

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap  
Campus Hamar

Ida Furusæter

## Bacheloroppgave

Tilpasset undervisning til faglig sterke elever  
som er umotiverte i lesing og skriving.

Adjusted tuition for the academically strong pupils,  
who have lost their motivation for reading and writing.

GLUS 1-7, vår

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

## Norsk sammendrag

**Tittel:** Tilpasset undervisning til faglig sterke elever som er umotiverte i lesing og skriving.

**Forfatter:** Ida Furusæter

**År:** 2017

**Sider:** 40

**Emneord:**

Tilpasset undervisning, sterke elever, umotivert, lesing, skriving.

**Sammendrag:** I denne oppgaven har jeg gjennom kvalitative undersøkelser sett på hvordan lærere jobber for å tilpasse undervisningen til de faglig sterke elevene som har blitt umotiverte i lesing og skriving.

Jeg har sett på hvordan lærer prøver å tilpasse undervisningen til de sterke elevene som har lite motivasjon, og hvordan elevene oppfatter undervisningen. Jeg har drøftet dette opp mot relevant teori, og sett på hva som er bra og hva som kunne vært gjort bedre for at elevene skal få igjen motivasjonen. Innenfor lesing og skriving vil jeg komme med eksempler på hvordan disse prosessene kan gjennomføres. Lærerne synes det er vanskelig å vite hvordan de på best mulig måte kan tilpasse undervisningen til disse elevene, og synes også at det er lite fokus på dette i lærerutdanningen.

## Engelsk sammendrag (abstract)

<b>Title:</b> Adjusted tuition for the academically strong pupils who have lost their motivation for reading and writing.	
<b>Author:</b> Ida Furusæter	
<b>Year:</b> 2017	<b>Pages:</b> 40
<b>Keyword:</b> Adjusted tuition, academically strong pupils, unmotivated, reading, writing.	
<b>Summary:</b> <p>In this assignment, I have been researching how teachers work to adjust the tuition for the academically strong pupils who have lost their motivation for reading and writing.</p> <p>I have been looking into how teachers try to adjust their teaching to the strong pupils who lacks motivation, and also how these pupils perceive the tuition. I have discussed this against relevant research and considered what's good already and what could have been done better, to help the pupils regain their motivation. I will present examples on how these processes can be adjusted regarding reading and writing. The teachers I have spoken to says it's hard to adjust their tuition for the academically strong pupils and thinks it's too little focus on this challenge during their teacher education programme.</p>	

## Forord

Bacheloroppgaven er skrevet som en avsluttende del av PEL-faget, våren 2017. Det har vært en omstendelig, men spennende, prosess som jeg har lært mye av. Jeg har fått et innblikk i de faglig sterke elevenes skolehverdag, og sett på hva som kan være grunnen til at noen av disse mister motivasjonen for lesing og skriving. Dette har fått meg til å tenke gjennom planleggingen av undervisningen på en bedre måte, ved at jeg i større grad fokuserer på varierte arbeidsmetoder som gir alle elevene utfordringer.

Grunnen til at jeg valgte de faglig sterke elevene er at jeg mener dette er en elevgruppe som ofte blir glemt, da de ofte fungerer tilfredsstillende i skolehverdagen. Det er viktig å legge undervisningen til rette for disse elevene, da de fort kan miste motivasjonen om de ikke får utfordringer. Dette kan føre til at de dropper ut av skolen, og samfunnet mister det som kunne vært gode bidragsytere.

Først vil jeg rette en stor takk til mine informanter, både lærere og elever. Uten dere hadde det aldri blitt noen oppgave. Jeg vil takke min veileder Kjersti Bartnæs Krallinger, som har kommet med tips og konstruktive tilbakemeldinger. Dette har gjort det enklere å stake ut en kurs, og holde den, noe som har gjort oppgaven min bedre.

En stor takk skal også rettes til Wenche-Renate Bøløkken, som gjennom tre år har vært en støttende studievenninne. Sammen har vi samtalt, diskutert og samarbeidet, noe som har gjort studietiden mer interessant og læringskurven brattere.

Til slutt må samboeren min, og familie takkes for å ha holdt ut med en tidvis sur og stresset student. Takk for oppmuntrende ord!

Ida Furusæter

Brekkom, 24.mai 2017.

---

## Innholdsfortegnelse

<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>4</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 VALG AV TEMA.....	8
1.2 DEFINISJON .....	9
1.3 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	9
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	9
<b>2. TEORI OG RELEVANT FORSKNING</b> .....	<b>11</b>
2.1 MOTIVASJON.....	11
2.1.1 <i>Sterke elever uten motivasjon</i> .....	12
2.2 LESING OG SKRIVING .....	13
2.3 TILPASSET OPPLÆRING.....	13
2.4 DIDAKTISKE ARBEIDSMETODER.....	14
2.4.1 <i>Proessorientert lesing og skriving</i> .....	15
<b>3. METODE OG GJENNOMFØRING</b> .....	<b>18</b>
3.1 VALG AV METODE.....	18
3.2 VALG AV INFORMANTER.....	18
3.3 DET KVALITATIVE INTERVJUET .....	19
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....	19
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET.....	20
3.6 FORSKNINGSETIKK .....	21
<b>4. PRESENTASJON AV RESULTATER</b> .....	<b>22</b>
4.1 LESING OG SKRIVING .....	22
4.2 TILPASSET OPPLÆRING OG MOTIVASJON .....	23
<b>5. DRØFTING AV DATA I LYS AV TEORI</b> .....	<b>24</b>
5.1 LESING.....	24
5.2 SKRIVING .....	25
5.3 TILPASSET OPPLÆRING.....	26
<b>6. OPPSUMMERING</b> .....	<b>28</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>29</b>

---

<b>VEDLEGG 1 .....</b>	<b>33</b>
<b>VEDLEGG 2 .....</b>	<b>35</b>
<b>VEDLEGG 3 .....</b>	<b>37</b>
<b>VEDLEGG 4 .....</b>	<b>39</b>

# 1. Innledning

I dette kapittelet presenterer jeg oppgavens tema, og hvorfor dette er relevant å belyse. Videre vil jeg presentere problemstillingen, og til slutt gjøre rede for oppgavens struktur.

## 1.1 Valg av tema

I opplæringsloven §1-3 (1998) står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55) understreker at prinsippet om tilpasset opplæring skal gjelde alle elevene, også de som presterer høyt. Likevel ser det ut til at mange elever i den norske skolen daglig føler at de ikke blir utfordret. I en elevundersøkelse fra 2011 svarer hele 20 % at de bare får utfordringer i noen, svært få eller ingen fag (Utdanningsdirektoratet, s. 89). Idsøe (2014, s. 16) skriver at de skoleflinke elevene er velfungerende i vårt pedagogiske system, og at de er motiverte for skolearbeid. Dette er, ifølge Siegle og McCoach (2005, s. 22), en vanlig oppfatning av de faglig sterke elevene. En slik oppfatning kan komme av at de sterke elevene er pliktoppfyllende og presterer godt faglig. Uheldigvis kan det se ut som at mange sterke elever mangler motivasjon for skolen og skolearbeidet (Siegle & McCoach, 2005, s. 22). Hvis elever som presterer høyt i skolen ikke får tilpasset undervisningen, eller blir gitt tilstrekkelige utfordringer, vil det bli vanskelig for dem å se viktigheten av skolefaget, og motivasjonen kan avta (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 52).

I utdanningsløpet mitt, synes jeg det har vært mye fokus på å tilpasse undervisningen til de svake elevene. I de senere årene har det blitt mer fokus på de evnerike elevene, og det er blitt skrevet flere bøker om å tilpasse undervisningen til dem. I pensumlitteratur og annen relevant litteratur synes jeg det er lite om de sterke elevene og hvordan undervisningen kan tilpasses dem. Som Siegle og McCoach (2005, s. 22) skriver, kan de elevene som i utgangspunktet presterer høyt i skolen, men ikke får tilpasset undervisning til deres evner og forutsetninger, miste motivasjonen for skolearbeid. Et viktig mål er nettopp å bevare motivasjonen til alle elevene, slik at den kan være en bidragsyter for å fremme engasjement og mestring i skolefagene.

På bakgrunn av dette, vil jeg i denne bacheloroppgaven se nærmere på de sterke elevene som har lite motivasjonen for skolearbeid, og hvordan lærerne tilpasser undervisningen til dem.

Jeg har intervjuet elever og lærere på 7. trinn.



