

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i begynneropplæring
Mai 2019

Lærerens arbeid for å fremme elevers lesemotivasjon



SKUT5910
Marte Aleksandra Hermansen
Kandidatnr: 316

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Dette prosjektet markerer slutten på lærerutdannelsen. I løpet av disse årene har lese- og skriveopplæringen blitt et emne som har fanget min interesse. Det var dermed med stort engasjement at jeg ønsket å fordype meg enda mer innenfor dette fagfeltet når denne oppgaven skulle skrives. Denne studien fremkommer også av et ønske om at jeg, som lærer, kan påvirke elevenes motivasjon for lesing. Studien har bidratt med kunnskap både om lesing og motivasjon, og denne kunnskapen vil jeg ta med meg ut i yrket mitt.

Det har vært en krevende prosess, men mest av alt interessant og lærerikt.

Jeg vil rette en stor takk til veilederne mine; Ingvill Krogstad Svanes og Ove Edvard Hatlevik. Takk for gode veiledninger, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord underveis.

En særlig takk til de tre lærerne som stilte opp som forskningsdeltakere, og som åpnet sine klasserom for meg. Ved å dele sine erfaringer og tanker har de gjort denne studien mulig.

Jeg vil også takke medstudenter, både ved UIS og OsloMet, for fine år sammen på biblioteket, kollokvier og i forelesning. Dere har vært gode støttespillere gjennom hele utdanningen. En spesiell takk til "mestergjengen" for to fine år, og for gode faglige samtaler og høy trivsel på lesesalen.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familie og venner. Dere har heiet på meg hele veien, og det er jeg uvurderlig takknemlig for. Presset rundt det å kontinuerlig produsere har vært krevende til tider, og deres tro på at jeg kunne gjennomføre har vært viktig. Takk til pappa for at du alltid minner om at hardt arbeid gir uttelling: «det er krevende å løpe et maraton, men det gir glede og mestring når man fullfører!»

Oslo, Mai 2019
Marte Aleksandra Hermansen

Sammendrag

Denne oppgaven er en del av min mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i begynneropplæring ved OsloMet – Storbyuniversitet. Masteravhandlingen handler om leseopplæring og motivasjon på 1. trinn i grunnskolen, og tittelen er «lærerens arbeid for å fremme elevers lesemotivasjon».

Begynneropplæringen i lesing har stor betydning for tilegnelsen av gode leseferdigheter, og elevenes motivasjon for lesing. Studiens formål har vært å undersøke læreres perspektiv på hva som er viktig for å fremme lesemotivasjon i leseopplæringen på 1. trinn. Med utgangspunkt i dette bygger studien på følgende problemstilling:

”Hva vektlegger lærere i første klasse for å fremme lesemotivasjon hos elevene, og på hvilken måte samsvarer deres praksis med relevant teori og forskning på området?”

For å belyse problemstillingen ble det benyttet kvalitativt casestudie. Data ble samlet inn gjennom intervju og observasjon av tre lærere som arbeider på 1. trinn i inneværende skoleår.

Datamaterialet presenteres i lys av teori om leseopplæring og lesemotivasjon. Oppgavens teoretiske fundament for motivasjon bygger på forventning om lesemestring (Bandura, 1997) og behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan, 2002).

Resultatene i denne studien viser at forskningsdeltakerne legger vekt på flere like elementer i leseopplæringen for å fremme lesemotivasjon. Alle deltakerne vektlegger: 1) mestring og variasjon 2) opplevd verdi i lesing og 3) valg og litteraturmuligheter.

Forskningsprosjektet har belyst hva lærere vektlegger i den første leseopplæringen for å fremme lesemotivasjon, og målet med studien har vært å gi innsikt og økt kunnskap om et viktig tema. Resultatene i studien viser også at elevene ved skolestart ofte er motiverte, og dette kan ha betydning for lærerens arbeid med lesemotivasjon på første trinn.

Abstract

The thesis is about reading instruction and motivation in first grade in primary school, and the title of the thesis is: “The teacher’s work to promote students’ reading motivation”. Early reading instruction is of great importance for the acquisition of good reading skills and the student’s motivation for reading. The aim of this study has been to examine the teachers’ perspective on how to promote reading motivation in first grade. Based on this, the study examines the following issue: “What does first-grade teachers emphasize to promote reading motivation for their students, and in what way does their practice correspond with relevant theory and research?”. To address this issue, qualitative case study was used. Data was collected through interviews and observation of three teachers working in first grade. The data material is presented in the light of the theory of reading instruction and reading motivation. The thesis’ theoretical foundation builds on the beliefs of efficacy (Bandura, 1997) and the need for competence, relatedness and autonomy (Deci & Ryan, 2002) The results in this study show that the research participants emphasize several similar elements in the reading instruction to promote reading motivation. All participants emphasize: 1) mastery and variation 2) experienced value in reading and 3) choice and literature opportunities. The research project has highlighted what teachers emphasize in their early reading instruction to promote reading motivation, and the goal of the study has been to provide insight and increased knowledge of an important topic. The results of the study also show that the students at school start often are motivated, and this may have an impact on the teacher's work on early reading motivation.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 STUDIENS TEMA	1
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	2
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR OG INNHOLD	3
2. TEORI	4
2.1 LESING	4
2.1.1 Avkoding	5
2.1.2 Forståelse	6
2.1.3 Motivasjon	8
2.2 LESEMOTIVASJON	9
2.2.1 Indre og ytre lesemotivasjon	10
2.3 FORVENTNING OM LESEMESTRING	12
2.4 SELVBESTEMMELSESTEORI	13
2.4.1 Kompetanse	13
2.4.2 Tilhørighet	15
2.4.3 Autonomi	15
2.5 MOTIVASJON I LESEUNDERVISNING	16
2.5.1 Prinsipper for god leseopplæring	18
2.5.2 Ulike undervisningsmetoder	19
2.5.3 Litteraturstimulerende miljø	22
2.5.4 Veiledet lesing som en ramme for lærerens arbeid	24
2.6 OPPSUMMERING AV TEORI	26
3. METODE.....	28
3.1 SAMFUNNSVITENSKAPELIG METODE.....	28
3.2 VALG AV METODISK TILNÆRMING	29
3.2.1 Undersøkelsens kvalitative tilnærming	30
3.2.3 Utvalg	31
3.3 KVALITATIVT INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE.....	33
3.3.1 Valg av metode	33
3.3.2 Forskningsprosessen	33
3.4 OBSERVASJON SOM FORSKNINGSMETODE.....	37
3.4.1 Valg av metode	37
3.4.2 Forskningsprosessen	38
3.5 KVALITETSSIKRING I EN KVALITATIV STUDIE	41
3.5.1 Forskerrollen	41
3.5.2 Validitet og reliabilitet	42
3.5.3 Forskningsetikk	45

3.6 ANALYSEPROSESSEN	46
3.6.1 Intervju	47
3.6.2 Observasjon.....	48
3.6.3 Kategorisering.....	49
4. ANALYSE	51
4.1 LESEUNDERVISNING OG MOTIVASJON	53
4.1.1 Oppsummering av leseundervisning og motivasjon.....	61
4.2 FORVENTNING OM LESEMESTRING OG LESEKOMPETANSE	61
4.2.2 Oppsummering av forventning om lesemestring og lesekompetanse.....	66
4.3 TILHØRIGHET OG AUTONOMI-STØTTE FOR Å FREMME LESEMOTIVASJON	67
4.3.3 Oppsummering av tilhørighet og autonomistøtte for å fremme lesemotivasjon	72
4.4 OPPSUMMERING AV ANALYSE.....	73
5. DRØFTING.....	75
5.1 MESTRING OG VARIASJON.....	75
5.2 OPPLEVD VERDI I LESING	79
5.3 VALG OG LITTERATURLIGHETER.....	82
6. OPPSUMMERING AV STUDIEN OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	87
6.1 VEIEN VIDERE	88
7. LITTERATURLISTE	89
8. VEDLEGG	98
VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKERE	98
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE.....	100
VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE	101
VEDLEGG 4 – OBSERVASJONSNOTAT	102
VEDLEGG 5 – VURDERING FRA NSD	103

1. Innledning

Temaet i denne studien er lesemotivasjon på første trinn i grunnskolen, med særlig fokus på lærernes arbeid. I dette kapitlet presenteres først studiens tema, formål og problemstilling, og deretter følger en kort beskrivelse av oppgavens struktur og innhold.

1.1 Studiens tema

Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013). Gode leseferdigheter er nødvendig for å delta i samfunnet, i skole og i arbeidsliv. Mye i skolen forandres og digitaliseres, men lesingen har en verdifull rolle, da dette er en ferdighet elevene møter i ulike sammenhenger gjennom hele livet. Leseopplæringen er dermed et viktig bidrag både til elevenes her og nå situasjon, og i et fremtidsrettet perspektiv. Dette fremheves også i høringen til den nye læreplanen, som uttrykker at norskfaget skal forberede elevene på et arbeidsliv som stiller krav til lesing (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Lesing uttrykkes gjerne gjennom formelen $\text{lesing} = \text{avkoding} \times \text{forståelse} \times \text{motivasjon}$ (Traavik, 2013, s. 40). I denne formelen blir de tre faktorene likestilt, og alle trengs for at produktet lesing skal finne sted. Formelen gir dermed motivasjon en viktig rolle i lesing.

Utdanningsdirektoratets artikkel ”komponenter i god leseopplæring” (2015) påpeker at arbeid med lesemotivasjon må være en sentral del av god leseopplæring. Begynneropplæringen legger grunnlaget for all videre læring, og derfor er kvaliteten på denne opplæringen viktig. Begynneropplæringen legger også grunnlaget for noe, kanskje, enda viktigere; elevenes motivasjon, innsats og holdninger til skolen. Dette tydeliggjøres i St. Meld. nr.16 ved at det er viktig «å hjelpe tidlig mens mulighetene fortsatt er mange og motivasjonen ikke er svekket av nederlag” (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 11). Lærerne på 1.trinn møter som regel elever som gleder seg til å begynne på skolen, som er motiverte, og har lyst til å lære. Lærerne har dermed en viktig oppgave rundt å ta vare på motivasjonen elevene har med seg ved skolestart, og kontinuerlig arbeide med å opprettholde denne motivasjonen.

Flere påstår at vi i dagens skole ”dreper” motivasjonen elevene har med seg ved skolestart. Forskning viser at elevenes motivasjon synker gjennom skoleløpet, og det vises også at elevene har et fall i leseforståelsen rundt fjerde trinn (Sanacore & Palumbo, 2008). Lesemotivasjonen synker spesielt hvis elevenes holdninger til lesing blir mindre positive, og elevenes forhold til lesing når de er unge har betydning for deres motivasjon og leseferdigheter (Clark & Rumbold, 2006). Det kan dermed diskuteres i hvilken grad lærere klarer å opprettholde og videreutvikle motivasjonen til elevene, og hvilket fokus skolen i praksis har vektlagt på 1.trinn i dagens skole. Å motivere elever er en kontinuerlig utfordring for lærere, og er et tema som blir fremhevet som viktig forskning innenfor utdanning (Pressley & Allington, 2015). Dette, og mitt eget engasjement for lesing og begynneropplæring, er en del av grunnen til at jeg ønsker å se på hvordan leseopplæringen foregår i norske klasserom på 1.trinn, og da spesielt rettet mot motivasjonsbegrepet. Jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra med nyttig informasjon, samtidig som det for min egen del gir meg verdifull kunnskap i yrket mitt.

1.2 Formål og problemstilling

Oppgavens hensikt er å undersøke lesemotivasjon i første klasse. Målet med studien er å få en bedre innsikt i hvordan lærere praktiserer leseopplæring og arbeider med lesemotivasjon i første klasse. Dette inkluderer både hva lærerne sier og hvordan det samsvarer med det de gjør, og hvordan dette samsvarer med teori og forskning på området.

Jeg har med bakgrunn i studiens tema og formål formulert følgende problemstilling:

- *Hva vektlegger lærere i første klasse for å fremme lesemotivasjon hos elevene, og på hvilken måte samsvarer deres praksis med relevant teori og forskning på området?*

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å bruke en kvalitativ casestudie med både intervju og observasjon som metode. Studien vil belyse lærernes praksis i den første leseopplæringen, med vekt på deres tanker rundt begrepet lesemotivasjon og hvilken verdi de tilegner det i leseundervisningen. Dette vil ses i sammenheng med teori om lesing og motivasjon, for å kunne se nærmere på hvordan leseopplæringen i skolen kan fremme lesemotivasjon hos elever.

I studien er hovedfokus på leseopplæring, og derfor vil ikke skriving bli berørt i denne teksten. Det må fremheves at lese- og skriveopplæringen er parallelle prosesser, og at skriveopplæringen også utgjør en viktig del av leseopplæringen i første klasse. På bakgrunn av studiens problemstilling og oppgavens omfang, har jeg imidlertid valgt å avgrense meg til å kun se på leseopplæringen i denne sammenhengen. Jeg har også valgt å fokusere på lærerens arbeid for å fremme lesemotivasjon hos elevene, og denne studien vil dermed inneholde et lærerperspektiv på temaet. Jeg har i mitt forskningsarbeid valgt å ha fokus på det første skoleåret til elevene. Målet for begynneropplæringen i lesing er at alle elevene skal bli interessert i og motivert for å lese, samt at hver og en skal oppnå de ferdighetene som må til for å lykkes med lesingen nå og i fremtiden (Lundetræ & Walgermo, 2014). Begrepet begynneropplæring vil i dette forskningsprosjektet brukes om den første leseopplæringen, og spesielt rettet mot første klasse.

1.3 Oppgavens struktur og innhold

Denne oppgaven består av seks kapitler. I kapittel 1 har studiens tema, formål og problemstilling blitt presentert. I kapittel 2 redegjøres det for studiens teoretiske grunnlag. Først presenteres teori om hva lesing er, med fokus på avkoding, forståelse og motivasjon. Videre presenteres teori om lesemotivasjon, forventning om lesemestring og selvbestemmelsesteoriens behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi. Til slutt beskrives noen forhold knyttet til leseopplæringen som er sentrale for å belyse lesemotivasjon og studiens funn. Jeg vil i denne delen bevege meg lenger inn i klasserommet og se på leseundervisningen i skolen, med mål om å se nærmere på motivasjonens rolle i konteksten leseopplæringen foregår i. Det vil bli lagt frem prinsipper for god leseopplæring, ulike undervisningsmetoder og betydningen av et litteraturstimulerende miljø for lesemotivasjon. Det vil også bli gjort rede for lesemetoden Veiledet lesing, som ofte blir praktisert i den tidlige leseopplæringen. Kapittel 3 inneholder teori om kvalitativ metode, begrunnelser for metodiske valg, beskrivelse av forskningsprosessen og hvordan jeg har arbeidet for å kvalitetssikre studien. I kapittel 4 blir studiens empiri presentert, gjennom tre kategorier: a) leseundervisning og motivasjon, b) forventning om lesemestring og lesekompetanse og c) tilhørighet og autonomi-støtte for å fremme lesemotivasjon. I kapittel 5 drøftes studiens empiri i lys av den presenterte teorien. Kapittel 6 inneholder en oppsummering av forskningsprosjektet, samt en avsluttende refleksjon av studien.

2. Teori

Teorien som presenteres i dette kapittelet vil belyse forskningsprosjektets funn i analysen, og danne grunnlaget for senere drøfting av empiri fra forskningsprosjektets datainnsamling. Først vil jeg gjøre rede for en grunnleggende forståelse for hva lesing er og hvilke ferdigheter det innebærer, før jeg vil gi en grundigere redegjørelse av begrepet lesemotivasjon. Deretter vil jeg gå nærmere inn på motivasjonsteoriene jeg har valgt for å belyse problemstillingen, og motivasjonsbegrepet sin rolle i leseundervisning.

2.1 Lesing

Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og dette innebærer at læreplanene for alle fag skal inneholde lesing innenfor det enkelte faget (Skaftun, 2006). De grunnleggende ferdighetene vil også bli videreført i det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12), og lesing er et nødvendig redskap for læring.

Begynneropplæringen er avgjørende for å gi elevene en god start, og for at de skal utvikle de nødvendige ferdighetene som trengs og samtidig bli motiverte for å lese. Læreren må derfor ha kjennskap til hva lesing og god leseopplæring er, og fokusere på å skape et best mulig grunnlag for elevenes videre utvikling av leseferdigheter (Michaelsen, 2018). Siden det å lære å lese ofte er den første faglige oppgaven man møter i skolen, kan mangel på suksess når det gjelder å lære å lese ofte medføre alvorlige konsekvenser for en elevs overordnede selvbilde (Walgermo, Frijters & Solheim, 2018). For å undersøke hvordan lærere kan fremme lesemotivasjon, er det nødvendig å vite noe om hva lesing innebærer.

Lesing kan forklares gjennom leseformelen, som først ble introdusert av Gough & Tunmer (1986), og gjerne blir referert til som "The simple view of reading" (Hoover & Gough, 1990). Denne formelen inneholder to faktorer: avkoding og forståelse. Senere har lesing ofte blitt definert gjennom formelen $\text{lesing} = \text{avkoding} \times \text{forståelse} \times \text{motivasjon}$ (Traavik, 2013, s. 40). Det at formelen er fremsatt som en matematisk formel fremhever at disse delene er av likeverdig betydning, og at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom alle de tre faktorene. Det betyr at dersom en av faktorene er fraværende blir produktet av lesingen

dårligere eller lik null (Gough & Tunmer, 1986). Leseformelen sier dermed at både avkoding, forståelse og motivasjon er nødvendig for å kunne lese, og som lærer bør man fokusere på alle for å gi elevene en god leseopplæring. Innvendinger mot dette synet på lesing handler om at leseprosessen er kompleks og at formelen blir for enkel (Pressley, 2006). Slik jeg ser det vil leseformelen kunne fungere som et utgangspunkt for å forklare hva lesing handler om, og vil i denne studien også være et utgangspunkt for å kunne gå nærmere inn på motivasjonsfaktoren. I dette kapitlet vil jeg se på de tre faktorene hver for seg, men før jeg gjør det vil jeg understreke at de henger nært sammen og ut fra leseformelen også har betydning for hverandre. Jeg vil videre presentere faktorene i leseformelen, men jeg vil i henhold til oppgavens problemstilling gå dypere inn på den tredje faktoren, motivasjon. Senere i teorikapitlet vil jeg knytte motivasjonsbegrepet tettere til lesing og leseopplæring.

2.1.1 Avkoding

Å avkode handler om å trekke bokstaver sammen til ord, og omhandler den tekniske siden ved lesing. Gough & Tunmer (1986) sin definisjon av avkoding innebærer at leseren skal kunne lese isolerte ord raskt og nøyaktig. Dersom elevene skal utvikle en automatisert avkodingsferdighet, er de avhengige av god bokstavkunnskap. Det vil si at de må kjenne bokstavens form, hvordan bokstaven ser ut og hvilken bokstavlyd som hører til hver bokstav. Elevene skal tilegne seg kunnskaper om forholdet mellom skrift- og lyd-siden av språket, og lære å trekke sammen disse bokstavlydene til større enheter for å kunne lese hele ord (Lervåg, 2002).

Læreplanen i norsk har avkoding som kompetansemål etter 2. årstrinn, og her står det blant annet at elevene skal kunne vise forståelse av sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Det vil si at lærere må fokusere på innlæring av disse ferdighetene i de to første årene på skolen, og avkoding får dermed en sentral plass i begynneropplæringen. Forskning viser at avkoding er viktig og nødvendig i første klasse, og at eleven ikke kan bli en god leser uten at avkodingen er utviklet til en automatisert prosess (Lyster, 2011; Pressley & Allington, 2015).

Avkoding er en avgjørende forutsetning for å kunne lese. Vårt skriftsystem bygger på det alfabetiske prinsippet. Det vil si at hver bokstav (hvert grafem) i prinsippet representerer en språklyd (et fonem) i talespråket (Høigård, 2013). Når barn har oppdaget det alfabetiske

prinsippet, sier vi gjerne at de har løst skriftkoden. En leseopplæringsmetode som tar utgangspunkt i avkodingsfaktoren i leseformelen, er den syntetiske metoden. Syntetisk metode tar utgangspunkt i de laveste nivåene i skriftspråket, og fokuserer på bokstavkunnskap for å lære å lese. Metoden kalles ofte ”nedenfra og opp” eller ”bottom up”-metoder, fordi man begynner ”nede” med små enheter (bokstaver) og setter dem sammen ”oppe” til større enheter (ord, setninger og tekster) (Bjerke & Johansen, 2017, s. 114; Pressley & Allington, 2015). Metoden fokuserer på å gi eksplisitt undervisning av forholdet mellom bokstaver og bokstavlyder (Snow, 1998). Elevene skal gjennom denne metoden utvikle forståelse for det alfabetiske prinsipp, og kunnskap rundt hvordan de gjennom å trekke sammen bokstavlydene vil kunne lese ord. Jeg vil beskrive syntetisk metode nærmere i forbindelse med leseopplæring i skolen senere i kapittelet.

2.1.2 Forståelse

Ifølge leseformelen må også forståelse være tilstede for at lesing skal finne sted, og det er dermed viktig å fokusere på forståelsesfaktoren allerede fra starten av. Forståelse har gjerne blitt oppfattet som tekstens budskap og innhold. Ordet som avkodes må forstås for at det skal gi mening. Innholdsforståelse innebærer god språkforståelse, og Gough & Tunmer (1986) understreker at faktoren i leseformelen viser til språkforståelse. De inkluderer et bredere syn på leseforståelse som innebærer flere språklige ferdigheter. Språkforståelse omfatter et bredt spekter av språkkunnskaper som er avgjørende for å kunne forstå talespråk og skriftspråk, for eksempel ordforråd og grammatikk (Hjetland, Brinchmann, Lyster, Hagtvatn & Melby-Lervåg, 2014). Både språkforståelse og leseforståelse er viktig i leseutviklingen, og har naturligvis nær sammenheng.

Leseforståelse handler om å forstå det man leser, og å kunne tilegne seg innholdet og meningen i teksten. Bråten (2007) definerer leseforståelse ved at det innebærer å hente ut mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst. Lesesenteret i Stavanger og ”leselosdriftets” forståelsesområde fremhever at leseforståelse handler om å strukturere informasjon fra teksten, stille spørsmål fra teksten, gjengi innhold i teksten, gjenskape teksten og å vurdere tekstens form og innhold (Engen & Helgevold, 2017, s. 54).

Læreplanen i norsk har også forståelse som kompetansemål etter 2. årstrinn, og her står det at elevene skal kunne lese enkle tekster sammenhengende og forstå det som blir lest, og at de

skal bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå innholdet i leste tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Forståelse får dermed også en sentral plass i begynneropplæringen, og slik som leseformelen uttrykker er leseforståelse viktig for å kunne lese. Det fremheves også av læreplanen at leseforståelse må kontinuerlig vedlikeholdes og videreutvikles gjennom hele skoleløpet.

Avkodingsfaktoren i leseformelen er svært spesifikk, men forståelsesfaktoren er mindre spesifikk. Forståelsesprosesser handler om leserens egne erfaringer, tanker og tolkninger. Det handler ikke kun om å forstå det enkelte ordet man leser, men også å samtidig forstå innholdet og budskapet i det man leser. Forståelse er dermed en ferdighet som ikke kan automatiseres, og er mer krevende enn å kun avkode ordene (Hekneby, 2011). En leseopplæringsmetode som tar utgangspunkt i forståelsesfaktoren i leseformelen, er den analytiske metoden. Analytiske metoder kalles gjerne "ovenfra og ned" eller "top-down" metoder, fordi man tar utgangspunkt i hele tekster, før man bryter dem ned i de minste enhetene (Pressley & Allington, 2015). Elevene skal altså gå motsatt vei enn det de gjør i den syntetiske tilnærmingen, og analytiske metoder fremhever naturlig utvikling av lesekompetanse. Fordypning i litteratur er favorisert fremfor eksplisitt undervisning av leseferdigheter (Pressley, 1998). Leseforståelse og analytisk metode tar dermed i større grad utgangspunkt i tekstens innhold og erfaringer elevene får gjennom lesing. I et slikt perspektiv får elevene den kunnskapen som trengs for å lese gjennom erfaringer med å lese. Jeg kommer tilbake til analytisk metode i forbindelse med leseopplæring senere i teorikapittelet.

Det er stor enighet blant forskere om å definere lesing som produktet av avkoding og forståelse, og det har vært et rammeverk for å forklare evner som er nødvendige for å lese (Hjetland, Brinchmann, Lyster, Hagtvatn & Melby-Lervåg, 2014). Lesing er en komplisert prosess og det har blitt tydeligere at disse aspektene ved lesing er ufullstendige; bare fordi noen er i stand til å lese betyr ikke at han eller hun vil velge å gjøre det (Clark & Rumbold, 2006). Dette viser at lesing handler om mer enn bare tekniske ferdigheter, og det vil si at selv om elevene har de ferdighetene som trengs vil prosessen også være avhengig av at elevene er motiverte. Bedre lesere pleier å lese mer fordi de er motiverte til å lese, noe som fører til bedre ferdigheter og økt forståelse. Motivasjon er ansett som en drivkraft i elevens leseutvikling, og Snow (1998) gir motivasjonsfaktoren en viktig rolle ved å fremheve at innledende motivasjon til å lese er avgjørende for elevenes læringsutbytte. Jeg vil videre gå nærmere inn på motivasjonsfaktoren i leseformelen, og jeg vil starte med generell motivasjonsteori før jeg videre vil konsentrere meg om begrepet lesemotivasjon.

2.1.3 Motivasjon

Motivasjon kan defineres som en prosess eller drivkraft som leder til at målrettet aktivitet blir igangsatt og opprettholdt (Pintrich & Schunk, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Motivasjon kan forklare elevenes atferd, slik som valg av aktiviteter, innsats, utholdenhet og læringsstrategi. Men det kan også forklare systematisk unngåelse av bestemte aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Motivasjon i forkant av et arbeid fører til aktivitet, og motivasjon underveis holder iveren i arbeidet ved like. Motivasjon er på en slik måte selve ”motoren” i læringsarbeidet (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 38).

I skolesammenheng kan motivasjon forklares som tendenser hos en elev til å finne faglige aktiviteter meningsfulle og verdt å holde på med. Læreren betrakter ofte motivasjon som noe elevene har mye eller lite av. Motivasjon betraktes dermed som en kvantitativ dimensjon, og alternativet kunne være å betrakte motivasjon som en kvalitativ dimensjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138). Da må læreren ikke bare ta stilling til hvor motiverte elevene er, men også stille spørsmål ved hva som motiverer elevene. Motivasjon påvirkes av flere ting, og læreren har mulighet til å påvirke elevenes motivasjon gjennom tilrettelegging av læringssituasjonen. Skaalvik & Skaalvik (2018) tydeliggjør at motivasjon i stor grad er et resultat av erfaringer, og er dermed noe vi kan lære, også i skolen.

Motivasjon kan deles inn i indre og ytre motivasjon. Eccles & Wigfield (2002) kalte i utgangspunktet indre motivasjon for ”interesse-glede verdier” og ytre motivasjon for ”nytte-verdier” (Kaarstein & Nilsen, 2016, s. 64). Den indre motivasjonen handler om interesse eller glede ved å utføre en aktivitet, mens den ytre motivasjonen i større grad handler om at aktiviteten har relevans for fremtidige mål. Drivkraften bak den indre motivasjonen oppstår ofte fra eleven selv, mens drivkraften bak den ytre motivasjonen ofte oppstår fra ytre faktorer.

Motivasjon er et kjent fenomen for de fleste, og man snakker gjerne om motivasjon i ulike sammenhenger både i og utenfor skolen. Kunnskap om motivasjon er viktig fordi man som lærer ofte befinner seg i situasjoner hvor man ønsker å motivere andre. I slike situasjoner kan lærerens handlinger bli mer systematiske og bygge på en gjennomtenkt begrunnelse når man har kjennskap til teori og forskning om motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

I henhold til studiens problemstilling vil jeg forholde meg til motivasjon for lesing og begrepet *lesemotivasjon*. Jeg vil videre gå enda nærmere inn på begrepet lesemotivasjon, motivasjonsforskning som har betydning for lesing og forskning på hvordan lesemotivasjon kan fremmes gjennom leseopplæring og undervisning i skolen.

2.2 Lesemotivasjon

Guthrie & Wigfield (2000, s. 405) forklarer lesemotivasjon som individets personlige mål, verdier og tro med hensyn til emner, prosesser og utfall av lesing. Forskning har i større grad vist betydningen lesemotivasjon har for leseferdighet. Motivasjon har en indirekte positiv effekt på elevens lesekompetanse, da den bestemmer hvilke valg eleven tar (Clark & Rumbold, 2006). Det vil si om de velger å lese en tekst, eller ikke. Motiverte lesere blir ofte bedre lesere fordi de leser mer, og dette fører til bedre ordforråd og bedre leseferdigheter. Både motivasjon og lesemotivasjon er komplekse fenomen som består av ulike komponenter. Forskere har identifisert en rekke faktorer som er viktige for lesemotivasjon (Clark & Rumbold, 2006; Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). The National Reading Research Center (2000) fant blant annet at leserens self-efficacy, leseerkjennelse (kompetanse), sosiale grunner for lesing og opplevd verdi i lesing er viktige faktorer som har sammenheng med motivasjon.

Lesemotivasjon kan også sees i sammenheng med begrepene leselyst og leseglede. Tidlige leseopplevelser påvirker utviklingen av motivasjon for å lese (Baker, Scher & Mackler, 1997). Dette gjelder både de leseopplevelsene barn har i hjem og barnehage, men også de opplevelsene og erfaringene de får gjennom den første leseopplæringen. Læreren bør arbeide for å fremme positive holdninger til lesing, og skape en klasseromskontekst som oppfordrer til lesing. De ulike komponentene som inngår i lesemotivasjon eksisterer ikke uavhengige av hverandre (Bråten, 2007). Det vil si at et optimalt lesemotivasjonsmønster innebærer at elevene innehar flere motiverende aspekter. Dette innebærer at elevene både er indre motivert for lesing, har høy forventning om å mestre lesing og har kompetanseøkning og egenutvikling som mål for arbeidet sitt (Bråten, 2007, s. 75).

Lesemotivasjon er et mangfoldig fenomen, og innen motivasjonsforskning finner vi flere teoretiske perspektiver. Et perspektiv på lesemotivasjon er forventning-verdiperspektivet (Eccles & Wigfield, 2000). Dette perspektivet inneholder begreper som kan relateres til ulike

motivasjonsteorier, og dekker et bredt spekter av lesemotivasjon. Sentrale faktorer er blant annet elevenes tro på egne ferdigheter, forventning om suksess og subjektiv oppgaveverdi. Forventninger og verdier kan påvirke elevenes innsats, utholdenhet og oppgavevalg. Gjennom dette perspektivet blir lesemotivasjon fremmet av at elevene opplever å lykkes, at lesingen oppleves meningsfull gjennom tro på egen kompetanse og en forventning om å lykkes, og at lesingen må ha verdi for elevene slik at det blir noe de ønsker å gjøre.

