfor), tror jeg dette kan være en god måte å arbeide på i skolen, en måte som kan være med på å opprettholde elevenes motivasjon og øke deres leseferdigheter. Dette vil igjen være av betydning for deres fremtid. - I neste kapittel vil jeg dele noen tanker om hvordan jeg tenker samarbeidslæring og avisprosjekt kan brukes i andre sammenhenger i grunnskolen.

## **Kapittel 6. Veggen videre**

I oppgavens punkt 2.1 og 3.3.1 viste jeg til Kunnskapsløftet og ulike kompetansemål på 5.-7. trinn som ble ivaretatt gjennom avisprosjektet slik jeg har gjennomført det. På den måten kan arbeidsmetoden jeg har brukt, inngå som en av flere undervisningsmetoder i den ordinære lese- og skriveopplæringen på mellomtrinnet.

Jeg mener at arbeidsmetoden jeg har testet ut også kan være en god måte å arbeide på for noen elever som trenger spesialpedagogisk hjelp til å bedre leseferdighetene sine. For enkelte elever vil et intenst undervisningsopplegg over mange uker være en nødvendig hjelp på veien til å bli funksjonelle lesere og skrivere (Høien 2011). Jeg ser for meg at en kombinasjon av spesifikk trening knyttet opp mot den enkelte elevs lesetreningsbehov, i kombinasjon med et avisprosjekt knyttet opp mot samarbeidslæring, vil kunne gi positive resultater. I mange

tilfeller er elevers lesevaner noe som er kjent også for andre elever på trinnet. Dette kan forsvare bruken av hetrogene grupper, som jeg mener kan være gunstig for disse elevene, dersom det oppleves som trygt å være der (Andreassen 2010), og at det er en kultur i å skulle hjelpe hverandre. De elevene som allerede har en god leseutvikling, vil samtidig med at de hjelper andre, kunne få en opplevelse av mestring. Andreassen (ibid) viser til en intervjuundersøkelse av Elbaum, Moody og Schumms (1999), at sterke elever syntes det var fint å kunne hjelpe elever med lærevaner.

En fare ved å ta elever ut i en lesegruppe over lang tid, kan være at eleven får en opplevelse av å bli stigmatisert. Jeg mener at ved å knytte dette opp mot samarbeidslæring og prosjektarbeid, vil man kunne gi elevene en større opplevelse av å være inkludert i klassens aktiviteter også de ukene lesekurset pågår. Solli (2004) viser til forskning som viser at prosjektarbeid kan være en god måte å inkludere elever med spesielle behov, som i dette tilfellet gjelder lesing.

Høsten 2010 ble det vedtatt en læreplan for arbeidslivsfag for elever på 8.- 10. trinn (Læreplan og veileder i arbeidslivsfag, 2011). I dette faget skal elever få praktiske arbeidsoppgaver slik de forekommer i yrkesfaglige studieprogram, men tilpasset elever på ungdomstrinnet. Oppgavene skal knyttes opp mot Kunnskapsløftets fem grunnleggende ferdigheter, deriblant å kunne lese, uttrykke seg skriftlig og bruke digitale verktøy. *Medie og kommunikasjon* er på mange skoler en del av arbeidslivsfaget. Jeg mener at dette er et fag der samarbeidslæring knyttet til et avisarbeid kan inngå som en del av undervisningsmetoden, og vil kunne oppfylle det Kunnskapsdepartementet (Motivasjon- Mestring- Muligheter, 2010-2011) mener er viktig for å skape en motiverende og realistisk opplæring, jf. punkt 1.1.

I arbeidet med elever på småskoletrinnet er det viktig å tenke forebygging og å opprettholde den motivasjonen de har når de begynner i 1. klasse. Noe jeg har erfart som viktig for elever i småskoletrinnet, er å vise frem det de har skrevet og tegnet. En måte å øke elevenes motivasjon på, er i følge Guthrie (2008) å gi elever opplevelsen av å kunne la andre få ta del i innholdet i ulike tekster, jf. punkt 2.7.3. Jeg mener at et trinnavisprosjekt knyttet til samarbeidslæring på småskoletrinnet vil være av positiv betydning for å få dekket dette behovet. Det vil også være med på å dekke noen av kunnskapsmålene for småskoletrinnet.

I dette mastergradsprosjektet har jeg undersøkt hvordan samarbeidslæring knyttet til et trinnavisprosjekt kan virke inn på elevers leseferdigheter og lesemotivasjon. Siden avis-

arbeidet har bestått av mye skriving, kunne det være interessant å undersøke hvilken betydning et slikt prosjekt vil kunne ha på elevers skriveferdighet. Dette er kanskje en idé til et annet mastergradsprosjekt?