## 1.2 Definisjon

Med en sterk elev mener jeg de elevene som ofte går under kallenavnet skoleflinke. Ifølge Idsøe (2014, s. 16) fokuserer disse elevene på mestring av lærestoffet, er generelt høyt motiverte, fullfører oppgavene og gjør det bra på ulike prøver. En sterk elev presterer over gjennomsnittet i en klasse. Hva gjennomsnittet i en klasse er, og hvor sterke de sterke elevene er, vil variere i fra klasse til klasse. Mitt fokus vil være på de elevene som presterer høyere enn gjennomsnittet i sin klasse.

Jeg nevner også de evnerike elevene, dette er ikke det samme som sterke elever. En evnerik elev er, ifølge Idsøe (2014, s. 14), en elev med et akademisk talent. Disse har en egeninteresse i å gå i dybden innenfor spesielle områder, og har sterke behov og potensiale innenfor akademiske fag.

## 1.3 Presentasjon av problemstilling

Definisjonene av lesing og skriving er opprinnelig uten motivasjon. De siste tiårene har motivasjon blitt lagt til begge definisjonene, noe jeg finner interessant. Jeg har derfor valgt å fokusere på lesing og skriving, og hvordan man kan motivere sterke elever som har mistet motivasjonen innenfor disse ferdighetene.

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling

*Hvordan jobber lærerne for å tilpasse undervisningen til sterke elever som har mistet motivasjonen for lesing og skriving?*

## 1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenterer jeg relevant teori og forskning. Her kommer jeg nærmere inn på begreper som tilpasset opplæring, differensiering og motivasjon. I kapittel 3 går jeg igjennom valg av metode, og den ble benyttet. Jeg forklarer hvordan jeg kom frem til informantene jeg har brukt, og hvordan intervjuene ble gjennomført. I tillegg er det her et avsnitt om forskningsetikk. Kapittel 4 består av presentasjon av mine funn, mens jeg i kapittel 5 drøfter funnene opp mot teorien jeg presenterte i kapittel 2. I kapittel 6 kommer jeg med en

oppsummering av mine funn, som svarer på problemstillingen min. Tilslutt i oppgaven finner man litteraturlisten, samt vedlegg.

---

## 2. Teori og relevant forskning

I denne delen presenterer jeg teorien som danner grunnlag for oppgaven. Jeg går inn på motivasjon og hva den har å si for både lesing og skriving. Videre ser jeg på tilpasset opplæring, og hvem som har krav på dette. Til slutt ser jeg på didaktiske arbeidsmåter, der jeg konsentrerer meg om prosessorientert lesing og skriving.

### 2.1 Motivasjon

Ifølge Helland (2013, s. 323) er motivasjon en viktig grunn til at en person engasjerer seg i en bestemt aktivitet. Dette kan være å tilfredsstille grunnleggende behov, skaffe seg ting man ønsker, eller oppnå et bestemt mål. Innenfor pedagogikken, er motiverte elever svært viktig for en vellykket undervisning. Mange lærere har nok stilt seg spørsmålet “Hvorfor følger ikke eleven med?”. Ifølge Helland (2013, s. 323) er dette svaret innlysende! Eleven er ikke motivert.

Om vi skal forstå læring i skolen er vi nødt til å ha kunnskap om elevenes motivasjon, da dette er drivkraften i alle læringsprosesser. Det er sjelden elever presterer høyt om de ikke er svært motiverte (Manger, 2013, s. 133). Derfor er det viktig at lærerne klarer å motivere elevene, for uten motivasjon vil de trolig prestere dårligere enn deres potensiale. Jerome Bruner (1970, s. 43) mente at det er mulig å gi effektiv undervisning til alle barn, uavhengig av hvilket utviklingstrinn de befinner seg på. Bruner (1970, s. 78) skriver videre at det er uheldig at undervisningen skal ta sikte på gjennomsnittseleven for at alle skal få utbytte. I stedet bør vi skape et læremateriale som er utfordrende for de sterke elevene, uten at man ødelegger selvtilliten og lærelysten hos de svakere elevene. Han fremhevet betydningen av interesse, nysgjerrighet og oppdagelse som virkemiddel i læringen. Lærerne må prøve å øke den naturlige interessen til elevene, og gi dem følelsen av at de selv oppdager noe. Dette mener Bruner (1970, s. 79) vil utvikle interessen for læring hos elevene.

Innenfor motivasjonspsykologien skiller vi ofte mellom indre og ytre motivasjon (Manger, 2013, s. 134). Disse skal ikke sees på som to motpoler, da motivasjon for et fag ofte inneholder både indre og ytre motivasjon, ifølge Woolfolk, Hughes og Walkup (referert i Manger, 2013, s. 134). Deci og Moller skriver at den indre motivasjonen handler om interessen for en aktivitet (referert i Manger, 2013, s. 134). Den handler om egenskapene i selve aktiviteten, som appellerer til nysgjerrigheten, utfordrer eller skaper glede. Elever som har denne motivasjonen

vil lære på grunn av interesse og entusiasme for faget, og de vil lettere ta initiativ til å lære seg ting uten å bli oppmuntret av andre (Manger, 2013, s. 134). Ytre motivasjon handler om den instrumentelle verdien av en aktivitet, ifølge Deci og Moller (referert i Manger, 2013, s. 134). Dette kan være ønske om å oppnå et mål. Roe (2014, s. 40) mener du for eksempel vil kunne motivere deg for å lese en kjedelig tekst, om den hjelper deg til å løse en oppgave. Det skapes ofte en drivkraft i oss når vi forstår hva som er hensikten med lesing, og hvorfor det er viktig å forstå en tekst (Roe, 2014, s. 41). Vi ser derfor viktigheten av at læreren forklarer hvorfor elevene skal lese en tekst.

### **2.1.1 Sterke elever uten motivasjon**

I den norske skolen har vi en marginalgruppe som består av skoleflinke elever som ikke får læringsutfordringer i tråd med evner og forutsetninger (Jensen, 2009, s. 199). I vår enhetsskole, der alle elevene skal tas vare på, kan sterke elever begynne å underprestere fordi de kjeder seg (Reis, 2005, s. 75). Høyt presterende elever har i utgangspunktet høy motivasjon, men om dette skal vedvare er det viktig at de får variert undervisning (Manger, 2013, s. 133). Jensen (2009, s. 200) skriver at disse elevene ofte opplever å måtte jobbe med flere oppgaver enn medelevene, uten at det er noe progresjon i læringen. Imsen (2016, s. 406) understreker at dette er uheldig, da slike oppgaver fort blir tidsfordriv, og de vil dermed miste motivasjonen. Videre skriver Imsen (2016, s. 406) at grunnen til at de sterke elevene får ekstraoppgaver, er at lærerne ønsker at alle elevene skal gå videre til neste tema samtidig.

Sterke elever forventes å ha motivasjon, dessverre hender det at det er motsatt (se også kapittel 1). Motiverte elever liker det de gjør, samtidig som de ser verdien av det de lærer. I tillegg har de troen på at de kan mestre oppgavene, og de forventer at de skal lykkes (Siegle og McCoach, 2005, s. 22). Umotiverte elever ser ofte ikke verdien av en aktivitet, verdsetter ikke det de lærer av den, og har ikke glede av å kunne fullføre en oppgave. På grunnlag av dette ser de ikke verdien av å jobbe med skolearbeid, og vil etter hvert slutte å følge med (Siegle og McCoach, 2005, s. 22). Om sterke elever har mistet motivasjonen, vil de trolig ikke jobbe med skolearbeid, og de vil underprestere. Det er viktig at elevene liker oppgavene de skal gjøre, da dette motiverer. Det er likevel ikke garantert at de vil begynne å arbeide selv om de liker oppgaven, de må i tillegg ha troen på at de kan mestre den. Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55) poengterer viktigheten av at læreren har høye og realistiske forventninger til elevene. Dette vil føre til at de i større grad føler motivasjon og får troen på at de kan mestre. I tillegg er det viktig at oppgaven er tilpasset elevenes nivå, da de

---

vil kjede seg om oppgaven er for enkel og bli frustrerte om den er for vanskelig (Deci & Ryan, referert i Siegle og McCoach, 2005, s. 23).