På bakgrunn av dette, og ut fra problemstillingen min finner jeg det hensiktsmessig å basere det teoretiske utgangspunktet for oppgaven på forventning om lesestring gjennom Bandura (1997) sitt begrep om self-efficacy og Deci & Ryans (2002) selvbestemmelsesteori. Jeg vil beskrive disse nærmere under punkt 2.3 og 2.4. Disse teoriene ble valgt på bakgrunn av at de understreker mye av det samme som annen forskning om motivasjon, og vektlegger faktorer som fremheves som viktige for lesemotivasjon. De kan også bidra med en forståelse rundt hvorfor og hvordan mennesker blir motiverte, og kan dermed utgjøre en ramme for lærerens arbeid med motivasjon i klasserommet. Det er stor enighet i forskningsfeltet om at self-efficacy er viktig for lesemotivasjon, og Reeve (2002) understreker at bruk av selvbestemmelsesteori i pedagogikk og undervisning har tydelig positiv effekt på elevenes motivasjon og ferdigheter.

Oppgavens teoridel omhandler derfor videre motivasjon i sammenheng med hvilke forhold som driver elevenes tanker og motivasjon til å handle, og hvordan læreren kan fremme dette i leseopplæringen. Lesemotivasjon omfatter flere aspekter ved eleven som understreker indre motivasjon (Eccles & Wigfield, 2000; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004), og jeg vil derfor starte med å se på forholdet mellom indre og ytre lesemotivasjon.

2.2.1 Indre og ytre lesemotivasjon

Guthrie og Wigfield (2000) skiller mellom indre og ytre lesemotivasjon. De forklarer indre lesemotivasjon med at elevene leser ulike tekster fordi de er nysgjerrige og engasjerte. Elevene opplever lesingen som nyttig, og at det som leses er interessant. Ifølge Deci & Ryan (2000) refererer indre motivasjon til engasjement i en aktivitet som er basert på personlig interesse for aktiviteten selv. Elever som er indre motiverte for lesing, leser fordi de har lyst til det og fordi lesing virkelig interesserer dem, ikke fordi de vil oppnå noe annet ved å lese. Nysgjerrighet og engasjement er altså kjennetegn på indre motivasjon, og indre motiverte

lesere er nysgjerrige i møtet med tekst og kan bli oppslukt i det de leser. Tilfredstillelse av nysgjerrigheten er et mål i seg selv med lesingen, og engasjementet kan føre til en dypere forståelse av det man leser. Indre motivasjon kjennetegnes også ved at den er selvvalgt og selvstyrt, den kommer innenfra individet og er ikke påtvunget utenfra.

Guthrie og Wigfield (2000) forklarer ytre lesemotivasjon med at lesingen er styrt av ønsket om konkurranse, om å få en opplevelse av å være best og å få anerkjennelse. Deci & Ryan (2000) mener ytre motivasjon er knyttet til belønning i form av premie, eller gode karakterer, og at det dermed innebærer engasjement i en aktivitet som svar på ytre verdier og krav. Ytre motivasjon kan ofte føre til en overflatelæring, fremfor en dypere forståelse (Clark & Rumbold, 2006).

Deci & Ryan (1985) fremhever at i skolesammenheng er det flere læringsmål som ikke i seg selv er indre motiverende, og at mange aspekt ved elevers oppnåelse krever ytre støtte og strukturer. Et sentralt spørsmål i klasserommet handler derfor om hvordan man kan vedlikeholde eller forsterke elevenes indre motivasjon. Et aspekt som fremheves her er å legge til rette for at den ytre motivasjonen blir mest mulig selvregulert, og dette kaller Deci & Ryan (2002) for integrert ytre motivasjon. Det handler om å overføre regulering av atferd fra utsiden og inn i individet, og kan fremmes gjennom elevenes følelse av at aktiviteten er noe man burde engasjere seg i, at man kan oppnå et ønsket mål gjennom aktiviteten eller at aktiviteten fremstår som verdifull og viktig for eleven.

Flere studier har vist at både indre og ytre motivasjon kan være positive og gi læringsutbytte, og at de begge forutsetter mengde og bredde av lesing. Man ønsker gjerne likevel at elevene skal bli indre motiverte, da forskning kobler denne motivasjonsformen i større grad til leseglede, forståelse og dybdelæring (Clark & Rumbold, 2006; Guthrie & Wigfield, 2000).

Indre motivasjon og integrert ytre motivasjon har positiv sammenheng med læring (Lillemyr, 2007), og er en drivkraft i elevenes leseutvikling. To teoretiske perspektiver som kan relateres til utviklingen av elevenes indre motivasjon for lesing og forventning-verdi perspektivet er forventning om lesemestring og selvbestemmelsesteorien. Jeg vil videre se nærmere på disse. Først presenteres forventning om lesemestring og Bandura (1997) sin teori om self-efficacy. Deretter vil jeg redegjøre for selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan (2002) gjennom behovet for kompetanse, tilhørighet og autonomi.

2.3 Forventning om lesemestring

Bandura (1997) mener kjernen i menneskelig handlekraft er troen på at man kan produsere ønskede effekter gjennom sine handlinger. Han gir følgende formelle definisjon av en slik oppgavespesifikk selvtillit eller forventning om mestring: ”Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (s. 3).

Bandura mener at individets forventninger om å kunne utføre oppgaver er sentrale for motivasjon, og foreslår at motivasjon er et resultat av personens self-efficacy knyttet til en oppgave. Begrepet self-efficacy kan best oversettes med mestringsforventninger.

Forventninger er viktige for hva slags aktiviteter elevene velger og hvor mye energi de legger i det. Mestringsforventning handler om forventning om å lykkes (Kaarstein og Nilsen, 2016, s. 64). I denne sammenhengen handler det om forventning om mestring av lesing. Dersom eleven har høy grad av mestringsforventning øker også elevens innsats, utholdenhet, selvtillit og motivasjon. Dersom eleven har lav grad av mestringsforventning vil derimot elevens motivasjon også være lavere. Self-efficacy og mestringsforventning kan dermed defineres som troen vi har på/om oss selv, og dette påvirker i stor grad motivasjonen. Bandura (1997) beskriver fire kilder som påvirker elevens self-efficacy. Disse er egne mestringsopplevelser, å se andre mestre, verbal overtalelse eller sosiale påvirkninger og fysiologiske og affektive tilstander. Elevers forventning om mestring bygger i stor grad på tidligere erfaringer og prestasjoner. Egne mestringsopplevelser er ifølge Bandura (1997) en av de viktigste faktorene for å øke elevers self-efficacy. Elevenes opplevelse av å lykkes gir tro på at de kan. Det er dermed viktig for læreren å legge til rette for slike opplevelser i skolen.

Et viktig prinsipp i mestringsforventning er tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I forbindelse med lesing er det dermed viktig at læreren tilpasser leseopplæringen til hver enkelt elev, og at lesetekstene tilpasses nivået eleven er på. I tillegg har studier funnet ut at sosiale erfaringer også har betydning for utvikling av self-efficacy, og dette gir holdningen og atferden til læreren en viktig rolle (Gambrell & Marinak, 2009). Elever som opplever at andre tror de kan mestre kan føre til at de inspireres til innsats, og øker mestringsforventningene deres. Bandura påpeker motivasjonsmulighetene i rollemodeller og betydningen av støtte og oppmuntring for elevenes forventninger (Imsen, 2014). Læreren bør fremme positive følelser hos elevene i leseundervisningen for å øke elevenes mestringsforventninger til lesing.

Det er funnet en positiv relasjon mellom leserens self-efficacy og leseprestasjoner (Solheim, 2011). Self-efficacy kan også være spesielt viktig for leseutviklingen til elever som strever med å lære å lese (Walgermo, Frijters & Solheim, 2018). Elever som har høy self-efficacy tror at de kan mestre vanskelige tekster og vil fortsette å gjøre en innsats, selv etter opplevd nederlag (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Elevens oppfatning om at de har evnene til å lese er dermed essensiell for motivasjon og leseutvikling.

Elevene i første klasse begynner på skolen med en høy forventning om å lære å lese (Michaelsen, 2018). For å øke elevens mestringsforventning er det viktig å sørge for at de får de ferdighetene som trengs, at det gis mulighet for å lykkes og at vanskegraden på lesetekstene tilpasses kompetansen til elevene (Bråten, 2007).

2.4 Selvbestemmelsesteori

Deci og Ryan (2002) mener motivasjon handler om energi for handling. Dette innebærer både hva som gir energi for handling, men også retningen på denne handlingen. Energien refererer til de behovene et individ har, mens retningen er handlingen som fører til tilfredsstillelse av behovene. Deci & Ryan (2002) har på bakgrunn av flere år med forskning på motivasjon utarbeidet en motivasjonsmodell som heter Self-Determination Theory.

Self-Determination Theory, oversatt til selvbestemmelsesteorien, er en teori som belyser motivasjon hos mennesket. Den integrerer både individuelle og sosiale faktorer som påvirker motivasjon. Teorien bygger på et ønske om å dekke tre indre psykologiske behov. Disse er behovet for kompetanse, tilhørighet og autonomi. Motivasjon oppstår når disse tre behovene er tilfredsstillt. Lærere som støtter kompetanse, tilhørighet og autonomi i leseundervisningen kan fremme elevenes indre lesemotivasjon (Naeghela, Keera & Vanderlindea, 2014). Videre vil det bli gitt en beskrivelse av de tre grunnleggende behovene, og deres betydning for lesemotivasjon.

2.4.1 Kompetanse

Behovet for kompetanse handler om troen på egne ferdigheter. I denne sammenhengen handler det om eleven anser seg selv i stand til å være en god leser (Morgan & Fuchs, 2007). Kompetansebegrepet er bredt, og sier blant annet noe om hva vi har av kunnskaper,

ferdigheter, evner, interesser og holdninger. Hennig (2017) definerer kompetanse som et begrep som sier noe om hva vi vet og kan, eller hva vi ønsker å vite og kunne, på et spesifikt felt. Lesekompetanse blir da det vi har av evner, kunnskaper og ferdigheter knyttet til lesing.

Mestringsopplevelser er viktig for lesemotivasjon, og oppstår når et barn vurderer sin egen kompetanse etter læring og mener at deres innsats har vært vellykket. Opplevd kompetanse kan dermed fremmes gjennom mestringsmål og mestringsopplevelser. Hvilke erfaringer elevene får i leseopplæringen, og tilbakemeldinger fra læreren har betydning for kompetanse og motivasjon hos elevene. Læreren forventninger til elevene har betydning for elevens kompetanse, og kan bidra til at elevene verdsetter læring og ser kompetanse som noe som kan utvikles over tid hos alle elevene. Elevenes kompetanse bør brukes av læreren for å tilpasse opplæringen og gi en leseopplæring som tilpasses elevenes nivå, både for å skape mestringsopplevelser og utfordre til utvikling (Fuglestad, Hoem & Schulz-Heidorf, 2017). Læreren fungerer som en støtte for elevene og har tydelige forventninger til hver enkelt elev, samtidig som man gir tilbakemeldinger som belønner innsatsen til elevene.

Kompetanse er viktig for leseutvikling og lesemotivasjon, da forskning indikerer at hvis individet føler seg kompetent i en aktivitet, vil han eller hun mer sannsynlig være interessert og verdsette aktiviteten (Walgermo, Foldnes, Uppstad & Solheim, 2018). Følelsen av å være kompetent er en positiv indre følelse (Lillemyr, 2007), og det kan styrke elevens selvtillit og motivasjon for å lære å lese. Å gi elevene tro på seg selv som lesere kan fremmes gjennom å bygge på interesse for lesing (Walgermo, 2018), og læreren bør arbeide både med leseferdigheter og med å gi elevene tro på egne leseferdigheter parallelt i leseopplæringen. For å styrke lesemotivasjon er det dermed viktig å legge til rette for at elevene opplever at de er kompetente til å kunne lese.

Eccles & Wigfield (2000) sitt forventning-verdiperspektiv legger vekt på at det både er viktig å gi elevene opplevelse av kompetanse og forventning om å lykkes. For å øke elevens forventning om leseføring er det viktig at elevene tilegner seg nødvendig kunnskap og kompetanse, slik at elevenes vurdering av egen kompetanse gir tro på at man kan lykkes med neste lesetekst. Kompetanse handler om et behov for å mestre oppgaver (Deci & Ryan, 2002), og kan styres både av indre og ytre motivasjon.

Lesekompetanse inneholder både avkoding og forståelse, og påvirker dermed ut fra leseformelen også elevenes lesemotivasjon.

2.4.2 Tilhørighet

Tilhørighet handler om følelsen av fellesskap og å høre til i en gruppe. Det er hevdet at behovet for tilhørighet er karakteristisk for alle mennesker og er et av våre mest grunnleggende psykologiske behov (Lillemyr, 2007). Tilhørighet er viktig for alle både i skolen og i samfunnet. Deci & Ryan (2002) fremhever at et tilfredsstilt behov for tilhørighet i skolen fører til motivasjon for skolearbeidet. Tilhørighet kan tilfredsstilles ved at eleven opplever sin rolle som viktig og gjennom gode relasjoner til medelever og lærere.

Klassemiljøet og lærerens evne til å se den enkelte elev har betydning for elevenes opplevelse av tilhørighet. Lyster (2011) fremhever at læringsmiljøet kan gi elevene trygghet for at de er verdt noe og at dette er viktig for motivasjonen, spesielt når elevene møter utfordringer i leseopplæringen. Jensen, Solheim og Idsøe (2019) viser i en studie fra Lesesenteret at det er tydelige sammenhenger mellom elevenes opplevelse av tilhørighet og deres utvikling av leseferdigheter. Dette handler spesielt om lærer-elev relasjonen, og at emosjonell støtte fra læreren har betydning for leseutviklingen. Opplevd tilhørighet styrker elevenes selvbilde som lesere, og dette har positiv sammenheng med gode leseferdigheter.

2.4.3 Autonomi

Behovet for autonomi refererer til behovet for å få en følelse av kontroll og selvbestemmelse, og innebærer at mennesket handler i samsvar med sine interesser og verdier (Deci & Ryan, 2002). Autonomi er viktig for lesemotivasjon fordi det kan fremme elevenes interesser slik at lesingen oppleves mer meningsfull og får en større verdi.

Autonomi-støtte kan uttrykkes som en motivasjonsstil hos læreren (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004), og handler om lærerens veiledning i leseopplæringen. Dette kan være veiledning i valg mellom meningsfulle og relevante alternativer for å støtte læringsmålene. Autonomi-støttende lærere inkluderer i større grad elevenes interesser og nysgjerrighet i undervisningen, og prøver dermed i større grad å inkludere elevenes indre motivasjon og erfaringer i lærings situasjoner. Deci & Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori fremmer at læreren sin motivasjonsstil kan være fra høyt kontrollerende til høy autonomi-støttende. Høyt-kontrollerende lærere kan sees i sammenheng med ytre motivasjon, og fokuserer dermed i

større grad på lærerstyrt instruksjonsprosesser som definerer hva elevene skal gjøre ut fra ytre mål. Den sosiale konteksten er viktig for å støtte autonomi hos elevene, og det handler i stor grad om å møte elevene på deres premisser og inkludere dem i sin egen læring. Læreren kan også fremme autonomi ved å gi begrunnelser på hvorfor lesing er viktig.

En sentral motivasjonsfaktor i forbindelse med autonomi-støtte er valg (Guthrie & Wigfield, 2000). Å gi elevene egne valg er viktig for indre motivasjon, da det fremmer selvvalg og kontroll hos elevene. Elever som føler de har kontroll over egen læring, viser ofte større engasjement og innsats. Deci & Ryan (2000) påpeker at omgivelser som gir autonomi-støtte ble assosiert med positive resultater og økt indre motivasjon. Læreren sine tilbakemeldinger til elevene og kommunikasjon er viktig i forbindelse med motivasjon, da disse kan både fremme indre motivasjon og mestringsmål, men også fremme ytre motivasjon og prestasjonsmål. Som lærer bør man, istedenfor å true med straff eller bruke belønning, tydeliggjøre forventninger man har til elevenes prestasjoner og atferd.

Hennig (2017) stiller spørsmål rundt om læreren ødelegger leselysten ved å alltid stille krav til lesingen, og at elevene bør få anledning til å lese mye og oppleve ulike tekster. Elevene velger sjeldent selv det de leser, og de har liten innflytelse i valget av lesestoff, sier Hennig. Han fremhever at kvalitet og gode bøker er viktig, men at variasjon og å ta hensyn til elevenes egne leseønsker er viktig for å motivere unge lesere. Et av lærerens viktige bidrag er å ha mange tekster tilgjengelig slik at elevene har noe å velge mellom. Deci & Ryan (2002) mener det kan gjøre stor forskjell på motivasjonen at eleven føler et eget ansvar og en selvbestemmelse rundt egen lesing og læring. Guthrie & Wigfield (2000) fremhever at å gi elevene genuine valg øker innsats og forpliktelse til å lese.

2.5 Motivasjon i leseundervisning

På bakgrunn av studiens problemstilling ønsker jeg å se på lærerens rolle for å fremme lesemotivasjon hos elevene. Bogner, Raphael & Pressley (2002) legger frem at den indre motivasjonen til elever ved skolestart ofte er så høy i utgangspunktet at de fleste lærere i første klasse vil ha motiverte elever. Forskningen de legger frem gir likevel grunn til å tro at undervisning som fremmer motivasjon er viktig for elevenes læring og videre utvikling av leseferdigheter. Jeg vil derfor videre rette oppmerksomheten mot den konteksten leseopplæringen foregår i. Lyster (2011, s. 21) fremhever at den pedagogiske profesjonalitet

som styrer undervisningen og læringsmiljøet i klasserommet, ikke bare påvirker elevenes faglige utvikling, men også motivasjonen som er grunnleggende for utviklingen, og de forventninger elevene har til egen læring. Det er i undervisning læreren i størst grad påvirker elevenes motivasjon, og lesemetodiske tilnærminger og arbeidsmetoder har betydning for hvordan læreren vektlegger motivasjonsfaktoren i praksis. Læreren og klassemiljøet kan bidra til å skape motivasjon hos elevene og å opprettholde motivasjonen gjennom elevenes faglige utvikling. Dette kan gjøres gjennom å inkludere aspekter fra motivasjonsteori i praksis. Motiverte elever investerer mer innsats, og opprettholder engasjement og utholdenhet i leseutviklingen. Høy lesemotivasjon fører til mye lesing, og komponentene som inngår i lesingen fører til bedre leseferdigheter (Bråten, 2007). Lærerens undervisning er viktig for lesemotivasjonen til elevene, da elevenes motivasjon er avhengig av en lærer som klarer å skape kultur for lesing i klassen (Lyster, 2011; Malloy & Gambrell, 2008).

Elevene vi møter ved skolestart har på et tidlig tidspunkt blitt oppmerksomme på noe av all den skriften som omgir oss, og begynner å utforske denne. De kommer til skolen med ulike forutsetninger, men det er rimelig å anta at de fleste barn som begynner i første klasse er motiverte for å lære å lese (Bogner, Raphael & Pressley, 2002; Bjerke & Johansen, 2017). Skolens oppgave bør dermed være å utvikle metoder for læring som innfrir elevenes ønske om å lære, og som er tilpasset den enkelte elevs nivå (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Læreren kan påvirke elevenes motivasjon ved å skape forbedrede kontekster for læring (Malloy & Gambrell, 2008). Element av interesse, støtte i et litteratursamfunn og bruk av autentiske oppgaver kan blandes i leseopplæringen for å forbedre motivasjonen til elevene. Begynneropplæringen er avgjørende i denne sammenhengen, for å gi elevene et møte med skriftspråkverden som gir mestringsfølelse og motivasjon til videre utvikling. Som tidligere nevnt, fremhever leseformelen at avkoding, forståelse og motivasjon er sentrale elementer i leseopplæringen på første trinn. Disse faktorene fremmes gjennom undervisningsmetodene og aktivitetene til lærerne, og alle tre må være til stede for å fremme lesemotivasjon.

Hittil har tilnærmingen til lesing og motivasjon vært relativt teoretisk. Jeg vil i denne delen bevege meg lenger inn i klasserommet og se på leseundervisningen i skolen, med mål om å se nærmere på motivasjonens rolle i konteksten leseopplæringen foregår i. Jeg vil vise til ulike leseforskere, og fokusere på elementer som blir lagt frem som god leseopplæring, og tilnærminger som blir vektlagt i begynneropplæringen i lesing.

I dette kapittelet beskrives videre noen sentrale prinsipper og metoder i leseopplæringen, og jeg vil også se på en organiseringsform som blir benyttet i leseopplæringen flere steder i Norge.

2.5.1 Prinsipper for god leseopplæring

Jørgen Frost er en leseforsker som har publisert flere forskningsartikler, og skrevet flere lærebøker om lesing, skriving og lesedidaktikk i klasserommet. Han legger frem flere faktorer som er viktige i den tidlige leseopplæringen, og dette handler i stor grad om interessen for bøker og lesing, og utvikling av fonologisk og ortografisk lesing (Frost, 2009). Interesse legges frem som grunnleggende for utvikling av språklig bevissthet og å forstå det skriftspråklige prinsippet. Fonologisk og ortografisk lesing handler om å forstå sammenhengen mellom bokstav og lyd og automatisering av denne ferdigheten, altså avkodning i leseformelen. Automatisert ordavkodning og språklig bevissthet er viktig for leseforståelse og motivasjon. Michaelsen (2018) fremhever at alle aktiviteter som kan bidra til et godt ordforråd og muntlige ferdigheter, samt forståelse for hva skriftspråk er, kan bidra til å legge et godt grunnlag for at alle elevene skal lære å lese. Dette grunnlaget er viktig og påvirker elevenes motivasjon i leseopplæringen, slik leseformelen også uttrykker.

Språkleker fremheves også som viktig i leseopplæringen (Frost, 2009). Leken er det metodiske prinsippet i språklekene, men barna utvikler gjennom denne tilnærmingen gradvis en språklig bevissthet slik at de kan identifisere språklyder i talte ord. Språkleker med bokstavene kan for eksempel gjennomføres gjennom å bruke rim, regler og gåter. Man kan på en slik måte snakke om bokstaven, bokstavlyden og ord som begynner på den aktuelle bokstaven. Dette bidrar til å utvikle elevenes språklige bevissthet og er viktig for leseutviklingen, men ved å bruke lek som pedagogisk virkemiddel kan man også fremme motivasjonsfaktoren i leseformelen. Leken kan bidra til autentiske læringssituasjoner, og øke engasjement og interesse hos elevene.

Lærere må ha kunnskap om leseutviklingen for å kunne avgjøre hvor en elev befinner seg, og for å kunne gi en god leseopplæring til hver enkelt elev (Frost, 2009; Michaelsen, 2018). I begynneropplæringen i lesing er det viktig å skape et godt grunnlag for videre utvikling. Valg av tekster og undervisningsmetoder er dermed viktige i begynneropplæringen. Det er viktig at elevene får møte et mangfold av tekster, samtidig som disse tekstene må tilpasses nivå og

bidra til motivasjon for videre utforskning og utvikling av lesing og lesestrategier. For å vurdere elevenes lesenivå brukes ofte kartleggingsverktøyet LUS, som står for leseutviklingsskjema (Allard, Rudquist og Sundblad, 2009). Dette skjemaet er basert på forskning, og beskriver leseutviklingen hos elever i 19 trinn. Ved å bruke slike verktøy kan man vurdere elevenes leseutvikling, og kartlegge hvilke lesetekster som kan være hensiktsmessige. Frost (2003) legger frem at et viktig prinsipp for læring, handler om at eleven selv må konstruere sin kunnskap og være aktiv med i sin egen læringsprosess. Lærerrollen handler om å gi elevene støtte og veiledning, og ta i bruk varierte arbeidsformer. For å kunne støtte elevenes leseutvikling er det viktig å ha et fokus på prosessen, og i lesing kan dette fremmes gjennom å gi elevene støtte og veiledning både før og under lesingen av en tekst.

En debatt i leseopplæringen har handlet om hvor rask bokstavprogresjon man bør ha i første klasse. Det har i Norge vært en tradisjon for en bokstav i uken og et systematisk bokstavprogram (Palm, Becher & Michaelsen, 2018). Det har i senere tid kommet flere anbefalinger rundt en raskere bokstavprogresjon. Lundetræ & Tønnessen (2014) har gitt ut en forskningsbasert bok om temaet, og viser til forskning fra USA og at intensivering av bokstavinnlæring ga gode resultater. Lesesenteret i Stavanger (2017) anbefaler at elevene bør ha flere bokstaver i uken, og at elevene bør lære alle bokstavene før jul. I et leseperspektiv kan en rask bokstavprogresjon gi fordeler, ved at elevene oppnår bokstavkunnskap tidligere og kan dermed lese meningsfulle tekster tidligere. Det finnes likevel forskning som påpeker ulemper ved en for rask bokstavprogresjon (Frost, 2009), da enkelte elever ikke kan få den bokstavtreningen de trenger i arbeidet med hver enkelt bokstav. Engen & Håland (2005, s.25) anbefaler at man raskt gir elevene et repertoar på åtte-ti bokstaver, og så tar en pause der man repeterer og jobber med disse bokstavene i meningsfulle tekster. Kjersti Lundetræ (2017) fremhever at på bakgrunn av elevenes variasjon i bokstavkunnskap ved skolestart, vil de fleste elevene ikke ha problemer med en rask bokstavprogresjon, og at det vil være motiverende for mange elever å gå raskere frem med læringen.

2.5.2 Ulike undervisningsmetoder

Slik som leseformelen opprinnelig ble delt i to faktorer, har også den tidlige leseundervisningen vært preget av to hovedgrupper leseopplæringsmetoder. Disse to tar utgangspunkt i hver sin faktor i leseformelen, og leseopplæringen kan deles i syntetisk og

analytisk leseopplæringsmetode. Det har vært stor uenighet blant leseforskere om hvilken metode som er mest hensiktsmessig i begynneropplæringen i lesing. For å kunne legge til rette for en god leseopplæring og arbeide med lesemotivasjon er det viktig å ha kunnskap om ulike undervisningsmetoder.

De første årene på skolen handler leseopplæringen mye om å knekke lesekoden. Ifølge Frost (2009) inkluderer dermed en god lesestart at man legger vekt på mange gjentakelser av lyd-bokstav forbindelsene, det som i leseformelen er en del av avkodingen. Høigård (2013) påpeker at den mest kritiske faktoren i skriftspråktilegnelsen er å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem. Mange barn tilegner seg kunnskaper om det alfabetiske prinsippet uten formell lese- og skriveopplæring, men en del elever trenger likevel systematisk opplæring. Ved syntetisk undervisningsmetode får barna presentert den alfabetiske koden, som vil si at læreren presenterer en bokstav og den tilhørende bokstavlyden for elevene.

Syntetiske opplæringsmetoder tar utgangspunkt i at elevene lærer en og en bokstav i en bestemt rekkefølge som læreren har bestemt. En klassisk fremgangsmåte er at læreren innfører en bokstav som elevene skal sette sammen med andre bokstaver de har lært fra før. Elevene får presentert både bokstaven og bokstavlyden, og øver på å bruke denne i ord og setninger (Snow, 1998). Valg av bokstaver styrer dermed valg av hvilke ord elevene leser, og elevene må kjenne alle bokstavene i ordene. Kravene til syntetisk metode gjør at mulighetene for å variere antall ord elevene møter i starten av leseopplæringen ofte blir veldig begrenset, og tekstene kan bli meningsløse og kjedelige. Det tidlige språket i starten av en syntetisk leseopplæring har ofte blitt kalt «mus-i-mur-språk», fordi antallet bokstaver gjør det utfordrende å utforme meningsfylte tekster for elevene, og dermed går det på bekostning av innhold og opplevelse (Bjerke & Johansen, 2017, s. 115). Det er samtidig viktig å understreke at den syntetiske leseopplæringsmetoden kan ha stor nytte i begynneropplæringen og i stor grad bidrar til at elevene utvikler den nødvendige leseteknikken (Pressley & Allington, 2015). En av de viktigste forutsetningene for å knekke lesekoden er at elevene må ha forstått det alfabetiske prinsipp og ha kunnskap rundt hvordan de gjennom å trekke sammen bokstavlydene vil kunne lese ord.

Frost (2009) legger frem at en mulig løsning for en god lesestart kan bli gitt gjennom ”whole-language”-tradisjonen. Han beskriver dette ved at elevenes omgivelser skal inspirere eleven til å begynne en utforsking av skriftspråket, gjerne gjennom tidlig skriving. Metoden legger mest

vekt på mening- og forståelsesaspekter ved lesingen og kalles også, som nevnt tidligere, analytisk lesemetode (Bråten, 2007).

Analytiske leseopplæringsmetoder tar utgangspunkt i hele tekster og går via arbeid med setninger og ord ned til den enkelte bokstaven og lyden (Traavik & Alver, 2008). Denne tilnærmingen framhever en naturlig utvikling av lesekompetanse, hvor elevene får mulighet til å fordype seg i litteratur fremfor eksplisitt undervisning i leseferdigheter (Pressley, 1998). I et motivasjonsperspektiv gir analytiske metoder fordeler ved at elevene får møte mer innholdsrike fortellinger og dette kan bidra positivt for elevenes leseglede. Frost (2009) fremhever betydningen analytiske leseopplæringsmetoder kan ha i begynneropplæringen, da denne metoden kan forklare og fremme elevenes erfaringer og kunnskap om lesing.

I analytisk metode er det teksten som skal forstås som er utgangspunktet for læringen, mens i syntetisk metode er det ferdighetene som er utgangspunktet for læringen (Pressley & Allington, 2015). Mellom disse to plasseres balansert leseopplæring.