### *Historien om Kari Normann*

*Kari Normann er søsteren til Ola Normann. Hun er to år yngre, og har gått på samme barne- og ungdomsskole som Ola. Karis historie har mye til felles med Olas, men da Kari kom i sjette klasse, fikk hun tilbud om å være med i et avisprosjekt på skolen. Sammen med venninnen Karin og to andre hun ikke hadde vært så mye sammen med, var hun en del av en gruppe som fotograferte og intervjuet medelever og lærere. De fikk også noen bidrag fra andre på trinnet. Dette arbeidet syntes Kari var spennende. Det var flott å se at tekst og bilder kunne bli til noe hun og de andre kunne dele ut og være stolte av! Til jul det året skrev Kari familiens julebrev som ble en fire siders avis kalt Normanns-posten.*

*Kari forstod at det var viktig av å kunne lese og skrive godt for at det hun laget skulle bli best mulig. Dette førte til at hun begynte å interessere seg mer for skolearbeidet. Da Kari begynte på ungdomsskolen, valgte hun arbeidslivsfag, fordi en del av faget het medie og kommunikasjon. Dette faget likte Kari godt, spesielt spennende var det at gruppen hennes skulle lage en skoleavis.*

*Til konfirmasjonen fikk Kari et flott kamera og et dataprogram hun kunne bruke for å videreutvikle sin interesse. Etter ungdomsskolen begynte Kari på videregående skole, linje for medie og kommunikasjon. I motsetning til sin bror, Ola, fullførte hun utdanningen sin.*

Jeg lar Kari Normann være en representant for de elevene som opplever å starte skoleforløpet med en stor grad av motivasjon, som mister den underveis, men som gjennom tiltak på skolen får den tilbake, og klarer å fullføre en videregående opplæring.

Historien er konstruert av Ann-Carin Halvorsen Berg.

## Litteratur

- Andreassen, Rune (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser. Et felteksperiment*. Doktorgradsavhandling ved UiS nr. 60. Det humanistiske fakultet. Universitetet i Stavanger.
- Andreassen, Rune (2010). *Samarbeidslæring - en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt*. Acta Didactica Norge, 4, art. 6.
- Befolkningsstatistikk. Fødte 2010*. <http://www.ssb.no/fodte/> (Lesedato: 9.7. 2011)
- Bjørgen, Ivar A. (2001). *Læring: Søken etter mening*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Bråten, Ivar (2007a). Leseforståelse, komponenter, vansker og tiltak. I: Ivar Bråten, red. *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, Ivar (2007b). Leseforståelse—om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og Lesemotivasjon. I: *Viden om læsing, nr. 2*. [http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Ivar\\_Braaten.pdf](http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Ivar_Braaten.pdf) (Lesedato: 16.11.2011)
- Cohen, Louis, Lawrence Manion and Keith Morrison (2011). *Research Methods in Education*. Seventh Edition. New York: Routledge.
- Finne, Tone (2010). Tidlig innsats – med fokus på basisferdigheter. I: *Skolepsykologi* nr. 2.
- Gabrielsen, Egil (2005). Kan leseferdighet måles og sammenlignes? I: *Samfunnsspeilet* nr.2. <http://www.ssb.no/ssp/utg/200502/06/> (Lesedato: 28.8.2011)
- Godal, Anne Marit (2011). *Hvordan kan en vurdere om en tekst er enkel?* <http://www.barnebokkritikk.no/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=59> (Lesedato: 9.2.2011)
- Gough, Philip B. and William E. Tunmer (1986). *Decoding, Reading and Reading Disability*. I: *Remedial & Special Education*. V 7, nr.1.
- Groth, Bente (2009). Talmud. I: *Store norske leksikon-humanistiske fag-religion og livssyn-jødedom*. <http://snl.no/Talmud>. (Lesedato: 29.6. 2011)
- Grunnleggende ferdigheter* (2012). <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Artikler/Grunnleggende-ferdigheter/> (Lesedato: 3.5.2012)
- Guthrie, John T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Guthrie, John T. (2011). *Engagement and Motivation in Reading Instruction*. University of Maryland. [http://www.temple.edu/lss/LivingDocuments/PDF/guthrie\\_summary.pdf](http://www.temple.edu/lss/LivingDocuments/PDF/guthrie_summary.pdf) (Lesedato: 28.8.2011)