## 2.2 Lesing og skriving

Gough & Tunmer (1986, s. 7) definerte lesing som; Lesing = avkoding x forståelse. Flere mente etterhvert at motivasjon måtte nevnes som en vesentlig komponent for at leseferdighetene skal bli gode. Derfor tar Traavik og Alver (2008, s. 88) motivasjon med i formelen, så den blir; Lesing = motivasjon x avkoding x forståelse. Roe (2014, s. 38) skriver at motivasjon er avgjørende for evnen og viljen til å lese. Hun, sammen med andre forskere, hevder at motivasjon og engasjement er en viktig del av lesekompetansen. Leser man tekster som verken fenger eller har nytteverdi, blir de lagt bort. Målet med leseopplæringen er, ifølge Roe (2014, s. 38), å få elevene motiverte og engasjerte i lesing, og å få dem til å forstå at noen ganger er det nødvendig å lese selv om teksten ikke fenger dem. Dette er nødvendig om elevene skal kunne nå målene sine, og delta i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015, Hva sier forskning).

Skriving blir definert med en formel ganske lik leseformelen, skriving = budskapsformidling x innkoding (Hagtvatn, 1996, s. 127). Hagtvatn mener at uten motivasjon blir det lite skriving, og har derfor senere valgt å legge dette til formelen (Hagtvatn, 2004, s. 276). Traavik (2013, s. 40) poengterer at innkoding er satt etter budskapsformidlingen, fordi vi først og fremst må ha noe å skrive om. Har vi ikke det, vil det ikke bli skrevet noe, selv om innkodingen er på plass. I tillegg mener Traavik (2014, s. 40) at vi trenger motivasjon om vi skal skrive ofte og mye, så vi kan bli gode skrivere.

## 2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset undervisning er lovfestet i Opplæringsloven § 1-3 (1998), der det står at opplæringen skal tilpasses de evner og forutsetninger hver enkelt elev har. Dette betyr at alle elever har krav på undervisning som er tilpasset dem. Uavhengig av nivå, skal alle føle motivasjon og mestring. Nordahl (2012, s. 4) skriver at tilpasset opplæring skal omfatte all undervisning, og at det har konsekvenser for både valg av lærestoff, organisering og tilrettelegging av læringsmiljø. Dette mener Nordahl (2012, s. 4) kommer klart til uttrykk i kunnskapsløftet, der

det understrekes at kjennetegnet ved tilpasset opplæring er nettopp individuelt tilpasset variasjoner i både organisering, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler.

Ifølge en analyse av TIMMS og PISA+ gjort av Bergem (2009, s. 11), bruker norske elever mye tid til individuelt arbeid, med eller uten veiledning. Om vi ser dette i lys av Vygotskijs nærmeste utviklingszone, er dette uheldig (2001, s. 159). Vygotskij mente at vi lærer best i samhandling med andre. Det vi lærer sammen med andre, kan vi senere klare på et individuelt plan. Bruner (1997, s. 19) mente at det var viktig med stillaser for elevene, som støtte i læringsprosessen. Læreren skal være dette stillaset, og etterhvert som eleven mestrer oppgaven kan læreren gradvis trekke seg ut. Om vi ser tilpasset opplæring i lys av disse teoretikerne, er det uheldig at norske elever sitter mye alene og jobber. Det bør legges opp til mer samarbeid, slik at elevene kan lære i samhandling med andre.

Helland (2013, s. 339) skriver at nyere forskning viser at varierte arbeidsmetoder er den beste måten å tilrettelegge for læring hos alle elevene. Elever som får lite utfordringer vil ikke se nytten av å lære seg gode arbeidsvaner, eller effektive læringsstrategier. Skal elevene bruke tiden sin på skolearbeid, må de føle at opplæringen er relevant og meningsfylt. I Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15) står det at aktive arbeidsformer kan gjøre at elevene er villige til å legge ned større arbeidsinnsats. Aktive arbeidsformer innebærer ofte samarbeid mellom elevene. En slik arbeidsmetode kan føre til bedre læring, ifølge sosiokulturell læringsteori (Lillejord, 2013, s. 178).

## 2.4 Didaktiske arbeidsmetoder

Om vi ser undervisning i lys av Luhmanns systemteori, kan vi se på hver enkelt elev som et psykisk system som omfatter det enkelte individs tanker og oppfatninger (referert i Nordahl, Lillejord og Manger, 2013, s. 276). I utgangspunktet er et slikt system lukket. Skal eleven lære må det skje en forstyrrelse slik at systemet åpner seg (Nordahl et al., 2013, s. 276). Læreren kan ikke direkte påvirke tankene, oppfatningen og kunnskapen til eleven, men må skape en forstyrrelse slik at eleven bestemmer seg for å lære. Derfor er det viktig at læreren klarer å lage en forstyrrelse. Uten den, vil systemet forbli lukket og læring vil ikke kunne skje.

---

## 2.4.1 Proessorientert lesing og skriving

I proessorienterte arbeidsmåter legges det opp til en elevaktiv læringsform. Elevene skal lære seg å lære, og lære å ta ansvar for egen læring. Innenfor lesing og skriving handler det om å vite formålet med å lese eller skrive, tenke igjennom hva de vet om temaet på forhånd, vurdere teksten og situasjonen, samt å vite hva de kan gjøre om det er noe de ikke forstår (Kulbrandstad, 2003, s. 204; Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014 s. 14). Både i lesing og skriving kan man dele prosessen inn i tre faser; førskriving/lesing, skrive/lesefase og etterlesingsfase eller revisjon og slutføring (Kulbrandstad, 2003, s. 185; Kvithyld et al., 2014s. 19).

I førlesefasen skal elevene forberedes på teksten de skal lese. Dette arbeidet skal gjøre leseren nysgjerrig og bedre rustet til å møte teksten. Det er spesielt viktig å gjøre dette i en skolekontekst, da læreren ofte velger ut tekstene og elevene har liten anelse om hva de skal lese om. Om ikke læreren setter teksten i en kontekst, vil elevene møte den uten noen forventning om innhold, form og lese måte. Dette kan virke negativt inn på motivasjonen (Kulbrandsrad, 2003, s. 185). Videre skriver Kulbrandstad (2003, s. 186) at kombinasjonen av bakgrunnskunnskap og motivasjon kan gjøre teksten enklere å lese. De aktivitetene læreren legger opp til, skal lære elevene hvordan de kan møte en ukjent tekst. Dette kan være å se på overskrifter, illustrasjoner, eller vaskesedler på bøker. Ved å se på dette vil elevene kunne knytte nytt stoff opp mot bakgrunnskunnskapene sine.

Når elevene går inn i lesefasen, er det ifølge Kulbrandstad (2003, s. 191) viktig at de har innsikt i forståelsesprosessen, og i strategiske valg de kan gjøre underveis. Dette handler om å vite hvilken lesestrategi de bør bruke til de ulike tekstene. Lesestrategier er ifølge Roe (2014, s. 87) de tiltakene leseren gjør for å fremme leseforståelse. Det er alt en leser gjør utover det å avkode en tekst, som for eksempel å lage et sammendrag av teksten, stille seg spørsmål underveis eller forsøke å klargjøre vanskelige tekstpartier (Anmarkrud og Refsahl, 2010, s. 14; Bråten, 2007, s. 67). Hensikten med å arbeide med slike strategier er å gjøre elevene mer aktive i selve lesefasen. Målet med en slik opplæring er at elevene, etter hvert, skal klare å bruke de strategiene som fungerer best for dem (Kulbrandstad, 2003, s. 191).

I en etterlesingsfase er det, ifølge Kulbrandstad (2003, s. 199), et poeng å ha en aktivitet som legger opp til at elevene må gjenlese teksten. Dette kan være å dramatisere noe de har lest, lage tegneserie eller en filmsnutt. Ved å jobbe med slike aktiviteter må elevene gå tilbake i

teksten og se om de har forstått den. I tillegg krever disse aktivitetene ofte samarbeid med andre, og de må forhandle om forståelsen og diskutert ulike tolkninger av teksten.

Førskrivingsfasen handler ifølge Kvithyld et al. (2014, s. 19) om å få ideer til hva man kan skrive, hvilken form teksten skal ha og hvem som er mottakeren. Også Ongstads skrivetrekant omhandler dette (2004, s. 94). Traavik (2014, s. 86) skriver at det er viktig at læreren legger ned tid i utarbeidingen av skriveoppgavene til elevene. Oppgavene må være klare og avgrensa for at skrivingen skal gå så greit som mulig. For at elevene skal få en forestilling om hvordan den ferdige teksten kan se ut, er det, ifølge Kvithyld et al. (2014, s. 12), viktig at lærer modellerer skriveprosessen for dem. Dette kan gjøres ved å bruke en modelltekst. Her kan det være lurt å diskutere med elevene både hva som er bra og mindre bra med teksten. I tillegg er det viktig å diskutere vurderingskriteriene for både innhold, form og bruk. Ved å utarbeide gode kriterier, vil elevene i større grad vite hvordan teksten skal se ut, og hva den skal inneholde (Smith, 2011, s. 13). Når man bruker kriterier gjør man elevene mer bevisste på sin egen tekst, og om den er innenfor rammene som er satt. Både Smith (2011, s. 34) og Solheim (2011, s. 48) understreker viktigheten av at tekstene elevene skriver har et formål, at de blir brukt til noe etter endt skriveprosess. På denne måten ser elevene at tekstene deres har en funksjon fremfor det at lærer retter dem. Dette vil være motiverende (Solheim, 2011, s. 34).