En balansert leseopplæring kombinerer den syntetiske og analytiske metoden (Pressley, 1998). Når det kommer til spørsmålet om hvilken tilnærming vi skal velge i begynneropplæringen, er ikke svaret enten-eller, men både-og (Engen & Håland, 2005, s. 24). Det er viktig at læreren har kunnskap om både syntetiske og analytiske metoder, fordi læreren da kan legge opp til en undervisning der disse to ”gjensidig støtter hverandre, noe som er ytterst relevant, fordi de viser seg på mange måter å være komplementære” (Frost, 2003, s. 136). For å knekke lesekode må elevene beherske begge disse metodene, og det er dermed viktig at leseopplæringen legger til rette for dette. For lærerne gjelder det dermed å trekke ut det beste fra de ulike tilnærmingene og forene disse i en helhetlig metodikk. En kombinasjon er ofte mer rettet mot faktoren motivasjon enn rene syntetiske og analytiske metoder (Bjerke & Johansen, 2017, s. 125). Ved å kombinere kan læreren vektlegge både avkoding og forståelse, og dette kan bidra til at elevene både får den bokstavtreningen de trenger, samtidig som lærestoffet kan inngå i meningsfulle sammenhenger, og føre til mestring og motivasjon hos elevene. Frost (2009) fremhever at en god lærer kombinerer ulike metoder allerede fra starten av leseopplæringen. Solheim & Aasen (2013) legger frem forskning rundt hva som kjennetegner god leseundervisning. En felles faktor er at undervisningen kjennetegnes av en balansert leseopplæring, det vil si en leseopplæring som bruker begge tilnærmingene og som både fokuserer på tekniske ferdigheter og på den kommunikative og meningskapende siden ved lesing. García og Cain (2014) legger frem i sin metaanalyse at resultatene deres støtter

undervisning i både avkoding (syntetisk) og språkforståelse (analytisk) i leseundervisningen, selv med unge lesere.

Eksplisitt undervisning i avkoding er nødvendig for å lære å lese, samtidig viser forskning at analytiske metoder er forbundet med sterkere motivasjon til å lese, en bedre forståelse av leseprosessen og en bedre forståelse etter lesing (Pressley & Allington, 2015). Balansert leseopplæring er dermed et forsøk på å integrere styrkene til både avkoding og forståelse i en helhetlig metode i leseopplæringen.

Lesemotivasjon har ut fra leseformelen sammenheng med både syntetisk og analytisk metode, og en kombinasjon av metodene vil muligens styrke elevenes motivasjon. Både leseformelen og en balansert lesemetodisk tilnærming understreker betydningen av at faktorene som inngår i lesing henger nært sammen, og har betydning for hverandre. Samtidig er elevene i klasserommet ulike, noen trenger mer øving på avkoding mens andre har behov for en forståelsesorientert leseopplæring. Leseformelen fremhever også at hvis en av faktorene er dårlige, vil helheten av produktet også bli dårligere. Dette kan fremme en leseopplæring som gir elevene det de har behov for innenfor hver av faktorene, og på den måten styrker alle faktorene – inkludert motivasjon.

2.5.3 Litteraturstimulerende miljø

Som tidligere nevnt, kan lesemotivasjon være avhengig av en lærer som skaper kultur for lesing i klassen. Forskning på leseopplæring og motivasjon fremhever en lærerrolle og et klasserom som er opptatt av elevenes indre motivasjon, mestring, autonomi-støtte og opplevd verdi i lesing.

Et moment som kan fremme lesemotivasjon i undervisningen er leseoppdragelse (Skjelbred 2013, s. 69), og begrepet kan knyttes til elevenes indre motivasjon. Leseoppdragelse handler om å danne elevene inn i en kultur der de blir verdsatt og får lyst til å lese mer (Bjerke & Johansen, 2017). Begrepet handler mye om å skape en lesekultur og leselyst hos elevene, fremfor å bare fokusere på den formelle og tekniske leseopplæringen. Lærers arbeid med lesing bør dermed inneholde dette perspektivet for å fremme lesemotivasjon hos elevene. Ved å inkludere ordet ”oppdragelse” viser man et annet formål med opplæringen enn resultater og

læringsmål. Ifølge Skjelbred (2013) bør både leseopplæringsperspektivet og leseoppdragelsesperspektivet ivaretas i undervisningen.

Et annet skille mellom måter å lese på er det man i litteraturredidaktikken omtaler som skillet mellom estetisk og efferent lesing (Bjerke & Johansen, 2017, s. 138; Rosenblatt, 2002). Efferent lesing er den lese måten som har dominert i skolen, og handler om å lese for å få kunnskap og informasjon. Estetisk lesing handler om at leseren blir engasjert og får opplevelser med lesing. Estetiske leseopplevelser er ikke unyttig, men i et førsteklasserom kan dette perspektivet komme i bakgrunnen av fokuset på leseteknikker. Når efferent lesing dominerer i for stor grad, mener Hennig (2017) det kan påvirke motivasjonen ved å minske leseglede. Balansen mellom estetisk og efferent lesing er derfor noe førsteklasselæreren bør være oppmerksom på (Bjerke & Johansen, 2017, s. 138). Både leseoppdragelse og estetisk lesing fremmer en autonomi-støttende lærer, da man i større grad inkluderer elevenes interesser, selvbestemmelse og valg. Disse aspektene kan dermed, ifølge motivasjonsteoriene, fremme lesemotivasjon hos elevene.

Høytlesing og stillelesing er viktig i leseopplæringen, og spesielt i begynneropplæringen. Utdanningsdirektoratet (2015) fremmer at høytlesing kan skape en klasseromskultur for lesing. Høytlesing stiller heller ikke krav til elevenes leseferdigheter, og dermed kan alle elevene ta del i leseaktiviteten. ”Litteraturundervisningen bør ta utgangspunkt i det den litteraturrelskende læreren selv liker ved litteraturen og lesingen” (Hennig, 2017, s. 68). Det vil si at man bør la elevene oppleve ulike tekster og opplevelser med lesing i skolen. Hennig (2017) legger frem at høytlesing er en av lærerens viktigste oppgave i begynneropplæringen. Gode opplevelser med høytlesing er viktig og kan føre til at elevene selv får lyst til å lese. Det er viktig at en annen som leser modellerer hva det er å få glede av å lese (Clark & Rumbold, 2006), og læreren må tenke over hvilke lesetekster man leser og hvordan man leser disse. Det kan være avgjørende for elevenes indre motivasjon at det brukes interessante tekster i klasserommet (Bråten, 2007). Læreren bør fremme gode holdninger til lesing, og en klasseromskontekst som oppfordrer til lesing. Forskning fremmer betydningen av å skape et litteratursamfunn i klasserommet (Gambrell & Marinak, 2009), og at klasse miljøet kan stimulere og styrke elevenes lesemotivasjon (Chou, Cheng & Cheng, 2016). Dette gjelder både estetisk utforming av klasserommet og klasseaktiviteter med lesing.

Utdanningsdirektoratet (2015) fremhever også at et viktig prinsipp i leseopplæringen er å gi elevene anledning til å dele leseopplevelser med andre, og at samtaler i klasserommet om tekst kan fremme lese lyst hos elevene. Det bør også være rom for at elevene kan lese på

egenhånd i leseopplæringen (Hennig, 2017), og Frost (2003) uttrykker at en god lærer leser mye høyt og oppmuntrer elevene til å lese selv. Lundetræ (2019) legger frem at motiverende lesetekster burde ha andre mål enn bare avkoding og at tekstene som velges må tilpasses den enkelte elev. Det kan også være motiverende å gi elevene nye tekster framfor å lese samme tekst flere ganger. Både repetert lesing og nye lesetekster kan inkluderes i leseopplæringen for å øve på leseferdigheter samtidig som man vektlegger motivasjon.

Bogner, Raphael & Pressley (2002) studerte syv klasserom for å se på hvordan læreren motiverer leseferdighetene til elever i første klasse. De konkluderte med en liste på 62 generelle kategorier som kan påvirke elevmotivasjonen. Disse inkluderte blant annet autonomi-støtte og valg, positive relasjoner, rikt og interessant innhold, tilpasset lesetekster, å gjøre klasserommet morsomt, oppmuntring av kompetanse og å gjøre abstrakt innhold mer personlig og konkret. De fant også 15 kategorier som kan forventes å undergrave motivasjon. Disse var blant annet oppmuntring av konkurranse, belønninger, enkle og kjedelige oppgaver og negative tilbakemeldinger. De konkluderte også med at de lærerne i studien som brukte mange motiverende faktorer, også hadde bedre prestasjon hos elevene. Studien viser at det er flere faktorer lærere kan vektlegge for å fremme lesemotivasjon, og at disse bør implementeres i klasserommet for å både forbedre læring og motivasjon hos elevene.

2.5.4 Veiledet lesing som en ramme for lærerens arbeid

En sentral lesemetode som blir praktisert i den tidlige leseopplæringen er Veiledet lesing. Begrepet Veiledet lesing kommer fra en metode for veiledet leseopplæring, guided reading, utviklet i New Zealand (Clay, 1993; Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 12). Veiledet lesing er en måte å organisere leseopplæring, og kjernen i denne arbeidsformen er intensive leseøkter hvor mindre elevgrupper leser tekster sammen med en lærer. Veiledet lesing er eksplisitt undervisning i faktorer som avkoding kombinert med leseforståelse. Det vil si at læreren gir tydelig og bevisst instruksjon (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

Formålet med Veiledet lesing er en undervisning som støtter hver lesers utvikling av effektive strategier for å behandle nye tekster i stadig utfordrende vanskelighetsgrader (Fountas & Pinnell, 2012). Språkutvikling er viktig, og læreren bør dermed engasjere elevene i samtale om bøker, som ikke bare handler om spørsmål og svar. Fountas & Pinnell (2012) legger frem at læreren bør engasjere elevene i både informasjon, mening og flyt i teksten. Dette kan bidra

til et fokus på alle faktorene i leseformelen, inkludert motivasjon. Fountas & Pinnell (2012) fremhever at en slik metode kan være positivt for å undervise det brede spekteret av elever man har i klasserommet. Elevene er ofte delt inn i mindre grupper ut fra lesenivå, slik at elevene skal få en leseopplæring som er tilpasset eget nivå. Denne typen differensiert undervisning starter mange lærere med allerede i første klasse.

På den lærerstyrte stasjonen med Veiledet lesing vil læreren bruke en felles lesebok eller andre tilpassede tekster for elevene som utgangspunkt for leseinnlæringen. Ofte er det Veiledet lesing minst to ganger i uka, og øktene med bokarbeid kan foregå noe ulikt på denne stasjonen. Klæboe & Sjøhelle (2013) deler veiledet lesing inn i fire faser. Første fase er en motivasjonsfase hvor elevene får utdelt en bok eller en tekst som man snakker om. Neste fase er en lesefase hvor elevene leser høyt og læreren følger med og støtter elevene i leseprosessen. Den neste fasen er en etterlesingsfase, og består av at lærer og elever snakker om innhold og lesestrategier. Veiledet lesing ender i en siste fase som kalles etterarbeidsfase, hvor elevene enten skriver, tegner eller gjør oppgaver som handler om teksten de nettopp har lest. I forbindelse med Veiledet lesing er det vanlig at læreren signerer elevenes lesekort, som er et skjema som elevene har med hjem. Både lærer og foreldre signerer dette, og de kan skrive beskjeder til hverandre om hvordan leseutviklingen til eleven går (Hjellup, 2014).

Arbeidsformen er vanlig i forbindelse med stasjonsundervisning, hvor det er vanlig å ha en lærerstyrt lesestasjon med Veiledet lesing og flere andre elevstyrte stasjoner samtidig i klasserommet. En stasjon er betegnelsen på et sted der elevene arbeider en liten stund med en oppgave, før de går videre til neste stasjon og arbeider med en annen oppgave (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Oppgavemateriellet ligger klart på stasjonen når elevene kommer, og det er viktig at oppgavene på de elevstyrte stasjonene er slik at elevene er i stand til å utføre de på egen hånd. Stasjonsarbeidet vil kunne ta totalt 60-90 minutter, som varierer ut ifra antall stasjoner elevene skal rullere på (Hjellup, 2014). Elevene arbeider selvstendig på stasjonene, og ruller når læreren gir tegn for dette. Slik stasjonsundervisning er en modell eller organiseringsform for grunnleggende lese- og skriveopplæring på første til fjerde trinn i grunnskolen (Palm & Stokke, 2013). Denne modellen er en utbredt undervisningsmodell på flere skoler i Norge, og har fått betegnelsen TIEY, Tidlig Innsats Early Years. Aktivitetene på de elevstyrte stasjonene kan variere fra skole til skole, men den lærerstyrte stasjonen med Veiledet lesing er et sentralt punkt. Elever på 1-4 trinn arbeider i 10-15 minutter på hver stasjon, og fire-fem elever er en anbefalt gruppestørrelse (Birkedal, 2018). De elevene som er på lesegruppe sammen bør være kommet omtrent på samme sted i leseutviklingen, og derfor

må gruppesammensetningen endres i løpet av året (Klæboe og Sjøhelle, 2013). Da kan de lese de samme bøkene, og være til hjelp for hverandre i leseprosessen. Ut over aktiviteten på den lærerstyrte lesestasjonen, finnes det få felles retningslinjer for gjennomføringen av TIEY (Solheim & Aasen, 2013), og dette gir mulighet for kombinasjoner av ulike metoder og innfallsvinkler i leseopplæringen.

Palm & Stokke (2013) har forsket på Oslo-skolenes stasjonsarbeid, og forskningen omhandler både spørreundersøkelse av lærere og klasseromstudier av elever på 3.trinn. Resultatene deres viser at lærerne har positive erfaringer med den lærerstyrte stasjonen med Veiledet lesing, men at de er bekymret for hva elevene gjør på de andre stasjonene. Forskerne mener at modellen er for rigid, og at ved bruk av stasjonsarbeid flere ganger i uken blir det lite tid igjen til andre arbeidsmåter. Forskerne mener at selv om kvaliteten på den lærerstyrte stasjonen kan være god, er bare elevene der i 12 minutter og at elevene dermed i stor grad er ansvarlig for egen læring den resterende tiden av norskundervisningen. Til tross for økende utbredelse av modellen, er det gjort lite forskning på slik leseopplæring i Norge. Fountas & Pinnell (2012) fremhever at organiseringsformen er avhengig av en lærer som skaper en kultur i klassen som engasjerer elevene slik at de er i produktiv og uavhengig leseferdighetsmuligheter, mens læreren møter med små grupper.

2.6 Oppsummering av teori

Den teoretiske bakgrunnen for studien bygger på en forståelse av hva lesing og motivasjon innebærer. Lesing defineres gjennom leseformelen: lesing = avkoding x forståelse x motivasjon (Traavik, 2013). Avkoding innebærer god bokstavkunnskap, og forståelse for det alfabetiske prinsipp. Forståelse handler om tekstens budskap og innhold, og å forstå det man leser. Motivasjon defineres som en prosess eller drivkraft som leder til at målrettet aktivitet blir igangsatt og opprettholdt (Pintrich & Schunk, 1996). Leseformelen gir utgangspunkt for at alle faktorene i leseformelen er likeverdige, og gir på denne måten lesemotivasjon en viktig rolle i leseopplæringen.

Lesemotivasjon forklares som individets personlige mål, verdier og tro med hensyn til emner, prosesser og utfall av lesing (Guthrie & Wigfield, 2000). Motivasjon er et komplekst fenomen, og består av ulike komponenter. Når det gjelder lesemotivasjon, har forskning

identifisert flere komponenter som synes å være særlig aktuelle. Disse er blant annet indre motivasjon, forventning om mestring, sosiale grunner for lesing og opplevd verdi i lesing.

For å besvare problemstillingen har forventning om lese mestring og selvbestemmelse teorien blitt utdypet som et teoretisk rammeverk for å kunne arbeide med lese motivasjon.

Forventning om lese mestring bygger på Bandura (1997) sitt begrep self-efficacy, og blir definert som individets tro og forventninger om å kunne lykkes med en bestemt oppgave. Selvbestemmelse teorien bygger på behovet for kompetanse, tilhørighet og autonomi, og mener motivasjon oppstår når disse behovene er tilfredsstillt (Deci & Ryan, 2002).

Kompetanse handler om behovet for å mestre oppgaver og troen på egne ferdigheter, mens tilhørighet er behovet for å ha gode relasjoner med mennesker og følelsen av et fellesskap. Autonomi er behovet for å ta egne valg og selvbestemmelse som oppleves initiert av en selv. Disse behovene skal bidra til å fremme elevenes indre lese motivasjon, og kan bidra som en bakgrunn for at lærere skal kunne arbeide med motivasjon hos elevene. Motivasjonsteoriene fremmer at læreren under leseundervisningens rammer bør arbeide med elevenes indre motivasjon, mestringsopplevelser og selvbestemmelse.

For å besvare problemstillingens andre del, var det hensiktsmessig å se på motivasjon den konteksten leseopplæringen foregår i. Jeg har i kapittel 2.5 sett på hva forskning legger i god leseopplæring, ulike undervisningsmetoder i den første leseopplæringen, og læreren og klasserommet sin betydning for lese motivasjon. Til slutt har jeg sett nærmere på en vanlig organiseringsform i leseopplæringen. Veiledet lesing er en arbeidsform som blir praktisert i den første leseopplæringen, og utgjør en ramme for lærerens arbeid med lese motivasjon. Hensikten med arbeidsformen er at læreren skal støtte elevens leseutvikling gjennom intensive leseøkter hvor mindre elevgrupper leser tekster sammen med en lærer.

Motivasjon i leseundervisningen kan ifølge teorien fremmes ved at leseopplæringen tar i bruk en rask bokstavinnlæring, og en balansert lesemetodisk tilnærming. I tillegg kan motivasjon fremmes ved at opplæringen tar i bruk både efferent lesing og estetisk, og ivaretar både leseopplæring – og leseoppdragelsesperspektivet. Det er også viktig at læreren fremmer gode holdninger til lesing og en kultur for lesing i klasserommet. Motiverende faktorer i leseundervisningen er blant annet høytlesing, interesse, språkleker, litteraturmuligheter og lese tekster tilpasset elevenes nivå.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har gjort i arbeidet med denne forskningsstudien. Jeg vil beskrive hvordan jeg som forsker har gått frem både før, under og etter innsamling av data. Med utgangspunkt i valg av tema og problemstilling, vil jeg i det følgende gjøre rede for oppgavens design og metodevalg.

Først presenteres og begrunnes valg av forskningsmetode og datainnsamlingsmetoder. Videre presenteres den kvalitative tilnærmingen jeg har valgt i studien, før jeg vil beskrive utvalget i undersøkelsen. Deretter vil jeg gå nærmere inn på de metodiske tilnærmingene jeg har valgt, og beskrive analyseprosessen. Til slutt vil jeg redegjøre for studiens kvalitet og etiske refleksjoner. Funn og resultater vil bli presentert i neste kapittel.

3.1 Samfunnsvitenskapelig metode

Forskning handler om å innhente og utvikle ny kunnskap om virkeligheten (Larsen, 2017). Mitt forskningsprosjekt har som mål å undersøke lærerens arbeid med lesemotivasjon i første klasse, og studien utgjør en del av samfunnsvitenskap. Samfunnsvitenskapen er opptatt av å studere mennesket og dets tanker og handlinger. Kunnskapen skapes underveis i samhandling mellom meg som forsker og deltakerne i forskningsprosjektet. Denne kunnskapen vil preges av min forståelse av virkeligheten, og Postholm (2010) fremhever at det ikke er mulig for forskeren å være fullstendig objektiv i slike forskningsprosjekt. Et forskerblikk har imidlertid et fokus, som i dette tilfellet kommer frem gjennom tema og problemstilling for oppgaven. Dette bidrar til at handlinger og hendelser kan løftes frem på en slik måte at man kan reflektere over og forstå dem (Postholm, 2010). Dette er i samsvar med min egen oppfatning av at jeg som forsker ønsker å innhente og øke kunnskap om lærerens arbeid med lesemotivasjon i første klasse. Hensikten min er å forstå og få innsikt i et bestemt tema i leseundervisningen.

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan man skal gå frem for å samle inn data og informasjon man trenger til forskningen, hvordan dette kan analyseres og hva det forteller oss om fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). I forskning trenger man dermed systematiske fremgangsmåter for å innhente og utvikle denne kunnskapen, og metoder er de konkrete fremgangsmåtene for gjennomføringen av forskningen. Metode betyr

å følge en bestemt vei mot et mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217). Valg av metode er avhengig av problemstillingen og hva man ønsker å finne ut, og jeg vil videre presentere den metodiske tilnærmingen jeg har valgt.

3.2 Valg av metodisk tilnærming

Forskningsprosjektets problemstilling, *hva vektlegger lærere i første klasse for å fremme lesemotivasjon hos elevene, og på hvilken måte samsvarer deres praksis med relevant teori og forskning på området*, etterspør kunnskap om lærerens arbeid for å fremme lesemotivasjon hos elevene. For å besvare problemstillingen ønsket jeg både å undersøke hva lærere vektlegger når det gjelder lesemotivasjon, og hva læreren gjør i leseundervisningen i klasserommet. Jeg har dermed valgt en kvalitativ tilnærming hvor jeg kombinerer intervju og observasjon som metode i datainnsamlingen. Intervjuet vil kunne bidra til å besvare første del av problemstillingen, mens observasjonene vil være et bidrag for å belyse andre del av problemstillingen.

Kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv, og forskeren studerer menneskers handlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010). I mitt forskningsprosjekt står kunnskapen, erfaringene og handlingene til lærere i forbindelse med opplæring i skolen sentralt, og det er derfor naturlig å bruke kvalitativ metode for å belyse problemstillingen min. Kvalitativ metode er hensiktsmessig dersom man ønsker en dypere forståelse for et fenomen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Den beskriver realiteten gjennom et mindre utvalg individer, og går mer i dybden på det valgte temaet. Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som primærmetode, og observasjon som sekundærmetode. Det kvalitative forskningsintervjuet vil bidra til å få frem lærerens tanker og erfaringer rundt temaet, mens observasjonene vil være nyttig for å få et bedre innblikk i lærerens handlinger i klasserommet.

Kvalitative intervjuer og observasjon kan brukes som supplerende metoder, for å få svar på problemstillinger eller for å se det fra en annen synsvinkel (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Læreryrket og det som skjer i klasserommet er komplekst, og ved å kombinere to metoder kan man få et større innblikk i kompleksiteten. Ved å ta i bruk flere datakilder får en mulighet til å se om de ulike kildene støtter opp om hverandre, eller om de bidrar med inkonsistent informasjon (Postholm, 2010). Disse to metodene blir dermed brukt

sammen for å utfylle hverandre, og for å svare på problemstillingen min. Intervjuet har fordeler ved at man kan forstå den intervjuedes perspektiv på en bedre måte, sammenlignet med ensidig ytre observasjon (Bjørndal, 2017). Et begrenset antall observasjoner kan gi nyttig tilleggsdata i en intervjustudie, og bidra til en dypere innsikt i både hva læreren sier h*n gjør, og hva h*an faktisk gjør (Tjora, 2010). Primærmetoden vil dermed gi et innblikk i lærernes synspunkter når det gjelder leseundervisning og motivasjon på 1.trinn. Sekundærmetoden vil være et godt supplement for å undersøke hva lærerne faktisk gjør i klasserommet, og på hvilke måter det arbeides med motivasjon i leseundervisningen. Jeg ønsker på denne måten å innhente kunnskap om lesemotivasjon, gjennom mine tolkninger av lesemotivasjon både i samtale med lærere og i klasserommet.

3.2.1 Undersøkelsens kvalitative tilnærming

Det er vanlig å dele opp kvalitativ metode i ulike tilnærminger (Postholm, 2010), og jeg har i mitt forskningsprosjekt valgt å nærme meg problemstillingen gjennom et casedesign som metodisk tilnærming. I dette forskningsprosjektet er målet å studere og beskrive undervisningspraksis, og det studeres i sine naturlige omgivelser. Casestudier egner seg til studier hvor man skal studere fenomener i den virkelige verden, og i denne studien tilsvarer det klasserommet til forskningsdeltakerne. Casestudier gir beskrivelser av det som studeres i sin kontekst, og ønsker på denne måten å avdekke faktorer som er karakteristiske og gi en helhetlig beskrivelse av det som studeres (Postholm, 2010).

Jeg gjennomførte all datainnsamlingen på høstsemesteret på 1.trinn. Dette var et bevisst valg i forhold til at jeg ønsker å belyse hvordan lærere arbeider og hva som skjer i klasserommene den første tiden elevene er på skolen. Som nevnt innledningsvis, er den første tiden på skolen viktig for elevenes videre læring og deres forhold til skolen generelt. Casestudier er tids- og stedbundet, og dette blir dermed synliggjort i mitt forskningsprosjekt gjennom at jeg befinner meg på et bestemt sted innenfor en bestemt tidsramme. Læreren undervisningspraksis i lesing blir studert over en periode for å kunne gi beskrivelser av det studerte feltet. At studien er bundet av tid og sted samsvarer også med at masteravhandlingen er et tidsavgrenset prosjekt.

Jeg har valgt å kombinere intervju og observasjon for å finne ut hva lærere vektlegger for å fremme lesemotivasjon hos elevene og hvordan dette kommer til syne i undervisningen.

Casestudie er også et design som med fordel kan kombinere ulike metoder for datainnsamling (Postholm, 2010), og et slikt design vurderer jeg som en hensiktsmessig tilnærming til min problemstilling. Studien vil beskrive lærerens tanker og erfaringer rundt lesemotivasjon, og gi innsikt i det studerte feltet. Casestudier kan være beskrivende og tolkende (Postholm, 2010), og for å besvare problemstillingen vil jeg både beskrive, tolke og teoretisere det som studeres. Casestudie vil på bakgrunn av dette være en passende tilnærming å bruke for å undersøke lærerens arbeid med lesemotivasjon i første klasse. Et slikt forskningsdesign vil også være et viktig bidrag for meg, som fremtidig lærer på skolen, da jeg utvikler min egen kunnskap om lesemotivasjon og leseundervisning.

Utvalg er også sentralt, da jeg ønsket å foreta et utvalg som kan belyse temaet for studien, og samtidig oppnå mest mulig kunnskap om fenomenet. Før jeg går videre med å beskrive intervju og observasjon, vil jeg dermed si noe om utvalget for studien.

3.2.3 Utvalg

Innenfor kvalitativ forskning er valg av deltakere viktig, og det er sentralt at de aktuelle deltakerne har erfaring med den tematikken som det skal forskes på (Postholm, 2010). Hensikten med mitt forskningsprosjekt var å belyse leseopplæringen på 1.trinn, og det ble derfor naturlig å intervjuere lærere og observere i klasserom på 1.trinn. Dette blir av faglitteraturen betegnet som strategisk utvalg (Dalland, 2012), ved at man velger enkeltpersoner man mener har bestemte kunnskaper og erfaringer i forhold til den aktuelle undersøkelsen. Jeg anså tre kriterier som sentrale for å kunne belyse studiens problemstilling. Disse innebar at deltakerne burde 1) arbeide på 1.trinn i inneværende skoleår, 2) ha erfaring med begynneropplæring i lesing og 3) være lærerutdannet.

Til tross for at dette er en kvalitativ casestudie, ønsket jeg å ivareta en viss bredde og variasjon, og det var derfor hensiktsmessig å velge minst to skoler og minst to lærere i studien min. Jeg fikk kontakt med informantene gjennom kontakter på lærerutdanningen, og gjennom en skole hvor jeg har hatt vikarstilling tidligere.

For å etablere kontakt med deltakere tok jeg kontakt per telefon og/eller epost, hvor jeg informerte om prosjektet. Til slutt endte jeg opp med et utvalg på tre lærere som jobber ved to ulike barneskoler. Utvalget er styrt av hensikten med forskningen, og siden leseopplæringen i

skolen for det meste foregår i norskundervisningen valgte jeg derfor å observere norsktimene til de tre lærerne. Jeg observerte seks undervisningstimer hos to av lærerne og fem undervisningstimer hos en lærer. Selv om utvalget er strategisk, blir det likevel begrenset i en slik studie som dette med tanke på tilgang og tid. Det var vesentlig å få nok datamateriale, men samtidig begrense meg slik at analysearbeidet ikke ble for omfattende. Antall informanter og observasjoner ble valgt ut fra gjennomførbarhet av undersøkelsen og tilstrekkelighet i forhold til kvalitet (Postholm, 2010).

De tre lærerne er anonymisert med tanke på navn, og jeg valgte å bruke fiktive navn fremfor å betegne dem som informanter for å få et mer personlig preg på teksten. Jeg har valgt å betegne de to skolene som skole A og skole B, men senere i avhandlingen vil observasjonene i klasserommene knyttes til den aktuelle læreren jeg observerte. Tabell 1 sammenfatter trekk ved skolen, klassen og lærerne.

Tabell 1: Oversikt over skoler og lærere

Skole	Antall elever på skolen	Lærer	Antall elever i klassen	Erfaring (år)	Utdanning
A	Ca. 500	Ida	21	14	Allmennlærer
		Maria	21	4	Grunnskolelærer
B	Ca. 300	Silje	23	19	Førskolelærer

Nedenfor følger en kort presentasjon av deltakerne:

”Ida” er utdannet allmennlærer, og tar for øyeblikket videreutdanning i begynneropplæring. Hun har arbeidet som lærer i 14 år, og har jobbet på nåværende skole i 4 år. Hun har samtlige år hatt funksjon som kontaktlærer, og dette er fjerde gang hun er lærer på 1.trinn. ”Maria” er utdannet grunnskolelærer, og dette er andre gang hun er lærer på 1.trinn. Hun har arbeidet fire år i skolen, og i inneværende skoleår jobber hun som kontaktlærer på 1.trinn. ”Silje” er utdannet førskolelærer, med videreutdanning i småskolepedagogikk. Hun har jobbet 19 år på barneskole, og arbeider i inneværende skoleår som kontaktlærer på 1.trinn. Hun har jobbet som kontaktlærer på 1.trinn flere ganger og har tidligere fulgt elevene fra 1-3 trinn, men de siste tre årene har hun selv valgt å arbeide på 1.trinn hvert år.

3.3 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

3.3.1 Valg av metode

Intervju er en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode for denne studien. Kvalitative forskningsintervju er godt egnet til å innhente fyldig og beskrivende informasjon om en persons opplevelse av egen livssituasjon (Dalen, 2011). Fyldig og beskrivende informasjon om læreres erfaringer er nødvendig for å belyse deres meninger om og perspektiv på lesemotivasjon i skolen.

Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med struktur og formål, hvor målet er å produsere kunnskap. Dette er fordi forskeren ønsker å være sikker på å få belyst det aktuelle temaet som har blitt valgt ut (Dalen, 2011). Det kvalitative intervjuet gir også informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg velger å bruke begrepet intervju, men det vil i denne teksten alltid være synonymt til forskningsintervjuet. Gjennom en forskningsbasert samtale kan man ta den andres perspektiv (Bjørndal, 2017, s. 107), og jeg kan dermed gjennom intervju få frem ulike perspektiver som kan bidra med å svare på problemstillingen min.

Kvale & Brinkmann (2009) fremhever betydningen av at forskeren er godt forberedt på forhånd av intervjuet, og betydningen av forskerens ferdigheter i intervjusituasjonen. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet en intervjuguide og foretatt et prøveintervju, og jeg vil videre beskrive dette i forbindelse med forskningsprosessen.

