



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Marte Jarstadmarken

Mastergradsoppgave

«Jeg kan lese!»

En kvalitativ studie av fire læreres oppfatning om betydningen av lesemotivasjon og tilpasset opplæring i den første- og andre leseopplæringen.

«I can read!»

A qualitative study of four teachers' perceptions of the importance of reading motivation and adapted teaching in first and second period of learning how to read.

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 samlingsbasert

2MASTER17

2023

Forord

En interessant, lærerik og spennende studietid går snart mot slutten. Leseopplæringen har vært min store interesse fra jeg startet på lærerstudiet for fem år siden. Det passet derfor utmerket å skrive en masteroppgave om et tema som jeg er interessert i, men samtidig som arbeidet har vært en lærerik prosess, har det også vært utfordrende.

Denne masteroppgaven har gitt meg mer kompetanse, et engasjement og en større innsikt i temaet leseopplæring, motivasjon og tilpasset opplæring. Denne kompetansen er noe jeg kommer til å ta med inn som lærer på barneskolen. Målet blir å gi elevene god leseopplæring og en stor motivasjon for lesing.

Arbeidet med denne oppgaven har vært både givende og krevende på samme tid. Givende fordi jeg har lært mye nytt og nyttig som jeg kan bruke i praksis. Krevende fordi jeg har jobbet mye ved siden av. Fordelen med å jobbe i skolen parallelt med masteroppgaven, er at jeg kan ta med meg ny innsikt ut i praksisfeltet.

Takk til lærerne på barneskolen som har delt sine tanker og erfaringer de hadde rundt temaet. Uten dere kunne jeg ikke skrevet denne masteroppgaven.

Takk til veilederen min Marianne Eek som har komme med konstruktive innspill, gode ord og engasjement rundt oppgaven. Hun har vært en veldig god støttespiller i arbeidet!

Takk til medstudenter, venner og familie som har kommet med støttende ord og gitt meg motivasjon til å jobbe med dette prosjektet. Tusen takk!

Slidre, mai 2023

Marte Jarstadmarken

Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet i grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskolen i Innlandet 2023. En sentral del av dette studiet er å lære om den første- og andre leseopplæringen. Min egen arbeidspraksis har gjort meg oppmerksom på hvor viktig denne opplæringen er for elevene sin fremtid, både faglig og sosialt. Denne masteroppgaven har som intensjon å få innsikt i hvordan lærerne på barnetrinnet kan legge opp leseopplæringen for å skape motivasjon og mestring, for lesing.

Det empiriske materialet omfatter individuelle intervju med fire lærere ved to ulike barneskoler. Resultatene i undersøkelsen har blitt analysert og tolket i lys av følgende teoretiske referanseramme: Teori om leseopplæringen, motivasjonsteori og teori om tilpasset opplæring. Analysen ble organisert under seks hovedkategorier: betydning av tilpasning, mestring og motivasjon, lesemotivasjon i den første- og andre leseopplæringen, betydningen av ytre motivasjon, betydningen av ulike opplegg, betydningen av struktur og betydningen av miljø.

Studien viser at når elevene får tilpassede oppgaver, varierte undervisningsopplegg og engasjerende lesetekster og oppgaver, bidrar det til økt motivasjon og mestring når det gjelder lesing. Empirien viser at alle lærerne er opptatt av å gi elevene oppgaver etter deres mestringsnivå, for å skape god lesemotivasjon. Videre viser empirien at strukturen i klasserommet og relasjonene mellom elev og lærer er viktige faktorer innenfor dette arbeidet.

Abstract

The following document is a master's thesis in the teacher training school for primary school teachers 1-7 at Høgskolen i Innlandet 2023. The purpose and background of this study is the first and second period of learning how to read. My own work placement has made me aware of how important this training is for the pupil's future, both academically and socially. The intention of this experience thesis is to find out how the teachers, at the primary level should arrange the reading tutorial, to encourage motivation and the feeling of mastery experience within the subject of Norwegian, and in particular in reading.

The empirical material is based on individual interviews with four teachers at two different primary schools. The results of the survey have been analyzed and interpreted through the following theoretical frame of reference: In conjunction with theory about reading education, further with motivation theory and theory about adapted education. The analysis was organized under six main categories: importance of adaptation, coping and motivation, readingmotivation in the first and second period of learning how to read, the importance of external motivation, the importance of different schemes, the importance of structure and the importance of environment.

The study shows that when pupils are given adapted tasks, varied teaching plans, motivating texts and tasks, they encourage better motivation and will experience a highet level of mastery in reading. Empirical evidence shows that all teachers are concerned about giving pupils tasks according to their mastery level, in order to create good reading motivation. Empirical evidence shows that the relationship between the teacher and the pupil are very important factors to succeed with this work.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	8
1.1 Studiets tema.....	8
1.2 Bakgrunn og problemstilling	9
1.3 Oppgavens struktur.....	10
2.0 Teori og forskning.....	12
2.1 Tidligere forskning	12
2.2 Den første- og andre leseopplæringen	14
2.3 Den videre leseutviklingen	17
2.4 Tilpasset opplæring.....	18
2.5 Lesemotivasjon	21
2.5.1 John Guthrie motivasjonsprogram	23
2.5.2 Indre lesemotivasjon	24
2.5.3 Ytre lesemotivasjon	26
2.6 Betydningen av leseopplæringens miljø og struktur	27
3.0 Metode.....	31
3.1 Innledning	31
3.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	31
3.3 Intervju som metode	32
3.3.1 Utvalg.....	33
3.3.2 Intervjuguide	34
3.4 Transkripsjon og lydopptak.....	34
3.5 Analyseprosessen.....	36
3.6 Forskningsetikk	36
3.6.1 Forskeren sin rolle.....	37

3.6.2 Samtykke.....	39
3.7 Kvalitet i forskningen	40
4.0 Analyse.....	43
4.1 Innledning.....	43
4.2 Betydning av tilpasning, mestring og motivasjon	43
4.3 Lesemotivasjon i den første- og andre leseopplæringen.....	45
4.4 Betydningen av ytre motivasjon	46
4.5 Betydningen av ulike opplegg	47
4.5.1 Lesekurs	47
4.5.2 Leselekse.....	48
4.5.3 Bruk av skolebibliotek	49
4.5.4 Høytlesning	50
4.6 Betydning av struktur	51
4.7 Betydning av miljø	52
4.8 Konklusjon.....	53
5.0 Drøfting	55
5.1 Innledning	55
5.2 Elevens mestring fører til motiverte lærere	55
5.2.1 Motsetninger i hva lærerne «skal» gjøre i tilpasset opplæring og hva de får utført	55
5.2.2 Tilpasning av innhold og prosess, fremfor produkt	57
5.2.3 En sterk sammenheng mellom motivasjon, mestring og økt lærelyst.....	59
5.3 Endringer i forutsetninger og motivasjon for leseopplæringen	63
5.4 Sammenhengen mellom den begynnende indre motivasjon og ytre motiverte opplegg	65
5.5 Struktur er avgjørende for forutsigbarhet	69
5.6 Miljøets samlede betydning.....	71
5.7 Sammenfatning	73
6.0 Konklusjon av studien og avsluttende refleksjoner.....	76

6.1 Behov for videre forskning.....	78
7.0 Litteraturliste	80
8.0 Vedlegg	85
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til deltakerne.....	85
Vedlegg 2 – Intervjuguide	87
Vedlegg 3 – Vurdering fra NSD.....	89

1.0 Innledning

Temaet i denne studien er tilpasset opplæring og lesemotivasjon i den første- og andre leseopplæringen, med et særlig fokus på lærerens arbeid. I dette kapitlet blir studiens tema, bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Til slutt kommer en presentasjon av oppgavens struktur og innhold.

1.1 Studiets tema

I Kunnskapsløftet 2020, under overordnet del, kapittel to «Prinsipper for læring, utvikling og dannelse», er de fem grunnleggende ferdighetene beskrevet. En av disse er lesing (Kunnskapsdepartementet, 2020). Gode leseferdigheter er avgjørende for å bli en god samfunnsborger, og for at elevene skal ha forutsetninger for å gjennomføre utdanning. Lesingen har en avgjørende rolle, da ferdigheten kan brukes i mange sammenhenger resten av elevenes liv. Den første- og andre leseopplæringen er derfor viktig, for å kunne gi elevene det beste utgangspunktet for videre skolegang, hverdagsliv og arbeidsliv.

Lesing kan uttrykkes gjennom formelen $\text{lesing} = \text{avkodning} \times \text{forståelse} \times \text{motivasjon}$ (Traavik, 2017, s. 40). Likningen ble først presentert av Gough & Tunmer med tittelen «The simple view of reading» (Gough & Tunmer, 1986), og de definerte formelen slik: $\text{Reading} = \text{Decoding} \times \text{Comprehension}$. «The simple view of reading» presenterer altså ikke motivasjon som en faktor i formelen (Gough & Tunmer, 1986). Senere forskning viser at motivasjon også bør være en del av formelen, fordi motivasjon er avgjørende i elevenes leseutvikling (Traavik, 2017, s. 40). Ifølge Traavik (2017) må elevene lese nok til å utvikle både avkodings- og forståelsesevner gjennom at de er motiverte for å lese (s. 40). Avkodning, forståelse og motivasjon er derfor likestilte faktorer, som må være på plass for at lesingen skal finne sted.

Kunnskapsløftet 2020 inneholder kompetansemål i norsk etter 2., 4. og 7. trinn. Etter 2. trinn legger kompetansemålene vekt på lytting og samtale, og at elevene skal kunne låne og lese bøker fra biblioteket, uttrykke tekstoppdrag gjennom lek og trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter 4.- og 7. trinn skal elevene lese og lytte til forskjellige type tekster og samtale om betydningen av disse, velge bøker fra

biblioteket etter egne interesser og lese tekster med flyt og forståelse, med hjelp av lesestrategier (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette viser at det er klare mål og forventninger om hva fokuset skal være i den første- og andre leseopplæringen. Temaene kommer tydelig frem i studien, når lærerne snakker om motivasjon, tilpasset opplæring og den første- og andre leseopplæringen. Oppgaven belyser hvordan lærerne jobber, for at elevene skal nå kompetansemålene i norsk og de ulike aspektene, som har betydning for elevers leseutvikling.

1.2 Bakgrunn og problemstilling

Oppgavens hensikt er å undersøke hvordan fire lærere legger til rette for tilpasset opplæring, og hvordan de jobber for å øke lesemotivasjonen i den første- og andre leseopplæringen. Målet med studien er å få en bedre innsikt i hvordan lærere tilrettelegger og jobber med lesemotivasjon i undervisningen. Dette inkluderer å undersøke både hva de fire lærerne sier i intervju, og å diskutere hvordan dette samsvarer med teori og forskning.

Jeg har med utgangspunkt i bakgrunn med studiens tema og formål valgt å formulere problemstillingen og forskningsspørsmål slik:

Problemstilling:

Hvordan kan lærere tilpasse og tilrettelegge undervisningen, for å øke lesemotivasjonen i den første- og andre leseopplæringen?

Forskningsspørsmål:

F1) Hva kan virke inn på elevers lesemotivasjon?

F2) Hvordan kan man tilpasse undervisningen i leseopplæringen?

Disse to forskningsspørsmålene er med på å konkretisere problemstillingen, og bidrar til å utforske de fire lærernes perspektiver. For å besvare problemstillingen, har jeg valgt å bruke et kvalitativt intervju som metode. Studien vil belyse fire læreres perspektiver på praksis og deres refleksjoner rundt den første- og andre leseopplæringen, med vekt på begrepene tilpasset opplæring og lesemotivasjon. Dette vil sees i sammenheng med teori om lesing, tilpasset opplæring og motivasjon.

I denne undersøkelsen er hovedfokuset på den første- og andre leseopplæringen. Studien omhandler ikke skriving, selv om lesing og skriving er gjensidige pådrivere av skriftspråklig kompetanse (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 15). I oppgaven utforsker jeg lærerperspektiver på temaene tilpasset opplæring og lesemotivasjon, der fokuset er på barneskolen. Grunnen til dette, er at jeg vil se nærmere på motivasjonen i den andre leseopplæringen.

Bakgrunnen for valget av temaet til masteroppgaven, er min egen erfaring fra praksis og fra to vikariat som norsklærer på barneskolen. Jeg har sett hvor viktig leseopplæringen er, men samtidig erfart hvor utfordrende det til tider kan være å planlegge undervisning som skal være tilpasset og motiverende for alle elevene. Samtidig så har jeg sett hvor stor glede det er for elever når de har knekt den alfabetiske koden, og de opplever at: «Jeg kan lese!». Dette er et høydepunkt og en mestringstopp i skoleløpet. Jeg valgte tittelen «Jeg kan lese!», fordi oppgaven tematiserer hvordan skolen på best mulig måte kan legge til rette for at elevene skal lære seg å lese, gjennom mestring, motivasjon og tilpasset opplæring. Det å holde på motivasjonen er en utfordring i den andre leseopplæringen. Motivasjonen min for å skrive denne oppgaven handlet nettopp om hvordan lærerne i skolen kan planlegge leseopplæringen, for at elevene skal opprettholde mestring og motivasjon gjennom hele skoleløpet. Hensikten med oppgaven er å bidra til at jeg og andre lærere tilegner oss pedagogiske grep, som skal hjelpe framtidige elever med å oppnå mestring, motivasjon og god lesekompetanse.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av seks kapitler. I det første kapitlet blir studiens tema, bakgrunn og problemstilling og oppgavens struktur presentert.

I det andre kapitlet blir det presentert relevant teori knyttet til problemstillingen i oppgaven. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i teorier om den første- og andre leseopplæringen, tilpasset opplæring og lesemotivasjon. Oppgavens teoretiske fundament for motivasjon bygger i hovedsak på Bandura (1997) sitt begrep «self-efficacy», Guthrie (referert i Roe, 2014, s. 137) sitt motivasjonsprogram og Deci & Ryan (2009) sin selvbestemmelsesteori. Disse teoriene og teoretikerne ble valgt til denne studien, på bakgrunn av at de er dominerende i flere publikasjoner og forskningsstudier. Valg av teori for den første- og andre leseopplæringen og tilpasset opplæring har blitt tatt, med samme begrunnelse. I den første- og andre leseopplæringen er det forskere Bråten (2008), Roe (2014), Hagtvatn, Frost & Refsahl (2014)

og Lundetræ & Walgermo (2021) som er grunnlaget for min teoridel. Tomlinsons differensieringsmodell (referert i Idsøe, 2020, s. 50) har lagt mye av grunnlaget for teorien i delkapitlet 2.3 *Tilpasset opplæring* i denne oppgaven, sammen med Haug (2020). Til slutt i teorikapitlet er det teori om betydningen av struktur og miljø som er tema. Under miljø blir det lagt hovedvekt på hjem-skole-samarbeid, relasjoner, klassemiljø og anerkjennelse.

I det tredje kapitlet blir den metodiske tilnærmingen av oppgaven presentert. Her blir studien satt inn i et vitenskapeteoretisk perspektiv, der det kvalitative intervjuet blir presentert som forskningsmetode, forskeren sin rolle og etiske hensyn. Kapitlet presenterer også hvordan undersøkelsen er gjennomført når det gjelder utvalg, intervjuguide, gjennomføring, behandling av materiale og analyseprosess.

Det fjerde kapitlet presenterer funn i undersøkelsen. Empirien blir presentert gjennom 1) Betydning av tilpasning, mestring og motivasjon, 2) Betydning av ytre motivasjon, 3) Betydning av ulike opplegg 4) Betydningen av struktur og 5) Betydning av miljø. I kapittel fem drøftes studiens empiri i lys av den presenterte teorien. Kapittel seks inneholder en oppsummering av studien, og en avsluttende refleksjon om temaet og forslag til tema det kan være aktuelt å forske videre på.

2.0 Teori og forskning

I dette kapitlet vil jeg innlede med å vise til forskning som er relevant for temaet i oppgaven. Deretter gjør jeg rede for teori som ligger til grunn for analyse og diskusjon av datamaterialet i dette masterprosjektet. Først vil jeg gjøre rede for den første- og andre leseopplæringen og en grunnleggende forståelse av hva lesing er. Senere vil jeg gå inn på begrepet tilpasset opplæring og hva de innebærer. Videre vil jeg gi en redegjørelse for begrepet lesemotivasjon og hva dette betyr for den første- og andre leseopplæringen. Til slutt kommer jeg inn på noen faktorer som påvirker miljøet rundt leseopplæringen.

2.1 Tidligere forskning

Leserundersøkelser viser at leselysten til elevene går i en negativ retning, selv om det er satt inn flere tiltak på nasjonalt nivå i Norge (Roe, 2020, s. 128). Engasjerte lesere synes leseopplevelsen er interessant og spennende (Roe, 2020, s. 108). Leseengasjement handler om utholdenheten som engasjerte lesere kan mobilisere, når de skal lese utfordrende tekster. Disse egenskapene er avgjørende for å oppnå gode skolerresultater og for å opparbeide seg kunnskap i et stadig mer komplekst tekstbasert samfunn (s. 108).

For å lykkes innen utdanning, arbeidslivet og ellers i hverdagen, har forskere pekt på betydningen av elevenes lesevaner og holdninger til lesing (Guthrie, Mullan, Klauda, & Ho, 2013). Forskningen på internasjonale leserundersøkelser som PIRLS og PISA viser at elevenes engasjement og deres leseprestasjoner har en sammenheng med hverandre. PISA-undersøkelsen fra 2000 handlet om leseengasjement. Undersøkelsen viste at leseengasjement betydde mer enn den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevene (OECD, 2002). Denne forskningen understreker dermed at læreren kan påvirke elevenes lesevaner i en positiv retning, uavhengig av hvilke sosioøkonomiske bakgrunn elevene har.

Ifølge Roe (2020) har lesevanene til elevene endret seg dramatisk siden PISA-undersøkelsen ble gjennomført for første gang i 2000 (Roe, 2020, s. 128). PISA-undersøkelsene fra 2000 til 2018 viser store endringer. PISA-undersøkelsen som ble gjort i 2000 viser at en tredel av norske femtenåringer svarte at de ikke leste (OECD, 2002). I den samme undersøkelsen som ble tatt i 2018 viser svaret at annenhver elev ikke leser, fordi de ikke har lyst (OECD, 2021).

Lesing av blader, bøker og aviser er redusert betydelig fra 2000 til 2018. I 2000 svarte 33% at de leste blader eller tegneserier hver uke, mot 3% i 2018. Dette er en nedgang på 30 %. Norske elevers holdninger til lesing var de minst positive i OECD i 2000, og ifølge Roe (2020) er disse tallene fremdeles synkende (Roe, 2020, s. 129). I undersøkelsen viser elevene tydelig at de bare leser, for å få den informasjonen de trenger. Elever som har lesing som en hobbyaktivitet har ligget mellom tjue og tretti prosent i undersøkelsene som er tatt før 2018. Undersøkelsene etter 2018 viser en nedadgående tendens, også på dette området (OECD, 2021).

De siste tjue årene har det blitt satt inn ulike tiltak, for å motvirke den negative utviklingen når det gjelder lesing blant barn i Norge (Roe, 2020, s. 131). Strategiplanen, *Gi rom for lesing!*, kom tidlig på 2000-tallet. Det ble satt inn ressurser for å styrke elevenes leseinteresse over hele landet (s. 131). Det er ikke forsket på effekten av denne strategiplanen, men sluttrapporten viser at prosjektet var vellykket, og at entusiasmen blant lærere og elever ble stor (Buland, Dahl, Finbak, & Havn, 2008).

Den amerikanske leseforskeren John T. Guthrie understreker ansvaret lærerne har, for å bidra til at elevene utvikler lesemotivasjon (Guthrie, Mullan, Klauda, & Ho, 2013). Guthrie har vært med på å utvikle leseopplæringsprogrammet Concept-Oriented Reading Instruction (CORI). Dette programmet vektlegger lesemotivasjon, leseengasjement og lesestrategier. Guthrie har sammen med andre leseforskere gjennomført en studie som skulle finne sammenheng mellom leseopplæring, motivasjon, engasjement og prestasjon (Guthrie, Mullan, Klauda, & Ho, 2013). Deltakerne i undersøkelsen var 1200 syvendeklassinger i USA. Under undersøkelsen ble deltakerne delt inn i to grupper, der den ene gruppen fikk tradisjonell undervisning, mens den andre gruppen hadde CORI-undervisning. Resultatet av forskningen var at det ble positive endringer i elevens motivasjon, engasjement og prestasjoner for den gruppen som hadde CORI-undervisning, iforhold til den andre elevgruppen (Guthrie, Mullan, Klauda, & Ho, 2013). Denne studien viser at elevene trenger variert undervisning, og at lærerne må oppdatere seg på hvordan man kan legge opp undervisningen for å skape motivasjon. Følge Guthrie ligger dette ansvaret på læreren (Guthrie, Mullan, Klauda, & Ho, 2013).

Studien *A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students*, viser en positiv sammenheng mellom indre og ytre motivasjon

(Diseth, Mathisen, & Samdal, 2020). Indre motivasjon hadde en positiv sammenheng med ønsket om å tilfredsstillte lærerens krav til oppgaven de fikk tildelt (2020). Studien viste derimot ingen sammenheng mellom indre motivasjon og elevenes preferanse for enkelte oppgaver. Undersøkelsen viste at elevene var mer ytre motivert, og forskerne konkluderer med at elevene burde vært mer indre enn ytre motivert, for læringsutbytte sin skyld (2020). Samtidig påpeker de at det ikke er en nødvendig motsetning mellom indre og ytre motivasjon, og at noen former for ytre motivasjon kan være positiv for læringen.

De samme forskerne presiserer at elevene noen ganger er opptatt av å mestre selv, mens de andre ganger er avhengige av lærerens hjelp fordi oppgavene er vanskelige (Diseth, Mathisen, & Samdal, 2020). Om elevene er opptatt av å velge enklest mulig oppgaver, viser forskningen at disse oppgavene ikke gir mestringsopplevelse og at det derfor er grunn til å reagere. Forskningen viser at utfordrende oppgaver er nødvendig, for at elevene skal oppleve mestringsfølelsen og økt læringsutbytte. Undersøkelsen viser at dersom lærerne kommuniserer for lave forventninger til elevene, vil de oppleve at det ikke er en forventning om at de skal mestre oppgaven. Konklusjonen av forskningen er at en kombinasjon av dårlige prestasjoner og lave mestringsforventninger ødelegger for elevenes motivasjon. Forskerne presiserer derfor at lærerne må kommunisere høye og realistiske forventninger til alle elever, for at de skal opprettholde motivasjonen i faget (Diseth, Mathisen, & Samdal, 2020).

I den internasjonale rapporten *PISA 2018, Insights and Interpretation* kommer det frem at lærerne bør bruke sitt eget engasjement til å oppfordre elevene til å lese på fritiden, og at dette kan spille en stor rolle for at elevene leser mer (OECD, 2021). Om lærerne legger vekt på å oppmuntre elever til å lese mer på fritiden, kan dette gi elevene positive leseopplevelser, kunnskap og automatisk mer lesetrening (Roe, 2020, s. 132).

2.2 Den første- og andre leseopplæringen

Ordavkodning er helt sentralt når det gjelder å lære å lese (Roe, 2014, s. 25). Det er derfor avgjørende at begynneropplæringen sørger for at elevene tilegner seg tilfredsstillende ordavkodningsferdigheter (Bråten, 2008, s. 78). Avkodning handler om at elevene skal kunne identifisere grafemene som representanter for lyder i talespråket og sette disse sammen til ord (s. 75). Ifølge Roe (2014), kalles dette «den tekniske siden av lesing» (s. 25). Fonologisk

bevissthet er avgjørende for å forstå hva bokstavene symboliserer, og for at elevene skal kunne skille bokstavene ut som representanter for lyden i talespråket (Bjerke & Johansen, 2020, s. 116). Forskning viser imidlertid at opplæring i fonologisk bevissthet er mest effektivt i kombinasjon med bokstavinnlæring (s. 116). Grunnen til dette, kan være at bokstavene blir en konkretisering av det talte ordet og fonemene. Den språklige bevisstheten utvikles, for å få en forståelse av det alfabetiske prinsipp (Lyster, 2011, s. 43). Tekniske gode leseferdigheter er avgjørende for den videre leseutviklingen (Lyster, 2011, s. 36).

