

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Oddrun Berdal & Karoline Killi

Læreres arbeid med lesemotivasjon i
begynneropplæringa.

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 85

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
Innledning.....	5
Studiens bakgrunn	5
Studiens formål	5
Problemstilling	6
Operasjonelle definisjoner.....	6
Oppgavens oppbygging.....	6
Teori	7
Begrepsavklaringer.....	7
Lesing	8
Hva er lesing?.....	9
Stillelesing.....	9
Lesekvart	9
Høytlesning	9
Leseflyt.....	10
Veiledet lesing.....	11
Motivasjon.....	11
Indre motivasjon.....	11
Ytre motivasjon	12
Motivasjon til skolearbeid.....	12
Mestringsforventning	13
Lesemotivasjon.....	13
Tilpasset opplæring	15
Motivasjonsteorier.....	17
Banduras teori om mestringsforventning	17
Deci og Ryans teori om selvbestemmelse.....	19
Metode.....	22
Vitenskapsteoretiske betraktninger	22
Epistemologi.....	22
Ontologi.....	22
Fenomenologi.....	23
Forskningsdesign og metode	24
Intervju som valgt metode.....	24
Utforming av intervjuguiden.....	27
Rekruttering av informanter	29

Gjennomføring av intervjuene	30
Studiens kvalitet	30
Studiens gyldighet	31
Studiens pålitelighet	32
Studiens overførbarhet	33
Forskningsetikk	33
Transkribering	35
Analyse.....	36
Bakgrunn for kategoriene.....	37
Drøfting	38
Hovedtemaer	41
Undervisningspraksis	42
Mestringsforventning og selvbestemmelse	50
Tilpasset opplæring	58
Oppsummering og konklusjon	64
Forslag til videre forskning	66
Litteraturliste	67
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	73
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	76
Vedlegg 3: NSD	80

Forord

Dette forskningsprosjektet markerer slutten på våre fem år som lærerstudenter ved Nord Universitet, Campus Levanger. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både interessant og lærerikt, og nå som slutten på studiet begynner å nærme seg, er det flere som fortjener en ekstra takk.

Vi vil takke intervjudeltagerne som satte av tid i en hektisk hverdag for å delta i forskningsprosjektet vårt. Takk til kollegaer, venner og familie som har vist stor forståelse og kommet med oppmuntrende ord gjennom hele prosessen.

Vi vil også rette en stor takk til vår veileder, Inger Johansen. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger, og ikke minst en oppmuntrende og positiv holdning til prosjektet vårt.

Vi vil også rette en oppmerksomhet til våre kjære medstudenter på 1.-7. trinn. Takk for fem fine år sammen i forelesninger, på biblioteket og i kollokvier.

Levanger, Mai 2023

Oddrun Berdal & Karoline Killi

Sammendrag

Formålet med studien var å få en bedre forståelse for hvordan lærere praktiserer lesing i begynneropplæringa, og hvordan de erfarer at de bidrar til å styrke elevenes motivasjon for lesing. Med dette som utgangspunkt, baserer studien seg på følgende problemstilling:

«Hvordan arbeider lærere med lesing i begynneropplæringa, og hvordan erfarer de at de motiverer elevene til lesing?»

Begrepet *begynneropplæring* vil i denne studien hovedsakelig rettes mot tredje og fjerde trinn, da tidligere forskning sier at elevenes lesemotivasjon daler med årene (Anmarkrud & Brandmo, 2021). På bakgrunn av dette har vi også utarbeidet dette forskningsspørsmålet:

«Erfarer lærere at elevenes lesemotivasjon daler i løpet av de første fire årene på skolen?»

Vi valgte å ha fokus på tredje og fjerde trinn, fordi vi fant mye forskning på første og andre trinn, men ikke like mye på tredje og fjerde trinn. Noe av forskningen vi fant om lesemotivasjonen til tredje og fjerde klassinger, var at lesemotivasjon til disse elevene daler med årene. Dette var noe vi synes var en svært interessant teori og ville derfor forske videre på dette.

Det innsamlede datamaterialet presenteres i lys av teori om leseundervisning og motivasjon. Oppgavens teoretiske grunnlag for motivasjon bygger på Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning, og Deci og Ryan (2002) sin teori om selvbestemmelse.

Som problemstillingen også forteller, er det lærernes perspektiver og erfaringer som kommer til syne i denne studien. For å finne svar på problemstillingen har vi valgt å gjennomføre kvalitative intervju med lærere som er, eller har vært, lærere på tredje og fjerde trinn.

Resultatet i studien viser at de utvalgte lærernes undervisningspraksis i lesing på tredje og fjerde trinn er forholdsvis lik, til tross for stor aldersvariasjon blant informantene. Den viser også at lærerne anser mestringsforventning, selvbestemmelse og tilpasset opplæring som viktige faktorer for elevenes lesemotivasjon. I tillegg svarer alle lærerne at de *ikke* erfarer at elevenes lesemotivasjon daler i løpet av de fire første årene på skolen.

Gjennom dette prosjektet ønsker vi å bidra med en større forståelse for hvordan lærere jobber med lesing på tredje og fjerde trinn, samt hvordan de arbeider for å øke elevenes lesemotivasjon.

Lærernes erfaringer vil forhåpentligvis bidra til økt kunnskap om hvordan motivasjon for lesing kan jobbes med i skolehverdagen.

Abstract

The purpose of the study was to get a better understanding of how teachers practice reading in the initial training, and how they experience that they contribute to strengthen their students' motivation for reading. With this as a starting point, the study is based on the following issue:

«How does teachers work with reading in the initial training, and how do they experience that they motivate the students for reading?»

The term *initial training* will in this study mainly point to third and fourth grade, when earlier research say students motivation for reading decreases with years (Anmarkrud & Brand, 2021). On the basis of this we have also written up this research question:

«Do the teachers experience that the students' motivation for reading decreases throughout the first four years of school?»

We chose to keep focus on the third and fourth grade as we found a lot of research on the first and second grade, but not as much on the third and fourth grade. Some of the research we found on reading motivation of third and fourth graders, was that reading motivation for these students decreased with years passing. This was something we found quite an interesting theory and therefore wanted to pursue researching this.

The collected data is presented in light of theories of reading education and motivation. The thesis' foundation for motivation builds on Bandura's (1997) theory of self-efficacy, and Deci & Ryan's (2002) theory of self-determination.

As the issue indicates, it is the teachers perspective and experience which comes into light in this study. To find an answer to the issue, we have chosen to conduct qualitative interviews with teachers who are, or have been, teachers in the third or fourth grade.

The result of the study shows that the chosen teachers teaching practice in reading on the third and fourth grade is relatively similar, in spite of considerable variation in age amongst the informers. It shows as well that teachers consider self-efficacy, self-determination and adapted

training as important factors for students reading motivation. In addition, all the teachers agree that they do *not* experience a decrease of reading motivation amongst the students after the first four years in school.

Through this project we wish to contribute with a greater understanding of how teachers work with reading in the third and fourth grade, as well as how they work to increase the students reading motivation. The teachers experiences will hopefully contribute to increased knowledge of how motivation for reading *can* be worked with in everyday school life.

Innledning

I dette kapittelet gjør vi rede for studiens bakgrunn og formål. I tillegg presenterer vi problemstillingen og forskningsspørsmålet, og ser på operasjonelle definisjoner og oppgavens oppbygging.

Studiens bakgrunn

I denne studien ønsker vi å undersøke hvordan lærere erfarer at de påvirker elevenes motivasjon for lesing. Da vi skulle velge hvilket tema vi ville skrive om, var det viktig for oss å finne et tema vi begge var interessert i å utforske. Ved å reflektere rundt erfaringer fra praksisperioder og vikaropplegg kom vi frem til at temaet *motivasjon* er et tema som har engasjert oss begge gjennom hele studieløpet. Interessen for temaet motivasjon har dukket opp fordi vi opplever at elevene ofte kjeder seg i timene, noe vi igjen kobler opp mot elevenes motivasjon for å gjøre skolearbeid. Vi visste dermed tidlig at vi ønsket å se nærmere på dette med motivasjon.

For å avgrense oppgaven ønsket vi å ta utgangspunkt i lesing eller skriving. Vi bestemte oss til slutt for å ta utgangspunkt i lesing da dette er en ferdighet som er særlig viktig for læring i alle fag og et tema vi er nysgjerrige på å høre erfaringer om. Vi har begge gjennom studiets løp fordypet oss i begynneropplæring, og det ble derfor naturlig for oss å ta utgangspunkt i første til fjerde trinn. I det vi begynte å lese oss opp på teori og forskning om lesemotivasjon, hevdet en av kildene at lesemotivasjonen er sterk når elevene begynner i første klasse, men at den daler med årene (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Ifølge Sanacore og Palumbo (2008) avtar også elevenes leseforståelse rundt fjerde trinn. På bakgrunn av dette ble det mest interessant for oss å ta utgangspunkt i de eldste barna som inngår i begynneropplæringa. Begrepet begynneropplæring vil altså i dette forskningsprosjektet være spesielt rettet mot tredje og fjerde trinn.

Studiens formål

Gjennom denne oppgaven har vi studert læreres erfaringer med motivasjon for lesing på tredje og fjerde trinn. Målet med studien var å få en bedre forståelse for hvordan lærere praktiserer lesing i begynneropplæringa, og hvordan de erfarer at de bidrar til å styrke elevenes motivasjon for lesing. For å få innsikt i hvordan dette praktiseres, har vi intervjuet fem lærere for å høre deres erfaringer. Gjennom intervjuene ønsker vi å bidra med en større forståelse for hva lærere anser for å være en motivert leser, samt hvordan de jobber for å øke elevenes lesemotivasjon. Lærernes erfaringer vil forhåpentligvis bidra til økt kunnskap om hvordan motivasjon for lesing

kan jobbes med i skolehverdagen. Hensikten med studien er altså å oppnå en dypere forståelse for hvordan noen lærere praktiserer lesing i begynneropplæringa for å øke elevenes lesemotivasjon, ikke å lage en allmenngyldig teori, noe som heller ikke er typisk for kvalitative studier. Videre skal vi se om det er noe samsvar mellom det de forteller og tidligere forskning og teori om temaet.

Problemstilling

Studiens problemstilling omhandler læreres erfaringer med lesemotivasjon og er som følger:

Hvordan arbeider lærere med lesing i begynneropplæringa, og hvordan erfarer de at de motiverer elevene til lesing?

For å finne svar på problemstillingen har vi valgt å gjennomføre kvalitative intervju med lærere som er eller har vært lærere på tredje og fjerde trinn. Det vil si at det er lærernes perspektiver og erfaringer som kommer til syne i denne studien, noe vi vil gå nærmere inn på senere i kapittelet.

Forskningsspørsmål:

“Erfarer lærere at elevenes lesemotivasjon daler i løpet av de første fire årene på skolen?”

Antagelsen er utarbeidet på grunnlag av egne interesser og tidligere forskning. Forskning viser at motivasjonen for lesing daler i løpet av de første fire årene på skolen (Sanacore & Palumbo, 2008). Vi er nysgjerrige på om lærerne vi intervjuer stiller seg bak den tidligere forskningen, eller om de har andre erfaringer. Vi ser på forskningsspørsmålet som ekstra relevant da den tidligere forskningen er årsaken til at studien begrenser seg til tredje og fjerde trinn.

Operasjonelle definisjoner

I denne oppgaven brukes begrepene “*oppleve*” og “*erfare*” om hverandre. Vi skiller ikke mellom begrepene da de er såpass sterkt knyttet til hverandre og en slik skilnad kunne ført til mer forvirring, enn klarhet.

Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. Det første kapitelet, *innledning*, sier noe om oppgavens relevans, og presenterer problemstilling og forskningsspørsmål. Dette kapitlet vil bidra til en større forståelse ved videre lesing. Det andre kapitelet, *teorikapitlet*, innledes med begrepsavklaringer, før det går over til å presentere relevant teori for oppgaven. Her legges det

stor vekt på Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning, og Deci og Ryan (2002) sin teori om selvbestemmelse. Teorien som presenteres i dette kapitlet ble benyttet i drøftedelen av masteroppgaven. I tredje kapittel, *metodekapittelet*, viser vi til metoden som ble brukt i denne studien. Her gjør vi rede for vitenskapelige betraktninger, forskningsmetode og design, utforming av intervjuguiden, rekruttering av informanter og gjennomføring av intervjuene. Vi kommenterer også studiens kvalitet, gyldighet, pålitelighet og overførbarhet i dette kapitlet, før vi sier noe om forskningsetikk og hvordan transkriberingen og analysen av det innsamlede materialet ble gjort. Fjerde kapittel, *drøftetekapittelet*, åpnes med å presentere funnene i studien. Her viser vi til sitater fra intervjuene med lærerne, som vi videre drøfter i lys av teori, begreper og tidligere forskning som er presentert i teorikapittelet. I det femte og siste kapitlet, kommenteres studiens problemstilling ut fra studiens funn og teoretiske perspektiver. I dette kapitlet diskuterer vi oppgavens kunnskapsbidrag, og kommer med forslag til videre forskning. Helt til slutt presenteres litteraturlisten og vedlegg som er relevant for oppgaven.

Teori

Teoridelen i oppgaven vår omhandler teori vi har benyttet oss av i studien vår. Dette innebærer litteratur samt tidligere forskning på feltet. I denne delen gjør vi rede for ulike begreper vi bruker i vår studie, slik at leseren har et klart overblikk over hva vi legger i de ulike begrepene. I tillegg blir Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning, og Deci og Ryan (2017) sin teori om selvbestemmelse presentert. Dette er to teorier som ligger til grunn i vår studie.

Begrepsavklaringer

Studien vår bærer preg av ulike begreper som blir benyttet. Vi ser det nødvendig i å gjøre rede for disse, slik at leseren skal få en best mulig forståelse av oppgaven. I det kommende skal vi presentere de ulike begrepene som omhandler studien vår. Det første og kanskje viktigste begrepet vi avklarer, er lesing. Begrepet har en stor plass i vår studie, derfor har vi valgt å presentere det først. Lesing kan være så mangt, og vi har valgt å ta med det som er relevant for vår oppgave. Under lesing har vi følgende kategorier: hva er lesing, stillelesing, lesekvart, høytlesing, leseflyt og veiledet lesing.

Neste område vi skal avklare, er motivasjon. Innenfor området avklarer vi følgende begreper: *motivasjon*, *indre motivasjon*, *ytre motivasjon*, *motivasjon til skolearbeid* og *mestringsforventning*. Etter at vi både har gjort rede for begrepet lesing, og begrepet motivasjon, vil vi presentere hva vi legger i begrepet *lesemotivasjon*. Deretter vil begrepet *tilpasset opplæring* blitt gjort rede for, før vi til slutt i dette kapitlet tar for oss de to teoriene

nevnt over, nemlig Banduras (1997) mestringsforventning og Deci og Ryans (2017) selvbestemmelsesteori.

Lesing

Lesing er en stor del av elevenes skolehverdag, og er derfor en viktig og avgjørende faktor for elevene. Man kan dele begrepet *lesing* inn i et meningsaspekt, og et teknisk aspekt (Bråten & Olaussen, 1999). Meningsaspektet omhandler leseforståelse, mens det tekniske omhandler avkoding. I denne oppgaven har vi fokus på meningsaspektet og leseforståelsen til elevene. Avkoding er ikke i fokus siden vi fokuserer på tredje og fjerdeklassinger, og de har forhåpentligvis kontroll på avkodingen. Det skal likevel sies at avkodingen er viktig for elevenes lesing og forståelse av teksten.

I overordnet del i læreplanverket (LK20) er fem grunnleggende ferdigheter beskrevet, hvor lesing er en av dem. Skolens oppgave er å støtte, og legge til rette for utviklingen til elevene av de grunnleggende ferdighetene gjennom opplæringen. De grunnleggende ferdighetene blir forklart slik:

Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet 2017).

Lesing har en sentral rolle i de grunnleggende ferdighetene, og er en viktig faktor for mye av forståelsen i skolen. Å lese innebærer å engasjere, reflektere og forstå innholdet i ulike type tekster. Ulike type tekster er alt som kan leses, dette kan være ord og setninger, men også symboler og illustrasjoner. De senere årene har det vært særlig fokus på «lesing i alle fag», ikke bare i norskfaget. Ferdigheten spiller ikke bare en stor rolle i den faglige læringen, men også ellers i samfunnet og etter hvert arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet 2017:12).

“Lesing i alle fag” blir tydelig når man ser på læreplanene i de ulike fagene (LK20). I alle fag er de grunnleggende ferdighetene beskrevet. Når man ser spesifikt på ferdigheten om lesing, ser man at mye av forståelsen er knyttet til lesing. Lesing er viktig for å forstå hva man skal gjøre på en oppgave. Er ikke leseferdighetene på plass, vil det bli vanskelig å lese ulike oppgaver i skolehverdagen, og dermed også vanskelig og utføre de.

Hva er lesing?

Gough og Tunmer (1986) definerer lesing på denne måten: Lesing = avkoding x innholdsforståelse. Ifølge Gough og Tunmer er det altså kun to elementer som må være på plass for å kunne lese, nemlig å kunne avkode og å forstå det man leser. Senere ble det sagt at motivasjon er et viktig element i lesingen og ligningen blir derfor seende slik ut: lesing = avkoding x innholdsforståelse x motivasjon. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter definerer lesing som å skape mening fra tekst. Videre begrunnes viktigheten av å kunne lese med å kunne delta aktivt i samfunnet, og at lesing både på papir og skjerm, er en ferdighet som er helt nødvendig for livslang læring (Utdanningsdirektoratet 2017).

Stillelesing

Leseundervisningen i begynneropplæringa kan organiseres på ulike måter. En måte som ofte blir brukt er at elevene først leser en tekst sammen med læreren. Den gjenværende tiden av undervisningen leser elevene i sin egenvalgte bok, noe som kalles *stillelesing* (Skaftun & Michelsen, 2020, s.183). Skaftun og Michelsen beskriver stillelesing som en selvdrevet aktivitet hvor elevene leser i stille inni seg i en selvvalgt bok. Stillelesingen er med på å utvikle leseferdighetene til elevene (Svanes, 2016, s. 3). Ved å benytte seg av metoden kan læreren enkelt være med på å veilede elevene, og tilpasse boken til eleven sitt nivå. Det er også viktig at lærerne legger opp undervisningen slik at elevene føler på lese lyst, og at de får gode lesevaner og lesestrategier (Skaftun & Michelsen, 2020, s. 183).

Lesekvart

Lesesiesta eller *lesekvart* er et lesestimulerings tiltak Liv C. Stuestøl har utviklet (Stuestøl, 2002, s. 42). Målet med tiltaket er at elevene skal kjenne på leseglede, og at det skal fremme leseferdighetene til elevene. Tiltaket skal fungere som et avbrekk eller en pause for elevene i skolehverdagen. Lesekvarten skal være på et fast tidspunkt på dagen, slik at elevene vet når det skal være. Noen bruker å starte dagen med leseskvart. Da vet elevene at de skal finne boken sin med en gang de kommer inn, og det vil mest sannsynlig bli en rolig start på dagen. For at dette skal fungere er det nødvendig at læreren har klare rammer og struktur.

Høytlesning

I skolen, og kanskje særlig på barnetrinnet er *høytlesning* en mye brukt undervisningsmetode. Høytlesning er med på å utvikle språket og leseferdighetene til elevene. De møter på nye ord, noe som gjør det lettere for de å kjenne igjen ordet neste gang de møter på det (Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008). Gjennom høytlesning kan læreren legge til rette for at elevene

får positive opplevelser med ulike bøker. Metoden er fin å bruke dersom læreren skal ta opp et spesielt tema i klassen. Leser de en bok om temaet på forhånd, kan det være lettere for elevene å forstå eller kjenne seg igjen i situasjonen til hovedpersonen i boka (Nicolajeva, 2014).

Høytlesning kan brukes på ulike måter, enten det er til enkeltelever, mindre grupper eller hele klassen samlet. Ved å benytte seg av denne metoden sørger læreren for at alle elevene får hørt den samme teksten høyt. Alle elevene, uavhengig av språkmestring og leseerfaring får en felles opplevelse av teksten (Helgevold & Hoel, 2007). Dersom elevene skulle lest samme tekst selv hadde noen muligens møtt på utfordringer, og dermed ville ikke alle fått samme forståelse av teksten. Blir setningen eller teksten vanskelig, kan det være krevende å få med seg innholdet. Høytlesning kan også brukes for å gi beskjeder. For eksempel om elevene skal få med seg et skriv hjem kan det være lurt at læreren leser det høyt for å forsikre seg om at ingen har misforstått det som står der.

Leseflyt

Flere hevder at det er viktig at elever utvikler god leseflyt. God leseflyt utvikles først og fremst gjennom å lese mye. "Leseflyt er evnen til å lese sammenhengende tekst raskt, automatisk og uanstrengt" (Klinkenberg, 2005, s. 10). Repetert lesing som metode har vist seg å være en effektiv måte å forbedre leseflyten, og er en av de best dokumenterte metodene for å fremme leseflyt (The National Reading Panel, 2000). Repetert lesing vil si at eleven leser en enkel og kort tekst flere ganger. Dette kan for eksempel bli gjort på en meningsfull måte ved at elevene skal lære seg et dikt, en gåte eller en rolle i et skuespill (Klinkenberg, 2005). Bråten (2007) påpeker at leseflyt henger sammen med å få flyt i avkodingen og dersom dette ikke er på plass, vil det påvirke leseforståelsen da det blir vanskeligere å oppfatte det som står. For å få god leseforståelse er det dermed ikke bare det å mestre avkodingen som er viktig, men andre elementer som leseflyt vil også påvirke hvor mye eleven forstår av det han/hun leser. Chard, Pikulsiki & McDonagh (2006) beskriver begrepet leseflyt som broen mellom avkoding og forståelse, og ifølge Harris og Hodges kan man si at leseflyt er frihet fra ordidentifikasjonsproblemer som kan hindre forståelsen: "freedom from word identification problems that might hinder comprehension" (Harris og Hodges, 1985, s. 85). The National Reading Panel (2000, s. 328) påstår at leseflyt er en essensiell del av lesing. Det er altså bred enighet om at leseflyt påvirker forståelsen av det man leser og dermed er en viktig del av lesingen. En vanlig måte å måle om en elev har god eller dårlig leseflyt på er å se hvilken

hastighet eleven har når han/hun leser høyt. Her er det vanlig å se på hvor mange ord eleven leser i minuttet (Klinkenberg, 2005, s. 10).