Når elevene går inn i skrivefasen bør de, ifølge Kvithyld et al. (2014, s. 25) vite hva teksten skal handle om og hva slags type tekst det skal være. Ofte kan elevene streve med å komme i gang, da kan tenkeskriving være et alternativ. Her kan elevene få ned tanker og ideer uten at kvalitetskontrollen skal stå i veien (Kvithyld et al., 2012, s. 25). Videre skriver Kvithyld et al. (2012, s. 26) at samskriving kan være en god strategi om det skorter på motivasjonen. Dette kan lette skriveprosessen, samt at elevene blir mer bevisste på hva de gjør når de skriver.

I revisjonsfasen er hovedmålet at elevene skal lese over egen tekst, for å se hva som kan forbedres. Det er viktig å trene på dette, så elevene ikke bare leser den idealiserte forestillingen de har av egen tekst. Videre skal elevene trene på å revidere teksten på bakgrunn av responsen de har fått. Ved å gjøre dette, vil eleven utvikle en forståelse av at skriving er en prosess (Kvithyld et al., 2012, s. 28). Vi ser her viktigheten av at responsen kommer underveis. Kvithyld og Aasen (2011, s. 89) påpeker at om responsen skal være læringsfremmende må den komme når eleven er i læringsprosessen, ikke etterpå. Om eleven får mulighet til å revidere den aktuelle teksten, er det større sjans for at eleven nyttiggjør seg av responsen. På denne måten kan teksten bli bedre, eleven kan få en opplevelse av mestring, og samtidig utvikle



skriveferdighetene sine (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 89). I en slik prosess påpeker Kvithyld og Aasen (2011, s. 93) at det er lettere å skape positive holdninger til tekstrevidering når man skriver på data, i forhold til å skrive for hånd. I en slutføringsfase er det rettskrivning, tegnsetting, grammatikk og layout som er i fokus. Kvithyld et al. (2012, s. 31) mener det ligger et stort potensiale i å flytte dette fokuset til slutføringsfasen. De mener det først er på dette stadiet at elevene kan ha motivasjon for å få teksten sin korrekt.

### 3. Metode og gjennomføring

I dette kapittelet vil jeg presentere metoden jeg valgte å benytte for å få svar på problemstillingen min. Valg av informanter og gjennomføring av undersøkelsen vil bli kommentert, samt validitet, reliabilitet og forskningsetikk i forbindelse med forskningen.

#### 3.1 Valg av metode

I samfunnsvitenskapelig metodelære skiller vi mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative metoden er mest hensiktsmessig å bruke når man vil kartlegge en utbredelse (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 28). Johannesen et al. (2016, s. 28) skriver at den kvalitative metoden brukes i større grad om forskeren er ute etter kvaliteten eller kjennetegn ved det fenomenet som studeres. Om vi skal undersøke fenomener vi ikke kjenner særlig til, og som det er lite forsket på, er kvalitativ metode mest hensiktsmessig å bruke.

Målet med denne studien var å finne ut hvordan lærere jobber for å motivere faglig sterke elever som har mistet, eller begynt å miste, motivasjonen for lesing og skriving. I kvalitativ metode benyttes ofte et mindre antall informanter enn i kvantitativ metode, og man går heller dypere inn i fenomenet man ønsker å undersøke. Forskeren er mindre opptatt av årsakssammenhenger, og ønsker i større grad å forstå hvordan mennesker oppfatter verden, eller hvilke relasjoner som betyr noe for oss (Johannesen et al., 2016, s. 95). På grunnlag av dette har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode i min undersøkelse.

#### 3.2 Valg av informanter

I en kvalitativ undersøkelse er det ofte lite hensiktsmessig å rekruttere informanter tilfeldig. Her er man ute etter å få mest mulig kunnskap om et fenomen og dets kontekst, ikke å foreta statistisk generalisering (Johannesen et al., 2016, s. 116). Jeg brukte strategisk utvelgelse ved at jeg tok kontakt med lærere på forskjellige skoler i mitt nærmiljø, for å forhøre meg om de hadde elever som var aktuelle til mitt prosjekt. Om det var tilfelle, ønsket jeg også å intervju lærerne deres. Klassetrinn var ikke relevant, men derimot at elevene var faglig sterke, med lite eller ingen motivasjon for lesing og skriving. Det var vanskeligere å finne frem til disse elevene enn først antatt, men jeg fikk til slutt tak i to elever, og to lærere på 7.trinn.

---

På grunn av taushetsplikten, har jeg byttet ut navnene og benyttet meg av koder som lærer 1 og 2, og elev 1 og 2. Elev 2 har, ifølge lærer, alltid vært faglig sterk og gjort det bra på skolen, men begynner nå å bli umotivert. Lærer mener at Elev 1 har alle forutsetninger for å kunne gjøre det bra, men han gidder ikke. Det er relativt stor forskjell i erfaring hos lærerne, da lærer 2 har seksten års erfaring, mens lærer 1 er nyutdannet, og har to års erfaring.

### 3.3 Det kvalitative intervjuet

I det kvalitative intervjuet kan forskeren, gjennom en samtale, få et innblikk i informantens liv og hvordan han oppfatter verden. Intervju egner seg som metode når en ønsker å gi informanten større frihet til å uttrykke seg. Ifølge Johannesen et al. (2016, s. 145) vil erfaringer og oppfatninger komme best frem, om informantene selv får være med å bestemme utviklingen av samtalen. Det er i tillegg enkelt for forsker å komme med oppfølgingsspørsmål, for å få utdypet svaret mer.

Siden jeg skulle undersøke hvordan lærerne jobber for å motivere de sterke elevene, mente jeg det var mest hensiktsmessig å benytte intervju. Ved å intervju både lærere og elever, ville jeg få en bedre innsikt i deres tanker rundt emnet. På denne måten kunne jeg få en dypere innsikt i hvorfor noen sterke elever mister motivasjonen, og hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen for disse.

Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju. Et slikt intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens rekkefølgen på tema og spørsmål kan variere (Johannesen et al., 2016, s. 148). Jeg utarbeidete to forskjellige intervjuguider, en til lærerne og en til elevene. Lærerne ville jeg spørre om hvordan de gjennomførte undervisningen, mens elevene fikk spørsmål om deres opplevelser i skolen. Elevenes intervju var i utgangspunktet standardisert, men på grunn av at de kom inn på andre interessante temaer, ble oppfølgingsspørsmålene forskjellige. Lærerne fikk stort sett like spørsmål, og ble i større grad standardisert.

### 3.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene enkeltvis, for å få nærmere relasjoner med informantene mine. En annen grunn til at jeg intervjuet elevene enkeltvis var for å sikre at begge fikk

formidlet svarene sine, uten å bli påvirket av klassekameraten. Jeg benyttet meg av en diktafon under intervjuet, for å kunne vie større oppmerksomhet til informanten.

Ingen av informantene fikk intervjuguiden på forhånd. Spesielt i forhold til lærerne, tenkte jeg at jeg ville få mer spontane og ærlige svar. Om de på forhånd fikk spørsmålene, kunne de i større grad tenke igjennom hva de ideelt sett burde svare. Når det gjelder elevene, kan det tenkes at de kunne fått spørsmålene på forhånd for å tenke igjennom hva de mente, eller opplevde.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Ifølge Postholm (2005, s. 169) kan de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet være problematiske i den kvalitative forskningen, da et møte mellom forsker og informant er en unik og tidsbestemt situasjon. Reliabilitet referer vanligvis til resultatenes pålitelighet. Det er umulig å gjenta et intervju på samme måte, både fordi informanten ikke kan huske nøyaktig hva han sa sist, og fordi informanten fikk en økt innsikt gjennom det første intervjuet (Postholm, 2005, s. 169). Det er derfor vanskelig å teste resultatenes pålitelighet. I tillegg må man huske på at reliabiliteten i intervjuet kan trues av informantenes behov for en positiv selvrepresentasjon, og at de husker best det positive fra en situasjon. Forsker og informant kan i tillegg benytte ulike språk og begreper, på forskjellige måter (Postholm, 2005, s. 170).