Opplæring i fonemisk bevissthet kombinert med systematisk opplæring i bokstaver, er avgjørende for å mestre det alfabetiske prinsipp (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 45). Førsteklasseelever kan ikke bli gode lesere, om de ikke kjenner til det alfabetiske prinsippet – nemlig at bokstavene representerer en lyd, et fonem (Bjerke & Johansen, 2020, s. 115). For å mestre skriftspråket, er det derfor avgjørende at elevene har god bokstavkunnskap. De må kunne gjenkjenne og forme både store og små bokstaver og vite hvilke lyder de representerer i skrevne ord (Lyster, 2011, s. 75). Det er først når dette er på plass at elevene kan begynne å lese og utforske ulike tekster (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 52). Selv om de har forstått det alfabetiske prinsipp, kommer det imidlertid mange utfordringer videre i opplæringen med ulike ord (Lyster, 2011, s. 82). For eksempel kan dette være ord som ikke skrives regelrett, eller ord der det ikke er en-til-en-korrespondanse mellom språklyd og bokstavlyd (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 52).

Selv om avkodingen er sentral i den første leseopplæringen, fremhever leseforskere at bokstavinnlæringen bør kombineres med meningsfulle lese- og skriveaktiviteter (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018, s. 21). Lek er en egen verdi for mennesket og kan brukes som en arbeidsmåte for læring i skolen (s. 21). I lys av Vygotskys hovedbegrep *den nærmeste utviklingssonen*, har leken i undervisningen en funksjon i den psykiske utviklingen, (referert i Dale, 2012, s. 53). I leken strekker barnet seg ut over det aktuelle nivå (s. 54). Læring gjennom lek gir elevene mestringsfølelse (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 45).

For at elevene skal lykkes i den første- og andre leseopplæringen, er det flere områder som er avgjørende. Dette er blant annet ordforråd og fonologisk bevissthet (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 40). Ordforråd gir tilgang til ordet som avkodes, og er nødvendig for at eleven skal utvikle funksjonelle leseferdigheter (Lyster, 2011, s. 38). Elever med flerspråklig bakgrunn har et mindre vokabular på norsk, enn elever med norsk som morsmål (Bråten, 2008, s. 154). I

en studie viser Biemiller til at førskolealderen og de første skoleårene er den mest gunstige perioden å jevne ut de store forskjellene i elevens vokabularnivå (referert i Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 41). Biemiller påpeker på at lite blir gjort i begynneropplæringen, for å fremme forståelse av mer akademiske ord (s. 41). Forskning viser dermed at lærerne bør fremme forståelse av akademiske ord i begynneropplæringen, og at dette bør jobbes mer med enn det blir gjort i den første- og andre leseopplæringen i skolehverdagen i dag.

Ulike tilnærminger har preget leseopplæringen i ulike perioder. To hovedtilnærminger er syntetisk eller analytisk metode, og tidvis har det vært en blanding av disse metodene. Med en syntetisk tilnærming lærer barna de enkelte bokstavene først, og setter dem deretter sammen til ord (Bjerke & Johansen, 2020, s. 114). Med en analytisk tilnærming blir elevene presentert for hele ord og setninger som gir mening allerede fra begynnelsen av opplæringen (Bjerke & Johansen, 2020, s. 114). Leseforskere i dag påpeker nødvendigheten av begge tilnærmingene (Hekneby, 2011, s. 85), men ifølge Roe (2014) er det viktigste at læreren finner de metodene som fungerer godt for den enkelte elev, og at læreren setter inn tiltak der det trengs (s. 25).

Forskeren Jeanne Chall definerer den første- og andre leseopplæringen med *learn to read* og *read to learn* (Chall, 1967). *Learn to read* handler om den tekniske lesingen, mens *read to learn* handler om målet vi har med lesingen (Chall, 1967). Leseopplæringen som blir gjennomført etter at lesekode er knekt og arbeidet med å automatisere lesingen er gjennomført, kaller vi den andre leseopplæringen (Lyster, 2011, s. 59). I den andre leseopplæringen er det leseforståelsen som er i fokus (s. 59). Det er i denne fasen elevene skal bruke leseferdighetene sine for å få kunnskap, informasjon og opplevelser med ulike tekster (Roe, 2014, s. 24). For at elevene skal utvikle en forståelse, må de tolke, resonnerer og trekke slutninger mens de leser (s. 24). For å kunne følge med på innholdet og holde tråden i lesingen, forutsetter det at elevene har konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse (s. 24). Van den Brock og Kremer (2000) understreker hvor viktig det er at leseren skaper sitt eget indre bilde i hodet, for at leseforståelsen skal være på plass (referert i Roe, 2014, s. 36). Disse indre bildene blir lagret i hukommelsen til lesere, og blir derfor en del av leserens bakgrunnskunnskaper (s. 36). Ifølge Fjørtoft vil det være vanskelig å forstå tekster som presenterer ulike perspektiver på områder elevene ikke har bakgrunnskunnskap i (Fjørtoft, 2018, s. 113). Viktigheten i at elevene har møtt ulike tekster og tilegner seg ulik bakgrunnskunnskap, er avgjørende for leseforståelsen (s. 113).

For å bli en god leser, er det viktig å etablere effektive lesestrategier. Lesestrategier handler om en rekke aktiviteter som sammen hjelper elevene med å fremme leseforståelsen på flere måter samtidig (Roe, 2014, s. 89). En elev som anvender lesestrategier på en effektiv måte, er i stand til å overse distraksjoner, samtidig som den har kontroll over sine egne tanker og følelser (Fjørtoft, 2018, s. 105). Ifølge Roe (2014) bør lesestrategiene bli presentert hver for seg, fordi elevene har behov for forklaringer av hva de enkelte strategiene går ut på (s. 89). Elever som ikke har utviklet hensiktsmessige lesestrategier, får en utfordring med å tilegne seg innholdet i teksten (Lyster, 2011, s. 60). Den andre leseopplæringen skal derfor lære elevene ulike lesestrategier de kan bruke, for å utvikle leseforståelse (s. 60). Eksempel på lesestrategier er tankekart, memoreringsstrategier, fordypningsstrategier og kontrollstrategier. Når elevene øker sin kompetanse innen selvstendig strategibruk, er dette med på å utvikle motivasjonen og en bedre lesekompetanse (Roe, 2014, s. 87).

2.3 Den videre leseutviklingen

Leseutviklingen beskrives som en fremdriftsplan som starter med *logografisk lesing*, som er hukommelsesbasert helordslesing, der elevene har en visuell hukommelse for skrift eller bilder (Hagtvatn, Frost, & Refsahl, 2015, s. 67). Når elevene mestrer dette, går leseutviklingen over til *alfabetisk* eller *fonologisk* lesing. Da er enkle og sammensatte lyder, diftonger og stavelser automatisert (s. 67). Utviklingen går deretter til *ortografisk* lesing, via ortografiske enheter, som kjennetegnes av at elevene har opparbeidet seg kunnskap om skrivemåter av mange ord (s. 67). Disse tre betegnelse gir en samlet oversikt over endringer i elevenes strategigrunnlag i løpet av utviklingen (Lyster, 2011, s. 41). En forståelse for de ulike stadiene i leseutviklingen bidrar til at læreren kan legge til rette for en undervisning som øker elevenes læringsutbytte.

Forutsetningene til elevene er svært forskjellige (Lyster, 2011, s. 43). Noen elever lærer å lese på kort tid, mens andre vil bruke temmelig lang tid på å utvikle en flytende lesing med forståelse (Hagtvatn, Frost, & Refsahl, 2014, s. 69). Indre forhold som kan påvirke utviklingstempo er elevenes evner, interesser og temperament (s. 69). Ytre forhold kan være hjemmemiljø, språklig påvirkning i barnehagen og kvalitet i leseopplæringen (Hagtvatn, Frost, & Refsahl, 2014, s. 67). Etter hvert som elevene får leseerfaringer, er dette sentrale faktorer for lesemotivasjon. Ifølge Lyster må elevene lese mye og variert på sitt aktuelle nivå, for å bli

en god leser (Lyster, 2011, s. 43). Lærerne må vite hva de skal se etter, og hva som er markører for forsinkelser og avvik, for at elevene skal få relevant støtte og forebyggende undervisning, når leseutviklingen stagnerer (Haug, 2020, s. 30).

I utgangspunktet er det ikke en risikofaktor knyttet til tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter hos elever med en flerspråklig bakgrunn (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2014, s. 67). Som tidligere nevnt har elever med flerspråklig bakgrunn et mindre vokabular på norsk, men forskning peker dessuten mot at elever som mestrer flere språk, ofte er mer språklige bevisste enn barn som har ett språk (Kulbrandstad, 2003, s. 149). Begrepsmangfoldet og leseforståelse som må mestres for å forstå avanserte tekster på andrespråket, er imidlertid ofte en utfordring for flerspråklige barn (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2014, s. 67). På bakgrunn av dette, har flerspråklige elever en annen utviklingsprofil, enn den vi møter hos ettspråklige elever (s. 67). Uavhengig av språkbakgrunn, vil leseutviklingen alltid være gradvis; den finner sted i trinn med karakteristiske trekk, samtidig som det er glidende overganger mellom trinnene og forskjeller i utviklingstempo mellom barn (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2014, s. 70).

2.4 Tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring har vært brukt fra midten av 1970-årene. Bakgrunnen for begrepet er revisjonen av grunnskoleloven fra 1969, som ble vedtatt i 1975 (Haug, 2020, s. 14). I 1976 ble begrepet formelt brukt i Stortingsmeldingen *Om spesialundervisning* (s. 14). På denne tiden ble det flere endringer i lovverket. Endringen åpnet blant annet opp for integrering av elever med ulike former for funksjonsvansker vanlig i klasser og skoler. Etter lovendringen skulle skolen være for alle grupper elever (s. 14). Det diskuteres fortsatt hvordan skolen på best mulig måte kan legge til rette, for at alle skal kunne lære ut ifra sine forutsetninger og evner (Håstein & Werner, 2014, s. 19).

Begrepet tilpasset opplæring bygger på verdier og lover som står sterkt og sentralt i det norske samfunnet (Haug, 2020, s. 24). I Grunnloven er det beskrevet at «opplæringa skal utvikle evnene til kvart barn og ta omsyn til dei behova det har» (s. 25). Her er det lagt vekt på hvert enkelt barn sine behov og at barnet skal tas hensyn til, som er en viktig del av innholdet i den tilpassede opplæringen (s. 25). Gjennom tilpasset opplæring legges det til rette for at elevene

drar nytte av undervisningen, og at de skal oppleve mestring (Bakken & Østvik, 2021, s. 60). Læreren har ansvar for å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, samtidig som læreren bygger klassefelleskapet (s. 60). Relasjonsbygging og en positiv kultur for læring blant elevene er avgjørende (s. 60), og ifølge Bakken og Østvik (2021) er et godt klassemiljø som preges av varm kontakt og involvering en forebyggende faktor for motivasjons- og mestringsproblemer (s. 60).

Mange vil si at tilpasset opplæring er den største utfordringen lærerne står overfor i klasserommet, grunnet i at de må møte og mestre de store ulikhetene mellom elevene (Haug, 2020, s. 11). Elevene skal få en opplæring som passer for de, og de skal ha utbytte både faglig og sosialt (s. 11). Elevene kommer på skolen med ulike utgangspunkt (Lyster, 2011, s. 43). De har individuelle og unike erfaringer, med ulik motivasjon, interesser, kunnskaper, ambisjoner og læringsforutsetninger (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2014, s. 67).

Lærernes proaktive respons på elevenes behov er differensiering (Idsøe, 2020, s. 46). Lærerne må ta hensyn til hvilke kunnskaper og ferdigheter eleven har, i tillegg til elevenes interesser og hvordan eleven liker å jobbe med oppgaver, for å huske nytt læringsstoff (s. 46). Ifølge Tomlinson (2017) kan lærerne differensiere undervisningen på flere måter. Ved hjelp av Tomlinsons differensieringsmodell kan lærerne se på hva elevene lærer (innhold), hvordan elevene lærer (prosess) og hvordan elevene kan vise sin kompetanse (produkt) (Idsøe, 2020, s. 47). *Innhold* i differensieringsmodellen handler om hvilket tema det skal undervises i (s. 47). Innholdet kan differensieres ved at læreren velger ut de mest relevante prosessene eller ferdighetene. På denne måten blir lærestoffet komprimert, og undervisningen kan tilpasses alle elever (s. 47). Lærerne differensierer innholdet når de kartlegger elevenes førkunnskaper for å finne «den optimale utviklingssonen», gir elevene valg og mulighet for dybdelæring og tilbyr elevene grunnleggende eller avanserte ressurser, alt etter deres utviklings- og kunnskapsnivå (s. 48). *Prosess* handler om hvordan undervisningen skal legges opp, slik at elevene finner mening i det de lærer (Idsøe, 2020, s. 48). Måten læreren underviser på skal reflektere elevenes læringspreferanser, nivå og interesser (s. 48). Her kan læreren variere undervisningen, eller få elevene engasjert ved å legge inn større kompleksitet i oppgavene de får tildelt (s. 48). *Produktet* er sluttresultatet av læringen (s. 49). Produktet kan vises på mange måter, formålet er at elevene skal kunne vise refleksjon rundt det de har lært og hvordan de kan bruke denne kunnskapen (s. 49). Tomlinsons differensieringsmodell belyser at elevene har ulike erfaringer, som gjør at de utvikler ulike måter å lære på (Idsøe, 2020, s. 50). Elevene

har ulike styrker, når det gjelder hvordan de tilegner seg ny kunnskap, og ulike undervisningsopplegg oppleves derfor motiverende på ulike elever. Differensieringsmodellen gir lærerne mange muligheter, som kan være en inspirasjon for både lærere og elever, for å øke kunnskapsutbytte. Modellen setter fokus på elevenes ulike erfaringer, og at de lærer på forskjellige måter (s. 50).

Lærertettheten har også en betydning for hvor godt skolen klarer å tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 38), og i opplæringsloven §14A-1 er det lovfestet et «forholdstal mellom lærer og elever i grunnskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2022). Ekstraressursen *tidlig innsats*, som er i tråd med opplæringsloven §1-4, gjør at det skal være lettere å gjennomføre tilpasset opplæring. Kravet til opplæringsloven §1-4 er slik: «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd» (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette kravet kan bidra til å forebygge lesevansker og til å løfte elever som har lave skriftspråklige ferdigheter (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 39).

Sammenhengen mellom *tidlig innsats* og *tilpasset opplæring* er at begge tiltak har samme verdi (Haug, 2020, s. 26). For at *tidlig innsats* skal fungere etter intensjonen, må den være tilpasset elevene som får opplæringen (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018, s. 19).

Opplæringen må bli også gitt i tide (Haug, 2020, s. 26). *Tidlig innsats* handler om *tidlig innsikt*, der læreren skaffer seg innsikt i forutsetningene og potensiale til hver enkelt elev (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018, s. 19). Om elevene får hjelp med lesevansker i tidsrommet 1.-3. klasse, kan omtrent åtti prosent overvinne vanskene. Om elever etter 5. trinn får den samme hjelpen, er det bare ti til femten prosent av elevene som får den samme effekten (Haug, 2020, s. 26). *Tidlig innsats* er et hjelpemiddel for å gi barna muligheten til å lykkes, og for at de skal føle mestring gjennom leseopplæringen (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018, s. 20).

Valg av tekster til elevene er avgjørende for mestringsfølelsen. I en klasse er det mange nivå som skal tilpasses. Lærerne må forberede seg til undervisningen med å finne, eller lage gode tekster til elevene (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2014, s. 258). Ifølge Hagtvet, Forst & Refsahl (2014) skal det være åtti prosent mestringsnivå i første gjennomlesning i lesetekstene (s. 258). Lesetekstene og mengdelesingen må være lystbetont (Hennig, 2019, s. 86). Ifølge Hennig kan ulike tilnæringsmetoder virke inn på elevenes indre motivasjon (s. 86). Gjennom

tilpasninger som lesekurs og ulike tekster, styrker skolens elevens selvoppfatning, sikrer struktur og forutsigbarhet i arbeidet, tydeliggjøring som støttestrategi, grundighet i arbeidet, støtte opp under elevens tålmodighet og utholdenhet og å gi elevene emosjonell støtte (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2015, s. 258). Lesekurs er en type tilpasset opplæring i leseopplæringen. Lesekurs er en undervisningsmetode som imøtekommer elevenes behov innenfor fellesundervisningens rammer (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2015, s. 119). Hagtvet, Frost og Refsahl er tydelige på at faste grupper hver uke, flere uker i strekk kan gi godt læringsutbytte (s. 119). Det er viktig at tilbudet er tidsavgrenset (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2015, s. 121). Elevene som får dette tilbudet, skal ha behov for en midlertidig, intensiv støtte (s. 119). Gruppene rullerer i løpet av skoleåret, slik at alle elever som har behov får dette tilbudet. Lesekurset skal være individuelt tilrettelagt og skal styrke selvstendigjøring (Hjellup, Håland, & Svingen, 2018, s. 180). Dette gir rom for mestring (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2014, s. 119).

I tilpasset opplæring er det viktig at elevene utvikler seg faglig og har et godt læringsutbytte. Vygotskys nærmeste utviklingszone handler om utvikling og undervisning (Bråten & Thurmann-Moe, 2012, s. 125). Gjennom den nærmeste utviklingssonen, knyttes forståelsen av barnets psykologiske og sosiokulturelle utvikling til undervisningsprinsipper (s. 125). Vygotsky presiserer at barns kompetanse må forstås ut ifra to synsvinkler – der de kognitive prosessene allerede har funnet *sted* og *når* det er potensial til videre utvikling (s. 125). Disse to synsvinklene kaller Vygotsky *det aktuelle utviklingsnivået* og *det potensielle utviklingsnivået*. Vygotsky mener at barnet må være i det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået likt, for å få et godt læringsutbytte (s. 125). Videre mener Vygotsky at barnet i samarbeid med voksne eller medelever kan prestere bedre enn de klarer på egenhånd (s. 125).

2.5 Lesemotivasjon

Leseforskere peker på motivasjonen som en viktig faktor for elever, og at lærerne har stor betydning når det gjelder å motivere elever til å lese. Ifølge motivasjonsforskerne Sissel og Einar Skaalvik synes ofte ikke motivasjonen til en person utenpå (referert i Refsahl, 2012, s. 56). Når elever har motivasjon for noe, er det flere elementer som virker sammen og drar i samme retning. Det er interesser og verdier på den ene siden og selvtillit og forventninger på

den andre siden (Schunk, Pintrich, & Meece, 2014, s. 210). Disse aspektene ved motivasjon utvikles over tid, når elevene har fått et grunnlag av erfaringer og impulser fra omgivelsene.

For at lesemotivasjonen skal opprettholdes, bør elevene få presentert verdiene av leseferdighetene. Verdiene handler om at alle bør kunne lese, for å ta en videre utdanning og være en del av samfunnet, men også om å glede seg over litteratur som kulturelt sett sees på som verdifullt og utviklende (Refsahl, 2012, s. 56). Om elever ikke kommer videre i leseprosessen, er det lett for dem å bestemme seg for at de mislykkes, og at lesing ikke er viktig eller interessant (Lyster, 2011, s. 22). Når en person viser en form for ytre atferd, som ikke stemmer overens med det personen føler, kalles det ifølge Rosenberg *selvpresentasjon* (Refsahl, 2012, s. 57). På denne måten blir elevene mindre sårbare ovenfor venner og andre nære personer (Lillemyr, 2013, s. 182). Elever som har opplevd nederlag ved lesing, har behov for å beskytte seg selv fra sine følelser og lesemotivasjonen blir mindre (Lyster, 2011, s. 22).

Motivasjonsforsker Bernard Weiner påpeker at mennesker har en tendens til å opprettholde bilde av seg selv når de forklarer årsakene til at noe går bra eller dårlig (referert i Refsahl, 2012, s. 59). Læreren må derfor vite hvordan en persons forklaringer eller attribusjoner virker inn i ulike sammenhenger (Lillemyr, 2013, s. 182). Om eleven føler at læreren har høyere forventninger enn eleven har til seg selv, kan dette oppleves ubehagelig (Lyster, 2011, s. 22). Ubalanse mellom forventningene kan skape et behov for å gjenopprette en form for balanse mellom egne og andre forventninger (Refsahl, 2012, s. 57). Læreren bør hjelpe eleven til å vurdere seg selv på positive måter, der undervisningsmåte, samtaler og tilbakemeldinger står sentralt (s. 59). For å lykkes, må læreren forstå hvordan attribusjonene fungerer som en opprettholdende faktor (Lillemyr, 2013, s. 182).

Albert Bandura er en kjent forsker innenfor motivasjon og sosial læring. Bandura fremhever to faktorer som er nødvendig for at elever skal yte innsats og lære seg noe, som i utgangspunktet er vanskelig for eleven (Bandura, 1997, s. 15). Dette er personens oppfatning av egne ressurser og kapasitet (self-efficacy) og vedkommendes forventninger til hva som skjer etterpå (outcome expectancies) (Bandura, 1997, s. 152). Begrepet self-efficacy handler om forventningene en elev har til seg selv på ulike måter (Bandura, 1997, s. 80). Dette er forhold som kan knyttes til personens selvbilde og selvtillit på de aktuelle områdene (Refsahl, 2012, s. 57).

Læringsmiljø kan ha konsekvenser for lesemotivasjon og selvoppfatning (Refsahl, 2012, s. 61). Det handler om ulike forhold som påvirker læringsprosessene (s. 61). Dersom elevene er opptatt av å prestere overfor hverandre, vil den sosiale dimensjonen vært sterk (Lyster, 2011, s. 22). Prestasjon er en form for ytre standard, som bestemmer hva som er bra eller dårlig (Refsahl, 2012, s. 61). Dette kalles prestasjonsmotivasjon. Prestasjonsmotivasjon kan være uheldig i læringsammenheng, for elever som ikke ser muligheten til å prestere slik som de andre (Lillemyr, 2013, s. 64). Det er da større sannsynlighet for at disse elevene utvikler prestasjonsangst og vegring.

2.5.1 John Guthrie motivasjonsprogram

John Guthrie har vært opptatt av motivasjon som et viktig element i leseopplæringen (Roe, 2014, s. 137). Guthrie legger vekt på at elevene må kunne gode læringsstrategier, for at de skal bli motiverte (referert i Roe, 2014, s. 137). Engasjement og lesestrategier påvirker hverandre positivt. En god inngang til engasjerte elever, handler om at læreren må legge vekt på variasjon og valgmuligheter i undervisningen (s. 137). Ifølge Guthrie bør derfor klasserommet være en arena der elevene får tilgang til mange ulike bøker og at emner som skal gjennomgås ikke bare blir belyst gjennom læreboken, men også gjennom andre fagtekster eller skjønnlitteratur (referert i Roe, 2014, s. 137). Stillelesning og høytlesning er også noe som blir lagt vekt på, for å skape engasjement og motivasjon.