- Hagtvet, Bente E. (1991). *Skriftspråkutvikling gjennom lek. Hvordan skriftspråket stimuleres i førskolealderen*. 3. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatlevik, Ida K. R. og Nina Sandberg (2003). *Å lære gjennom samarbeid. Evaluering av satsingen på samarbeidslæring innenfor videregående opplæring i Akershus fylkeskommune*. Rapport 3/2003. Oslo: NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2003/rapport3-2003.pdf>. (Lesedato: 29.8.2011)
- Haugstad, Odd (2009). *Lesemotivasjon og tekstbyrde – et forseringspress mot skolen? Skal en bli god til å lese, så må en lese mye. Dessuten må en synes at lesing er gøy*. [http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20\\_\\_\\_\\_21497.aspx?side=1](http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20____21497.aspx?side=1) (Lesedato: 5. 2. 2011)
- Hekneby, Greta (2003). *Skrive- lese - skrive Begynneropplæringen i norsk*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, Gudmund (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03. <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>
- Holand, Aasmund (2006). Spørreskjema. I: Kåre Fuglseth og Kjell Skogen, red. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Holm, Dagny og Bjørg Gilleberg Løkken (2007). *Zeppelin språkbok 6.Norsk for barnetrinnet*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard). 1. utgave/ 1. opplag.
- Holm, Dagny og Bjørg Gilleberg Løkken (2010). *Zeppelin lesebok 6. Norsk for barnetrinnet*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard). 1. utgave/ 5.opplag.
- Høyen, Torleiv (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I: Finn Egil Tønnessen, Edvin Bru og Einar Heiervang, red.: *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse. Hertervig Akademisk*.
- Høyen, Torleiv (2010). *Håndbok til Logos teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Logometrica as.
- Høyen, Torleiv og Gunnar Tønnessen (1997). *Håndbok til ordkjedetesten*. Stavanger.
- Imsen, Gunn (1984). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tano a/s.
- Jacobsen, Dag Ivar (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* [http://www.uio.no/studier/emner/jus/afin/FINF4002/v09/undervisningsmateriale/metode4\\_fin4002.pdf](http://www.uio.no/studier/emner/jus/afin/FINF4002/v09/undervisningsmateriale/metode4_fin4002.pdf). (Lesedato: 1.4. 2012)
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave, 5. opplag. Oslo: Abstrakt forlag as.

- Johnson, David W. and Roger T. Johnson (1994). *Learning together and alone*. (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood, NJ: Prentice- Hall.
- Johnson, Roger T. and David Johnson (2009). *An Overview of Cooperative Learning*. [http://clearspecs.com/joomla15/downloads/ClearSpecs69V01\\_Overview%20of%20Cooperative%20Learning.pdf](http://clearspecs.com/joomla15/downloads/ClearSpecs69V01_Overview%20of%20Cooperative%20Learning.pdf). (Lesedato: 7. 9.2011)
- Johnson, David W. mfl. (2006). *Samarbeid i skolen pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker*. 4. reviderte utgave. Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson and Edythe Johnson Holubec (1993). *Circles of Learning: Cooperation In The Classroom*. Fourth Edition. Interaction Book Company, 7208 Cornelia Drive, Edina, Minnesota.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson and Karl A. Smith (2011). *Cooperative learning*. University Of Minnesota. <http://www.staff.uni-mainz.de/kesslet/arbeit/kriiss/cooperativeLearning/johnson> (Lesedato: 29.8.2011)
- Kjærnsli, Marit mfl. (2007). *Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget. <http://www.pisa.no>. (Lesedato: 22.10.2011)
- Kjærnsli, Marit og Astrid Roe (2010). PISA 2009- sentrale funn. I: Marit Kjærnsli og Astrid Roe, red. *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget. [http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa\\_rett\\_spor.pdf](http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf) (Lesedato: 21.10.2011)
- Kleven, Thor Arnfinn (2002). Innledning. I Thor Arnfinn Kleven, red. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, Steinar Svend Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvalitetsvurdering 2003. Elevenes leseferdigheter, motivasjon for lesing og bruk av ulikelesestrategier*. Oslo kommune, Undervisningsetaten. <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/Utdanningsetaten/Internett/Dokumenter/rapport/kvalitetsbarometeret/kvalitetsvurdering%202003.pdf> (Lesedato: 27.8.2011)
- Kvernbekk, Tone (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Thorleif Lund, red. *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lindbäck, Sven Oscar (2003). *Hva er lesing?* <http://www.elevsiden.no/lesing/1098244561>. (Lesedato: 15.4.2012)
- Lund, Thorleif (2002a). Kvasi-eksperimentelle design. I: Thorleif Lund, red. *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag.

- Lund, Thorleif (2002b). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: Thorleif Lund, red. *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag.
- Lund, Thorleif og Richard Haugen (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag as.
- Læreplan og veileder i arbeidslivsfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. 7.6.2011.  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Arbeidslivsfag/Lareplan-i-arbeidslivsfag/> (Lesedato: 7. 3. 2012)
- Motivasjon- Mestring- Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding nr. 22 2010 - 2011. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/3.html?id=641260> (Lesedato: 10.7.2011)
- NESH (2008). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. 3.opplag. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite` for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nordahl, Thomas mfl. (2009). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Postholm, May Britt og Dag Ingvar Jacobsen (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Pressley, Michael (2002). *Reading Instruction That Works. The case for Balanced Teaching. Second Edition*. New York London: Guildford Press
- Roe, Astrid (2010). Elevenes engasjement i lesing. I: Marit Kjærnsli og Astrid Roe (red.) *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget. [http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa\\_rett\\_spor.pdf](http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf) (Lesedato: 21.10.2011)
- Roe, Astrid (2011). *Motivasjon og engasjement er avgjørende for god leseforståelse*. <http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/leseveiledning-i-engelsk/choice-of-texts/motivation-and-engagement?view=printer&PHPSESSID=85cd75muqtji9vg4djuapqv711>. (Lesedato: 11.9.2011)
- Rygvold, Anne -Lise (2008). Lese og skrivevansker. I: Anne-Lise Rygvold og Terje Ogden, red. *Innføring i spesialpedagogikk*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sander, Kjetil (2004). *Hva er en variabel?* <http://www.kunnskapsenteret.com/articles/2474/1/Hva-er-en-variabel/Hva-er-en-variabel-og-en-verdi.html>. (Lesedato: 9.12.2011)
- Skrøvset, Siw og Torbjørn Lund (1996). *Prosjektarbeid – fra ord til handling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.



- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 4. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slavin, Robert (1995). *Cooperative learning: Theory, reserach and practice*. Needham Heights, MA: Allyn og Bacon.
- slutning – logikk (2012). I: *Store norske leksikon-Humanistiske fag-Filosofi og idéhistorie-logikk og språkfilosofi*. <http://snl.no/slutning/logikk> (Lesedato: 26.4. 2012)
- Solerød, Einar (2005). *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys*. 2. utgave. Oslo. Universitetsforlaget.
- Solheim, Ragnar Gess mfl. (2007). *PIRLS: Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter: Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Lesesenteret, UiS.
- Solli, Kjell- Arne (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Revidert i juni 2004. Oslo: Læringscenteret.
- Stensaasen, Stein og Olav Sletta (1996). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, Frode (2009). *Psykologiens forskningsmetoder en introduksjon*. 3.utgave. Fagbokforlaget.
- Saabye, Malin, red. (2008). *Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Tangen, Reidun (2008). Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring. I: Edvard Befring og Reidun Tangen, red. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Thagaard, Tove (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget. 3.utgave, 2. opplag.
- Topland, Beate og Einar M. Skaalvik (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand, Oxford Research.
- Trageton, Arne(2003). *Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Turmo, Are (2007). *Norske skoleelevers selvregulert læring*. Utdanning 2007. [http://www.ssb.no/emner/04/sa\\_utdanning/sa90/kap-4.pdf](http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning/sa90/kap-4.pdf).( Lesedato: 10.juli 2010)
- Ulvund, Stein Erik (2010). *Forstå barnet ditt. 8-12 år*. Cappelen Damm AS. 2. utgave, 1. opplag.
- Vaage, Sveinung (2000). Innleiing. I: Sveinung Vaage red. *Utdanning til demokrati Barnet, skolen og den nye pedagogikk John Dewey i utvalg*. Utdanningsvitenskapelig serie. Oslo: Abstrakt forlag as.

Aarre, Tone mfl. (2007). *Midgard 6. Samfunnsfag for barnetrinnet*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard). 2. utgave / 1. opplag.

## **Vedlegg**

Vedlegg nr. 1: Skjema for organisering av timer med samarbeidslæring

Vedlegg nr. 2: Informasjonsskriv til foreldrene med erklæring om samtykke

Vedlegg nr. 3: Informasjonsskriv til foreldrene med erklæring om samtykke

Vedlegg nr. 4: Spørsmål om tillatelse til fotografering i forbindelse med produksjonen av  
trinnavisen

Vedlegg nr. 5: Ordkjedetesten

Vedlegg nr. 6: Spørreskjema om lesemotivasjon

Vedlegg nr. 7: Spørreskjema om samarbeidslæring og avisprosjektet

Vedlegg nr. 8: Brev til foresatte vedr. spørreskjema, etter at prosjektet er avsluttet.

Vedlegg nr. 9: Tabell 2. Indre- og ytre lesemotivasjon, mestringsspørsmål, med og uten  
(i parentes) aritmetiske gjennomsnitt

**Vedlegg nr. 1.**

## Planleggingskjema

Step	Activity	Time
1	Welcome And Opening Base Group Meeting	10
2	Choice 1: Direct Teaching, Informal Cooperative Learning	35
3	Choice 2: Work In Formal Cooperative Learning Groups	35
4	Choice 3: Direct Teaching, Formal Coop Learning Groups	35
5	Choice 4: Academic Controversy	35
6	Closing Base Group Meeting	5

Johnson, Johnson og Smith (2011 s. 23)

Step	Activity	Time
1	Welcome And Opening Base Group Meeting	10
2	Choice 3: Direct Teaching, Formal Coop Learning Groups	35
3	Closing Base Group Meeting	5

## **Vedlegg nr. 2**

**Til foreldre og foresatte til elever på ....trinn ved..... skole.** .....

Forespørsel om deltakelse i prosjektet:

### **Samarbeidslæring, vegen til økt lesemotivasjon og økte leseferdigheter?**

Våren 2012 skal jeg avslutte et treårig mastergradsstudium i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. I den forbindelse skal det skrives en oppgave med utgangspunkt i en undersøkelse / tiltak jeg ønsker å gjennomføre på klassetrinnet til deres barn. Jeg henvender meg nå til dere for å informere om prosjektet, og for å spørre om ditt / deres barn kan være med i det tiltaket jeg ønsker å teste ut.