I en bred fortolkning av validitet handler det om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med denne oppfatningen, vil den kvalitative forskningen være gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Spørsmålet om validitet gjelder også innholdet i informantens utsagn (Postholm, 2005, s. 170). Disse kan være sanne eller falske. Selv om svarene til en informant ikke forteller sannheten, uttrykker de likevel sannheten om personens oppfatning av seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281).

I min forskning har jeg brukt få informanter, dette fordi jeg ikke fant flere. Jeg mener likevel at den er troverdig, da den sier noe om hvordan lærerne jeg har intervjuet tilpasser undervisningen til de sterke, umotiverte elevene de har. Det kan likevel ikke trekkes noen generelle slutninger ut i fra denne undersøkelsen, da denne bare belyser et fåtall lærere og deres undervisning. Det er ikke alltid lærerne og elevene er enige om hvordan undervisningen foregår. Dette kan være fordi lærernes utsagn er falske, eller at elev og lærer forklarer

---

situasjonen forskjellig, på grunn av ulikt språk. Under intervjuene med elevene merket jeg at vi hadde forskjellig språk, og det var ikke alltid elevene forsto hva jeg mente. Dette kan påvirke reliabiliteten. Jeg forsøkte å forklare slik at de forsto hva jeg mente, og jeg fikk inntrykk av at vi ble enige om meningen bak mine spørsmål.

### 3.6 Forskningsetikk

Etiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte berører mennesker, for eksempel gjennom et intervju. For å ivareta informantene, har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora vedtatt forskningsetiske retningslinjer (Johannesens et al., 2016, s. 85). Det er spesielt tre hensyn en forsker bør tenke gjennom: 1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og 3) forskerens ansvar for å unngå skade (mest relevant innenfor medisin). Dette innebærer at informantene deltar frivillig, og når som helst kan trekke seg fra studien.

Informantene mine fikk i forkant av intervjuet, et informasjonsskriv om prosjektet mitt. Her presenterte jeg valg av tema, problemstilling og hva en deltakelse innebar. De fikk beskjed om at de kunne trekke seg når som helst fra undersøkelsen, og at alle personopplysninger ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Elevene fikk informasjonsskrivet med seg hjem, for å få signatur av foreldrene. Dette for å sikre at de var informerte, og godkjente deltakelsen.

Intervjuene ble transkribert av meg. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) er det umulig å besvare hva som er korrekt transkripsjon. Det er ulikt hva som er relevant å ta med i en transkripsjon etter som hva man forsker på. I noen sammenhenger kan det være relevant å notere ordrett hva som blir sagt, mens andre ganger kan det være like relevant å notere pauser og gjentakelser (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212). I en forskning hvor det har blitt transkribert, er det derfor viktig å huske på at transkripsjonen er et utvalg av det forskeren mener er relevant.

Det har vært mye debatt rundt forskning på barn, og hvorvidt det er etisk riktig å gjennomføre intervju med barn (Johannesens et al., 2016, s. 85). I min forskning forsker jeg ikke på barna, men ønsker å høre deres opplevelse rundt skolearbeid for bedre å danne meg et inntrykk av lærernes arbeid. På grunnlag av dette mener jeg det er etisk forsvarlig å intervjuere elever, da det ikke er dem det blir forsket på.

## 4. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere mine resultater. Jeg har intervjuet to elever på 7.trinn, fra en klasse på totalt seksten elever. I denne klassen er det inne to lærere, disse har jeg også intervjuet. Spørsmålene de fikk var ulike for elev og lærer. Elevene fikk spørsmål om hvordan de opplevde lese- og skriveundervisningen, mens lærerne fikk spørsmål om hvordan de planla lese- og skriveundervisningen, med tanke på de sterke elevene som har mistet motivasjonen.

### 4.1 Lesing og skriving

Ingen av elevene liker å lese, og de synes leseleksene de får er kjedelige, og ofte like. Begge mener at leseleksene som regel er lette, og lite interessante. De sier at de ikke leser hjemme, men på spørsmål om de leser på nett og i aviser svarer begge ja. Elevene mener det kunne være bedre å lese om tekstene interesserte dem.

De to lærerne praktiserer ulikt i forhold til leseleksene. Lærer 1 sier hun gir ulike leselekser til elevene, mens Lærer 2 sier hun stort sett gir det samme til elevene, men at noen av de svakeste elevene får tilpasset leselekser. Begge lærerne velger leselekser fra lærebøkene ut i fra hvilket emne de jobber med. I samfunnsfag og naturfag sier lærer 2, ”elevene leser om tema som skal gjennomgås i neste time, dette gjør dem forberedt”. Noen annen forklaring på hvorfor de skal lese, blir ikke gitt.

Begge lærerne mener elevene kommer fort i gang med skriveoppgavene, men lærer 1 påpeker at elevene synes det er vanskelig å skrive om det samme hele timen. Hun mener dette er fordi de ikke liker forhåndsbestemte oppgaver med kriterier, de vil heller ha friskskriving. Begge lærerne gir kriterier til elevene, men uttrykker at de i liten grad benytter seg av modelltekster. Dette bekrefter elevene. Lærerne gir vurdering underveis. Her vurderer de tekstene ut i fra kriteriene som er satt, og kommenterer både hva som er bra, og hva som kan gjøres bedre. Det blir i liten grad brukt PC i skrivingen.

Ingen av elevene liker å skrive. Om de må skrive, liker de best de korte skriveoppgavene. Begge uttrykker at det ofte er vanskelig å komme i gang, de synes det er vanskelig å vite hva man skal skrive om, eller hvor man skal begynne. Elevene synes ikke oppgavene de får er spesielt morsomme. Elev 2 sier ”oppgavene vi får er helt greie, men det er ikke noe som er

---

morsomt eller interessant. Det kunne vært lettere å skrive, om jeg fikk skrive om noe som er interessant.”

Elev 1 sier han får veiledning underveis, der han får tips om hva han kan skrive mer om. Elev 2 sier han får hjelp hvis han spør, men det hender at lærer gir tips uansett. Han mener lærer som oftest ser på teksten når den er ferdig. Elev 1 sier at han ikke endrer noe i midten, hvis han driver med slutten. Dette mener han kunne vært mer aktuelt om de hadde skrevet på PC, ”da er det jo mye enklere å redigere, kan jo da endre ting midt i teksten!”. Elevene sier at tekstene de skriver ikke blir brukt til noe når de er ferdige annet enn at lærer retter og kommenterer.

## 4.2 Tilpasset opplæring og motivasjon

Begge lærerne mener det er lite fokus på å tilpasse undervisningen til de sterke elevene. Ingen av dem har lært noe om dette, og de mener det ofte er de svake elevene det er fokus på. Lærer 2: ”Jeg prøver å tilpasse så godt jeg kan ut i fra det jeg tror er viktig og riktig, men dette er ikke alltid så lett å få til.” Lærer 1 føler at det blir liten tid til å veilede de sterke elevene, men at dette også går på at hun ikke har tilstrekkelig med kunnskap om hvordan det kan gjøres.

Begge prøver å variere undervisningen slik at den skal bli tilpasset alle elevene. Lærer 2 ser at hun bør variere undervisningen for å motivere elevene, men ”det er lett å falle tilbake på det trygge og kjente”. Begge lærerne prøver å gi vanskeligere oppgaver til de sterke elevene hvis de ser at det blir for enkelt. De prøver å veilede elevene, men sier at det er vanskelig å veilede alle når man er alene i klassen. Da blir ofte de svake elevene prioritert. Elevene sitter sammen to og to, og de får jobbe sammen når lærerne ser det som hensiktsmessig. I lesing og skriving jobber de stort sett individuelt.

Elev 1 sier at han fort begynner å snakke med sidemannen, fordi oppgavene enten er for enkle, eller kjedelige. Han sier at noen ganger får de oppgaver etter hvor langt de er kommet, da litt vanskeligere. Disse oppgavene er fortsatt kjedelige, derfor fortsetter han å snakke med sidemannen. ”Tror ikke jeg har fått ei oppgave som er så interessant, eller morsom at jeg ikke begynner å snakke med sidemannen”. Elev 2 mener også at han får vanskeligere oppgaver, i hvert fall hvis han spør. Da får han utfordret seg litt mere. Han sier også at han ofte ikke hører etter når lærer snakker, ”jeg snakker meg fort bort, eller tenker meg bort. Om det lærer sa hadde vært veldig interessant eller morsomt, tror jeg ikke at det hadde skjedd.”