Guthrie foreslår fem motivasjonsområder i sitt motivasjonsprogram (referert i Roe, 2014, s. 138). Dette er mestringsmål, kontroll og valg, sosial interaksjon, mestringsforventning og interesse. *Mestringsmål* og motivasjon henger sammen (s. 138). Elevene må ha ulike mål å arbeide mot som ligger innenfor rammen som de kan mestre (s. 138). For å oppnå motivasjon, må målene for undervisningen være å forbedre leseforståelsen. Når det gjelder *kontroll og valg*, handler det om at elevene skal føle et sterkt eieforhold til det de jobber med (s. 138). Guthrie presiserer at mange elever trenger hjelp til å foreta disse valgene (referert i Roe, 2014, s. 138). Målet med å jobbe med *sosial interaksjon* er å fremme gleden over å dele tekstens innhold med andre (s. 139). Dette handler om samarbeid, diskusjon, elevens sosiale motivasjon og det sosiale aspektet diskusjonene styres på (s. 139). *Mestringsforventning* dreier seg om troen på å lykkes med å lese og forstå (s. 139). Guthrie legger vekt på at læreren

må være klar over avstanden mellom elevenes nivå og tekstene de leser, etablere en grunnleggende tillit, bygge opp selvtilliten til eleven og sikre at eleven har den grunnleggende kompetansen for å forstå tekstene de leser (referert i Roe, 2014, s. 139). Under *interesse* legges det vekt på at tekstene og innholdet skal oppleves som tiltalende og spennende for elevene (s. 139). Ifølge Guthrie må elevene se sammenheng mellom det de leser og virkeligheten, gjøre lesningen personlig for elevene, bygge og utnytte deres personlige interesser og at elevene skal få lov til å uttrykke personlige følelser i forhold til teksten (s. 139). Guthrie konstaterer at lærerne bør starte med å tenke over hva slags motivasjon det er aktuelt å fokusere på for hver enkelt elev, og at engasjerte elever med fordel kan styrke motivasjonen ytterligere ved å være fokusert på disse hovedområdene i undervisningen (referert i Roe, 2014, s. 139).

2.5.2 Indre lesemotivasjon

I motivasjonsforskningen blir det skilt mellom indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 66). Skille mellom indre og ytre motivasjon blir presentert i kapitlene 2.5.2 og 2.5.3 i denne oppgaven. Grunnlaget for teoriene om indre motivasjon ble lagt av teoretikerne White (1959) og Piaget (1952) (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 66). Selvbestedelsesteorien, formulert av Deci & Ryan (2009), er den mest innflytelsesrike teorien om indre motivasjon (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 66). Fokuset i denne teorien er rettet mot hvilke type motivasjon elevene har, og hvor motiverte elevene er (s. 66). Behovet elevene har for selvbestedelse, handler om hvor selvstendige elevene vil være (s. 69). Når elevene føler seg selvstendige, har de følelsen av at det elevene gjør er frivillig eller at de har et valg (s. 69). Ryan og Deci (2009) viser til lek og aktiv læring som eksempel på indre motivert adferd (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 66).

Kjennetegnene på indre motivert adferd er at læringsstoffet oppleves interessant, og at arbeidet gir en følelse av glede og tilfredsstillelse (Lillemyr, 2013, s. 138). Ifølge Deci og Ryan (2009) blir det beste læringsresultatet når læringen er indre motivert. Indre motivert adferd er selvbestedt adferd (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 66). Andre komponenter som er særlig aktuelle for lesemotivasjon er forventning om mestring og indre motivasjon (Bråten, 2008, s. 73). Disse elevene har et stort engasjement for lesing, og leser fordi de har lyst (Bråten, 2008, s. 74). Det er stor grad av frivillighet og lesingen er selvvalgt og selvstyrt, ikke

påtvunget (Schunk, Pintrich, & Meece, 2014, s. 238).

Når elevene er interessert, liker de aktiviteten og temaet (Schunk, Pintrich, & Meece, 2014, s. 120). Interesse henger sammen med kvalitet (s. 120). Elevenes indre vilje til å lære å lese, kan handle om opplevelsen av at lesing er viktig, og kan bunne i en interesse for lesing i seg selv (Refsahl, 2012, s. 56). Begrepet nysgjerrighet er knyttet opp til interesse (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Tilfredsstillelse av nysgjerrighet er ofte et mål for de elevene som er indre motiverte (Bråten, 2008, s. 74) Dette er en kraftfull motivasjon som kan føre til at leseren velger å lese tekster, om temaet han eller hun er interessert i (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Leseoppdragelse handler om å føre elevene inn i tekstkulturen, for å få dem nysgjerrige og at de utvikler lese lyst (Bjerke & Johansen, 2020, s. 138) Involvering innebærer et dypt engasjement i det man leser, og at eleven kan glemme omgivelsene rundt seg. Forskning viser at indre motiverte lesere ofte leser på en kvalitativt annen måte og oppnår bedre forståelse av innholdet, sammenlignet med lesere som ikke er indre motivert (s. 218).

Forventning om mestring handler om elevens vurdering av sin egen lesekompetanse (Bråten, 2008, s. 73). Denne forventningen blir bygget på elevens tidligere prestasjoner. Elever som erfarer at de mestrer lesing, vil bygge videre på disse erfaringene (Bråten, 2008, s. 74). Disse elevene har et positivt syn på lesing. Elever som har møtt flere utfordringer med lesing, vil forvente at lesingen vil by på problemer flere ganger (Lyster, 2011, s. 22). Det er ikke bare elevens egne erfaringer, som har betydning for forventning om mestring, men også andre sine observasjoner (Bråten, 2008, s. 74). «Oppmuntring og positiv tilbakemelding fra andre har stor betydning for en elevs forventning om å kunne mestre lesingen» (s. 74).

Ifølge Bandura oppnår elever med høy forventning om mestring bedre prestasjoner enn elever med lave forventninger om mestring (referert i Brandmo & Bråten, 2021, s. 215). Høye mestringsforventninger og gode prestasjoner henger sammen med at elevene har opparbeidet seg bedre ferdigheter (s. 215). For elever i den første leseopplæringen, kan mestringsforventninger kobles til mestring av de grunnleggende leseprosessene som ordavkodning, leseflyt og forståelse av enkeltord og setninger (Brandmo & Bråten, 2021, s. 215). Læreren kan gjøre mye for at elever føler mestring gjennom disse prosessene. Positive tilbakemeldinger med konkret innhold om hva som er bra i lesingen til hver enkelt elev, kan bidra positivt til å øke motivasjonen (Bråten, 2008, s. 73).

2.5.3 Ytre lesemotivasjon

Ytre lesemotivasjon handler om at eleven leser for å oppnå et fremtidig mål eller en belønning (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Deci og Ryan (2009) skiller mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 67). Kontrollert ytre motivasjon handler om at eleven har en tvungen følelse av å utføre den bestemte aktiviteten (Schunk, Pintrich, & Meece, 2014, s. 254). Det kan også handle om at eleven gjør aktiviteten for å oppnå belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 67). Ifølge Deci og Ryan (2009) er den autonome ytre motivasjonen at elevene har internalisert skolens verdier for elevatferd og ser verdien i å arbeide med skolefagene (s. 67).

Når eleven er ytre motivert, er ikke lesingen selve målet, men et middel for å oppnå et annet gode. Dette kan for eksempel være en prøve eller en eksamen. Ytre motivasjon blir betraktet som mindre betydningsfull i forhold til indre motivasjon (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Ytre motivasjon er imidlertid en unnværlig faktor i skole- og opplæringsammenheng, fordi det er urealistisk å forvente at elever skal være indre motivert i alle sammenhenger (Lillemyr, 2013, s. 195). Ulike former for ytre motivasjon kan altså ha en viktig funksjon, men det kan bli problematisk om opplæringen kun er basert på det (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Når det gjelder konsekvensene av ytre lesemotivasjon, tyder forskning på at ytre motiverte elever leser mer enn umotiverte elever, men fortsatt mindre enn indre motiverte elever (s. 219). Denne forskjellen øker etter hvert som elever blir eldre.

Opp gjennom skoleårene er det en tendens at lesemotivasjonen avtar (Bråten, 2008, s. 76). De aller fleste elever starter på skolen med god selvtillit og entusiasme, når det gjelder å lære å lese (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018, s. 14). Etter hvert taper både selvtilliten og entusiasmen seg for mange elever (Bråten, 2008, s. 76). Denne negative endringen, kan være både individuell og miljømessig. Desto eldre elevene blir, blir de mer bevisst på egne begrensninger og de sammenligner sine prestasjoner med andre (s. 76). Grunnen til dette kan være økt evaluering, og at det legges for stor vekt på sammenligning og konkurranse mellom elevene (Lyster, 2011, s. 22). Andre grunner kan være at det blir gjort for lite for å vekke interesse for faglige emner, eller at det er for lite rom for reelle valg og selvbestemmelse, slik at den indre motivasjonen svekkes (s. 22).

Skolebiblioteket kan være en faktor i undervisningen, som kan gjøre elevene interessert og nysgjerrig i bøker og lesing. Norsk og internasjonal forskning viser at barn som får velge bok selv, fra et interessant og variert utvalg, utvikler leseglede og blir gode lesere (Pihl, 2018, s. 21). Fordelen ved at skolen og bibliotekene kan samarbeide er at bibliotekarene jobber for at leseren som kommer på biblioteket skal finne bok etter sitt nivå og sin interesse. Interesse og leselyst er bibliotekarens spesialfelt, mens læreren vet hvilke nivå eleven er på (Pihl, 2018, s. 22). Samarbeid mellom skole og bibliotek kan derfor spille en avgjørende rolle når det gjelder å gi elevene gode leseopplevelser og en god lesekultur (s. 23). Forskning viser at elevene verdsetter skolebiblioteket som en uformell læringsarena (Pihl, 2018, s. 27). Bruk av skolebiblioteket i undervisningen betyr at elevene får tilgang til et stort mangfold av bøker, innenfor et inkluderende pedagogisk og sosialt fellesskap (Pihl, 2018, s. 30). Ved å utvikle en god kultur for lesing, bidrar skolen samtidig til å oppfylle skolens demokratiske samfunnsmandat (Pihl, 2018, s. 28). Samarbeidet kan føre til flere muligheter for å variere undervisningen i leseopplæringen.

En annen mulighet for å skape variasjon i leseopplæringen er dessuten å legge til rette for høytlesning. Forskning viser at barn som er lest høyt for siden de var små, utvikler et ordforråd som er flere tusen ord større enn barn som ikke er blitt lest for (Pihl, 2018, s. 31). Det samme viste PISA-undersøkelsen (Roe & Blikstad-Balaas, 2022, s. 132). Høytlesning virker motiverende på elevenes leselyst (s. 133), og i forskningen til Duchein og Mealy (1993) fant de ut at elever som er lest høyt for opp til videregående hadde stor glede av dette (s. 133). De fant også ut at det hadde positiv innvirkning på elevenes holdninger til lesing, og at det bidrar med viktig positiv informasjon om lesing (s. 133). Høytlesning bidrar altså til at lesing kan bli lystbetont og lærerikt (Pihl, 2018, s. 31). Det er derimot viktig å velge tekster etter god kvalitet som kan fange elevenes interesse og at læreren forbereder seg godt til høytlesningen (Roe & Blikstad-Balaas, 2022, s. 133). Hensikten må være klar, og elevene må vite på forhånd hva som er hovedfokus i teksten og hva de bør legge til rette for underveis (Pihl, 2018, s. 31).

2.6 Betydningen av leseopplæringens miljø og struktur

Sosiokulturell leseforskning dreier seg om menneskers lesing og skriving i en hverdagslig kontekst, samt ulike sosiale og kulturelle vilkår som bidrar til å bestemme hvordan vi bruker

lesing (Kulbrandstad, 2003, s. 34). Sentrale begreper innenfor sosiokulturell lese-teori er litterasitet, litterasitetshendelser og litterasitetspraksiser (s. 34). I faglitteraturen handler litterasitet om å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål og i ulike situasjoner (s. 39). Barton og Hamilton definerer «litterasitetspraksiser» som lese- og skrivingsaktiviteter. Disse aktivitetene skal være sosiale situasjoner som er observerbare (referert i Kulbrandstad, 2003, s. 39). Litterasitetshendelser og litterasitetspraksiser representerer et felles mønster i bruken av lesing i spesielle situasjoner. Disse er ikke observerbare (s. 40). Ifølge Barton og Hamilton handler begrepene om holdninger, følelser og sosiale forhold (referert i Kulbrandstad, 2003, s. 39).

For at læringsutbytte skal være så høyt som mulig, er det også viktig at elevene har et godt klasse-miljø. Et godt klasse-miljø er avgjørende for den generelle læringen i skolen. Elevene bør ha et så godt klasse-miljø at relasjonene til alle er gode (Bakken & Østvik, 2021, s. 30). Elevene må ha en følelse av fellesskap og tilhørighet, samtidig som de føler en ansvarsfølelse for hverandre (s. 30). Når dette er på plass, respekterer og aksepterer elevene hverandre, og forskjellene dem imellom (s. 30). Klasseledelse har å gjøre med hvordan læreren kommuniserer med elevene, og vil lage en ramme for relasjonen med den enkelte elev (Drugli, 2017, s. 34). Relasjoner mellom elever og lærere er avgjørende for et godt og trygt læringsmiljø. Lærer-elev-relasjonene blir påvirket av, og vil selv påvirke skolens mer overordnede kultur (Drugli, 2017, s. 31). Ifølge Pianta og Hamre (2009) er det tre dimensjoner mellom lærer og elev; emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjon (referert i Drugli, 2017, s. 34). Alle disse dimensjonene må fungere som en helhet, for at elevene skal bli engasjerte og få økt lærelyst (s. 34).

I arbeidet med å skape et godt læringsmiljø, har læreren ansvar for relasjonskvaliteten (Bakken & Østvik, 2021, s. 19). Læreren må kunne bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling for å bygge en positiv relasjon (Bakken & Østvik, 2021, s. 21). En støttende lærer må vise både emosjonell og faglig støtte (s. 21). Emosjonell støtte er koblet til det sosiale, mens faglig støtte handler om at relasjonen er preget av varme og interesse for det elevene skal mestre, og at de opprettholder motivasjonen for læring (s. 21). Relasjonen må være en gjensidig tillit og respekt, som gjør at begge skal være sammen om arbeidet (Drugli, 2017, s. 34).

En rekke studier viser at sosiale faktorer har en sentral rolle for barns leseutvikling (Lyster,

2011, s. 133). Blant annet spiller foreldrenes utdanningsnivå inn på barns leseutvikling og språklig kompetanse (s.133). Ifølge Chall (1990) har foreldrenes forventinger til hvordan barn skal mestre skolen stor innvirkning på barnas skolefaglige utvikling, også på leseutviklingen (referert i Lyster, 2011, s. 133). Som tidligere nevnt viser etnografiske studier at det er litterære aktiviteter i hjemmet som påvirker leseutviklingen (s. 134). Godt samarbeid mellom hjem og skole er en forutsetning, for å skape et godt klasse- og læringsmiljø (Bakken & Østvik, 2021, s. 75). Et godt foreldresamarbeid må sees på som en god ressurs i læringsarbeidet (s. 75).

Forskningen som er gjort i lys av sosiokulturelle leseteorier har vært viktig for utviklingen av leseopplæringen på skolen (Kulbrandstad, 2003, s. 41), og ulike studier har vist at barnas vei til å kunne lese er mangfoldige. Forskningen har gitt kunnskap om hvordan barn og foreldre samhandler omkring bøker, og hvordan dette har vært med på å forenkle eller komplisere samarbeidet mellom hjem og skole i leseopplæringen (s. 41). Ifølge Hamilton og Barton tar menneskers syn på læring utgangspunkt i menneskers syn på litterasitet (referert i Kulbrandstad, 2003, s. 41). Det er derfor avgjørende at lærerne får innsikt i menneskers oppfatning av hva det innebærer å lese (s. 41). I tillegg til betydningen av hjemmemiljøet, og et godt samarbeid mellom hjem og skole, er også rutiner og en god struktur i skolemiljøet vesentlig for barns leseutvikling (Frost, 2007, s. 126).

Rutiner og struktur i undervisningen er vesentlig for at læreren skal etablere et undervisningsmiljø og en hverdag som er gjenkjennelig for elevene (Frost, 2007, s. 126). Elevene må vite hva som foregår, samtidig som de er sikre på at oppgavene de skal gjøre ligger innenfor deres nærmeste utviklingssone (Bråten & Thurmann-Moe, 2012, s. 125). I norskfaget er det viktig at det innarbeides rutiner, slik at det er en viss forutsigbarhet i de kravene elevene møter (Frost, 2007, s. 126). Å etablere gode rutiner henger sammen med god klasseledelse (Bakken & Østvik, 2021, s. 53). Læreren må tilstrebe å følge de samme rutinene og strukturen i undervisningen, slik at støtten blir en trygg og gjenkjennelig strategisk ramme for arbeidet (Frost, 2007, s. 126). Samtidig kan det være utfordrende å forene orden og struktur, når klassen er mangfoldig med mange ulike behov (Werner & Håstein, 2004, s. 250). Strukturen i klasserommet er ikke nødvendigvis en type struktur som fremmer elevenes mulighet for tilpasset deltakelse (s. 250). På en annen side handler gode rutiner om hvordan klassen ledes av lærerne, det er derfor lærerens ansvar at strukturen tilpasses den enkelte (Bakken & Østvik, 2021, s. 54). Ifølge Skaalvik og Skaalvik betyr ikke en klar struktur at

elevene fratas initiativ, selvstendighet og medbestemmelse. Strukturen utgjør tvert imot rammer som elevenes initiativ, medbestemmelse og selvstendighet kan utfoldes innenfor (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 189).

Ved at strukturen i klasserommet er preget av gode rutiner, som fremmer fellesskap og mestring, føler elevene seg anerkjent i undervisningen. Anerkjennelse en del av relasjonsbegrepet. Elevene trenger anerkjennelse, for å føle på fellesskap, motivasjon og mestring. Arne Tveit (2012) sier at anerkjennelse og ros er viktige faktorer som relasjonsbyggere, (referert i Tveit, 2012, s. 9). Bae (1992) påpeker at anerkjennelse handler om å akseptere elevene slik de er (referert i Tveit, 2012, s. 27). De har et behov for å bli sett, for å føle tilknytning til andre, samtidig som de er selvstendige (Schibbye, 2012, s. 38). Om det er manglende anerkjennelse i elevene sitt læringsmiljø, kan elevene føle seg utrygge i lærings situasjoner (s. 38).

Trygghet i lærings situasjonen er viktig for at elevene skal kunne utnytte sitt læringsutbytte. Maslows behovshierarki er grunnleggende behov for at mennesket skal kunne lære (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 137). Maslow skiller mellom to typer behov; mangelbehov og vekstbehov (s. 137). Det er fire hovedgrupper av behov; fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet og behov for å bli verdsatt og for å verdsette seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). Maslow (1970) tenker at disse behovene utgjør et hierarki (referert i Skaalvik & Skaalvik, s. 138). Ut ifra dette hierarkiet finner vi nederst behovet for trygghet og sikkerhet (s. 139). Dette er behov for forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet. Om ikke dette er på plass, blir elevenes læringsutbytte svakt. Maslows behovspyramide viser dermed at god klasseledelse, forutsigbare strukturer og rutiner, gode relasjoner, trygghet og et godt klassemiljø er viktig for at læringsutbytte til elevene skal være godt.

3.0 Metode

3.1 Innledning

For å undersøke hvordan norsklærere på barnetrinnet tilrettelegger for den første- og andre leseopplæringen i grunnskolen, med fokus på lesemotivasjon, har jeg valgt kvalitativt intervju som forskningsmetode. I dette kapitlet beskriver jeg hva kvalitativ forskningsmetode er, hva som kjennetegner intervjumetoden jeg har valgt, utvalget i undersøkelsen, informasjon om intervjuguiden, valg rundt transkripsjon og lydopptak, forskningsetikk og tolkning og analyse i oppgaven.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) blir kvalitative forskningsmetoder mest brukt når vi skal forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sin hverdag (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 95). Kvalitativ forskning kan spores helt tilbake til antikken (s. 96), og i et historisk perspektiv var oftest intervjuobjektet fra en annen kultur enn forskeren. Det er også akseptert at forskerens erfaringer påvirker hva som forskes på og hvordan det innsamlede materialet forstås (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 99).

I problemstillingen min ligger det en intensjon om å belyse læreres perspektiver på og erfaringer med tilpasset opplæring og motivasjon når det gjelder den første- og andre leseopplæringen. Dette ønsker jeg å undersøke gjennom min studie, der den enkelte lærer sin opplevelse og praksis kommer frem gjennom å intervjuere lærere om deres opplevelser og praksis knyttet til motivasjon og tilpasset opplæring i den første- og andre leseopplæringen (Postholm, 2010, s. 69).

Når forskeren skal sette seg inn i situasjonen til informantene, blir det skapt intersubjektivitet mellom forsker og informanter (Postholm, 2010, s. 76). Ifølge Vygotsky er «intersubjektiv» et begrep som omfatter både interaksjon, samarbeid og likeverdighet (referert i Postholm, 2010, s. 76). Som forsker skal jeg tolke utsagn og beskrivelser av erfaringer, som informantene beskriver for meg i intervjuet. Disse fortolkningene vil være preget av relasjonen mellom meg som forsker og lærerne (s. 76). Når dette skjer, bør jeg som forsker prøve å se det jeg skal

studere fra innsiden, for å skape en dybde og mer forståelse for emnet. Underveis i arbeidet må forskeren kunne jobbe mellom et ytre og indre perspektiv, mellom det å forstå fenomenet og det å kunne forklare fenomenet (Postholm, 2010, s. 34).

3.3 Intervju som metode

Kvalitative intervju har som mål å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk (Dalland, 2020, s. 71). Styrken med denne metoden er å finne presisjonen i beskrivelsene og tolke hva innholdet betyr (s. 71). I min oppgave er det fire lærere som har beskrevet hva de gjør i sin leseopplæring, for at elevene skal få og opprettholde motivasjon innenfor lesingen. I denne masteroppgaven vil jeg bruke kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt semistrukturert intervju. Lærerintervju er lettere å få gjennomført, enn et elevintervju, selv om dette hadde vært interessant. Jeg har valgt å intervju fire lærere, for å tolke refleksjonene til lærerne rundt temaet (Postholm, 2010, s. 45). Informantene mine er lærere som jobber med den første- eller andre leseopplæringen og som har utdanning og ansvar som norsklærere i første til syvende klasse. Jeg har gjennomført ett intervju med hver lærer, der hvert intervju varte i omtrent tretti til seksti minutter.

Forskningsintervju bygger på en forståelse av hva som foregår i andres bevissthet, og at man samtidig får et innblikk i den andres livsverden (Postholm, 2010, s. 68). Forskerintervju er relevant i dette prosjektet, fordi jeg vil føre en samtale med fire lærere om motivasjon og tilpasset opplæring i leseopplæringen. Språk og tegn fungerer som et hjelpemiddel, eller som et bindeledd oss mennesker mellom (s. 68). I mitt forskningsprosjekt er språk og tegn et avgjørende hjelpemiddel, for at jeg skal kunne få informasjon og tanker rundt tema til mitt prosjekt. For at jeg skal kunne tolke svarene som jeg får i intervjuene, er det avgjørende at dette bindeleddet fungerer godt mellom meg og informantene, og at språket mellom oss er forståelig for begge parter. Språket i mitt prosjekt besto av pedagogiske uttrykk og mange eksempler fra undervisningsopplegg og praktiske situasjoner i klasserommet. Dette innebar at informantene måtte forklare hva som var betydningen av begrep og eksempler som ble brukt. I et forskningsintervju, som består av samtaler, kan vi mennesker svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres uttalelser eller handlinger og gi uttrykk for følelser, tanker, holdninger og intensjoner (Postholm, 2010, s. 68).