3.3.2 Forskningsprosessen

Utforming av intervjuguide

Jeg valgte i denne oppgaven å benytte meg av en blanding mellom strukturert og halvstrukturert intervju. Spørsmålene i et kvalitativt intervju er stort sett åpne, og man får dermed mer utfyllende svar (Christoffersen & Johannessen, 2012). Selv om spørsmålene er åpne kan det være nødvendig med en viss standardisering, og i min undersøkelse gikk jeg gjennom de samme temaene med alle informantene. Et halvstrukturert intervju kan gi en god

balanse mellom standardisering og fleksibilitet, og informantene mine fikk også mulighet til å komme med egne kommentarer på slutten av intervjuet. Fordelen med dette er at jeg både kan sammenligne de ulike informantene sine svar, samtidig som jeg kan tydeliggjøre de ulike lærerne sine egne tanker rundt temaet.

Siden jeg i mitt forskningsprosjekt ønsket å belyse et bestemt tema, samtidig som jeg var åpen for ny og uventet informasjon, valgte jeg å basere intervjuene mine på en intervjuguide. Intervjuguiden omfatter sentrale tema og spørsmål som skal bidra til å belyse studiens problemstilling (Dalen, 2011). I forkant av utformingen av intervjuguiden gikk forberedelsene ut på å finne relevant faglitteratur om leseopplæring, motivasjon og lesemotivasjon. Denne kunnskapen ble videre brukt som bakgrunn i utformingen av intervjuguiden. Intervjuguiden (vedlegg 3) besto av spørsmål med utgangspunkt i studiens tematikk. Spørsmålene handlet i stor grad om lærerens tanker om lesemotivasjon, og jeg spurte også om hvilke aktiviteter og undervisningsmetoder læreren vektla for å fremme lesemotivasjon. I gjennomføringen av dette forskningsprosjektet var det sentralt for meg å utarbeide noen tanker rundt hva jeg ønsket å få ut av intervjusamtalen på forhånd, og utformingen av en intervjuguide var et godt bidrag til dette. Jeg ønsket mest mulig kunnskap og erfaringer fra informantene jeg intervjuet, og fokuserte dermed på åpne spørsmål og prøvde å unngå dikotomier. Alle spørsmålene ble stilt, men det kom også frem andre emner på bakgrunn av åpenhet i intervjusituasjonen og observasjonene som hadde blitt gjennomført.

Prøveintervju

Forskerrollen er avgjørende i kvalitative intervjuer, og forskeren bør dermed trene seg opp til å gjennomføre intervjuet. Kvale & Brinkmann (2015) fremhever at desto bedre man har forberedt intervjuet, desto høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres. Intervjuguiden bør testes, og det samme gjelder det tekniske utstyret.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg dermed et prøveintervju med en annen lærer. Dette gjorde at jeg ble trygg på det tekniske utstyret, og intervjuguiden ble endret og forbedret. Kunnskapen fra kvalitative intervjuer er avhengig av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg fikk gjennom prøveintervjuet øve på å være en god og aktiv lytter, på å stille oppfølgingsspørsmål og på å

skape en situasjon hvor intervjuet kan få en naturlig setting, hvor informantene føler seg trygge og ivaretatt.

Gjennomføring av intervjuene

Alle de tre intervjuene ble gjennomført på skolene der lærerne arbeider. Jeg gjennomførte individuelle intervjuer, da jeg ønsket å få frem lærernes personlige tanker. Intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt og på egne rom, slik at vi fikk sitte uforstyrret under hele intervjuet. Alle informantene hadde på forhånd av intervjuet fått lest og undertegnet samtykkeerklæring med informasjon om deltakelse, anonymitet og taushetsplikt.

Jeg valgte å bruke lydopptaker og ta lydopptak ved alle tre intervjuene. Dette gir store fordeler for meg som forsker da jeg har mulighet til å høre opptakene flere ganger. Det bidrar også til en mer personlig intervjusituasjon da man kan ha fokus på samtalen, fremfor å notere ned alt som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av lydopptak er det viktig å skape en atmosfære hvor den intervjuede ikke blir negativ påvirket av lydopptakeren, da man som forsker ønsker å få mest mulig ærlige svar på spørsmålene. Lydopptak kan også ha en positiv effekt og føre til at den som blir intervjuet svarer mer reflektert. Alle informantene godtok lydopptak under intervjuet, og jeg var bevisst på formål og taushetsplikt rundt bruken av lydopptak.

Før lydopptakeren ble slått på, presenterte jeg kort prosjektet, informerte om retningslinjer og spurte om det var noen spørsmål på forhånd. Kvale & Brinkmann (2015) kaller denne introduksjonen for *briefing* (s. 160). Videre ble lydopptakeren slått på, og jeg startet intervjuet med spørsmål om informantenes bakgrunn, utdanning og erfaring. Videre fortsatte jeg intervjuene med spørsmål som omhandlet prosjektets tema. Jeg hadde, som nevnt, utarbeidet en intervjuguide med spørsmål på forhånd, men underveis i intervjuene ble rekkefølgen noe forandret og jeg lot informantene snakke litt fritt rundt temaet. Postholm (2010) fremhever at den kvalitative forskeren skal være åpen for det situasjonelle. Det førte til at strukturen på intervjuet ble noe ulik, men temaet og formålet sto likevel sterkt og ble ivaretatt. Intervjuene hadde en varighet på 29, 31 og 42 minutter. Variasjonen i lengden kom an på både hvor mye informantene hadde å formidle, hvor mye tid som var satt av og min egen evne til å holde samtalen innenfor det som var relevant for temaet. Avslutningen på intervjuene ble gjort med det som Kvale og Brinkmann (2015) kaller *debriefing* (s. 161). I denne fasen ble informantene

spurt om det var noe mer de ønsket å tilføye, eller om det var noe annet de mente var relevant å få frem i henhold til temaet.

Transkribering

Etter gjennomføringen av intervjuene startet bearbeidingen av datamaterialet. Kvalitative data foreligger ofte i ulike former, og det er vanlig å skrive lydopptakene ut som tekst. Denne prosessen kalles transkribering (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 29), og er den første delen av bearbeidingen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler transkribering om å klargjøre intervjumaterialet for analyse. I denne undersøkelsen valgte jeg derfor å oversette talespråk til skriftspråk i forbindelse med intervjusamtalene mine.

Jeg valgte å transkribere intervjuene selv så raskt som mulig etter gjennomføringen av intervjuene. Dette er også en anbefaling da forskeren i denne prosessen blir godt kjent med datamaterialet. I tillegg skrev jeg ned egne tanker og refleksjoner underveis i prosessen, slik at jeg kunne ta vare på tankene jeg hadde under hvert intervju. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver disse umiddelbare inntrykkene som en verdifull og viktig kontekst for den kommende bearbeidingen av datamaterialet.

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at man bør transkribere det som er nyttig for forskningen. Jeg valgte først å transkribere lydfilene ordrett slik at informasjonen skulle bli mest mulig nøyaktig, og slik at jeg var sikker på at jeg ikke gikk glipp av viktig informasjon. Jeg gikk deretter igjennom transkripsjonen på nytt, og gjorde små grep i teksten i forbindelse med oversettelsen fra muntlig til skriftlig form. Eksempelvis tok jeg bort muntlige ord som ”da” og ”ehm”, ”liksom” og ord som ble gjentatt etter hverandre. All muntlig tale ble transkribert til bokmål og det ble gjort små endringer slik at intervjuene fikk en lesbar og akademisk skriftlig form. Sitatene som brukes senere i oppgaven er dermed ikke ordrette, men omgjort slik at de bærer mindre preg av muntlig språk, men dette har ikke betydning for meningsinnholdet i sitatene. Jeg brukte samme prosedyre på alle intervjuene. Fordelen med transkripsjon er at intervjuene fremstår klarere, og det er lettere å få oversikt over datamaterialet. Etter transkripsjonen av alle tre intervjuene satt jeg igjen med et datamateriale på 22 sider, som jeg i neste fase skulle analysere.

3.4 Observasjon som forskningsmetode

3.4.1 Valg av metode

Observasjon blir betegnet som sekundærmetoden i datamaterialet mitt, og ble valgt som metode for å undersøke hvordan lærere fremmer lesemotivasjon hos elevene gjennom undervisning. Datainnsamlingen ved observasjon gjennomføres av forskeren selv (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskeren kalles observatøren, og jeg inntok i mitt forskningsprosjekt rollen som ikke-deltakende observatør. Det vil si at jeg var til stede i klasserommet, men fungerte som en tilskuer. Man kan også skille mellom åpen og skjult observasjon, og i mitt forskningsprosjekt var observasjonen åpen. Dette handler om at alle som ble studert var informert om at de ble observert (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Observatøren utfører observasjonene i felten, og settingen er der observasjonen konkret gjennomføres (Christoffersen & Johannessen, 2012). I mitt tilfelle betegnes skolen som felten, og klasserommet er observasjonens setting. Observasjoner i klasserommet er en naturlig setting, og fenomenet kan ikke separeres fra den sammenhengen som det er blitt erfart i (Johannessen m.fl., 2010). Observatørrollen innebærer å beskrive det man observerer på en grundig måte, og samtidig forsøke å forstå det. ”En observasjonssituasjon bør inneholde de handlingene eller fenomenene du ønsker å vite noe om” (Dalland, 2012 s. 195). Jeg ønsket å få innblikk i lærerens arbeid med lesemotivasjon, og siden leseopplæringen i skolen for det meste foregår i norskundervisningen valgte jeg derfor å observere norsktimene.

Observasjoner i klasserommet kjennetegnes av systematikk og målretting (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 49). Jeg registrerte observasjonene både ved bruk av videoopptak og observasjonsnotat. En systematisk innsamling av data ved hjelp av observasjon forutsetter at observasjonen har et fokus. Fokuset bestemmes av min problemstilling, og bidro til at jeg holdt fokuset tydelig i feltarbeidet. Gjennom observasjonene kan jeg belyse lærerens arbeid med lesemotivasjon i undervisning. Observasjonene bidrar til ett innsyn i hva lærerne gjør i klasserommet fremfor å bare høre hva lærerne forteller om undervisningspraksisen sin. En annen begrunnelse for å observere klasserommene handler om at det er i undervisningen læreren kan fremme lesemotivasjon hos elevene, og det læreren sier i intervjuene kan også avvike fra det læreren gjør i undervisning. Dette er nyttig tilleggsinformasjon for å best mulig svare på min problemstilling. Observasjonene gir dermed mulighet for å studere hvordan det faktisk gjøres, og ikke bare hvordan det sies at det gjøres.

I mitt forskningsprosjekt anså jeg det dermed naturlig å velge observasjon som metode, da disse direkte erfaringene vil bedre min forståelse av temaet. Jeg anså det også som naturlig med tanke på at det er i klasseromssituasjonen læreren handler i opplæringsammenheng, og det er denne settingen som er avgjørende for elevenes læring og motivasjon.

3.4.2 Forskningsprosessen

Dokumentere observasjonene

I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg i utgangspunktet å bruke videoopptak for å dokumentere observasjonene. Det var flere grunner til at jeg ønsket dette, og hovedgrunnen dreier seg om at man ved bruk av video får en mer nøyaktig representasjon av virkeligheten og det gir mulighet for et bedre analysearbeid.

Jeg fikk imidlertid bare lov å bruke videokamera i to av de tre klasserommene, jeg har dermed brukt to ulike metoder for å dokumentere observasjonene. I observasjonene av to av lærerne ble det brukt videoopptak og feltnotater, mens den siste læreren ble observert ved hjelp av observasjonsnotat og feltnotater. Det er viktig å være bevisst på hva slags data man ønsker, og temaet for oppgaven bidro til at jeg på forhånd hadde noen tanker om hva jeg ønsket å observere. Jeg forsøkte likevel å ha en åpen tilnærming, og jeg brukte feltnotater som et hjelpemiddel for å notere uventede og interessante ting som oppsto i observasjonene.

Videoopptak og feltnotater

Videoopptak har i prinsippet to hovedfordeler i observasjonssammenheng (Bjørndal, 2017). Den største fordelen er nok at videoopptak gir håndfast datamateriale fra et pedagogisk øyeblikk, og opptaket kan kompensere for vår begrensede hukommelse. Videoopptak gjør det mulig for forskeren å spole frem og tilbake, og man kan se situasjonen flere ganger. Jeg har dermed en detaljert gjengivelse av det som skjer, og kan sammenstille disse opptakene med notatene jeg har gjort meg som observatør i samme situasjon (Tjora, 2010). En annen stor fordel er detaljene i videoopptak, og at man kan ha ulike ting i fokus hver gang man ser den samme situasjonen. Videoopptak gir dermed en mulighet til å repetere inntrykk på en slik måte at man kan se mer enn man vanligvis vil gjøre.

Det er flere fordeler ved å bruke videoopptak, men det må fremheves at disse opptakene kun er en representasjon av virkeligheten (Bjørndal, 2017). Opptakene begrenses av både forskeren og teknologien. Forskeren styrer både kameraplassering, lyd og innstillinger, og dette har betydning for hvilket utsnitt av den visuelle virkeligheten som registreres. Teknologi kan ha begrensninger rundt kvaliteten på opptakene av lyd og bilde.

Jeg brukte et videokamera, og dette ble plassert mest mulig diskret på et stativ i klasserommet. Jeg plasserte meg bakerst i klasserommet, og noterte informasjon om tidspunkt, aktiviteter og refleksjoner jeg gjorde underveis i observasjonene.

Utforming av observasjonsnotat

Det er ofte vanlig å utarbeide et observasjonsnotat eller en observasjonsguide i kvalitativ forskning, og dette er et viktig bidrag for å ha et tydelig fokus gjennom datainnsamlingen. Problemstillingen for forskningsprosjektet danner grunnlaget for hva man ønsker å fokusere på, og jeg utformet på bakgrunn av dette et observasjonsnotat.

Ifølge Dalland (2012) er et observasjonsnotat et viktig bidrag for å kunne bruke observasjonene med troverdighet. Observasjonsnotatet ”skal ha fast struktur og inneholde konkrete opplysninger, observasjoner og en foreløpig tolkning” (Dalland, 2012 s. 192). Observasjonsnotatet mitt inneholdt problemstilling, sted, tid, min posisjon, faglig tema, observasjonsbeskrivelse, forstyrrelser og tolkning – og ligger vedlagt under vedlegg 4.

Observasjonsnotatet er dermed relativt åpent, og gir forskeren mulighet til å notere uventede hendelser eller opplevelser man mener kan være interessante underveis i datainnsamlingen. Dette hjalp meg til å holde fokuset tydeligere, samtidig som jeg var bevisst på å bevare en åpenhet i gjennomføringen av observasjonene. Jeg noterte både på observasjonsnotatet og tok feltnotater på et annet ark, før jeg i etterkant skrev notatene mer systematiske på samme dokument.

Gjennomføring av observasjonene

På bakgrunn av forskningsprosjektets tema og rammer observerte jeg norskundervisningen til de tre lærerne. Alle de tre lærerne hadde to økter norskundervisning på mandager, og deretter

to nye økter med norsk på onsdager. Det var i disse øktene de pleide å begynne med en ny bokstav. Skole A avsluttet uken med to økter norsk på fredager, mens Skole B hadde disse to øktene på torsdager. Disse øktene ble brukt til repetisjon og gjennomgang av de to bokstavene elevene hadde lært den uken. Begge skolene hadde også et par andre korte økter med norsk i løpet av uka, men disse ble ikke en del av mitt forskningsprosjekt. Dette var på bakgrunn av at informantene valgte observasjonstidene de mente var mest hensiktsmessige for min studie, og at de andre øktene var korte og ikke alltid foregikk på samme tidspunkt og dager.

Introduksjonen til observasjonene ble ganske lik hos alle de tre lærerne. Den første dagen jeg observerte, kom jeg på morgenen og fulgte læreren bort til klassen. Læreren presenterte meg, og forklarte elevene at jeg skulle være tilstede noen dager. Ved bruk av videoopptak ble dette klargjort i klasserommet på forhånd, slik at det var klart når undervisningen begynte. Deretter ble observasjonene gjennomført, og lærerne ble observert mens de underviste elever de var kontaktlærere for.

Jeg gjorde videoopptak eller skrev observasjonsnotat av alle norsktimene hvor lærerne hadde planlagt å arbeide med lesing. I tillegg skrev jeg feltnotater, og jeg valgte å notere i to kolonner. I den ene kolonnen noterte jeg rene beskrivelser av det som skjedde, mens jeg noterte mine umiddelbare tanker og tolkninger i den andre. Postholm (2010) understreker at forskeren gjør utvelgelses under observasjonene, og at man derfor ikke kan si at feltnotater er en objektiv beskrivelse av handlingene. Jeg noterte observasjoner som var umiddelbart interessante, men jeg var også oppmerksom på å notere handlinger som fremsto mindre viktige, fordi de senere i forskningsarbeidet kunne vise seg å være viktig for å belyse problemstillingen.

Antall observasjoner og tidsbruk ble både vurdert ut fra tidsfristen til masteroppgaven, og ut fra hva som var tilstrekkelig for å belyse problemstillingen. I samråd med veilederen min, ble vi enige om antall observasjoner og vi gjorde også en vurdering i etterkant på at datainnsamlingen var tilfredsstillende. Dette handlet også om at jeg underveis i observasjonene ikke følte at jeg fikk så mye ny informasjon, og at jeg i slutten bare fikk bekreftelse på det jeg hadde notert i de tidligere observasjonene. Funn fra observasjonene vil bli presentert i kapittel 4.

3.5 Kvalitetssikring i en kvalitativ studie

3.5.1 Forskerrollen

Forskeren fremstilles som det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, ettersom forskeren må innta en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2010). Forskeren ønsker å danne seg et helhetlig bilde av deltakernes perspektiv når det gjelder et bestemt forskningsfokus (Postholm, 2010). Forskeren velger tema for studien, samler inn, analyserer og tolker datamaterialet og fremstiller studiens resultater.

Når man intervjuer og observerer er man samtidig sitt eget metodeinstrument (Dalland, 2012). Det er gjennom eget sanseapparat at man mottar intervjupersonens budskap og registrerer observasjoner, og det er dermed viktig at forskeren har bevissthet rundt sin egen rolle i forskningen. Som forsker har jeg med meg min egen forforståelse i møte med datainnsamlingen, og dette virker inn på hva jeg ser, hører, oppfatter og tolker (Postholm, 2010), og kan påvirke dataene som kommer frem gjennom intervjuene og observasjonene. Postholm (2010) fremhever at det er nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, metoden som blir valgt, og måten materialet blir analysert og tolket på. Mitt kunnskapssyn, verdier og erfaringer har betydning for forskningen, og det vil være helt umulig å være helt objektiv. Det kan også ha betydning for forskningen at jeg ikke er en erfaren intervjuer, noe jeg forsøkte å forbedre gjennom forberedelser og prøveintervju i forkant. I forbindelse med min forskerrolle vil jeg også understreke at kjennskapet til den ene skolen bidro til at rektor kunne henvise meg til aktuelle informanter på 1.trinn. Jeg vurderte dermed at dette ikke har betydning for min forskerrolle i møte med informantene.

Jeg har gjennom metodekapittelet forsøkt å gjøre rede for alle stegene i min forskning, og dette vil dermed være et bidrag for å kunne forstå og reflektere over min forskerrolle. Min forforståelse er preget av interessen jeg har ovenfor prosjektets tema, og min utdannings- og erfaringsbakgrunn. Jeg er utdannet grunnskolelærer, med fordypning i norsk. Min erfaringsbakgrunn dreier seg i hovedsak om praksis i studiesammenheng, men jeg har begrenset erfaring fra 1.trinn. I løpet av studiene har jeg satt meg inn i teori som omhandler leseopplæringen. Forforståelsen min er derfor hovedsakelig preget av teori, og dette påvirker hvilke spørsmål jeg stiller i intervjuene og hva jeg legger merke til under observasjon, og videre hvordan jeg tolker dette. Dette kan stå i fare for å være en begrensning i forbindelse med datainnsamling, men samtidig kan teorien også gi nyttige bidrag i undersøkelsen.

3.5.2 Validitet og reliabilitet

I all forskning er det viktig å vurdere validitet og reliabilitet, og ved å klarlegge dette i forbindelse med mine resultater bidrar det til en oversikt over kvaliteten av forskningen.

Validitet handler om hvorvidt en studie undersøker det den er ment å skulle undersøke, og hvor relevante de innsamlede dataene er for problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Valg av metode har betydning for validiteten, og det har vært viktig for meg at metodene jeg har valgt reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2016, s. 232).

Jeg har i forbindelse med mine intervju forsøkt å være en objektiv intervjuer, og jeg har stilt spørsmål hvor jeg lar informantene svare uten at mine egne meninger og synspunkter er tydelige. Alle informantene i undersøkelsen er lærere som arbeider med leseopplæring i skolen og har førstehåndskunnskap om undersøkelsens tema. Dette bidrar til å styrke validiteten i undersøkelsen. Lærerinformantene ble også orientert om konfidensialitet på forhånd, og denne anonymiteten kan sikre høy grad av validitet i intervjudataene. I forbindelse med observasjonene var det viktig for meg at de inneholdt fenomenet jeg ønsket å studere, samtidig som både jeg og videokameraet ikke skulle ha innvirkning på handlingene til deltakerne. Jeg ønsket å observere deltakernes naturlige setting, slik at de innsamlede dataene er valide for undersøkelsens tema. I observasjonsprosessen vekslet jeg mellom å sitte bakerst i klasserommet og å bevege meg rundt. Dette valgte jeg for å få mulighet til å beskrive handlinger og dialoger mest mulig nøyaktig. For at situasjonen skulle virke naturlig og deltakerne skulle føle seg trygge, snakket jeg med lærere og elever underveis. Jeg holdt likevel noe avstand da jeg ikke ønsket å påvirke deres handlinger. Jeg gav ingen føringer til mine informanter på forhånd, da jeg ønsket at observasjonene skulle preges av deres naturlige undervisning. I etterkant fortalte informantene at de ikke følte min tilstedeværelse hadde påvirket dem eller elevene i stor grad.

Validitet kan også uttrykkes gjennom ”begrepsvaliditet” (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepene jeg har brukt i oppgaven har kommet frem fra informantenes uttalelser og teori om temaet, og jeg mener dermed at de er gyldige i forhold til innholdet. Dette gir et samsvar mellom begrepene og måten de operasjonaliseres på, hvor begreper og kategorier har sammenheng med temaet for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har også forsøkt

å gjøre rede for betydningen av begreper jeg har brukt, og hvilket meningsinnhold de ulike begrepene har i denne studien.

I forskningsarbeidet har det vært essensielt at det jeg har studert og brukt er relevant for undersøkelsen. Jeg har valgt å sette meg inn i teori og forskning som skal bidra til å belyse problemstillingen, og det vises til litteraturlisten for kildehenvisninger.

Reliabilitet handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data og hvor pålitelige resultatene er (Kvale & Brinkmann, 2015). Empiri er en representasjon av virkeligheten, og man ønsker gjennom forskning å få mest mulig pålitelig kunnskap om virkeligheten. I mitt forskningsprosjekt viser jeg dette ved at jeg har brukt flere forskere sine undersøkelser rundt emnet, og flere lærere sine erfaringer.

Intervjuguiden bidro til at jeg gikk gjennom de samme temaene med alle deltakerne, og dette gir mulighet for sammenlikning i etterkant. Resultater som kommer frem hvor det er enighet mellom deltakerne, og forskning som viser de samme resultatene, kan også tyde på høy reliabilitet i undersøkelsen. I forbindelse med intervjuene ble det brukt lydopptaker og dette gir mulighet for å lytte til intervjuene flere ganger, og bidrar også til en kvalitetssikring i forbindelse med informasjonsuthenting. I gjennomføringen av observasjoner gjøres det mange ulike tolkninger (Larsen, 2017). For å ivareta reliabiliteten var det essensielt å skille mellom observasjoner og egne refleksjoner i observasjonsnotatene. Under observasjoner skrev jeg ned alt jeg så i en kolonne, og refleksjoner og egne tanker ble notert i kolonnen ved siden av. Videoopptakene gir lignende fordeler som lydopptakene, da muligheten videoopptak gir rundt å kunne se situasjonen flere ganger også kan bidra til å styrke reliabiliteten (Bjørndal, 2017).

Jeg har også gjort rede for min egen førforståelse og betydningen forskerrollen har i forbindelse med tolkning og analyse av undersøkelsen. Forskeren er det viktigste tolkningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og dette kan påvirke studiens reliabilitet. Det er dermed viktig at det inngår en vesentlig mengde metodiske forklaringer og utdrag fra transkripsjoner i studien, slik at leseren kan gjøre sine egne tolkninger, og at studien og mine egne fortolkninger er tydelige slik at de kan diskuteres.

Det er likevel en del begrensninger ved forskningsprosjektet. Undersøkelsene mine baserer seg på et begrenset antall intervjuobjekter og skoler. Deltakerne har betydning for resultatene i undersøkelsen, og jeg kunne dermed fått andre inntrykk og annen kunnskap gjennom andre deltakere. Det kunne vært ønskelig å gjennomføre lignende undersøkelser med andre

informanter for å styrke validiteten og reliabiliteten i forskningen rundt temaet, og jeg mener absolutt det trengs mer forskning rundt temaet. Det viktigste for meg i dette forskningsprosjektet var at informantene kunne bidra med nyttig og relevant informasjon for å svare på problemstillingen min, og at dette måtte muliggjøres innenfor prosjektets rammer og tidsfrister.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 126) er det ikke mulig å få et fullverdig troverdig resultat, da både klasser og skoler hele tiden endres og utvikles. De viser til hvordan det finnes forskning som er mindre relevant i dag enn på det tidspunktet resultatene ble oppdaget/funnet. Dette medfører at mine funn i denne oppgaven trolig er mer troverdige i dag enn på et senere tidspunkt. Dataene jeg samler inn og analyserer er ikke virkeligheten, men en representasjon av den, og det er viktig å understreke at dette studiet er et avgrenset forskningsprosjekt og at funn og konklusjoner må ses i lys av dette.

Mitt forskningsprosjekt inkluderer to skoler og tre lærere. En fordel ved å ha flere skoler og informanter er at det styrker overføringsverdien til andre settinger og bidrar til høyere grad av generaliserbarhet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s 208). Det bidrar også til å øke grad av forståelse og muligheten til å identifisere mer generelle kategorier.

Forskningsprosjektet er et casestudie, og det er et diskutert forskningsdesign. Det blir blant annet kritisert for å være subjektivt, og at man ikke kan generalisere ut fra en enkelt case siden materialet er så lite. Flyvbjerg (2010) argumenterer derimot for at et slikt forskningsdesign er et viktig bidrag i samfunnsvitenskapen. Flyvbjerg (2010) legger frem at en casestudie kan være velegnet for kontekstavhengig kunnskap som gir konkrete erfaringer, og dermed kan bidra til kunnskap og utvikling. Casestudie har sin egen systematikk (Flyvbjerg, 2010), og dette er et bidrag for å gjøre casestudiet mindre subjektivt og åpne opp for muligheter til å både bekrefte og avkrefte antatte hypoteser forskeren har på forhånd. Casestudiet gir mulighet for å gå i dybden på et valgt tema, og dette kan gi nyttig informasjon om et bestemt tema.

3.5.3 Forskningsetikk

Forskere må ivareta forskningsetiske prinsipper (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41), og dette handler om at etiske prinsipper skal bli en del av prosessen i datainnsamlingen og i fremstillingen av forskningsprosjektet i etterkant. Dette går ut på både å ivareta personvernet og å sikre troverdigheten av forskningsresultatene (Dalland, 2012).

Mitt forskningsprosjekt innebærer kontakt med mennesker, og etikk handler i denne sammenhengen om hvordan man som forsker møter og ivaretar personene som deltar i undersøkelsen (Larsen, 2017). Kvale & Brinkmann (2015, s.102) henviser til fire områder som diskuteres i etiske retningslinjer for forskere. Disse fire områdene er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg vil videre redegjøre for mitt forskningsprosjekt rundt disse fire områdene.

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsen, og man sikrer seg at de involverte deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I forbindelse med dette utformet jeg dermed et informasjonsskriv til deltakerne, hvor de fikk informasjon om undersøkelsen og relevante ting i forhold til deltakelse i forskningsprosjektet. Jeg informerte også både skoleledelse og informantene om at undersøkelsen var godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (vedlegg 5). I informasjonsskrivet fikk de informasjon om tema, formålet med undersøkelsen, hvorfor jeg ønsket dem som forskningsdeltakere og hva som forventes av dem som deltakere. Informasjonsskrivet inneholdt også informasjon om informantenes anonymitet og rettigheter angående frivillig deltakelse og mulighet for å trekke seg. Dette informasjonsskrivet fikk alle deltakerne tilsendt på forhånd, og ved undertegnelse gikk vi gjennom informasjonsskrivet i fellesskap. Informasjonsskrivet ligger vedlagt under vedlegg 1. I forkant av observasjonene fikk også foresatte til elevene utdelt informasjonsskriv og samtykkeerklæring, og dette ligger vedlagt under vedlegg 2.

Informantene fikk også informasjon om konfidensialitet i informasjonsskrivet.

Konfidensialitet refererer til enigheten med informantene om hva som gjøres med datainnsamling og hva som blir resultatet av deres deltakelse (Kaiser referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I dette forskningsprosjektet ble det ikke uttalt navn på elever eller skoler under intervjuene, og det forekommer dermed ingen navn på lydbånd eller i transkripsjonene. Jeg forsikret også informantene om at lydopptakene ville bli slettet ved prosjektslutt. Dette bidrar til fortrolighet mellom meg som forsker og informantene som deltok i undersøkelsen.

Konsekvenser innebærer hvilke fordeler og ulemper deltakelse kan ha for informantene. I mitt forskningsprosjekt vurderte jeg at fordeler og den oppnådde kunnskapen er mer gjeldende enn mulige ulemper. Dette handler blant annet om at det ikke fremkommer navn på verken deltakere eller skoler, og problemstillingen bidrar til en vektlegging av lærernes oppfatning fra et faglig ståsted. Det fremkommer dermed ikke personopplysninger i dette forskningsprosjektet, og det er relativt lite sannsynlig at noen av informantene kan gjenkjennes ved publisering. Konsekvensene av dette forskningsprosjektet skal gi en overføringsverdi i forbindelse med større forhold slik som læreryrket og skolen som helhet. Som forsker har jeg også tatt en vurdering på hvordan sitat fra informantene under intervjuene transkriberes og fremkommer som skriftlig tekst i undersøkelsen, da disse sitatene skal gi ett uttrykk som informantene mener stemmer overens med deres uttalelser.