## 5. Drøfting av data i lys av teori

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene mine fra forrige kapittel opp mot teorien jeg presenterte i kapittel 2. Jeg vil benytte meg av overskriftene fra kapittel 4. Motivasjon blir belyst underveis i de øvrige overskriftene, siden motivasjon er en viktig faktor både i lesing, skriving og tilpasset opplæring.

### 5.1 Lesing

De elevene jeg har intervjuet liker ikke å lese. De er begge sterke elever og har sannsynligvis ikke problemer med hverken avkoding eller forståelse av innholdet. Likevel blir det ingen lesing, og vi kan derfor se hvorfor Traavik og Alver (2008, s. 88) tok med motivasjon i leseformelen. Når elevene ikke leser, selv om de hverken har problemer med avkoding eller forståelse, kan det tyde på at det har med motivasjonen å gjøre. Motivasjon er viktig for at elevene skal engasjere seg i en aktivitet, og for at de skal kunne lære (jamfør kapittel 2.1). Leseleksene som elevene fikk, syntes de verken var interessante, eller morsomme. Ifølge Roe (2014, s. 38) vil slike tekster fort bli lagt bort. Hun mener at målet med leseopplæringen bør være å få elevene engasjert og motivert for lesing. Elevene uttrykte at det hadde vært bedre om tekstene var interessante. Siegle og McCoach (2005, s. 22) poengterer at det er viktig at elevene liker oppgavene, da dette motiverer. Det kan derfor tenkes at elevene bør få andre tekster i leselekse, som i større grad motiverer dem.

Noen ganger må elevene lese tekster de ikke liker, men det er da viktig, som Roe (2014, s. 40) skriver, at lærer forklarer hvorfor det er nødvendig å lese tekstene. Elever kan motivere seg for å lese, om de ser betydningen av det. Lærerne jeg intervjuet, formidlet ikke hvorfor elevene måtte lese disse tekstene i lekse, annet enn at dette skulle forberede dem på neste time. Om vi ser dette innenfor prosessorientert lesing, kan det være en idé å forberede elevene på teksten. På denne måten kan elevene få en forventning til teksten, noe som kan motivere dem (jamfør kapittel 2.4.1).

Elevene jeg har intervjuet leser kun fordi de må, og har få strategier innenfor lesing. Kanskje kunne det gjort lesingen lettere, eller mer engasjerende, om elevene lærte seg hvordan man er aktiv mens man leser. Både i førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen virker det til at elevene har få strategier å bruke. De leser fordi de må, og gjør ikke noe mer ut av det enn å lese teksten fort en gang. Om elevene hadde fått opplæring i ulike lesestrategier, kunne de



---

etterhvert lært seg hvilken strategi som egner seg best til de ulike tekstene. På denne måten kunne undervisningen bedre gitt alle elevene en utfordring, da de kunne bruke ulike strategier etter hva som passet dem best. Ved å bli mer aktive når de leser, kan de i større grad se poenget med å lese de ulike tekstene. De vil trolig lære mer når de bruker lesestrategier, og dette kan virke motiverende (jamfør kapittel 2.1). Om læreren legger opp til aktiviteter i forhold til tekstene som er lest, annet enn å være forberedt til timen og for å svare på spørsmål, kan dette gjøre at elevene ser poenget med leseleksen.

## 5.2 Skrivning

Elevene likte heller ikke å skrive. De ville gjøre teksten så kort som mulig, og syntes det ofte var vanskelig å komme i gang og å finne noe å skrive om. Dette kan tyde på at de ikke hadde noe å formidle. I lys av skriveformelen (se kapittel 2.1), ser vi at det ikke blir skrevet noe uten å ha noe å formidle. Det kan tenkes at oppgavene er for åpne. Dette vil gjøre skriveprosessen vanskeligere. Lærer mente elevene helst ville ha friskrivning. I forhold til de umotiverte elevene, kunne dette vært en idé. Om dette motiverte dem for skrivning i større grad, kunne dette være en måte å få tilbake motivasjonen på. De kunne på denne måten blitt indre motivert, og i større grad funnet glede og interesse i andre oppgaver også (Bruner, 1970, s. 79; Manger, 2013, s. 134).

Det kan også tenkes at skriveprosessen kunne vært bedre gjennomført. En idé er å benytte seg av prosessorientert skrivning (Kvithyld et al., 2014, s. 19). Førskrivningen ser ut til å være kort. De bruker kriterier som elevene skal følge, men hverken modelltekster, eller fokus på hvem som er mottakeren ble brukt. Jamfør kapittel 2.4.1 ser man viktigheten av å bruke god tid i denne fasen. Ved å vise elevene modelltekster, kan skrivningen bli enklere da elevene bedre vet hvilken tekst de skal skrive. Det vil også motivere dem mer om de har en reell mottaker å skrive til. Ifølge elevene ble ikke tekstene brukt til noe, det var stort sett lærer som rettet dem. Dette er uheldig, da både Solheim (2011, s. 34) og Smith (2011, s. 34) understreker at det er motiverende at tekstene elevene skriver har en funksjon. I skrivefasen, bør elevene vite hva de skal skrive om, og hvilken type tekst det skal bli (Kvithyld et al., 2014, s. 19). Som nevnt over, syntes elevene det var vanskelig å komme i gang. Her kan tenkeskriving være en idé. På denne måten kan elevene få ned noen tanker, og det kan bli lettere å starte på selv teksten når man har noterte seg noen ideer.

Lærerne mente de veiledet elevene underveis, der de spurte om teksten oppfylte kriteriene. De viste elevene hva som var bra og hva de kunne skrive mer om. Dette er i tråd med Kvithyld & Aasen (2011, s. 89), som mener responsen må komme underveis. Elevene hadde her delte oppfatninger. Elev 1 mente han fikk hjelp underveis, mens elev 2 sa han sjelden fikk det. Det kan se ut til at elevene mottar noe hjelp og veiledning underveis, men at det er et forbedringspotensial hos lærerne. Det kan være uheldig at elevene skriver for hånd i disse skriveprosessene, da det blir både lite motiverende og vanskeligere å redigere. Kvithyld & Aasen (2011, s. 93) sier det er lettere å skape positive holdninger til revidering, om elevene får skrive på data. Også elevene uttrykker at dette kunne vært bedre. I slutføringen var det lærer som rettet teksten for skrivefeil, og elevene fikk tilbakemelding. Om vi ser dette i forhold til Kvithyld et al. (2012, s. 31) er det rett at fokuset på skrivefeil kommer her, men at det i større grad bør være elevene som retter egen tekst. Det er først på dette stadiet at de kan konsentrere seg om dette, og de lærer kanskje ikke så mye av at lærer retter for dem.

### 5.3 Tilpasset opplæring

Alle elever har, ifølge Opplæringsloven (1998, §1-3), rett på tilpasset undervisning. Uavhengig av nivå skal alle føle motivasjon og mestring. Begge lærerne jeg intervjuet uttrykte at de kan for lite om å tilpasse undervisningen til de sterke elevene, og mente det var for lite fokus på dette i lærerutdanningen. Lærerne sier at de prøver å bruke varierte arbeidsmetoder, men lærer 2 ser at hun fort vender tilbake til det trygge og kjente. Både Nordahl (2012, s. 4) og Helland (2013, s. 339) sier at varierte arbeidsmetoder er den beste måten å tilrettelegge for læring til alle elevene. Også Kunnskapsløftet (Nordahl, 2012, s. 4) og Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15), understreker at det må være variasjon i både organisering, lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel. I lese- og skrivesituasjonene på skolen, virker det til at elevene sitter mye alene og jobber. Dette er i samsvar med Bergems (2009, s. 11) analyse av TIMMS og PISA+, som også sier at norske elever sitter mye alene og jobber. I forhold til Vygotskij (2001, s. 159) og Bruners (1997, s.19) teorier er ikke dette heldig. De mener begge at vi lærer best sammen med andre.

Lærerne i min undersøkelse kunne med fordel brukt mer varierte arbeidsmetoder, der elevene i større grad hadde samarbeidet. Ved å la elevene samarbeide i starten av en skriveprosess, kunne de sammen lært om sjangeren, og gitt hverandre gode ideer. Dette kunne gjort at det hadde vært lettere for elevene å komme i gang med skrivingen.