I et forskningsintervju deltar minst to personer, forskeren og informanten. Forskningen blir verdiladet, fordi forskeren inntar en subjektiv rolle. På bakgrunn av dette, velger jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju. Grunnen til dette er at informanten lett kan få frem sine meninger gjennom denne intervjuformen (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 22-23). Jeg kunne valgt flere kvalitative metoder, for å belyse mine forskningsspørsmål og problemstilling. Dette kunne vært elevintervju eller observasjon i klasserommet. Om valget hadde blitt på elevintervju, ville jeg fått et innblikk i hva elevene tenker om den første- og andre leseopplæringen, hva de føler motiverer dem og hva læreren gjør for at de skal føle mestring og anerkjennelse gjennom leseopplæringen. Det ville vært spennende å få frem både lærerens side og elevenes side, men rammene for dette prosjektet begrenser hva jeg kan undersøke. I et semistrukturert intervju må forskeren lage en liste med tema som skal snakkes om i intervjuet. Forskeren bestemmer dermed tema som skal snakkes om, men han har derimot ikke laget helt ferdig utformet spørsmål som informantene må svare på (Postholm, 2010, s. 78). Når forskeren har bestemt seg for temaer, må han utforme noen spørsmål som skal stilles. I løpet av intervjuet stiller forskeren disse spørsmålene, mens informantene kan ta med flere tema inn i intervjuet (s. 78). Forskeren må dermed lytte, samtidig som han styrer og bringer inn tema som er aktuelt for forskningen (s. 78). Semistrukturert intervju er en mellomting mellom en åpen samtale og et lukket spørre-skjema samtale. Grunnen til at jeg valgte dette, er at jeg ville ivareta forskningsfokuset mitt som ligger på læreren sin opplevelse av motivasjon og tilpasset opplæring i leseopplæringen.

3.3.1 Utvalg

Før jeg startet med å finne informanter til prosjektet, hadde jeg noen kriterier for hvilken kompetanse informantene skulle ha. Informantene skulle ha ansvar for norsk på klassestrinnene 1.- 7. klasse. De skulle og ha lærerutdanning og relevant erfaring. To av mine informanter er kollegaer som jeg jobber med. Grunnen til å jeg valgte å spørre disse, er at jeg vet de er dyktige lærere i norsk, som har mye erfaring fra 1.- 7. klasse. De to andre informantene jobbet på skolen som jeg var i praksis på fjerde og femte studieår. Disse informantene fikk jeg anbefalt etter å ha snakket med praksislæreren min om prosjektet mitt. Dette er to lærere som jeg har blitt litt kjent med gjennom mine praksisperioder. Alle fire lærerne har lang erfaring innenfor læreryrket. Dette er en stor fordel for prosjektet mitt. Siden informantene kjente meg fra før, fikk vi gjennomført et intervju der mye kunnskap ble delt

med meg som intervjuer. På den andre siden er det en mulighet for at alle meninger ikke ble delt med meg, fordi relasjonen blir for nær. Ved å velge fire lærere fra to ulike skoler, kan lærerne også dele noen av de samme synspunktene og erfaringene.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden min besto av tolv spørsmål. Det tre første spørsmålene handlet om hvor lang erfaring lærerne hadde, hva slags utdanning de har og hvor lenge de har vært norsklærere på barneskolen. Disse spørsmålene valgte jeg å ta med, for at informantene skulle føle seg trygge i situasjonen og fordi det er relevant for mitt prosjekt. Etter dette fortsatte vi med noen generelle spørsmål, før spørsmålene gikk mer i dybden på tematikken.

Tema som hovedspørsmålene handlet om var tilpasninger i den første- og andre leseopplæringen, om motivasjon i leseopplæringen, hva som er utfordringer med tilpasning og motivasjon og hvordan lærerne underviste elevene, for at de skulle føle seg anerkjent. Etter intervjuene fant jeg ut at ingen av lærerne hadde snakket noe om den første- og andre leseopplæringen knyttet til elever med norsk som andrespråk. Jeg valgte derfor å sende over fire spørsmål i etterkant om dette på mail til alle informantene, der de returnerte svar til meg skriftlig. Fordi jeg ikke stilte disse spørsmålene ansikt-til-ansikt, fikk jeg imidlertid ikke sett kroppsspråket til informanten eller spurt om oppfølgingsspørsmål til informanten direkte. Jeg mistet dermed mye nyttig informasjon ved å ta dette valget.

3.4 Transkripsjon og lydopptak

Under intervjuene brukte jeg Diktafon-appen. Dette er en opptaksapp som fører lydfilen over til min bruker, når opptaket er ferdig. Lydopptaket ble lagret sikkert på min FEIDE-bruker, som er knyttet til Høgskolen Innlandet. Etter at lydopptakene var transkribert, ble det slettet av meg manuelt.

Transkribering av intervjuer gjør de mer strukturert og bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Struktureringen er begynnelsen av analysen. Det gikk mange timer på å transkribere intervjuene i denne undersøkelsen. Dette var tidkrevende, men det var til stor hjelp å bruke transkripsjonsverktøyet i Office Word 365, som er knyttet til min FEIDE-bruker

til Høgskolen i Innlandet. I denne oppgaven var det meg som forsker som transkriberte alle intervjuene. Fordelen med dette er at når det er jeg som gjennomfører både intervjuet og transkriberingen er det gode muligheter, for at jeg husker situasjoner som ikke høres på lydopptak, som kan skrives i transkripsjonen. Jeg har skrevet transkripsjonene akkurat slik svarene til informantene ble sagt, altså en muntlig transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Ulempen med dette er at setningsoppbygging ikke nødvendigvis blir grammatisk rett, når utdrag fra intervjuene skal gjengis i analysen.

Som tidligere nevnt brukte jeg et verktøy i Word som heter «Transkripsjon» under transkripsjonen. Jeg har måttet lastet ned lydfilene til intervjuene på min datamaskin, for å bruke verktøyet. Når lydfilen var lastet ned, klippet jeg den ut fra «Nedlastninger» og limte den inn i Word Office 365. Transkriberingen min har derfor vært sikker, da jeg har klipt lydfilen ut fra lagringen på datamaskinen med en gang Word-programmet har transkribert intervjuet. Det har vært anbefalt å bruke Word 365 som er knyttet til min FEIDE-profil, da dette er en sikker innlogging. Lydfilen kommer dermed ikke på avveie. Når Word 365 hadde transkribert mine intervju, måtte jeg rette teksten som kom inn i Word-arket, for at transkripsjonen skulle bli korrekt. Transkripsjonsverktøyet fungerte derfor ikke optimalt, men den har vært til god hjelp i begynnelsen av transkripsjonsfasen.

Gjennom samtykkeskjema informantene fikk utdelt, samtykket de til at det ble tatt lydopptak av intervjuet. Intervjueren kan da konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205) Fordelen med lydopptak er at ordbruk, tonefall og pauser blir registrert, slik at intervjuer kan høre lydopptaket igjen og igjen (s. 205). Dette har vært en stor fordel i min undersøkelse, når jeg skulle transkribere. At det ble gjort lydopptak av intervjuene, kan ha preget informantene i starten, fordi de syns det var en litt ubehagelig situasjon, selv om de visste om dette på forhånd. Før vi startet intervjuene, forklarte jeg hvilken app jeg brukte og hvordan dette ble lagret på en sikker måte. Dette følte jeg var med på å gjøre informantene tryggere i intervjusituasjonen. Som intervjuer følte jeg at informantene ikke tenkte over lydopptaket når vi hadde kommet i gang, da hadde informantene mye informasjon og tanker de gjerne ville dele.

3.5 Analyseprosessen

Et intervju er ikke en direkte sannhet, men innebærer en oversettelse på mange plan. Prosessen er lang, da forskeren starter med overordnet forskningsspørsmål som blir til intervju spørsmål, fra muntlig tekst til teksten som er transkribert, som videre skal analyseres av meg og bli en intervjurapport (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 33). Når det er så mange oversettelser, er det muligheter for at viktig informasjon går tapt eller at meninger eller utsagn endrer karakter. Det er derfor mange utfordringer, når valget av metode er intervju. På en annen side er intervju en god metode for å få tilgang til informantenes erfaringer og hvordan informantene tenker rundt tilpasning av den første- og andre leseopplæringen og motivasjon knyttet til dette.

I min begynnende analyseprosess gikk jeg systematisk gjennom svarene informantene mine hadde gitt. Dette gjorde jeg flere ganger. I min analyseprosess har jeg derfor brukt det som kalles empirinær koding (Anker, 2020, s. 77). Da jeg hadde satt merkelapper på mitt materiale, identifiserte jeg relevante begreper i materialet (s. 77). Deretter samlet jeg transkripsjonsutdrag og eksempler som passet under begrepene. Under kategoriseringsarbeidet mitt ble disse temaene kategoriene jeg kom frem til; tilpasset opplæring, lesemotivasjon, hjem-skole-samarbeid, struktur, miljø, mestring, lesekurs, utfordringer og den første- og andre leseopplæringen. Under kategoriene skrev jeg inn relevante svar, for å systematisere analysen min. Jeg markerte svarene med fire forskjellige farger, der en fast farge var hver lærer. På denne måten visste jeg hvilken lærer som hadde sagt hva (Anker, 2020, s. 75). Denne kategoriseringen gjorde det lettere å finne overskrifter og innhold til analysedelen min. Da dette var gjort, startet jeg med selve skrivingen av analysen.

3.6 Forskningsetikk

Ifølge Kvale og Brinkmann «kommer etikk fra det greske *ethos*, som betyr karakter, og det ble oversatt til det latinske *mores* (derav ordet moral), som også betyr karakter, skikk eller vane (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse, fordi intervjuet påvirker intervjupersonene. Kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker også vårt syn på menneskets situasjon (s. 95). Både midlene til intervjuundersøkelsen og dens mål, er dermed et moralsk spørsmål (s. 95). Forskeren må reflektere og være bevisst på dette

aspektet i undersøkelsen. Forskeren vil selvfølgelig at intervjuet skal være så dypt og inntrengende som mulig, samtidig som at dette innebærer en fare for at informantene kan krenkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Forskeren må være bevisst på å vise respekt til informanten, selv om det er en fare for at forskeren får et empirisk materiale som skraper på overflaten (s. 96).

Når undersøkelsen inneholder sensitive tema og personlige opplysninger, bør forskeren sette seg inn i hvilke etiske retningslinjer som gjelder. Da er det et krav om at håndtering av disse opplysningene skjer etter bestemte regler, som er satt av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, også forkortet NSD (Postholm, 2010, s. 154). Før intervjustart må forskeren sende et søknadskjema til NSD, som inneholder all informasjon om prosjektet. Dette er spesielt strengt om forskeren skal intervju barn eller personer i sårbare grupper (Postholm, 2010, s. 153). I søknadskjemaet svarte jeg på mange spørsmål, beskrev prosjekt mitt og hvordan jeg skulle samle inn data til min undersøkelse. Siden jeg ikke skal behandle sensitive tema eller personopplysninger, gikk det ikke lang tid før jeg fikk min søknad godkjent fra NSD, så lenge undersøkelsen ble gjennomført etter disse retningslinjene jeg hadde beskrevet. Samtykkeskjema ble også godkjent under samme søknad.

3.6.1 Forskeren sin rolle

Det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning er forskeren selv. Rollen til forskeren har stor betydning for den vitenskapelige kvaliteten som blir lagt frem i undersøkelsen (Postholm, 2010, s. 127). Det er viktig at refleksivitetsprosessen blir en del av refleksjonen til forskeren, for at han eller hun skal reflektere over sin rolle som forsker. For min del, blir dette at jeg som forsker reflekterer over og er bevisst på min før-forståelse og hvordan denne kan påvirke på undersøkelsen. Som tidligere nevnt, vil fortolkningene jeg gjør være preget av relasjonen mellom meg som forsker og lærerne.

Ifølge Postholm er det imidlertid ikke mulig helt og fullt, å legge bort sin førforståelse. Det er likevel viktig at forskeren forsøker dette, for at alle informantene skal møtes på samme måte (Postholm, 2010, s. 87). I tillegg kommer forskeren til å videreutvikle sin forståelse, gjennom hele undersøkelsen. Det blir derfor viktig at forskeren er bevisst og reflektert over dette gjennom hele undersøkelsesprosessen.

Bakgrunnen min som forsker, er at jeg er en masterstudent i norsk. Grunnen til at jeg valgte nettopp denne problemstillingen, er at jeg i forrige skoleår hadde et vikariat på en skole, der jeg hadde ansvar for tilpasset undervisning i norsk. I den klassen jeg hadde, var det mange nivå som skulle følges opp. Jeg opplevde dette som utfordrende, og ville derfor gå dypere inn i motivasjon og tilpasset opplæring i leseopplæringen og se på hvordan lærerne løser dette i sin hverdag på best mulig måte.

I tillegg til studier, har jeg jobbet mye som vikar, og i de to siste årene har jeg hatt fast stillingsprosent i barneskolen. Jeg tar derfor med meg mye erfaringer og tanker inn i undersøkelsen. Siden jeg har bakgrunn både som student, men også som lærer de senere årene vil utfordringen min være å løsrive meg fra min egen før-forståelse. Jeg må åpne opp for kunnskap som informantene presenterer for meg, og som jeg nødvendigvis ikke har fra før. I min rolle som forsker, må jeg derfor være svært bevisst på min egen før-forståelse og fortolkninger gjennom alle fasene i undersøkelsen. Ifølge Kvale og Brinkmann er det vanskelig å motvirke teoretisk ensidighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Dette betyr at forskeren må starte undersøkelsen uten for mange formeninger rundt forskningsprosjektet, for at undersøkelsen ikke skal bli påvirket av forskeren selv. Dette kan være vanskelig, da forskeren ofte har mye tanker rundt temaet som skal forskes på. Dette må derfor bli lagt til grunn i forskning som blir gjennomført. I denne studien kunne dette for eksempel være at jeg har et teoretisk grunnlag om leseopplæring, og derfor vet mye om hva teorien sier om tema. I løpet av min praksis- og jobberfaring, har jeg også fått mange innspill fra ulike lærere på hvordan leseopplæringen kan bli praktisert, og dette kan være faktorer som har påvirket meg som forsker.

I en intervjusituasjon, er det viktig at informantene blir møtt med forståelse fra forskeren. Forskeren må være oppmerksom og følge opp spørsmål og problemstillinger som informantene kommer med. Dette er viktig for at forskeren skal skaffe seg mest mulig relevant data til sin undersøkelse. I intervjusituasjonen er det og viktig at forskeren er observant på kroppsspråket til informantene. Forskeren kan lese mye ut av både det verbale språket og kroppsspråket. Kanskje ser man at det er noen spørsmål, forskeren må være ekstra varsom med. Forskeren må derfor ha evne til å vise empati og forståelse for informantene (Postholm, 2010, s. 75). Ved at forskeren gjør dette, føler informantene seg trygge nok til å komme med riktige opplysninger, og feilmarginer i undersøkelsen vil bli redusert. For å

ivareta dette hadde jeg lest metodeteori, samtidig som jeg hadde snakket med informantene før intervjuene. Informantene hadde allerede fått god informasjon om prosjektet og intervjusituasjonen før de kom til intervju. Disse valgene ble tatt, nettopp for at de skulle føle seg trygge og forstått av meg som forsker.

Alle svar i mine intervju, må tolkes i lys av intervjukonteksten. Det er ikke en garanti for at alle svar blir tolket riktig i denne undersøkelsen. Det er mulighet for at andre spørsmål kunne åpnet bedre opp for at informanten ville dele alle sine kunnskaper, eller andre kunnskaper som de har delt i intervjuet. Alle informantene i min undersøkelse ga inntrykk for et ubehag av at intervjuet skulle bli tatt opp. De synes det likevel var greit, når det bare var jeg som forsker som skulle høre igjennom og transkribere intervjuene. På grunn av dette er det en mulighet for at informantene ikke delte all kunnskap, eller alle meninger de hadde i intervjuet. Det er og en mulighet for at informantene ikke forsto, eller misforsto spørsmålene under intervjuet. For å hindre dette, fikk informantene et utvalg av spørsmålene tilsendt før intervju. En utfordring med dette, er at informantene kan ha lest teori eller snakket med andre om spørsmålene før de møtte meg på intervju, og at de nødvendigvis ikke svarte på bakgrunn av deres kunnskap og erfaringer.

3.6.2 Samtykke

Når skriftlig informasjon og samtykkeskjema blir utdelt til informantene, sikrer forskeren seg at informantene deltar frivillig (Postholm, 2010, s. 152). Før forskeren kan starte innsamling av data, må det foreligge et informert samtykke fra alle informantene (s. 152). Alle informantene mine fikk et samtykkeskjema på mail før de sa ja til deltakelsen, der det var informasjon om undersøkelsen. Alle informantene skrev under samtykkeskjema og returnerte det til meg med signatur. Samtykkeskjema ligger som vedlegg i oppgaven. Jeg valgte dette, fordi de alle er dyktige lesere og fordi jeg visste at de ville forstå informasjonen som ble informert om. I skrivet er det informasjon om anonymitet og at informantene kan trekke seg når som helst i prosessen. Det er også informert om mulig risiko og fordeler ved å delta på undersøkelsen (Postholm, 2010, s. 152).

3.7 Kvalitet i forskningen

Validitet defineres som en sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I forskning handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det som problemstillingen spør etter (s. 276). Å tilstrebe god validitet er viktig gjennom hele forskningsprosessen, og er ikke knyttet til en spesiell undersøkelsesfase (s. 277). I denne undersøkelsen har problemstillingen vært utgangspunkt for valg av teori og metode. Forskeren må gjennomgå sin egen analyseprosess kritisk, samtidig må man dokumentere og begrunne alle sine tolkninger (Thagaard, 2013, s. 205). Dette vil styrke validiteten (s. 205). Å vurdere om man har svart på problemstillingen, ut fra aktuell teori og resultat av undersøkelsen, blir en viktig oppgave for forskeren (Postholm, 2010, s. 170).

Begrepsvaliditet handler om at det skal være samsvar mellom begrepet, slik teorien definerer det og sånn jeg har lyktes i å benytte begrepet (Kleven, 2011, s. 86). Det vil si at begrepsvaliditeten vil være avhengig av samsvar mellom intervjudata og de teoretiske begrepene i oppgaven (s. 86). Et sentralt begrep i oppgaven er lesemotivasjon. Begrepsvaliditeten vil på bakgrunn av dette være avhengig av om begrepet lesemotivasjon samsvarer teoretisk og om det stemmer med data fra lærerne. På denne måten blir alle data som er samlet inn, sentrale i oppgaven. Ved at jeg stiller gode spørsmål til forskningsdeltakerne, og at de får rom og tid til å komme med egne betraktninger, vil validiteten i datamaterialet bli styrket (Dalen, 2011, s. 95).

I min forskning ga semistrukturert intervju meg en forståelse av hva fire norsklærere tenker om tilpasset leseopplæring og motivasjon i leseopplæringen. Jeg valgte informanter som jeg visste hadde kunnskap og erfaring innenfor temaet, for å få innsikt i lærernes erfaringer som handler om problemstillingen i undersøkelsen. Informantene styrker forskningen ved at de har kunnskap og erfaring innenfor tema. Mange av informantene svarer også noe av det samme på spørsmålene. Dette kan bety at validiteten blir styrket, når tolkninger bekrefter hverandre. I et intervju er det ikke bare dialog som er kommunikasjonsformen, men intervjuer og informant kommuniserer også med kroppsspråket. Som intervjuer observerer jeg informantene, og jeg kan derfor handle på grunnlag av fortolkningene jeg gjorde gjennom og etter intervjusituasjonen.

Fortrolighet handler om bevisstheten om at informasjonsmaterialet blir behandlet konfidensielt (Postholm, 2010, s. 154). Alle informantene må være sikret full anonymitet, både personlig, men også hvor de jobber. Dataene som blir samlet inn, må derfor bli bevart på en sikker plass, der bare forsker har tilgang til dataene. Som tidligere nevnt sikres dette gjennom at jeg bruker en app som heter «Diktafon», som er koblet til nettsiden «nettskjema.no». Når intervjuet spilles inn og avsluttes, sender jeg dette over til «nettskjema.no». Inne på denne siden er dataene sikret, ved at det bare er jeg som forsker, som får logget meg inn med min Feide-bruker som er tilknyttet høgskolen Innlandet.

Fortrolighet i forskningen innebær at disse opplysningene ikke blir avslørt. Fortrolighet i transkriberingsprosessen handler om at det kan komme frem informasjon i intervjuprosessen, som skal anonymiseres i transkriberingsprosessen. Taushetsplikten jeg har som forsker, er knyttet til konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Jeg sikrer fortroligheten, ved at alle informantene er anonymisert og at dataen er lagret sikkert, etter retningslinjer fra høgskolen.

I et kvalitativt intervju får informantene mulighet til å uttrykke sin mening, ut ifra sin situasjon. Ifølge Kvale og Brinkmann «sikter intervjuet mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). I det kvalitative intervjuet må forskeren oppfordre informantene til å beskrive nøyaktig hvordan de føler og opplever tema som undersøkes. Det er viktig at de også beskriver hvordan de handler innenfor tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). En styrke i min forskning er at jeg undersøker deres perspektiver og erfaringer med tilpasset opplæring og motivasjon i leseopplæringen. Lærerne får frem deres tanker rundt tema og kan gå i dybden med sine tanker og refleksjoner, noe som er en styrke.

Det er viktig at jeg som forsker legger bort min egen før-forståelse, så godt dette lar seg gjøre. Grunnen til dette, er at det blir lettere for meg å forstå og tolke fenomene og perspektivene lærerne kommer med i intervjusituasjonen. Det er informantene sin livsverden som skal komme til synet i min undersøkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Styrken i et semistrukturert intervju er at forskeren får mulighet til å få gode og utdjupa svar på problemstillingen i undersøkelsen. På denne måten får forskeren en unik historie, der vi får fire lærere sin fortelling og livsverd. Det er også mange andre lærere som kan kjenne seg igjen

meningene og utsagna som hver enkelt lærer får fortalt om i disse fire intervjuene. Ifølge en fenomenologisk tilnærming, er det dette forskeren er ute etter, nemlig informantens sin livsverd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Utfordringen med et semistrukturert intervju, er at denne intervjumetoden stiller høye krav til forskeren sin profesjonalitet. Et forskerintervju inneholder blant annet et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Om informantene føler at intervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon, blir ikke forskningsintervjuet like åpent, og dette kan påvirke intervjuets kvalitet og validitet (s. 52). Forskeren må være bevisst på dette maktforholdet og håndtere det på en profesjonell måte. For at intervjuet skal få best mulig resultat, er det viktig at «intervjupersonen mer eller mindre bevisst kan få uttrykke hva han eller hun tror, og at intervjueren hører på» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Videre skriver Kvale og Brinkmann at «hvis makt er en fast bestanddel i menneskelige samtaler og relasjoner, er ikke poenget at makt skal elimineres fra forskerintervjuet, men snarere at intervjuere bør reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap» (s. 53). På bakgrunn av dette, legges det et stort ansvar på at intervjuer er profesjonell i intervjuprosessen.

I mine intervju har lærerne fått komme med sine meninger og begrunnelser for hvorfor de gjennomfører den praksisen de gjør. Jeg har ikke fokusert mye på teori eller forskning, som er i tråd med den fenomenologisk teorien. Ifølge Kvale og Brinkmann er «det nødvendig å lytte til de eksplisitte beskrivelsene og de uttrykte meningene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Når intervjuene har blitt gjennomført, har jeg kommet med korte svar tilbake til informantene, men aldri kommet med hint eller svar som fører de i en spesiell retning. Dette er en del av det og være en profesjonell intervjuer. Om informantene føler seg anerkjent, vil de bidra til at resultatet blir best mulig.