Forskerens rolle er avgjørende i kvalitativ forskning, og jeg har gjort rede for dette under punktet "forskerrollen". Forskeren er også underlagt etiske krav, og dette handler i stor grad om respekt for både forskningsdeltakere og forskningsprosjektet som helhet. Presentasjoner av funn skal være en representativ fremstilling av forskningsområdet, og alt datamateriale skal gjennom hele prosjektet anonymiseres, lagres trygt og slettes i etterkant.

3.6 Analyseprosessen

Analyseprosessen handler om at forskeren skal bearbeide datamaterialet og utvinne mening i sine data (Postholm, 2010). Det må påpekes at dette er en prosess som pågår hele tiden, og analysen starter dermed med en gang og er med oss under hele forskningsprosessen (Nilssen, 2012). Kvalitative analyser begynner med det første intervjuet, den første observasjonen og forskerens første blick på dokumentet (Postholm, 2010).

Analyse handler i stor grad om ulike måter forskeren kan gå frem på for å redusere og dermed gjøre datamaterialet mer oversiktlig og håndterlig. Dataanalysen min ble foretatt i to steg. Først tok jeg for meg de ulike dataene fra hvert intervju og fra hver observasjon hver for seg. Ved å ta i bruk flere datakilder får en mulighet til å se om de ulike kildene støtter opp om hverandre, eller om de bidrar med inkonsistent informasjon (Postholm, 2010). Jeg sammenliknet dermed både hver lærer sitt intervju med observasjoner av den aktuelle læreren, før jeg videre sammenliknet de ulike casene og analyseenheter med hverandre.

Det første steget i analysen min handlet om å gå gjennom hvert intervju og hver observasjon hver for seg, og jeg vil derfor videre beskrive analyseprosessen innenfor begge disse metodiske tilnærmingene, før jeg til slutt vil presentere det andre steget i analysen som omhandler kategorisering av datamaterialet.

3.6.1 Intervju

Intervjuanalysen ligger et sted mellom intervjusituasjonen, og teksten som jeg presenterer. Det var vesentlig for meg som kvalitativ forsker at analysearbeidet bidro til at informantenes rettigheter ble ivaretatt samtidig som kunnskapen rundt temaet kom tydelig frem i den endelige analysen. Intervjuet preges av min førforståelse og hensikten med studien, men jeg forsøkte å ha en induktiv tilnærming til intervjusamtalen. For å kunne besvare problemstillingen var det essensielt at min forskerrolle ikke ble fremtredende, og at informantene fikk mulighet til å dele sine erfaringer og tanker.

Bakgrunnen for analysearbeidet baseres på forskningsprosjektets hva og hvorfor, og det var dermed av betydning at datamaterialet skulle svare på studiens problemstilling og bidra til å belyse temaet for oppgaven. Det ble ikke benyttet en standardisert analysemetode, men flere ulike tilnærminger for å få frem meningen og kunnskapen fra hvert intervju. Ved å analysere enheter ved intervjuene, forsøker jeg å få frem det intervjupersonene fortalte meg på en slik måte at det utdyper meningen med uttalelsene og beriker problemstillingen til studien.

Kvale & Brinkmann (2015) trekker frem betydningen av å tenke over analysearbeidet i forkant av intervjuene, slik at hele prosessen blir påvirket av analysemetoden. Formålet med analysearbeidet mitt var å få frem informantenes oppfatninger og meninger rundt et bestemt tema. Jeg transkriberte intervjuene så fort som mulig, og skrev ned egne tanker og tolkninger underveis. Dette bidrar til at det endelige analysearbeidet blir enklere og den baseres også på tryggere grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216). Intervjuene er bakgrunnen for analysearbeidet, og transkripsjonene fungerer som et verktøy for meg som forsker i analysearbeidet.

Den teoretiske oppfatningen av hva som skal undersøkes, gir grunnlag for hvordan analysearbeidet foregår (Kvale & Brinkmann, 2015). Problemstillingen min etterlyser både kunnskap og tanker, og det var dermed av betydning å analysere informantenes uttalelser på

en slik måte at jeg får frem deres perspektiver. Intervjuene blir på den måten et bidrag for å utvide kunnskapen rundt fenomenet jeg undersøkte, og for å besvare problemstillingen for studien.

3.6.2 Observasjon

Observasjonene har som mål å belyse andre del av problemstillingen i forskningsstudien. Fetterman (1998) uttaler at forskeren skal møte forskningsfeltet med et åpent sinn og ikke med et tomt hode (Postholm, 2010, s. 45). Observasjonene blir farget av min forskerrolle, og analysearbeidet pågår på mange måter gjennom hele forskningsprosjektet. Dette handler om valg forskeren tar både før, i og etter observasjonene. På bakgrunn av temaet for oppgaven og teori gjør forskeren valg i forbindelse med hva man fokuserer på i observasjonene. Teori er et verktøy for forskeren i forkant og underveis i observasjonene, samtidig kjennetegnes kvalitative observasjoner av en kontinuerlig interaksjon mellom teori som leses og praksis som observeres (Postholm, 2010).

Postholm (2010, s. 57) fremhever at det alltid vil være en interaksjon mellom deduksjon og induksjon i observasjonsprosessen. Forskeren møter forskningsfeltet med sin teoretiske bakgrunn, og antagelser er med på å styre observasjonsfokuset. Forskerens forforståelse, kunnskap, erfaringer og problemstilling for forskningsprosjektet legger grunnlaget for et deduktivt møte med praksisfeltet. En kvalitativ forsker vil likevel prøve å være induktiv i forskningsfeltet, gjennom å være åpen for andre tema og andre forhold.

Videre fortsetter analysearbeidet gjennom dokumentasjon av observasjonene. I mitt forskningsprosjekt ble det brukt både videopptak og observasjonsnotat for å dokumentere observasjonene. Det som imidlertid er felles for begge er at jeg benyttet meg av feltnotater. Jeg hadde en bok jeg skrev ned umiddelbare tanker og tolkninger, og jeg gikk også gjennom disse notatene etter hver observasjon. Postholm (2010) fremhever betydningen av at disse feltnotatene ikke er en objektiv beskrivelse av observasjonene. Feltnotatene er også farget av de utvelgelsene forskeren gjør på bakgrunn av teori og erfaringer. Selv om feltnotatene kan sees på som subjektiv tekst, er de likevel et uttrykk for forskerens analyser og utgjør et viktig bidrag for min utvikling av forståelse og det videre analysearbeidet.

Videopptakene og observasjonsnotatene danner grunnlag for tolkning og analyse, og disse ble grundig gjennomgått i etterkant av observasjonene. Jeg så gjennom videopptakene, og

noterte hendelser og tidspunkter underveis. Disse sammenlignet jeg med feltnotatene fra samme observasjon. Observasjonsnotatene førte jeg systematisk inn i egne dokumenter på datamaskin, og jeg sammenliknet også her observasjonsnotatet med feltnotater.

3.6.3 Kategorisering

Etter at jeg hadde gått gjennom alt datamaterialet hver for seg startet jeg med koding og kategorisering av materialet. Dette innebærer å sette merkelapper på dataene, for deretter å samle disse i egnede kategorier (Dalen, 2011). Dette kalles også temasentrert tilnærming (Thagaard, 2013), ved at empirien blir presentert gjennom relevante tema for å besvare problemstillingen. Temaene er definert av forskeren, og preges av mine tolkninger av datamaterialet.

Analysen skal få frem hva de ulike lærerne vektlegger og sammenholde denne informasjonen. På bakgrunn av intervjuet hadde jeg informasjon fra alle deltakerne om det samme temaet, og jeg markerte utsnitt med farger og kodeord som fremhevet meningen i teksten. Deretter utviklet jeg kategorier som inneholdt utsnitt om samme tema, og sorterte også utsnitt fra observasjonene i de samme kategoriene. Denne prosessen ble preget av både induktive og deduktive tilnærminger, da jeg beveget meg frem og tilbake mellom empiri og teori rundt de ulike temaene. Jeg knyttet teoretiske begrep til teksten i analysen, for å få frem meningsinnholdet og for å kunne se dette i sammenheng med relevant teori om temaet for studien.

Til slutt i analyseprosessen hadde jeg identifisert noen egnede kategorier for datamaterialet. Disse er: a) Leseundervisning og motivasjon b) Forventning om lesemestring og lesekompetanse og c) Tilhørighet og autonomi-støtte for å fremme lesemotivasjon.

Leseundervisning og motivasjon ble utledet på bakgrunn av at leseundervisningen gir rammene for hvordan lærerne arbeider med lesemotivasjon. Informantene baserte flere av sine uttalelser på undervisningsmetoder og tilnærminger, og det var også denne undervisningspraksisen som ble observert av meg som forsker. Denne kategorien har som mål å gi en utdyping om hvordan lesemotivasjon kommer til syne og blir vektlagt i lærerens kontekst for leseundervisning.

Forventning om lesemestring og lesekompetanse ble utledet på bakgrunn av at mestring og oppnådd kompetanse vektlegges både av forskningsdeltakerne og motivasjonsteori. I teorikapitlet blir forventning om lesemestring knyttet til Bandura (1997) sitt begrep self-efficacy, mens lesekompetanse blir knyttet til behovet for kompetanse i Deci & Ryans (2002) selvbestemmelsesteori. I analyseprosessen viste det seg som utfordrende å skille mestring og kompetanse, da de inneholder flere like aspekter. Deci & Ryan (2002) påpeker at indre lesemotivasjon henger sammen med følelsen av kompetanse og mestring, og Morgan & Fuchs (2007) viser til at forventning om lesemestring er en type kompetanseoppfattelse. Forventningskomponenten i forventning-verdi teorien (Eccles & Wigfield, 2000) kan også operasjonaliseres gjennom forventning om mestring og oppfattet kompetanse. Forventning om lesemestring og lesekompetanse utgjør derfor en kategori i denne studien, og vil omfatte de faktorene som er felles for begrepene, men også faktorer som kan knyttes til ett av begrepene.

Tilhørighet og autonomi-støtte for å fremme lesemotivasjon ble utledet på bakgrunn av at disse faktorene har fått en sentral rolle i motivasjonsteori og utgjør de to siste behovene i Deci & Ryans (2002) selvbestemmelsesteori. Empirien viste flere funn som kan knyttes til begge disse teoretiske motivasjonsaspektene. Informantenes vektlegging av positive opplevelser og elevenes egne erfaringer kan knyttes til disse motivasjonsaspektene, og på bakgrunn av at disse aspektene også kan ses i sammenheng med hverandre utgjør de en kategori i analyseprosessen. Verdikomponenten i Eccles & Wigfield (2000) sin teori belyser også faktorer som kan fremme tilhørighet og autonomi sin betydning for motivasjon, og gir også en teoretisk bakgrunn for denne kategorien.

Disse kategoriene gjenspeiles både i teorikapittel og analysekapitlet, og utgjør også bakgrunnen for diskusjonen i kapittel 5.

4. Analyse

I kapittel 2 tok jeg for meg og gjorde rede for teori om motivasjon og lesemotivasjon, og tok spesielt utgangspunkt i Banduras (1997) teori om self-efficacy og Deci & Ryans (2002) selvbestemmelsesteori. Disse teoriene fremhever at mestringsforventninger og behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi er sentralt for elevenes motivasjon. Læreren handler dermed om å legge til rette for dette i leseopplæringen for å fremme lesemotivasjon hos elevene. Motivasjonsteoriene fremmer at læreren under leseundervisningens rammer bør arbeide med elevenes indre motivasjon, mestringsopplevelser og selvbestemmelse. Jeg redegjorde også for ulike tilnærminger og arbeidsmåter i leseopplæringen, og disse utgjør lærerens rammer og kontekst for å kunne fremme motivasjon i leseundervisning. Den oppsummerte forskningen viste at leseopplæringen bør kombinere syntetisk og analytisk metode, ivareta både leseopplæring- og leseoppdragelsesperspektivet og fremme en klasseromskontekst som oppfordrer til lesing for å skape motivasjon i klasserommet.

I dette kapitlet presenteres studiens empiri, gjennom kategoriene som ble utledet av analyseprosessen: a) Leseundervisning og motivasjon b) Forventning om lesekompetanse og c) Tilhørighet og autonomi-støtte for å fremme lesemotivasjon. Jeg vil gjennom hele kapitlet ta med det jeg mener er mest relevant for problemstillingen min; ”Hva vektlegger lærere i første klasse for å fremme lesemotivasjon hos elevene, og på hvilken måte samsvarer deres praksis med relevant teori og forskning på området?”.

Under *leseundervisning og motivasjon* vil jeg presentere ulike metoder og aktiviteter lærerne vektlegger og bruker i leseopplæringen. Under *forventning om lesekompetanse og lesekompetanse* inngår ulike komponenter som støtter teorien om mestringsforventning og behovet for kompetanse. Faktorer som inngår i kategorien *tilhørighet og autonomi-støtte for å fremme lesemotivasjon* handler om læringsmiljø og elevenes valgmuligheter i leseundervisningen.

Jeg vil presentere både resultat fra intervjuene og funn som kom frem gjennom observasjonene, og empirien blir fortløpende knyttet til teoretiske begrep. Hovedkilden i kategoriene vil være resultater fra intervjuene, mens observasjonene vil fungere som et supplement for å utfylle sitater fra informantene og for å beskrive situasjoner i klasserommet som er aktuelle for kategorien. Hver kategori avsluttes ved at hovedfunnene kort oppsummeres. For å skille datamaterialet fra tolkninger, presenteres alle sitater og feltnotater

ved innrykk, og det vises kontinuerlig til informantenes pseudonymer. Informantene omtales her både ved sine pseudonymer og som informanter og lærere.

Jeg vil starte analysen med å presentere informantene sine svar på hva de mener begrepet lesemotivasjon handler om og hvilken verdi de tilegner det, før jeg videre vil presentere datamaterialet i lys av de tre kategoriene. Lesemotivasjon defineres i denne studien som individets personlige mål, verdier og tro med hensyn til emner, prosesser og utfall av lesing (Guthrie & Wigfield, 2000). Informantene ble innledningsvis i intervjuet bedt om å forklare begrepet lesemotivasjon.

Ida uttalte at lesemotivasjon er et begrep hun ikke har hørt så mye tidligere. Videre sa hun at hun «tenker det handler om å finne gleden i å lese, mestre lesing og knekke lesekoden». Mine tolkninger er at selv om Ida uttrykte liten kjennskap til begrepet, har hun tanker om det som er basert på erfaring i yrket sitt, og som samsvarer med forskning rundt lesemotivasjon.

Maria svarte at «lesemotivasjon er noe vi jobber for på skolen hele tiden, og helt fra starten egentlig». Maria gir ikke en eksplisitt begrepsforklaring, men uttrykker at det er noe som er viktig og som det arbeides med gjennom hele skoleløpet. Dette utsagnet tolkes som at lesemotivasjon er vanskelig å sette ord på, og det fremkommer heller ikke konkret hva hun mener med at de «jobber for» lesemotivasjon.

Silje sin forklaring på begrepet er at hun «tenker det handler om at for å lese så må man ha morsomme og interessante ting å lese». Hun gir heller ikke en konkret forklaring på begrepet, men knytter det til interesse, noe som er et sentralt aspekt innenfor lesemotivasjonsforskning (Deci & Ryan, 2000; Eccles & Wigfield, 2000; Guthrie & Wigfield, 2000).

Informantenes begrepsforklaringer kan gi støtte til teori om at motivasjon er et komplekst fenomen. På bakgrunn av dette kan det være utfordrende å sette ord på begrepet. Et mål er å skape sammenheng mellom forskningsfeltet og praksis, men det kan fremstå som utfordrende å overføre kompleks motivasjonsteori og teoretisk språk til praksis. Språket til informantene er i hovedsak basert på erfaring i læreryrket, og analyseprosessen i denne studien har dermed forsøkt å gå motsatt vei; ved å se informantenes språk og meninger i lys av motivasjonsteori.

4.1 Leseundervisning og motivasjon

Som tidligere nevnt, fremhever blant annet Lyster (2011) at lærerens undervisningspraksis i stor grad påvirker elevenes motivasjon. I intervjuene fortalte informantene mye om egen leseundervisning, og observasjonene mine baserer seg også på denne undervisningen. I denne kategorien vil jeg presentere ulike leseopplæringsmetoder og aktiviteter lærerne vektlegger og bruker i leseopplæringen på første trinn. Jeg vil presentere hvilke metoder og aktiviteter lærerne velger og hvorfor de mener disse kan fremme lesemotivasjon. Jeg vil også presentere funn som eventuelt kan hemme lesemotivasjonen til elevene når det gjelder valg av metoder og organisering av leseundervisningen.

Syntetisk og analytisk metode, som har blitt beskrevet tidligere, er to tilnærminger innenfor leseopplæringen. Ida fortalte at de fokuserer mest på syntetisk lesemetode i starten, og at de arbeider fra del til helhet, fra bokstav til ord. Hun uttalte også følgende:

Jeg tenker at vi gjør litt begge deler, men jeg mener at man ved å bruke syntetisk leseopplæringsmetode får mer oversikt over hva elevene kan og ikke kan.

Ida sitt utsagn kan tyde på at hun mener det er positivt å få en oversikt over elevenes leseferdigheter i første klasse. Dette samsvarer med Frost (2009) som fremhever at det er viktig å ha kunnskap om hvor elevene befinner seg i leseutviklingen for å kunne gi en god leseopplæring, og det er dermed betydningsfullt for lærerne å få en slik oversikt over elevene. Maria uttalte at elevene forventer at de skal lære bokstavene når de starter på skolen, og at den syntetiske metoden dermed treffer deres forventninger i bokstavinnlæringen. Silje var også positiv til den syntetiske leseopplæringsmetoden, men uttrykte også en ulempe ved metoden gjennom følgende utsagn:

Det som gjør metoden bra er at du får egne tilpasset tekster til de bokstavene som klassen har gjennomgått. Det eneste er at disse tekstene kan av og til bli litt enkle og rare, noe som kan være negativt – men samtidig så føler elevene mestring ved at de klarer dette.

Dette samsvarer med at kravene til syntetisk metode kan resultere i meningsløse tekster, og dermed ofte blir kalt ”mus-i-mur-språk” (Bjerke & Johansen, 2017), da antallet gjennomgåtte bokstaver gir føringer for utformingen av tekstene. I begynneropplæringen og spesielt når man arbeider etter den syntetiske leseopplæringsmetoden, handler mye av leseopplæringen

om tekniske ferdigheter hos elevene og en systematisk opplæring av disse ferdighetene. Informantene mine hadde et hovedfokus på den første faktoren i leseformelen, avkoding, i starten av leseopplæringen. Dette støttes av forskning, men det blir også anbefalt å kombinere dette med analytisk metode allerede fra starten av leseopplæringen (Pressley & Allington, 2015). Dette gjelder spesielt i forbindelse med motivasjon (Bjerke & Johansen, 2017). Silje var opptatt av at den syntetiske metoden kan ivareta de svake elevene. Alle lærerne var opptatt av at elevene på første trinn skulle utvikle de nødvendige teknikkene som trengs for å kunne lese, og Ida sa også følgende om temaet:

Nå arbeider vi med den tekniske lesingen, men etter hvert er det noe man gjør for å forstå.

Sitatet kan tolkes som at det kan se ut som avkoding kommer før forståelse i leseopplæringen. Leseformelen vektlegger de to delene som likeverdige, og Garcia & Cain (2014) sine undersøkelser viser at undervisning i både avkoding og forståelse bør finne sted i leseundervisningen helt fra starten av leseopplæringen. Observasjonene av klasserommene viste at alle lærerne presenterte bokstaven og bokstavlyden til elevene, før de arbeidet videre med den aktuelle bokstaven sin form og bokstaven i ord og tekster. Disse observasjonene samsvarer med lærernes uttalelser i intervjuet, og de samsvarer også med beskrivelser av den syntetiske leseopplæringsmetoden (Snow, 1998).

Alle informantene innfører to bokstaver i uken, og arbeider dermed med en relativt rask bokstavprogresjon, slik som Lesesenteret (2017) anbefaler. Informantene var positive til en rask bokstavprogresjon, da elevene på den måten får flere og mer varierte tekster når de arbeider etter den syntetiske leseopplæringsmetoden. Lærerne har større valgfrihet når elevene skal lese tekster med bokstaver de allerede har blitt introdusert for fordi man har flere bokstaver å velge mellom, samtidig som man kan velge enklere tekster for de elevene som trenger dette. Dette kan bidra både til at elevene opplever mestring, får innholdsrike tekster og tilpasset opplæring til sitt nivå. I observasjonen hadde alle lærerne ganske lik praksis rundt å innføre nye bokstaver. De startet uken med norsk i første og andre økt på mandager. Deretter hadde de to nye økter med norsk på onsdager. Det var i disse øktene de pleide å begynne med en ny bokstav. De hadde to nye økter med norsk i slutten av uken, og disse ble brukt til repetisjon og gjennomgang av de to bokstavene elevene hadde lært den uken. Informantene hadde også et par andre korte økter med norsk i løpet av uka. Observasjonene viste at Ida og Maria brukte mest læreverk i undervisning og de fulgte et bestemt bokstavprogram. Silje

brukte ikke et bestemt læreverk, men brukte en bestemt bokstavrekkefølge. Silje var også den eneste som tok i bruk en tradisjonell ABC-bok hvor elevene skriver dagens bokstav flere ganger etter hverandre.

Leseopplæringen er et viktig element i begynneropplæringen. Ida fortalte at hun bruker rundt 10 timer i uken på leseopplæringen og Silje mener at de har ca. 7 timer norskundervisning i uken. Maria uttrykker også viktigheten av lesing som grunnleggende ferdighet gjennom følgende utsagn:

Arbeider med lesing absolutt litt hver dag, naturligvis mest i norskundervisningen – men vi er opptatt av å fremme lesing i alle fag.

Alle informantene fortalte at de benytter språkleker i stasjonsundervisningen, og ulike aktiviteter for å legge til rette for bokstavkunnskap. Dette samsvarer med Frost (2009) sine anbefalinger. Mange av disse aktivitetene stimulerer flere sansesystemer samtidig. Lærerne mente at en slik variasjon i leseopplæringen er viktig for å utvikle elevenes bokstavkunnskap, og deres forståelse av forbindelsen mellom bokstavnavn og bokstavlyder.

Innenfor leseopplæring kan flere arbeidsformer og organiseringsformer tas i bruk, og en av disse er Veiledet lesing. Det er, som beskrevet i kapittel 2.5.3, en stasjonsbasert undervisningsform hvor elevene deles i grupper etter lesenivå. Veiledet lesing var en av metodene som ble praktisert av alle informantene, og de arbeidet etter TIEY-modellen (se s. 25). De var alle positive til denne arbeidsformen, men det fremheves også i et utsagn fra Ida at dette er en organiseringsform som er pålagt fra skoleledelsen.

Jeg fokuserer på leseopplæringen, men det er ingen klare føringer på hvordan vi skal drive leseopplæring på skolen – annet enn at skolen er en TIEY-skole. Man står dermed veldig fritt som lærer.

Utsagnet til Ida kan gi uttrykk for at organiseringen er viktigere enn innholdet i leseundervisningen. De fleste norsktimene til alle informantene var organisert som stasjonsundervisning. Dette får dermed en sentral plass i leseopplæringen, og utgjør et utgangspunkt for lærerens rammer i arbeidet med lesemotivasjon. Observasjonene viser at klasserommet blir innredet som læringsstasjoner, og elevene i klassen blir delt inn i fire til fem ulike grupper. Gruppene skal arbeide med ulike aktiviteter på tilsvarende antall stasjoner. Når elevene skal bytte stasjon klappet to av lærerne et rytmisk signal, og elevene går videre til

neste stasjon. Hos den siste læreren gikk det av en alarmlyd i klasserommet, og når alarmen gikk av måtte elevene avslutte arbeidet ved stasjonen. Før de fikk gå videre til neste stasjon ga lærer noen beskjeder, spurte noen elever om hva de hadde gjort på stasjonen og kom med bemerkninger om elevenes innsats. Under observasjonene mine var det tydelig at elevene hadde blitt godt kjent med arbeidsformen. Alle lærerne hadde også 1-2 assistenter i klasserommet i forbindelse med stasjonsundervisningen, og uttrykte at dette absolutt var nødvendig for å kunne bruke en slik organiseringsform.

En av fordelene som ble framhevet i forbindelse med stasjonsundervisning var muligheten for variasjon og tilpasning av undervisningen til elevene. Frost (2009) legger frem at man bør ta i bruk varierte arbeidsformer i leseopplæringen for å gi en god leseopplæring. Fountas & Pinnell (2012) fremhever også mulighetene Veiledet lesing gir i forbindelse med differensiert undervisning. Å tilpasse undervisningen er også et viktig prinsipp i motivasjonsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Silje kunne fortelle at hun bruker minimum 60-70% av norskundervisningen til stasjonsarbeid. Hun var veldig opptatt av at innholdet i disse stasjonene skulle variere og ha varierte oppgaver, og at noen av stasjonene kunne være mer lekpreget for å gi elevene et avbrekk i undervisningen. For å legge til rette for utvikling av bokstavkunnskap benyttet lærerne også varierte aktiviteter, og Ida beskriver det slik:

Stasjonsarbeid er fint for da kan man variere, og jeg tror variasjon er viktig slik at alle elevene kan bli nådd. Vi har mye sporing av bokstaven, forming av bokstaven, maling av bokstaven og vi bruker plastelina for å lage bokstaven.

Under observasjoner av Silje opplevde jeg at hun brukte varierte aktiviteter, som involverte både læring og lek. I den ene økten fikk elevene bygge ukas bokstaver med LEGO, og flere av elevene kom fram og viste bokstavene de hadde laget. Hun fortalte i forbindelse med dette at hun mente det var viktig å møte elevene på det aldersnivået de er, og dermed også inkludere både lek og kroppslig bevegelse i læringen.

Maria fremhevet at ved å bruke stasjonsarbeid i leseundervisningen får man en strukturert undervisningsform. Dette kan også bidra til at elevene vet hva som forventes av dem. Hun uttalte følgende i forbindelse med stasjonsundervisning:

Mye variasjon og varierte oppgaver. Elevene får også en fast struktur på undervisningen, noe jeg tror er viktig for dem.

I den ene økten hvor elevene skulle forme ukas bokstaver med plastelina, observerte jeg at flere elever laget sin egen forbokstav istedenfor den bokstaven de skulle forme, noe som kan tolkes som at elevene ofte velger aktiviteter som de har en personlig tilknytning til. Dette kan tydeliggjøre betydningen av indre motivasjon, tilhørighet og autonomi hos elevene i arbeidet med aktiviteter på skolen.

Innenfor variasjonen på stasjonsarbeidet hadde alle informantene alltid en fast stasjon med Veiledet lesing, hvor de fokuserte på bokstavforming, stavelser, høytlesing og samtale om bokstavlyd og tekst. På denne stasjonen arbeidet alle lærerne ut fra tekster med dagens bokstav. Som nevnt kan tekstene i syntetisk metode ofte være lite kreative da man må ta utgangspunkt i de bokstavene elevene har lært. Silje fortalte at hun brukte andre hjelpemidler også, for å få mer variasjon i ordene elevene møter. Dette kunne for eksempel være konkreter eller bokstavkort. Hun var opptatt av at elevene skulle møte ord som motiverer dem, og dette kom til uttrykk gjennom følgende utsagn:

Da er det viktig å ha mange forskjellige ord som både er gode ord og som samtidig er morsomme. For eksempel Superman på S, kan ikke bare ha Sol, må ha noe som engasjerer de.

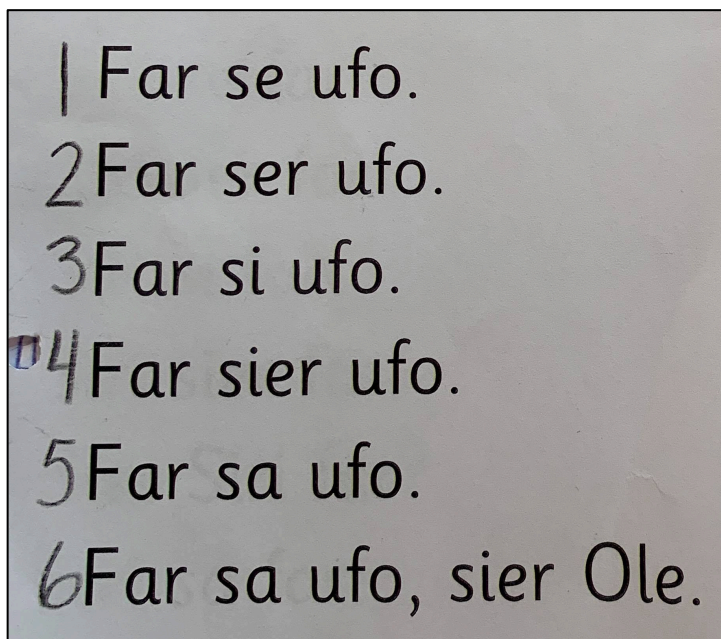
Maria hadde en fast form på stasjonen med Veiledet lesing de øktene jeg observerte. Hun startet med å snakke om dagens bokstav, og elevene fikk fortelle om navn de kjente og ord de kunne som har bokstaven i seg. Deretter viste hun teksten de skulle jobbe med til elevene og hadde samtale om bilder og overskrift. Videre leste hun teksten høyt for elevene, og hadde til slutt en samtale om ord i teksten de hadde lest. Hun brukte også ”tryllefinger” hvor elevene skulle forme bokstaven på pulten foran seg med pekefingeren mens de sier bokstavlyden høyt. Læreren brukte mye tid på bokstavnavn og bokstavlyd, som innebærer avkoding i leseformelen. Spørsmål og samtaler om bilder og overskrifter i leseteksten kan fremme forståelsesfaktoren i formelen, og Veiledet lesing kan på denne måten bruke begge tilnærmingene.

Maria sin organisering av stasjonsundervisningen innebar ofte at stasjonen som kom etter Veiledet lesing inneholdt oppgaver eller arbeid som hadde sammenheng med det de hadde gjort i fellesskap på forrige stasjonen. Under observasjonene kom det frem mange fordeler

ved dette, da elevene fikk relevante forkunnskaper og støtte til å kunne klare den neste stasjonen på egen hånd. Jeg observerte en elev som ble så ivrig at h*n løp til neste stasjon fordi h*n ville fortsette på oppgaven.

Lærerne var opptatt av at tekstene skulle ha et interessant innhold, og selv om tekstene ofte var enkle og kjedelige prøvde de å løse dette ved å introdusere teksten på en spennende måte. Eksempler på dette er for eksempel når Silje viser elevene teksten (se bilde nedenfor) og sier:

«I dag skal vi lese om UFO, vi skal lese om far og UFO».