Begge elevene sier at de fort begynner å snakke med sidemannen, eller sitter i egne tanker. Dette kan vi se i forhold til Luhmanns systemteori (referert i Nordahl, Lillejord og Manger, 2013, s. 276), som sier at lærerne må lage en forstyrrelse i elevens psykiske system, om læring skal kunne skje. Lærerne bør derfor, i større grad, finne noe som kan vekke interessen til elevene. På den måten åpner systemet til elevene seg, og de er klare til å lære. Det at elevene sitter i egne tanker, eller snakker med sidemannen, kan tyde på at det psykiske systemet er lukket.

## 6. Oppsummering

Min problemstilling var: *Hvordan jobber lærere for å tilpasse undervisningen til sterke elever som har mistet motivasjonen for lesing og skriving?* Jeg vil her ha en kort oppsummering som vil svare på problemstillingen.

Innenfor lesing ser det ut til at det er lite tilpassing til de sterke elevene som mangler motivasjon. Leseleksene blir gitt ut i fra lærebøkene, og elevene uttrykker at disse tekstene er enkle og kjedelige. Med tanke på at disse elevene er umotiverte for å lese, kan det tenkes at de i større grad burde fått tekster de synes er interessante. Dette for å bygge opp igjen motivasjonen deres.

I skriving virker det til å være bedre tilpasset, og elevene får noe veiledning underveis. Lærerne bruker kriterier i skriveprosessen, men modelltekster blir ikke benyttet. Selv om de veileder elevene underveis kan nok dette gjøres i enda større grad, da en elev mener han mottar lite hjelp. Elevtekstene blir ikke brukte til noe etter endt skriving, noe som kan være umotiverende. Elevene uttrykker at skriving hadde vært bedre om de fikk skrive på PC. På denne måten kunne de enkelt redigert teksten underveis. Lærerne tilpasser undervisningene til de sterke elevene til en hvis grad, men siden elevene er umotiverte, ligger det tydelig forbedringspotensialer her.

Begge lærerne mener de kan for lite om å tilpasse undervisning til de sterke elevene, og synes det er lite fokus på dette i lærerutdanningen. De synes det blir for lite tid til å veilede de sterke elevene, men at dette også har sammenheng med at de ikke vet hvordan de kan gjøre det. Ved å bruke prosessorientert lesing og skriving i større grad, kunne det vært enklere å tilpasse undervisningen til alle elevene. Når elevene lærer seg forskjellige strategier, kan de etter hvert velge hvilken strategi som er mest hensiktsmessig å bruke. De sterke elevene kan her ta i bruk mer avanserte strategier, som gir dem større utfordringer.

Generelt kan det virke som om undervisningen i for liten grad blir tilpasset de sterke elevene, også dem uten motivasjon. Det bør settes større fokus på dette av lærerne, men også i lærerutdanningen. På denne måten kan lærerne i større grad føle at de har tilstrekkelig kompetanse. Lærerne påpeker at det er vanskelig å få veiledet alle elevene når de er alene i timen. I de senere årene har det vært heftig debatt rundt lærertetthet. Ut ifra min forskning, kan det se ut som at økt lærertetthet kan være en fordel for både lærere og elever, med tanke på at alle elevene skal ha læringsutbytte.

---

## Litteraturliste

Bergem, O. K. (2009). *Hva skjer i klasserommene i den norske skolen? Analyse fra TIMMS-studien og PISA+* [PowerPoint lysbilder]. Hentet fra Universitet i Oslo: [http://www.timss.no/publications/powerpoint\\_8jan09\\_OKB.pdf](http://www.timss.no/publications/powerpoint_8jan09_OKB.pdf)

Bruner, J. S. (1970). *Om å lære*. Oslo: Dreyers Forlag.

Bruner, J. S. (1970). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Bråten, I. (2007). Leseforståelse- komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 45- 81) Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special Education*, 7, 6–10. Hentet fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.7606&rep=rep1&type=pdf>

Hagtvet, B. E. (2004) *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Damm.

Hagtvet, B. E. (1996): Skrivelyst og språklig bevissthet. I A. H. Wold (Red.), *Skriftspråkutvikling – Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 127- 143). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Helland, T. (2013). Vi lærer på ulike måter. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg. s. 311- 342). Bergen: Fagbokforlaget.

Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I R. Svanberg & H. P. Willie (Red.), *LA STÅ! Læring-på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 197-217). Oslo: Gyldendal Akademisk

Johannesens, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). s. 32). Oslo: Abstrakt forlag.

Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Kulbrandstad, L. I. (2003). *Leing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22, 2010- 2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier – på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Kvithyld, T & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smith, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring –ei bok for lærere i alle fag* (s. 87- 98). Bergen: Fagbokforlaget.

Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg. s. 177- 208). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg. s. 241- 268). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2013). Motivasjon og mestring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utg. s. 133- 163). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T (2012). Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken (Red.) *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole?* Oslo: Universitetsforlag.

---

Nordahl, T., Lillejord, S. og Manger, T. (2013). Undervisning og læring i sosiale systemer. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg. s. 261- 291). Bergen: Fagbokforlaget.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (13.01.2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Reis, S. M. (2005). The Underachievement of Gifted Students. I G. Schimd (Red.), *Wege zur Begabungsförderung* (s. 72- 83). Wien: Sir-Karl-Popper-Schule am Wiedner Gymnasium.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Siegle, D. og McCoach, D. B. (2005). Making a difference: Motivating giftes students who are not achieving. *Theaching exceptional Children*, 38:1, (s. 22- 27). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.893&rep=rep1&type=pdf>

Smith, J. (2011). Ti teser om skrijving I alle fag. I I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.) *På sporet av god skriveopplæring –ei bok for lærere i alle fag* (s. 9- 42). Bergen: Fagbokforlaget.

Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.) *På sporet av god skriveopplæring –ei bok for lærere i alle fag* (s. 43- 52). Bergen: Fagbokforlaget.

Traavik, H. (2013). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.) *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1- 7* (s. 39- 53). Oslo: Universitetsforlaget.

Traavik, H. (2014). Skrijving og skriveutvikling, først og fremst på mellomsteget. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.) *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1- 7* (s. 83- 111). Oslo: Universitetsforlaget.

Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Elevundersøkelse 2011*. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen\\_2011\\_analyse.pdf](https://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen_2011_analyse.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2015). *God leseopplæring - for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/hva-sier-forskningen/>

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelse*. [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/elevundersokelsen\\_2010\\_analyse.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/elevundersokelsen_2010_analyse.pdf)

Vygotsky, L. S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 151- 165). Oslo: Gyldendal Akademisk.



---

## Vedlegg 1

### Intervjuguide lærer

#### Lesing

1. Hvor lenge har du vært lærer?
2. Hvilket klassetrinn underviser du på nå?
3. Hvilke fag underviser du i?
4. Føler du at myndighetene fokuserer på at dere skal tilpasse undervisningen til de fagligsterke elevene, eller er det ofte de svake elevene som det blir snakket om?
5. Har du lært hvordan man tilpasser til de faglig sterke elevene? Gjennom utdanning, kurs, møter etc.
6. Føler du at du får nok tid til å veilede de sterke elevene, eller går det mye tid på å hjelpe de faglig svake elevene, gjennomsnittlige elevene, holde ro i klassen etc.?
7. Prøver du å tilpasse undervisningen til de faglig sterke elevene? Får de noe annet enn restene av klassen, eller får klassen stort sett det samme å jobbe med?
8. Jobber dere mye med lesestrategier? Hvordan de kan brukes, når de skal brukes etc.?
9. Får elevene samme leselekse, eller tilpasser du dette til nivået de er på?
10. Hvordan velger du ut leseleksa? Tar du og velger fra norskboka, har elevene bøker de har valgt selv, leser de noe valgfritt hjemme el.?

#### Skriving

1. Gir du ofte skriveoppgaver til elevene?
  - a. Er dette oppgaver som de skal være ferdig med i løpet av timen eller legger du opptil skrijving over flere økter?
2. Når dere skal begynne på en skriveoppgave, gir du da eksempel i forkant av hva som er ei bra oppgave/dårlig oppgave og forklarer hvorfor? Evt. Lar elevene drøfte hva som er bra/dårlig?
3. Setter du opp kriterier som elevene skal ha med i teksten?
4. Kommer elevene som regel i fort gang med oppgaven, eller må du ofte hjelpe dem til å komme i gang?
  - a. Har du noen tanker om hvorfor de i så fall ikke kommer i gang?
5. Veileder du elevene underveis i prosessen? Hvordan?

6. Hvordan kommentere/vurderer du det ferdige arbeidet til elevene?
7. Begrunner du noen gang hvorfor noe i arbeidet er bra/dårlig? Evt. Viser hvordan de kunne gjort det enda bedre?