Veiledet lesing

Grethe Klæboe og Dagrun Kibsgaard Sjøhelle (2013, s. 18) definerer veiledet lesing som en strukturert og målrettet metode, og mener at metoden egner seg spesielt godt på småtrinnet. Stasjonsundervisning er den vanligste metoden å gjennomføre veiledet lesing på. Ved denne arbeidsmåten er en av stasjonene lærerstyrt, mens de andre stasjonene er lagt opp til at elevene skal jobbe selvstendig. På denne måten får læreren mulighet til å fokusere på en gruppe av gangen. Veiledet lesing vil foregå på den stasjonen som læreren er på. Vanligvis er gruppene delt inn i ulike nivåer, hvor de ulike gruppene får en tekst tilpasset deres leseferdigheter. Veiledningen foregår ofte gjennom samtaler mellom lærer og elev, hvor det er læreren som styrer samtalen.

Motivasjon

I boka *Motivasjon for skolearbeid* blir *motivasjon* definert som «en følelse eller opplevelse som den enkelte elev har knyttet til bestemte oppgaver og situasjoner, for eksempel arbeid med skolefagene» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11). Vi skal videre se på ulike begreper knyttet til motivasjon.

Indre motivasjon

Motivasjonsbegrepet kan deles inn i indre og ytre motivasjon. Man kan dra flere likhetstrekk mellom indre verdi, som handler om interesseverdier og indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 57). Atferd som er indre motivert, kan være aktiv læring og lek. Når det er snakk om at elevene er indre motivert i skolesammenheng vil det si at elevene opplever en glede ved arbeid med læringsstoffet, og at de synes det er tilfredsstillende og interessant. Det er ikke ytre belønninger som bidrar til dette, men aktiviteten i seg selv. Ryan og Deci (2009) mener at det beste resultatet av læringen foregår når læringen er indre motivert. Avgjørende faktorer for indre motivasjon, som skiller seg fra ytre motivasjon, er at aktiviteten er fascinerende og engasjerende.

Schunk, Pintrich og Meece (2014) kobler begrepet indre motivasjon til *interesse*, da de to begrepene har mange likhetstrekk. De påpeker at elevenes interesser har påvirkning på motivasjonen deres i møte med ulike aktiviteter. Elever som skal lese noe som handler om noe de interesserer seg for, eller som ønsker å utvikle egen lesekompetanse, viser større motivasjon

møte med aktiviteten, enn elever som ikke har samme interesse. Denne motivasjonen kommer til uttrykk gjennom elevenes innsats, utholdenhet og prestasjon i møte med aktiviteten.

Ytre motivasjon

Ytre motivasjon knyttes ofte opp mot belønning. Eleven gjennomfører oppgaven for å få en belønning etterpå. Deci og Ryan (2009) deler ytre motivasjon inn i autonom og kontrollert motivasjon. Når man har en følelse av at man er nødt til å gjennomføre en aktivitet, kalles det kontrollert ytre motivasjon. Man har ikke noe valg. Et eksempel på dette er når en elev gjennomfører aktiviteten kun for å få belønning eller for å unngå å få straff. Det er læreren som kontrollerer om eleven eventuelt skal få en belønning eller straff. Et annet eksempel på kontrollert ytre motivasjon er når eleven arbeider med oppgaver fordi han/hun er redd for å gjøre det dårlig, eller for å unngå å føle på skam. Læreren har ikke kontrollen av å gi eleven belønning eller straff, det er eleven selv som ser verdien av å gjøre en god jobb på skolen.

Ved autonom ytre motivasjon er det ingen som kontrollerer arbeidet som blir gjort, og man får heller ingen belønning. Likevel er det ingen glede eller indre motivasjon ved å gjøre arbeidet. Eleven gjennomfører arbeidet fordi det har en verdi i seg selv. Grunnen til at eleven gjør skolearbeid er fordi han/hun har internalisert verdien av å gjøre det. Den største drivkraften til skolearbeid er den indre motivasjonen, og det er den lærerne bør prøve å utvikle hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). Mange elever vil ikke utvikle den indre motivasjonen for skolearbeid, og derfor er det viktig og i tillegg utvikle den autonome motivasjonen.

Motivasjon til skolearbeid

Det er mange ting læreren kan gjøre for å motivere elevene til skolearbeid. Dette har Thomas L. Good og Jere E. Brophy skrevet om i boka *Looking in classroom* (Good & Brophy, 2008). Her skriver de om at man skal være en engasjert lærer. Som lærer bør man være nysgjerrig slik at elevene ser at man kan bruke kunnskapene til å forstå det som skjer i samfunnet. En annen faktor de skriver om er god kommunikasjon med elevene. Læreren må sette forventninger til elevene og behandle de som om de er ivrige til å lære. Det er da større sannsynlighet for at de blir det. Det er også viktig å begrunne de ulike læringsmålene for elevene. Når elevene får en grunn til å lære nye ting, vil det bli mer interessant for dem. Spenning og nysgjerrighet er faktorer som burde være til stede i undervisningen. Ved å spille på en kognitiv ubalanse hos elevene vil læringsprosesser settes i gang. Elevene vil vite mer og de begynner å stille spørsmål.

Mange elever kan føle på prestasjonsangst når de møter nye læringsoppgaver. Det er lærerens jobb å minimere disse ved å legge vekt på at elevene skal lære og erfare, ikke nødvendigvis at de skal testes på ulike ting. Fokuset bør være på det eleven har hatt fremgang på siden sist. Det er også en vesentlig faktor for å stimulere elevenes motivasjon og alltid ha troen på at de kan lære. Å tilpasse opplæringen til den enkelte elev vil være med på at elevene tilegner seg nye ting. Når læreren skal tilpasse opplæringen er det lurt å spille og bevisstgjøre de på egen motivasjon for å lære. Det å bygge på elevenes interesser og oppmuntre de på ting de er flinke til vil føre til enda mer motivasjon hos elevene. En måte å gjøre dette på ved innlæring av nytt og viktig stoff, er å gjøre abstrakt innhold mer levende og konkret (Good & Brophy, 2008).

Mestringsforventning

Elever lager seg alltid forventninger når de får ulike oppgaver de skal løse. Dette kalles mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17). Mestringsforventningen varierer ut fra hvor stor tro eleven har på at han/hun skal klare den gitte oppgaven. Den varierer også ut fra hvilken oppgave som gjennomføres og hvilken situasjon man er i. Har eleven sterk tro på at han/hun klarer den, er mestringsforventningen høy, men har eleven liten tro på å klare den er mestringsforventningen lav. Mestringsforventningen henger sterkt sammen med motivasjon.

Har eleven opplevd mestring, vil motivasjonen være større i møte med lignende oppgaver man senere møter på. Elever med stor mestringsforventning vil legge inn et stort engasjement, og vil holde ut lenge når man møter på utfordringer. Disse elevene vil også legge inn større innsats i skolearbeidet, enn elever med lav mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Det er derfor viktig at lærerne begynner på et nivå og tempo tilpasset eleven ved begynnelsen av en læringsprosess, slik at elevene vil føle på motivasjon og gode mestringserfaringer.

Lesemotivasjon

Vi har nå tatt for oss begrepene lesing og motivasjon. Videre skal vi forsøke å kombinere de to begrepene og gå dypere inn på begrepet *lesemotivasjon*. Ifølge Guthrie, Wigfield og Perencevich (2004) er det særlig tre komponenter som er viktig for et individs lesemotivasjon. Forventing om mestring er en av de tre komponentene de tar for seg. Forventing om mestring er også helt sentral i Banduras teori om “self-efficacy” (1997), som vi presenterer senere i teorikapittelet. Kort fortalt handler forventing om mestring i lesesammenheng, om at eleven i møte med tekst vil vurdere ut fra sin egen lesekompetanse om teksten er overkommelig eller ikke. Dersom eleven tror han/hun vil mestre teksten, vil motivasjonen for å lese være høyere enn

hvis eleven tror han/hun ikke vil mestre teksten. Forventningene en elev har til seg selv vil være basert på tidligere erfaringer om lesing. Det er dog ikke bare egne forventninger om å mestre en leseoppgave som er gjeldende for den enkeltes lesemotivasjon, men også observasjoner av andre. Eleven kan for eksempel få troen på å mestre leseoppgaven dersom han/hun observerer at en medelev mestrer den. I tillegg vil positive tilbakemeldinger fra blant annet medelever, foreldre og lærere ha betydning for en elevs forventning om å mestre lesingen.

Den andre komponenten som er særlig viktig for lesemotivasjon er å føle på en indre motivasjon for lesing. Dersom en elev er indre motivert til å lese, leser eleven fordi han/hun har lyst til det. Eleven leser ikke fordi de ønsker å få en belønning eller oppnå noe annet som for eksempel ros fra lærer, et klistermerke eller lignende. Elever som er indre motivert til å lese vil ikke bare være interessert i enkle og underholdende tekster. De vil også ha interesse for skjønnlitteratur som er mer krevende og for tekster som gir en større forståelse for noe. Indre motiverte lesere kjenner ofte på en nysgjerrighet rundt et tema eller en forfatter, og ønsker å finne ut mer. Engasjement er også et viktig begrep når man er inne på temaet lesemotivasjon. En indre motivert leser kan bli så engasjert og oppslukt i det han/hun leser at alt fokuset ligger i teksten som leses. De oppleves som veldig konsentrert og med konsentrasjon kommer også en dypere forståelse av det som leses (Guthrie et al., 2004).

Den tredje komponenten Guthrie, Wigfield og Perencevich (2004) mener er vesentlig for lesemotivasjon, er å ha mestringsmål. «Elever som er orientert mot mestringsmål er opptatt av å forbedre sine ferdigheter og øke sin kompetanse, ikke for å bli flinkere enn andre elever, men fordi læring og mestring av utfordrende oppgaver er mål i seg selv» (Bråten, 2007, s. 8). Wigfield & Tonks (2004) påpeker at de tre komponentene nevnt over er avhengige av hverandre. En optimal situasjon i møte med tekst er altså at eleven har en forventning om å mestre leseoppgaven, er indre motivert i møte med teksten, og har et mål om å utvikle seg og tilegne seg kompetanse gjennom arbeidet.

Baker og Mackler (1997) har forsket på hvilken innflytelse hjemmet og familien har på barns lesemotivasjon. Forskningen viser at barn som tidlig får positive opplevelser med litteratur, ofte vil føre til mye lesing de neste årene. Barn som har motivasjon for lesing, tar også initiativ til lesing hjemme. Lesing som foregår sammen med familien fremmer lesemotivasjon på grunn av det sosioemosjonelle miljøet som oppstår. Når det sosioemosjonelle miljøet er positivt er de aller fleste barn interessert i å lese og opplever handlingen som hyggelig. Forskningen viser til at barn av foreldre som ser på lesing som en kilde til underholdning, har barn med mer positive

tanker om lesing, enn barn av foreldre som ser på ferdighetsaspektet ved leseutvikling. Hvilke holdninger familien til barna har om lesing har altså påvirkning på elevenes motivasjon for lesing, og som lærer kan det derfor være lurt å ha en samtale med foreldrene og gjør foreldrene oppmerksom på dette.

Det er flere faktorer som kan være avgjørende for elevenes lesemotivasjon. Lærerens egne holdninger til lesing er en av faktorene. Som lærer bør man forsøke å fremme positive holdninger til lesing. Læreren kan også sørge for at klasserommet bygger på et litteratursamfunn, da forskning har vist at klasserommets estetiske utforming og hvilke leseaktiviteter som foregår i klasserommet kan påvirke elevenes lesemotivasjon i positiv retning (Chou, Cheng & Cheng, 2016).

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et begrep som har vært i skolen lenge. Begrepet handler om ulike syn på opplæringen i skolen (Jenssen & Lillejord 2009). I skolen praktiseres tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen og i spesialundervisning. Det er ønskelig at alle elevene skal få tilpasset undervisning inne i klasserommet, og at det blir mindre behov for spesialundervisningen.

I stortingsmelding 6 tar Stoltenberg- utvalget for seg dette temaet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 46). De mener at alle skoler burde ha en støttemodell som inneholder tre nivåer. Nivå 1 omhandler det å tilpasse opplæringen i den ordinære undervisningen. Nivå 2 tar for seg en intensiv opplæring, som er over en kortere periode. Mens nivå 3 handler om spesialundervisning. Her er det understreket at *tiltaket* som omhandler nivå 3, skal foregå etter sakkyndig vurdering. Videre står det at hovedfokuset på opplæringen skal være at alle elever får tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. Også elever som trenger ekstra støtte, skal i størst mulig grad få dette i den ordinære undervisningen. Stoltenberg- utvalget mener også at det burde være en plikt at det på hver grunnskole skal være en som har spesialisert seg innenfor begynneropplæringa på 1-4. trinn.

Flere forskere er også inne på tankegangen til Stoltenberg- utvalget. Forskere hevder nemlig at det er kvaliteten på ordinær undervisning inne i klasserommet som er avgjørende for spesialundervisning (Håstein & Werner, 2003). Er kvaliteten god vil behovet for spesialundervisning i størst mulig grad bli mindre.

Tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge undervisningen til alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Å tilpasse opplæringen kan handle om å benytte seg av ulike undervisningsmetoder og læringsarenaer, for å nå alle elever i størst mulig grad. Samt kan man bytte på ulike vurderingsformer. Det handler om at elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen. Å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev er en viktig del av opplæringen, men kan også være krevende. I §1-3 i opplæringsloven er det nedfelt en lov om tilpasset opplæring som handler om å tilrettelegge undervisningen. Den lyder slik: “Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat” (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Dette betyr ikke bare at tilpasset opplæring er viktig i opplæringen, men det er også lovpålagt at alle elever skal få tilpasset opplæringen etter sine forutsetninger.

Retten til *tilpasset opplæring* har også en egen del i overordnet del i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet 2020: 17). Her får man større innsikt i hva begrepet har å si i skolesammenheng. I overordnet del står det følgende:

“Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer” (Utdanningsdirektoratet 2020: 17).

Det er tydelig at §1-3 og tilpasset opplæring i opplæringsloven innebærer de samme verdiene. Det legges vekt på at det er elevene som skal stå i sentrum, og at undervisningen skal tilpasses deretter. Videre er et viktig punkt at skolen skal gi like forutsetninger og muligheter til alle elever, og da er tilpasset opplæring helt nødvendig. I en klasse er det mange ulike individer med ulike ferdigheter og kunnskaper. Ved å tilpasse opplæringen møter man elevene på deres nivå og vil dermed sikre en best mulig opplæring for dem.

Det er gjennomført store mengder forskning innenfor begrepet tilpasset opplæring. Kari Bachmann og Peder Haug (2006) har forsket innenfor feltet. De mener at vi har en begrenset kunnskap om begrepet, og at vi ikke har samme begrepsforståelse. Videre uttrykker de at man må se begrepet med bakgrunn i rammene rundt, og den aktuelle konteksten. De forklarer

tilpasset opplæring som komplekst og at man må vurdere og se begrepet i forhold til mange ulike faktorer i skolen.

Motivasjonsteorier

I det kommende skal vi presentere motivasjonsteoriene som oppgaven baseres på. Dette er Banduras (1997) teori om mestringsforventning (self-efficacy), og Deci og Ryans (2002) teori om selvbestemmelse (self-determination).

Banduras teori om mestringsforventning

Albert Bandura, som er kjent for teorien sosialkognitiv læring, har også utviklet teorien om personers forventinger til å mestre basert på imitasjon og observasjon. Bandura bruker selv betegnelsen «self-efficacy» på teorien mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17). Teorien handler om at dersom man har troen på å klare noe, vil også innsatsen man legger inn øke. Har vi stor tro på å klare noe, vil vi legge inn mye energi og stor innsats. Albert Bandura mener at forventningene man har er sentrale for motivasjonen (Bandura, 1997).

I boken *Self-efficacy: The Exercise of Control* beskriver Bandura to typer forventninger. Den ene forventningen kaller han «efficacy beliefs» som er forventningen om å klare de nødvendige handlingene. Den andre forventningen kalles «outcome expectations» og innebærer om handlingene medfører det resultatet man ønsket. Disse to typene forventning kan knyttes til skolesammenheng og lesing. En elev sin forventning om å lære seg ulike bokstaver vil være «efficacy beliefs». Dette vil være en grunnleggende faktor mot veien til å kunne lese. Forventningen «outcome expectations» vil være det endelige målet, som i dette tilfellet vil være å kunne lese. Når en elev forstår at det å lære seg nye bokstaver vil føre til at han/hun klarer å lese nye ord/setninger, vil dette føre til en mestringsfølelse hos eleven og det vil bli en motiverende faktor. Tilpasset opplæring er, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018), et viktig element i elevenes mestringsforventning.

Fire kilder til mestringsforventning

Bandura har delt inn forventningen om å mestre i fire kilder (Bandura, 1997). Tolkningen av de ulike kildene avgjør om de påvirker troen på mestring på en positiv eller negativ måte.

Tidligere erfaringer med mestring

Den første handler om tidligere erfaringer med mestring. Erfaringer fra lignende situasjoner man har opplevd før vil påvirke mestringsforventningen. Dette kan for eksempel være om en

elev har gode eller dårlige erfaringer med innlæring av bokstaver. Har eleven hatt vanskeligheter med innlæring av noen bokstaver fra tidligere, vil dette være en dårlig erfaring, og eleven vil dermed ikke oppleve mestring. Synes eleven bokstavinnlæringen har vært lett og gøy, vil eleven føle på motivasjon til å gjenta denne mestringen. Mestrer eleven oppgaven, øker forventningen om å klare tilsvarende oppgaver. Har eleven erfaring med å ikke få til oppgaven, svekkes forventningen om mestring ved tilsvarende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). I starten av en læringsprosess er slike erfaringer viktige. Når eleven skal lære noe nytt er det viktig å starte på ett nivå og tempo slik at eleven vil føle på gode mestringserfaringer. En elev som er i starten av en læringsprosess og ikke kjenner på mestring, kan miste forventningen om å lære noe nytt. Dette vil også gå ut over motivasjonen på en negativ måte.

Vikarierende erfaring

Vikarierende erfaring er en annen kilde til tro på mestring som Bandura har med. En elev ser at andre elever klarer en oppgave, og dermed kan elevens forventning om mestring påvirkes i en positiv grad (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22). Ved å observere at medelever får til oppgaven, kan det være med på å styrke troen på at en selv også kan få det til. Dette gjelder når man observerer medelever som er på ca. samme nivå som seg selv. Observerer eleven andre elever som ofte får til flere oppgaver enn seg selv, kan det ha motstridende effekt på mestringen og motivasjonen til eleven. I norskfaglig sammenheng kan dette være at en elev ser at en medelev mestrer ulike bokstaver. Denne eleven vil kanskje bli motivert til selv å kunne kjenne på mestring, siden han/hun ser at andre medelever gjør det.

Verbal overbevisning

Den tredje kilden Bandura benytter seg av er verbal overbevisning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22). Det går ut på å få oppmuntring og støtte fra andre. Ved å få dette vil vedkommende føle at personen som gir oppmuntringen har troen på han/hun, og dette vil muligens føre til motivasjon til videre innsats, noe som igjen kan føre til mestring.

Emosjonelle forhold

Emosjonelle forhold er den fjerde og siste kilden. Denne kilden henger sammen med handlingen eller resultatet. Frykten for å ikke klare noe, for eksempel å lære seg bokstaver, kan ha en negativ påvirkning på resultatet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22). Resultatet i denne sammenhengen vil være å lese en setning. Tanker og følelser er med på å svekke eller forsterke troen på å mestre.

Tidligere forskning om mestringsforventning

Tidligere forskning hevder at elevenes forventning til mestring kan forutsi deres prestasjoner i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2004). Forventninger om mestring kan ifølge Bong og Skaalvik (2003) kobles til oppgavevalg, og interesse og utholdenhet i møtet med oppgaven. I 2004 ble artikkelen *Self-concept and self-efficacy: A test of the international frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement*, skrevet av Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik, publisert i tidsskriftet *Psychological Reports*. I denne studien undersøkte forskerne hvilken rolle forventning om mestring (self-efficacy) har for elevenes læring og prestasjoner, og studien bekrefter at mestringsforventning og indre motivasjon er relatert til hverandre.

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse

Self-Determination Theory er utviklet av Deci og Ryan, og tar for seg *moivasjonsbegrepet* (Deci & Ryan, 2017). I *Self-Determination Theory*, eller som den kalles på norsk *selvbestemmelsesteorien*, er fokuset på den indre motivasjonsdynamikken i menneskelig atferd og utvikling. Indre motivasjon og psykologisk helse blir trekt frem som sentrale og viktige faktorer i teorien.

Deci og Ryan mener at den indre motivasjonen skapes når mennesket har et ønske om å være selvbestemt og kompetent. Den indre motivasjonen kommer når man er engasjert i det man gjør, og når man selv får velge oppgaven (Deci & Ryan, 2017). Dette kan man relatere til alle mulige situasjoner i hverdagen, også i skolehverdagen. Får elevene mulighet til å være med på å påvirke undervisningen i en viss grad, vil de også føle på en indre motivasjon. Følelsen av å arbeide med en selvvalgt oppgave vil engasjere og motivere elevene i en større grad enn om læreren har bestemt hva de skal gjøre.

Teorien skiller mellom *autonom* og *kontrollert* motivasjon. Den *autonome* motivasjonen beskrives i boken *Self Determination Theory, Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*, som frivillig. Denne type motivasjon reflekterer interessene og verdiene til personen. Et eksempel på *autonom* motivasjon er indre motivasjon (Gagne & Deci, 2005). Her er det følelsen av å ha gjennomført oppgaven som er selve *belønningen*. *Kontrollert* motivasjon beskrives som ytre. Det at man gjør en oppgave fordi man føler seg presset til å gjøre det, ikke nødvendigvis fordi man selv finner verdien i den (Deci & Ryan, 2017, s. 14). *Selvbestemmelsesteorien* bygger på et ønske om å dekke de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og *tilhørighet*. Ifølge teorien til Deci og Ryan, må disse tre

faktorene tilfredsstilles for å oppnå en *indre motivasjon* (Naeghela et al, 2014). Teoretikerne mener at faktorene støtter menneskets lyst til å utføre en handling og til å lære og utforske (Deci & Ryan, 2017). Er de tre behovene dekket vil det føre til at man blir fornøyd, motivert og produktiv samt at man øker prestasjoner og kreativiteten. Dersom behovene blir motarbeidet vil det føre til en synkende motivasjon i ulike læringsprosesser. Det er derfor viktig at lærerne arbeider med hvordan de kan støtte elevenes *tilhørighet, autonomi og mestring* (Reeve, 2002). Videre skal vi presentere hva vi legger i de ulike begrepene.

Autonomi

Man kan trekke synonymer mellom begrepene *autonomi* og *selvbestemmelse*. Behovet *autonomi* handler nemlig om *selvbestemmelse*, og det å selv være med å bestemme. Det å få en frihet til å være med på å ta valg på vegne av seg selv innenfor gitte rammer (Schunk & Zimmerman, 2012, s. 230). Dette kan gjøres gjennom for eksempel å bli involvert i ulike avgjørelser. I skolesammenheng kan det være at elevene får en valgfrihet ovenfor skolearbeid. Her får elevene selvsagt ikke velge at de for eksempel ikke skal gjøre skolearbeidet. Læreren må legge noen rammer for hva elevene selv kan få bestemme. Ifølge *selvbestemmelsesteorien* henger *motivasjon* og *involvering* sterkt sammen. Når man blir involvert i stor grad og man har en medbestemmelse, vil også motivasjonen og engasjementet til å utføre oppgaver bli sterkere.

Læreren kan støtte elevenes behov for autonomi ved å utvikle og stimulere evnen deres til medbestemmelse. Dette kan gjøres ved at læreren legger opp til at elevene skal finne sin egen måte å løse ulike oppgaver på, eller at de skal sette egne mål (Reeve, 2002). For å få en personlig utvikling er det nødvendig at begrepet autonomi er tilfredsstillt. Er ikke autonomi tilfredsstillt vil heller ikke de andre behovene aktualiseres. Følelsen av kompetanse vil ikke være dekket dersom man ikke har opplevd autonomi (Deci & Ryan, 2017).

Kompetanse

Kompetanse er det neste begrepet vi skal ta for oss, og begrepet blir ofte sammenlignet med begrepet *mestring* (Deci & Ryan, 2017). Begrepet handler nettopp om det å ha kompetanse nok til at det kan føre til mestring. Dersom man får en utfordring, og får en følelse av å klare å gjennomføre oppgaven vil man få en følelse av mestring.

Tilhørighet

Tredje og siste begrep, *tilhørighet*, handler om å føle seg sosialt inkludert. Det å føle seg som en del av et fellesskap, og føle at man betyr noe for andre (Deci & Ryan, 2017). Å føle at man

er en del av et fellesskap og en gruppe vil også føre til en form for trygghet og påvirke selvfølelsen i positiv grad (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Behovet blir tilfredsstilt ved interaksjon med andre dersom relasjonene er gode, og dermed har mulighet for gjensidig interesse og omsorg. En måte læreren kan støtte elevene på når det kommer til *tilhørighet* er å ta seg tid til eleven. Det å gi eleven oppmerksomhet og omsorg, og vise at du er interessert i hva eleven driver med og vil fortelle, er måter læreren kan støtte behovet tilhørighet hos elevene på. Å skape tilhørighet, kan også gjøres ved å vise at man bryr seg om de rundt seg. Og du selv vil føle en tilhørighet dersom andre viser at de bryr seg om deg (Reeve, 2002).

Slik det kommer frem i *selvbestemmelsesteorien*, er autonomi og tilhørighet faktorer som påvirker hverandre positivt. Det er derfor svært positivt for utviklingen til elevene dersom læreren kombinerer disse behovene. Er behovene tilfredsstilt kan dette ha en positiv innvirkning på initiativet til skolearbeid, siden den selvregulerte læringen til elevene vil bli utviklet (Reeve, 2002).

Tidligere forskning om selvbestemmelse

En studie fra 2012, skrevet av De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste og Rosseel: *The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective*, benytter et spørreskjema for å måle lesemotivasjon blant elever i femte klasse basert på selvbestemmelsesteorien. Studien bekrefter at selvbestemmelse innenfor lesing er assosiert med mer positiv leseatferd og bedre lesepresatsjoner.

En annen studie fra 2020, forsket på motivasjon med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien blant sterke og svake lesere på tredje, fjerde, femte og sjette trinn. Studien forsket på de tre psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien; *Kompetanse, autonomi og tilhørighet*. Lærerrapporter indikerte at lærerne ga elever som er gode lesere mer autonomi og mindre struktur sammenlignet med elever som synes lesing er vanskelig. De gode leserne oppfattet like nivåer av autonomitilfredshet og tilhørighetstilfredshet med lærerne sine, men rapporterte mer kompetansetilfredshet og mindre tilhørighetstilfredshet med klassekamerater enn de elevene som synes lesingen er vanskelig.

Metode

I dette kapittelet skal vi presentere metoden vi har benyttet oss av i studien. Først tar vi for oss de vitenskapsteoretiske betraktningene, som innebærer begrepene epistemologi, ontologi og fenomenologi. Videre i kapittelet skal vi presentere vårt forskningsdesign og metoden vår, som er kvalitativt intervju. Arbeid med utforming av intervjuguiden blir deretter lagt frem, og våre hensikter rundt den. Etter at vi har forklart arbeidet med intervjuguiden, skriver vi om hvordan vi rekrutterte informantene. Selve gjennomføringen av intervjuene blir så presentert, hvor vi forklarer ulike begrunnelser som ble tatt under intervjuene. Deretter blir studiens kvalitet drøftet hvor vi ser på alle studiens faser. Her kommer vi inn på temaene gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Videre kommer vi til forskningsetikk hvor vi ivaretar de etiske betraktningene. I siste del av metodekapittelet kommer vi inn på transkribering og analyse som inneholder hvordan vi har arbeidet med de endelige intervjuene.

Vitenskapsteoretiske betraktninger

Vi skal nå presentere hvilke vitenskapsteoretiske ståsteder vi har. Det er relevant å avklare ståstedene våre, da dette spiller inn på hvordan vi tolker funnene vi gjør. Her kommer vi inn på begrepene *epistemologi, ontologi og fenomenologi*.

Epistemologi

Epistemologi betyr «læren om kunnskap», og dreier seg om kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2022, s. 25). I kvalitativ forskning handler epistemologi om forholdet mellom forskningsdeltakere og forskeren. Det er når forskeren og de som deltar i studien møtes, at virkeligheten blir konstruert og kunnskapen oppstår. Samarbeidet mellom forskeren og forskningsdeltakere er nært i kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s. 35).

Med utgangspunkt i en menneskeskapt virkelighet er det umulig å tenke seg en objektiv og absolutt sann kunnskap. Hva vi observerer er avhengig av hva vi har lært oss til å se og ikke se, og hva vi interesserer oss for (Jacobsen, 2022, s. 35). Vår observasjon under intervjuene henger sterkt sammen med vår interesse for temaet. På forhånd har vi utviklet en *intervjuguide* med spørsmål om temaer vi ønsker å få bredere kunnskap om. Spørsmålene har vi utformet på grunnlag av vår nysgjerrighet og interesse rundt temaet.

Ontologi

I ontologien har man fokus på virkeligheten og hvordan den faktisk er. Begrepet kan defineres som «slik ting faktisk er» (Jacobsen, 2022, s. 24), eller som «det værende» (Postholm, 2010, s.

34). Ontologi handler altså om hva som er, og hva som kan bli kjent for mennesker. Det er hvordan virkeligheten faktisk *ser ut* som er sentralt i ontologien.

I kvalitativ forskning er den ontologiske forutsetningen at det finnes flere virkeligheter og at det er personene i studien, i vår forskning blir dette lærerne som blir intervjuet, som konstruerer virkeligheten (Postholm, 2010, s. 34; Nilssen, 2014). Gjennom det ontologiske perspektivet er det derfor viktig at vi er bevisst på at det er de lærerne vi har valgt å intervju som konstruerer virkeligheten i denne studien. Det vil si at “virkeligheten” kunne sett annerledes ut dersom vi hadde intervjuet andre individer, enten det hadde vært andre lærere, eller dersom vi for eksempel hadde intervjuet foreldrene til barna om temaet i stedet for. Man kan med andre ord ikke si at den virkeligheten vi konstruerer gjennom våre intervjuer er *allmenngyldig*, men den viser til noen læreres erfaringer om temaet.

Det ontologiske synet vårt forteller at erfaringer som lærerne sitter med er vanskelig å uttrykke i målbare størrelser og bestemme betydningen av, da disse eksakte erfaringene ofte bare har eksistert hos den som har opplevd det selv (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Vi har derfor ikke tenkt å kvantifisere lærernes erfaringer, men forsøke å se etter likheter og ulikheter mellom erfaringene lærerne deler med oss.

Fenomenologi

I fenomenologiske undersøkelser studerer man tradisjonelt sett flere deltakere som har samme erfaringer og opplevelser rundt det samme fenomenet. Det er et vidt spekter av innsamlingsmetoder under kvalitativ forskning, blant annet intervju som vi benytter oss av i vårt forskningsprosjekt. Ved intervju får man et godt innblikk i informantenes opplevelser, erfaringer og selvforståelse gjennom det de forteller, og hvordan de opplever og tolker sin egen livssituasjon (Postholm, 2010, s. 160). Det er hverdagslivets erfaringer som står i sentrum.

Som problemstillingen vår også viser, har vi bestemt oss for å ta utgangspunkt i lærernes erfaringer. I og med at man i fenomenologiske studier tradisjonelt sett undersøker deltagere med like erfaringer og opplevelser rundt det samme fenomenet, har vi satt noen kriterier for hvem som skal intervjues. Vi har forsøkt å samle en gruppe som har erfaringer om lesemotivasjon blant elever på tredje og fjerde trinn. Kriteriene for de som skal intervjues er at de er, eller har vært, lærer på tredje og fjerde trinn. Vi har en forventning om at lærere som har erfaring med å være lærer på tredje eller fjerde trinn, også har mye erfaringer med elever og deres lesemotivasjon. Dette siden lærere for denne aldersgruppen ofte underviser i de fleste av

elevenes fag, og siden lesing er en sentral del i alle fagene på skolen. Til tross for at hvert individ har unike erfaringer og opplevelser, tror vi at kriteriene vi har satt for de som skal bli intervjuet, bidrar til at de vil ha noen erfaringer om temaet som kan ligne på hverandre. Vårt fenomenologiske vitenskapssyn ønsker å oppnå en dyp forståelse av hvordan lærere arbeider med lesing i begynneropplæringa, og hvordan de erfarer at de motiverer elevene til lesing. I henhold til fenomenologisk forskning tar vi utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelse av fenomenet (Postholm, 2010, s. 160).

For å finne deltakere til forskningsprosjektet vårt sendte vi ut mail til lærere vi hadde kjennskap til fra før. I denne mailen fikk deltakerne fullstendig informasjon om forskningsprosjektet. Dette er i tråd med fenomenologisk forskning hvor et prinsipp er at deltakerne skal få informasjon om prosjektet, forskningsprosjektets krav til dem og hensikten med forskningen. Ved å gi denne informasjonen i forkant av datainnsamlingen har deltakerne en god formening om hva de eventuelt takker ja til og begir seg ut på. Takker de ja til å være med på forskningsprosjektet skal de skrive under på det, noe som kalles *informert samtykke* (Postholm, 2010, s. 146).

I tillegg til denne informasjonen skal det i fenomenologisk forskning komme frem at alle opplysninger skal bli *konfidensielt* behandlet. Prinsippet om *konfidensialitet* skal være med i all kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s. 146). De ulike prinsippene vi har omtalt er prinsipper vi benytter oss av i vårt forskningsprosjekt, noe vi skriver mer om under kapitlet «forskningsetikk».

Forskningsdesign og metode

I studiens metodekapittel har vi til nå presentert vårt vitenskapelige ståsted, som omhandler epistemologi, ontologi og fenomenologi. I det videre vil det kvalitative intervjuet være i fokus, og vi forklarer de ulike prosessene rundt det.

Intervju som valgt metode

Som kjent kan det være ulike måter å gå frem for å besvare problemstillingen vår, som lyder slik: *Hvordan arbeider lærere med lesing i begynneropplæringa, og hvordan erfarer de at de motiverer elevene til lesing?* Problemstillingen legger opp til å få innsikt i læreres erfaringer. Vi har valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode for å besvare problemstillingen. I kvalitativ forskning ser man på menneskelige problemer eller prosesser i en virkelig setting (Postholm, 2010, s. 9). Kvalitativ forskning handler om å forstå perspektivet til deltakerne, og

løfte dette frem. Forskeren arbeider med muntlige kilder eller rikholdige skrifter som skal tolkes (Nyeng, 2012, s. 71).

For å finne svar på problemstillingen vår valgte vi å benytte oss av intervju som metode. Vi valgte intervju som hovedmetode og eneste metode, men intervju kan også brukes som en bimetode i tillegg til en annen hovedmetode. Målet med intervjuene var å innhente beskrivende og fyldig informasjon om hvordan lærere opplever ulike situasjoner (Dalen, 2011, s.13). Som forsker skal man prøve å se verden fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Ved et intervju kan vi få god innsikt i lærernes egne tanker, følelser og erfaringer. Informantene har mulighet til å uttrykke seg på et bredere spekter ved et intervju, enn for eksempel ved en spørreundersøkelse.

Intervjuformen vi har valgt ligger mellom *strukturerte intervju* og *ustrukturerte intervju*, og kalles for *semistrukturert intervju*. Ved *semistrukturerte intervju* har man utformet en intervjuguide man skal bruke som utgangspunkt i intervjuet. Rekkefølgen på temaer og spørsmål kan variere ut fra hvordan samtalen med informanten utartes i løpet av intervjuet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 108).

Når man gjennomfører *semistrukturerte intervju*, må den som intervjuer ha en *bevisst naivitet* (Johannessen et al., 2021, s. 48). Under intervjuet kan det dukke opp temaer intervjueren ikke har tenkt på fra før. Dersom det skjer, er det viktig at intervjueren ikke avskriver de nye temaene, men heller er åpen for det, og bruke det til en fordel. Intervjueren skal være lydhør og nysgjerrig for det som sies og blir tatt opp. Eventuelle nye temaer som dukker opp vil utvide kunnskapen og forståelsen, noe som vil bli nyttig i videre arbeid med oppgaven (Postholm, 2010, s. 71).

Å prøve å se verden fra intervjupersonens side skjer gjennom en samtale om et tema som både intervjuer og intervjuinformant synes er interessant. Gjennom samtalen deler man egne synspunkter som fører til forståelse og mening, som videre vil føre til ny kunnskap (Dalland, 2021, s. 68). Mye av grunnlaget for å få et godt intervju ligger i samspillet mellom den som intervjuer, og den som blir intervjuet. Faktorer som respekt og empati er derfor viktige faktorer under intervjuet (Dalland, 2021, s. 66).

Vi kunne ha benyttet oss av andre innfallsvinkler i studien vår, som for eksempel å intervju elever istedenfor lærere, og spurt hvordan *de* opplever at lærerne bidrar til deres motivasjon for lesing. Datainnsamlingen blir preget av hvilken innfallsvinkel vi benytter, da ulike individer

har ulike erfaringer. Dette gjelder ikke bare dersom man velger å snakke med elever eller lærere, men også hvilke lærere man velger å spørre. Hadde vi valgt andre lærere, ville datainnsamlingen vår sett noe annerledes ut (Postholm, 2010, s. 161).

De innsamlede dataene vil også påvirkes av hvilke metoder man benytter seg av. En metode som henger tett sammen med intervju, er observasjon. Observasjon i seg selv kan være vanskelig å tolke. Man kan observere at en lærer utfører en spesiell handling og dermed lager man seg en oppfatning av situasjonen. Et eventuelt intervju vil enten bekrefte oppfatningen man har gjort seg, eller finne ut at læreren mente noe helt annet med handlingen (Dalland, 2021, s. 100). I vår studie kunne vi valgt å bruke observasjon som en bimetode i tillegg til intervju. Etter intervjuet med lærerne kunne vi observert en eller flere undervisningstimer i lesing, og se om praksisen deres faktisk samsvarer med det lærerne sa i intervjuene.

Vi var også inne på tanken av å benytte oss av spørreundersøkelse for å besvare problemstillingen vår. I en spørreundersøkelse er det ofte en større gruppe informanter enn ved intervjuer, og vi kunne derfor nådd ut til flere lærere. Ved denne metoden kunne vi sammenlignet erfaringene til lærere fra ulike deler av landet (Larsen, 2007, s. 38). Vårt formål er ikke å nå ut til flest mulig, men heller å gå i dybden på hvert intervju med færre informanter. Vi vil få god innsikt i informantenes egne tanker, følelser og erfaringer, noe man får gjennom et intervju (Dalen, 2011, s. 13).

Det er en rekke utfordringer ved kvalitativ forskning som forskeren må tenke over i forskningsprosessen. En utfordring kan være å sette seg godt nok inn i temaet på forhånd (Postholm, 2010, s. 40). Her kommer man inn på forforståelse. Før en intervjusituasjon sitter forskeren alltid med en forforståelse. Forforståelsen innebærer oppfatninger og meninger man har gjort seg opp på forhånd om intervjuinformantene og om temaet. Forskeren skal bruke sin forforståelse til å få best mulig forståelse av informantens uttalelser og opplevelser (Dalen, 2011, s. 16). Forforståelsen er en viktig faktor for videre forståelse og tolkning. Før gjennomføringen av intervjuene, og da vi utarbeidet og prosesserte intervjuguiden, arbeidet vi med å få en bredere forforståelse innenfor temaene vi ville stille spørsmål om. Dette gjorde vi ved å lese litteratur og forskningslitteratur, samt diskutere oss mellom og med veileder (Dalland, 2021, s. 85). Det bør også nevnes at en av utfordringene med fenomenologisk metode kan være at man kan for mye om temaet som skal forskes på. På denne måten kan vår forforståelse, kunnskaper og antagelser om temaet føre til at vi har dannet oss en mening før selve essensen i fenomenet er oppfattet. Det er viktig å være bevisst sin egen forforståelse,

kunnskaper og antagelser om temaet slik at de ikke har stor påvirkning på hvilken retning studien beveger seg (Van Manen, 2017).

Tidligere skrev vi at en fordel ved kvalitativ forskning og et semistrukturert intervju kan være at det dukker opp temaer man ikke har tenkt på fra før. Dette kan også være en utfordring. Ved et semistrukturert intervju utformer forskeren temaer og kategorier på forhånd, men oppstår en slik situasjon er det viktig å være åpen for nye temaer, og ikke avskrive dem fordi man selv ikke har tenkt på det. På denne måten hindres ikke forskeren ved et planlagt intervju, i å være induktiv i forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 71). Dette punktet har vi også forberedt oss på ved å lese litteratur og forskning. Vi har også hatt flere runder med veileder hvor vi har sendt inn intervjuguiden, og hun har kommet med tilbakemeldinger samt forslag til eventuelle temaer vi kunne vurdere å ta med.

Monica Dalen skriver i boka *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* at «et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15). Man kan dra sammenhenger mellom dette og vår problemstilling. Ved vår problemstilling skal vi få en bedre innsikt og forståelse av læreres erfaringer når det kommer til å motivere elever i lesing i begynneropplæringa. Vi skal ikke vurdere eller bedømme lærerne, vi er ute etter å forstå. Det er også viktig å presisere for intervjuinformantene at det ikke er noen fasitsvar på spørsmålene vi stiller (Dalland, 2021, s. 86). Et av målene er å få en dypere innsikt i hvordan lærerne arbeider med elevene i ulike situasjoner med lesing. For å belyse dette blir ofte ordet *livsverden* benyttet. I vår sammenheng handler begrepet om hvordan læreren opplever og forholder seg til hverdagen og eget liv (Dalland, 2021, s. 67).

Utforming av intervjuguiden

Da problemstillingen vår noenlunde var satt, begynte vi å utforme intervjuguiden. Hensikten med å lage en intervjuguide var å reflektere rundt hvilke spørsmål vi ønsket å stille for å finne svar på problemstillingen vår. Intervjuguiden hadde som funksjon å være et utgangspunkt for samtalen vi skulle ha med lærerne. Alle lærerne svarte på de samme spørsmålene, men rekkefølgen og oppfølgingsspørsmålene varierte ut fra hvilke svar vi fikk, noe som også er typisk for semistrukturerte intervju (Johannessen et al., 2021).

Før vi gjennomførte intervjuene, jobbet vi mye med utformingen av intervjuguiden. Vi sørget for at intervjuguiden var omfattende for å være sikre på at vi fikk svar på alt vi lurte på, og for

å være forberedt på å kunne følge opp temaene i dybden. Vi delte intervjuguiden inn i de ulike temaene: «Lærerens bakgrunn», «generelt om motivasjon», «motivasjon og lesing», «lesing på papir kontra skjerm», «leselekser» og «lesing og minoritetsspråklige elever». I gjennomføringen av det første intervjuet erfarte vi at progresjonen i intervjuet ikke samsvarte helt med det vi hadde sett for oss. Temaer vi hadde tenkt å samtale om i intervjuene, ble ofte tatt opp mye tidligere av informantene enn planlagt. I det første intervjuet førte dette til at vi ble litt usikre på om vi skulle prøve å samtale videre om det som falt seg naturlig, eller om vi skulle forsøke å holde oss til rekkefølgen vi hadde satt. I og med at det i semistrukturerte intervju er vanlig at intervjuet formes etter hvordan informanten fører samtalen valgte vi å gå ut av rekkefølgen. Når vi samtalte om de temaene som dukket opp på en naturlig måte, ble det en bedre og naturlig flyt i samtalen. På den andre siden var vi redd for at vi ikke fikk svar på alt vi ønsket å spørre om, og at noen av spørsmålene ble glemt siden det er vanskeligere å holde oversikt over hva som har blitt snakket om når man ikke følger spørsmålslisten kronologisk. Likevel fikk vi en god struktur på det og sørget for at alle spørsmålene ble med i intervjuet. Etter det første intervjuet konkluderte vi med at vi måtte gjøre noen endringer før intervju nummer to. Vi gjorde omrokkeringer på noen av spørsmålene og fjernet noen da vi innså at enkelte av spørsmålene var overflødig eller ikke relevant å ha med for å svare på problemstillingen vår. I tillegg ble vi enige om at vi skulle forsøke å være mer spontane og bygge videre på, og samtale om temaer som informantene tok opp. Vi endret litt på rekkefølgen spørsmålene var i, og var i større grad åpne for at intervjuet kunne ta en litt annen retning enn det vi hadde sett for oss fra starten. Dette er jo et kjennetegn for et semistrukturert intervju. Det blir stilt like spørsmål til alle informantene, men rekkefølgen kan variere ut fra hvordan informantene fører samtalen.

Vi startet alle intervjuene med å spørre litt om lærernes bakgrunn. Dette var spørsmål om hvor lenge de har jobbet som lærer, hvilken utdanning de har, egne holdninger til lesing og om de lærte mye om motivasjon blant elever da de gjennomførte sin utdanning. Vi tenkte at dette var interessant å ha med for å se om det var store forskjeller på svarene de gav ut fra hvilken utdanning de har tatt, hvor lenge de har vært praktiserende lærere, og ut fra om de lærte mye om motivasjon gjennom sin utdanning. Vi tenkte også at dette var enkle og «ufarlige» spørsmål å begynne med. Videre stilte vi noen spørsmål for å få et bilde på hva lærerne legger i begrepet motivasjon. Vi synes det er interessant å se om lærerne tolker begrepet på samme måte eller om de har ulike forståelser for hva motivasjon er. Deres syn på hva motivasjon er, er relevant å ha innsikt i da det også vil påvirke svarene de kommer med videre i intervjuet.

Hovedspørsmålene i intervjuet ligger under kategorien «motivasjon og lesing». Gjennom disse spørsmålene ønsket vi å få en større forståelse for hvordan lærerne jobber med lesing i begynneropplæringa, og hvordan de legger til rette for motivasjon for lesing på tredje og fjerde trinn. Videre, under «lesing på papir kontra skjerm» ønsket vi å høre om lærerne erfarte ulik motivasjon for lesing når elevene leste på papir eller skjerm, og om de benyttet begge verktøyene i lesing i klassen sin. Vi var også interessert i å høre om lærerne ga leselekser til sine elever og hvilke erfaringer de har med leselekser i forbindelse med motivasjon. Gjennom det siste temaet, lesing og minoritetsspråklige elever, ønsket vi å høre mer om lærernes erfaringer med lesemotivasjon hos minoritetsspråklige elever, da vi tenker det ikke er en selvfølge at svarene vil være det samme dersom vi tar utgangspunkt i bare minoritetsspråklige elever. Vi avsluttet alle intervjuene med å spørre om hvordan de opplevde intervjuet og om det var noe de ønsket å tilføye.

Rekruttering av informanter

Da vi hadde kommet fram til hvilket tema vi ville at masteroppgaven vår skulle være basert på, satte vi oss ned og lagde en liste over lærere vi skulle spørre om var interessert i å møte oss for et intervju. Postholm (2010) påpeker viktigheten valg av deltakere er i kvalitativ forskning, og sier at det er helt sentralt at deltakerne som skal intervjues har erfaring med forskningens tematikk. Hensikten med dette forskningsprosjektet var å belyse hvordan lærere jobber med lesing på tredje og fjerde trinn, og hvordan de erfarer at de påvirker elevenes lesemotivasjon. For å kunne si noe om oppgavens problemstilling bestemte vi oss for at vi måtte sette noen kriterier for intervjudeltakerne. Kriteriene var at de burde være utdannet som lærere og være, eller har vært, lærer på tredje og/eller fjerde trinn. Vi velger med andre ord deltakere vi mener har bestemte erfaringer og kunnskaper om temaet vi ønsker å belyse. Dalland (2021) beskriver dette som et *strategisk utvalg*.

Vi opplevde at mange hadde det veldig travelt og takket derfor nei til å delta på intervju. I utgangspunktet ønsket vi å intervjuere lærere vi ikke hadde kjennskap til fra før, da dette kan bidra til å styrke oppgavens gyldighet og pålitelighet. I og med at mange sa de ikke hadde tid til å la seg intervjuere, bestemte vi oss for å kontakte noen av praksislærerne vi har hatt. Dette er lærere vi allerede har kjennskap til, og vi tenkte at det er større sjanse for å bli prioritert dersom lærerne har kjennskap til oss fra før, særlig i den travle måneden som desember er. Alle intervjuene vi har gjennomført, har derfor vært med lærere vi har kjennskap til fra før, både fra praksis og fra vikararbeid. I og med at vi bare har valgt lærere vi har kjennskap til fra før, og

på den måten tok den *enkleste utveien*, kan man si at vi har tatt et *bequemmelighetsutvalg* (Johannessen et al., 2021). Et slikt valg kan føre til at leseren stusser over oppgavens gyldighet og pålitelighet, men vi håper at ærligheten rundt utvalget av deltakere vil føre til at troen på vår forskningsetikk stiger. Studiens gyldighet og pålitelighet kommenterer vi nærmere under kapittelet *kvalitet i studien*. Til tross for at oppgaven vår ikke vektlegger hva de ulike kjønnene forteller om temaet, ønsker vi å nevne at det er to menn og tre kvinner som er informantene i denne studien. Det er et relativt stort sprik i alderen på informantene vi har med. Dette gjør at informantene sitter med ulik erfaring innen lærerrollen, og dermed også innen temaene vi har valgt for vår studie.

Gjennomføring av intervjuene

Vi har gjennomført alle intervjuene på samme måte. Før intervjuenes start fikk intervjuinformantene tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema til å være med på forskningsprosjektet. Informantene fikk lese gjennom intervjuguiden på forhånd slik at de kunne forberede seg litt. Før vi satt i gang med intervjuene, forklarte vi at det er lærerens erfaringer vi er interesserte i, og at vi ikke er ute etter et *riktig* eller *feil* svar. Ved gjennomføring av alle intervjuene var begge studentene tilstede. Grunnen til at begge var med var for at vi skulle få samme informasjon fra intervjuinformantene. Vi tenkte at det kunne være lettere å forstå hva informanten mente når vi begge var i rommet, og at vi kunne drøfte sammen etter intervjuet. Et eksempel vi tenkte på var for eksempel kroppsspråk. For å få en oppfatning av kroppsspråket var det nødvendig at vi var i rommet, da dette ikke ble med på opptaket via diktafonappen. Ved at begge var tilstede fikk vi en tilsynelatende lik oppfatning av intervjuet, og det ble lettere å diskutere sammen dersom noe i intervjuene ble uklart i ettertid.

Like etter gjennomføring av intervjuene, gjerne dagen etter eller samme dag, transkriberte vi intervjuene. Vi gjorde dette så tett inntil intervjuene som mulig slik at vi hadde uttalelsene til informantene friskt i minne (Dalen, 2011, s. 58). Intervjuene ble tatt opp som lydfil i diktafonappen og bearbeidet etter NSD sine retningslinjer for å ta hensyn til informantenes egne uttalelser (Dalen, 2011, s. 28).

Studiens kvalitet

Videre har vi drøftet studiens kvalitet. For å kunne si noe om studiens kvalitet, har vi sett på forskningens *gyldighet*, *pålitelighet* og *overførbarhet*. En viktig del av forskningsprosessen er å dele detaljerte beskrivelser som sier noe om alle studiens faser. I kvalitativ forskning er det mange metoder som kan benyttes, og derfor er det særlig viktig å være transparent og dele mest

mulig av forskningsprosessen (Johannessen et al., 2021). Når man skal undersøke studiens kvalitet, må man derfor se på alle studiens faser.

Studiens gyldighet

For å kunne si noe om studiens *gyldighet*, må man se om det som er ment å undersøkes faktisk blir undersøkt, og hvorvidt datainnsamlingene er relevante for å kunne svare på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Studiens gyldighet er med andre ord avhengig av hvilken metode man har valgt i arbeidet for å forsøke å finne svar på det man ønsker å undersøke (Johannessen et. al, 2021). Vi valgte metoden *etter* at problemstillingen var sånn cirka på plass. Vi hadde derfor mulighet til å se på problemstillingen og dermed finne en metode som var godt egnet for å svare på den. I valg av metode var det altså spesielt viktig for oss at den hadde en naturlig kobling til oppgavens formål.

En annen faktor som påvirker studiens gyldighet er hvordan spørsmålene i intervjuene ble formulert, både i selve intervjuet, men også i intervjuguiden, som alle fikk mulighet til å lese gjennom før intervjuet. Vi jobbet mye med formuleringen av spørsmålene da det viser seg at det ikke er bare enkelt å formulere helt *nøytrale spørsmål*. Med *nøytrale spørsmål* tenker vi på spørsmål som ikke leder intervjudeltageren i en ønsket eller bestemt retning. Vi ønsker ikke at egne meninger eller tanker skal komme til syne gjennom spørsmålene vi stiller, da dette kan påvirke hvilke svar vi får. Vi ønsket at de som deltok på intervjuene skulle føle seg komfortable med å dele sine meninger og erfaringer. I selve transkriberingen ønsket vi å få mest mulig av samtalen ned på papiret slik at ytringene intervjudeltakerne delte, ble gjengitt på en så lik måte som mulig. I oppgavens analysedel har vi med sitater hentet fra intervjuene og organisere de transkriberte intervjuene etter tydelige kategorier og koder. Dette vil også bidra til oppgavens gyldighet til de tolkningene som vi senere skal gjøre (Neteland, 2020, s. 65).

Valg av deltagere kan også påvirke studiens pålitelighet. Vi endte, som nevnt tidligere, opp med et *bekvemmelighetsutvalg* fordi vi hadde kjennskap til alle lærerne som ble intervjuet fra før. Fordelen med et såkalt *bekvemmelighetsutvalg* er at situasjonen kan oppleves som mindre høytidelig, noe som igjen kan føre til at intervjudeltakerne er mer avslappet i gjennomføringen av intervjuet. På den andre siden er det også mulig at disse lærerne har noen tanker om hva vi som intervjuer mener om temaet vi intervjuer om, noe som vi tenker at kan føre til at de som intervjues, ikke opplever spørsmålene som nøytrale. Til tross for dette tror vi at det at vi har kjennskap til de som ble intervjuet fra før, ikke har så mye å si for akkurat denne studien. Hadde man derimot spurt om mer personlige spørsmål, hadde saken muligens vært en annen. Da kunne

intervjudeltakerne valgt å holde tilbake tanker eller erfaringer da de kanskje ikke hadde ønsket at vi skulle vite om det.

For å øke sannsynligheten for at studien vår gir resultater som er troverdige, har vi benyttet oss av *vedvarende observasjon*. *Vedvarende observasjon* er en teknikk som innebærer å sette av tid til å bli godt kjent med temaet. På denne måten kan vi skille mellom hva som er relevant informasjon for studien vår, og hva som ikke er det (Lincoln & Guba, 1985, referert i Kvale & Brinkmann, 2015).

Man kan også kommentere studiens gyldighet ved å se på *begrepsvaliditet* (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepsvaliditet sier om begrepets nøyaktige meningsinnhold er i samsvar med de teoretiske begrepene som blir benyttet i problemstillingen. Vi mener at begrepene vi har benyttet oss av i denne oppgaven er gyldige og i samsvar med måten de operasjonaliseres på, da begrepene er hentet fra relevant teori om temaet og fra intervjudeltagernes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg til å bruke begreper som er nært knyttet til temaet, har vi sett grundig på alle begrepene gjennom et teoretisk ståsted og forsøkt å definere de ulike begrepene så godt det lar seg gjøre. I intervjuene spurte vi også informantene om hva de legger i de ulike begrepene for å se om de teoretiske definisjonene samsvarer med det lærerne tenker ligger i de ulike begrepene.

Studiens pålitelighet

For å kunne si noe om studiens pålitelighet har vi sett nærmere på studiens data. Da ser vi på hvilken datainnsamlingsmetode som er benyttet, hvilke data som samles inn og på hvilken måte dataene arbeides med (Johannessen et al., 2021). Forskning ønsker å finne pålitelig kunnskap, og for å styrke påliteligheten til studien vår har vi sett mye på tidligere forskning og teori på området. I tillegg handler studien vår om læreres erfaringer, og da er det helt vesentlig at informantene er lærerutdannede og har erfaringer om temaet.

Ved å lage en intervjuguide la vi opp til at alle intervjudeltakerne gikk gjennom de samme temaene og spørsmålene. Dette åpner opp muligheten for å studere likheter og ulikheter mellom de ulike informantenes erfaringer i analysedelen. Dersom informantenes erfaringer enkelt kan kobles opp til teori og tidligere forskning på temaet, vil dette kunne styrke studiens pålitelighet. Det er dog interessant å se om noen av informantene deler erfaringer som ikke like enkelt kan kobles opp mot teori eller tidligere forskning, da dette kan utfordre tidligere kunnskap. Alle intervjuene ble kvalitetssikret ved at de ble tatt opp via diktafonappen. Dette sørget for at vi hadde mulighet til å høre alle intervjuene så mange ganger som vi hadde behov for, noe som

gjorde at datainnsamlingen kunne studeres mer nøyaktig og grundig. Dette er også med på å styrke studiens pålitelighet. Det må dog presiseres at intervju som metode, i utgangspunktet ikke har høy pålitelighet, dersom man ser på pålitelighet som om at det samme resultatet skal kunne gjenskapes av oss eller andre forskere. Til tross for at en annen forsker, eller oss, gjennomfører nye intervju med nøyaktig samme spørsmål og i samme rekkefølge, vil vi ikke få nøyaktig de samme svarene som vi fikk i første omgang. For å få fram de gode og troverdige sidene ved intervju er det derfor veldig viktig å være *gjennomsiktig* når vi forteller om hvordan vi gikk fram. For å være *gjennomsiktig* i forskningen skal vi synliggjøre forskningsdataene våre på en måte som gjør at andre kan se hvilke data vi baserer våre tolkninger på. På denne måten blir likevel forskningen vår pålitelig i form av etterprøvbarehet (Neteland, 2020, s. 65).

Studiens overførbarhet

Studiens overførbarhet handler om resultatene i forskningen kan overføres til lignende fenomener: «En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt man lykkes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannessen et al., 2021). Informantene som er med i studien er fra ulike kommuner i landet. Her kan man derfor stille seg spørsmålet om resultatene av studien hadde vært annerledes dersom man hadde intervjuet lærere fra samme kommune. Kanskje vi også hadde fått andre resultater dersom vi hadde formulert spørsmålene på en annen måte enn det vi gjorde. Det er flere faktorer som påvirker studiens overførbarhet, og videre skal vi vurdere hvorvidt funnene i studien vår er overførbare.

Datainnsamlingen vår er hentet fra fem lærere. Det er med andre ord ikke mange individer som har deltatt i studien vår, noe som er relativt vanlig i kvalitative studier. For å styrke overførbarheten til studier med få informanter, kan detaljene som inngår i en kultur eller et fenomen skildres i dybden. Årsaken er at fylldige skildringer gjør det lettere for andre å vurdere om resultatene i studien kan overføres til andre kontekster (Lincoln & Guba, 1994, referert i Kvale & Brinkmann, 2015). Vi håper at vi har bidratt til å styrke studiens overførbarhet ved å oppgi fylldige beskrivelser av hvilken metode vi har benyttet oss av, hvorfor vi valgte nettopp denne metoden, hvilken fremgangsmåte vi nyttet, og utvalg av både intervjudeltakere og spørsmål til intervjuguiden.

Forskningsetikk

Gjennom arbeid med forskningsprosjekter er det viktig å ivareta etiske betraktninger. Man må følge regler og lover, samtidig som at man må være etterrettelig og ærlig. I et masterprosjekt er

det flere ulike etiske spørsmål man må ta stilling til. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH) har utviklet noen forskningsetiske retningslinjer. I kvalitativ forskning er flere av disse retningslinjene relevante, og vi vil videre i kapittelet beskrive flere av disse (NESH, 2021).

I forskningsprosjektet har vi intervjuet lærere og tatt opp lyden på en diktafonapp slik at vi kunne transkribere intervjuet i ettertid. Med dette følger moralske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95). Siden vi behandler personopplysninger, er prosjektet vårt meldepliktig. Prosjektet skal meldes inn til NSD, noe vi har gjort og fått godkjent. Når dette var godkjent kunne vi begynne å samle inn data (Neteland & Aa, 2020, s. 19).

Forskerens *rolle* har stor betydning i en kvalitativ studie, og forskeren blir omtalt som det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap. Som forsker sitter man på en forforståelse og man vil dermed ikke være helt objektiv i forskningen. Det er derfor viktig at forskeren synliggjør sin subjektivitet. Forskeren bør beskrive sin subjektive, individuelle teori gjennom egne opplevelser og erfaringer. Når perspektivene til forskeren blir synliggjort, vil leseren få en større forståelse av tolkningene og analysene forskeren har gjort (Postholm, 2010, s. 128).

I kvalitativ forskning er forskeren på forskningsfeltet. Den kvalitative forskeren blir også kalt en *bricoleur*. Med dette menes det at forskeren fanger opp mange ulike biter for så å sette dette sammen til en helhet (Postholm, 2010, s. 35). I boka *Det kvalitative forskningsintervju* (2017, s. 108) beskriver Kvale og Brinkmann at forskerens integritet og rolle er viktig for etiske beslutninger, og kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen i kvalitativ forskning. Forskerens kunnskap, integritet, ærlighet, rettferdighet og erfaring er faktorer som er avgjørende for at forskeren tar valg som veier etiske og vitenskapelige hensyn opp mot hverandre.

Det er flere etiske spørsmål som bør stilles i starten av et forskningsprosjekt, og et område som blir diskutert, er *informert samtykke* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104). Siden dataene vi samlet inn, inkluderer personopplysninger, måtte vi hente inn informert samtykke fra informantene. Dette vil si å informere informantene om forskningsprosjektet og gjøre det klart hva opplysningene skulle brukes til. Vi opplyste også om mulige fordeler og risikoer for å delta i forskningsprosjektet. Informantene skal bekrefte om de vil være med på prosjektet, samt bli informert om retten til å trekke seg ut av prosjektet når som helst. Denne informasjonen ble gitt gjennom et informasjonsskriv der all informasjon som informantene trengte å vite står beskrevet. Skrivet inneholder hva prosjektet handler om, hvilke personopplysninger vi skal

samle inn, hva disse skal brukes til, og hvem som har tilgang til opplysningene. Dersom informantene vil være med på prosjektet, skal de skrive under på det, som nettopp blir kalt for *informert samtykke* (Neterland & Aa, 2020, s. 20).

I informasjonsskrivet delte vi så mye som mulig av prosjektet slik at informantene fikk en god forståelse av hva de eventuelt takker ja til. De fikk også tilsendt intervjuguiden slik at de hadde mulighet til å lese gjennom den før et eventuelt intervju. Dette gjorde at informantene fikk forberede seg, og det ville kanskje føre til en bedre følelse hos dem noe som kan ha gjort at flere takket ja til å være med. Vi ufarliggjorde situasjonen så mye som mulig, for det var tross alt erfaringene til lærerne vi var ute etter, nærmere enn å finne et rett eller galt svar.

Det er også viktig å beskytte og ivareta *konfidensialiteten* til både intervjueren og intervjuinformantene. En måte vi har gjort dette på er å lagre lydfile og transkripsjonene trygt. Dette ble intervjuinformantene informert om i informasjonsskrivet og vi gjentok det før vi begynte intervjuet. *Konfidensialiteten* ble også ivaretatt ved at vi sletter opptakene når vi ikke lenger skal bruke de. Ved å forsikre informantene om dette vil det forhåpentligvis skape en gjensidig respekt og fortrolighet mellom intervjuer og informanter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 213).

Transkribering

Det første vi gjorde etter innsamlingen av datamaterialet, var å transkribere lydopptakene. I alle kvalitative tilnærminger består analysedataet av *tekster* – muntlige eller skriftlige (Postholm, 2010, s. 160) og gjennom transkriberingsprosessen skiftet vi fra en narrativ form, *muntlig diskurs*, til en annen narrativ form, *skriftlig diskurs* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). Etter hvert intervju noterte vi ned våre umiddelbare tanker om intervjuet slik at vi kunne se tilbake på disse når vi skulle analysere materialet. Vi gjennomførte alle transkriberingene sammen, og på samme dag, eller dagen etter, intervjuene ble gjennomført. På denne måten hadde vi intervjuene friskt i minne, og alle intervjuene ble transkribert på samme måte. I tillegg sikret vi oss at detaljer som er relevante for analysen, ble tolket på riktig måte. Vi forsøkte å oversette fra den muntlige formen til den skriftlige formen på best mulig måte, ved å notere ned alle pauser og eventuelle kommunikasjonsformer som kroppsspråk, fliring og tvil. Til tross for at vi transkriberte på denne måten, valgte vi å transkribere alle intervjuene på bokmål. Dette siden informantene våre kommer fra ulike deler av landet og dermed har ulike dialekter. Det

hadde i større grad vært lettere å identifisere de dersom vi hadde skrevet på dialekt, særlig siden vi tidligere i teksten har skrevet at vi har kjennskap til informantene.

Analyse

Da innsamlingen og transkriberingen av datamaterialet var gjennomført, begynte vi å analysere materialet. Vi analyserte materialet ved hjelp av fasene i dokumentanalyse, som ifølge Grønmo (2004, referert i Johannessen, et al., 2021) er «*en type kvalitativ innholdsanalyse der forskeren samler inn data som analyseres for å få frem sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forholdene i samfunnet vi ønsker å studere*». I en innholdsanalyse forsøker man å systematisere tekstinnhold, og innholdsanalysens mål er å analysere datamaterialet på en måte som belyser problemstillingen.

I analysens første fase begynte vi å sortere materialet etter kategorier. Vi lyttet til lydopptakene av intervjuene, samt leste transkripsjonene flere ganger. I denne prosessen ble temaer vi anså som særlig viktig og relevant notert, og disse var grunnlaget for kategoriene som ble dannet. For å kunne danne kategorier samlet vi først alle utsagnene fra lærerne på *en* plass, og jobbet med å plassere de ulike utsagnene under de tilhørende spørsmålene. Dette gjorde vi for å gjøre materialet mest mulig ryddig og oversiktlig. Ved å slå sammen alle utsagnene under spørsmålene, ble det tydelig om informantene hadde like eller ulike erfaringer om det aktuelle temaet. Det ble mulig å sammenligne. I og med at vi var interessert i å se om lærerne hadde like eller ulike erfaringer rundt de ulike temaene, lagde vi fargekoder slik at det var mulig å skille mellom hvem som hadde sagt hva. Dette ble hovedsakelig gjort for å tydelig kunne se hvor mange av lærerne som hadde svart på det aktuelle spørsmålet og for å kunne skille mellom uttalelsene. I denne studien ønsker vi å fremme lærernes erfaringer rundt et fenomen, og det vil derfor ikke være relevant for oss å vektlegge hvilke lærere som har kommet med de ulike uttalelsene, når vi i drøftedelen skal se nærmere på uttalelsene lærerne har kommet med. Til tross for at vi i intervjuguiden allerede hadde forsøkt å danne kategorier, ble det i denne fasen dannet nye. Kategoriene som ble dannet i denne fasen var: *undervisningspraksis, mestringsforventning og selvbestemmelse og tilpasset opplæring*. Bakgrunn for hvorfor disse kategoriene ble dannet, kommer som siste del av dette kapittelet.

Den andre fasen i analysen besto av å beskrive det innsamlede materialet. Her noterte vi ned alle tanker vi hadde når vi hørte på lydopptakene og leste transkriberingen. Dette gjorde vi for å få god oversikt over materialet som faktisk hadde betydning for problemstillingen vår.

I analysens tredje fase, jobbet vi med å systematisere dataene. Her jobbet vi med å filtrere vekk de utsagnene som ikke var relevant for problemstillingen vår. På denne måten forenklet vi materialet, og informasjonen som er mest relevant for oppgaven ble fremhevet. Det var nødvendig å luke vekk noe informasjon, da informantene ved flere anledninger snakket om temaer som er utenfor problemstillingen, og som dermed ikke er relevant å ha med videre (Larsen, 2007, s. 95). Dette gjorde vi for å få en god oversikt over det innsamlede materialet. I den fjerde, og siste fasen av analysen, jobbet vi med å tolke materialet. Her forsøkte vi å få en forståelse av hva dataene forteller, og hvilke svar de gir på problemstillingen. I denne fasen jobbet vi med å gi lærernes uttalelser mening, gjennom teori og tidligere forskning.

Bakgrunn for kategoriene

Som nent over, ble det dannet kategorier allerede i analysens første fase. Disse kategoriene var *undervisningspraksis*, *mestringsforventning* og *selvbestemmelse*, og *tilpasset opplæring*. Kategoriene som ble dannet, er preget av en deduktiv og induktiv tilnærming. De to første kategoriene, *undervisningspraksis* og *mestringsforventning* og *selvbestemmelse*, ble dannet før vi gjennomførte intervjuene. Før intervjuene satte vi oss inn i teori og bestemte problemstilling. Disse kategoriene ble dermed dannet fra teori til empiri, som betegnes som deduktiv tilnærming (Johannessen et al., 2021, s. 47). Den siste kategorien, *tilpasset opplæring*, ble dannet i analysearbeidet. Denne kategorien ble naturlig da flere av poengene lærerne kom med i intervjuene, kan knyttes til tilpasset opplæring. Denne kategorien ble dannet fra empiri til teori, som betegnes som induktiv tilnærming (Johannessen et al., 2021, s. 47.). Videre i oppgaven skal vi si noe om bakgrunnen for hvorfor nettopp disse kategoriene ble dannet.

Utformingen av første kategori, *undervisningspraksis*, ble dannet på bakgrunn av at leseundervisningen sier noe om hvordan lærerne jobber med elevenes motivasjon for lesing, som også første del av problemstillingen vår omhandler: *Hvordan arbeider lærere med lesing i begynneropplæringa (...)*. Det ble også en naturlig kategori da lærerne ofte brukte eksempler fra undervisningen for å utdype erfaringene sine. Målet med denne kategorien er å fremme i hvor stor grad lærernes undervisning legger opp til å motivere elevene i lesing.

Utformingen av andre kategori, *mestringsforventning* og *selvbestemmelse*, ble dannet på bakgrunn av at begrepet *mestring* og *selvbestemmelse*. Begrepene vektlegges av intervjudeltagerne, og er to motivasjonsteorier vi har presentert i teorikapittelet. Vi har valgt å legge de to begrepene i en og samme kategori da de inneholder flere aspekter som knyttes til hverandre. Dette kommer vi nærmere inn på senere i drøftedelen. I denne kategorien

presenteres de faktorene som både er like for de to begrepene, men også de som bare kan kobles til ett av begrepene. Målet med denne kategorien er å fremme i hvor stor grad lærerne erfarer at forventning om mestring i møte med tekst vil påvirke elevenes lesemotivasjon. Det er også et mål å finne ut om erfaringene tilsier at selvbestemmelse er en viktig faktor for lesemotivasjon, samt hvorvidt de to faktorene påvirker hverandre.

Utformingen av tredje kategori, *tilpasset leseopplæring*, ble dannet på bakgrunn av at mange av faktorene lærerne nevnte som viktige for elevenes lesemotivasjon, kan kobles til tilpasset opplæring. Faktorene som blir nevnt i kategorien om tilpasset opplæring sier også noe om hvordan lærerne jobber for å motivere elevene til lesing, som også siste del av problemstillingen vår omhandler: “(...) *Hvordan erfarer de at de motiverer elevene til lesing?*”. I forrige kategori ble to viktige faktorer for lesemotivasjon nevnt: *Mestringsforventning* og *selvbestemmelse*. Målet med denne kategorien er å fremme *andre* faktorer lærerne erfarer er viktige for elevenes lesemotivasjon og dermed hvordan de aktivt jobber for å holde lesemotivasjonen til elevene oppe.

Drøfting

I denne delen av oppgaven skal vi presentere materialet vi sitter igjen med etter analysen. Hva vi velger å vektlegge i dette kapittelet er avhengig av problemstillingen vår: *Hvordan arbeider lærere med lesing i begynneropplæringa, og hvordan erfarer de at de motiverer elevene til lesing?* Det innsamlede materialet presenteres gjennom de tre kategoriene vi dannet i analyseprosessen: 1) *Undervisningspraksis*, 2) *Mestringsforventning og selvbestemmelse* og 3) *Tilpasset opplæring*. Videre skal det innsamlede materialet drøftes ved hjelp av tidligere forskning og teori presentert tidligere i oppgaven. For å gjøre det enklere for leseren har vi i analysen av materialet kortet ned på noen av uttalelsene fra intervjuene. Vi har dog sørget for at meningen i alle utsagnene har blitt ivaretatt, og vi kan derfor si at vi i analysedelen av materialet, delvis benyttet *meningsfortetning* (Kvaale og Brinkmann, 2017).

Før vi presenterer funnene i lys av de ulike kategoriene, vil vi presentere lærernes syn på motivasjons-begrepet. I og med at vi gjennom problemstillingen uttrykker at vi er interessert i å høre om lærernes erfaringer med lesing og motivasjon i begynneropplæringa, mener vi at det er vesentlig å innledningsvis se nærmere på hva de legger i begrepet *motivasjon*. Vi som forskere dannet tidlig et felles syn på hva *motivasjon* er i arbeidet med denne oppgaven, ved å sette oss inn i motivasjonsteori. Vi kan likevel ikke utelukke at lærerne som intervjues, har et annet syn på hva *motivasjon* er. Derfor anså vi det som viktig å få en større forståelse for hva

lærerne legger i begrepet, da deres syn kan ha betydning for utsagnene senere i intervjuene. Innledningsvis i intervjuene ble lærerne derfor spurt om hva de legger i motivasjons-begrepet.

“jeg tenker at hvis du holder på med ting som gir deg glede, da er du motivert for å gjøre noe. Og hvis jeg har ei bok liggende, som jeg synes det er veldig morsomt å lese i, og synes temaet er interessant, så har jeg veldig lyst til å finne fram den boka og.. egentlig alt man holder på med, så er motivasjon at det gir meg noe”.

“At ting blir gjort med glede og lyst. At jeg får oppleve at jeg lykkes, slik at jeg kan klare å holde på over tid og det blir enkelt å gjøre det. Vil gjøre det mer. Det er lettere at ting fester seg. Og sånn tror jeg det er for ungene også. Lettere å huske det man lærer hvis man er motivert for å lære. Da går man inn med et annet utgangspunkt. Du er nysgjerrig, du er aktiv. Det er en indre drivkraft.”

“Det er at de skal ha lyst til å gjøre det fordi de synes det er artig. Ikke bare fordi jeg sier det. Når det gjelder lesing for eksempel så er det jo at man koser seg med boka da.”

“Dersom læreren klarer å legge opp undervisningen slik at eleven får lyst til å lære, da klarer man å motivere eleven. Og eleven synes det er morsomt å lære. Jeg er motivert når det er noe jeg liker å gjøre. Jeg blir veldig motivert av å gjøre ting som fører til et bra resultat”.

“Vi har jo indre og ytre motivasjon. Jeg fokuserer på indre motivasjon, og for meg vil det si at man har glede av å gjøre noe. At man har lyst til å gjøre noe uten nødvendigvis å ha noen form for belønning for å gjøre det. Belønningen ligger i selve gleden”.

I de fem overnevnte sitatene beskriver lærerne kort hva de legger i begrepet motivasjon. Våre tolkninger er at de fleste beskriver begrepet motivasjon basert på egne erfaringer. Ord som *glede, lyst* (som i; å ha lyst til noe), *nysgjerrig, interessant, lykkes, morsomt* og *artig* er ord lærerne bruker for å beskrive begrepet. Sitatene kan illustrere at lærerne er mest opptatt av den indre motivasjonen da det ser ut til å være en felles enighet om at det å ha motivasjon til noe, vil si at man selv har lyst til, og en indre glede av å gjøre det. Ordene som ble brukt for å beskrive begrepet, samsvarer også godt med teori om indre motivasjon.

Innledningsvis i oppgaven begrunnet vi hvorfor vi valgte å fokusere på tredje og fjerde trinn i denne studien. Bakgrunnen for dette valget var som nevnt fordi tidligere forskning hevder at

elevenes lesemotivasjon daler i løpet av de første fire årene på skolen (Sanacore & Palumbo, 2008). På grunn av dette, ble det veldig interessant for oss å høre om lærernes erfaringer rundt temaet, samsvarer med tidligere forskning. Før vi går nærmere inn på kategoriene som ble utarbeidet i analyseprosessen, skal vi derfor se på hva lærerne svarte på forskningsspørsmålet vårt: *“Erfarer lærere at elevenes lesemotivasjon daler i løpet av de første fire årene på skolen?”*:

“Jeg vil ikke si at det er sånn at den dabber av nei. Jeg tenker at det er andre ting enn lesinga som dabber av. For eksempel interessen for matte. Det har veldig mye å si hvordan læreren, foreldrene, hvordan alle rundt snakker om det.”

“Det er litt opp til hva jeg har gjort da. Jeg tror faktisk at svaret er nei for hvis jeg har klart å legge til rette, så skal de jo være enda mer motivert, eller like motivert, for å lese i fjerde som i første/andre. Da er det kanskje mer data, de er veldig interessert i å holde på med data og lese. Du skal klare det ja, mener jeg. Å være like motivert i fjerde som i første.”

“Nei jeg kan egentlig ikke si noe om det, nei de leser jo mer, eller, nei jeg kan egentlig ikke si noe om det. jeg tenker jo at det blir mer interessant fordi du får med deg mer og kan lese mer interessante tekster, men det er jo bare noe jeg tenker.”

“Nei jeg har ikke sett noen særlig stor forandring her. Det er viktig å tilrettelegge og finne tekster elevene interesserer seg for, og holdes engasjementet oppe fra min side som lærer, tror jeg også at elevenes engasjement kan være der. Det kan tenkes at hos noen elever, jo eldre de blir har de andre interesser enn lesing, men jeg har som sagt ikke sett det fra 1-4 klasse. Kanskje dette kommer når de er i litt høyere klassetrinn? 5-7 klasse kanskje.”

“Jeg har jo ikke jobbet så lenge, så dette kan jeg ikke svare på.”

Til tross for at tidligere forskning viser at elevenes lesemotivasjon daler de fire første årene på skolen, forteller lærerne som har jobbet lenge nok til å kunne uttale seg om saken, at dette *ikke* er erfaringer de sitter med. Flere av lærerne tror at dersom elevenes motivasjon for å lese daler i løpet av de fire første årene på skolen, kan det være på grunn av at de ikke har tilrettelagt godt nok for elevene. En lærer sier at dersom han/hun tilrettelegger undervisningen til hver elev, skal motivasjonen til eleven påvirkes i positiv grad, eller holde seg på samme nivå. Læreren kommer

med et godt poeng her. Det er læreres oppgave å opprettholde motivasjonen til elevene ved å gjøre undervisningen interessant og engasjerende. Motivasjonen kommer ikke av seg selv, her må læreren gjøre et grep for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Andre lærere understreker også at interessene til elevene er en viktig faktor for å opprettholde lesemotivasjonen til elevene, og at det er noe de legger vekt på i undervisningen. Hadde ikke undervisningen blitt tilpasset hver elev, kunne utfallet av svarene her blitt annerledes. Da kunne de svart at de ser en negativ endring på lesemotivasjon. I tillegg påpeker en av lærerne at han/hun tenker at motivasjonen for lesing bør øke med årene, med tanke på at elevene er i stand til å lese mer interessante tekster jo mer lesekompetanse elevene får.

Den ene læreren svarer at faktorer rundt elevene påvirker dem i stor grad. Læreren påpeker at det har mye å si hvordan foreldre og lærere snakker om ulike temaer. Elever og barn blir i stor grad påvirket av voksenpersoner, og da er gode holdninger, som i denne sammenhengen er til lesing, svært viktig for motivasjonen til eleven. Uttrykker foreldre eller lærere negativitet rundt lesing, vil det mulig gjøre at elevene får de samme holdningene. Selv om man ikke liker å lese selv, er det likevel viktig å uttrykke at man liker det, ovenfor elevene. I intervjuene kom det også fram at lærerne var opptatt av å snakke med elevenes omsorgspersoner om hvordan de bør gjennomføre lesing hjemme, for å lykkes best mulig med leseopplæringen. Foreldre og lærere som fremmer gode holdninger til lesing, kan være avgjørende for at elevenes lesemotivasjon ikke daler med årene.

Selv om informantene våre kommer fra ulike deler av landet, ser vi at de har svart relativt likt på spørsmålet. Dette forteller oss at disse lærerne har lagt et godt grunnlag i leseopplæringen til elevene. Videre kunne man spurt lærerne om dette er et tiltak skolen legger stor vekt på, eller om det kun er dem som lærer, som vektlegger det i sin undervisning. Dette er et tema det hadde vært interessant å forske mer på i og med at tidligere forskning ikke samsvarer med det lærerne delte med oss i denne undersøkelsen. Var det tilfeldig at ingen av lærerne merket dalende lesemotivasjon? For å få et bedre bilde på dette burde man også spørre et mye større utvalg av lærere. Hadde man utvidet studien, kunne man gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse og blant annet sammenlignet resultater fra hele landet.

Hovedtemaer

De tre kategoriene vi kom fram til i analysen, representerer de tre hovedtemaene som vi benytter i drøftingen, og er grunnlaget for hvordan drøftekapittelet struktureres videre. Disse hovedtemaene er: *Lærernes undervisningspraksis/leseundervisning, mestringsforventning og*

selvbestemmelse og tilpasset opplæring. Videre skal vi drøfte disse kategoriene hver for seg, før vi til slutt har en oppsummering hvor vi knytter temaene sammen.

Undervisningspraksis

Å skape kultur for lesing i klasserommet er viktig for elevenes lesemotivasjon, og Malloy og Gambrell (2008) påpeker derfor hvor viktig lærernes undervisningspraksis er. I intervjuene fikk vi høre mye om lærernes undervisningspraksis når det gjelder lesing. I denne kategorien presenterer vi undervisningsmetodene som lærerne vi har snakket med, benytter i lesing i begynneropplæringa.

På spørsmål om hvordan lesing gjennomføres i klassen deres, svarte tre av fem lærere at de benytter seg av lesekvart:

“Vi har lesekvart nesten hver dag. Det er jo stillelesing. Av og til legger jeg opp til at de skal få snakke om boka de har lest.”

“Vi har lesekvart hver dag.”

“Vi har lesekvart, så her får de lese stille for seg selv.”

Lærerne gir uttrykk for at de benytter lesekvart flere dager i uken. De svarer relativt kort om lesekvart, og beskriver ikke stort hvordan det gjennomføres. Dette var heller ikke nødvendig da vi som intervjuet, sitter på kunnskap om hva lesekvart er, og hvordan det vanligvis gjennomføres. Slik vi beskrev i teoridelen om lesekvart, er målet at elevene skal utvikle leseferdighetene, og at de skal kjenne på leseglede (Stuestøl, 2002, s. 42). Dersom lesekvart fungerer slik det skal i en klasse, er forutsetningene for å oppnå dette til stede. Det kan være flere momenter som kan gjøre at lesekvart ikke fungerer så godt i en klasse. For eksempel dersom en elev ikke har noen bok å lese i, eller at eleven er ferdig å lese i boka. Dette kan føre til uromomenter i klassen, som trolig går ut over de andre elevene. For at slike situasjoner ikke skal oppstå, er det viktig at læreren har gjort gode forberedelser. Er elevene ferdig med boka, kan man for eksempel ha et lite bibliotek inne i klasserommet, der elevene finner seg en ny bok. En annen forutsetning for at elevene skal utvikle leseferdighetene, og kjenne på leseglede, er at elevene leser en bok som er tilpasset dem. Nivået på og interessen for boken spiller en vesentlig rolle her. Er nivået på teksten eleven leser, for lavt eller for høyt for eleven, kan dette ha negative konsekvenser for eleven. Enten kjeder eleven seg, eller lager uro i klassen fordi teksten blir for krevende. Da vil eleven prøve å finne på andre ting å bruke tiden sin på istedenfor. Faktorene

nivå og *interesse* kommer vi nærmere inn på under drøftingen om *tilpasset opplæring*. For at elevene skal finne en bok som er tilpasset deres nivå, er det vesentlig at læreren er med og veileder til å finne en egnet bok.

De to andre lærerne nevnte ikke lesekvart som metode da de ble spurt om hvordan lesing ble gjennomført i klassen deres. Til gjengjeld fortalte begge at de setter av tid til stillelesing:

“Bruker mye stillelesing. Blir det 10-15 minutter ledig i løpet av dagen, blir ofte stillelesingsboka benyttet.”

“Jeg setter av tid til litt stillelesing nesten hver dag.”

Sitatene viser oss at lærerne prioriterer stillelesing hver dag. Den ene læreren presiserer at stillelesing blir benyttet dersom det blir ledig tid i løpet av dagen. Stillelesing er en kjent metode som Skaftun og Michelsen (2020) beskriver i boka *Litteraturredidaktikk*. Metoden blir beskrevet som en selvdreven aktivitet der elevene leser inni seg, i en selvvalgt bok. Her kommer man inn på de samme momentene som ved lesekvart. Lesekvart og stillelesing er to aktiviteter som kan knyttes til hverandre. Begge aktivitetene handler om at elevene skal lese fra sin selvvalgte bok, inni seg. Det er avgjørende at elevene leser bøker som er tilpasset nivået deres, slik at de skal få best mulig utbytte av lesingen. Svanes (2016) påpeker at en metode å utvikle leseferdighetene på, er nettopp å benytte seg av stillelesing. Bøkene elevene leser, må derfor være på et nivå som passer den enkelte elev, slik at eleven kan føle på leseglede (Stuestøl, 2002, s. 42). For at elevene skal lykkes med dette, må lærerne veilede elevene til å finne riktige bøker.

Slik vi skrev i teoridelen, er lesing en viktig faktor for forståelsen til elevene, og er en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanverket (LK20). Etter at vi studerte og leste læreplanene til de ulike fagene, ser vi at lesing har en viktig og sentral rolle. Lesing handler ikke bare om å lese tekster på skolen, men har også en innvirkning for det sosiale, identiteten og videre i arbeidslivet. Dette understreker hvor viktig arbeid med lesingen i skolen er, ikke bare i skolen, men også i hverdagslivet. Det at lærerne prioriterer lesekvart og stillelesing i skolehverdagen er med på å utvikle leseforståelsen til elevene, samt de sosiale relasjonene (Utdanningsdirektoratet 2017: 13). Oppsummert viser alle sitatene ovenfor at alle lærerne benytter stillelesing som en del av leseundervisningen. Noen bruker lesekvart, mens andre sier at de bruker mye stillelesing.

Høytlesning ble også nevnt som en arbeidsmetode lærerne brukte i leseundervisningen:

“Jeg leser en del for dem. Av og til setter jeg på en lydbok, jeg ser på dette som høytlesing.”

“Jeg bruker en del høytlesing i maten. Elevene liker å høre på teksten. Ellers går vi gjennom leseleksen felles, hvor læreren leser. Av og til ber jeg elevene om å lese høyt til meg slik at jeg vet hvor de ligger og sånn at jeg kan veilede dem videre.”

“Høytlesing blir også benyttet. Ofte på fagtekster, og lærerne i klassen leser høyt til elevene i maten.”

“Jeg leser en del for elevene. Høytlesning i klasserommet hvor elevene leser høyt synes jeg ikke noe om. Høytlesing kan jeg holde på med, som er stødig på lesing og som ikke er nervøs for å lese.”

“I møte med en ny tekst leser jeg ofte teksten for elevene først. Deretter snakker vi om innholdet før de leser høyt til hverandre to og to. Av og til blir elevene bedt om å lese en setning hver høyt, men her må man være litt forsiktig hvis det er noen som gruer seg. Kanskje fortelle disse elevene om det tidligere slik at de får øvet seg. Man er jo avhengig av å høre elevene lese høyt av og til for å kunne hjelpe dem til å bli bedre lesere. Vi leser av og til i kor. Og så leser jeg mye for dem.”

Samtlige lærere forteller at høytlesning er en del av leseundervisningen deres. Høytlesning er med på å utvikle leseferdighetene og språket til elevene. Gjennom høytlesning møter elevene nye ord, og ifølge Duursma, Augustyn og Zuckerman (2008) blir det da lettere å kjenne igjen ordene neste gang de møter på det. Lærerne gir uttrykk for at høytlesning gjennomføres ved at det er de som leser høyt til elevene klassen. To av lærerne er tydelig bevisste på at elevene kan være nervøse og grue seg dersom de blir bedt om å lese høyt i klasserommet. Når lærerne benytter seg av høytlesning som metode, sikrer de seg at alle elevene får hørt den samme teksten. Uavhengig av leseferdigheter og språk, får elevene en felles opplevelse av teksten (Helgevold & Hoel, 2007). Dette gjør at elever som har forholdsvis lave leseferdigheter, også får opplevelsen og lesegledden med å høre fortellinger som står i tekster og bøker, som de ikke hadde klart å lese selv.

Høytlesning kan være en fin undervisningsmetode å bruke for å sikre seg at elevene får positive opplevelser med bøker. Ved å benytte seg av metoden kan læreren legge opp undervisningen slik at elevene kjent med nye sjangre. Dette vil føre til at elevene får en større leseforståelse, og

det kan være med på å åpne øynene til elevene, for nye tekster. I kapitlet om *tilpasset opplæring* kommer vi nærmere inn på viktigheten av variasjon i undervisningen, og her vil viktigheten av å bruke ulike sjangere være en faktor.

Metoden kan også bli brukt dersom læreren skal ta opp et spesielt tema i klassen (Nicolajeva, 2014). Dette kan for eksempel være tema som er vanskelige å snakke om. Ved å nærme seg temaet gjennom en bok, kan det være lettere for elevene og forstå, og sette seg inn i temaet. Noen elever vil kanskje kjenne seg igjen i en av karakterene i boken. Dette kan føre til at eleven synes det blir lettere å snakke om temaet selv, når han/hun har «hørt» at noen andre har opplevd det samme. Når elevene hører en tekst om et kjent tema, kan det ha positiv innvirkning på motivasjonen deres til selv å lese. Elevene opplever at de relaterer seg til personer i boken, og kan finne dette som en trøst. At man ikke er alene om å kjenne på ulike følelser. En positiv virkning av å ha høytlesning i en klasse kan være at elevene har lyst til å lese, eller høre på flere tekster som omhandler samme tema.

Som nevnt kan man kan bruke høytlesning til å nærme seg ulike tema, også tema som er vanskelige å snakke om. Da er det viktig at læreren kjenner elevene sine godt, slik at ingen elever får vonde følelser i forbindelse med lesingen, og føler seg utpekt. Det kan være en god innfallsvinkel for å få elevene til å åpne seg, men det kan også gå andre veien, at elevene låser seg og ikke vil si noe. En god relasjon er derfor vesentlig slik at læreren vet hvordan han/hun kan gå fram hos de forskjellige elevene (Nicolajeva, 2014).

Til tross for at to av lærerne er bevisste på at elever kan være usikre på høytlesning, poengterte de at de er avhengige av at elevene leser høyt av og til for å kunne veilede dem videre. Veiledet lesing er en mye brukt undervisningsmetode på småtrinnet (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18), og til tross for at flere av lærerne uttrykte at de sjeldent ba elevene om å lese høyt i klasserommet, hadde de utarbeidet sin måte å gjennomføre veiledet lesing på:

“Vi prøver å ha stasjonsarbeid en gang i uken der den ene stasjonen er lesing. Her kommer vi lærerne tettere inn på elevene og får veiledet de på en annen måte enn når de sitter inne i klasserommet og leser. I tillegg leser elevene i mindre grupper, noe som gjør det mindre skummelt å lese høyt.”

“Jeg har lesekurs. Her deler vi inn i mindre nivådelte grupper. For at det ikke skal bli stigmatiserende for elevene så er dette bare i en kort periode. Elevene skal ikke føle at

de er på en «dårlig» gruppe, og dermed få dårlig selvtillit. Dette har etter min erfaring ført til mindre motivasjon for lesing.”

“Veiledet lesing, sånn som jeg jobber med det, så snakker vi veldig mye om bilder og tekst og om betydningen av ord. Forbereder dem på teksten. Leser gjennom sammen, snakker om den etterpå. Av og til er elevene delt inn i nivå, og ja, i salto lesebok er det måne (lett) og sol (vanskeligere) tekster. Men det har handlet om det samme temaet.”

“Jeg veileder ofte elevene gjennom lesingen når de leser høyt eller til meg. Som for eksempel å si «så fint at du sa «di» og ikke «de», «nå las du høyt og tydelig, så bra». De får tilbakemelding på det de gjør.”

“Litt med lesekurs, tett på. Kan jo kanskje si at det er veiledet lesing. Og så gir vi jo dem tilbakemelding. Det blir jo kanskje når vi tar dem med ut og skal ha kartlegging.”

Alle lærerne forteller at de, på sitt vis, benytter veiledet lesing som undervisningsmetode. Kun en av de fem lærerne forteller at han/hun jobber med veiledet lesing gjennom stasjonsarbeid, som ifølge Klæboe og Sjøhelle (2013, s. 18) er den vanligste måten å gjennomføre veiledet lesing på. Læreren poengterer betydningen av å komme nært elevene for å veilede de på lesingen, noe stasjonsarbeid åpner opp for da klassen er delt inn i mindre grupper. Når det er et lite utvalg elever på hver gruppe, har læreren mulighet til å bruke lengre tid på hver elev. Læreren får da en bedre forståelse av leseferdighetene og nivået til elevene, enn ved høytlesning inne i klasserommet. Dette gjør det enklere for læreren å tilpasse undervisningen til hver elev.

Slik som alle lærerne understreker, er ikke høytlesning blant elevene noe de gjennomfører i klasserommet. Ved sitatene om høytlesning kommer det frem at noen av lærerne benytter seg av at læreren leser først, deretter leser alle elevene i kor. Denne metoden er ikke godt egnet for å vurdere ferdighetene til hver enkelt elev, da det ikke er lett å høre alle og skille de. Metoden kan dog brukes for å gjøre elevene tryggere på å lese høyt. Derimot er stasjonsarbeid som undervisningsmetode en godt egnet arbeidsmåte for å kunne kartlegge elevenes ferdigheter. Denne metoden åpner opp for at læreren får elevene tettere på seg, og det er lettere å gi tilbakemeldinger til elevene gjennom en samtale. En måte å kartlegge elevenes ferdigheter på ved stasjonsundervisning, er gjennom veiledet lesing (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18). Når læreren benytter seg av veiledet lesing, leser elevene høyt til læreren, og læreren får veiledet elevene gjennom en samtale.

I intervjuene nevnte også lærerne at de delte inn elevene i mindre grupper når de jobber med lesing. Den ene læreren sier at han/hun til tider benytter seg av høytlesning i mindre grupper, og begrunner dette med at elevene ikke synes det er like *skummelt* å lese høyt med færre elever til stede. Denne læreren sier ikke noe om hvordan han/hun deler inn disse gruppene. En annen lærer benytter seg av lesekurs, med nivådelte grupper. Videre uttrykker samme lærer at han/hun er kritisk til nivådelte grupper. Bakgrunnen for dette er frykten for at nivådeling kan føre til stigmatisering og dårlig selvtillit, for de som havner på en gruppe med lavt nivå. Dette kan påvirke motivasjonen elevene har i møte med lesing. Læreren viser at han/hun har reflektert over valgene som blir tatt i klasserommet, og forteller at de nivådelte gruppene bare varer i en kortere periode. Det må også sies at nivådeling kan være hensiktsmessig for å kunne tilpasse opplæringen etter evnene og forutsetningene hos enkeltelever (Opplæringsloven, 1998, §1-3).

Noen av lærerne uttrykte at de kunne tenkt seg å bruke mer veiledet lesing i sin undervisning, men at dette var utfordrende på grunn av antall voksne i klasserommet. Dette kommer frem gjennom disse utsagnene:

“Vi jobber ikke mye med veiledet lesing gjennom stasjonsarbeid, jeg synes ikke det er så enkelt å få til. Jeg er jo mye alene.”

“Det blir ikke noe voldsomt [med veileda lesing gjennom stasjonsarbeid] for det har vi ikke nok folk til.”

Sitatene viser at lærerne kunne tenkt seg å prioritere veiledet lesing høyere. Dette forteller oss at lærerne har tenkt over sin undervisningspraksis, og vurdert at veiledet lesing er en viktig arbeidsmåte i leseundervisningen og elevenes lesemotivasjon. I en slik situasjon er det ressurser av voksne som stopper dem, og de må finne en annen egnet måte å undervise elevene på. Her er det flere spørsmål man kan stille seg, for eksempel om elevene får den nødvendige veiledningen i lesing inne i klasserommet, og om skolene skulle vurdert å sette inn mer ressurser for å opprettholde leseundervisningen.

I tillegg til å jobbe med veiledet lesing, legger lærere opp undervisningen med hensikt om å fremme god leseflyt blant elevene. Hos lærerne er det bred enighet om at god leseflyt er viktig for leseforståelse, og Bråten (2007) påpeker at god leseflyt er en viktig del av lesingen. Dette svarer lærerne på spørsmål om de jobber med leseflyt:

“Ja det gjør vi. Vi har et mål om at det skal være jamt. Når det flyter så forstår de kanskje bedre hva de leser. Og de skal jo komme gjennom en del tekst etter hvert også så det må jo flyte bra.”

“Ja. Elevene leser leseleksen tre ganger. En grunn til dette er jo for å drille elevene på de ulike ordene, og å få bedre leseflyt. Noen elever kan jo synes dette blir kjedelig fordi det blir for enkelt. De kan lese andre tekster.”

“Ja. Jeg gjør det ja. Det går forttere. De bruker ikke så mye energi på å lydere seg frem når man har ordet med en gang. Altså det er automatisert, og da kommer jo flyten. Elevene jobber ofte med leseflyt gjennom leseleksene. Noen skal lese teksten høyt to ganger. Noen skal lese med tonefall og med flyt. Jeg setter også av mye tid til lesing i timene mine.”

“Ja det er jo viktig at elevene har god flyt når de leser. Når elevene leser en og en til meg så hører jeg jo om elevene bruker punktum. Når man stopper opp og tar pauser. Hvordan de leser, kan høre litt hvordan innholdet blir da. Jeg jobber ikke så mye med repetert lesing på tredje og fjerde trinn, eller jo, til de svakeste leserne. Men jeg jobber mest mot god leseflyt gjennom at elevene leser mye.”

“Ja vi jobber en del med leseflyt da det er viktig når elevene begynner å møte vanskeligere tekster. Det blir enklere å forstå det de leser når leseflyten er på plass. Vi jobber med leseflyt gjennom at elevene leser samme leseleksen flere dager på rad. På denne måten kan elevene lære seg å kjenne igjen ordene.”

Alle lærerne forteller at de i sin undervisning er bevisste på leseflyt, og at de jobber for at elevene skal få god leseflyt. To av lærerne fortalte at de jobber mot god leseflyt ved å sette av mye tid til lesing i undervisningen. Lærernes praksis er i tråd med det Klinkenberg (2005) påpeker, nemlig at det er viktig å lese mye for å bedre leseflyten. Flere av lærerne påpeker videre viktigheten god leseflyt har for at det skal bli enklere for elevene, og at de skal bruke mindre energi på lesingen. En avgjørende faktor for dette er ifølge Bråten (2007), at det er flyt i avkodingen til elevene. Er ikke avkodingen god hos elevene, vil det ha en negativ virkning på leseforståelsen. God leseflyt henger derfor sammen med flyt i avkodingen, og dersom begge disse faktorene er til stede vil det påvirke leseforståelsen positivt. Elevene trenger ikke å bruke mye tid på å stave hvert ord, og får en bedre flyt i lesingen. Ved god leseflyt kommer teksten automatisk og elevene trenger ikke anstrenge seg i stor grad (Klinkenberg, 2005, s. 10). Når

disse faktorene er på plass, kan man si at det er en frihet, fra det Harris og Hodges (1985, s. 85) kaller *ordidentifikasjonsproblemer*, som altså er problemer med å gjenkjenne ord.. Ordidentifikasjonsproblemer kan være med å hindre leseforståelsen.

Som nevnt har lærerne vi intervjuet, erfart at leseflyt er viktig for elevenes forståelse av det de leser. For å bedre leseflyten til elevene, var det flere av lærerne som benyttet seg av metoden at elevene skulle lese en tekst flere ganger, noe som kalles *repetert lesing*. Repetert lesing som metode har vist seg å være en effektiv måte å forbedre leseflyten, og er en av de best dokumenterte metodene for å fremme leseflyt (The National Reading Panel, 2000). En av lærerne beskriver arbeidet med repetert lesing, og forklarer det med at elevene leser leseleksen tre ganger. Dette for å drille elevene på ulike ord og får å forbedre leseflyten. Videre sier læreren at for noen elever kan det bli kjedelig å lese samme tekst tre ganger, fordi det blir for enkelt for dem, og de dette gjelder kan da lese andre tekster. Lærerens utsagn viser oss at han/hun jobber med å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. For at elevene skal utvikle seg er det viktig at tekstene de leser ikke blir for enkle og kjedelige. Det må være nok utfordring, men *enkelt* nok til at de klarer å lese teksten, slik at de kan kjenne på mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Her kommer man inn på begrepet *kompetanse*, som er et av tre begreper i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2017). Kompetanse handler nettopp om det å få en utfordring, men samtidig ha nok kompetanse til å gjennomføre oppgaven. Resultatet av å ha klart oppgaven vil føre til en følelse av mestring.

Slik det kommer frem i utsagnet synes noen elever det blir for enkelt og kjedelig med repetert lesing. Her kan hensynet til motivasjon stå i konflikt med metoden repetert lesing, da hverken elevenes interesse eller selvbestemmelse, som har vist å være viktige faktorer for motivasjon, blir tatt hensyn til. For at den repeterte lesingen skal bli litt morsommere for elevene, kan læreren legge opp undervisningen slik at det er en mening med det. Dette kan gjøres ved at elevene for eksempel skal lære seg replikker til et skuespill de senere skal fremføre, eller et dikt (Klinkenberg, 2005). Undervisningen vil bli mer meningsfull for elevene når de har et *mål* med lesingen. Når elevene har noe de øver til, som en fremføring, vil det være en større motivasjon, enn om de skal lese *bare* for å lese. Elever kan synes det er meningsløst å lese leseleksen tre ganger for å bedre leseflyten, for hva skal man bruke leseflyten til? Lærerens oppgave er å gjøre undervisningen så meningsfull og engasjerende som mulig, slik at elevene kan føle på en motivasjon og mestring ved arbeidet. Får læreren elevene engasjert i oppgaven, og de leser fordi

de har lyst til det, vil elevene få en indre motivasjon for lesing (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 57). De leser teksten fordi de føler en glede ved arbeidet og de synes det er tilfredsstillende. I denne delen av drøftingen, har vi tatt for oss lærernes undervisningspraksis. Lærerne forteller at de praktiserer stillelesing og høytlesing i sin leseundervisning. Måten de gjennomfører dette på, er litt ulike, men de sørger for å være innom temaene. Det er tydelig at lærere tilrettelegger undervisningen til sin klasse. Andre metoder som kommer frem i denne drøftedelen, er veiledet lesing og repetert lesing. Disse metodene blir benyttet både gjennom stillelesing og høytlesing, ved at lærerne veileder elevene på deres lesing.

Mestringsforventning og selvbestemmelse

I analysearbeidet kom både *mestringsforventning* og *selvbestemmelse* fram som et tydelig tema. I intervjuene fortalte flere av lærerne at de erfarer at elever som mestrer lesingen, er mer motivert for å lese. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom disse utsagnene:

“Jeg tenker at det har så mye med ferdighetene å gjøre, jeg. Det henger sammen. Er man god på å lese, er det enkelt å gjøre det.”

“Det er kjempestor forskjell på motivasjon hos elever som mestrer lesing, og de som synes det er vanskelig. Det er vanskelig å motivere seg for noe man ikke får til. De som mestrer lesingen, er helt klart mer motivert for å lese.”

“Elever som mestrer lesing, har helt klart større motivasjon og iver til å lese, enn elever som synes det er vanskelig. Elever som synes det er vanskelig, blir fortere ufokusert.”

“Elever som mestrer lesing liker det jo bedre, og har uten tvil sterkere indre motivasjon til lesing.”

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) henger forventningen om å mestre sterkt sammen med *motivasjon*. Utsagnene over viser til at dette er erfaringer lærerne også sitter med. Lærerne uttrykker at det er en vesentlig forskjell på motivasjonen blant elever som mestrer lesingen, og de som ikke gjør det. Dette kommer fram gjennom uttalelser som at det er “kjempestor forskjell”, “mye med ferdighetene å gjøre”, “helt klart” og “uten tvil”. Lærerne begrunnet viktigheten mestringsforventning er for motivasjonen med at det er enklere, og derfor også gøyere å lese dersom man har ferdighetene på plass. Det kom også fram at lærerne erfarer at elevene blir raskt ufokusert dersom de opplever at de ikke mestrer oppgaven. At forventning om mestring er viktig for elevenes motivasjon støttes også av Guthrie, Wigfield og Perencevich

(2004), som sier at forventning om mestring er en viktig komponent for et individs lesemotivasjon. Dette kan igjen knyttes til Albert Bandura sin teori om *mestringsforventning* (1997). Selv om de fleste lærerne har like erfaringer om temaet, sitter en av lærerne med en interessant erfaring:

“Min erfaring er at motivasjonen for å lese ikke nødvendigvis alltid er høyere hos elever som mestrer lesingen. Fordi, jeg må dra fram at det er en i klassen som ikke er en så god leser. Jeg synes han jobber like bra som en annen som er veldig flink til å lese. Han er bare, ja umotivert, til tross for at han er god til å lese. Han kan sitte og dagdrømme. Men så kan jeg også se at de som ikke leser så godt, også sitter og dagdrømmer. Det er litt individuelt. Og mye er avhengig av læreren tror jeg. Kanskje jeg har bommet litt på denne eleven med tanke på interesse eller nivå, jeg vet ikke.”

Læreren forteller at han/hun opplever at det ikke *alltid* er elevens forventning om mestring som avgjør motivasjonen eleven har for lesing, og at det er individuelle forskjeller. Ved å ordlegge seg på denne måten, kan det virke som at læreren erfarer at elever som mestrer lesingen, *ofte* er mer motivert for å lese, men at det ikke *alltid* er sånn. Læreren begrunner dette med at han/hun har en elev i klassen som ikke mestrer lesingen i stor grad. Til tross for det, er eleven minst like motivert til lesingen som en annen elev som mestrer lesingen godt, men som likevel ikke er motivert til å lese. Læreren uttrykker også at det kanskje er noe han/hun burde gjøre annerledes i møte med eleven som har mestringsbiten på plass, men som likevel ikke er motivert for å lese. Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker at det er viktig for elevenes motivasjon at lærerne legger seg på et nivå og tempo som passer den enkelte eleven. Dette kan kobles til teori om tilpasset opplæring, som handler om å tilrettelegge undervisningen til alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2022). Gjennom dette utsagnet kommer det fram at lesemotivasjon er et komplekst tema, og at det er flere faktorer som må være på plass for at elevene skal være indre motivert. At elevene har forventning om mestring i møte med lesingen, vil ikke *alltid* være nok til at elevene er indre motivert til å lese.

Gjennom disse uttalelsene kommer det fram at lærerne er opptatt av å jobbe for at elevene skal få gode opplevelser med mestring. Gjennom intervjuene kommer det også fram at lærerne, av og til, benytter seg av selvbestemmelse teorien i leseundervisningen. Lærerne uttrykte at de ved noen anledninger tillater elevene å bestemme selv hva de skal lese:

“De velger ofte selv hva de skal lese, men så går det ofte også på tema. Hvis småkryp er temaet, handler tekstene de kan velge mellom om småkryp, er det eventyr som er temaet, så er det eventyr de leser. Man vil alltid treffe noen, men ikke alle på hvert tema. I lesekvarten leser de selvvalgte bøker. De er mer motiverte når de får velge tekster selv. De skal jo lese ting som er felles, men ja.”

“Når det er stillelesing får elevene låne bøker på biblioteket selv, ellers velger vi lærere ut hva som skal leses, ut fra hvilket tema vi jobber med. Jeg tror motivasjonen blir større når elevene velger selv. Da er det ingen som har bestemt at de må lese akkurat det. I tillegg får elevene velge fritt blant interesser, noe som tydelig er viktig for elevenes lesemotivasjon.”

“Jeg bestemmer noen ganger hva som skal leses, men ofte velger de selv hvilken bok de skal lese. Når elevene får velge bøker selv, velger de ofte etter interesse, og jeg opplever at interesse er veldig viktig for at elevene skal være motivert for lesingen. De legger ned mer innsats i arbeidet når de får føle på at de bestemmer selv.”

“Elevene velger selv hva de skal lese når de har lesekvart. Det er lærerne på trinnet som bestemmer hva som skal leses ellers. Så prøver vi å finne noe som er tilpasset nivå, og som passer til temaet vi jobber med. Jeg tror jo at motivasjonen for å lese blir større når elevene får velge hva de skal lese. Jeg har jo aldri bestemt hvilken bok de skal sitte med i lesekvarten så det har jeg jo ikke sett forskjellen på. Men vi bestemmer jo noen av tekstene elevene skal lese i timene, og man merker jo at det er forskjell der.”

“De blir kanskje mer motiverte når de får lese tekster de velger selv, da de ofte velger ut fra interesse. De liker godt når de får bestemme selv, mine erfaringer sier også at de jobber bedre når de får bestemme selv. Jeg prøver derfor å legge opp til at elevene, av og til, selv får bestemme hva de skal lese.”

Lærerne forteller at elevene ofte får bestemme selv hva de skal lese, særlig i stillelesingen. Lærerne begrunner valget om å la elevene få bestemme selv hva de skal lese, med at de tror det er viktig for elevenes lesemotivasjon å være med å bestemme. De tror elevenes motivasjon blir påvirket i positiv grad av å velge hva de skal lese selv, fordi de da har mulighet til å velge tekster som handler om noe de interesserer seg for. Dette kan kobles til Deci og Ryan (2002), som påpeker hvilken betydning det har at elevene får føle kontroll og være aktive rundt egen læring. Ved å gi elevene kontroll over egen læring, møter læreren elevene på deres vilkår og inkluderer

dem i læringen. Lærerne erfarer altså at valgfrihet er viktig for å motivere elevene. Dette kan vi knytte til autonomi som ifølge Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori, er en av tre grunnleggende psykologiske behov man ønsker dekket. Behovet *autonomi* handler om *selvbestemmelse*, altså det å selv være med å bestemme. Schunk og Zimmerman (2012, s. 230) definerer selvbestemmelse/autonomi som å få en frihet til å være med på å ta valg, på vegne av seg selv, innenfor gitte rammer. I leseundervisning kan dette behovet dekkes ved at elevene får bestemme selv hva de skal lese.

Mestringsforventning og dens påvirkning på elevenes motivasjon blir presentert som viktig både i teori og tidligere forskning. Skaalvik og Skaalvik (2011) fremmer erfaringer med mestring som en essensiell kilde til både motivasjon og innsats i møte med en oppgave. Flere av lærerne påpekte at de erfarer at elevene legger inn en større innsats i lesingen, dersom de har forventninger om å mestre teksten de skal lese. Dette på grunn av at mestringserfaringer legger opp til en forventning om å mestre. Bandura (1997) sin teori om *mestringsforventning*, har fokus på den indre motivasjonsdynamikken i menneskelig atferd, og påpeker at elevenes forventninger om å mestre har påvirkning på elevenes atferd. På den andre siden blir også mestringsforventningen påvirket av eleven sin atferd, og av det sosiale miljøet som eleven befinner seg i. Det er med andre ord et gjensidig påvirkningsforhold mellom elevenes atferd og mestringsforventning. Med dette som bakgrunn kan vi fatte hvorfor erfaringer med mestring har så stor kobling til den indre motivasjonen. Gottfried (1985) definerer begrepet *indre motivasjon* som en indre glede, eller interesse for aktiviteten i seg selv. *Mestringsforventning* har derfor en sterk tilknytting til motivasjonsbegrepet dersom den knyttes til den indre motivasjonen. Tidligere forskning gjort av Bong og Skaalvik (2003) støtter denne teorien da den viser at forventning om mestring blant annet er relatert til interesse for aktiviteten.

Gjennom sitatene vi har sett på hittil under kategorien *mestringsforventning og selvbestemmelse*, har lærerne uttrykt at de ser en sammenheng mellom forventning om mestring og motivasjon. Lærerne har også uttrykt at elevene av og til får velge selv hva de skal lese (selvbestemmelse), og at de erfarer at dette påvirker elevenes lesemotivasjon positivt. Vi synes det er interessant å se om mestringsforventning og selvbestemmelse henger sammen, og på spørsmål om lærerne opplever at elevene mestrer tekstene, når de selv velger hva de skal lese, svarer de slik:

“Ehm, ja altså oppå biblioteket får de jo stort sett velge fritt, men det er jo noen bøker der som både er for vanskelige og for enkle. Noen bøker har alt for mye tekst i forhold

til hvilken lesekompetanse eleven har. Så det er ikke alt de har fått lov til å låne da. Vi er med og veileder elevene i hvilke bøker de kan velge mellom. De er veldig opptatt av hva de andre i klassen låner, og henter ofte inspirasjon fra hverandre. I tillegg prøver jeg alltid å skape engasjement rundt bøkene elevene velger. Jeg prøver alltid å ose at "dette blir spennende!"."

"Vi lærere ser at det for noen elever er vanskelig å velge passende bøker. Bøkene er av og til for vanskelige for dem å lese. Her ser elevene kun på forsiden, og synes boken så kul ut. Vi ser også at noen elever velger bøker som er alt for enkle for dem å lese. For at dette ikke skal skje, er det alltid en voksen med elevene på biblioteket for å veilede elevene i å finne riktig bok."

"Jeg prøver å oppmuntre dem til å velge bøker som passer til dem. Mange av elevene er i stand til å finne bøker som passer dem, men kanskje særlig de som er sterke lesere. Også skjer det jo selvsagt at noen velger bøker ut fra hva noen andre har valgt før dem. Særlig noen jenter i klassen min, låner veldig ofte bøker fra samme serie. Det går fint i og med at de ligger på cirka samme kompetansenivå, men det hender jo at noen som ikke strekker seg helt til det nivået, også ønsker å låne noe som en venn har lånt først. Da må jeg veilede denne eleven og hjelpe med å finne en passende bok."

Når de får velge selv? På bokbussen? Jeg synes jo at rammene gjør det litt vanskelig. Det er en trang buss, og mange barn vet ikke hvor de skal lete. De får jo lov til å velge fritt, men samtidig står jeg og passer på, for det er jo ikke vits i å låne den rosa fine boka med en fin hest på, kun fordi at Kari valgte den før deg. For det skjer. Særlig de svake leserne sliter med å finne bøker som passer til deres nivå, og noen av disse elevene går bare og vandrer når de skal velge seg bøker. Disse elevene bare tar en tilfeldig bok til slutt."

"Jeg har snakket med elevene angående nivå, og på biblioteket har flere av bøkene symboler man kan gå etter, som for eksempel leseløve-merket. Før jeg hadde en samtale med dem om hvilket nivå de ligger på, og hvilke bøker de bør velge, var det flere som valgte bøker de ikke fikk til å lese."

Forventning om mestring i lesesammenheng, handler om at eleven i møte med tekst vil vurdere, ut fra sin egen lesekompetanse, om teksten er overkommelig eller ikke. Ifølge Deci og Ryan (2017) vil ikke følelsen av lesekompetanse være dekket dersom man ikke har opplevd autonomi.

Kompetanse og *autonomi* er derfor to begreper som knyttes sterkt til hverandre i denne sammenhengen. Dersom man får en utfordring, og får en følelse av at man er i stand til å gjennomføre oppgaven, vil man få en følelse av mestring. Til tross for at lærerne legger opp til selvbestemmelse i deler av leseundervisningen, er de også i disse tilfellene opptatt av at elevene skal velge lesestoff som egner seg, og er tilpasset til de enkelte elevenes lesekompetanse. Til tross for at lærerne forteller at de erfarer at selvbestemmelse er viktig for elevenes motivasjon, påpeker alle at de følger med, og veileder elevene når de skal velge hvilke bøker de skal lese selv. Dette begrunner de med at de vil at elevene skal lese tekster som passer til deres kompetansenivå. Deci og Ryan (2017) påpeker at *kompetanse* må være til stede for å oppnå en indre motivasjon. Dette kan være en årsak til at lærerne er særlig opptatt av at elevene skal lese tekster som passer til det nivået de ligger på.

Lærerne har blandede erfaringer rundt elevenes evner til å velge bøker som passer til deres kompetansenivå. Noen forteller at de erfarer at det er fort gjort for elevene å velge bøker som er for vanskelige. En av lærerne påpeker at han/hun erfarer at særlig elevene som mestrer lesingen godt, er i stand til å velge bøker som passer deres kompetansenivå. Dette kan kobles til at lesere som mestrer lesingen godt, kjenner sine begrensninger, og har mer erfaring med hvilke tekster de mestrer og ikke. Flere av lærerne påpeker at det er elevene som ikke mestrer lesingen i stor grad, som sliter mest med å finne passende bøker. En av lærerne understrekte også at disse elevene ofte vandrer når de skal velge seg bok, og at bøkene de velger, er tilfeldige. Det kan tyde på at disse elevene ikke er motiverte til å finne bøker som passer dem. Dette kan knyttes til den første, og kanskje også den viktigste, kilden som kobles til mestringsforventning; *tidligere erfaringer med mestring*. I dette tilfellet kan elevenes forventning om mestring kobles til mangel på tidligere erfaringer om å mestre. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 20) påpeker at erfaringer fra lignende situasjoner man har opplevd før, vil påvirke mestringsforventningen. Mangel på lesemotivasjon kan dermed skyldes at eleven gjentatte ganger ikke har mestret teksten han/hun skulle lese. Dette vil naturligvis gå ut over elevens motivasjon for å lese på en negativ måte. Lærerne forteller at de følger med, og veileder elevene når de får velge tekster selv. Det kan tenkes at årsaken til dette bunner i at de ønsker at elevene skal velge tekster som skaper gode opplevelser og mestring med lesingen. Og dette vil føre til at elevene får positive mestringserfaringer, og dermed økt motivasjon i møte med lesingen.

Teori og tidligere forskning viser til at *tilhørighet*, som er en av tre viktige faktorer for elevenes lesemotivasjon, også kan knyttes til begrepet *autonomi*. Slik det kommer frem i

selvbestemmelsesteorien, er *autonomi* og *tilhørighet*, faktorer som påvirker hverandre positivt (Reeve, 2002). Det er derfor svært positivt for utviklingen til elevene dersom læreren kombinerer disse behovene. Er behovene tilfredsstilt, kan dette ha en positiv innvirkning på initiativet til skolearbeid, siden den selvregulerte læringen til elevene blir utviklet. Lærerne forteller om elever som velger bøker ut fra hva andre elever i klassen har lånt og lest før dem. Dette kan kobles til et ønske om å føle tilhørighet til en gruppe, eller til et annet individ (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Elevene vil da ha noen felles referansepunkter, og det vil kunne føre til en større tilknytning til de andre elevene i klassen. Ved å la elevene få bestemme lesestoff selv, vil relasjoner og følelser om tilhørighet utvikle seg. At elevene ser til hverandre når de skal velge bøker på bokbussen og biblioteket, kan også kobles til den andre kilden til mestringsforventning; *vikarierende erfaring* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22). Lærerne forteller at noen av elevene velger bøker ut fra hvilke bøker en klassekamerat har lånt før dem. Dette kan kobles til Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 22) som forteller at dersom en elev ser at andre elever er i stand til å mestre en oppgave, i dette tilfellet en tekst/bok, kan dette føre til at elevens forventning om mestring påvirkes. Forventningen om mestring vil påvirkes i positiv grad når elevene ser til andre elever som ligger på samme nivå som dem, og i negativ grad dersom de ser til elever som er på et høyere nivå enn dem selv.

Gjennom lærernes sitater kan vi se tegn til at elevenes emosjonelle forhold påvirker deres mestringsforventning. Dette blir synlig i den forstand at de elevene som synes lesingen er vanskelig, har større vansker med å finne bøker som passer dem nivåmessig, mens elever som mestrer lesingen godt, ikke har det samme problemet. Dette kan kobles til at elever som synes lesing er vanskelig, og som sliter med å finne egnede bøker, har mangel på mestringsopplevelser i forbindelse med lesing. Som vi har sett, forteller lærerne at elevene som mestrer lesingen godt, ofte er i stand til å velge bøker som passer deres nivå, selv. Dette kan kobles til elevenes emosjonelle forhold, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s.22), som handler om at tanker og følelser kan forsterke eller svekke troen på å mestre. Elevenes emosjonelle forhold kan henge sammen med handlingen i seg selv, eller selve resultatet, og årsaken til at noen av elevene går og “vandrør”, i stedet for å velge seg en bok når de er på biblioteket eller på bokbussen, kan være et tegn på frykt for å ikke mestre boken de velger ut. De sterke leserne har bedre kjennskap til hva de mestrer og ikke, da disse elevene ofte leser mer og dermed er bedre kjent med egen lesekompetanse.

En av lærerne fortalte at han/hun alltid forsøkte å skape engasjement rundt bøkene elevene velger når de får velge bøker selv. Dette kommer til uttrykk gjennom utsagnet: “å ose at “*dette blir spennende!*””. Læreren oppmuntrer og støtter elevene i deres bokvalg (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22), noe som er en form for *verbal overbevisning*. Dette er et bevisst valg læreren tar, for å motivere elevene til å gi en større innsats i møte med lesingen av boka. Ellers ble ikke *verbal overbevisning*, som er den tredje kilden for mestringsforventning, vektlagt noe særlig av informantene i disse intervjuene. Det må også påpekes at vi ikke hadde noen spørsmål knyttet til dette temaet.

Gjennom utsagnene til lærerne kommer det fram at elevene får være selvbestemt til en viss grad i utvalg av lesestoff. På spørsmål om elevene får velge bøker selv, svarer alle lærerne ja, men i samtalen kommer det også fram at lærerne veileder elevene slik at de skal finne bøker som er tilpasset deres kompetansenivå. Vi kan derfor sette et spørsmålstegn til om bøkene elevene velger, faktisk er selvbestemt eller ikke, for dersom elevene velger bøker som læreren mener er *feil*, vil de ikke få låne boka. Så, hva betyr det egentlig at elevene får bestemme selv? Er ønsket om selvbestemmelse oppfylt så lenge elevene selv føler at de får bestemme selv? Lærerne legger opp til at det er elevene selv som bestemmer hva de skal låne, så lenge bøkene de låner oppfyller deres kriterier. Som vi har sett, blir det også poengtert at elevene som mestrer lesingen godt, ofte er i stand til å velge passende bøker selv. Mens de elevene som synes lesingen er vanskelig, er ofte de elevene som trenger mest veiledning og hjelp til å finne passende bøker. Lærerne sa seg enige om at selvbestemmelse i leseundervisningen er veldig viktig for elevenes lesemotivasjon, men det kommer fram at selvbestemmelsen gjelder i størst grad blant elevene som mestrer lesingen godt. Det kom også fram tidligere at elevene som mestrer lesingen godt, er de som fra før er mest motivert til å lese. Vi ser at det er enklere å gi elever med høy lesekompetanse, større grad av selvbestemmelse, da de er i stand til å velge passende bøker til dem selv. Elevene som ikke mestrer lesingen i samme grad, vil oppleve at lærerne er delaktige i valget om hvilke bøker de skal lese. Dette kan, ut ifra det vi allerede vet om selvbestemmelsesteorien, hemme elevenes lesemotivasjon, da disse elevene ikke i like stor grad får være en del av denne selvbestemmelsen. Det som ikke kommer fram gjennom denne studien, er hvorvidt elevene selv opplever at lesestoffet er selvbestemt. På den ene siden kan man ta utgangspunkt i at det er selvbestemt dersom elevene får velge mellom alle bøkene i hele verden, mens man på den andre siden kan ta utgangspunkt i at det er selvbestemt dersom elevene får velge mellom tre bøker som læreren har plukket ut. Hvorvidt elevene opplever et valg som selvbestemt eller ikke, er opp til hver enkelt elev, og det blir ikke besvart i denne studien.

Tilpasset opplæring

Et annet tema som skilte seg ut i analysearbeidet, var *tilpasset opplæring*. Mange av faktorene lærerne dro frem som viktige for elevenes lesemotivasjon, kan kobles til dette temaet. Det var tydelig at lærerne la vekt på temaet, og at de prioriterte *tilpasset opplæring* i sin undervisning.

Vi ser at *tilpasset opplæring* kan knyttes opp til det forrige temaet vi presenterte: *mestringsforventning og selvbestemmelse*. Flere av punktene vi har med under *mestringsforventning og selvbestemmelse*, kan også passe inn under *tilpasset opplæring*. Vi har likevel valgt å ta med *tilpasset opplæring* som et eget tema, da vi ser flere sider av temaet vi synes er viktige, og som vi ønsket å drøfte.

Selv om vi ikke har noen konkrete spørsmål som tok for seg begrepet *tilpasset opplæring* i intervjuguiden, var det likevel flere tilfeller der lærerne naturlig kom inn på temaet. I uttalelsene lærerne kom med, ble det brukt mange synonymer til begrepet. Gjennom intervjuene var det tydelig at lærerne la stor vekt på *tilpasset opplæring* i sin undervisning, da mange av faktorene lærerne ramset opp for lesemotivasjon, kunne passe inn i temaet. Alle lærerne uttalte seg om *tilpasset opplæring* i intervjuene, og de er samstemte om at det er en viktig faktor for elevenes lesemotivasjon. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom disse sitatene:

“Elevenes motivasjon er avhengig av at de møter lesestoff som stemmer overens med nivået de ligger på, for hvis elevene stadig møter tekster som er for vanskelige for dem, vil de ikke føle på mestring og heller ingen motivasjon. Og hvis elevene alltid møter tekster som er veldig enkle i forhold til hva de mestrer, vil de jo heller ikke utvikle seg som lesere, og det blir fort kjedelig. Min erfaring er at dette også kan føre til at elevene mister lesemotivasjonen. Det er derfor veldig viktig at vi som lærere tilpasser for elevene.”

“Det er jo flere grunner til at man jobber med tilpasset opplæring da, men elevenes motivasjon er jo en viktig grunn. De har behov for at vi tilrettelegger for dem og møter de der de er. Det er veldig demotiverende for dem å stadig møte alt for vanskelige tekster, for eksempel. Det handler jo om mestring. Jeg tilpasser for elevene slik at de får utfordret seg, men også oppleve mestring. Det er henger jo sammen.”

“Man kan ikke gi en uinteressant tekst til noen som ikke har leseferdighetene. Man må tilpasse tekstene elevene møter, med nivået de ligger på. I tillegg er interesse en viktig

faktor. En elev jeg hadde, var veldig interessert i haier og andre spesielle dyr. Hvis hun leser om Ole som skårer mål, og ikke har interesse for fotball, men liker turn, er det mer motiverende å lese en bok om et turnstevne. Det er tilpasset opplæring. Det kan jo være krevende. Å tilpasse seg alle, men det har mye å si for motivasjonen.”

Sitatene over viser til at lærerne er opptatt av at elevene skal møte tekster som er tilpasset deres leseferdigheter i form av nivå, og at dette er en faktor for elevenes motivasjon. Flere av lærerne påpeker at det er viktig å møte elevene på deres nivå slik at de kan oppleve mestring. De understreker at ved mestring kommer også motivasjon. Dette er i tråd med det vi tidligere har beskrevet i Bandura sin teori om mestringsforventning (1997). Har elevene opplevd mestring ved en oppgave før, vil de i større grad legge ned en innsats neste gang de møter en lignende oppgave. Dette kan kobles til *tidligere erfaringer om mestring*, som er en av de fire kildene i Bandura sin teori om *mestringsforventning*. Elevene vil ha større tro på at de skal mestre oppgaven, og dermed vil innsatsen øke. Samtidig som at innsatsen øker, mener Bandura at motivasjonen også vil bli påvirket i positiv retning (Bandura, 1997).

Samtidig understreker lærerne at undervisningen må legges opp slik at elevene får nok utfordring. Ifølge lærerne er dette faktorer som henger sammen. Å tilpasse undervisningen til elevenes nivå vil være med på å fremme mestringsforventningen hos elevene. Det handler om å tilrettelegge undervisningen på et riktig nivå til eleven, slik at eleven vil føle på gode mestringsforventninger og motivasjon. Elevenes forventning til å mestre er sentral i teorien om mestringsforventning (Bandura, 1997). I studien *Self-concept and self-efficacy: A test of the international frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement*, ble det forsket hva mestringsforventning har å si for elevenes prestasjoner og læring. Studiens resultat var at mestringsforventningen og indre motivasjon henger tett sammen (Skaalvik & Skaalvik, 2004).

Dersom læreren ikke tilpasser undervisningen, vil flere av elevene få en lav mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Et eksempel, som vi tidligere har nevnt, er dersom elevene får en tekst som er alt for enkel for dem, til at det blir kjedelig å lese. Å lese en tekst som ligger langt under elevenes lesekompetanse, vil kunne føre til at elevene ikke kommer til å føle på mestring, da den rett og slett blir for lett og kjedelig. Leser elevene slike tekster gjentatte ganger, vil dette også kunne gå ut over motivasjonen deres. I tillegg til at mestringen og motivasjonen forsvinner, får elevene kanskje heller ikke utviklet seg som lesere, dersom de kun leser tekster som ligger på et nivå som er for enkelt for dem.

Et annet eksempel på at elevene får lav mestringsforventning, er dersom de får en tekst som er for krevende for dem. En tekst som ligger langt over deres lesekompetanse. Når en elev prøver å lese en tekst som er på et høyere nivå enn elevens nivå, vil han/hun møte på store utfordringer. Etter hvert vil eleven få følelsen av at han/hun aldri klarer å lese disse tekstene, noe som kan føre til uroligheter, eller at eleven finner på andre ting å gjøre. Det kan også føre til en umotivert elev når det kommer til lesing, og en elev som føler at han/hun aldri får til de oppgavene læreren gir de. Dette kan kobles til teori om tilpasset opplæring, samt Banduras (1997) teori om mestringsforventning. Har eleven positive opplevelser med tilsvarende oppgaver, vil mestringsforventningen til å klare oppgaven være stor, og eleven vil legge inn mer innsats. Er mestringsforventningen lav, vil innsatsen og motivasjonen for tilsvarende oppgaver, også være lavere.

I teoridelen, hvor vi skriver om tilpasset opplæring, refererer vi til §1-3 i Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §1-3), hvor det står at opplæringa skal tilpasses forutsetningene og evnene hos den enkelte eleven. Dette betyr at læreren må kartlegge nivået til elevene, for deretter å gi riktig opplæring til hvert individ. Dersom læreren klarer å tilpasse undervisningen til elevenes nivå, vil elevene få gode erfaringer med å mestre ulike oppgaver, og motivasjonen for å løse lignende oppgaver vil være stor. Skaalvik og Skaalvik (2015) fremhever nettopp dette med hvor viktig det er at læreren tilpasser nivå og tempo til den gitte eleven. I boka *Motivasjon for læring: teori og praksis*, skriver de om viktigheten denne tilpassingen har for motivasjonen til eleven. Lesing er en stor del av skolehverdagen til elevene i alle fag. Det at elevene får gode opplevelser med lesing i tidlig alder, vil være avgjørende for elevenes videre syn på lesing. Når elevene har positive opplevelser med lesing i tidlig alder, vil det hjelpe dem med både leseglede og ikke minst en god leseforståelse i videre skolegang. Mange av oppgavene elevene skal løse på skolen, er tekstoppgaver, og da vil gode erfaringer rundt lesing være en støtte for elevene.

En annen faktor som skiller seg ut under temaet tilpasset opplæring, er *interesse*. Ordet *interesse* blir nevnt hele 34 ganger til sammen i intervjuene. Dette viser oss at elevenes *interesse* er en faktor lærerne legger stor vekt på i sin undervisning. Til tross for at man i skolen ofte må jobbe med bestemte temaer, er det viktig for elevenes lesemotivasjon at de får lese tekster om noe som interesserer dem. Dette kommer til uttrykk gjennom flere av lærernes sitater:

“Det er viktig å finne tekster elevene interesserer seg for. Avdekke interessene til elevene og peile seg inn der. Når det er et emne de interesserer seg for, blir de mer motivert for å lese.”

“Når man klarer å lese litt mer bøker som handler om ting som man interesserer seg for, blir det mye mer morsomt å lese også.”

Dersom teksten handler om noe de er interessert i, er de mer motivert til å følge med på teksten.”

“En viktig faktor for lesemotivasjon er at de interesserer seg for det de leser.”

“Det er viktig å bruke ulike sjangre på grunn av ulike interesser. En av elevene mine er veldig glad i dinosaurer, og jeg kan legge til rette med tekst når jeg vet elevenes interesser.”

“Må først og fremst kunne å lese, men at det er spennende da. At de interesserer seg for det de leser. Interesse.”

“Mange av elevene velger bøker etter interesse, og bøker de synes ser spennende ut. Dette er jo en motiverende faktor i seg selv.”

Det er tydelig at lærerne jobber med elevenes lesemotivasjon ved å tilpasse lesestoffet etter elevenes interesser. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 57) understreker at interesse er en vesentlig faktor for den indre motivasjonen hos eleven. Når elevene får lese tekster som omhandler sine egne interesser, vil dette være mer morsomt og givende for dem, enn om læreren hadde bestemt hva de skulle lest om. Dersom læreren alltid velger ut tekster for elevene, som ikke handler om ting de interesserer seg for, vil ikke elevene kjenne på en glede ved lesingen, og motivasjonen for lesing hadde blitt svekket. For at elevene skal tilegne seg nytt lærestoff, er det viktig å legge opp undervisningen slik at elevene trives og har det gøy. En måte å gjøre nettopp dette på, kan være å velge tekster som handler om noe som interesserer elevene.

For at læreren skal kunne velge tekster ut fra elevenes interesser, er det viktig at læreren utvikler en god relasjon til hver enkelt elev, slik at han/hun kan legge opp undervisningen ut fra ulike temaer som passer til klassen. Naturlig nok vil det ikke være mulig at elevene til enhver tid leser tekster som interesserer dem, men det å bytte på temaer på tekstene, og informere klassen om at de kommer til å lese ulike tekster med ulike interesser, kan for mange være en motivasjon. Tekstutvalget i en klasse kommer ikke kun til å basere seg på interessene til elevene. Undervisningen vil også bære preg av et utvalg tekster som læreren mener at de skal gå gjennom, på bekostning av interessene.

Får elevene være med på å velge tekster ut fra egen interesse, vil trolig også den indre motivasjonen komme. Dette kan knyttes opp til Deci og Ryan (2017) sin selvbestemmelsesteori. Den handler om at man blir indre motivert når man selv får velge oppgaven, og når man er engasjert i det man gjør. Elevene vil føle på større engasjement og motivasjon når de har fått være med på å bestemme selv, enn når læreren bestemmer alt. Når elevene får lese tekster ut fra deres egne interesser, vil de også tilegne seg ny kunnskap om interessen, gjennom tekstene de leser. Dette vil ha positiv innvirkning på motivasjonen til å lese. Følelsen av å finne ut noe nytt om sin egen interesse, vil føre til at eleven blir enda mer motivert til å lese, og finne ut mer om interessen. Læreren må være med, og veilede elevene til å finne ut at lesing faktisk kan være ganske gøy. Dette vil for flere elever føre til at de blir indre motiverte til å lese flere lignende tekster. Elevene vil kjenne på en glede over å arbeide med læringsstoffet, og de vil synes det er interessant og tilfredsstillende. Det er nettopp disse faktorene som beskriver en indre motivert elev (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Som tidligere nevnt, mener Deci og Ryan (2009) at man får best resultat av læringen når man er indre motivert.

Som skrevet i teoridelen handler noe av *tilpasset opplæring* om å variere på ulike momenter i skolehverdagen til elevene. Dette kan innebære å bruke ulike arenaer for læring, eller ulike undervisningsmetoder. Overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2020: 17), understreker viktigheten av en varierende skolehverdag. Her står det at det trengs et bredt spekter av læringsaktiviteter for å skape læringsglede og motivasjon hos elevene. En læringsaktivitet én elev synes er motiverende, vil for andre elever ikke være like motiverende. Alle elevene i en klasse er forskjellige individer, og det er derfor viktig at aktivitetene varieres slik at flest mulig elever føler på glede og motivasjon i en læringssituasjon.

I intervjuene var det flere av lærerne som var inne på viktigheten av variasjon i skolehverdagen. En av lærerne la vekt på å variere bruken av sjangere for å kunne nå alle elevene, og deres interesser. Ved å benytte seg av flere sjangere, og regelmessig bytte på disse, vil man som lærer få med seg flere elever over lengre tid.

Den siste faktoren som ble fremtredende i intervjuene, var viktigheten av å ha nok *ressurser* i form av voksne. Å være nok voksne er viktig for å kunne følge opp elevene, og for å kunne hjelpe dem med lesemotivasjonen. Å være nok voksne, er en viktig faktor for å kunne gjøre det mulig å tilpasse opplæringen etter elevenes behov. Lærerne uttrykket viktigheten av ressurser på denne måten:

“Jeg tror elevene kunne kommet mye lengre hadde man vært flere voksne, hvis det er målet da. Noen trenger ekstra hjelp med motivasjonen, men det er ikke alltid at jeg strekker til. Hadde vi vært flere voksne kunne man brukt mer tid på hver elev. Da hadde det også vært enklere å tilpasse lesingen på nivå og tema. Det handler jo om tilpasset opplæring. Det er jo i seg selv en viktig faktor for elevenes motivasjon.”

“Å være nok voksne er veldig viktig. Jeg har med en fagarbeider i norsk og hun tar med noen elever som sliter litt mer med lesingen ut av klasserommet og leser leseleksen sammen med dem. Da blir den lettere når dem kommer hjem, og de blir mer motiverte for å lese hjemme. Jeg fikk en melding fra ei mor om at barnet var topp motivert for å lese. Da har han fått øvd på teksten på forhånd. Med nok ressurser er det enklere å gjøre slike tilpasninger.”

“Det er jo ikke alle man må jobbe med for å motivere, men de som må motiveres må man jobbe bra med, tenker jeg. Tett på. Følge opp og spørre opp. Være interessert, gjerne 1 til 1 eller gruppesamtale. Tett oppfølging. Noe som kan være krevende i dagens skole og dagens økonomi. At det ikke er nok ressurser.”

En av lærerne sa at dersom de hadde vært flere voksne inne i klasserommet hadde det vært lettere å tilpasse leseundervisningen til hver enkelt elev. Videre forklarer læreren at det ikke alltid er mulig å strekke til, dersom det er flere elever som trenger støtte i undervisningen. Læreren påpeker også at de med flere ressurser kunne brukt mer tid på hver enkelt elev, noe som ville hjulpet elevenes motivasjon og utvikling. En annen lærer sier at en fagarbeider tar med noen elever som trenger litt ekstra støtte i lesing, ut av klasserommet i mindre grupper. I denne situasjonen handlet det om å lese leseleksen sammen med elevene, slik at de var mer forberedt på den når de skulle lese den hjemme. En tilbakemelding fra hjemmet var at eleven var mer motivert for å lese leksen da han/hun har øvd litt på teksten på forhånd. Dette kan knyttes til Banduras teori om mestringsforventning (Bandura, 1997). Når eleven har opplevd mestring ved en slik situasjon, vil det spille inn på forventningene til eleven. Neste gang eleven møter lignende oppgaver, vil forventningene om å klare neste oppgave øke, da han/hun har hatt gode erfaringer med mestring tidligere.

Oppsummering og konklusjon

Vi har nå kommet til studiens avsluttende kapittel, som har til hensikt å gi et oversiktlig bilde over forskningsprosjektet. Kapitlet vil inneholde avsluttende tanker og refleksjoner med utgangspunkt i studiens problemstilling: *Hvordan arbeider lærere med lesing i begynneropplæringa, og hvordan erfarer de at de motiverer elevene til lesing?*, og studiens forskningsspørsmål: *Erfarer lærere at elevenes lesemotivasjon daler i løpet av de første fire årene på skolen?*. Vi vil også komme med forslag til videre forskning.

Formålet med studien var å få en bedre forståelse for hvordan lærere praktiserer lesing i begynneropplæringa, og hvordan de erfarer at de bidrar til å styrke elevenes motivasjon for lesing. Studiens teorigrunnlag baseres på teori og tidligere forskning om *lesing, leseundervisning, motivasjon og lesemotivasjon*. Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning (self-efficacy) og Deci og Ryan (2002) sin teori om selvbestemmelse (self-determination), er motivasjonsteorier studien tar utgangspunkt i. Disse motivasjonsteoriene fattet vår interesse allerede i starten av arbeidet med studien, da de blir fremmet som særlig viktig av flere forskere.

Problemstillingen ble utforsket gjennom kvalitative intervju med fem lærere. Intervju som metode ble valgt på bakgrunn av at det gir mulighet for å gå mer i dybden enn hva for eksempel spørreundersøkelser gjør. Målet med studien var å få frem lærernes erfaringer om lesemotivasjon i leseundervisningen. Analysen av det innsamlede materialet ble presentert gjennom tre kategorier: 1) *undervisningspraksis* 2) *mestringsforventning og selvbestemmelse* og 3) *tilpasset opplæring*. I arbeidet med analysen ble det tydelig at lærerne legger vekt på mestringsforventning, selvbestemmelse og tilpasset opplæring for å motivere elevene i leseundervisningen. Kategoriene ble brukt som utgangspunkt for drøftedelen, og vil også være et utgangspunkt for dette avsluttende kapitlet.

Første del av problemstillingen handler om hvordan lærere arbeider med lesing i begynneropplæringa. I drøftekapitlet kom det fram at lærerne legger opp til ulike former for lesing på tredje og fjerde trinn. Alle lærerne benytter stillelesing og høytlesing i leseundervisningen. I stillelesingen får elevene lese selvvalgte bøker stille for seg selv, mens høytlesingen er det stort sett lærerne selv som tar ansvar for. Dette begrunnes med at de ønsker å skjerme elevene som synes det er ubehagelig å lese høyt foran klassen. Lærerne forteller likevel at elevene av og til må lese høyt for dem, slik at de kan vurdere og veilede elevene videre i leseopplæringen. Leseundervisningen til lærerne i denne studien består også av veiledet

lesing. Lærerne forteller at de jobber med veiledet lesing på en overkommelig måte. Det er derfor ikke alle som benytter seg av veiledet lesing gjennom stasjonsarbeid, som vi i teoridelen lærte at var den vanligste måten å jobbe med veiledet lesing på (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 18). Lærerne forteller at de også bevisst jobber for å bedre leseflyten. Dette begrunnes blant annet med at leseflyt er viktig for elevenes leseforståelse. Å ha forståelse for det man leser er også en viktig faktor for lesemotivasjonen, da det er mye mer givende å lese dersom man forstår det man leser.

Andre del av problemstillingen handler om hvordan lærere erfarer at de motiverer elevene til lesing. Studien viser at lærerne erfarer at *mestringsforventning* er en viktig faktor for elevenes lesemotivasjon, og at lærerne forsøker å legge opp til gode opplevelser med mestring i leseundervisningen. Det ble dog påpekt at det er individuelle forskjeller, og for noen er ikke *mestringsforventning* synonymt med *motivasjon*. Da er det greit å ha flere motiverende faktorer å spille på, og det har de. *Selvbestemmelse*steorien ble brukt som en motiverende faktor av samtlige lærere, særlig i stillelesingen. Studien viser at selvbestemmelse er særlig motiverende for de elevene som mestrer lesingen godt, men kan være en utfordring for elevene som ikke har tilstrekkelig lesekompetanse. For disse elevene måtte lærerne være mer delaktige og veilede elevene til å finne bøker som kan passe for dem. Dette er en form for *tilpasset opplæring*, som også er et hovedtema i drøftedelen. I intervjuene kom det fram at lærerne er opptatt av at elevene skal lese tekster som er tilpasset deres kompetansenivå. Dette begrunnes med at det er viktig for at elevene skal føle på mestring, som vi allerede har konkludert med at er en viktig faktor for elevenes motivasjon. Gjennom intervjuene blir det også tydelig at lærerne erfarer at det er viktig for elevenes lesemotivasjon, at leseundervisningen legges opp etter elevenes *interesser*. *Variasjon* i leseundervisningen fremmes også som en viktig faktor for elevenes lesemotivasjon. *Variasjon* i leseundervisningen kan være alt fra å variere lesestoff til å variere lokalet lesingen foregår i. Den siste faktoren lærerne erfarer er viktig for elevenes lesemotivasjon er *ressurser*. Lærerne påpeker at for å kunne drive med tilpasset opplæring og være en støtte for alle elevenes leseopplæring, er man avhengig av å være nok voksenpersoner. For å kunne gjennomføre alle tiltakene man ser på som viktige for elevenes lesemotivasjon, er man avhengig av å ha nok voksne. Faktorene som kommer fram i denne studien er nært knyttet til hverandre og flere av faktorene er avhenge av hverandre.

Forskningsspørsmålet, som spør etter om lærerne erfarer at elevenes lesemotivasjon daler i løpet av de fire første årene på skolen, svarer alle lærerne, som har nok erfaring til å svare på

spørsmålet, at dette ikke er noe de erfarer. Gjennom intervjuene fikk vi inntrykk av at lærerne er veldig opptatt av motivasjonsbegrepet, og at de alle jobber for at elevene skal være motivert i møtet med skolearbeid. Lærere som er bevisst på viktigheten motivasjon er for elevenes prestasjoner og innsats i møte med aktiviteter, fokuserer på å holde denne motivasjonen gående.

Gjennom dette forskningsprosjektet har vi opparbeidet dypere kunnskap om temaer som er helt sentrale for læring, nemlig *lesing* og *motivasjon*. Disse spiller begge en sentral og viktig rolle i skolen, både alene, men også sammen. Vi har opparbeidet en bedre forståelse for hvordan lærere legger opp leseundervisningen på tredje og fjerde trinn, samt fått en større forståelse av hva som ligger i motivasjonsbegrepet. Vi ser på kunnskapen som ble opparbeidet gjennom arbeidet med denne studien som essensiell i møte med leseundervisning, da den presenterer faktorer man bør legge vekt på for å fremme elevenes lesemotivasjon.

Forslag til videre forskning

Motivasjon vil alltid være et viktig tema i skolesammenheng, og med det som utgangspunkt, vil det stadig være behov for ny og oppdatert forskning rundt temaet. For at elevene skal lære mest mulig, er man avhengig av at motivasjon og lærevilje er på plass. Denne studien tar som kjent utgangspunkt i lærernes perspektiv. Det hadde vært interessant å sammenligne det lærerne forteller, med praksisen deres. Et forslag til videre forskning kan derfor være å bruke observasjon som en metode i tillegg til intervju. Først intervjuet lærerne, så observert lærerens praksis for å se om det de sier, og praksisen deres, stemmer overens. En lignende studie med flere lærere kunne gitt mer varierende svar, noe som er interessant. Det hadde også vært interessant med flere studier som ser på motivasjon for lesing fra elevenes perspektiv. I tillegg mener vi, som nevnt tidligere under kapitlet om drøfting, at det burde forskes mer på dette med dalende motivasjon. Forskning presentert innledningsvis i masteren viser til at elevenes lesemotivasjon daler de fire første årene på skolen. Informantenes erfaringer samstemmer ikke med denne forskningen, og dette er tegn på at det burde forskes mer på. Er det tilfeldig at utvalget vårt ikke ser en dalende lesemotivasjon i løpet av de fire første årene, eller er dette en gjenganger dersom man hadde gjennomført en større undersøkelse. Vi håper at vår forskning og våre resultater rundt dette temaet, kan fatte engasjement hos andre som muligens vil ta tematikken videre. Motivasjonsbegrepet og andre sider knyttet til leseopplæringen er viktig for fremtidig forskning.

Litteraturliste

Anmarkrud, Ø. & Brandmo, C. (2021). Engasjerende leseundervisning. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen - utfordringer og muligheter* (s. 227-248). Cappelen Damm Akademisk.

Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen I Volda.

https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf

Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (2010). Home and family influences on motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of Control*. Worth Publishers Inc., U.S.

Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*. 15 (1), 1-40.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>

Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn* (3.utg.). Routledge.

Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45 – 81). Cappelen Damm Akademisk.

Bråten, I. & Olaussen, B. S. (1999) *Strategisk læring: Teori og pedagogisk anvendelse*. Cappelen Akademiske forlag.

Chard, D. J., Pikulsiki, J. J. & McDonagh, S. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. I T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Red.), *Teaching reading fluency* (s. 39-61). Guilford Press.

Chou, M., Cheng, J. & Cheng, Y. (2016). Operating Classroom Aesthetic Reading Environment to Raise Children's Reading Motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1). DOI: 10.13189/ujer.2016.040111

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. utg.). Routledge.

- Creswell, J.W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (4. utg.). Sage publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2009). Promoting self- determines school engagement: Motivation, learning, and well- being. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at school* (s. 171- 195). Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self- Determination Theory*. Guilford Publications.
- Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557. DOI:[10.1136/adc.2006.106336](https://doi.org/10.1136/adc.2006.106336)
- Egedius, H. (1987). *Psykologiske grunnbegreper*. Tano.
- Gagne, M. & Deci. E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Good, T. L. & Brophy, J. (2008). *Looking in Classrooms* (10. utg.). Allyn & Bacon.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Red.), *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction* (s. 55-86). Routledge.
- Harris, T. & Hodges, R. (1985). *The literacy dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association.
- Helgevold, L. & Hoel, T. (2007). *Bok i bruk i barnehagen: språkstimulering gjennom leseaktiviteter*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Håstein, H. & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2.utg.) Abstrakt forlag.

Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

Klingenberg, J. E. (2005). *Å bedre barns leseflyt: 27 varianter av repetert lesing*. Aschehoug.

Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: 2.3 Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

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

Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research and Method*. Pearson Education.

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.

Malloy, J. A. & Gambrell, L. B. (2008). New Insights on Motivation in the Literacy Classroom. I C.C. Block & S.P. Paris (Red.), *Comprehension Instruction: Researchbased best practices*. (s. 226-288). Guilford Press.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Naeghel, J. D., Keera, H. V. & Vanderlindea, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research* 2(1), 83-101. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v2i1.84>

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>.

Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 12-22). Universitetsforlaget.

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfagets oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk – metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning. Kognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17/61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2000). *Læring: Teorier og prinsipper for læring*. Abstrakt forlag.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 183–203). University of Rochester Press.

- Sanacore, J. & Palumbo, A. (2008). Understanding the Fourth-Grade Slump: Our Point of View. *The Educational Forum*, 73(1), 67-74, <https://doi.org/10.1080/00131720802539648>
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Routledge.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Pearson
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2020). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. Utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-efficacy: A test of the internal/external frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement. *Psychological Reports*, 95(3f), 1187-1202.
- Stuestøl, L. C. (2002). *Lesesiesta - Et enkelt og effektivt lesestimuleringsiltak*. Cappelen Damm.
- Svanes, I. K. (2016). Stillelesing i norskfaget - pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing? *Acta Didactica Norge*, 10(3), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.2478>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift. Kunnskapsløftet 2020.

Van Manen, M. (2017). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2. utg.). Routledge.

Wigfield, A. & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Red.), *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction* (s. 249-272). Routledge.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan erfarer lærere at de motiverer elever i lesing i begynneropplæringa?

Lærerens bakgrunn

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilke holdninger har du til lesing? /hva synes du selv om lesing?
 - Tror du dine holdninger til lesing påvirker elevens holdninger? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Lærte du mye om motivasjon hos elever da du gikk på lærerutdanningen?

Generelt om motivasjon

- Hva legger du i begrepet motivasjon?
- Hvordan opplever du at en motivert elev oppfører seg?
- Hvordan opplever du at en umotivert elev oppfører seg?

Motivasjon og lesing

- Hva opplever du er en motivert leser?
 - Når opplever du at elevene dine er motivert til å lese?
 - Kan du beskrive hvordan en motivert leser opptrer i møte med tekst?
- Hva opplever du er en umotivert leser?
 - Når opplever du at elevene dine er umotivert til å lese?
 - Kan du beskrive hvordan en umotivert leser opptrer i møte med tekst?
- Hvordan arbeider du for å motivere elevene til å lese?
 - Hva opplever du er viktige faktorer for lesemotivasjon?
- Opplever du at det er enkelt/vanskelig å motivere elevene til lesing?
- Hvordan gjennomføres lesing i klassen din?
 - Hva slags undervisningsmetoder/ aktiviteter i lesing foretrekker du, og hvorfor?
 - Har du fokus på leseflyt i klassen din?
 - Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - Hvis ja, på hvilken måte gjennomfører du dette?
 - Hvis ja, har du en måte du måler om en elev har god/dårlig leseflyt?
 - Hvis ja, hvordan vil du beskrive elevenes motivasjon i arbeidet mot god leseflyt?
 - Lærte du om leseflyt da du gikk på lærerutdanningen?
 - Jobber du med veiledet lesing?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvis ja, på hvilken måte?
 - Forsøker du å påvirke elevenes lesemotivasjon gjennom klasserommets utseende?

- Hvis ja, på hvilken måte?
- Opplever du at det er forskjell på motivasjon hos elever som mestrer lesing og elever som synes det er vanskelig?
- Opplever du at det er forskjell på motivasjon for lesing blant jenter og gutter?
 - Hvis ja, på hvilken måte opplever du det?
- Opplever du en forandring i elevenes lesemotivasjon i løpet av de fire første årene på skolen? Eventuelt hvilken?

- Hvordan foregår tekstutvalget i klassen din?
 - Hvem bestemmer hvilke tekster som skal leses?
 - Blir elevenes motivasjon påvirket av *hvem* som velger hvilke tekster som skal leses?
 - Hvis ja, på hvilken måte ser du endringen?
 - Blir elevenes motivasjon påvirket av *hva* slags tekster som leses?
 - Hvis ja, på hvilken måte ser du endringen?

- Hvilke tekster velger elevene hvis de får velge tekster selv?
 - Er det noen forskjeller på tekster jenter og gutter velger?
 - Hva er typisk for tekstene de velger?
 - Får elevene velge fritt blant alle tekster? Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - Dersom elevene får velge tekster selv: opplever du at de mestrer tekstene de selv velger?
 - Hvordan stiller du deg som lærer til tekstene elevene dine velger?

- Finnes det bibliotek på skolen du jobber på?
 - Hvis ja: hvor ofte brukes dette av klassen din?
 - Hvis nei: har dere andre alternativer?

Lesing på papir kontra på skjerm.

- Hvilke verktøy benytter du i lesing? (Med verktøy menes for eksempel skjerm, fagbok, bibliotekbok, avis).
 - Har skolen både digitale verktøy og lærebøker?
 - Har du noen erfaringer med digitale verktøy i forbindelse med motivasjon?
 - Har du noen erfaringer med lærebøker i forbindelse med motivasjon?
 - Merker du noe forskjell på motivasjonen til elevene ved digital lesing og lesing på papir?

Leselekser

- Gir du leselekser til klassen din?
 - Hvis ja: hvorfor?

- Hvordan gir du vanligvis leselekser?
- Varierer du hvordan du gir leselekser?
- Veileder du foreldrene i hvordan lese-leksa kan gjennomføres?
- Hvordan tror du leseleksen motiverer elevene til lesing?
- Hvordan opplever du at holdningene til foreldrene er i forhold til lesing?
 - Ser du en sammenheng mellom foreldrenes syn på lesing og elevens motivasjon?
 - Hvis nei: hvorfor ikke?
- Oppfordrer du elevene dine til å være med på ulike lesekampanjer, som for eksempel Sommerles?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvis ja, opplever du at det er mange elever som deltar disse lesekampanjene?

Minoritetsspråklige elever

- Hvordan opplever du en minoritetsspråklig elev i møte med tekst?
- Leser de minoritetsspråklige elevene samme tekster som resten av klassen?
 - Hvis nei: Hvorfor? Hvilke tekster leser de?
- Hvilke tekster velger de minoritetsspråklige elevene dersom de får velge tekster selv?
- Hvordan opplever du at det er å motivere en minoritetsspråklig elev, som har vansker med språket, til å lese norske tekster?
- Opplever du forskjell på motivasjon for lesing hos minoritetsspråklige jenter og gutter?
 - Hvis ja, hvilken forskjell opplever du?

Vil du delta i forskningsprosjektet **«Lesemotivasjon i begynneropplæringen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan lærere opplever at de motiverer elevene i leseopplæringen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter som skal skrive en masteroppgave innenfor lærerutdanningen. Formålet med dette prosjektet er å forske på motivasjon hos elever i lesing på småtrinnet. Vi skal fokusere på lærerperspektivet, og hvordan lærere legger opp undervisningen for å motivere elevene. I prosjektet skal vi intervjuere lærere på småtrinnet. Forskningen skal brukes i et masterprosjekt som skal leveres i mai 2023. Problemstillingen vår for prosjektet er følgende: Hvordan erfarer/ opplever lærere at de motiverer elever i lesing i begynneropplæringa?

Intervjuguiden er sendt som et eget dokument slik at det er mulighet til å se gjennom spørsmålene før et eventuelt intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med å undervise i norsk på småtrinnet. Vi sender ut henvendelse til 5 lærere som vi har kjennskap til gjennom praksis og vikararbeid.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden vi skal benytte oss av er intervju. Vi kommer til skolen du jobber på, eller

annen ønsket møteplass. Intervjuet vil vare ca. 1 time, og dette vil bli en naturlig dialog mellom oss og deg.

Intervjuet vil bli tatt opp via diktafon appen, slik at studentene er sikre på å få med seg hele dialogen i transkribering i ettertid av intervjuet. Diktafon er en app som sørger for at opptaket umiddelbart blir kryptert på telefonen og brukes derfor av sikkerhetsmessige årsaker. Vi vil stille ulike spørsmål om hva den enkelte læreren gjør for å motivere elevene i lesing, og hva læreren opplever at er en motivert elev. Personopplysninger som navn, alder og kjønn er ikke relevant i studien vår og vil derfor ikke vektlegges.

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.

Det er kun vi to som gjennomfører intervjuet, og vår veileder som har tilgang til dine opplysninger.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode slik at det ikke er mulig for andre å identifisere deg.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet 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

Vi skal behandle opplysningene på en slik måte at du ikke kan identifiseres.

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

Nord universitet ved:

Navn: Inger Johansen

E-post: Inger.johansen@nord.no

Tlf: 74 02 29 27

Vårt personvernombud:

Navn: Toril Irene Kringen

E-post: toril.i.kringen@nord.no

Tlf: 74 02 27 50

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

Inger Johansen

(Forsker/veileder)

Karoline Killi og Oddrun Berdal

(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lesemotivasjon i begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju. Intervjuet blir tatt opp på lydfil som slettes etter transkribering.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD

Meldeskjema med referansenummer 487684, er blitt godkjent av NSD.

Kommentarer fra NSD på prosjektet:

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, 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-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!