#### **Målet med undersøkelsen**

Målet med undersøkelsen min er å se om å planlegge, produsere, ta bilder, illustrere og bearbeide stoff til en trinnavis som skal utgis til trinnets elever høsten 2011, vil kunne øke elevenes lesemotivasjon, samt deres leseferdigheter. Prosjektet kommer til å være en del av klassens ordinære undervisning i forhold til tekstarbeid og avisarbeid, mens utfyllingen av spørreskjemaer, ordkjedetester, intervju og observasjon er knyttet til mitt mastergradsstudium. Hele klassetrinnet kommer, som en del av den ordinære undervisningen, til å være bidragsyttere til avisen, mens redaksjonen, en liten gruppe på 4 elever, skal stå for det øvrige arbeidet med avisen. Det er denne lille gruppen som skal være informantene til mitt mastergradsprosjekt.

#### **Undersøkelsens innhold og omfang**

Den lille gruppen på 4 elever, vil bli valgt ut etter å ha fylt ut et spørreskjema om lesemotivasjon og etter å ha tatt en ordkjedetest. Dette vil skje i samlet klasse i uke 38. Jeg ønsker å velge ut elever som leser sakte og som er lite motiverte for lesing. Disse elevene skal fylle

ut et spørreskjema om lesemotivasjon og ta ordkjettesten fire ganger i perioden uke 38 2011- uke 1 2012. Dette for å se om redaksjonsarbeidet øker deres motivasjon, samt deres leseferdigheter. Rett før avisarbeidet avsluttes, vil jeg foreta en observasjon av hvordan elevene samarbeider i gruppen. Uken etter at avisarbeidet er avsluttet, vil jeg foreta et gruppeintervju som går på hvordan de har opplevd arbeidet med avisen, og hva avisarbeidet har hatt å si i forhold til deres motivasjon. Som takk for at disse elevene har tatt den ekstra jobben med å delta på alle testene knyttet til mitt prosjekt, kommer jeg til å gjøre noe hyggelig sammen med dem etter at alle testene er tatt. Klassen for øvrig, vil også få en takk for det de har bidratt med.

### **Anonymitet og sikring av opplysninger**

Opplysningene om elevene vil være anonymisert. I min prosjektoppgave som vil bli et offentlig dokument, vil elevene bli oppført med en bokstav som ikke skal kunne føres tilbake til forbokstavene i navnet deres. Kun undertegnede kommer til å kjenne til elevenes navn. Listen over navn/bokstav kommer til å bli oppbevart helt atskilt fra det øvrige innsamlingsmaterialet. Resultatene av undersøkelsen, vil bli presentert på en slik måte at det ikke er mulig å spore tilbake til personene som var med på undersøkelsen. Avisen kommer ikke til å ligge som et vedlegg til prosjektoppgaven min, bare en beskrivelse av arbeidet med den. Navnene på redaktørene, kommer ikke til å stå i avisen som vil bli delt ut til trinnets elever. Elevenes navn kommer bare til å være med der det er naturlig, slik det er vanlig i et hvilket som helst avisarbeid. Alt datamateriale, inkludert opptaket av intervjuet, kommer til å bli makulert når jeg har bestått mastergradseksamen. **Dette vil skje senest 01.08.2012.**

### **Elevers og foreldre/foresattes rettigheter**

Det er frivillig å delta i en slik undersøkelse, og barn under 16 år må ha foreldre/foresattes samtykke. Det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen underveis. Jeg håper imidlertid at ingen ombestemmer seg i løpet av prosjektperioden, da det vil gjøre prosjektet mitt mer pålitelig. De elevene som blir trukket ut til å være en del av redaksjonen, vil få skriftlig brev om dette i uke 40.

Gjennomføringen av prosjektet kommer til å skje i nært samarbeid med trinnets lærere. Rektor ved skolen stiller seg positiv til undersøkelsen. Prosjektet er meldt til Personvernombudet.

Veileder for prosjektet er Rune Andreassen ved Høyskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanningen.

Jeg ber dere vennligst om å fylle ut den vedlagte samtykkeerklæringen og returnere dette tilbake til skolen i lukket konvolutt innen **16. september 2011**. Spørsmål om prosjektet kan rettes til undertegnede på telefon ..... eller e-postadresse ann-carin.h.berg@.....

Kopi: Skolens rektor

Med vennlig hilsen

Ann-Carin Halvorsen Berg

Svarslipp: Returneres i lukket konvolutt til trinnets lærere innen **16. september 2011**

<b>ERKLÆRING OM SAMTYKKE</b>		
	Ja	Nei
Jeg /vi bekrefter å ha mottatt informasjon om prosjektet ”Samarbeidslæring, vegen til økt lesemotivasjon og til økte leseferdigheter?”		
Jeg /vi gir vår tillatelse til at mitt/vårt barn deltar i prosjektet		

.....

Elevens navn

.....

Sted /dato

.....

Foreldre / foresattes underskrift

### Vedlegg nr. 3

Ann-Carin Halvorsen Berg

.....

.....

Til .....s foreldre/ foresatte

.....oktober.....