Kopi fra lesekompendium til første klasse.

De snakker deretter om hva en UFO er, og elevene er engasjerte i samtalen. Teksten (*se bilde*) er enkel og ikke spesielt innholdsrik, men måten læreren la teksten frem på gjorde at elevene ble mer interessert i å lese. Dette samsvarer med Malloy & Gambrell (2008) som fremhever at lærerens holdninger er viktige for elevenes motivasjon. I etterkant av lesingen får elevene telle hvor mange U-er de finner i teksten. Dette kan være en god øvelse for elevene til å gå grundigere inn i teksten, spesielt hvis de er uenige om antallet.

Silje var den eneste av de tre lærerne som brukte lesekort, og på stasjonen med Veiledet lesing startet hun alltid med å kommentere og signere elevenes lesekort. Hun uttalte at hun synes det er en god måte å få oversikt over hvor mye elevene leser utenfor skolen. Hun brukte det også til å skrive beskjeder til foreldre, og for å få et samarbeid med foreldre om elevenes lesing. I forbindelse med Veiledet lesing var Silje også opptatt av å finne bøker og tekster som

er interessante for elevene, og at hun ofte tok med ting de møter i boka og bruker rekvisitter i høytlesingen. Dette kan bidra til å skape lese lyst og lesekultur i klasserommet, og fremme leseoppdragelse (Skjelbred, 2013). Selv om Silje arbeider mye etter syntetisk leseopplæring og avkoding, fremmer hun også de andre faktorene i leseformelen gjennom en slik undervisning, og hun kom også med følgende utsagn:

Det er viktig at det er innhold i tekstene, selv om de er enkle.

De to andre informantene brukte i hovedsak ulike læreverk på stasjonen med Veiledet lesing. Silje fremhevet også at samtale om ord og begreper er viktig for elevenes leseforståelse. Veiledet lesing gir muligheter for slike samtaler. Fountas & Pinnell (2012) legger frem at læreren bør engasjere elevene i samtaler om bøker, og dette gjelder både informasjon, mening og flyt i teksten. Et slikt fokus på samtalen kan bidra til en vektlegging av alle faktorene i leseformelen, inkludert motivasjon.

Observasjonene av Veiledet lesing viste flere faktorer som kan knyttes til lesemotivasjon. Elevene får mulighet til å arbeide i mindre grupper, og får tilpasset undervisning til sitt nivå. Lærer og elever kommer også tettere på hverandre og det gir økt kommunikasjonsmuligheter. Dette kan gi elevene følelsen av å bli sett og hørt av læreren, og det kan styrke både kompetanse og tilhørighet hos elevene. Det støtter i mindre grad autonomi, da observasjonene av stasjonene viser mye lærerstyrt undervisning og bruk av lærebøker. Det blir liten tid på hver stasjon, og valgmulighetene er få. Elevene får ikke mulighet til å se i bøker eller lese av egen vilje og nysgjerrighet, slik som Hennig (2017) fremhever som viktig for elevenes leseglede. Veiledet lesing ble i stor grad gjennomført slik som Klæboe & Sjøhelle (2013) legger frem, hvor både samtale om teksten, lesing av teksten og etterarbeid med teksten er inkludert.

Observasjonene støtter mange av sitatene til lærerne, og undervisningstimene som ble observert hadde en fast form med stasjonsundervisning men noe variasjon av arbeidsmåter. Alle timene inneholdt fem stasjoner, hvor en fast stasjon alltid var Veiledet lesing. De selvinstruerende stasjonene kunne blant annet være oppgaver i arbeidsbok, forme bokstaven, male bokstaven, bygge med Lego, oppgaver på nettbrett og å fargelegge bokstaven. Hos alle informantene ble elevene ofte ferdig med arbeidsoppgavene på stasjonene, og det var god arbeidsinnsats i timene. På stasjonen med Veiledet lesing viste det seg derimot at tiden ikke alltid var tilstrekkelig, noe som samsvarer med Palm & Stokke (2013) sin forskning. Dette

kan ha sammenheng med at læreren ble distraheret, at elevene pratet mye om andre ting, og at alle elevene skulle få tid til å få fortelle litt hver. Læreren fikk ofte bare tid til å lese teksten og ha en kort samtale med elevene, før det var ny gruppe og tilsvarende opplegg en gang til. Eksempelvis slik som følgende feltnotat av en stasjon med Veiledet lesing viser:

Lærer og elever former dagens bokstav med "tryllefinger" på pulten. Lærer spør om elevene kan noen ord som starter på dagens bokstav, alle elevene svarer 1-2 ord eller navn hver. Lærer leser en kort tekst høyt for elevene. De har en samtale i omkring 3 minutter om begreper i teksten, og om ord som starter på dagens bokstav og ord med den aktuelle bokstaven. Deretter introduserer hun dem for oppgaven de skal gjøre på neste stasjon før de går videre.

I dette feltnotatet inkluderes bare det som skjedde som kan knyttes til hensikten med stasjonen, og ikke distraksjoner underveis. Med tanke på informantenes beskrivelser av omfanget av stasjonsarbeid i leseundervisningen, får disse korte øktene med Veiledet lesing en relativt stor plass i elevenes leseopplæring. Det utgjør også den eneste stasjonen hvor læreren er tilstede, og kan gi støtte og veiledning til elevene.

Observasjonene mine fant sted på høstsemesteret på 1.trinn, og det var svært ulikt nivå på elevene i klasserommene. Ida og Maria hadde ikke startet med leselekser, og det var ofte læreren som leste for elevene på stasjonen med Veiledet lesing. Silje kunne fortelle at noen hadde knekt lesekoden, og hun vektla at alle skulle prøve å lese selv i forbindelse med Veiledet lesing. I en observasjon i klasserommet hennes satt alle elevene og leste høyt hver for seg. Læreren gikk bort fra stasjonen for å hente noe og da sluttet alle elevene å lese. Læreren løste dette når hun kom tilbake ved å si at de skulle lese sammen alle. I den ene observasjonen av Silje lot hun to elever lese sammen og støtte hverandre. Hun fulgte opp disse elevene i etterkant ved at hun også vil høre, og elevene leste teksten høyt for læreren.

Basert på empirien kan det se ut som om informantene ikke velger en bestemt leseopplæringsmetode kun basert på lesemotivasjon, men de vektlegger ulike aktiviteter innenfor disse metodene for å fremme lesemotivasjon hos elevene. Når de ble spurt om hva de gjør for å motivere elevene i klasserommet fremhevet de konkrete, brevskrivning, høytlesing, tilgang på bøker, variasjon og tilpassede lesetekster. Alle informantene fremhevet at leseopplæringen burde ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og interesser.

4.1.1 Oppsummering av leseundervisning og motivasjon

Lærerne var opptatt av at elevene på første trinn skal utvikle de nødvendige ferdighetene som trengs for å kunne lese, og tok i stor grad utgangspunkt i syntetisk leseopplæringsmetode. Alle informantene innfører to bokstaver i uken, og arbeider med en relativt rask og lik bokstavprogresjon. Informantene brukte en bestemt bokstavrekkefølge, men Silje var også opptatt av å lage egne ord eller bruke konkreter for å motivere elevene i leseopplæringen.

I forbindelse med Veiledet lesing var Silje og Ida opptatt av at elevene skulle lese selv, mens Maria ofte leste teksten for elevene og brukte mer tid på samtale om teksten. Alle informantene var positive til en stasjonsbasert undervisningsform i leseopplæringen, og fremhevet spesielt mulighetene dette gir for variasjon og tilpasset opplæring. Lærerne brukte mye tid på å snakke om bokstaven, bokstavtegn, bokstavlyd og ord med den aktuelle bokstavlyden. Dette er viktige element i begynneropplæringen og kan støtte elevenes språklige bevissthet.

De tre deltakerne praktiserte en variert undervisning i leseopplæringen. Dette ble ikke spurt om direkte, men kom tydelig frem både i intervjuene og observasjonene. Dette gjaldt særlig arbeidsmåtene, og Silje var også spesielt opptatt av at noen av arbeidsmåtene skulle være lekpreget eller fungere som et avbrekk. De metodene og aktivitetene som er presentert i dette kapitlet vektlegges av informantene, og ble fremmet i intervjuet som gode arbeidsmåter både for å lære elevene å lese og for å fremme lesemotivasjon.

4.2 Forventning om lesemestring og lesekompetanse

I denne kategorien inngår ulike komponenter som støtter teorien om mestringsforventning og behovet for kompetanse. Jeg vil her presentere noen av funnene jeg gjorde som handler om mestring, mestringsopplevelser, lærernes tilbakemeldinger og betydningen av lærerrollen for å fremme mestring og kompetanse hos elevene. Jeg vil også presentere funn som eventuelt kan hemme lesemotivasjonen til elevene når det gjelder lesemestring og lesekompetanse. Lærers egen kompetanse i klasseledelse og faglig kompetanse er essensielt, og læreren bør fremme en leseopplæring som er tilpasset den enkelte elev og som støtter elevenes behov for kompetanse.

Maria uttrykte at elevene på første trinn generelt er ganske motiverte, og at de ønsker å lære å lese når de begynner på skolen. Hun uttalte følgende:

Barna nå synes jo lesing er veldig morsomt, de som mestrer lesing er veldig motiverte og de som ikke mestrer lesing er veldig motiverte for å lære bokstaver og lyder nå.

Bogner, Raphael & Pressley (2002) sier også at de fleste barn som begynner i første klasse er motiverte for å lære å lese, og Michaelsen (2018) fremhever at elevene begynner på skolen med en høy forventning om å lære å lese. Dette kom også frem i følgende utsagn fra Silje:

Jeg opplever at elevene er veldig motiverte når de kommer til skolen, derfor synes jeg det er veldig morsomt å jobbe på småskoletrinnet.

Skaalvik & Skaalvik (2018) tydeliggjør betydningen av at lærere i større grad bør betrakte motivasjon som en kvalitativ dimensjon, og fokusere på hva som motiverer elevene fremfor hvor motiverte de er. Elevene har ofte høy forventning om mestring ved skolestart, og dette kan være et grunnlag for elevenes motivasjon og innsats i den første leseopplæringen.

Ida var opptatt av at motivasjon handlet om at elevene skulle oppleve mestring. Dette støttes av Bandura (1997) som fremmer at mestringsopplevelser er en av de viktigste kildene til mestringsforventning. Elevenes tidligere erfaringer med lesing har betydning for videre utvikling av leseferdigheter og lesemotivasjon, og hun uttalte følgende:

Elevene må oppleve at de mestrer og får til noe. Får du ikke til noe, synker motivasjonen veldig.

I forbindelse med bokstavinnlæringen fortalte Silje at elevene lærer to bokstaver i uken frem til jul, før de repeterer bokstavene etter jul. Hun uttrykte også at hun var opptatt av mestring ved å si:

Jeg pleier ofte å stoppe opp underveis også, som for eksempel at vi lærte åtte bokstaver og så stoppet vi opp i to uker og jobbet mye med det. Deretter er det nye bokstaver, og så stopper jeg opp igjen når jeg tenker at elevene trenger det.

Dette samsvarer med Engen & Håland (2005) sin anbefaling om å gi elevene et repertoar på åtte-ti bokstaver og deretter repetere disse bokstavene. Silje inkluderer dermed både at elevene skal utvikle de nødvendige ferdighetene som trengs, men ved å stoppe opp når

elevene trenger det kan hun sørge for at elevene får de nødvendige mestringsopplevelsene som trengs for videre motivasjon og utvikling. I alle øktene jeg observerte hos Silje hadde hun tre bilder på tavlen som inneholdt dagens bokstav. Lærer og elever hadde samtale om hva de så på bildene, hvordan man skriver ordene og hvor i ordet man finner dagens bokstav. Dette kan bidra både til bokstavkunnskap og begrepsforståelse, og dermed øke elevenes kompetanse i lesing. Silje arbeidet etter en relativt rask bokstavprogresjon, og det kan også bidra til å motivere elevene (Lundetræ, 2017). Det kan blant annet føre til at man kan lese meningsfulle tekster tidligere, som blir fremhevet som en motivasjonsfaktor.

Alle informantene vektla høytlesing som en viktig faktor i leseopplæringen. Maria understrekte betydningen av at hun som lærer prøver å være et godt leseforbilde. Dette mente hun innebar å lese mye høyt, snakke om tekst og å vise elevene at det er spennende å lese og at man får vite mye ved å lese. Lærerens holdninger til elevene er essensiell for utvikling av mestring og kompetanse hos elevene. Ida uttrykte at hun arbeidet mye med å være et godt leseforbilde for elevene sine, og uttalte at hun ønsker at elevene skal oppleve lesing som noe positivt. Dette samsvarer med Bandura (1997) som fremhever at læreren som rollemodell er en viktig kilde til elevenes motivasjon. Det faktum at elevene opplever positive erfaringer med lesing er viktig for mestringsforventningen deres. Ida uttalte også i forbindelse med å være et godt leseforbilde, at det var viktig å vise elevene verdien av lesing og at det å mestre lesing gir positive utslag for dem som enkeltindivid. Dette kan fremme elevenes ønske om å lære å lese, og slik som Hennig (2017) legger frem handler kompetanse både om det vi kan og om det vi ønsker å kunne. Gambrell & Marinak (2009) fremhever også betydningen av sosiale erfaringer, og at atferden til læreren dermed spiller en viktig rolle for elevenes lesemotivasjon.

En av observasjonene jeg gjorde hos Maria var at hun fortalte elevene hvorfor de burde øve på å skrive bokstavene riktig. Hun begrunnet dette ved at det blir enklere å lære seg å lese og skrive, og at man kan lese og skrive raskere. Begrunnelser for læring kan bidra til motivasjon. Det kan også fremme at handlingene i klasserommet er nyttige for å nå målet om å lære å lese, og at det er relevant å bruke tid på. Verbal overtalelse fremmes også av Bandura (1997) som en viktig kilde til forventning om mestring, og det kan også gi forventninger om at det er positivt å gjøre en innsats og at innsats fører til suksess.

Ida fortalte at de pleier å bestille kasser med bøker, hvor elevene får tilgang til bøker på deres lesenivå. Hun uttalte også at lærerrollen innebærer å bygge opp under hva som motiverer elevene, hva de er interessert i å lese og å finne riktige situasjoner hvor man leser. Hun vektla

at lesestunden skulle være hyggelig og spennende. Dette samsvarer med blant annet Hennig (2017) og Clark & Rumbold (2006) som legger vekt at elevene må få gode opplevelser med lesing. Silje kunne fortelle at hun leser en del når elevene spiser, og at elevene synes dette er veldig morsomt. Gambrell & Marinak (2009) sin forskning fremmer at å lese utdrag fra bøker kan skape interesse hos elevene, og dette kom også frem i følgende utsagn fra Silje:

Jeg tror det er et viktig bidrag når de selv skal begynne å lese, og at de for eksempel ønsker å låne den boken jeg har lest i klasserommet.

Forskning fremholder at det er viktig at læreren som leser modellerer lesing og leseglede (Clark & Rumbold, 2006). Læreren kan ”ære” bøker ved å lese et utdrag fra en bok for å skape interesse hos elevene, og dette ble anbefalt av forskning for å fremme et klassemiljø som styrker elevenes lesemotivasjon (Chou, Cheng & Cheng, 2016).

Silje var opptatt av at elevene må oppleve en leseopplæring hvor de både erfarer mestring og utfordringer. Hun fremhevet at tekstene ikke bør oppleves for lette av elevene, da dette fort kan bli kjedelig for dem. Hun presiserte også at tekstene heller ikke må oppleves som for vanskelige, da elevene kan miste motivasjon ved å oppleve nederlag i lesingen. Jeg observerte at Silje var opptatt av at elevene skulle prøve å lese selv, og hun varierte mellom å lese sammen med dem og la dem lese alene slik at de fikk prøve seg på egenhånd. På denne måten overfører hun en holdning til elevene om at prosessen er viktig, og forventninger om at de kan lykkes med lesingen på egen hånd. Dette samsvarer både med Bandura (1997) sin teori om self-efficacy og Deci & Ryan (2002) sitt behov for kompetanse. Når elevene mestrer på egen hånd gir det positive mestringsopplevelser og økt forventning om å lykkes med lesing, samtidig er det essensielt at læreren tilpasser lesetekstene slik at elevene faktisk opplever mestring og at læreren gir støtte når det trengs i prosessen.

Hvis det er for vanskelig blir det slitsomt og kjedelig, er det for lett blir det slitsomt og kjedelig.

Dette samsvarer også med teori om at elevenes kompetanse bør brukes av læreren for å gi en tilpasset leseopplæring, som både bidrar til mestring og utfordrer til videre utvikling (Fuglestad, Hoem & Schulz-Heidorf, 2017).

Silje var spesielt opptatt av at elevene skulle prøve å lese på egenhånd først. Elevene leste høyt, og lærer lyttet og gav støtte der elevene hadde behov for det. Silje begrunnet dette i

etterkant med at hun opplevde at de pugget hvis hun leste teksten for dem. Etter at elevene har lest på egenhånd, leste elevgruppen og læreren sammen. Setningene er nummerert med tall foran (se s. 58), og de brukte da lesefinger og tok fingeren på tallet til setningen de skulle lese. I etterkant av lesingen spør læreren elevene spørsmål om innholdet i teksten. I den ene elevgruppen lot læreren to elever lese sammen. I etterkant følger læreren dette opp og spør elevene om de kan lese høyt for henne. Observasjoner av Ida viste at hun også var opptatt av at elevene skulle prøve på egenhånd. Et eksempel på dette var en oppgave de hadde på lesestasjonen hvor elevene skulle lese setninger og skrive ord etterpå. Læreren utfordret da elevene til å prøve å lese selv først, og fulgte deretter opp med kontrollspørsmål om hva de hadde lest. Begge disse lærerne lot dermed elevene prøve på egenhånd, men de var også opptatt av å sjekke forståelsen til elevene, og støttet elevene dersom det var noen som ikke fikk det til på egenhånd. At lærerne vektlegger at elevene skal prøve på egen hånd, kan gi dem egne mestringsopplevelser, og det fremmer også en følelse av at læreren har tro på at de kan mestre, noe Bandura (1997) mener er sentralt for utvikling av mestringsforventninger.

Maria fortalte også at de kartlegger alle elevene ved hjelp av kartleggingsverktøyet "Min leseutvikling" (Allgard, Rudqvist & Sundblad, 2009), og at de videre bruker dette mye i forbindelse med bokvalg og stasjonsundervisning. Hun uttrykker at dette er et nyttig verktøy, og at det er positivt å starte med på første trinn slik at dokumentet kan følge eleven og leseutviklingen. De hadde allerede startet denne kartleggingen, og Maria uttalte følgende:

Vet allerede nå etter noen uker hvor elevene er i leseutviklingen, og hvilke bøker som kan være hensiktsmessige for dem å starte med.

Frost (2009) fremhever at det er viktig at læreren kartlegger elevene for å kunne gi god leseopplæring til hver enkelt elev. Å tilpasse lesetekstene til elevene er en viktig faktor for at elevene skal oppleve mestring, og for å øke mestringsforventningene deres (Skaalvik & Skaalvik, 2018). To av informantene uttalte at de synes den største utfordringen i leseopplæringen er å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Maria presiserte at man ofte vil ha et stort spenn mellom elevene og deres leseferdigheter når de starter i første klasse. Hun kunne fortelle at hun etter kartlegging av elevene brukte dette i valg av nivå på tekstene til hver enkelt elev, og at hun på denne måten visste hvilke tekster som var hensiktsmessig til elevens nivå. Silje vektla også tilpasset opplæring i leseopplæringen og mente det er viktig å tilpasse tekstene til elevenes lesenivå.

Ifølge teorien jeg la frem i kapittel 2, har tilbakemeldinger fra læreren betydning for elevenes mestringsforventning og kompetanse. Alle informantene ga ofte muntlige tilbakemeldinger til elevene, og i mine observasjonstimer fikk elevene ofte kommentarer på arbeidet og innsatsen sin. Flertallet av disse tilbakemeldingene inneholdt hovedsakelig korte kommentarer på det de hadde gjort rett (for eksempel «bra», «fint» eller «godt jobbet»). Å gi elevene anerkjennelse for ting de lykkes med i skolen er viktig for mestringsopplevelsen deres, men man ønsker også samtidig å fremme et ønske om videre utvikling og mestringsforventninger. Lærerne uttalte, som tidligere nevnt, at elevene ved skolestart allerede er motiverte og at det derfor er viktig å støtte elevenes suksess i leseopplæringen. Maria fortalte at elevene synes det er motiverende å få for eksempel farger eller stjerner på det de mestrer og når de har fullført en oppgave. Silje brukte belønning i forbindelse med aktiviteter i klasserommet, og dette handlet om at elevene fikk en stjerne hvis de jobbet bra. Dette belyses av teorien (Deci & Ryan, 2002) som en form for ytre motivasjon.

4.2.2 Oppsummering av forventning om lesemestring og lesekompetanse

Forventning om lesemestring og lesekompetanse er relativt likt behandlet av de tre informantene. Lærerne vektlegger at elevene skal oppleve mestring, og at man som lærer bør gi støtte og positive tilbakemeldinger. Alle informantene var også opptatt av at lesetekstene måtte tilpasses elevenes lesenivå. I observasjonene presenterte informantene de tekniske ferdighetene som trengs for å lese, og tekstene de leste var basert på disse bokstavene. Elevene hadde dermed forutsetninger for å mestre disse tekstene, og å få nødvendige mestringsopplevelser med lesing. Det var også enighet om at elever generelt er ganske motiverte når de begynner på skolen, og at forventning om lesemestring og lesekompetanse dermed er høy hos elever i første klasse.

Informantene var opptatt av å være gode leseforbilder. Dette ble forklart gjennom at man som lærer burde lese mye høyt, fremme positive holdninger til lesing og vise elevene at det er spennende å lese. Læreren som rollemodell er en viktig kilde for elevenes forventninger om lesemestring og motivasjon (Bandura, 1997).

4.3 Tilhørighet og autonomi-støtte for å fremme lesemotivasjon

I denne kategorien vil jeg presentere funn som handler om elevers behov for tilhørighet og autonomi. Jeg vil presentere funn som kan relateres til disse behovene, og dette handler blant annet om læringsmiljøet, lærer-elev relasjoner, litteraturmuligheter, lærerens arbeid med å støtte autonomi og elevenes valgmuligheter. Jeg vil også presentere funn som eventuelt kan hemme lesemotivasjonen til elevene når det gjelder behovet for tilhørighet og autonomi.

Tilhørighet kan fremmes gjennom følelsen av fellesskap og et godt klassemiljø. Silje var opptatt av at undervisningen i stor grad skulle ta utgangspunkt i elevenes erfaringer i et fellesskap. Hun kombinerte tilhørighet og læring på følgende måte:

Vi kan for eksempel dra på tur og skrive om det når vi kommer tilbake. Da lager vi fellestekster i klassen ut fra felles erfaringer og leser disse.

I intervjuamtalene vektla ikke informantene tilhørighet som en viktig motivasjonsfaktor, slik som Deci & Ryan (2002) sin selvbestemmelsesteori gjør. Informantene var opptatt av å ha et godt klassemiljø og utøve en god klasseledelse på generelt grunnlag, basert på at det er viktig for at elevene skal ha det bra og for at læring skal kunne skje i klasserommet. Observasjonene av lærerne i klasserommet viste at alle lærerne hadde god kontroll på klassen, og det var tydelig at elevene allerede hadde mye kunnskap om hva som forventes av dem som skoleelever. Alle informantene håndhilste på elevene på morgenen, og dette kan bidra til å støtte lærer-elev relasjonen. Under observasjonene av Maria startet hun undervisningstimen på mandagen ved at elevene fikk fortelle hva de hadde gjort i helga, og dette kan være et bidrag til å skape fellesskap i klassen. Muntlige fortellinger kan også gi et bidrag i leseopplæringsperspektiv.

Silje vektla at undervisningen skulle engasjere elevene, og at opplæringen dermed måtte tilpasses deres interesser. Hun uttalte følgende:

Jeg bruker ulike metoder i leseopplæringen, ut fra hva klassen er interessert i og opptatt av. Dette kan for eksempel være fotball eller andre interesser elevene har. Vi har også klassebamse som elevene skriver til.

Selv om interessene til elevene ikke kan betegnes som en metode i leseopplæringen, tolkes dette utsagnet fra Silje som at hun mener elevenes interesser kan fremme motivasjon. Ved å

inkludere elevenes interesser kan læreren støtte tilhørighet og autonomi hos elevene (Deci & Ryan, 2002), og føre til at lesingen oppleves meningsfull. Hun fortalte også at de varierer aktivitetene ofte for å treffe ulike interesser hos elevene da de blir motiverte av forskjellige ting. Maria tydeliggjorde også dette gjennom følgende utsagn:

For å skape motivasjon hos elevene tenker jeg at man må fokusere på ting som engasjerer dem og som treffer den enkelte elev.

Dette samsvarer med aspekter som støtter elevenes indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Engasjement, interesse og nysgjerrighet er sentrale faktorer for indre motivasjon, og dette kan føre til økt leseglede hos elevene (Guthrie & Wigfield, 2000). Maria var også opptatt av erfaringene til elevene, og at man kunne bruke disse som utgangspunkt for leseopplæringen. Hun uttalte følgende:

Jeg tenker at det er viktig å vite hva de ulike elevene interesserer seg for, og ikke tvinge på dem ting som de kanskje ikke synes er viktig for dem. Jeg prøver å motivere dem til å lese ting som de selv synes er morsomt og interessant, og deretter dra/bygge dette videre inn i læringsituasjoner.

Under observasjonene av alle de tre lærerne opplevde jeg at de tok utgangspunkt i elevenes erfaringer og interesser. Et eksempel var en observasjon av Ida, hvor hun brukte elevenes navn i forbindelse med å klappe stavelser. Elevene ble svært engasjerte, og ville klappe andre navn og ord de hadde kjennskap til. Det samme gjaldt når informantene innførte nye bokstaver, og lærerne oppmuntret da elevene til å komme på ord de kunne fra før av som begynte på dagens bokstav. Ved å bruke ord elevene selv kommer med kan man inkludere dem i større grad i egen læring, og støtter på denne måten autonomi hos elevene. Alle informantene tok ofte utgangspunkt i elevenes navn eller andre interesser de hadde når de skulle lære bokstaver eller lese ord.

Silje uttrykte at motivasjon er drivkraften hos elevene for at de skal lære, og gir dermed motivasjon en viktig rolle i leseopplæringen. Maria utdypet også sin egen lærerrolle og hvordan hun mener den kan påvirke elevenes motivasjon ved å si:

Jeg tenker at det er viktig at jeg som lærer motiverer for lesing. Dette tror jeg handler mye om å skape fine situasjoner på skolen som har med lesing å gjøre, og som gjør elevene motiverte til å selv lære seg å lese.

Å skape fine situasjoner med lesing kan fremme tilhørighet hos elevene. Hun tydeliggjorde også at hun var opptatt av at lesing skulle oppleves som noe positivt for elevene, slik som følgende utsagn utdyper:

Det handler om å finne ut hva de er interessert i å lese og å finne riktige situasjoner hvor elevene leser, slik at lesemotivasjonen vedvarer over hele skoleløpet, og blir noe elevene selv ønsker og ikke en hindring for dem.

Disse faktorene kan være viktig for tilhørighet og autonomi, da de fokuserer på situasjonene hvor lesing finner sted, samtidig som de vektlegger at lesing skal bli noe elevene selv ønsker å lære og å bruke tid på. Maria var også opptatt av å tydeliggjøre verdien av lesing.

Jeg prøver også å motivere dem ved å forklare hva de kan gjøre med lesing og hvilken verdi lesing har for dem. Lesing er over alt, og ikke bare i skolen. Jeg prøver dermed å motivere dem ved at de forstår hvor mye de kan gjøre ved at de kan lese.

Å vise elevene verdien av lesing blir fremmet av motivasjonsteorien som en faktor for både indre og ytre motivasjon. Maria var derimot opptatt av at elevene skulle forstå hvilken egenverdi lesing kan ha for dem, og brukte dermed denne strategien for å prøve å fremme elevenes indre motivasjon. Hvis elevene opplever at lesing er viktig for dem kan dette bidra til å fremme autonomi og motivasjon fordi lesing fremstår verdifullt. Ida tydeliggjorde også dette gjennom følgende utsagn:

Det er viktig at elevene forstår hva lesing er, ikke bare en aktivitet man gjør på skolen, men noe som er viktig å lære seg for å være i hverdagen generelt.

Både Maria og Ida fremmet opplevd verdi som noe positivt, og som noe som skulle styrke elevenes indre motivasjon. Samtidig kan opplevd verdi også fremme ytre motivasjon, ved at elevene opplever denne verdien som styrt fra ytre mål og ikke ut fra deres egne ønsker. De to lærerne har en blanding av disse to i sine uttalelser og i observasjoner, de vektlegger både opplevd verdi for at lesing skal bli noe elevene selv ønsker, men også noe som er nødvendig i skolen og samfunnet.

Tidligere er det nevnt at selvbestemmelse hos elevene, og det at lærerne gir dem valg er viktig i forbindelse med autonomi-støtte. Det er sentralt innenfor teorien at elevene skal føle kontroll over egen læring, og dette blir fremhevet av Silje som forteller følgende:

Jeg tenker at dagens skole er veldig voksenstyrt, og jeg har lyst å prøve å la elevene få velge mer selv hva de vil gjøre. Jeg merker ofte at hvis elevene får mer valgfrihet så øker også motivasjonen deres. Det gir elevene følelsen av at de har fått lov å bestemme mer selv, og selv om det kanskje bare handler om å gi de to-tre valgmuligheter så tenker jeg dette er en viktig bit for å motivere elevene.

Maria var enig i at elevene bør få velge litt selv hva de ønsker å lese, og at hun prøvde å motivere dem til lesing ved å lese noe de selv synes er gøy. Lærerne var i ulik grad opptatt av hvilke tekster elevene møter på første trinn, men Silje var spesielt opptatt av innholdet i tekstene. Hun fortalte at hun brukte tid på å velge hvilke tekster de skulle lese i klasserommet og hvilke bøker hun hadde i lesekroken.

For å lese må man ha morsomme og interessante ting å lese.