4.0 Analyse

4.1 Innledning

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene av undersøkelsen. Målet med forskningen var å finne ut hvordan fire lærere legger opp til tilpasset og motiverende leseopplæring. Analysen er strukturert slik at jeg presenterer resultatene innenfor hver kategori. Kategoriene kan overlape hverandre, da det er flere tema som berører mange av de samme aspektene. Jeg valgte likevel å kategorisere resultatene mine på denne måten, for å få frem resultatene på best mulig måte. I analysedelen analyserer jeg kategoriene hver for seg. Kategoriene er betydning av tilpasning, mestring og motivasjon, betydning av ytre motivasjon, betydningen av ulike opplegg, betydning av struktur og betydning av miljø. Det er kun de mest relevante svarene som kommer frem i analysen. Når lærerne har blitt sitert i analysen, er dette presentert i kursiv. Når jeg har sett det nødvendig å utelate noe i sitatet, blir dette markert med tre prikker omgitt av klammetegn: [...]. Alle lærerne i forskningen er anonyme, og jeg presiserer at alle lærerne har fått fiktive navn. Informantene blir kalt Anne, Unni, Ingrid og Kine.

4.2 Betydning av tilpasning, mestring og motivasjon

Tilpasset opplæring handler som tidligere nevnt om at alle elever skal få opplæring tilpasset eget kunnskapsnivå (Haug, 2020, s. 11). Denne opplæringen skal gi utbytte både faglig og sosialt. Anne fremhever at tilpasset opplæring er at elevene får tilpassede oppgaver, som skal være passe vanskelig ut ifra det nivået de er på. I tråd med dette legger læreren også til at [... undervisningen må være så godt tilpasset den enkelte at de opplever mestring...]. Ingrid presiserer at [...alle skal få opplæringen på sitt nivå og at de først og fremst skal kunne utvikle seg faglig og føle mestring...]. Unni støtter dette og legger i tillegg til at [... lesingen og opplæringen skal være tilpasset fra første dag på skolen...]. Jeg tolker disse utsagnene som at lærerne er opptatt av at elevene skal få undervisning som er tilpasset dem og deres kunnskapsnivå, og at de syns dette er viktig for at alle elever skal oppleve mestring. Mestring for øvrig er et ord som blir nevnt flere ganger av alle lærerne i forbindelse med tilpasset

opplæring. Kine utdyper dette:

I all undervisning skal alle elever oppleve mestring. Lærerne må differensiere undervisningen, slik at de opplever mestring gjennom passende utfordringer. Og da må vi legge til rette for en passende progresjon, slik at de både mestrer og samtidig strekker seg faglig. Elevene skal ha tekster som er motiverende og interessante. Lærerne må derfor kartlegge elevene, slik at man finner ut av hvor de ligger nivåmessig.

Vi ser her at læreren også legger vekt på elevenes interesse når det er snakk om tilpasset opplæring. Interesse blir i forskningen satt i sammenheng med den ene av to komponenter i indre lesemotivasjon (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Den andre komponenten handler om leseopplevelsen som også kan knyttes til mestring (s. 217).

Når det gjelder motivasjon for lesing, fremhever lærerne også at det er viktig med tilpassede lesetekster og oppgaver, slik at elevene skal føle mestring i arbeidet. Anne trekker frem at mestring og motivasjon sammen blir en god sirkel, der mestring gjør at elevene synes det er moro å lese, og at de derfor leser mer. Noe av det samme forteller Kine. Hun sier at det handler om å tilpasse oppgavene og mengdene på lesetekstene, slik at mestringsfølelsen kommer og at elevene kommer i en positiv sirkel. På denne måten skaper mestringen og motivasjon økt lærelyst. Kine legger til at [...når du har økt lærelyst, så blir utholdenheten større. Og så blir du jo litt nysgjerrig. Slik blir det, om eleven havner i en positiv sirkel og er interessert...]. Lærernes utsagn peker altså her mot en sterk sammenheng mellom mestring og motivasjon.

Anne trekker også frem at elever med flerspråklig bakgrunn blir mest motivert når det er tekster og oppgaver de kan mestre og er interessert i. Unni støtter dette, og understreker at «Motivasjonen vokser med økt kunnskap. Barn lærer fort, og spesielt i samhandling med andre barn. Det er viktig at all undervisning er tilpasset og ikke for vanskelig».

4.3 Lesemotivasjon i den første- og andre leseopplæringen

Alle lærerne er enige om at de opplever motivasjonen i den første leseopplæringen som god. Kine presiserer at motivasjonen til førsteklasingene er unik, og argumenterer for at det [... da er viktig at alle elevene får gå den trappen nivåmessig som de skal gå, hvis ikke mister de motivasjon på veien ...]. Ingrid på sin side argumenterer for viktigheten av at elevene får lese spennende tekster og god litteratur, for at motivasjonen skal opprettholdes. Hun tror også at skolen mister «trykket» på leseopplæringen, når elevene kommer på mellomtrinnet. Ingrid tror at elevene fortsatt må jobbe med den grunnleggende leseopplæringen. Ved å bruke de grunnleggende leseteknikkene, kan elevene mestre mer utfordrende tekster og ord. Hun kommer med et eksempel:

En fotballspiller slutter ikke å trene pasninger fordi laget har rykket opp, de jobber fortsatt med de grunnleggende ferdighetene. Det samme må vi lærerne gjøre når elevene kommer på mellomtrinnet, vi kan ikke slutte å jobbe med de grunnleggende lesekunnskapene til elevene. Det er også fortsatt viktig å jobbe med god og spennende litteratur, for å opprettholde motivasjonen.

Eksempelet belyser at undervisningen i den andre leseopplæringen må fortsette å legge vekt på å utvikle de grunnleggende lesekunnskapene til elevene.

Unni uttrykker på sin side at den første leseopplæringen oppleves som stressende. Hun mener derfor at den første leseopplæringen ikke må gå for fort. Hun trekker også frem at nasjonale prøver oppleves som vanskelig for mange elever, og at [... dette kan føre til at elever mister motivasjon, når de ikke mestrer prøvene. Nivået skal alltid heves, og det kan være demotiverende for mange ...]. Kine vurderer dette på samme måte som Unni og presiserer:

Tidsaspektet i leseopplæringen er så mye. Kanskje er det følelsen av at vi har dårlig tid. Forventninger til nivået i lesing har økt drastisk gjennom læreplanen LK06 og Kunnskapsløftet 2020. Jeg lurer også på om mange elever mister motivasjonen på mellomtrinnet, fordi nivået på begrepsapparatet ikke er høyt nok.

Utfordringer med dette er at begge lærerne forteller at elevene mister troen på seg selv og dermed motivasjonen. Motivasjonen blir dårlig, når eleven allerede i førsteklasse kjenner at de ligger bak de andre i klassen. De er begge enige om at stressnivået ikke var slik under Reformen 97. Unni sier for eksempel at:

Man skulle ikke stresse seg fremover i vill fart. Jeg tror det er veldig viktig at vi har en systematisk opplæring som vi roer litt ned. På grunn av dette stresset er det mange elever som må ha spesialundervisning i leseopplæringen. Det blir for stor gruppe, som vi kanskje kunne ha løftet det første året.

Lærerne trekker altså fram at faktorene for at elever på mellomtrinnet mister motivasjon er at progresjonen går for raskt. Dette fører til at elevene ikke mestrer og at flere elever trenger tilrettelagt undervisning, når de ikke henger med i progresjonen som læreplanen legger opp til.

4.4 Betydningen av ytre motivasjon

Ytre lesemotivasjon handler om at elevene leser for å oppnå et fremtidig mål eller en belønning (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Lærerne beskriver flere undervisningsmetoder eller prosjekt som benytter belønning, for at elevene skal oppnå ytre lesemotivasjon. Anne forteller at skolen er med på leselystaksjonen som begynner etter jul hvert år. Under leselystaksjonen leser elevene forskjellige tekster og jobber med ulike oppgaver knyttet til tekstene. Elevene får et diplom, når de har lest et bestemt antall sider. De fyller også ut en leseorm når de har fått godkjent oppgavene de har svart på.

Interesse er et viktig element i lesemotivasjon, og er noe alle lærerne trekker frem som en viktig faktor (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 67). Unni fremhever dette, og presiserer at flerspråklige barns motivasjon vokser når de får tilbud om tekster som handler om tema som interesserer dem. Ingrid fremhever også betydningen av interesser når det gjelder alle elever:

Vi fanger jo også opp interessene til alle elevene, der man kan bygge noen tekster rundt den interessen. Man må som lærer greie å fange opp litt interesse og prøve å finne tekster som fenger. Jeg har laget egne tekster, som handler om for eksempel gravemaskin. Man må jo ofte lage disse tekstene selv da, så det krever en innsats.

Selv om lærerne legger vekt på oppgaver som interesserer elevene, er altså dette noe som Unni poengterer som ekstra viktig når det gjelder de flerspråklige elevene. Kine uttrykker også at det er viktig å fange opp interessene til elevene og bruke dette inn i leseopplæringen. Dette er noe Anne også poengterer; at elevene må lese noe de er interesserte i, for at lesemotivasjonene skal økes og opprettholdes. Lærerne legger altså stor vekt på at interessen skal fanges opp, og at dette må brukes i den første leseopplæringen.

4.5 Betydningen av ulike opplegg

4.5.1 Lesekurs

Lesekurs er et pedagogisk grep elever kan få tilbud om på skolen (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2015, s. 119). Dette er også noe lærerne i undersøkelsen har erfaringer med. Det er Ingrid som gjennomfører lesekursene med elevene på sin skole, og hun forteller at lesekurs blir gjennomført med en liten gruppe elever. Hun har tro på denne måten å gjennomføre leseopplæringen på, fordi hun opplever at gruppestørrelse er en stor utfordring i leseopplæringen. Hun føler det ikke er nok tid til hver enkelt elev til å gjennomføre god nok tilpasset opplæring i et klasserom med tjue elever og en lærer. Ingrid presiserer også at:

Det som er så herlig med lesekurs som jeg gjennomfører, er at jeg føler jeg får hjulpet hver enkelt elev nok. Vi kan gå grundig inn i tekster, og jobbe godt med teksten før vi leser, under lesingen og etter lesingen. På lesekurset bruker de for eksempel tankekart, siluetter, hentediktat, finner ord i ord, arrangerer læringsrike konkurranser, leker og spiller spill som er knyttet til ulike tekster. Det er morsomt å se hvor artig elevene har det og hvor motivert de blir av det. Vi jobber også med vanskelige ord, vokaler, konsonanter og andre aktiviteter elevene koser seg med. På slutten av uken merker alle elevene en progresjon som fører til motivasjon og mestring.

Her setter læreren ord på at lesekurs er viktig for elever som treng mer oppfølging. Under lesekursene forteller hun at de jobber systematisk med ferdigheter som elevene treng mer øving på. Det kommer også frem at elevene synes dette er en artig og motiverende måte å jobbe på.

4.5.2 Leselekse

Leseleksen må være lystbetont, for å styrke elevens selvoppfatning, mestring og indre motivasjon (Hennig, 2019, 86). Lærerne er enige om at leseleksen er en stor del av leseopplæringen. Alle er opptatt av leseleksen skal gjennomgås nøye både hjemme og på skolen. I tillegg til dette er spesielt Unni opptatt av at leseleksen skal være noe mer enn lekse, for at elevene skal ha motivasjon til å gjøre leksen. Hun presiserer at: «Det er ikke bare å ha en tilpasset leselekse og tro at det er veldig motiverende i lengden. Teksten må bli knyttet til interesser. Elevene kan ikke ha en isolert tekst. Elevene må kunne teksten til konkrete hendelser eller ting».

Ifølge empirien er altså leselekser viktig i den første leseopplæringen. At leseleksene blir fulgt opp av både skole og hjem er avgjørende for elevenes leseutvikling, ifølge alle lærerne i intervjuet. Leseleksene blir en del av tilpasset opplæring, fordi nivået i leseleksene blir tilpasset den enkelte elev. Anne forteller at i klassen hennes er det tolv elever, der det er differensiert til fem ulike nivå på leseleksene. Unni, i likhet med Anne, har også tro på leselekser hver dag og at nivået på leseleksen må være tilpasset ut ifra kartlegging og testing. Kine mener at mengdetrening er et nøkkelord i leseopplæringen, og fremhever nettopp leseleksen som viktig i denne sammenhengen.

Elevene må lese litt hver dag, både på skolen og hjemme. Det er viktig at de leser for en voksen hver dag og at det skal være en kontrollfunksjon som sikrer dette. Jeg har brukt leseskjema og leselogg. Den bruker jeg konsekvent, fordi at da ser jeg med en gang om de leser leseleksen hjemme og at de hjemme ser at vi på skolen har hørt de i leseleksen på skolen. Her kan læreren også skrive konkrete tips om hva eleven må øve mer på. På denne måten blir det en gjensidig forpliktelse. Jeg mener at leseleksen er den viktigste leksen og at den må prioriteres. Elevene må føle at både hjem og skole er interessert å høre på hva de har øvd på og

mestrer i teksten. Læreren trenger ikke høre hele hver dag, men litt av den. Da tar det heller ikke så lang tid.

Kine gir uttrykk for at hun er opptatt av at elevene skal lese hver dag, på hjemme og på skolen. For å sikre at elevene faktisk leser, bruker hun leseskjema og leselogg. På denne måten kan læreren gi konkrete tips til elever og foreldre. Hun legger vekt på at det er viktig at hjem og skole er interessert i å høre på eleven, og at eleven skal mestre teksten.

Unni legger også til at tilpassede lesetekster og leselekser er noe av utfordringen innenfor den første- og andre leseopplæringen. Om lærerne skal lage motiverende lesetekster og lekser tar dette mye tid og krever innsats. Ofte må hun lage egne tekster, som interesserer ulike elever. Dette er en utfordring når det er mange elever man skal tilpasse for. Kine forteller også at hun ofte bytter ut navn i tekstene med navn som er kjente for elevene, for å gjøre tekstene motiverende og interessante å lese. Ifølge Ingrid, var oppfølging av lesetekstene lettere i 1. og 2. klasse, enn videre i skoleløpet, fordi de da hadde med seg en *tidlig innsats ressurs*.

4.5.3 Bruk av skolebibliotek

Flere av lærerne fremhever at bruk av skolebiblioteket er en viktig del for å opprettholde motivasjon hos elevene. De legger vekt på at skolebiblioteket kan styrke motivasjonen til elevene ved at undervisningsopplegget blir variert, samt at de får oppleve en atmosfære som bare skolebiblioteket kan tilby. På skolebiblioteket er det også en bibliotekar som kan hjelpe elevene med å velge litteratur, i samarbeid med læreren. Besøk hos skolebiblioteket kan derfor være med å opprettholde ytre motivasjon, fordi læreren kan bruke dette som en belønning. Anne forteller:

Vi har boklån hver uke i 3. klasse der de kan låne seg to bøker hver. Den ene boken kan de låne fritt, da låner veldig mange Guinness Rekordbok for eksempel. Men dette er ikke en bok elevene får mye lesetrening i, i den boken sitter de ofte og blar og ser på bilder. Denne leser de kanskje fordi det er moro og interessant å lese. Den andre boka de skal låne er en stillelesingsbok som de skal ha i hylla på skolen. Elevene trenger ofte veiledning av lærer for å låne denne boka. Når de får veiledning, vet vi at den boken er passe vanskelig for den eleven,

og at eleven mestrer å lese den. Om de ikke får veiledning låner elevene ofte bøker som de ikke mestrer å lese.

Læreren presiserer altså her at de har boklån hver uke, men at boken elevene skal ha som stillelesingsbok blir lånt under veiledning av lærere eller bibliotekarer. For at elevene skal få læringsutbytte av boklån på skolebiblioteket må timen være organisert og planlagt, akkurat som andre undervisningstimer. At elevene får velge en bok som de bestemmer helt selv, er også med på å øke interesse og mestring hos elevene. Ingrid uttrykker også at biblioteket er et viktig virkemiddel for lesemotivasjonen. I motsetning til Anne stiller hun likevel spørsmål ved bruken av skolebiblioteket. Hun mener det er viktig at det er kontroll på at elevene leser bøkene og at de jobber med bøkene i forkant og etterkant. I likhet med Anne mener hun også at det må være en kontrollfunksjon når elevene skal låne bøker på skolebiblioteket.

4.5.4 Høytlesning

To av fire lærere argumenterer for at høytlesning er et viktig pedagogisk grep i undervisningen, for å øke lesemotivasjonen. Anne presiserer: «Vi leser høyt for elevene, slik at de får et positivt møte med litteraturen. Vi leser høyt når elevene spiser og ellers. Jeg mener det er viktig at vi har høytlesning i klasserommet». Ingrid vektlegger også at man ikke må slutte med høytlesningen og at dette er en aktivitet som ofte bør finne sted i klasserommet. Hun mener at høytlesning kan gi elevene gode leseopplevelser som er viktig for lesemotivasjonen. Læreren legger også til at det er viktig for elevene å få oppleve den spennende, artige og fine litterære verden tidlig i opplæringen, for at interessen og motivasjonen skal bygges opp. Utfordringen med å lese høyt handler om at det er lett å sette på et program på SmartBoarden i klasserommet, istedenfor å gjennomføre høytlesning. Hun legger også til at «Elevene opplever en annen ro i det å lese høyt og bli lest høyt for, i motsetning til programmer på skjermen som er helt motsatt, ofte mye mer stressende».

Det som kommer frem her er at de to lærerne bruker høytlesning som et pedagogisk grep for å styrke motivasjon, mestring og interesse for lesing og litteratur. Jeg tolker det som at lærerne muligens har mindre høytlesning enn før, på grunn av digitaliseringen som har skjedd i klasserommet. Lærerne må derfor være mer bevisste på å bruke høytlesning i timene eller i

lunsjen, for at elevene skal kunne føle på de gode leseopplevelsene, som høytlesning kan gi i et klasserom.

4.6 Betydning av struktur

Lærerne i undersøkelsen fremhever at strukturen i leseopplæringen er viktig for elevenes læringsutbytte. Kine forteller at:

Jeg er veldig glad i alt som heter struktur, altså at ting skal være gjenkjennbart for elevene og at de vet hva jeg tenker. Struktur gir de gode arbeidsvaner, og elevene gjenkjenner undervisningsmetode og at de vet hva de kan klare å mestre. Jeg liker også å ta en ting av gangen.

Unni deler synet til Kine, og argumenterer for at det er: [... viktig med system i tilpasningen ...]. Hun er også veldig tydelig på at hun brenner for systematikk, fellesskap og at lærerne ikke må stresse den første- og andre leseopplæringen. Unni legger også til at «det skal være tid til å legge inn tegning og lek i undervisningen».

Strukturen på planene for leseopplæringen for flerspråklige elever er forskjellige fra skolene lærerne jobber på. Anne forteller at elevene på hennes skole får et enkeltvedtak på en til tre timer med norsk som andrespråk. Timetallet kommer an på hvor gammel eleven er, og hvilke kunnskaper eleven har fra før. Anne påpeker at den tilpassa opplæringen og kartleggingen er den samme som de gjennomfører på alle elever. Ingrid forteller derimot at flerspråklige elever følger en egen plan på skolen om heter «*Norsk for språklige minoriteter*», der de muntlige ferdighetene er det viktigste i starten av opplæringen. Anne trekker frem at de muntlige fagene er utfordrende for elevene i starten, og at disse fagene krever stor tilpasning for elevene.

Lærerne presiserer over at strukturen er avgjørende for at elevene skal få et godt læringsutbytte i leseopplæringen. Rutinene elevene føler som forutsigbare hjelper dem til å opprettholde mestringsfølelsen og motivasjonen. Utfordringen som blir presentert er tiden lærerne har til planlegging, slik at undervisningen blir varierende og motiverende. De presiserer også at lite variert undervisning kan føre til lite motiverte elever som får dårlig

mestringsfølelse og selvfølelse knyttet til lesing. Praksisen på hvordan hver enkelt skole gjennomfører leseopplæringen for flerspråklige elever er forskjellige.

4.7 Betydning av miljø

I et klassemiljø er det stor forskjell på nivået til elevene i leseopplæringen. Kine legger tydelig vekt på nivåforskjellene i en klasse i intervjuet når hun sier at [... elevene må ha forståelse for at de er på forskjellige nivå og at alle er ulike i utviklingstakten vår. Dette handler om forståelsen for hverandre og at elevene utvikler empati ...]. Jeg tolker dette som at læreren jobber med å utvikle elevenes sosiale kompetanse, samtidig som de jobber med den første leseopplæringen i klasserommet. Læreren gir et eksempel på at elevene begynner i første klasse med ulike utgangspunkt, på grunn av at ulikt syn på litteratur i hjemmet (Kulbrandstad, 2003, s. 34). Kine konstaterer at læreren må øve elevene på at alle er forskjellige, og tydeliggjør at:

Elevene må øve på å være gode lyttere. Når de da skal høre på hverandre lese, skal de kunne lytte, vise respekt og øve på hvilke tilbakemeldinger de kan komme med. Læreren må gi de konkrete ord de kan bruke, og at det skal være positive tilbakemeldinger. Dette tror jeg er med på å bygge et godt klassemiljø.

I tillegg til at Kine mener at lesing og lesestring henger sammen med å trives på skolen, supplerer Ingrid med at elevene også må føle på en trygghet og gode relasjoner. Hun presiserer: «Jeg tenker jo først og fremst at den første- og andre leseopplæringen må være en trygg situasjon. Trygghet og relasjon er de aller viktigste faktorene i leseopplæringen».

Kine trekker frem at elever med flerspråklig bakgrunn kan miste trivselen og fellesskapsfølelsen, om opplæringen ikke er god nok. Hun trekker spesielt frem at læreren må se det elevene kan, slik at selvtilliten blir større, og fortsetter med å påpeke viktigheten av at læreren møter elevene der de befinner seg, både faglig og sosialt. Alle elevene skal være inkludert i et fellesskap. Når dette er på plass, får lesingen en meningsfull betydning.

I tillegg til å være enig i utsagnene over, tar Unni opp noe hun synes er veldig viktig i leseopplæringen og generelt i skolen. Hun argumenterer for at det er viktig at elevene føler

seg bra nok. Når eleven har gjort sitt aller beste, må lærere og foreldre anerkjenne dette. Når eleven mottar anerkjennelse, vil motivasjonen opprettholdes. Unni påpeker: «Når læreren vet at eleven har gjort sitt beste, trenger vi ikke alltid be om noe mer. Jeg mener de kan få hvile litt i det de kan, og føle seg gode i det».

Lærerne anerkjenner elevene gjennom leseopplæringen, på forskjellige måter. Anne og Unni forteller at de anerkjenner elevene gjennom å høre leseleksen og gi konkrete tilbakemeldinger. Ved at de anerkjenner elevene, forteller begge at de elevene føler mestring. Unni supplerer og sier: «Om de mestrer, føler de seg anerkjent av læreren». Ingrid og Kine legger vekt på positive tilbakemeldinger og at læreren må bejuble alle skritt i riktig retning. Ingrid presiserer:

Det er viktig å gi elevene positive tilbakemeldinger, som skal få eleven til å strekke seg enda lenger. Det er viktig å premiere innsats. Og det å vise fremgangen som eleven har, læreren må påpeke den konkret til elevene. Også handler det om og ikke glemme de enkle tingene, som for eksempel at elevene får lov til å skrive på tavlen. Om læreren gjør dette føler elevene på mestring, som igjen fører til lesemotivasjon. Elevene må også kjenne på at det er nyttig å lese, gjennom undervisningsmetodene.

Kine legger også vekt på å anerkjenne eleven som person. Hun legger også til:

«At det er helt rett at de er på nivået som de er, og at det er slik de lærer, og at det er helt fint». Ut ifra empirien tolker jeg at lærerne legger vekt på mestring, lesemotivasjon, god kommunikasjon og relasjon med elevene. Lærerne må anerkjenne elevene som personer, for at de skal få et godt læringsutbytte i den første- og andre leseopplæringen. Når eleven føler støtte og anerkjennelse, vil dette bygge selvtillit og en god selvfølelse.