Tusen takk for at dere takket ja til å la ditt/deres barn delta i mitt mastergradsprosjekt. Jeg vil med dette opplyse om at barnet ditt/ deres er plukket ut til å delta i avisens redaksjon, og vil med dette bli en av hovedbidragsyterne til prosjektet mitt.

Oppstart av redaksjonsarbeidet vil skje i løpet av uke 43. Avisen er beregnet ferdig i løpet av uke 47, mens ordkjedetesten og skjema for lesemotivasjon skal gjennomføres i henholdsvis uke 43, 47 og 1. Intervjuet vil bli foretatt i løpet av uke 48, mens observasjonen vil bli foretatt i uke 46.

Jeg ser frem til å starte opp prosjektet, og til å samarbeide med deres barn og deres lærere om gjennomføringen av dette arbeidet.

Har dere noen spørsmål, så er det bare å ta kontakt med Ann-Carin Berg på telefon..... eller e-post til ann-carin.h.berg@.....

Jeg ser frem til å starte opp dette spennende arbeidet, og håper det kan bli en positiv erfaring for den enkelte elev!

Med vennlig hilsen

Ann-Carin Halvorsen Berg



Svarslipp: Returneres i lukket konvolutt til trinnets lærere innen onsdag 14. oktober 2011.

<b>ERKLÆRING OM SAMTYKKE</b>		
	Ja	Nei
Jeg/ vi bekrefter å ha mottatt informasjon om at.....er plukket ut til å delta i prosjektet ”Samarbeidslæring, vegen til økt lesemotivasjon og til økte leseferdigheter?”		
Jeg / vi gir fortsatt vår tillatelse til at mitt/vårt barn deltar i prosjektet		

-----  
Sted / dato

-----  
Foreldre/ foresattes underskrift

## Til foresatte til elever på 6. trinn 2011-2012

Tillatelser fra hjemmet i forbindelse med fotografering og tekstarbeid til bruk i en trinnavis, høsten 2011.

Jeg viser til brev vedrørende avisprosjekt og undertegnedes masterstudium. I tillegg til de fire elevene som skal delta i selve prosjektet, er det et ønske om at de øvrige elevene på trinnet skal være bidragsyttere til trinnavisa. På den måten blir selve avisarbeidet, en del av elevenes ordinære opplæring. I den forbindelse ber undertegnede om tillatelse til å kunne bruke eventuelle bilder og intervju av deres barn, fotografert/ skrevet av medelever, i samme trinnavis. Det er også veldig hyggelig å kunne ta med navnet på den eleven som har tegnet, skrevet, intervjuet/ tatt bildet, i teksten. **Trinnavisen vil ikke komme til å bli liggende med som et vedlegg i undertegnedes masteroppgave.** Den vil kun bli utdelt til trinnets elever / lærere.

Jeg ber om at dere krysser av på skjemaet nedenfor og returnerer det sammen med den andre svarslippen innen....

Med vennlig hilsen

Ann-Carin Halvorsen Berg

Svarslipp

---

Returneres skolen innen....

Jeg / vi samtykker i at bilder av vårt barn kan brukes i en trinnavis knyttet til mastergradsprosjektet.

Jeg / vi samtykker **ikke** i at bilder av vårt barn kan brukes i en trinnavis knyttet til mastergradsprosjektet.

Jeg / vi samtykker i at intervju av og med vårt barn kan brukes i en trinnavis knyttet til mastergradsprosjektet.

Jeg / vi samtykker **ikke** i at intervju av og med vårt barn kan brukes i en trinnavis knyttet til mastergradsprosjektet.

**Sett kryss i det svaralternativet som passer deg / dere.**

Elevens navn:..... Klasse.....

Foresattes navn:..... Dato.....

BOKMÅL

# Ordkjeder

Navn: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_

Øvingsoppgaver:

1) musfemrihar

2) gårhjemshatt

3) dagkanhusnå

solminfiskdu

kattbrusflyto

husbilbekkfri

Ordkjeder

Antall rette \_\_\_\_\_

Antall feil \_\_\_\_\_

Stanine \_\_\_\_\_

Stiftelsen Dysleksiforskning

hermäukesa	gåblimorsi	kortførbrovi	3
bakhavfikkjeg	årdemnyluft	kansegderjo	6
blenyttmedøks	uthvamyeahun	brunkomsynalt	9
ordpilverdhvem	vannfåsnoy	nedhåndfrusmør	12
hvorhjemgikkhatt	husgradjordså	selvbilmestlang	15
kremungebåtnøkkel	stedtokfraunder	radballmataldri	18
hvermelksammeape	veigjørvarkirke	rettnåhvisrik	21
avstoppgultann	treoverlivse	enkaffeinngran	24
slikhantidjul	mindresolteltis	sittløsgangvære	27
mergjortbeinfro	stårfolktakvære	surminstfriku	30