---

## Vedlegg 2

### Intervjuguide elev

#### Lesing

1. Hvilken klasse går du i?
2. Hva er det morsomste du gjør på skolen?
3. Hvilket fag liker du best? Hvorfor?
4. Liker du å lese? Leser du mye hjemme eller er det helst på skolen du leser?
5. Hva liker du best å lese om?
  - a. Får du ofte lese om dette på skolen?
6. Liker du som regel tekstene dere får i leselekse? Er de interessante, morsomme, spennende, kjedelige etc. ?
  - a. Hvorfor?
7. Får alle samme leselekse, eller hender det at du får noe annet å lese på?
8. Hender det at dere får forskjellige oppgaver ettersom hvor langt dere er kommet?
9. Hvis dere får noen oppgaver som du synes er kjempelette, må du gjøre alle før du får gå videre på noe annet?
10. Når du får gå videre, eller når du får andre oppgaver er dette noe vanskeligere, eller er det omtrent samme vanskelighetsgrad som de du har gjort? Samme type oppgave.

#### Skriving

1. Liker du å skrive? I så fall, hva liker du best å skrive om?
2. Får dere ofte skriveoppgaver på skolen?
  - a. Liker du disse oppgavene? Hvorfor? Interessante? Artig oppgave?
    - i. Legger du ned mye arbeid i disse oppgavene, eller er det viktigere å bli fort ferdig?
    - b. Føler du at du får utfordret deg selv? Utfordrer lærer deg?
3. Når dere får skriveoppgaver på skolen, synes du det er lett å komme i gang, eller kan det være litt vanskelig? I så fall hvorfor tror du at det er sånn?
  - a. Forstår du hva du skal gjøre, eller må du spørre lærer før du begynner?
  - b. Får dere eksempel på hvordan det kan gjøres?
    - i. Eksempel på hva som er en god oppgave, og hvorfor

- ii. Dårlig oppgave og hvorfor?
      - c. Blir det satt opp kriterier for oppgaven? Hva du må ha med o.l.
4. Når dere har skriveoppgaver på skolen, skriver dere for hånd eller bruker dere PC?
5. Får du veiledning av lærer underveis, eller er det mest etter at du er ferdig at lærer ser på det du har gjort?
6. Hvordan kommentere lærer det du har gjort?
  - a. Bra, flott skrevet
  - b. Dette er bra fordi ... Dette kunne du gjort bedre ved å ...
  - c. Markerer skrivefeil
7. Jobber dere med skriveoppgaver over lengre tid (som eventyr, fortelling etc), eller er dere stort sett ferdige i løpet av en time?
8. Hva gjøre dere med fortellingene når dere er ferdige?
  - i. Ser lærer på dem, og retter?
  - ii. Leser opp for klassekamerater?
  - iii. Lager bok, plakat, el.?

---

## Vedlegg 3

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Å tilpasse undervisning til faglig sterke elever i lesing og skriving”*

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, og er nå i mitt tredje studieår. Dette innebærer at jeg skal skrive en bacheloroppgave, og jeg har valgt meg tema om hvordan tilpasse undervisning til faglig sterke elever innenfor lesing og skriving som har mistet motivasjonen. Dette har jeg valgt fordi jeg ofte ser gode tilpasset opplegg for svake elever, og er spent og nysgjerrig på om det i like stor grad blir tilpasset nivå til de sterkere elevene. Jeg vil se på hva grunnen kan være for at faglige sterke elever blir umotivert for skolen. Problemstillingen vil bli ”Hvordan jobber lærerne for å tilpasse lese- og skriveopplæring til faglig sterke elever som har lite motivasjon?”, med forbehold om små justeringer.

Utvalget av elever som blir spurt om å delta har jeg valgt ut i samråd med lærerne.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

For å få et bedre innblikk i hvordan elevene opplever undervisninga vil jeg intervjuere elever. Ved å delta i studien vil elevene bli intervjuet av meg, dette vil ta max. 15 minutter per elev, og vil foregå i skoletiden. Jeg ønsker å benytte meg av en opptaker under intervjuet, for å bedre kunne konsentrere meg om eleven og ikke det å notere alt som blir sagt. I etterkant vil jeg transkribere intervjuene. Det vil ikke komme frem på opptaket hva eleven heter, hvilken skole han/hun går på eller hvilken kommune vi befinner oss i. Navn på elevene vil bli lagret på et annet sted enn opptakene for å sikre at opplysningene ikke kan bli knyttet opp mot elevene av andre enn meg. Jeg kommer kun til å notere ned fornavn for å holde intervjuene atskilt, ikke etternavn. Lydopptakene vil bli destruert så snart bacheloroppgaven er levert.

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle blant annet hvordan eleven opplever undervisningen, om det er vanskelig, eller enkle oppgaver, om de ofte føler at oppgavene er for enkle, hvilken type oppgaver de liker best å jobbe med etc.

Dere kan ved forespørsel få se intervjuguiden.

#### **Hva skjer med informasjonen om eleven?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opptakene med intervju. Intervjuene vil bli transkribert og deretter vil noen av de bli brukt i oppgaven. Jeg vil bruke fiktive navn på både elever, lærere, skole og kommune, så publikasjonene vil ikke bli gjenkjennbar.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.17. Etter dette vil opptakene med intervjuene bli slettet.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil alle opplysninger om eleven bli anonymisert og slettet.

Dersom dere har spørsmål til studien, ta kontakt med meg,

Ida Furusæter

Tlf.: 91 56 51 08.

E-post: [idafurusetter@gmail.com](mailto:idafurusetter@gmail.com)

Min veileder er Kjersti Bartnæs Kralling

E-post: [kjersti.krallinger@inn.no](mailto:kjersti.krallinger@inn.no)

Tlf.: 48 24 67 58

**Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av elev til prosjektdeltaker, dato)

---

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

---

## Vedlegg 4

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Å tilpasse undervisning til faglig sterke elever i lesing og skriving”*

##### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, og er nå i mitt tredje studieår. Dette innebærer at jeg skal skrive en bacheloroppgave, og jeg har valgt meg tema om hvordan tilpasse undervisning til faglig sterke elever innenfor lesing og skriving, som har mistet motivasjonen. Dette har jeg valgt fordi jeg ofte ser gode tilpasset opplegg for svake elever, og er spent og nysgjerrig på om det i like stor grad blir tilpasset nivå til de sterkere elevene. Jeg vil se på hva grunnen kan være for at faglige sterke elever blir umotivert for skolen. Problemstillingen vil bli ”Hvordan jobber lærerne for å tilpasse lese- og skriveopplæring til faglig sterke elever som har lite motivasjon?”, med forbehold om små justeringer.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

For å få et bedre innblikk i hvordan lærere tilpasser undervisningen til faglig sterke elever som har lite motivasjon for skolen, vil jeg intervjuere lærere. Ved å delta i studien vil du bli intervjuet av meg i ca. 15- 20 minutter. Jeg ønsker å benytte meg av en opptaker under intervjuet, for å bedre kunne konsentrere meg om dine svar, og ikke det å notere alt som blir sagt. I etterkant vil jeg transkribere intervjuene. Det vil ikke komme frem på opptaket hva du heter, hvilken skole du jobber på eller hvilken kommune vi befinner oss i. Navnet vil bli lagret på et annet sted enn opptakene for å sikre at opplysningene ikke kan bli knyttet opp mot deg av andre enn meg. Jeg kommer kun til å notere ned fornavn for å holde intervjuene atskilt, ikke etternavn. Lyddopptakene vil bli destruert så snart bacheloroppgaven er levert.

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle blant annet hvordan du tilpasser undervisningen til de sterke elevene, både innenfor lesing og skriving, og om du differensierer undervisningen, eventuelt hvordan.

Dere kan ved forespørsel få se intervjuguiden.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opptakene med intervju. Intervjuene vil bli transkribert og deretter vil noen av de bli brukt i oppgaven. Jeg vil bruke fiktive navn på både elever, lærere, skole og kommune, så publikasjonene vil ikke bli gjenkjennbar.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.17. Etter dette vil opptakene med intervjuene bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg,

Ida Furusæter

Tlf.: 91 56 51 08.

E-post: [idauruseter@gmail.com](mailto:idauruseter@gmail.com)

Min veileder er Kjersti Bartnæs Kralling

E-post: [kjersti.krallinger@inn.no](mailto:kjersti.krallinger@inn.no)

Tlf.: 48 24 67 58

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signatur, dato)