4.8 Konklusjon

Jeg har nå analysert gjennom kategoriene 4.2) betydning av mestring, tilpasning og motivasjon, 4.3) betydningen av ulike opplegg, 4.4) betydning av struktur og 4.5) betydning av miljø.

Resultatene viser at alle lærerne har spesielt fokus på mestring og hvordan de på best mulig måte tilpasser leseopplæringen til elevene. De legger vekt på at tilpasningene er avgjørende

for at elevene skal få lesemotivasjon. Lærerne er også opptatt av hvordan man kan få elevene til å føle mestring og lesemotivasjon gjennom ulike undervisningsopplegg. I tillegg til dette så legger de stor vekt på hvordan strukturen i opplæringen er og betydningen av miljøet i en opplæringssammenheng.

5.0 Drøfting

5.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene i undersøkelsen. Undersøkelsen blir drøftet mot det teoretiske fundamentet mitt. Hver underoverskrift har en drøfting opp mot et tema.

Problemstillingen jeg søker svar på er: *Hvordan kan lærere tilpasse og tilrettelegge undervisningen, for å øke lesemotivasjonen i den første- og andre leseopplæringen?*

5.2 Elevens mestring fører til motiverte lærere

Alle lærerne i undersøkelsen trekker frem gleden og motivasjonen de kjenner på, når elevene mestrer undervisningen. De understreker at tilpasset opplæring gir motivasjonen for å planlegge og undervise, for at elevene skal få utviklet sitt læringsutbytte faglig og sosialt.

5.2.1 Motsetninger i hva lærerne «skal» gjøre i tilpasset opplæring og hva de får utført

Undersøkelsen belyser at lærerne opplever at tilpasset opplæring kan være utfordrende, når det er mange elever som trenger tilpasning, samtidig som de ikke har tid nok til å tilpasse så bra som de ønsker. Unni og Ingrid fremhever imidlertid *tidlig-innsats-ressursen* på småtrinnet som særlig viktig når det gjelder støtte i klasserommet for lærere og elever. Som tidligere nevnt er *tidlig-innsats-ressursen* lovfestet i opplæringsloven §1- 4, der det står at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i leseopplæringen, skal få rask og intensiv opplæring, for at forventet progresjon skal bli nådd, jamfør kapittel 2.3

(Kunnskapsdepartementet, 2020). Loven konkretiserer at denne ressursen skal være satt inn på 1.- 4. trinn. Funn viser at det kan bli en utfordring når denne ressursen blir borte fra klasserommet, og Ingrid fremhever for eksempel at det blir en utfordring på tredje trinn når denne ressursen blir borte. Når forskning viser at åtti prosent av elevene overvinner lesevansker, om elevene får hjelp i tidsrommet 1.- 3. klasse (Haug, 2020, s. 26), kan det stilles spørsmål ved hvorfor skolen har valgt og ikke bruke denne ressursen i tredje og fjerdeklasse,

da opplæringsloven § 1- 4 presiserer at denne ressursen bør være på 1.- 4. trinn. Når klassen mister en slik ressurs, kan dette være en av faktorene som bidrar til at elevene gradvis mister motivasjon. Ingrid fremhever at hun ikke får sett elevene nok i deres leseutvikling og at tiden ikke strekker til. Dette står i motsetning til formålet med ressursen *tidlig innsats*, og kan gjøre det mer utfordrende å forebygge lesevansker og løfte elevene som har lave skriftspråklige ferdigheter (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 39). Jeg tolker det som at Kunnskapsdepartementet har sett utfordringen lærerne står ovenfor, når det gjelder tilpasset opplæring. Tiltaket ble å lovfeste en ekstra ressurs på småtrinnet, for å sikre at arbeidet med tilpasset opplæring blir godt gjennomført. I lys av dette viser funn at praksisen i skolen ikke alltid stemmer overens med bestemmelser, og at dette bidrar til at arbeidet med tilpasset opplæring kan by på utfordringer, når det ikke er nok tid til å forebygge lærevansker og gi elevene oppmerksomhet. Ifølge Haug er tilpasset opplæring den største utfordringen lærerne står ovenfor, siden de skal både møte og mestre de store ulikhetene mellom elevene (Haug, 2020, s. 11).

Videre understreker alle lærerne at arbeidet med tilpasset opplæring er viktig for at elevene skal få et godt utbytte av leseopplæringen. De presiserer at arbeidet er utfordrende, samtidig som det er et spennende arbeid der de får bli kjent med elever som har ulike erfaringer, motivasjon, interesser, kunnskaper, ambisjoner og læringsforutsetninger (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 67). Flere av lærerne trekker frem gleden de kjenner på, når elevene mestrer undervisningen. Som sagt i innledningen understreker lærerne at tilpasset opplæring gir motivasjonen for å planlegge og undervise, for at elevene skal få utvikle sitt læringsutbytte faglig og sosialt. Jeg tolker det derfor slik at lærerne kjenner på både den utfordrende og den motiverende siden av tilpasset opplæring, både fordi de erfarer å lykkes med å tilpasse oppgavene til hvert enkelt nivå, samtidig som de kjenner på tidspress og utfordringer rundt å tilpasse til mange ulike nivå på samme tid. Haug understreker de samme utfordringene (Haug, 2020, s. 11). Viktigheten av å belyse begge sider er avgjørende, for at lærere skal få kunnskap om at tilpasset opplæring kan være utfordrende i lærerhverdagen. Det at lærere ikke alltid føler mestring når det gjelder å tilpasse undervisningen for elever, er denne undersøkelsen et eksempel på. Mestringen for lærerne blir derimot veldig stor, når elevene mestrer oppgavene og bygger opp en motivasjon innenfor lesing. Jeg vil derfor oppsummere dette med at når elevene mestrer og bygger opp motivasjon, gjør lærerne det samme. Jeg tolker det slik at lærerne i min undersøkelse føler en stor glede hver gang elevene lykkes faglig.

Utfordringene med at leseundervisningen bør tilpasses elevenes interesser, er tiden som lærerne har til rådighet. Det er ikke realistisk at alle elever i en klasse kan få tekster som er tilpasset akkurat deres interessenivå hver time eller til hver lekse. Læreren må først og fremst være villig til å legge ned en god innsats i elevenes leseopplæring, for å få til dette i deler av undervisningen. Når forskningen viser at interesse og nysgjerrighet har så stor innvirkning på utviklingen av elevenes indre lesemotivasjon, kunne ekstra tid til å planlegge undervisningen vært et tiltak for at enda flere elever skal få kjenne på indre lesemotivasjon (Bjerke & Johansen, 2020, s. 138). Ifølge Bjerke & Johansen (2020) leser indre motiverte elever på en kvalitativ måte, samtidig som de oppnår en bedre leseforståelse (s. 218). Forskningen viser at indre motivasjon er en viktig faktor for at elevene beholder motivasjonen opp i den andre leseopplæringen, som handler om leseforståelse og lesestrategier (Roe, 2014, s. 24).

Videre kommer det frem at lærerne mener at leseopplæringen går for fort frem. Opplæringen kan føles stressende, og de hevder dette kan føre til at elevene mister troen på seg selv samtidig som de mister lesemotivasjonen. Konsekvensen kan bli at elevene ikke mestrer og at flere trenger tilrettelagt undervisning, siden de ikke greier å henge med progresjonen som læreplanen legger opp til. Ut ifra lærernes utsagn tolker jeg det slik at lærerne føler seg stresset av at læreplanen legger opp til at progresjonen i leseopplæringen skal skje fort. Siden flere av lærerne nevner dette, tenker jeg det er et viktig poeng i forhold til motivasjonen og mestringen til elevene. Går leseopplæringen for fort for elevene? Er mestring og motivasjon viktigere, enn at opplæringen skal skje raskt og effektivt? Dette er spørsmål som kan forskes på videre i et annet forskningsprosjekt.

5.2.2 Tilpasning av innhold og prosess, fremfor produkt

Den norske Grunnloven legger vekt på at *tilpasset opplæring* skal bidra til at elevene utvikler sine evner og at man skal ta hensyn til behovene hvert enkelt barn har (Haug, 2020, s. 24). Ifølge opplæringsloven skal elevene få opplæring som er tilpasset deres kunnskapsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2022). Definisjonene av tilpasset opplæring samsvarer i stor grad med lærerne sine svar i intervjuene. Ut ifra lærernes perspektiver er tilpasset opplæring avgjørende for at elevene skal føle mestring. Videre peker lærerne mot at tilpasset opplæring handler mye om å legge til rette for mestring, og at dette er avgjørende for at elevene utvikler motivasjon. Dette er i tråd med Bakken og Østviks (2021) poengtering av at tilpasset opplæring skal legge til rette for at elevene får et økt læringsutbytte av undervisningen, og at

de skal føle mestring (s. 60).

Analysen belyser at lærerne er opptatt av at den tilpassede opplæringen skal være tilpasset elevenes kunnskapsnivå, og at mestring for den enkelte er et mål i seg selv. Kine poengterer særlig at undervisningen skal være differensiert, for at elevene skal oppleve mestring gjennom passe utfordringer. Hun legger også til at elevene må bli kartlagt, for å differensiere undervisningen.

Som tidligere gjort rede for består Tomlinson differensieringsmodell av tre momenter; innhold, prosess og produkt (Idsøe, 2020, s. 47). Når undervisningen er tilpasset, bruker lærerne momentene innhold og prosess, for å tilpasse læringsinnholdet og selve læringsprosessen for elevene. For å tilpasse innholdet, står kartlegging av elevene sentralt. Dette viser funn i undersøkelsen at de gjør. De presiserer også hvor viktig det er å variere innholdet når det gjelder engasjementet og motivasjonen til elevene. Når lærerne kartlegger elevene, ser de deres forkunnskaper og de finner den nærmeste utviklingssonen til elevene (Bråten & Thurmann-Moe, 2012, s. 125). Flere av lærerne legger vekt på interessene til elevene. Interesser kommer under momentet prosess i differensieringsmodellen (Idsøe, 2020, s. 47). Ved å legge vekt på interessen i læringsprosessen, blir elevene interessert og nysgjerrig. Undersøkelsen peker i den retningen at lærerne legger mest vekt på innhold og prosess i sin opplæring. I undersøkelsen er det ingen av dem som nevner noe om produktet av læringen, og funnene belyser et potensial for å differensiere også på dette området. Her kan elevene vise hva de har lært, til lærere og medelever, samtidig som det kan være med på å bygge mestringfølelsen og motivasjonen til elevene. Produktet kan vises på mange måter, der elevene får vist hva de kan på sin måte (Idsøe, 2020, s. 50). Ifølge Tomlinson (2020) øker elevenes motivasjon, når de får vist ny kunnskap i lys av sine forkunnskaper og styrker. Ut ifra denne metoden kan elevene vise sin kunnskap gjennom mange forskjellige typer produkt, som er tilpasset deres forutsetninger.

Gjennom differensiering kan elevene oppleve mestring gjennom passe vanskelige oppgaver, lærerne må legge til rette for en passelig progresjon i opplæringen der elevene både mestrer, men samtidig strekker seg faglig. Kine presiserer at dette ofte foregår i samhandling med lærer. Dette er i tråd med Vygotskys nærmeste utviklingszone, som viser at elevene skal jobbe innenfor deres utviklingszone, enten alene eller med støtte fra lærer (Bråten & Thurmann-Moe, 2012, s. 125). Læreren nevner både det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle

utviklingsnivået til eleven. Det aktuelle utviklingsnivået er det nivået der eleven føler mestring, og kan utvikle motivasjon. Når eleven skal strekke seg faglig, handler det om den potensielle utviklingsnivået til eleven. Ifølge Vygotsky må elevene være i begge utviklingsnivå, for å utvikle seg faglig (referert i Bråten & Thurmann-Moe, 2012, s. 125). Jeg tolker det derfor slik at læreren tar utgangspunkt i elevenes utviklingsnivå, der elevene både mestrer og kan utvikle seg faglig samtidig. Ifølge Vygotskys teori er dette en god måte å jobbe på, for at elevene skal utvikle sitt læringsutbytte. Ut ifra undersøkelsen, tolker jeg det slik at læreren bidrar med støtte, når eleven strekke seg mot sitt potensielle utviklingsnivå.

5.2.3 En sterk sammenheng mellom motivasjon, mestring og økt lærelyst

Som tidligere påpekt (jf. 2.5.2), hevder Skaalvik og Skaalvik at motivasjon handler om faktorene interesser og verdier på den ene siden og selvtillit og forventninger på den andre siden (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 66). Mestring og mestringsmål er også komponenter som er viktige i lese-motivasjonen (Bråten, 2008, s. 73). Informantene vektla at når elevene mestret oppgaver og lesetekster, fikk elevene automatisk lese-motivasjon. Dette belyser at mestring er en viktig faktor i lese-motivasjonen, for at elevene skal opparbeide seg motivasjon som fører til at de leser mer og øker sitt læringsutbytte.

Funn viser at interesse og motivasjon blir lagt stor vekt på i undervisningen, og at dette er noe lærerne jobber mye med. Funn viser at alle lærerne trekker frem interesse som en viktig faktor innenfor lese-motivasjon. Motivasjonen hos elevene vokser, når de får tildelt tekster med tema som interesserer elevene. Anne og Unni presiserer at de ofte tilpasset lesetekster til elevene, for at de skulle bli mer interessante. En av lærerne byttet ut navn i teksten, med navn eleven kjente fra før, mens den andre ofte lagde egne tekster. På den egenproduserte teksten presiserer hun at det er viktig for interessen til elevene at det er med bilde til teksten.

Lærernes erfaringer når det gjelder sammenhenger mellom interesse og nysgjerrighet er i tråd med forskningen. Ved å bygge opp under interessen til elevene, blir elevenes nysgjerrighet større (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Når nysgjerrigheten blir tilfredsstilt, er dette ifølge Brandmo & Bråten (2021) en kraftfull motivasjon, som kan føre til at leseren velger å lese tekster som handler om tema som interesserer eleven (s. 217). Ifølge Deci & Ryan (2009) er læringsresultatet best, når eleven er indre motivert, og presiserer at indre motivert adferd er selvbestemt adferd (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 66).

Funnene av interesse i min undersøkelse viser at lærerne jobber mye med interessene og nysgjerrigheten til elevene. Jeg tolker det derfor slik at de eksplisitt jobber med å bygge opp den indre motivasjonen til elevene. I tråd med teorien er dette en viktig arbeidsmetode, for at elevene skal bygge opp en indre vilje til å lære å lese og at leseopplevelsen gir elevene følelsen av at lesingen er verdifull for dem (Refsahl, 2012, s. 56). Funnene beskriver også utfordringer. Lærerne beskriver for eksempel at de gjerne skulle hatt mer tid til å finne tekster som er tilpasset elevene sine interesser, noe som kunne bidratt til at elevene i større grad utvikler en nysgjerrighet til tekster og lesing.

Informantene vektla mestringsopplevelsen til hver enkelt elev og interesse som en viktig faktor i lesemotivasjonen til elevene. Empirien viser flere faktorer av mestring og interesse. Teori og forskning legger også vekt på at disse elementene er viktig for lesemotivasjonen. Interesse er sentralt for at lesemotivasjonen skal opprettholdes og øke. Dette krever relasjonsarbeid, god klasseledelse og tilpasning til hver enkelt elev. Mestring og interesse støtter hverandre, og kan sammen påvirke lesemotivasjonen til elevene på en positiv måte.

Interesse og verdier er de to første momentene innenfor indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 66). Det tredje momentet som har betydning for indre motivasjon, er selvtillit (s. 66). Om elevene føler mestring, vil selvtilliten bli god (Refsahl, 2012, s. 56). Om elevene synes at lesing er vanskelig, og at de ikke kommer videre i leseprosessen vil det gjøre selvtilliten dårlig (Lyster, 2011, s. 22). Kine illustrerer en sirkel, der motivasjon og mestring er hovedmomentene. Om elevene føler de mestrer og har motivasjon i undervisningen, vil dette føre til økt lærelyst. Læreren presiserer at når elevene får økt lærelyst, blir utholdenheten større og nysgjerrigheten økes. Denne sirkelen kaller Kine en «positiv sirkel». Det samme gjelder om elevene kommer inn i en «negativ sirkel». Da blir det vanskelig å øke lærelysten, utholdenheten blir mindre og nysgjerrigheten daler. Jeg tolker at denne illustrasjonen henger sammen med selvtillit også. Om eleven er inne i den «positive sirkelen», økes selvtilliten til elevene. Derimot blir selvtilliten dårligere, om elevene er inne i den «negative sirkelen», da elever som har opplevd nederlag ved lesing, kan føle et behov for å beskytte seg fra sine følelser (Lyster, 2011, s. 22). Selvtillit kan knyttes opp mot elevens oppfatning av egne ressurser, kapasitet og forventninger (Bandura, 1997, s. 152). Disse faktorene er nødvendig, for at elevene skal yte innsats og lære seg kunnskap som i utgangspunktet er en utfordring for eleven (s. 152). Jeg tolker Bandura (1997) sin teori på den måten at elevene må ha en grad av

god selvtillit og tro på sine egne ressurser og kapasitet, for at eleven skal ha forutsetninger til å tilegne seg ny kunnskap. Jeg tenker derfor at det er avgjørende at elevene er inne i den «positive sirkelen», som ble illustrert av Kine.



Figur 1: Positiv sirkel for økt læringsutbytte i leseopplæringen

Jeg tolker det slik at lærerne har et stort ansvar for at selvbilde til eleven skal være basert på god selvtillit og forventning til at de kan mestre oppgavene som blir tildelt. Funn viser at Unni og Kine spesielt legger vekt på å gi elevene selvtillit og forventning til at de kan mestre, gjennom anerkjennelse og relasjonsbygging. Det fjerde momentet innenfor indre motivasjon, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2019) er forventninger. Dette kan være forventninger til seg selv, til hva de skal lære, medelever eller til lærerne. Ifølge Refsahl (2012) kan ubalanse mellom forventningene skape et behov for å gjenopprette en form for balanse mellom egne og andres forventninger (Refsahl, 2012, s. 57). Ifølge motivasjonsforsker Weiner opprettholder elevene et bilde av seg selv, når de skal forklare årsakene til at de mestrer eller ikke (referert i Refsahl, 2012, s. 59). Teorien legger også vekt på at læreren skal hjelpe elevene til å se seg selv på positive måter, der undervisningsmåter, samtaler og tilbakemeldinger står sentralt (Refsahl, 2012, s. 59). Samtidig kan dette føre til en ubalanse mellom elevenes forventninger og lærernes forventninger, fordi elevene kan ha andre forventninger til seg selv enn lærerne oppfatter (Refsahl, 2012, s. 57). Dette kan ifølge Lyster (2011) oppleves ubehagelig. Dette peker mot at gode relasjoner mellom lærer og elev er avgjørende, for at elever ikke skal oppleve noe i opplæringen som ubehagelig.

Ifølge Bråten handler forventning om mestring om elevens vurdering av egen lesekompetanse (Bråten, 2008, s. 74). Forventningen blir bygget på elevenes tidligere presentasjoner. Om elevene mestrer lesingen, vil forventningen bygge videre på positive erfaringer. Om eleven har møtt på utfordringer med lesing, bygges forventningene etter disse erfaringene. Forventning om mestring kan sees i sammenheng med læreren sin illustrasjon av den «positive sirkelen» og den «negative sirkelen». Jeg tolker derfor mine funn slik at forventningene til elevene må bygges på tidlige, positive erfaringer. Viktigheten av at elevene mestrer og kommer i den «positive sirkelen» viser seg avgjørende atter en gang, for elevens lesemotivasjon. Grunnlaget for tolkingen er at Bandura presiserer at elever presterer bedre med høye forventninger, enn elever som har lave forventninger (referert i Brandmo & Bråten, 2021, s. 215), samtidig som at forskning legger til grunn at forventninger er en viktig faktor for motivasjon (Lillemyr, 2013, s. 189).

Undersøkelsen viser at verdier i leseopplæringen blir godt ivaretatt. Lærerne påpeker at lesing er avgjørende for at elevene skal se på den grunnleggende ferdigheten som verdifull og utviklende. Teorien støtter opp om betydningen av å bevisstgjøre elevene om at gode leseferdigheter er avgjørende, for å være en del av samfunnet (Refsahl, 2012, s. 56). Ingrid konkretiserer dette med å vise elevene ulike situasjoner der de må lese. Hun begrunner valget med at elevene må kunne lese for å fungere i samfunnet, og at ferdigheten må være der, for å bli en god samfunnsborger. Hun presiserer at dette er lærerens ansvar. Slik jeg tolker dette, er bevisstgjøringen av verdien av å lese i leseopplæringen en viktig del av undervisningen. Verdigrunnlaget som blir lagt i den første- og andre leseopplæringen, kan være avgjørende for om elevene videre vil se på lesing som verdifullt og utviklende. Funnet viser at lærerne bruker ulike konkrete situasjoner, for at elevene skal finne verdien i lesingen. Læreren må derfor legge interessefeltene til elevene i bunn, for at verdien for lesing skal gi elevene motivasjon til å se på lesing som noe verdifullt og utviklende. Lærerne må være rollemodeller, der de fra start forklarer viktigheten av å lese i et samfunn. Om elevene forstår dette tidlig, er det lettere å bygge indre lesemotivasjon hos elevene, og at denne vedvarer nivå for nivå. Ifølge Deci og Ryan (2009) kan dette være med på å bygge elevenes indre motiverte adferd, ved at lærestoffet føles interessant og at arbeidet gir en følelse av glede og tilfredsstillelse referert i (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 66). Et eksempel på indre motivert adferd er lek og aktiv læring (s. 66). Jeg tolker det derfor dithen at Ingrid bidrar til å styrke det Deci og Ryan (2009) betegner som elevenes indre motiverte atferd.

5.3 Endringer i forutsetninger og motivasjon for leseopplæringen

Datamaterialet viser at alle lærerne erfarer det samme som forskningen peker på. Funn i forskningen viser at motivasjonen til førsteklassinger er unik (Bråten, 2008, s. 76). Videre kommer det tydelig frem i undersøkelsen at elevene må få gå «trappen» nivåmessig i sitt tempo, for at de ikke skal miste motivasjonen. Jeg tolker dette funnet på den måten at opplæringen kan gå for fort for noen elever, slik at de til slutt mister motivasjonen for leseopplæringen. Derfor stiller jeg meg dette spørsmålet: Går leseopplæringen for fort frem for mange elever, slik at de ikke får gått sin «trapp» nivåmessig? Når det gjelder motivasjon i den første leseopplæringen sammenlignet med den andre leseopplæringen, viser forskning at motivasjonen blir mindre i den andre leseopplæringen. Ifølge PISA-undersøkelsene går leselysten til elevene i en negativ retning, selv om det er satt inn flere tiltak på nasjonalt nivå i Norge (Roe, 2020, s. 128).

Under er det presentert en modell, som jeg har valgt å kalle «lesetrappen». I undersøkelsen fremhever Unni at elevene er på ulike nivå, og at alle elever må få lov til å gå «lesetrappen» i sitt tempo. Modellen under viser hvordan jeg som forsker tolket «lesetrappen» Unni snakket om. Figur 2 nedenfor viser at trappen starter med *likksomlesing*. Liksomlesing er en viktig del av den første leseopplæringen. Undersøkelsen peker på at den første delen av leseopplæringen bør preges av lek (Palm, Becher, & Michaelsen, 2019, s. 21). Lundetræ og Walgermo (2021) hevder at læring gjennom lek gir mening og mestringsfølelse (s. 45). Funn viser at Ingrid trekker frem viktigheten av lek i undervisningen, for å skape mestring og mening i læringen. I trappetrinn to og tre blir elevene kjent med noen bokstaver og noen hele ord. I denne perioden kan lærere velge å bruke både syntetisk og analytisk metode, eller en blanding av disse (Bjerke & Johansen, 2020, s. 114). Hekneby (2011) skriver at leseforskere påpeker nødvendigheten av begge tilnærmingene (s. 85), samtidig som at Roe (2014) hevder at elevene skal få bruke den metoden som passer hver enkelt elev best (s. 25). Samtidig tilpasser lærerne undervisningen etter behovet til hver enkelt elev, da det til tider er behov for å bruke analytisk metode i undervisningen.