sinfilmkamvegg	bokhosgodtfor	osstilparkkanin	33
blantpelsbørbuss	menshøstnårløp	bortlimviktigser	36
vindsøndagblirdel	mannspurvlandved	telefonvilgamledag	39
talldukmeeggaffel	flaggmaigråstall	hjulnårsombest	42
ålbjørngittmen	værthargrunnvel	finngirigjensmå	45
klassegroikkeman	fathelstsnuåde	liteåsgjernefjord	48
firegammelstortnær	barnblåriktigtå	denstadigsildtatt	51
dåphestregnansikt	heltmadrassplassfar	bruktkrigknivstor	54
mopedromførstnord	navnhaddehvertskal	rundtbroggressbly	57
pikeryggvakkerøy	eplebrevfilfram	holdtvårgrøtrøyk	60

jobboftenorskård	fantkravgåttstørre	lamklarbrorfast	63
prinsframlittbygg	lettskrotfåttfall	badfølgeklarkappe	66
elvhjelptinghund	bestbenktørstmus	godmangesattbegge	69
ingengrisuteøverst	lakshårkrokglass	okseoppfyrplakat	72
nemligetterformgul	språknålfabrikkmin	fyltgrustrollsiste	75
seilvalgdukkevisp	sakdykkmyggflere	stekradiorekkeannen	78
rørnartlagtsaft	settfjelljakkjeks	sagsoldatstrandlapp	81
torskmiddagengsky	eldreskjønnrødstein	toghyttespringeklo	84
trikklynpersonvers	humørmuseumlønnfrosk	ekornstøykvistøst	87
trappåndkveldnebb	honningildlengselfordi	hererdetslutt	90

## Vedlegg nr. 6

### HVOR GODT PASSER DETTE PÅ DEG?

*Hvor godt passer det som står her på deg? Hvis det ikke passer i det hele tatt på deg, setter du kryss i en rute langt til venstre. Hvis det passer veldig bra, setter du kryss langt til høyre.*

	Ikke i det hele tatt!	Passer veldig bra!
1. Jeg snakker ofte med vennene mine om det jeg leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2. Jeg er nøye med leseleksene, fordi læreren sier det.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3. Bøker er viktig for meg, fordi jeg har stor glede av å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
4. Jeg øver meg i å lese for at de andre skal synes jeg er flink.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
5. Jeg lager bilder i hodet når jeg leser. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
6. Hvis læreren snakker om noe som interesserer meg, får jeg lyst til å lese mer om det. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
7. Av alle fagene, er det lesing jeg er best i.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
8. Jeg lærer ofte vanskelige ting når jeg leser om det.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
9. Jeg elsker å være den eneste i klassen som vet svaret på en leseoppgave. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
10. Jeg liker å fortelle hjemme om det jeg leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
11. Jeg leser for å lære noe nytt om ting som interesserer meg.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
12. Det viktigste med leseleksene er å bli ferdig med alt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
13. Det er viktig for meg å være god til å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
14. Jeg liker å få ros for lesingen min. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
15. Jeg tenker på det jeg har lest lenge etterpå.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
16. Jeg er en god leser. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
17. Jeg liker å bli ferdig med å lese før de andre i klassen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
18. Det er greit at teksten er vanskelig hvis det interesserer meg. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Ikke i det  
hele tatt!

Passer  
veldig bra!



	Ikke i det hele tatt!	Passer veldig bra
19. Jeg leser fordi læreren og foreldrene mine ikke skal bli skuffet.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
20. Jeg leser fordi vennene mine gjør det.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
21. Lesing er en av de viktigste interessene mine.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
22. Jeg lever meg fort inn i de fortellingene som jeg leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
23. Jeg ønsker å være den beste i klassen til å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
24. Jeg synes jeg klarer lesingen bra dette skoleåret.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
25. Det betyr mye for meg at noen hjemme sier at jeg er god til å lese: .....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
26. Jeg liker vanskelige bøker som er beregnet på større barn.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
27. Jeg synes alltid det spennende å begynne på en ny bok.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
28. Jeg blir ikke fornøyd med meg selv før jeg har øvd godt på leseleksene .....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
29. Jeg liker å lese for foreldrene mine eller for søsken.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
30. Jeg føler at jeg blir godt kjent med personene i bøkene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
31. Desto mer jeg leser, dess flinkere blir jeg.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
32. Jeg liker å høre at læreren sier at jeg leser fint.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
33. Jeg leser om hobbyene og interessene mine for å få greie på mer. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
34. Hvis en bok interesserer meg, bryr jeg meg ikke om at den er stor og tykk. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
35. Sammenlignet med andre ting jeg driver med, betyr det mye for meg å være en god leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
36. Jeg er villig til å gjøre en god innsats for å bli bedre til å lese enn klassekameratene mine.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	Ikke i det hele tatt!	Passer veldig bra!

**Vedlegg nr. 7.**

Spørsmål til elevene etter at avisprosjektet er ferdig. Nr. 95, 96, 97, 98

**1. Avisarbeidet har vært et samarbeidsprosjekt.**

**Hvordan har det vært å samarbeide i den lille gruppen på fire elever, om å lage en slik avis?**

Hva har vært fint?

Hva har ikke vært så fint?

Hvordan hadde det vært å lage en slik avis alene?