Observasjoner fra klasserommet til Silje støtter også dette, da hun hadde mange ulike bøker i klasserommet, og hun brukte tid på å snakke om innholdet i tekstene hun brukte i undervisning. Dette kan fremme en motivasjonsstil hos læreren som er mer autonomi-støttende (Deci & Ryan, 2000), og elevene i dette klasserommet har større muligheter for valg mellom meningsfulle alternativer i leseopplæringen. Et fokus på innhold inkluderer også i større grad forståelsesfaktoren i leseformelen. Ida og Maria vektla i større grad avkoding, og snakket en del om bokstaver og ord i tekstene fremfor innholdet. Silje var den eneste som hadde begynt med leselekser når jeg var på besøk, men de to andre lærerne fortalte at de snart skulle begynne med dette. Informantene valgte lesetekster elevene skulle lese i lekse. Dette kan tyde på et samsvar med Hennig (2017) sin påstand om at elevene har liten innflytelse i valget av lesestoff, og at man ved å inkludere elevene i større grad kan støtte elevenes autonomi og motivasjon. Silje fortalte også at elevene har bibliotektid annenhver uke. Da er det høytlesing av bibliotekar og alle elevene får låne bøker som de kan ha med hjem. Hun forteller at de snart skal lese bøkene til Torbjørn Egner, og at de i etterkant avslutter med dyrekarneval (dyrene i Hakkebakkeskogen). De har også ulike temauker som for eksempel eventyruke på tvers av trinnene.

Ida fremhevet at å skape en kultur for lesing i klasserommet og å ha mye tilgjengelig litteratur i klasserommet er viktig for elevenes lesemotivasjon. Det var derimot ingen andre bøker enn fagbøker i klasserommet når jeg var på besøk hos henne. Ida og Maria sine klasserom hadde en enkel utforming, som hovedsakelig besto av stoler, pulter og hyller. Silje sitt klasserom sto

i kontrast til de andre, ved at hun hadde flere bøker, sofa og puter som elevene kunne sitte på. Det var dermed bare en av de tre informantene som hadde en stor og variert boksamling i klasserommet, og her var det også en lesekrok med sofa og et stort utvalg lesetekster. Hennig (2017) fremhever betydningen av å ha mange bøker og tekster tilgjengelig i klasserommet, for å fremme valgmuligheter og autonomi hos elevene. Elevenes egne leseønsker er viktig for å motivere elevene, og Silje sitt klasserom inviterer i større grad elevene til muligheter for å velge tekster og å lese på egen hånd. Hun uttalte følgende:

Jeg har egen lesekrok i klasserommet med bøker elevene kan lese. Disse skifter jeg ut etter hvert, og jeg prøver å variere hvilke bøker som finnes i klasserommet ofte.

I forbindelse med dette fortalte hun også at hun mener at en god lesekrok som innbyr til lesing kan være motiverende for elevene. Høytlesing, tilgang på bøker og lesekrok kan fremme et litteraturstimulerende miljø og et klasserom som stimulerer elevenes leselyst og motivasjon (Malloy & Gambrell, 2008). Lesekrok og tilgang til ulike bøker kan bidra til at elevene får flere estetiske leseopplevelser og økt selvbestemmelse rundt egen lesing. Dette kan støtte autonomi og øke motivasjon hos elevene (Deci & Ryan, 2002; Hennig, 2017). Det bidrar også til å skape kultur for lesing i klasserommet og et fokus på leseoppdragelse (Skjelbred, 2013).

Deci & Ryan (2002) sin oppfatning av motivasjon innebærer både energi for handling og retningen på denne handlingen. Ifølge deres selvbestemmelsesteori kan lærerens motivasjonsstil gå fra høyt kontrollerende til høy autonomi-støttende, og Maria inkluderte begge disse i følgende utsagn:

For min del handler motivasjon om å hjelpe elevene i den retningen man selv, og kanskje de også, ønsker for å oppnå noe.

Maria uttrykker et fokus på både indre og ytre motivasjon i sitatet, da hun både fokuserer på hva elevene ønsker, samtidig som det kommer frem at retningen også bestemmes av ytre faktorer for å oppnå ønsket mål. Under observasjoner av informantene har flere av samtalene mellom læreren og elevene sammenheng med faktorer som kan fremme autonomi hos elevene. Dette handler blant annet om at lærerne lar elevene prøve selv, og at de spør elevene hva de tror istedenfor å gi dem svarene. De tar også i bruk elevenes utsagn og eksempler, og bygger deretter videre på dette i læringssituasjoner. Informantene har i tillegg mye fokus på lærerstyrt instruksjonsprosesser, noe som kan fremme en mer kontrollerende motivasjonsstil (Deci & Ryan, 2000). Dette handler om at de i stor grad velger undervisningsmateriale,

lesetekster og aktiviteter for elevene. Det er likevel tydelig i intervjuene og observasjonene at de har et ønske om å inkludere elevenes interesser og selvbestemmelse, men at dette skjer under en viss kontroll og visse rammer.

Silje vektlegger skrivingsrolle i leseopplæringen, og mener det er viktig å tenke at disse ferdighetene henger sammen, og kan brukes om hverandre både i leseopplæringen og i skriveopplæringen. I leseopplæringen bruker hun dermed ulike metoder innenfor metodikken rundt å skrive seg til lesing og en analytisk tilnærming.

Lesing og skrivning går hånd i hånd. Jeg mener at erfaringer er viktig, og at man ut fra felles erfaringer kan lage tekster om det og lese disse tekstene.

Elevene skrev ord, setninger og tekster på nettbrett, deretter fikk de lime det inn i lese- og skriveboken sin og tegne til før de fikk lese det høyt for klassen sammen med læreren. Flere elever uttrykte engasjement i forbindelse med dette opplegget, og var stolte av sine egenproduserte tekster. Dette samsvarer med Frost (2009) sine anbefalinger om at elevenes omgivelser skal inspirere elevene til en utforskning av skriftspråket, og er et eksempel på en arbeidsform hvor informanten tar i bruk en analytisk tilnærming. At elevene får lese tekster basert på egne erfaringer og felles opplevelser kan også fremme autonomi og tilhørighet, og være et bidrag til at elevene kan motiveres til å lese disse tekstene.

4.3.3 Oppsummering av tilhørighet og autonomistøtte for å fremme lesemotivasjon

Både samtaler og observasjoner av informantene uttrykte et godt miljø i klassen. Silje var særlig opptatt av at elevene skulle få felles erfaringer og oppleve ting i fellesskap, som hun videre kunne bruke i læringssituasjoner. Ida og Maria var opptatt av å fremme sine roller som gode leseforbilder, og å gi elevene opplevd verdi i lesing. Alle informantene bruker mye lærerstyrt undervisning, og dette gir ifølge teorien lite autonomi-støtte. Valgmuligheter blir fremmet av teori og informantene som en viktig faktor, men til tross for dette hadde ikke Ida eller Maria mange valgmuligheter verken i lesebøker eller i undervisningen. Informantene uttalte ikke eksplisitt at de vektlegger tilhørighet som en faktor i leseopplæringen for å fremme lesemotivasjon, men det kom likevel til syne i uttalelser om fellesskap og å skape fine situasjoner med lesing. Alle lærerne vektlegger en leseopplæring som tar utgangspunkt i elevenes interesser for å fremme lesemotivasjon. Basert på empirien og mine tolkninger kan

det tyde på at Silje er den som i størst grad fremmer autonomi-støtte hos elevene. Det gjør hun ved å ta utgangspunkt i elevenes interesser, tilby valg og hun hadde også flest valgmuligheter rundt litteratur i klasserommet.

4.4 Oppsummering av analyse

Jeg har nå presentert empirien gjennom kategoriene: a) leseundervisning og motivasjon b) forventning om lesemestring og lesekompetanse og c) tilhørighet og autonomi-støtte for å fremme lesemotivasjon. Jeg har tatt utgangspunkt i informantenes uttalelser i intervjuene og observasjoner i klasserommene deres, og har gjennom analyseprosessen klassifisert empirien i kategorier samtidig som jeg fortløpende knytter de til noen teoretiske begreper.

Hovedfunn under den første kategorien, "*Leseundervisning og motivasjon*", er at mye i den første leseopplæringen praktiseres likt av alle informantene. Dette gjelder spesielt i forbindelse med en stasjonsbasert organisering av norskundervisningen. Informantene hadde stort fokus på avkoding og syntetisk metode, men hadde også elementer fra den analytiske metoden og fokus på forståelse i større eller mindre grad. Aktiviteter som ble fremhevet i forbindelse med motivasjon var tilpasset lesetekster, høytlesing, tilgang på bøker/bibliotek. Det ble også fremhevet at variasjon i leseopplæringen er viktig, noe blant annet Hennig (2017) legger frem som viktig for å motivere unge lesere, spesielt med tanke på lesetekster.

Hovedfunn i den andre kategorien, "*Forventning om lesemestring og lesekompetanse*", er at lærerne har relativt likt syn på mestring. Alle informantene var opptatt av at elevene skulle oppleve mestring og at de skulle få positive opplevelser med lesing. De var også enige om at å tilpasse lesetekstene til elevenes nivå er essensielt for elevenes mestringsopplevelse og utvikling av kompetanse. Informantene følte også at elevene i mindre grad trenger å motiveres av læreren, da elevene generelt er motiverte til å lære å lese når de starter på skolen.

Hovedfunn i den siste kategorien, "*tilhørighet og autonomi-støtte for å fremme lesemotivasjon*", er at alle lærerne er opptatt av at leseopplæringen skal ta hensyn til elevenes erfaringer og interesser. Informantene var opptatt av at elevene skulle oppleve verdi i lesing, og dette gjaldt spesielt Ida og Maria. Valgmuligheter blir av teorien sett på som sentralt for å fremme autonomi hos elevene, men i praksis var det hovedsakelig Silje som fokuserte særlig

på dette da jeg observerte. Alle informantene brukte mye lærerstyrt instruksjon i undervisningen, og dette gir ifølge teorien lite autonomi-støtte.

Resultatene fra empirien viser at informantene fokuserer spesielt på mestring, variasjon, opplevd verdi i lesing, valg og litteraturmuligheter for å fremme lesemotivasjon hos elevene. Dette samsvarer med teori om lesing og motivasjon. Tilhørighet ble ikke nevnt eksplisitt i forbindelse med lesing og motivasjon i intervjuene, men observasjonene i klasserommene tilsier at informantene vektlegger relasjoner med elevene og et godt klassemiljø generelt. Informantene vektlegger heller ikke hvilke tilbakemeldinger de gir i like stor grad i intervjuene, men disse ble også observert i undervisningen deres. Tilbakemeldingene handlet i stor grad, som nevnt tidligere, om kommentarer på elevenes prestasjoner. Dette fremheves som viktig på første trinn, da elevene må oppleve mestring for å bli motiverte til videre læring. Informantene la mye vekt på at elevene er motivert ved skolestart, og arbeid med motivasjon blir dermed viktigere senere i skoleløpet.

5. Drøfting

I tråd med studiens problemstilling tar jeg i dette kapitlet utgangspunkt i hva studiens deltakere vektlegger for å fremme lesemotivasjon hos elevene i første klasse, og drøfter dette i lys av teorien som ble redegjort for i kapittel 2. Drøftingen vil ta utgangspunkt i de funnene jeg finner mest fremtredende og interessante når det gjelder lesemotivasjon. Resultatene fra analysen viser at lærerne vektlegger mestring, variasjon, opplevd verdi i lesing, valg og litteraturmuligheter for å fremme lesemotivasjon.

Dette danner grunnlag for den videre diskusjonen, og jeg vil drøfte teori og empiri gjennom underkapitlene: 1) mestring og variasjon, 2) opplevd verdi i lesing og 3) valg og litteraturmuligheter. I neste kapittel vil jeg presentere en oppsummering av forskningsprosjektet og avsluttende refleksjoner.

5.1 Mestring og variasjon

Informantene vektla mestringsopplevelser og variasjon i leseundervisningen for å fremme lesemotivasjon hos elevene. Empirien viser flere faktorer som kan knyttes til mestring og lesekompetanse hos elevene, og dette blir også fremhevet som viktig av teori og forskning. Variasjon er sentralt for å kunne tilpasse leseopplæringen og for å treffe den enkelte elev. Disse to faktorene kan dermed støtte hverandre, og samtidig bidra til elevenes lesemotivasjon.

Informantene mine vektla i stor grad at elevene skulle oppleve mestring, og få positive mestringsopplevelser i leseopplæringen. Dette knyttet de til at elevene blir motiverte når de lykkes, og at motivasjonen kan synke når elevene opplever å ikke lykkes. I analysen kom det frem at lærerne opplever at elevene er motiverte ved skolestart, og at de fokuserte på å gi elevene mestringsopplevelser for å opprettholde denne motivasjonen. Dette stemmer overens med forskning som sier at elevene i første klasse ofte har høy forventning om mestring av lesing ved skolestart (Bogner, Raphael & Pressley, 2002; Michaelsen, 2018). Forskning viser også at elevenes motivasjon synker, og et sentralt aspekt her blir hvordan læreren kan opprettholde motivasjonen elevene har ved skolestart.

Både Bandura (1997) og Deci og Ryans (2002) teorier fremhever viktigheten av at elevene opplever mestring for å utvikle motivasjon. Dette fører både til en tro på seg selv og sin lesekompetanse, og gir en tro på at man kan bli en bedre leser. Følelsen av kompetanse og

mestring blir også knyttet til indre motivasjon, og disse aspektene kan dermed øke elevenes indre lesemotivasjon. Dette fremmes som viktig av forskning, og man ønsker gjerne at elevene i stor grad skal bli indre motiverte til å lese.

Utsagnene fra informantene om at elevene er motiverte på 1.trinn kan føre til at lærerne ikke fokuserer på motivasjon i like stor grad i leseundervisningen. Det kan muligens gjøre seg mer gjeldende hvis informantene møter på utfordringer rundt elevenes motivasjon og generelt senere i skoleløpet. Likevel kan dette stå i kontrast med prinsippene for leseformelen og for en god leseopplæring, som fremmer betydningen av at dette er viktig helt fra starten av leseopplæringen. En god lærer og god leseundervisning kombinerer ulike metoder og fokuserer på alle faktorene i leseformelen allerede fra starten av leseopplæringen (Frost, 2009; Solheim & Aasen, 2013). Begynneropplæringen er avgjørende for å gi elevene et godt grunnlag, både når det gjelder leseferdigheter og motivasjon hos den enkelte elev. Motiverte lesere blir ofte bedre lesere (Clark & Rumbold, 2006), og Utdanningsdirektoratet (2015) påpeker at arbeid med lesemotivasjon bør være en sentral del av leseopplæringen.

Informantene fokuserte i stor grad på syntetisk leseopplæringsmetode, og Silje fortalte at en av fordelene ved denne metoden er at elevene opplever mestring når de lykkes med lesetekstene. Forventningskomponenten i Eccles & Wigfield (2000) sitt forventning-verdiperspektiv, vektlegger mestring og oppfattet kompetanse som motivasjonsfremmende. Når elevene mester leseoppgaver i skolen kan det bidra til at de føler seg kompetente, og dette fremmes som positivt for elevenes selvbilde og motivasjon for lesing (Walgermo, 2018).

Elevenes forventninger til lesing ved skolestart er et viktig bidrag for deres mestringsforventninger og motivasjon, og Maria mente den syntetiske metoden treffer disse forventningene. Forskning fremmer betydningen av syntetisk metode for å få de nødvendige ferdighetene som trengs for å lese (Pressley & Allington, 2015). Lærerne støtter dermed elevenes lesemotivasjon ved å gi dem de tekniske ferdighetene og kompetansen som trengs for å lese. Samtidig uttrykte Silje også at tekstene kunne bli enkle og rare, og at det var viktig for elevene å ha interessante og morsomme ting å lese for å bli motiverte. Slik jeg tolker dette ser Silje både fordeler og ulemper ved den syntetiske lesemetoden når det kommer til mestring og motivasjon. I den syntetiske leseopplæringsmetoden gir antallet bokstaver elevene har lært føringer for innholdet i tekstene de leser. Slik Silje uttrykker kan det føre til enkle og meningsløse tekster, og har dermed ofte blitt kalt ”mur-i-mus-språk (Bjerke & Johansen, 2017). Det kan virke som hun mener at den syntetiske leseopplæringen fører til

mestring fordi tekstene er enkle, samtidig som hun mener elevene blir mer motiverte av å få innholdsrike og meningsfulle tekster. Dette gir støtte for Pressley & Allington (2015) sin balanserte leseopplæring, fordi denne fokuserer på at både den syntetiske og den analytiske leseopplæringsmetoden bør forenes i undervisning slik at elevene både får den bokstavtreningen de trenger, samtidig som de opplever tekster i meningsfulle sammenhenger.

Alle informantene arbeidet med en relativt rask og lik progresjon i bokstavinnlæringen. Dette samsvarer med nåværende forskning. Lundetræ (2017) fremhever også at mange elever har god bokstavkunnskap når de begynner på skolen, og at en rask bokstavprogresjon dermed kan fremme motivasjon. En rask bokstavprogresjon kan også føre til at man kan lese meningsfulle tekster tidligere, noe som også fremmes som en motivasjonsfaktor. Dette kan også ses i lys av funn og forskning om elevenes høye mestringsforventning til lesing ved skolestart, og kan bidra til at elevene opplever at forventningene møtes av læreren. En slik bokstavprogresjon burde gi et godt utgangspunkt for lærerne til å kunne praktisere en balansert leseopplæring. Et funn angående bokstavinnlæringen som har med mestring å gjøre er Silje sitt fokus på repetisjon. Hennes uttalelser om at hun stopper opp underveis og repeterer bokstaver når hun føler elevene trenger det, kan bidra til at elevene får nødvendige mestringsopplevelser. Mestringsopplevelser er fremmet av Bandura (1997) som den viktigste faktoren for å fremme mestringsforventning, og dermed også lesemotivasjonen til elevene.

Ida mente at den syntetiske leseopplæringsmetoden gir god oversikt over hva elevene kan og ikke kan, og at dette er viktig for å tilpasse opplæringen til elevene. Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i forventning om leseopplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Informantene brukte nivådelte tekster i Veiledet lesing på stasjonsarbeidet, og var opptatt av at lesetekstene skulle tilpasses elevene nivå. Dette mente de var viktig for at elevene skulle oppleve mestring og for å kunne gi elevene passende utfordringer. Silje uttalte også at elevenes motivasjon har sammenheng med vanskelighetsgraden til lesetekstene, og at både for vanskelige og for lette tekster kunne gi negative utslag. To av informantene uttalte også at det store spennet i nivået på elevene var en av de største utfordringene for å kunne gi en god leseopplæring og samtidig motivere alle de ulike elevene. Fuglestad, Hoem & Schulz-Heidorf (2017) fremmer at elevenes kompetanse bør brukes av læreren for å gi en tilpasset leseopplæring som bidrar til mestringsopplevelser og videre utvikling. Når lærerne vektlegger dette i leseundervisningen, kan de fremme oppfattet kompetanse hos elevene, noe som igjen kan føre til at elevene vil få økt interesse og motivasjon for lesing (Lillemyr, 2007; Walgermo, Foldnes, Uppstad & Solheim, 2018). Lærere kan legge til rette for at elevene føler seg kompetente til å lese og at

de utvikler de nødvendige ferdighetene som trengs, slik at elevene får positive følelser rundt lesing.

Lærerne vektlegger at elevene skal få egne mestringsopplevelser. De bruker verbal overtalelse og sosiale påvirkninger, for å fremme at de tror elevene kan lykkes og at å kunne lese er viktig. Ida og Silje var opptatt av at elevene skulle prøve å lese på egenhånd, og dette gir elevene både egne mestringsopplevelser og en opplevelse av at læreren tror de kan lykkes. Dette er i tråd med Bandura (1997) som beskriver flere kilder som påvirker elevens self-efficacy. Disse er egne mestringsopplevelser, å se andre mestre, verbal overtalelse eller sosiale påvirkninger og fysiologiske og affektive tilstander.

Leseundervisningen til informantene mine var hovedsakelig organisert som stasjonsundervisning. En av fordelene som ble fremhevet i forbindelse med denne organiseringsformen var muligheten for variasjon. Informantene vektla variasjon i leseopplæringen for å fremme motivasjon, noe blant annet Hennig (2017) også legger frem som viktig for å motivere unge lesere. Hennig er spesielt opptatt av at dette skal gjelde variasjon i lesetekster elevene møter, og dette var noe informantene også fremmet i ulik grad i intervjuet. Lærerne var opptatt av å variere innholdet i stasjonene, da de mente at variasjon er viktig for å treffe den enkelte elev og for å fremme motivasjon. Lyster (2011) fremhever blant annet at konteksten leseopplæringen foregår i er viktig for motivasjonen til elevene. Silje var også opptatt av variasjon i lesetekster og ord, og laget egne ord til elevene for å skape engasjement og mestring. Dette kan være et viktig bidrag for elevenes motivasjon når man arbeider etter den syntetiske metoden.

Noe informantene mine vektla, som ikke har vært like synlig i forskning, var at noen av aktivitetene skulle være lekpreget. Dette er viktig for elever i første klasse, og kan også fremme elevenes motivasjon da leken er noe de i stor grad kan føle eierskap til. Silje uttalte at hun var opptatt av at hun hadde lekpreget stasjoner som hadde læringsmål, men at hun også inkluderte lek kun for lekens skyld. Silje fremmer dermed at lek kan brukes til læring, men hun anerkjenner også at elevene er unge og at de har behov for å leke på egne premisser.

Med tanke på at stasjonsundervisningen får en så stor plass i leseundervisningen til informantene, er det innenfor disse rammene lærerne vektlegger mestring og variasjon. Variasjon blir dermed noe som gis innenfor en bestemt organisering, og handler i hovedsak om variasjon av aktiviteter på de selvinstruerende stasjonene. Jeg har tidligere vist til

forskning som er kritisk til en slik organiseringsform, men disse kritiske synspunktene ble ikke fremmet av informantene i min studie.

Det kan fremstå som alle informantene til en viss grad betrakter motivasjon slik Skaalvik & Skaalvik (2018) forklarer gjennom en kvantitativ dimensjon. Informantene uttrykker at elevene er motiverte når de starter på skolen, og at å forholde seg til hva som motiverer elevene kan være viktigere senere i skoleløpet. Med tanke på at motivasjonen elevene har ved skolestart ofte synker, kan det fremme at det er viktig å arbeide med motivasjon som en kvalitativ dimensjon allerede fra starten av skoleløpet.

5.2 Opplevd verdi i lesing

Informantene mine var opptatt av å være gode leseforbilder og å fremme opplevd verdi i lesing for å fremme lesemotivasjon. Gode leseforbilder og opplevd verdi i lesing kan bidra til motivasjon for lesing hos elevene, da læreren som rollemodell i første klasse har betydning for elevenes holdninger til lesing.

Ida og Maria var spesielt opptatt av å gi elevene opplevd verdi i lesing. Dette mente de handlet om å vise elevene at lesing er spennende, nyttig og at det å mestre lesing gir positive utslag for dem som enkeltindivid. Dette kan også støtte elevenes behov for autonomi, da de gir begrunnelser for hvorfor lesing er viktig og er opptatt av at lesing skal bli noe elevene selv har lyst å bruke tid på. Verdikomponenten i forventning-verdiperspektivet (Eccles & Wigfield, 2000), vektlegger at interesse og opplevd verdi er viktig for motivasjon. Dette kan relateres både til indre og ytre lesemotivasjon, og kan også påvirke tilhørighet og autonomi hos elevene. Informantene mine var opptatt av dette på flere måter. De fremmet at det er viktig å skape fine og riktige situasjoner som har med lesing å gjøre, at man forklarer viktigheten av å kunne lese, og at man viser hvilken egenverdi lesing har for elevene.

Ida uttalte at hun var opptatt av å være et godt leseforbilde for elevene. Læreren som rollemodell i første klasse er betydningsfull for elevene, og utgjør en viktig rolle for elevenes videre skolegang. Et godt leseforbilde er også viktig for elevenes lesemotivasjon. Å være gode leseforbilder handler om lærerens holdninger til lesing, og at læreren og leseundervisningen skal fremme positive følelser hos elevene rundt lesing. Læreren sine holdninger og synspunkter fremmes i undervisning, og disse holdningene kan også påvirke

elevenes motivasjon. I forbindelse med lesing kan det derfor gi positive utslag hvis læreren selv er glad i å lese og uttrykker motivasjon og glede for lesing. Læreren kan modellere viktigheten av lesing og leseglede for elevene. Bandura (1997) fremmer også betydningen rollemodeller har for elevenes mestringsforventninger, og at elevenes forventning om mestring vil øke dersom andre har troen på at man vil lykkes. Å gi elevene en opplevd verdi i lesing og å overføre dette utenfra og inn i elevene, kan bidra til det Deci & Ryan (2002) kaller integrert ytre motivasjon. Denne motivasjonen er det nærmeste man kan komme indre motivasjon som er styrt utenfra, da man fokuserer på at elevene selv skal oppleve lesing som viktig, verdifullt og noe man ønsker å lykkes med.

Maria understreket at å være et godt leseforbilde innebærer å lese mye høyt og å snakke om tekst. Høytlesing kan også fremme tilhørighet og være viktig for lesemotivasjonen, da det gir mulighet for at alle elevene kan delta i lesingen og oppleve leseglede, uavhengig av egne leseferdigheter. Ida var også opptatt av at lesing skal oppleves som noe positivt, og Silje uttalte også at høytlesing er viktig. Hennig (2017) vektlegger at høytlesing skal gi gode leseopplevelser, og det gir også et godt utgangspunkt for læreren til å modellere leseglede for elevene. Observasjoner av høytlesing med informantene handlet om enkle og korte tekster i forbindelse med Veiledet lesing. Disse observasjonene må likevel ses i lys av at høytlesing kan foregå i spisetiden eller på andre tidspunkt, og danner ikke et representativt grunnlag for lærernes bruk av høytlesing i skolen.

Forskning tydeliggjør at høytlesing av lengre tekster og estetisk lesing bør inkluderes i leseundervisningen for å fremme lesemotivasjon hos elevene (Skjelbred, 2013; Hennig, 2017). Silje hadde egne undervisningstimer til å gå på biblioteket, hvor de hadde høytlesing med bibliotekar og elevene kunne lese på egenhånd. Å inkludere bibliotektid i leseundervisningen kan være et viktig bidrag for å fremme at lesing er viktig, og for å gi elevene opplevelser med lesing utenom den formelle leseopplæringen. Opplevd verdi kan fremmes gjennom høytlesing og miljøet i klasserommet. Miljøet kan gi uttrykk for hva som er viktig, og et klassemiljø som gir positive forbindelser til lesing er viktig for motivasjon. Silje var den av informantene som i størst grad var opptatt av at miljøet i klasserommet skulle motivere til lesing, og at en god lesestol i klasserommet er viktig for elevenes motivasjon.

I forbindelse med Veiledet lesing var Silje også opptatt av å finne bøker og tekster som er interessante for elevene, og at hun ofte tok med ting de møter i boka og bruker rekvisitter i høytlesingen. Dette kan bidra til å skape leselyst og lesekultur i klasserommet, og fremme

leseoppdragelse (Skjelbred, 2013). Lærerne var opptatt av at tekstene skulle ha et interessant innhold, og brukte strategier for å fremme spenning og engasjement rundt tekstene som ble lest. Lærerens holdninger er viktige for lesemotivasjon (Malloy & Gambrell, 2008), og lærerne kan påvirke elevene gjennom hvilken verdi de selv tilegner lesing. Veiledet lesing gir økt kommunikasjonsmuligheter mellom lærer og elev. Dette kan gi elevene følelsen av å bli sett og hørt av læreren, og kan også styrke tilhørighet.

Silje uttrykte at leseopplæringen kunne ta utgangspunkt i elevenes felles erfaringer, og at hun kunne bruke opplevelser fra for eksempel uteskole som innfallsvinkel til leseopplæring og lesetekster. Alle informantene vektla engasjerende og interessante tekster som viktig for lesemotivasjon. I observasjonene ble det derimot kun brukt lesetekster fra læreverk, da lærerne var opptatt av å gi elevene de nødvendige tekniske ferdighetene. Observasjonene viste at lærerne prøvde å introdusere disse tekstene på en måte som fremmer nysgjerrighet og engasjement, og de fremmet dermed at holdningen deres til lesetekstene er viktig. Tekstene var ofte utformet slik som på eksempelet i kapittel 4 (se s.58). Bråten (2007) fremmer at interessante tekster er viktig for elevenes lesemotivasjon, og at andre tekster kan brukes for å supplere eller erstatte lærebøkene. Silje fortalte at hun pleier å bruke konkrete eller praktiske aktiviteter som utgangspunkt for lesetekster, og dette kan oppmuntre og stimulere elevenes interesser. Man kan i tilknytning til aktiviteter tilby spennende lesetekster om samme emne.

Lærerne har mye lærerstyrt undervisning og bruker læreverk i undervisning, samtidig som de må forholde seg til kompetansemål de ønsker elevene skal nå og læreplaner for opplæringen. Det at informantene i stor grad vektlegger å fremme opplevd verdi hos elevene, kan være et bidrag for å få elevene til å oppleve, selv under kontroll, at å lese er noe de ønsker for sin egen del, og som er viktig både i og utenfor skolen. I observasjonene av lærerne ga de elevene begrunnelser for hvorfor lesing er viktig. De begrunnet at det er viktig å kunne bokstaver, og det er verdi i det elevene lærer. Maria sa også at hun var opptatt av å fremme lesing i alle fag, og lesing får en stor rolle i elevenes liv.

Maria uttalte at motivasjon handler om å hjelpe elevene i den retningen man selv, og kanskje de også, ønsker for å oppnå noe. Basert på mine tolkninger er Maria den informanten som var mest opptatt av å fremme opplevd verdi i lesing. Utsagnet kan tyde på at denne verdien også inneholder ytre krav og mål. Hun brukte strategier for å engasjere elevene og forklarer elevene at lesing er viktig for å motivere dem. På bakgrunn av disse tolkningene kan dette også fremme en mer ytre motivasjon hos elevene, og at lesing er viktig basert på andre mål

enn personlig glede. Samtidig kom det også frem at hun var opptatt av elevenes interesser, noe som kan være et viktig bidrag for elevenes indre motivasjon. Det kan være utfordrende for lærere å skille mellom indre og ytre motivasjon, da den indre motivasjonen er avhengig av elevenes tanker. I leseundervisningen kan lærerens handlinger fremme både indre og ytre motivasjon hos de ulike elevene, basert på oppfatningen elevene har rundt det de skal lese og deres personlige interesser. Ifølge Deci & Ryan (2002) er det av betydning at opplevd verdi i stor grad fører til indre motivasjon eller integrert ytre motivasjon.