Bråten (2008) hevder at avkoding handler om at elevene skal identifisere grafemene som representanter for lyder i talespråket og sette lydene sammen til ord (s. 75). I sammenheng med dette er fonologisk bevissthet avgjørende for å forstå hva bokstavene symboliserer (Bjerke & Johansen, 2020, s. 116). Ut ifra lærerne sitt perspektiv, peker studien mot at det

kontinuerlige arbeidet med den første leseopplæringen er viktig for den fonologiske bevisstheten til elevene. Undersøkelsen viser også at den første leseopplæringen blir gjennomført med variert undervisning, for å kunne fortsette den nivådelte lesetrappen. Lærerne sitt perspektiv på leseopplæringen og motivasjon opp igjennom skoleårene handler om at leseopplæringen går for fort, og at elevene ikke får leseopplæringen etter deres nivåutvikling. Om elevene ikke har forståelsen av fonemisk bevissthet eller mestrer det alfabetiske prinsipp, vil ikke elevene ha forutsetninger til å lese og utforske ulike typer tekst (Lundetræ & Walgermo, 2021, s. 52). I lys av teori og lærernes perspektiver er derfor elevenes nivåprogresjon avgjørende, for om elevene skal føle mestring og motivasjon videre oppover i klassetrinnene.

Siste nivå i «Figur 2» er ortografisk lesing. Ortografisk lesing er den fasen der elevene skal bruke leseferdighetene sine for å tilegne seg kunnskap, informasjon og opplevelser med ulike tekster (Roe, 2014, s. 24). Ortografisk lesing er det øverste nivået etter at lesekoden skal være knekt, og blir også kalt den andre leseopplæringen (Lyster, 2011, s. 59). Elevene skal i utgangspunktet være på dette nivået på mellomtrinnet, og det er her elevene virkelig begynner å miste motivasjonen (Bråten, 2008, s. 76). Undersøkelsen viser i tråd med Lyster (2011) at forutsetningene til elevene er svært forskjellige, og at elevene bruker ulik tid på å utvikle flytende lesing med forståelse (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014, s. 69).



Figur 2: Den nivådelte lesetrappen

Unni, Ingrid og Kine fremhever at leseopplæringen mister «trykket» når elevene skal starte på den andre leseopplæringen. I undersøkelsen belyser de tre lærerne at man ikke må glemme den grunnleggende leseopplæringen og leseteknikkene, som kan være avgjørende for at

elevene skal mestre mer utfordrende tekster og ord. Ingrid illustrerer dette med et fotballeksempel. Illustrasjonen handler om at en fotballspiller ikke slutter å trene de grunnleggende ferdighetene, selv om laget rykker opp. Dette eksempelet dras tilbake til leseopplæringen, og at lærerne i skolen ikke kan slutte å øve på de grunnleggende ferdighetene i lesing, selv om elevene har begynt på den andre leseopplæringen. Jeg tolker det slik at den andre leseopplæringen legger mindre vekt på de grunnleggende ferdighetene, som blir lagt til den første leseopplæringen. Dette peker mot at den andre leseopplæringen bør bestå av både øving på de grunnleggende ferdighetene og av leseforståelse og lesestrategier, som er hovedområdene i den andre leseopplæringen (Lyster, 2011, s. 59). Guthries motivasjonsprogram legger vekt på at elevene må tilegne seg gode lesestrategier, for at de skal bli motiverte (Roe, 2014, s. 137). Tolkningen av funnene mine peker dermed mot at den andre leseopplæringen må inneholde god undervisning på de grunnleggende ferdighetene, men også på leseforståelse og lesestrategier. Ifølge Bråten (2008) kan den negative motivasjonsendringen være individuell eller miljømessig (s. 76). Forskning viser og at elevene blir mer bevisst på egne begrensninger, samtidig som at de sammenligner prestasjoner med andre i større grad enn tidligere (s. 76). I lys av dette kan elevene på en side motivere seg ved å bruke prestasjonsmotivasjon, der motivasjonen blir å prestere bedre enn sine medelever. På den andre siden kan motivasjonen få en negativ utvikling, om elevene føler at de ikke presterer like godt som andre medelever. Motivasjonsendringen fra den første til andre leseopplæringen, kan derfor være både individuell, samtidig som faktorer fra miljøet kan ha innvirkning på motivasjonen til elevene. Etersom motivasjonsendringen kan være preget av miljøet, kan det peke mot at et godt og trygt klassemiljø er viktig, for at elevene skal være trygge på sine prestasjoner. Senere i oppgaven skal jeg diskutere hvordan klassemiljø kan virke inn på leseopplæringen til elevene.

5.4 Sammenhengen mellom den begynnende indre motivasjon og ytre motiverte opplegg

Leselystaksjoner kan være en undervisningsstrategi som kan øke motivasjonen til elevene, som ikke nødvendigvis har så stor lesemotivasjon. Funn viser at lærerne melder på klassene sine på ulike leselystaksjoner. Elevene teller opp antall minutter som de leser og gjør oppgaver. Underveis kan de få ulike premier og på slutten blir det utdelt et diplom. Dette er et

eksempel på kontrollert ytre motivasjon, der elevene gjør aktiviteten for å oppnå belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 67). Ifølge Deci og Ryan (2009) handler den autonome ytre motivasjonen om at elevene har internalisert skolens verdier for elevatferd, og at de ser verdien av å arbeide med skolefagene (s. 67). Når eleven har ytre lesemotivasjon, leser som tidligere nevnt eleven for å oppnå et fremtidig mål eller en belønning (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Jeg viste til at Deci og Ryan (2009) (jf. 2.5.3) skiller mellom to typer ytre motivasjon; kontrollert og autonom. I skolehverdagen har elevene både kontrollert og autonom ytre motivasjon. Ifølge Lillemyr er det urealistisk at alle elevene skal være indre motivert i alle sammenhenger (Lillemyr, 2013, s. 195).

Leseforskning har pekt på viktigheten av at undervisningen ikke er basert på bare ytre motivasjon (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). I mine funn ser jeg at lærerne jobber mye for at elevene skal oppnå indre motivasjon i leseopplæringen. Ifølge Brandmo og Bråten (2021) er dette viktig, fordi indre motivasjon er mer betydningsfull, for å øke læringsutbytte til elevene (s. 218). Videre ser jeg at lærerne legger opp undervisningen, for at indre motivasjon skal være innenfor rekkevidde. Når elevene blir eldre, kan den ytre motivasjonen handle mye om at de skal prestere bra på en prøve eller eksamen. Forskning tyder videre på at ytre motiverte elever leser mer enn umotiverte elever, men samtidig mindre som indre motiverte elever (s. 219). Studien *A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students* viser dessuten en positiv sammenheng mellom indre og ytre motivasjon (Diseth, Mathisen, & Samdal, 2020). Undervisning som legger til rette for både indre og ytre motivasjon, støttes derfor gjennom denne studien. Ut ifra lærerne sine synspunkt og forskning, kan denne undervisningsmetoden øke læringsutbytte og motivasjonen til elevene.

Jeg tolker funnene slik at lærerne jobber mest med å skape indre motivasjon hos elevene, men at det samtidig er urealistisk at alle elever har indre motivasjon for hver undervisningstime. Jeg tenker at det allikevel er viktig å legge ned dette arbeidet, for å skape best mulig indre motivasjon hos elevene. Selv om teorien viser at elever som er ytre motiverte, leser mer enn umotiverte elever. Motivasjonsarbeidet er derfor avgjørende, for at elever som kanskje hadde vært umotiverte, kan utvikle ytre motivasjon i opplæringen. Opplegg som leselystaksjoner, kan være en inngang for at elevene utvikler indre motivasjon. Den kontrollerte ytre motivasjonen blir en start, som kan vekke en interesse og nysgjerrighet i elevene, som er avgjørende for indre motivasjon. Ulike kampanjer fører også til at elevene får tilbud om en

varierende undervisning. Ifølge Guthries motivasjonsprogram er variert undervisning en god inngang for å skape engasjerte elever (referert i Roe, 2014, s. 137). Med bakgrunn i denne teorien mener jeg derfor at varierende undervisning, kan skape engasjement og indre motivasjon hos elevene. Det er ikke mulig at alle elevene er indre motivert hele tiden, jeg tenker at varierende undervisningen kan være en inngang for at elevene øker den indre motivasjonen.

Lesekurs er et tiltak som hjelper elevene til å mestre ferdigheter de ikke mestrer fra før, ved hjelp av lærerens hjelp. Ifølge forskning er elevene opptatt av å mestre selv, selv om de er avhengig av lærerens støtte på noen oppgaver (Diseth, Mathisen, & Samdal, 2020). Lærerne må kommunisere høye og realistiske forventninger til elevene, for å opprettholde motivasjonen (2020). Når skolen har leskurs som et tilbud, kan lærerne kommunisere høye og realistiske forventninger, som skal hjelpe elevene med å øke lesemotivasjon. Om lærerne samarbeider tett, er det lettere å vite hva elevene skal jobbe ekstra med når lesekurset er over, og eleven skal tilbake til den ordinære leseopplæringen. Dette forutsetter et tett og godt kollegasamarbeid. I tråd med teorien skal lesekurset være et tidsbegrenset tilbud (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015, s. 121). Mine funn viser at lesekursene som blir gjennomført på skolen er tidsbegrenset, med små grupper. Gruppen med elever består av elever som har et behov for midlertidig, intensiv støtte (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015, s. 119).

Ut ifra undersøkelsen tolker jeg at lesing i mindre grupper kan være heldig for leseutviklingen til elevene og mulighetene lærerne har når de underviser i en liten gruppe. Samtidig kan dette være utfordrende å gjennomføre, da det trengs lærerressurser for at leskurs skal være gjennomførbart. Jeg tolker dette som en god undervisningsmetode, som bør være prioritert i leseopplæringen – nettopp fordi elevene opplever mestring og utvikler motivasjon av varierte undervisningsmetoder.

Skolebibliotek kan være en varierende undervisningsmetode, som lærerne kan bruke for å gjøre elevene interessert og nysgjerrig i bøker og lesing. Funn i min undersøkelse viser at Anne og Kine bruker skolebibliotek til nettopp dette. Det blir lagt vekt på at elevene kan styrke motivasjonen. Forskning støtter dette, og viser at elever som får velge bøker selv utvikler leseglede og blir gode lesere (Phil, 2018, s. 21). Bibliotekaren blir nevnt som en ressurs i mine funn og i teorien. Det er derimot samarbeidet mellom bibliotekar og lærer som avgjør om bibliotekaren er en ressurs i leseopplæringen (Phil, 2018, s. 22). Skolebiblioteket

kan brukes som både en indre og ytre motivasjon for elevene. Noen av elevene er blitt indre motivert av at de kan finne bøker som interesserer dem og vekker deres nysgjerrighet, mens andre blir ytre motivert av skolebiblioteket, fordi elevene kan se på besøket som en belønning. Jeg tolker det derfor slik at skolebibliotek kan være bra for alle elevene, og at begge typer motivasjon blir ivaretatt.

I funnet mitt blir det presentert en utfordring med skolebibliotek. Elevene må få veiledning i valg av bok, for at boken skal være tilpasset deres nivå i leseopplæringen. Anne brukte derfor den metoden at elevene kunne velge seg to bøker; en bok som de kunne mestre i samråd med lærer eller bibliotekar og en bok de elevene kunne velge helt fritt. Tolkningen min av dette er at Anne velger å gjøre det på den måten, fordi elevene da opprettholder den indre motivasjonen, når de får velge en bok de har lyst til å lese eller se i og en bok de mestrer. En annen presisering som kommer frem i min analyse, er at bøkene som blir valgt på biblioteket, skal brukes i undervisningen. Kine var opptatt av at bøkene skal kunne brukes i læringen om lesestrategier. Ifølge Guthrie er lesestrategier den viktigste faktoren for å opprettholde motivasjon (referert i Roe, 2014, s. 137). Det samme er varierende undervisning. Med bakgrunnen av denne teorien konkluderer jeg med at skolebibliotek kan være en faktor for å opprettholde både indre og ytre motivasjon hos elevene. I undersøkelsen argumenterer Ingrid for viktigheten av at elevene får mulighet til å lese spennende og god litteratur, for at motivasjonen skal opprettholdes. Guthries motivasjonsprogram legger også vekt på at elevene skal ha tilgang til arenaer med mange ulike bøker, der mange av bøkene er valgt av elevene selv. Da er to av motivasjonsområdene til Guthries motivasjonsprogrammet dekket, nemlig valg og kontroll og interesse.

Undersøkelsen viser at Ingrid og Unni bruker høytlesning som et pedagogisk grep i undervisningen, for å øke motivasjonen. Forskning støtter dette, og konstaterer at leselysten blir større av høytlesning (Roe & Blikstad-Balaas, 2022, s. 132). Dette forutsetter at boken interesserer lytterne, og at den som leser høyt lever seg inn i rollen (Roe & Blikstad-Balaas, 2022, s. 133). Forskning viser dermed at høytlesning bidrar til leselyst og motivasjon, det er dermed viktig at høytlesning ikke blir glemt i skolehverdagen. Ingrid forteller at det fort kan bli satt på film eller serie i matpausen, istedenfor å ha høytlesning. Forskningen viser derimot at man bør drive høytlesning i klasserommet så ofte man kan. Jeg tenker at lærerne bør bli bevisst på valget mellom høytlesning og det digitale i skolehverdagen, da læringsutbytte kan øke betraktelig ved høytlesning.

Ut ifra empirien og lærerne sine utsagn tolker jeg det slik at lesekurs, bruk av skolebibliotek og høytlesning er en fin måte å skape motivasjon blant elevene. Ifølge leseopplæringsprogrammet Concept Oriented Reading Instruction (CORI), er det bevist at variert undervisning fører til større motivasjon, engasjement og prestasjoner (Guthrie, Mullan, Klauda, & Ho, 2013). Samtidig som at den ytre og indre motivasjonen kan skapes og sees i en positiv sammenheng (Diseth, Mathisen, & Samdal, 2020). Den ytre motivasjonen kan være en inngang til å skape indre motivasjon, der elevene blir oppriktig interessert i verdenene de kan oppleve gjennom litteraturen.

5.5 Struktur er avgjørende for forutsigbarhet

Unni og Kine fremhever i undersøkelsen at struktur i leseopplæringen er viktig for forutsigbarheten til elevene. Struktur gir gode arbeidsvaner, der elevene vet hva slags oppgaver de mestrer. Teorien underbygger dette med at rutiner og struktur er vesentlig for at læreren skal kunne etablere et godt undervisningsmiljø og en hverdag som er gjenkjennelig for elevene (Frost, 2007, s. 126). Lærernes vektlegging av at elevene bør vite noe om hva slags oppgaver de mestrer, er i tråd med Bråten og Thurmann-Moes perspektiver (2012): Elevene må være sikre på at oppgavene de får tildelt, ligger innenfor deres nærmeste utviklingszone (Bråten & Thurmann-Moe, 2012, s. 125). Tolkningen min av funn i undersøkelsen, sammen med utsagnet av Bråten og Thurmann-Moe (2012), er at oppgavene elevene får må være tilpasset hver enkelt, for at eleven skal være sikker på at oppgavene er innenfor den nærmeste utviklingssonen (s. 125). Om elevene får en følelse av oppgavene er for utfordrende, tolker jeg at de kan føle på en uforutsigbarhet i undervisningen. Denne uforutsigbarheten kan føre til at undervisningsmiljøet blir usikkert og at hverdagen ikke blir like gjenkjennelig for elevene. Konsekvensene av dette kan være at elevene blir umotiverte for lesingen, og at utviklingen av læringsutbytte stagnerer.

Ifølge Frost må lærerne tilstrebe forutsigbarhet, for å følge de samme rutinene og strukturen i undervisningen, for at elevene føler en trygg og gjenkjennelig strategisk ramme for arbeidet (Frost, 2007, s. 126). Funnene min støtter teorien, og peker mot at forutsigbarhet og trygghet er faktorer som hjelper elevene til å opprettholde mestringsfølelsen og motivasjonen. Utfordringer knyttet til strukturen, er tiden lærerne har til rådighet for planlegging av

undervisningen, og at strukturen i klasserommet til tider kan være utfordrende. Werner og Håstein uttrykker noe av de samme utfordringene. De påpeker at strukturen i et klasserom kan utvikle seg til at elevenes muligheter for tilpasset deltakelse ikke er til stede (Werner & Håstein, 2004, s. 250), og at strukturen i klasserommet er lærernes ansvar. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) skal strukturen utgjøre rammer for elevenes initiativ, medbestemmelse og selvstendighet (s. 189).

Undersøkelsen belyser at læreren i klasserommet har ansvar for at strukturen skal være tilpasset den enkelte elev. Min oppfatning av svarene lærerne gir i undersøkelsen, viser at de tar dette ansvaret og ser viktigheten i strukturen. Jeg tenker at lærerne må ha en tydelig struktur for at elevene skal kunne utfolde sine behov, innenfor rammene. Ifølge Guthries motivasjonsmodell er motivasjonen viktig for at elevene får utfolde sin medbestemmelse og selvstendighet (Roe, 2014, s. 137).

Videre viser funn at det er ulike strukturer i leseopplæringen for elever med flerspråklig bakgrunn. En av skolene kartlegger elevene sine kunnskaper innenfor lesing, og tilpasser deretter undervisningen til eleven etter kartleggingens resultater. Anne understreker at tilpasningen av undervisningen, skjer på lik linje med elever som har norsk som sitt førstespråk. På en annen skole har de en plan, der de legger vekt på de muntlige kunnskapene til eleven først. Grunnlaget for dette er at en av lærerne har erfaring med at muntlige fag ofte er en utfordring for flerspråklige elever. Ifølge Kulbrandstad kan flerspråklige elever ha en god språklig bevissthet (Kulbrandstad, 2003, s. 149). Teorien beskriver derimot at elevene kan møte utfordringer med begrepsmangfoldet og leseforståelsen (Hagtvatn, Frost & Refsahl, 2014, s. 67). Jeg tolker det slik at lærerne gjør rett i å kartlegge elevenes ferdigheter, og at de får tilpasset opplæring. De muntlige kunnskapene må jobbes kontinuerlig med, og jeg tolker det slik at dette arbeidet også må skje i flere fag enn norsk. Undersøkelsen viser at det er ulik struktur når flerspråklige elever kommer til skolene. Jeg tenker at skolen bør ha en klar plan for elever som er flerspråklige, og at deres kompetanse må tilpasses den enkelte elev. Om strukturen på skolen er slik at dette blir gjennomført, har det ikke så mye å si at strukturene er forskjellige fra skole til skole.

Sosiokulturell lese teori legger vekt på skriftspråket i naturlige situasjoner (Kulbrandstad, 2003, s. 34). Teorien legger vekt på de sosiale og kulturelle vilkårene som er med på å bestemme hvordan mennesker bruker ferdigheten lesing (s. 34). Som vi ser før i drøftingen er

de sosiale og kulturelle vilkårene forskjellig for hver elev og kan endre seg i løpet av livet. Det er mange faktorer som kan bestemme hvordan mennesker bruker lesing i sin hverdag og sitt liv. Dette handler blant annet om hvilken motivasjon eleven har i ulike situasjoner og mestringsfølelsen. Sosiokulturelle leseteorier har ligget til grunn for mye av leseopplæringen på skolen, og viser at elevenes vei til å lære å lese og utvikle leseforståelse er mangfoldige (Kulbrandstad, 2003, s. 41). Funnene i min undersøkelse underbygger dette, da Kine spesielt forteller at elevene øker læringsutbytte sitt gjennom ulike arbeidsmetoder. For at lærerne skal vite hvordan elevene lærer best, gir undersøkelsen innblikk i at relasjoner til elevene er viktig for å kunne kartlegge deres beste arbeidsmetoder. Gjennom å kartlegge, har lærerne større forutsetninger for å øke læringsutbytte til elevene, og kan dermed utvikle deres motivasjon for lesing gjennom at de mestrer arbeidsmetodene som undervisningen legger opp til.

5.6 Miljøets samlede betydning

Bakken og Østvik (2021) understreker at elevene må ha et godt klassemiljø, om læringsutbytte skal være godt (s. 30). Relasjonene i et klassemiljø må være gode, både med medelever og lærere. Mine funn viser at alle lærerne legger vekt på at elevene må ha forståelse for hverandre og et godt klassemiljø. Når forståelsen er på plass, kan elevene utvikle lesekompetansen sin i sitt tempo. Funn konkretiserer at elevene øver spesifikt på å være gode lyttere, å vise respekt og hvordan de skal gi gode tilbakemeldinger til hverandre. Dette arbeidet starter læreren med tidlig, for at klassemiljøet skal utvikles til en trygg og god læringsarena. Jeg tolker at utviklingen av forståelsen for hverandre og utviklingen av empati, er en del av arbeidet av elevenes sosiale kompetanse. En rekke studier støtter mine funn, der det vises til resultat av at sosiale faktorer spiller en sentral rolle for elevenes leseutvikling (Lyster, 2011, s. 133). Ifølge Bakken og Østvik (2021) må elevene få en forståelse av fellesskap, tilhørighet og utvikle en ansvarsfølelse for hverandre (s. 30). Med bakgrunn i det jeg nevnte ovenfor, tolker jeg det slik at klassemiljøet må være bra for at elevene skal få et godt læringsutbytte. Lærerne må bygge gode relasjoner, som fører til trygghet i undervisningen. Som tidligere nevnt vet vi også at motivasjon handler om elevenes interesse. For å kjenne til interessene til elevene, må lærerne bygge gode relasjoner til elevene og lære dem å kjenne.

Relasjoner mellom elever og lærere er avgjørende for et godt læringsmiljø (Drugli, 2017, s. 31). I relasjonsarbeidet er det læreren som har ansvar for at relasjonen skal være god (s. 31). I mine funn blir relasjon nevnt som en av de viktigste faktorene i leseopplæringen. Ifølge Pianta og Hamre (2009) handler relasjon om tre ting; emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjon (referert i Drugli, 2017, s. 31). At lærerne skal gi elevene en støttende instruksjon, for at relasjonen skal være god, tenker jeg handler om at læreren bør jobbe ut ifra Vygotskys nærmeste utviklingssone. Da får elevene oppgaver som de mestrer alene og oppgaver som de skal mestre sammen med en støttende medelev eller voksen. Lærerne må også være støttende i alle oppgaver elevene skal gjennomføre, for å skape en god relasjon. Undersøkelsen belyser at lærerne gir emosjonell støtte gjennom anerkjennelse og trygghet.

Når det gjelder sosiale faktorer, spiller også foreldrenes innflytelse og utdanningsnivå inn på elevens leseutvikling og språklig kompetanse (Lyster, 2011, s. 133). Chall (1990) viser til at foreldrenes forventninger til hvordan elevene skal mestre skolen, har innvirkning på elevenes faglige utbytte (referert i Lyster, 2011, s. 133). Litterære aktiviteter i hjemmet påvirker leseutviklingen, og på grunnlag av dette tenker jeg at et godt hjem-skole-samarbeid er avgjørende for om elevene får den faglige utviklingen de skal ha. I mine funn kommer dette tydelig frem, ved at lærerne påpeker viktigheten av samarbeid med foreldre og hvordan de velger å bruke leseleksen som et konkret verktøy, der skole og hjem har en skriftlig kontakt hver dag om den faglige utviklingen.

Innenfor sosiokulturelle leseteorier er begrepet litterasitetspraksiser sentralt (Kulbrandstad, 2003, s. 39). Litterasitetspraksiser kan for eksempel handle om litteraturbruken i hjemmet. Forskning har gitt kunnskap om hvordan foreldre og barn samhandler omkring bøker, og hvordan dette kan påvirke samarbeidet mellom skole og hjem (Kulbrandstad, 2003, s. 41). Mine funn støtter forskningen, der erfaringene fra lærerne i undersøkelsen viser at barn som har lest mye litteratur fra de var små, har et bedre grunnlag for å mestre lesingen i leseopplæringen. Jeg tenker at det derfor bør bli mer bevissthet rundt dette, og hvor viktig det er at barn blir lest høyt for, helt fra de er små, og at dette kan hjelpe dem mye når de skal starte leseopplæringen i første klasse.

I mine funn er trygghet den andre faktoren som en av lærerne i undersøkelsen trekker frem som en viktig faktor i leseopplæringen. Ifølge Maslows behovspyramide er trygghet en av

behovene elevene trenger, for å kunne tilegne seg faglig kunnskap (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). Elevene trenger derfor å føle seg trygge i undervisningssituasjonen, for at læringsutbytte deres skal øke. Ifølge Arne Tveit (2012) er anerkjennelse og ros viktige faktorer for relasjonsbygging (referert i Tveit, 2012, s. 27). Ingrid fremhever at hun gir anerkjennelse gjennom å se hver enkelt elev, høre leseleksen, gi dem gode tilbakemeldinger og rose alle skritt som er i riktig retning, både faglig og sosialt. Unni påpeker at eleven må bli anerkjent som det mennesket de er, og at elevene skal få være seg selv.

Undersøkelsen belyser at lærerne på ulike måter bidrar til å gi elevene emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjon, for at de skal bygge en god relasjon til alle elevene sine. Det kommer tydelig frem at elevene må kunne være seg selv og at anerkjennelse, trygghet og relasjoner er avgjørende for den faglige utviklingen. Når dette grunnlaget er lagt, kan lærerne videre fokusere på mestring, lesemotivasjon, tilpasset opplæring og faglig utvikling.

5.7 Sammenfatning

Elever som får godt læringsutbytte faglig og sosialt, gjennom tilpasset opplæring gir motivasjon for både elever og lærere. Alle lærerne i undersøkelsen konkluderer likt på dette området. Samtidig kan tilpasset opplæring være utfordrende, fordi at behovet er stort og tiden er knapp. *Tidlig-innsats-ressursen* blir fremhevet som svært viktig for støtte i klasserommet. Dette er også lovfestet. Forskning viser at *tidlig-innsats* har stor betydning for om elever overvinne lesevansker. I tillegg oppnår motiverte elever bedre leseforståelse. Ifølge forskere er indre motivasjon er en viktig faktor (Roe, 2014, s. 24). Å vekke interesse og nysgjerrighet blir en viktig jobb for læreren i leseopplæringen. Å ha god tid i leseopplæringen, er en annen suksessfaktor. Ofte går opplæringen for fort frem, slik at det blir stress og elevene opplever at de ikke mestrer. Ifølge opplæringsloven skal alle elever ha tilpasset opplæring, ut ifra kunnskapsnivået til hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette er helt avgjørende for at elevene skal føle mestring og motivasjon. Bakken og Østvik støtter opp om at tilpasset opplæring gir økt læringsutbytte og økende mestring (Bakken & Østvik, 2021, s. 60). Informantene var alle opptatt av at opplæringen skulle være tilpasset elevenes kunnskapsnivå, og at det ble lagt vekt på kartlegging, for å differensiere undervisningen. Tomlinson differensieringsmodell som omhandler innhold, prosess og produkt er sentral for å tilpasse undervisningen (Idsøe, 2020, s. 47). I lys av teorien tolker jeg at lærerne legger mest

vekt på innhold og prosess.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2019) er det en sterk sammenheng mellom motivasjon, mestring og økt lærelyst (s. 66). Dette understreker lærerne i undersøkelsen. De mener at mestring er viktig for lesemotivasjonen og jo større motivasjonen blir, jo mer øker lesing- og læringsutbytte. Alle lærerne trekker frem at interesse er svært viktig for lesemotivasjon. Når elever får tema som interesserer de, skjer det mye positivt med motivasjonen til elevene. Nysgjerrighet er en sterk faktor for å oppnå indre motivasjon (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Fire momenter som er viktig innenfor indre motivasjon er interesse, verdier, selvtillit og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 66). Ut ifra motivasjon og mestring, illustrerte Kine «den positive sirkelen», som er illustrert før i kapitlet. Alle lærerne kommer også inn på at motivasjonen blir mindre når elevene begynner på mellomtrinnet. For at elevene skal holde på motivasjonen, mener Kine at de må få følge sitt tempo i leseopplæringens nivåprogresjon. Tidligere i kapitlet er det derfor laget en figur som illustrerer dette, ved hjelp av figur 2, «lesetrappen». For at elevene skal kjenne på motivasjon, er det viktig at undervisningen ikke bare er basert på ytre motivasjon (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218). Lærerne i undersøkelsen jobber mye for å planlegge varierte opplegg i undervisningen, for å skape en indre motivasjon. Eksempel på disse oppleggene er skolebibliotek, høgtlesing og lesekurs. Strukturen i leseopplæringen er avgjørende for undervisningens forutsigbarhet (Frost, 2007, s. 126). Unni og Kine legger spesielt vekt på dette i undersøkelsen. Når forutsigbarheten i klasserommet er på plass, føler elevene trygghet, dette er en viktig faktor for å opprettholde mestringsfølelse og motivasjon. Bakken og Østvik (2021) fremhever at klassemiljøet må være godt for at læringsutbytte skal være optimalt (s. 30). Relasjon mellom lærer-elev må være bygd på respekt. Det er viktig å kunne lytte til hverandre og gi gode tilbakemeldinger. Man må utvikle empati, og dette er viktig for leseopplæringen, men også for elevenes sosiale kompetanse. Flere studier støtter dette synet (Lyster, 2011, s.133). Foreldrenes innflytelse og utdanningsnivå har også noe å si for elevenes leseutvikling og språklig kompetanse (s. 133). Alle lærerne påpeker i undersøkelsen at samarbeid med foreldrene er viktig, for den faglige utviklingen.

Konklusjonen i dette kapitlet er at tilpasset opplæring og motivasjon er to viktige faktorer, for at elevene skal ha faglig utvikling innenfor leseopplæringen. Det kommer frem at tilpasset opplæring er avgjørende for mestringen til elevene, samtidig som at lærerne ser på arbeidet

som utfordrende til tider. Motivasjonsbegrepet er også avgjørende for at elevene skal skape en nysgjerrighet for lesing, og det kommer frem at alle fire informantene jobber mye med å skape en lesemotivasjon hos elevene sine. Drøftingen viser at det er flere faktorer som påvirker leseopplæringen. Dette er samarbeid mellom skole og foreldre, klassemiljø, relasjoner og klasseledelse. Kapitlet viser dermed at leseopplæringen består av mange komponenter, ikke bare selve undervisningen. Vi ser at det er mange faktorer som skal fungere sammen, for at elevene skal få de beste leseopplevelsene og den beste opplæringen.

6.0 Konklusjon av studien og avsluttende refleksjoner

I dette avsluttende kapitlet vil jeg oppsummere forskningsprosjektet for å gi en oversikt over studien, og deretter komme med noen avsluttende refleksjoner. Det gis også forslag om områder som kan forskes videre på.

I denne masteroppgaven har jeg søkt å finne svar på problemstillingen: «Hvordan kan lærere tilpasse og tilrettelegge undervisningen, for å øke lesemotivasjonen i den første- og andre leseopplæringen?», sammen med forskningsspørsmålene «Hva kan virke inn på elevs lesemotivasjon» og «Hvordan kan man tilpasse undervisningen i leseopplæringen?». Både gjennom teori og empiri har jeg undersøkt hvordan lærere tilpasser og tilrettelegger undervisningen, for å øke lesemotivasjonen til elevene. Konkret har jeg intervjuet fire lærere, og jeg har tatt utgangspunkt i teori om den første- og andre leseopplæringen, tilpasset opplæring og lesemotivasjon.

Gjennom de kvalitative intervjuene med fire lærere har jeg prøvd å finne svar på min problemstilling for forskningsprosjektet. Denne metodiske tilnærmingen ble valgt for å få frem lærernes stemme, og for at de kunne fortelle hvordan de gjennomfører leseopplæringen i praksis. Analysen ble kategorisert etter temaer som ble belyst i intervjuene. Gjennom analysen kommer det frem at lærerne vektlegger tilpasset opplæring, mestring, variasjon i undervisningen, forutsigbarhet, relasjoner, klasse miljø og anerkjennelse. Disse faktorene ga et utgangspunkt for drøftingen.

Studien belyser i samsvar med annen forskning at det kan være utfordrende å gjennomføre tilpasset opplæring i skolehverdagen. Det viser at det er viktig å tilpasse etter nivået til eleven, og at ikke leseopplæringen må gå for fort frem. Når eleven får leseopplæringen tilpasset sitt nivå, opplever eleven mestring. På denne måten kan elevene komme inn i den «positive sirkelen», som er presentert i kapittel 5.2.3. Studien viser også at det kan være utfordrende å opprettholde motivasjonen, etter hvert som elevene blir eldre. Det kommer frem at de yngste elevene er tydelig mer motivert. Bibliotek, høytlesning og lesekurs er omtalte undervisningsopplegg som kan være med på å variere undervisningen og øke motivasjonen til elevene. Studien viser at trygghet, anerkjennelse, relasjoner og forutsigbarhet er avgjørende for om elevene skal ha fått et økt læringsutbytte innenfor lesing.

Studien har bidratt til å gi innsikt og økt kunnskap om hva som kan bidra til lesemotivasjon i den første- og andre leseopplæringen. Begrensningen ved studien er imidlertid at den ikke omfatter elevenes stemme om hvordan de opplever tilpasningene i undervisningen og hva som skaper lesemotivasjon for elevene. Lærerne som ble intervjuet hadde mange like refleksjoner rundt temaene som ble belyst. Dette har gjort det utfordrende å drøfte ulike synspunkter opp mot hverandre i oppgaven. Jeg tolker det også slik at lærerne hadde relativt lik undervisningspraksis, med noen variasjoner rundt lesekurs og lesekampanjer.

Svaret på forskningsspørsmål en, «Hva kan virke inn på elevers lesemotivasjon?» er at det kommer frem flere faktorer gjennom undersøkelsen som kan virke inn på lesemotivasjonen. En av de viktigste faktorene handler om å skape nysgjerrighet hos elevene, slik at interessen kan bli vekt på temaer som fenger. På denne måten kan læreren skape en indre motivasjon hos elevene. Videre er det avgjørende at man tilrettelegger for mestring og lar elevene være på ett mestringsnivå lenge nok, slik at de er trygge og kjenner på at de får til oppgavene som blir tildelt. I «figur 1» presenterer jeg en modell basert på Kines refleksjoner om og erfaringer med leseopplæringen. Denne sirkelen inneholder mestring, økt lærelyst og lesemotivasjon. Dette er tre faktorer som er med på å øke læringsutbytte i leseopplæringen. Det kommer også frem i undersøkelsen at relasjon og anerkjennelse fra lærer forsterker motivasjon. Samtidig blir det påpekt at foreldre har en viktig rolle for leseutviklingen og motivasjon til elevene.

Miljø og struktur kommer også frem som viktige faktorer som påvirker leseopplæringen på ulike måter. Lærere har et stort ansvar for å bygge gode relasjoner og skape trygt læringsmiljø for alle elevene. Å bygge selvtillit og skape mestring hos elevene, er grunnlaget for et godt læringsutbytte. Et godt hjem-skole-samarbeid er også avgjørende for hvordan leseopplæringen blir påvirket. I undersøkelsen kommer det frem at strukturen bør ha et hovedfokus i undervisningsplanleggingen, for at det skal bli forutsigbart for elevene. På denne måten skaper lærerne et godt læringsmiljø med trygge rammer for undervisningen.

I undersøkelsen kommer det frem at lærerne kan tilpasse undervisningen i leseopplæringen på mange måter. Konklusjonen på forskningsspørsmål to, «Hvordan kan man tilpasse undervisningen i leseopplæringen?», er at det viktigste innenfor tilpasset opplæring er tilpasset leseopplæring for elevene på rett nivå. De ulike nivåene er presentert i «figur 2» i kapittel 5.3. For å finne ut nivået, må lærerne kartlegge elevene og være tett på elevene i opplæringen. Når man har funnet rett nivå, må man fortsette å være på dette nivået til elevene

kjenner på mestring. Det kommer frem i undersøkelsen at lærerne bruker ulike, varierte undervisningsformer for å tilpasse leseopplæringen til elevene.

Dette forskningsprosjektet har gitt meg økt forståelse for hvordan leseopplæring, motivasjon og tilpasset undervisning er faktorer som er gjensidig avhengig av hverandre. Alle disse faktorene må sees i sammenheng. Lærerne må tilrettelegge og gjøre tilpasninger for den enkelte elev, slik at leseopplæringen blir gunstig. Studien har økt mine forutsetninger for å kunne legge til rette for økt mestring i leseopplæringen og å jobbe systematisk med å opprettholde og videreutvikle motivasjon til elevene. Forskning viser også sammenheng mellom motivasjon og økt læringsutbytte. Jeg har fått forståelse for at det kan være utfordrende med tilpasset opplæring, og samtidig fått tips om hva som kan være gode pedagogiske grep å ta. Denne oppgaven har bidratt til at jeg føler meg bedre rustet for å ta fatt på læreryrket. Jeg gleder meg til å høre ordene: «Jeg kan lese!», og oppleve elevens glede rundt det å mestre, og oppdage at elevene tilegner seg ny kunnskap gjennom lesingen. Dette er også bakgrunnen for tittelvalget i denne mastergradsoppgaven.

6.1 Behov for videre forskning

Et tema det er behov for å forske videre på er for eksempel hvorfor motivasjonen hos elever i den andre leseopplæringen synker, i forhold til den første leseopplæringen. Ett innspill til videre forskning er: Hvordan kan skolen jobbe for å øke og opprettholde motivasjonen gjennom den andre leseopplæringen? Et annet tema som kan ha potensial for videre forskning er tiden lærerne har til å planlegge undervisningen. Innspill innenfor dette temaet kan være: Kunne det vært et tiltak at lærerne som har ansvar for leseopplæringen, hadde fått mer tid til rådighet, for å tilrettelegge leseopplæringen etter interesseområdene og nivåene til elevene? Et annet tema som kunne vært forsket mer på er viktigheten av skolebibliotekene. Fokuset kunne vært å utforske hvilken betydning det har for leseopplæringen at skolebibliotekene har en bibliotekar som har god kunnskap innen litteratur og litteraturformidling.

Det er mye god forskning som blir gjort. Det er imidlertid viktig at all forskning blir formidlet videre til lærerne. For å øke kompetansen til lærerne, kan de få tilbud om etterutdanning eller kursing, slik at kunnskap og erfaringer kan bli delt og satt ut i praksis i skolehverdagen til det

beste for elevene.

7.0 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, B., & Østvik, K. (2021). *Å skape et godt klassemiljø*. Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy - The exercise of Control*. Freeman.
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades. Vocabulary instruction needed. I E. J. Kame'enui, & J. F. Baumann, *Vocabulary Instruction. Research to Practise* (s. 36-50). Guilford Publications.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Brandmo, C., & Bråten, I. (2021). Om lesemotivasjon. I V. Grøver, & I. Bråten, (Red.) *Leseforståelse i skolen - Utfordringer og muligheter* (s. 211-224). Cappelen Damm AS.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutveksling*. Gyldendal Akademisk.
- Bråten, I. (Red.) (2008). *Leseforståelse - lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. J.W. Cappelens Forlag AS.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (2012). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142). (7. utg.) Cappelen Akademisk Forlag.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L., & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner. Sluttrapport fra evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"*. SINTEF.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read. The great debate: an inquiry into science, art, and ideology of old and new methods of teaching children to read: 1910-1965*. The Carnegie series in American education.

- Dale, E. L. (2012). Læring i utvikling - i lek og undervisning. I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43-73). (7. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget AS
- Dalhaug, G., & Nes, K. (2010). *Tilpasset opplæring - støtte til læring*. Oplandske Bokforlag.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Diseth, Å., Mathisen, F. S., & Samdal, O. (2020). *A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students*. Hentet fra tandfonline.com:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2020.1778640>
- Drugli, M. B. (2017). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. (2018). *Norskdidaktikk*. (3. utg.). Vimostad & Bjørke AS.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, Reading and Reading Disability*. Hentet fra Sage journals: <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guthrie, J. T., Mullan, J., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48 (1), s. 9-26.
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (red.) (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen, *Tilpasset opplæring* (s. 11-37). Cappelen Damm AS.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive-lese-skrive - Begynneropplæring i norsk*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet - om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.

- Hjellup, L. (Red.) H., Håland, A., & Svingen, A. (2018). *Skolebiblioteket - Læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen - en praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm AS.
- Jacobsen, D. I., & Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. (2011). Innføring i pedagogisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub forlag.
- Klæboe, G., & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm AS .
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling - Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra [udir.no: https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/)
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 08. 01.). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Opplæringsloven*. Hentet fra [lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2013). *Motivasjon og selvforståelse*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen, *Å lykkes med lesing - Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 37-63). (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyster, H. S.-A. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Gyldendal Akademisk.

- NSD. (2022). *Rettighetene for de registrerte*. Hentet fra nsd.no:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/rettighetene-til-de-registrerte>
- OECD. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries: Results from PISA 2000*. Hentet fra OCEDiLibrary.com: https://www.oecd-ilibrary.org/education/reading-for-change-performance-and-engagement-across-countries_9789264099289-en
- OECD. (2021). *21st-Century Readers - Developing literacy skills in a digital world*. Hentet fra oecd-ilibrary.org: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a83d84cb-en.pdf?expires=1680004226&id=id&accname=guest&checksum=9F500CC4FA6715A2EDC5B607CA6D1088>
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (red.) (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen - En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (red.), A. Håland, & A. Svingen, *Skolebiblioteket - læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21-45). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig - leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Blikstad-Balaas, M. (2022). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. (2012). *Relasjoner. Et didaktisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Universitetsforlaget AS.

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in Education - Theory, research and applications*. Pearson.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). *Motivasjon for læring - teori og praksis*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2017). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik, & B. K. Jansson, *Norskboka 1 - Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (3. utg.). (s. 39-53). Universitetsforlaget.
- Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.
- Unneland, A. R., & Buli-Holmberg, J. (2020). Ledelse av tilpasset leseopplæring. I M. H. Olsen, & P. Haug, *Tilpasset opplæring* (s. 121-145). Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Norsk - Kompetansemål etter 2. trinn*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?GrunnleggendeFerdigheter=true&TverrfagligeTema=true&Kjerneelementer=true&Progresjon=true&Verb=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Norsk - Kompetansemål etter 4. trinn*. Hentet fra udir: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv109?Kjerneelementer=true&TverrfagligeTema=true&GrunnleggendeFerdigheter=true&Progresjon=true&Verb=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Werner, S., & Håstein, H. (2004). *Men de er jo så forskjellige - Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2. utg.). Abstrakt forlag.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til deltakerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Motivasjon og tilpasset opplæring i den første- og andre leseopplæringen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av motivasjonen til elevene i leseopplæringen og hvordan lærere motiverer elevene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave, der jeg vil finne ut av hvordan lærere tilpasser leseopplæringen til elever i den første- og andre leseopplæringen. Jeg vil og finne ut av hvordan lærere gir elevene motivasjon til å bli gode lesere.

Problemstillingen er: Hvordan kan lærere tilpasse og tilrettelegge undervisningen for å øke lesemotivasjonen i den første- og andre leseopplæringen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet – Fakultetet for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg velger ut tre til fire lærere, som har norsk på barntrinnet til intervju. Jeg velger informanter som har ulik ansiennitet og i ulike klassetrinn, for å få et innblikk i hvordan de jobber med lesing på småskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju som blir tatt opp. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om leseopplæring, motivasjon, elevmedvirkning og anerkjennelse/relasjoner til elevene. Alle spørsmål har sammenheng med norskfaget. Jeg tar 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 samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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.

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

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen da skoler og deltakere vil være anonymisert. |

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.06.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Personopplysninger blir anonymisert og lydopptak vil slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Marte Monsen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høyskolen i Innlandet ved Marianne Eek, telefon +47 62 59 79 72. Student kan kontaktes Marte Jarstadmarken, telefon 97015334.
Vårt personvernombud: Usman Asghar. E-post: usman.asghar@inn.no. Telefon: +47 61 28 74 83

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

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

Med vennlig hilsen

Marianne Eek
(Forsker/veileder)

Marte Jarstadmarken
(student)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide - Master

Hva heter du?...

Hvor lenge har du jobba på barneskolen?...

Hvor lenge har du jobbet med den første leseopplæringen?...

1) Hva tenker du ligger i begrepet «tilpasset opplæring»?

2) Hva tenker du det viktigste er med tilpasning i leseopplæringen?

3) Har du noen tanker om tilpasset opplæring når det gjelder å motivere elever for lesing?

4) Er det viktig å tilpasse undervisningen i lesing slik at ulike elevgrupper blir motivert for å lese?

-Hvem tilpasser du for og hvorfor?

5) Hva gjør du for å tilpasse leseopplæringen til hver enkelt elev?

(spør eventuelt spesifikt om ulike grupper. Lurt å «grave litt» slik at du får fram hva læreren faktisk gjør).

6) Hva praktiserer du i klassen for å øke lesemotivasjonen til elever som sliter med motivasjonen?

- Har du eksempler på noe som var vellykket, eller noe som ikke fungerte? Hvorfor tror du dette fungerte/ikke fungerte?

- Hva er til hinder for at noen elever blir motivert til å lese?

- Har du erfaringer med ulike metoder eller program som motiverer for lesing? Eller ulike aksjoner?

Om svaret er ja; Hva går det ut på? Hva tenker du er årsaken til at motivasjonen blir lav hos noen elever? Positive og negative erfaringer? Hva er resultatet etter en stund? (Har motivasjonen holdt seg? Hva tror du er grunnen?). Hvordan kan motivasjonen opprettholdes?

7) Hva syns du er utfordrende med tilpassa leseopplæring?

- Hva kan bidra til å minske utfordringene/Er det noe som kan gjøres når det gjelder organisering/rammer for eksempel.?

8) Hva gjør du for at elevene skal føle seg anerkjent gjennom din leseopplæring?

9) Er det noe mer du skulle ønske jeg hadde spurt om? Er det noe mer du vil legge til/si?

Dette er de spørsmålene jeg sendte på mail til informantene, se kap. 3.3.2 Intervjuguide:

1) Hva praktiserer dere med elever som har norsk som andrespråk i leseopplæringen? Har skolen noen «plan» når det kommer elever med et annet dominant språk enn norsk innenfor leseopplæringen? Begrunn svaret.

2) Hvordan opplever du lesemotivasjonen til flerspråklig elever?

3) Hvordan praktiserer du tilpasset opplæring i lesing, for de flerspråklige elevene?

4) Hva er utfordrende med å få en flerspråklig elev inn i klassen? Evt. noen andre utfordringer du støter på i denne prosessen?

Vedlegg 3 – Vurdering fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

☰ 15.09.2022 ▾

Referansenummer
501627

Vurderingstype
Standard

Dato
15.09.2022

Prosjekttittel

Motivasjon og tilpasset opplæring i leseopplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Marianne Eek

Student

Marte Jarstadmarken

Prosjektperiode

01.09.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

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

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TAUSHETSPLIKT

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!