**2. Hvordan har du opplevd arbeidet med avisen?**

- a. Jeg har en opplevelse av at vi har hjulpet og lært noe av hverandre. Ja  Nei
- b. Jeg føler jeg har måttet arbeide mest alene. Ja  Nei

Sett kryss i den sirkelen som står utenfor det svaret som passer deg.

**3. Vi har brukt en del tid på å lese bidragene til avisa.**

**Når det har vært vanskelige ord, så har jeg oppfordret dere til å hjelpe hverandre med å lese ordene.**

Hvordan har du opplevd det?

**4. Hvordan har du opplevd de oppgavene du har fått i forbindelse med avisprosjektet?**

a. Har oppgavene vært for vanskelige?

I så fall hva har vært vanskelig?

b. Har oppgavene vært for lette?

I så fall, hvilke andre ting hadde du ønsket å gjøre?

c. Har arbeidsoppgavene vært akkurat passe?

**5. Mange barn og voksne liker å være med på å bestemme over det de holder på med.**

Hvordan har du opplevd det i forhold til arbeidet med trinnavisa?

Hvem opplever du har bestemt hva som skal være med i avisa i forhold til intervju, faktatekster, oppskrifter og andre ting?

Hvem opplever du har bestemt hvordan avisen skulle se ut i forhold til spalter, tegninger / illustrasjoner?

**6. Hvordan har du opplevd å lese høyt i gruppa?**

Hva har vært greit?

Hva har ikke vært så greit?

**7. Dere har hatt ulike roller i prosjektet.**

Hva synes du om din rolle?

**8. Er det noe i forhold til avisarbeidet du har gledet deg spesielt til i de ukene du har arbeidet med avisen?**

Hva har du gledet deg til?

**9. Jeg har lovet både dere i redaksjonen og klassekameratene deres en liten belønning for arbeidet med trinnavisa,**

- a. Jeg har tenkt mye på det når vi har arbeidet med avisa    Ja  Nei
- b. Jeg har tenkt litt på det når vi har arbeidet med avisa    Ja  Nei
- c. Jeg har ikke tenkt på det i det hele tatt.    Ja  Nei

Sett kryss i den sirkelen som står utenfor det svaret som passer deg.

**10. Er det noe ved avisprosjektet du har likt ekstra godt å arbeide med?**

Er det noen av temaene du synes det har vært ekstra morsomt å skrive om?

**11. Hva synes du om avisa?**

## **Vedlegg nr. 8**

Til foresatte til elever på 6. trinn, .....skole 2011-2012

.....2. januar 2012

### **INFORMASJON OM ORDKJEDETEST OG LESEMOTIVASJONSSKJEMA**

Arbeidet med trinnavisen ble avsluttet før jul, og jeg vil takke elevene for flotte bidrag til avisen!

Denne uken (uke 1 i 2012) har de elevene som fylte ut lesemotivasjonsskjemaet og tok ordkjedetesten i uke 38, tatt testene på nytt. Denne gang helt anonymt, dvs. uten noen form for identifikasjonsnummer øverst på siden. Resultatene (tall) vil bli slått sammen til felles summer for alle elevene, og vil ikke kunne vises tilbake til den enkelte elevs resultater. Materialet vil bli brukt som sammenligningsgrunnlag når resultatene fra avisarbeidet skal vurderes og publiseres i mastergradsoppgaven min.

Ordkjedetesten og lesemotivasjonsskjemaet som er blitt fylt ut denne uken, vil bli makulert sammen de andre testene. Det vil skje senest 1.8.2012.

Som takk for hjelpen, har jeg lovet elevene en liten belønning for innsatsen. Den vil bli gitt i samlet klasse i løpet av uke 2.

Så gjenstår det å takke for et godt samarbeid som gjorde det mulig for meg å gjennomføre mastergradsprosjektet på deres barns klassetrinn! Det har vært et spennende prosjekt, som jeg er glad lot seg gjennomføre!

Med vennlig hilsen

Ann-Carin Halvorsen Berg

## Vedlegg nr. 9

Tabell 2. Indre- og ytre lesemotivasjon, mestringspørsmål, med og uten (i parentes) aritmetiske gjennomsnitt

Elev	T1-T2	T2-T3	T3-T4	T1-T4
	<b>Indre lesemotivasjon</b>			
<b>Y</b>	+ 11,5 (+10)	+6,4 (0)	-8 (+5)	+ 9,9 (+ 15)
<b>Z</b>	+ 12,5 (+16)		+ 3,5 (-1)	+11,9 (+11)
<b>Æ</b>				
	<b>Ytre lesemotivasjon</b>			
<b>Y</b>		+1,1 (-4,5)	-2 (+ 3,5)	
<b>Z</b>	+ 12,2 (+15)		+ 8,6 (+4,5)	
<b>Æ</b>				
	<b>Mestringspørsmål</b>			
<b>Y</b>	+ 5,8 (+9)			
<b>Z</b>			+ 3,7 (0)	+8,2 (+ 4,5)
<b>Æ</b>				

Elev X står ikke oppført i figur 7, da denne eleven ikke hadde tomme ruter i sine besvarelser.