Et interessant funn i forhold til tilhørighet er at det kan tolkes som at dette ikke er noe lærerne kobler direkte til lesemotivasjon. Det er gode grunner til at lærerne bør arbeide for å fremme dette mer direkte, da det er sentralt innenfor motivasjonsteori at elever som har det bra på skolen og som har gode relasjoner til lærer og medelever, også presterer bedre. Tilhørighet er et relativt generelt motivasjonsaspekt, og det kan tolkes som at dette er noe lærere fokuserer på generelt i arbeidet med god klasseledelse og et godt miljø. Jensen, Solheim & Idsøe (2019) fremhevet derimot i sin studie fra Lesesenteret at det er tydelig sammenheng mellom tilhørighet og lesing. Informantene var opptatt av elevenes interesser og erfaringer, og dette kan gi gode utgangspunkt for tilhørighet og autonomi-støtte.

5.3 Valg og litteraturmuligheter

Valg og litteraturmuligheter blir fremmet av forskning som viktig for lesemotivasjon og god leseopplæring, og dette ble også vektlagt av forskningsdeltakerne i denne studien.

Silje var opptatt av at valg er viktig for elevenes lesemotivasjon, og at hun merket økning i motivasjon hos elevene når de får mer valgfrihet. I intervjuet var Maria enig i at elevene bør få velge litt selv hva de vil lese, og fremmet motivasjon gjennom at de fikk lese noe de selv liker. Dette er i tråd med hvordan Deci & Ryan (2002) og Frost (2003) tydeliggjør betydningen av at elevene selv må være aktive og føle kontroll over egen læring. Dette handler om å møte elevene på deres premisser, fremme deres interesser og inkludere dem i sin egen læring. Lærere som gir elever valg kan støtte elevenes indre lesemotivasjon og autonomi.

Leseundervisningen til informantene besto hovedsakelig av stasjonsundervisning. I de timene jeg observerte fikk ikke elevene ta egne valg i lesetekster eller aktiviteter. Under Veiledet

lesing var det læreren som valgte undervisningsmaterie, og valgmulighetene var få. Det at informantene tilhører TIEY-skoler, gjør at denne organiseringen av leseundervisningen blir viet mye tid og oppmerksomhet, og følger elevene over flere år. Informantene var i hovedsak positive til denne undervisningsformen, men forskning stiller seg kritisk til plassen den får i leseundervisningen (Hennig, 2017; Palm & Stokke, 2013). Det kan stilles spørsmålsteget ved hvor mye man får tid til andre undervisningsmetoder, og andre faktorer som kan fremme lesemotivasjon. Tidsperspektivet under stasjonsundervisningen er her sentralt. Elevene får liten tid til lesefremmende og motivasjonsfremmende aktiviteter som å fordype seg i en bok og å lese valgfrie tekster. Informantene mine hadde to klokke timer med norsk tre ganger i løpet av en uke, og alle disse timene gikk til stasjonsundervisning. Leseundervisningen blir på denne måten ensformig, og det blir viet liten oppmerksomhet til andre organiseringsformer.

En sentral oppgave for mine informanter og andre som arbeider etter en slik metodikk, blir å skape lesemotivasjon hos elevene under disse rammene i undervisningen. Dette gjenspeiles i intervju og observasjoner, da arbeidsmåten fremstår som godt implementert hos lærere og elever. Det fremstår ikke som om informantene i stor grad reflekterer over forholdet denne organiseringsformen har til lesemotivasjon. På spørsmål om hva de gjør for å motivere elevene trekker de frem noen aktiviteter på stasjonene, og mulighetene for variasjon en slik organisering legger til rette for. Informantene var positive til Veiledet lesing og stasjonsundervisningen, men et kritisk syn på dette kan gis gjennom at det overtar hele leseopplæringen. Utdanningsdirektoratet (2015) fremhever også at et viktig prinsipp i leseopplæringen er samtaler om lesing. Elevene får bare muligheter for disse samtalene i korte perioder på stasjonen med Veiledet lesing, mens resten av stasjonene i stor grad skal foregå uten at elevene prater sammen.

Ida fortalte at de pleier å bestille bøker som de har i klasserommet, hvor elevene får tilgang til bøker på ulike lesenivå. Når elevene får muligheter til å lese bøker de selv har valgt ut kan det styrke deres indre motivasjon. Å tilrettelegge for litteraturmuligheter er dermed en sentral faktor for autonomi og lesemotivasjon. Lærerne sitt ansvar er å sørge for at disse bøkene er tilpasset deres lesekompetanse. Hennig (2017) sier at et viktig bidrag fra læreren er å ha mange tekster tilgjengelig slik at elevene får valgmuligheter. Silje fremmet valgmuligheter både i intervjuet og observasjonene, og var opptatt av hvilke tekster hun leser og hvilke bøker hun har i klasserommet. Silje fortalte også at hun pleier å lese utdrag fra bøker for elevene, og at hun på denne måten gir elevene et innblikk i ulik litteratur og kan fremme en interesse for å

ha lyst til å lese bøkene hun leser. Dette samsvarer med Gambrell & Marinak (2009) og Hennig (2017) som hevder at å lese utdrag fra bøker kan skape interesse og leseglede.

En sentral faktor for valg og litteraturmuligheter er at bøkene må være tilgjengelige for elevene. Silje hadde lese krok i klasserommet med bøker, og trakk frem dette som viktig for elevenes lesemotivasjon. Ida og Maria uttrykte at litteraturmulighetene til elevene ikke er så mange i startfasen, men at dette blir bedre etter hvert. På spørsmål om hva Ida mener er viktig for å fremme lesemotivasjon svarte hun at det er viktig med mye tilgjengelig litteratur i klasserommet. Dette utgjorde en av de største kontrastene mellom hva som ble sagt i intervjuet og hva som ble observert i klasserommet, da Ida ikke hadde noen andre bøker enn lærebøker i klasserommet. Det viser at hun mener det er viktig, men at hun likevel utsetter det til senere i skoleløpet. Observasjonene av klasserommet hennes kan tolkes som et uttrykk for at lesing ikke er viktig, og ga også få muligheter for elevene til å se i bøker eller lese av egen vilje. Tilgang på bøker og lese krok kan fremme et miljø i klasserommet som stimulerer elevenes lesemotivasjon.

Forskning sier at kultur for lesing i klassen, litteraturrike klasserom og et fokus på leseoppdragelse og estetisk lesing kan fremme leseglede og motivasjon hos elevene. Det fremheves også at det er viktig at læreren setter av tid til lesing, og at elevene får en viss grad av selvbestemmelse i valg av lesestoff (Hennig, 2017). Informantene mine hadde ikke foreløpig integrert slik lesetid i undervisningsplanen, og de fleste av norsktimene ble, som nevnt, brukt til stasjonsarbeid. I forbindelse med stasjonsarbeidet var det heller ikke selvstendige lesestasjoner de dagene jeg observerte, og elevene får dermed liten tid til å fordype seg i lesetekster de selv har valg og på egen hånd. Stasjonsarbeidet til informantene utgjør dermed i hovedsak lesetekster hvor læreren velger bøker, og det bør dermed ut fra teorien inngå flere sammenhenger hvor elevene velger egne lesetekster og muligheter for lesing på egenhånd i skolehverdagen.

Det mest interessante funnet i forhold til autonomi er forbedringspotensialet til informantene når det gjelder litteraturmuligheter og valgmuligheter. Det samme gjelder elevenes selvbestemmelse i undervisningen, da flertallet av aktivitetene i leseundervisningen ble valgt av lærerne og det ble ikke alltid tydeliggjort hvorfor disse ble valgt. Det var bare Silje som hadde litteraturmuligheter i klasserommet de dagene jeg observerte, og hun var også den eneste som hadde lese krok i klasserommet. Valg og litteraturmuligheter krever kompetanse hos læreren og kjennskap til ulike barnelitteratur. Silje fortalte at hun brukte tid på å velge

bøker til elevene, mens Ida og Maria i hovedsak bestiller disse bøkene fra læreverk.

Observasjonene mine kan være preget av at jeg observerte på høsten på 1. trinn, og at lærerne fokuserer mer på lesetekster og litteraturmuligheter senere. Med utgangspunkt i den teoretiske bakgrunnen for studien, mener jeg det kan gis støtte for at disse faktorene kan være tilstede tidligere i leseopplæringen.

Det kan tyde på at Silje er den som i størst grad fremmer valg og litteraturmuligheter hos elevene i første klasse. Hun er også den læreren som i størst grad løsriver seg fra bestemte opplæringsmetoder og lærebøker, og vier innsats i å inkludere ulike aktiviteter og tekster i leseundervisningen. Hun var også opptatt av klasserommets utforming, og hadde ulike materialer, leker og bøker i klasserommet. Det fremmes av motivasjonsteori og teori om god leseopplæring at et klasserom som innbyr til lesing er viktig for elevenes lesemotivasjon, og at valgmulighetene i klasserommet kan fremme elevenes autonomi og motivasjon for lesing.

Lærerne følger en bestemt bokstavrekkefølge og bruker i hovedsak enkle tekster utformet for bokstaven elevene skal lære. Dette kan være viktig for elevene i første klasse fordi de skal utvikle de nødvendige leseferdighetene som trengs. Silje sine uttalelser om at omkring 60-70% av leseundervisningen blir organisert som stasjonsarbeid og mine observasjoner viser at leseundervisningen til informantene på flere måter kan være ensformet. Å støtte elevers autonomi kan være utfordrende på flere måter, og spesielt med unge elever fordi elevene muligens ikke klarer å ta ansvar for egen læring. Alle informantene var opptatt av elevenes erfaringer og interesser, noe som er viktig innenfor selvbestemmelsesteorien.

Lærerne hadde på forhånd blitt informert om studiens tema. Det oppleves likevel som at de synes det er lettere å prate om generell leseopplæring og vanskeligere å knytte spesifikke ting til motivasjon. Dette kom også frem i samtale med Maria som uttalte at det var vanskelig å svare på spørsmål om hva hun gjør for å motivere elevene. Det fremstår også som at lærerne velger innhold og undervisningsmetoder ut fra sin subjektive kunnskap, og ut fra flere teorier og erfaring.

Drøftingen viser at forskningsdeltakerne vektlegger flere like elementer for å fremme lesemotivasjon, og data fra intervjuene samsvarer i stor grad med observasjonsmaterialet. Datamaterialet viser også at de vektlegger noen elementer i ulik grad, og at noen av elementene sto i kontrast med det de sier og det de gjør. Ida vektlegger litteraturmuligheter og kultur for lesing, men dette sto i kontrast til observasjoner i klasserommet hennes. Maria

fremmet i stor grad verdi i lesing, men dette kan både bidra til å støtte elevenes indre og ytre motivasjon. Maria vektla også valg og lesetekster med utgangspunkt i elevenes interesser, men dette ble ikke observert i leseundervisningen. Silje var spesielt opptatt av elevenes interesser, erfaringer og valgmuligheter for å fremme lesemotivasjon, og dette kan ifølge teorien støtte indre motivasjon og autonomi.

I den nye læreplanen inkluderes både motivasjon og leseglede i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette inkluderer blant annet at opplæringen skal fremme elevenes motivasjon og legge grunnlaget for læring hele livet. Et viktig mål ved lesing er å skape leseglede, og elevenes første møte med lesing kan ha stor betydning for deres videre utvikling og motivasjon. Faktorene som ble fremmet av forskningsdeltakerne, og andre aspekter fra motivasjonsteori er derfor av stor betydning for leseundervisningen i begynneropplæringen.

6. Oppsummering av studien og avsluttende refleksjoner

I dette avsluttende kapittelet vil forskningsprosjektet oppsummeres for å gi et overblikk over studien og grunnlag for avsluttende refleksjoner. Det gis også implikasjoner for videre forskning.

I denne studien har jeg hatt som problemstilling å undersøke hva lærere vektlegger for å fremme lesemotivasjon hos elever på første trinn, og om deres praksis samsvarer med både det de sier og forskning på området. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i teori og forskning om lesing, lesemotivasjon og leseopplæring. Oppgavens teoretiske fundament for motivasjon bygger i hovedsak på Bandura (1997) sitt begrep "self-efficacy" og Deci & Ryans (2002) selvbestemmelsesteori gjennom de grunnleggende behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi. Disse ble valgt på bakgrunn av at flere forskere fremmer disse aspektene, og fordi de kan bidra med kunnskap rundt hva som kan og bør vektlegges av lærere for å fremme motivasjon.

Jeg har nærmet meg problemstillingen gjennom en casestudie, med intervju og observasjon som metodiske tilnærminger. Dette ble valgt for å gi et bedre innblikk i både uttrykt og anvendt vektlegging av lesemotivasjon. Målet var å få frem lærerens tanker, opplevelser og praksis rundt motivasjon i den første leseopplæringen. Analysen ble presentert gjennom de tre kategoriene: a) leseundervisning og motivasjon b) forventning om lesemestring og lesekompetanse og c) tilhørighet og autonomi-støtte for å fremme lesemotivasjon. Gjennom analysen kom det frem at lærerne vektlegger mestring, variasjon, opplevd verdi, valg og litteraturmuligheter for å fremme lesemotivasjon hos elevene. Disse aspektene ga utgangspunkt for diskusjon av resultatene, og den kommende avslutningen.

Empirien min viser, i samsvar med annen forskning, at det kan være utfordrende å overføre motivasjonsteori til leseundervisning. Lærernes vektlegging av motivasjon kan synes å baseres på erfaring i læreryrket. De tar i bruk ulike motiverende faktorer, men det har også vært en utfordring for meg som forsker å få dette frem, da lærerne ikke alltid gir eksplisitte grunner for hva de vektlegger for å fremme lesemotivasjon. Mye av det lærerne uttaler i intervjuene samsvarer med mine observasjoner. Drøftingen ble presentert gjennom underkapitlene: 1) mestring og variasjon, 2) opplevd verdi i lesing og 3) valg og litteraturmuligheter. Disse faktorene blir også fremhevet av motivasjonsteori som sentrale for lesemotivasjon. Hensikten med studiet har ikke vært å generalisere, men å få innsikt og økt

kunnskap om et viktig tema. Oppgaven har belyst hva lærere vektlegger i den første leseopplæringen for å fremme lesemotivasjon. Resultatene i studien viser også at elevene ved skolestart ofte er motiverte, og dette har betydning for lærerens arbeid med motivasjon.

Dette forskningsprosjektet har gitt meg økt kunnskap rundt et sentralt og viktig tema i skolen. Studien har gitt meg en bedre forståelse for motivasjonsbegrepet, og økt mine kunnskaper rundt hva lærerens arbeid handler om når det gjelder å være en motivator. Dette er viktige bidrag for å kunne arbeide med motivasjon hos elever, og for å kunne vektlegge motivasjon i undervisningen. Denne kunnskapen er essensiell for å kunne bidra til å opprettholde og videreutvikle elevers motivasjon. Dette er også svært ønskelig, da forskningen jeg har lagt frem viser tydelige sammenhenger mellom motivasjon og læringsutbytte.

6.1 Veien videre

Med tanke på motivasjonens rolle både i leseopplæringen og andre fag i skolen, er det absolutt ønskelig med mer forskning rundt dette temaet. Bandura (1997) fremmer et oppgavespesifikt syn, og dette kan også være utgangspunkt for videre forskning. Det vil si at ved å fokusere på motivasjon i spesifikke situasjoner og fag, kan det gi en mer nøyaktig og detaljert beskrivelse av motivasjonens rolle. Dette kan også gi utgangspunkt for mer konkrete verktøy for lærere i undervisning. Basert på dette forskningsprosjektet er det tydelig at lesemotivasjon er et begrep som er vanskelig å sette ord på, og man kan gjennom bevisstgjøring rundt begrepet og konkrete hjelpemidler gi lærere et bedre utgangspunkt for å kunne arbeide med motivasjon i skolesammenheng. Basert på oppgavens omfang og avgrensninger, kunne det vært ønskelig med lignende studier med andre informanter og med andre forskningsmetodiske tilnærminger. Forskning gir ofte svaret på hva og hvorfor, og slik jeg oppfatter det savnes det svar på spørsmålet om hvordan man praktisk og eksplisitt kan vektlegge motivasjon i pedagogisk praksis. Både motivasjonsbegrepet og andre aspekter knyttet til den første leseopplæringen er viktige temaer for fremtidig forskning.

7. Litteraturliste

- Allard, B. Rudquist, M. og Sundblad, B. (2009). *Den nye LUS boken. En bok om leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Birkedal, I. K. (2018). *Forelesning: Veiledet lesing (Videoklipp)*. Stavanger: Lesesenteret
Hentet fra <https://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=99968&categoryID=18130>
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bogner, K., Raphael, L. & Pressley, M. (2002) How Grade 1 Teachers Motivate Literate Activity by Their Students. *Scientific Studies of Reading*, 6:2, 135-165, DOI: 10.1207/S1532799XSSR0602_02
- Bråten I. (2007) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Chou, M. J., Cheng, J. C., & Cheng, Y. W. (2016). Operating Classroom Aesthetic Reading Environment to Raise Children's Reading Motivation. *Universal Journal of Educational Research* 4(1), 81-97. Doi: 10.13189/ujer.2016.040111.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure: A Research Overview. London: *National Literacy Trust*, 5-28.
- Clay, M. M. (1993) *An observation survey of early literacy achievement*. Heinemann: Auckland

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press: New York.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11:4, 227-268, DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self Determination Research*. (s. 3 – s. 37.) The University of Rochester Press.
- Engen, L. & Helgevold, L. (2017) *Leselos: Veiledningshefte*. Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/1328362/Lesesenteret/pdf-filer/Hefter/Leselos/Leselos_hefte_small.pdf
- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland (Red.), *Leik og læring, Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1.trinn*. Stavanger: Lesesenteret
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. doi:[10.1146/annurev.psych.53.100901.135153](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153)
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (2015). (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbok*. (2. Utg.) København: Han Reitzel forlag
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2012). Guided reading. The Romance and the Reality. *The Reading Teacher Vol. 66* (4). DOI: 10.1002/TRTR.01123
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Frost, J. (2009) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Fuglestad, U., Hoem, T. F. & Schulz-Heidorf, K. (2017). Lærerenes betydning for norske elevers leseresultater – hva forteller PIRLS 2016? I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gambrell & Marinak (2009). Reading Motivation: What the Research Says. *LD Online*. Hentet fra <http://www.ldonline.org/article/29624/>
- Garcia, J.R. & Cain, K. (2014). Decoding and Reading Comprehension. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111.
Doi: <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- Gough, P. B. og Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Hammill Institute on Disabilities, RASE* 7(1), 6-10
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading Research Volume 3*. (s. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading. I J.T. Guthrie, A. Wigfield, & K.C. Perencevich (Red.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. (s. 55-86). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive – lese – skrive: begynneropplæring i norsk* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hjellup, L. H. (2014): *Helhetlig leseopplæring. Leseglede og tidlig innsats*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Lyster, S. H. Hagtvet, B. E. & Melby-Lervåg, M. (2014).

- Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *7th International Summerschool on Literacy Research*; 2015-08-22 - 2015-08-27 UiO
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal* 2: 127-160,1990.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling – muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*. (5. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, M. T., Solheim, O. J. & Idsøe, E. M. C. (2019). Do you read me? Associations between perceived teacher emotional support, reader self-concept and reading achievement. *Social Psychology of Education*. DOI: 10.1007/s11218-018-9475-5
- Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4. Utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. Utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013) *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). ... og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring. (St. Meld. nr.16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec2>
- Kvale og Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2. Utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. Utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kaarstein, H. & Nilsen, T. (2016). Motivasjon. I: O. K. Bergem, H. Kaarstein & T. Nilsen (Red.), *Vi kan lykkes i realfag - Resultater og analyser fra TIMSS 2015*. Universitetsforlaget. ISBN 978-82-15-02798-2. 4. s 63 - 77

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. Utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Lervåg, A. (2002). Forholdet mellom språk, ulike fonologiske ferdigheter og den begynnende leseutviklingen. I Bråten (Red.), *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt- kognitivt perspektiv* (s. 148- 163). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundetræ, K (2017). *Hvordan jobbe med rask bokstavprogresjon?* Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/hvordan-jobbe-med-rask-bokstavprogresjon-article109326-12719.html?articleID=109326&categoryID=12719>
- Lundetræ, K. (2019). *Tips til motiverende leseleker*. Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/tips-til-motiverende-leseleker-article124502-12719.html>
- Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (2014). *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014) Leseopplæring? Å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyster, S. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst* (2. Utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Malloy, J. A., & Gambrell, L. B. (2008). New Insights on Motivation in the Literacy Classroom. I C.C. Block & S.P. Paris (Red.), *Comprehension Instruction: Researchbased best practices*. (s. 226-288). London: Guilford Press.
- Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Council for Exceptional Children. Vol. 73, No. 2*, pp. 165-183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>

- Naeghela, J. D., Keera, H. V. & Vanderlindea, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research* 3 (83-101). <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v2i1.84>
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to Read: An evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Washington DC: National institute of child health and human development.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Palm, K. og Stokke, R. S.(2013). Early Years Literacy Program - en modell for grunnleggende lese-og skriveopplæring i flerspråklige klasserom? I *Norsklæreren* 4. 2013. Bergen: Fagbokforlaget. (14 sider)
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B & Jacobsen, D.I. (2011) *Læreren med forskerblikk*. Kristiansand: Cappelen Damm.
- Pressley, M. (1998). *Reading Instruction that works*. NY, London: The Guilford Press
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that Works. The Case for Balanced Teaching*. (2. utg). New York, London: The Guilford Press.
- Pressley, M. & Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works. The Case for Balanced Teaching* (4. Utg.). The Guilford Press: New York.

- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. I E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research*. (1. Utg. S. 183-203). The University of Rochester Press
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28 (2), 147-169.
- Rosenblatt, L. M. (2002) Litteraturläsning - som utforskning och upptäcks resa. Lund: Studentlitteratur AB
- Sanacore, J. & Palumbo, A. (2008). Understanding the Fourth-Grade Slump: Our Point of View. *The Educational Forum*, 73:1, 67-74, DOI: 10.1080/00131720802539648
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese. Del 3. Lesing: Teori, testing og skolepraksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skjelbred, Dagrun. (2013). ABC-boka i skolens lese- og skriveopplæring. I H. Traavik & K. B. Jansson (Red.), *Norsk boka 1 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snow, C. E. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy of Sciences – National Research Council.
- Solheim, O. J. (2011) The Impact of Reading Self-Efficacy and Task Value on Reading Comprehension Scores in Different Item Formats. *Reading Psychology*, 32:1,1-27, DOI: 10.1080/02702710903256601
- Solheim, R. & Aasen, A. J. (2013). *Rettleidd lesing – ei ramme for den første leseopplæringa*. I *Norsklæreren 4. 2013*. Hentet fra: http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Rettleidd_lesing_-_Solheim_og_Aasen.pdf
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & K. B. Jansson (Red.), *Norskboka 1 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: skriftspråksutvikling i småskolealder*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006/2013). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Komponenter i god leseopplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2019) *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Walgermo, 2018. *Lærerne må gi elevene tro på egne leseferdigheter. (tittel på avhandlingen: Motivasjon for lesing det første året på skolen)* Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekt/paa-sporet/aktuelt/larerne-ma-gi-elevene-tro-pa-egne-leseferdigheter-article121709-14082.html>
- Walgermo, B., Frijters, J. C., & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-efficacy when formal reading introduction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44(3), 90–100.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.

8. Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til deltakere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skolestarterens møte med den formelle leseopplæringen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse aktiviteter og metoder i leseopplæringen på 1. Trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet skrives i forbindelse med masterstudiet i skolerettet utdanningsvitenskap ved OsloMet – Storbyuniversitet. Masterstudiet bygger på grunnskolelærerutdanningen, og masteroppgaven skrives i fagfordypningen begynneropplæring. Formålet med prosjektet er å belyse leseopplæringen ved skolestart på 1.trinn. Prosjektet vil se på hvilke aktiviteter og metoder lærere velger på 1.trinn, og hva som vektlegges i den første leseopplæringen. Jeg ønsker å se hvilken verdi lesingen blir tillagt i skolen, og hvilke pedagogiske begrunnelser som ligger bak. Prosjektet vil gi informasjon om hvordan begynneropplæringen i lesing foregår, og belyse tematikker rundt dette. Det er lite forskning på begynneropplæringen, og prosjektet vil dermed være et bidrag for å kunne belyse og utvikle gode metoder i forbindelse med tidlig innsats i skolen. Masteroppgaven vil skrives i et lærerperspektiv, og dermed være et hjelpemiddel for lærerstudenter og lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitet. Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du, som lærer på 1.trinn, kan bidra i forbindelse med formålet for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i prosjektet vil du og din undervisning bli observert, og det vil samles inn opplysninger gjennom feltnotater. Det kan også være aktuelt å sette opp et filmkamera i klasserommet disse dagene. Jeg ønsker også å diskutere observasjonene og foreta et intervju i etterkant, og jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og veiledere vil ha tilgang til datamaterialet, og dette vil oppbevares trygt på en ekstern harddisk som vil være innelåst på eget rom. Navn og opplysninger vil også erstattes med koder, og deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes ved innlevering av masteroppgaven juni 2019. Datamaterialet vil da slettes, eventuelt anonymiseres. Hvis materialet arkiveres for senere forskning vil det være fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier som får tilgang til materialet, og det vil lagres på eksterne harddisker.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Marte Hermansen, e-post: [REDACTED], telefon: [REDACTED]
- Veileder: Ingvill Krogstad Svanes. Førsteamanuensis Studielederområde 3. E-post: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Telefon: [REDACTED]. E-post: [REDACTED]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marte Hermansen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *skolestarterens møte med den formelle leseopplæringen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju
- at undervisningen i klasserommet blir videofilmet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, våren 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til foresatte

Til foreldre/foresatte til elever i X. klasse ved XXXX skole.

I forbindelse med min mastergradsoppgave i begynneropplæring ved OsloMet Storbyuniversitet, vil jeg observere leseopplæringen på 1.trinn. Oppgaven innebærer i hovedsak et lærerperspektiv på den formelle leseopplæringen, og jeg ønsker dermed å observere ulike undervisningstimer rundt dette. Jeg vil i forbindelse med dette både skrive observasjonsnotater i etterkant av timene, og i enkelte tilfeller kan det også være aktuelt å bruke videokamera i klasserommet. I drøftingen min av de ulike observasjonsnotatene vil det verken komme frem hvem elevene er, eller hvilken skole de går på. Når prosjektet er ferdig, vil alle observasjonsnotatene tilintetgjøres. Observasjonen vil foregå i uke X. Jeg ber ved dette om samtykke til å få være inne som observatør i klasse til deres barn. Dersom det er i orden, ber jeg om en underskrift på skjemaet, og at dette returneres til kontaktlæreren innen _____. 2018. Skulle det være noe du lurer på kan du kontakte meg på [REDACTED] eller sende e-post til [REDACTED]. Du kan også ta kontakt med veileder, l.amanuensis Ingvill Krogstad Svanes på epost [REDACTED]. Studien er oppmeldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Marte Hermansen
Mastergradsstudent ved OsloMet- Storbyuniversitet.

Svarslipp med samtykkeerklæring.

Jeg har mottatt informasjon om studien som skal gjennomføres, og gir herved samtykke til at Marte Hermansen kan være med i klassen til mitt barn og observere læreren.

Navn på barnet: _____

Underskrift av foresatte: _____

Vedlegg 3 – Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Før intervjuet starter:

Presentasjon av meg selv og prosjektet. Takke for deltakelse.

Informere informanten om rettigheter og eventuelle spørsmål informanten har.

Lærerens bakgrunn, utdanning og erfaring:

- Kan du fortelle litt om bakgrunnen din? Hva slags utdanning har du og hvor lenge har du jobbet?
 - Hvor lenge/hvor mange ganger har du jobbet med 1.trinn?
 - Har du deltatt på noe kurs eller fått videreutdanning innenfor lesing i skolen?
 - Hvordan vil du vurdere din egen motivasjon i læreryrket?
 - Vil du karakterisere deg selv som en engasjert leser?

Leseopplæring og lesemotivasjon

- Hva forstår du med begrepet: 1) Lesing? 2) Motivasjon? 3) Lesemotivasjon?
- Er leseopplæring noe du/skolen fokuserer på?
- Hva gjør du for å motivere elevene til å lese og hvordan arbeider du med motivasjon i klasserommet?
- Hva gjør dere ved skolestart for å avgjøre hvor en elev befinner seg i leseutviklingen og hvordan arbeider dere med dette videre?
- Hvilken leseopplæringsmetode bruker dere? Kan du fortelle meg hvorfor du mener at den er god?
- Kan du fortelle om noen aktiviteter dere bruker i leseopplæringen? Kan du fortelle meg hvorfor du mener at de er gode?
- Er det noe du synes er spesielt viktig i leseopplæringen? Hvorfor det?
- Har dere bibliotek på skolen? Bibliotekar?
- Hvordan er litteraturlighetene til elevene i klasserommet?
- Hvilke utfordringer opplever du i prosessen med leseopplæringen?
- Hvor mye tid bruker du i uken på leseopplæringen?
- Hva mener du er viktig for å fremme lesemotivasjon hos elevene? Hvorfor?
- Andre kommentarer?

Vedlegg 4 – Observasjonsnotat

Problemstilling: *Hva vektlegger lærere i første klasse for å fremme lesemotivasjon hos elevene, og på hvilken måte samsvarer deres praksis med relevant teori og forskning på området?*

Observasjonssted og klokkeslett:

Min posisjon:

Faglig tema:

Observasjonsbeskrivelse:

Forstyrrelser/forhold som kan ha påvirket observasjonen:

Tolkning/førsteintrykk:

Vedlegg 5 – Vurdering fra NSD



Ingvill Krogstad Svanes
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 19.07.2018

Vår ref: 61292 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 25.06.2018 for prosjektet:

<i>61292</i>	<i>Skolestarterens møte med den formelle leseopplæringen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>OsloMet - Storbyuniversitetet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingvill Krogstad Svanes</i>
<i>Student</i>	<i>Marte Hermansen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / anne-mette.somby@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marte Hermansen, martealeksandrah@gmail.com



Den 20. juli trer EUs personvernforordning, samt den nye norske personopplysningsloven, i kraft. Prosjektet ditt er imidlertid vurdert etter dagens personopplysningslov, ettersom prosjektet ble meldt inn før det nye regelverket begynner å gjelde. Etter dagens lovverk har ditt prosjekt behandlingsgrunnlag i samtykke, jf. personopplysningsloven § 8 første ledd, og er vurdert av personvernombudet med hjemmel i personopplysningsloven § 31. Vi har i tillegg vurdert at informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet mottatt etter revidering 17.07.18 fyller kravene til et informert samtykke også etter det nye regelverket. Det er derfor vår oppfatning at du vil ha gyldig behandlingsgrunnlag i utvalgets samtykke når det nye regelverket trer i kraft 20. juli, da i medhold av personvernforordningen artikkel 6 nr. 1, bokstav a.

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger OsloMet - Storbyuniversitetet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak