



# Høgskulen på Vestlandet

## Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7

LU1-PEL415

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	08-05-2019 09:00	<b>Termin:</b>	2019 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2019 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Bacheloroppgave		
<b>SIS-kode:</b>	203 LU1-PEL415 1 PRO-1 2019 VÅR stord		
<b>Intern sensor:</b>	Iselin Lone		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Ranveig Løvik
<b>Kandidatnr.:</b>	109
<b>HVL-id:</b>	170479@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Tittel *:</b>	Leselyst: Kva undervisningsmetodar bidreg til å motivera elevar på 1.-4. trinn til å lesa?		
<b>Antall ord *:</b>	10981		
<b>Egenerklæring *:</b>	Ja	<b>Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:</b>	Ja

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	Bachelor
<b>Gruppenummer:</b>	5
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	Tordis Marie Sørli Flatraaker

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min \*

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei



# Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgåve

**Leselyst:**

**Kva undervisningsmetodar bidreg til å motivera  
elevar på 1.-4. trinn til å lesa?**

**Desire to read:**

**Which teaching methods contribute to reading motivation  
amongst 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades?**

Tordis Marie Sørli Flatraaker & Ranveig Løvik  
Kandidatnummer: 117 og 109

Emne: LU1-PEL415

Utdanning: Grunnskulelærerutdanning 1-7

**Hovudrettleiar: Iselin Lone**  
**Innleveringsdato: 10.05.2019**

Tal ord: 10981

# Forord

Forskningsprosjektet har vore utfordrande og tidkrevjande, der mange timar har gått til å førebu, samla inn, tolka og formulera resultata. Me valde eit praksisnært emne som me brenn for, noko som gjorde prosessen kjekk og lærerik. Prosjektet har gitt oss eit innblikk i forskningsprosessar og etiske omsyn. Håpet er at funna våre kan vera til hjelp i arbeidet med å skapa leselyst hjå elevar.

Me vil gjerne takka informantane våre for at de stilte opp og gav oss så mange gode og relevante innspel. Utan dykk hadde me ikkje hatt grunnlag til å uttala oss om erfaringsbaserte undervisningsmetodar knytt til leselyst. I tillegg vil me takka rettleiarane våre Iselin Lone og Øystein Johannessen som var støttande og kom med konstruktive tilbakemeldingar. NSD må også få ei takk for rask saksbehandling og godkjenning av forskningsprosjektet.

Til sist vil me takka kvarandre for eit støttande samarbeid. Respekt, gode drøftingar og akademisk skriving oppsummerer arbeidsprosessen. Til trass for både semje og usemje, har me klart å ferdigstilla eit sluttprodukt begge er stolte over.

# Samandrag

Resultata frå den siste PIRLS-undersøkinga, som var gjennomført i Noreg i 2016, viser ei forbetring av elevar sine lese-dugleikar og motivasjon for lesing. Dette opna opp for å undersøka undervisningsmetodar lærarar har erfart som motiverande for lesing i byrjaropplæringa.

Men kva undervisningsmetodar er det eigentleg som fremjar leselyst? For å undersøka dette vart det nytta kvalitativ forskingsmetode, ved å gjennomføra to halvstruktureerte intervju med tre norsklærarar på Vestlandet - derav èitt gruppeintervju med to av informantane. Dei presenterte mange gode og varierte metodar, der blant anna stasjonsarbeid, høgtlesing og stillelesing merka seg som sentrale. Funna vert sett i lys av Bandura sin teori om meistringsforventning, undervisningsmetodar presentert i litteratur og resultat frå PIRLS-undersøkinga og nasjonale prøvar i lesing. Det kjem blant anna fram at motivasjon står sentralt i byrjaropplæringa i lesing, der ein arbeider for å leggja til rette for at kvar einskild elev skal få positive opplevingar kring lesing.

For framtida sine lærarar vil ei slik forsking kunne ha stor nytteverdi, ettersom ein byggjer seg opp eit repertoar av undervisningsmetodar som andre har sett ein positiv effekt av. Funna er ikkje ein fasit på kva som vil fungera i *alle* klasserom, men det som gjekk att hjå alle informantane var variasjon i metodebruken. Kjennskap til elevane sine interessefelt og individuelle tilpassingar var sentralt.

# Abstract

The results from the last PIRLS survey, which was accomplished in Norway in 2016, shows an improvement among the pupils' reading ability and motivation for reading. This made the topic about which teaching methods teachers use to motivate their pupils to read interesting to research. The initial reading training is the focus in this thesis.

But what teaching methods are really promoting reading enthusiasm? A qualitative method of research was used to study the aspect, where the findings are based on the results from two semi-structured interviews with three different teachers on the Western coast of Norway. One of the interviews was a group interview, where two teachers relayed their experiences together. The informants presented a variation of teaching methods, where station teaching, reading out loud and silent reading are some ideals. The results will be discussed in coherence with Bandura's self-efficacy theory, teaching methods presented in literature and results from PIRLS and national trials in reading. Motivation came forward as a central factor for development of initial reading training, where each pupil should detect positive experiences with reading.

Future teachers' can have great use of research like this. It is presenting a repertory of teaching methods others has experienced having a positive outcome regarding motivation for reading. These findings are not the sole answer of what methods that will work in each classroom, but variation, knowledge of the pupils interests and individual adjustments was emphasised as important.

# Innholdsliste

Forord	1
Samandrag	2
Abstract	3
Innholdsliste	4
1. Innleiing	6
Bakgrunn	6
Problemstilling	6
Oppbygging	6
2. Teoretisk grunnlag og aktuell forskning	8
2.1. Omgrepsavklaring	8
2.2. Undervisningsmetodar i byrjaropplæringa	11
2.3. Aktuell forskning	12
3. Metode	15
3.1. Val av metode	15
3.2. Val av informantar	16
3.3. Gjennomføring av intervju	16
3.4. Validitet, reliabilitet og etikk	17
4. Resultat	20
4.1. Presentasjon av informantar	20
4.2. Byrjaropplæring i lesing	21
4.3. Leselyst og motivasjon	22
4.4. Undervisningsmetodar som skaper leselyst	23
5. Drøfting	25
5.1. Målretta arbeid mot leselyst	25
5.2. Motivasjon	26
5.3. Leseaksjonar som undervisningsmetode	27
5.4. Tilpassa og varierte undervisningsmetodar	28
5.5. Lesestrategiar	31
5.6. Undervisningsmetodar for å presentera litteratur	31
5.7. PIRLS-undersøkinga og nasjonale prøvar	33
6. Konklusjon	35
7. Litteraturliste	36
Vedlegg 1: <i>Godkjenning frå NSD</i>	39

Vedlegg 2: <i>Intervjuguide</i>	41
Vedlegg 3: <i>Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informant</i>	42
Vedlegg 4: <i>Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til rektor</i>	44
Vedlegg 5: <i>Metodeskjema for samanlikning</i>	46
Vedlegg 6: <i>Døme på transkripsjon</i>	48



# 1. Innleiing

## Bakgrunn

Den internasjonale PIRLS-undersøkinga handlar om kartlegging av lesedugleikar og motivasjon for lesing. Undersøkinga vart for fyrste gong gjennomført i Noreg i 2001, og har vorte gjennomført kvart femte år etter dette. Resultata frå 2016 viser ei forbetring blant elevar i den norske skulen sine lesedugleikar og motivasjon for lesing (TIMSS & PIRLS International Study Centre, 2017). Dette var inngangsporten til å kartlegga kva undervisningsmetodar som vert nytta i skulen for å leggja opp til å auka elevane sin motivasjon for lesing.

## Problemstilling

I forskinga vert det undersøkt kva undervisningsmetodar lærarar på 1.-4. trinn legg opp til i byrjaropplæringa for å motivera elevane til å lesa. Oppgåva trekk fram metodar informantane har erfart som gode, og det vert arbeidd ut frå fylgjande problemstilling: *Kva undervisningsmetodar bidreg til å motivera elevar på 1.-4. trinn til å lesa?*

Problemstillinga fokuserer i stor grad på informantane sine erfaringar i skulen, der halvstrukturert intervju vart vurdert som ein gunstig forskingsmetode. Dette opna opp for å få ei relativt god innsikt i lærarar sine erfaringar og meiningar under intervjuet. Problemstillinga trekk fram nokre sentrale omgrep det er viktig å ha ei grunnleggjande forståing for; *lesing, motivasjon og undervisningsmetodar*. Desse omgrepa vert definerte i neste kapittel.

## Oppbygging

Undersøkinga er gjennomført på dei lågaste klassetrinna av den grunn at byrjaropplæringa, som handlar om å knekka lesekode og ha ei god leseforståing, set føringar for resten av dugleiksutviklinga (Roe, 2014, s.25). For at eleven skal ynskja å lesa, må motivasjon liggja til grunn. I denne oppgåva nyttast motivasjonsomgrepet i samsvar med Bandura sin teori om meistringsforventning. Teorien forklarar samanhengen mellom motivasjon og handling slik:

om ein elev trur han meistrar lesinga, vil han vera meir motivert til å setja i gong, noko som vil resultera i meir lesing (Bandura, 1977).

Lesing er eit svært aktuelt tema i skulesamanheng. Dette kjem tydeleg fram ved at lesing er sett som ein av dei grunnleggande dugleikane, både i den noverande læreplanen (Utdanningsdirektoratet, u.å.) og fagfornyinga som trer i kraft i 2020 (St.meld. nr.8 (2015), s.34-37). I og med at motivasjon er sentralt for lesing, er det interessant å sjå på kva undervisningsmetodar som kan ha ein motiverande effekt.

Forskingsfeltet går under både norskfaget og pedagogikken, noko som gjer at den teoretiske delen i oppgåva i hovudsak vil knytast til fagomgrepa i problemstillinga, Bandura sin teori om meistringsforventning, PIRLS-undersøkinga og nasjonale prøvar. Skildringa av halvstrukturert intervju som metode vil så verta presentert, før ein kan lesa forskingsresultata og drøftinga av dei. Alt dette vil liggja til grunn for å trekkja ein konklusjon om kva undervisningsmetodar i byrjaropplæringa utvalde lærarar ser på som gode for å motivera elevar til å lesa.

## 2. Teoretisk grunnlag og aktuell forskning

Ved å leggja fram eit utval av relevant teori og forskning knytt til undervisningsmetodar som kan motivera til lesing, vil ein seinare kunna sjå dei nye resultatata i lys av tidlegare arbeid, og drøfta likskapar og eventuelle skilnader. Omgrepa *lesing*, *leselyst* og *motivasjon* vert først definerte, slik at ein har ei forståing av korleis dei er nytta i oppgåva. Eit utval undervisningsmetodar frå faglitteraturen presenterest også, før ein til sist kan verta kjend med resultat frå PIRLS-undersøkinga og nasjonale prøvar i lesing.

### 2.1. Omgrepsavklaring

#### **Lesing**

I Kunnskapsløftet (LK06) og fagfornyinga som trer i kraft i 2020 ser ein på lesing som ein av dei grunnleggjande dugleikane. Utdanningsdirektoratet (u.å.) forklarar omgrepet slik: “Grunnleggjende ferdigheter er forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv.”. Å kunna lesa gir altså menneske ei betre forståing av verda me lever i, og menneska kring oss. Dette er i fylgje Opplæringslova (1998) viktige faktorar for å kunna delta i samfunnet, der det å skapa samfunnsdeltakarar ligg til grunn i formålsparagrafen for skulen.

For å ha utbyte av lesinga seier ein at alle elementa i leseformelen må vera på plass.

Leseformelen er: lesing = avkoding x innhaldsforståing x motivasjon. Avkoding vil seia teknikken ein nyttar når ein omformar grafema (bokstavane) til fonem (lydar) og trekkjer saman til ord og setningar. Innhaldsforståing er sjølve grunnen til at me les - me vil tileigna oss ny kunnskap, verta underholdt, leita etter svar, osv. Den siste delen av formelen, *motivasjon*, var ikkje originalt med i biletet. I seinare tid har ein derimot funne ut at dette er ein svært sentral faktor (Traavik, 2013, s.39-40). Traavik (2013, s.40) forklarar kvifor på denne måten: “I tillegg til ordavkodingsferdigheiter og innhaldsforståing trengst motivasjon, slik at elevane les så mykje at avkodinga blir automatisert og innhaldsforståinga blir utvikla.”

#### **Leselyst**

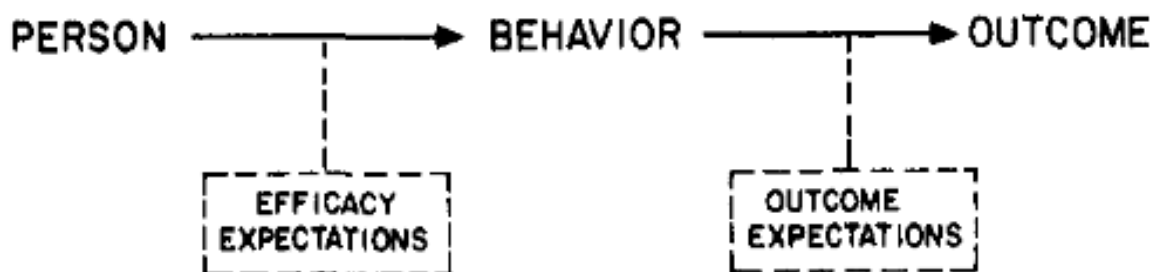
Leselyst kan definerast som interesse for tekst, og at lesinga skapar eit engasjement hjå lesaren. For å skapa leselyst og gi liv til motivasjonen for vidare lesing, krevst gode leseopplevingar (Utdanningsdirektoratet, 2015). Roe (2014, s. 38-39) hevdar at

leseopplæringa har to aspekt: Opplæringa skal gi elevane lyst til å lesa tekstar fordi det gir dei ei kjekk leseoppleving, i tillegg til at elevane skal læra at nokre gonger må ein lesa fordi det er naudsynt å kunna noko om eit tema. For at elevane skal klara å gjennomføra dette må dei ha leselyst, noko som er drive av motivasjon. Anmarksrud (2007, s.223) peikar på at automatisert ordavkoding og gode ordavkodingsstrategiar også bør vera til stades, slik at lesaren kan flytta fokuset frå det tekniske med lesinga til sjølve leseopplevinga.

## Motivasjon

Imsen (2014, s.295-296) forklarar at ytre motivasjon krev ein lovnad om påskjøning for at personen skal ynskja å gjennomføra ei handling. Indre motivasjon skildrast som ei saksmotivering, at personen held fram i handlinga grunna personleg interesse i eller glede av handlinga. Vidare i oppgåva vil ein sjå på ulike motivasjonsfaktorar til lesing, og om undervisningsmetodane spelar på ytre eller indre motivasjonsfaktorar.

I denne oppgåva vert motivasjonsomgrepet hovudsakleg sett i lys av Bandura sin teori om self-efficacy, meistringsforventning. Teorien baserer seg på kognitivistiske tankar om at ein lærer seg kva den ynskja åtferd er, ut frå konsekvensar av handlingar. Konsekvensene fungerer som ei retningslinje for kva som er ynskja og uynskja handlingar. Det vert ei form for observasjonslæring, der ein lærer ut frå effektene av eigne handlingar. Motivasjonen er tett knytt opp mot dette: individet er opptekne av å oppnå positive konsekvensar, og dei må difor setja i gong med og ha uthald i handlinga. Her er det viktig at same handling får lik konsekvens på ulike arenaer, slik at individet kan opparbeida evna si til å forutsjå framtidige konsekvensar, noko som motiverer til korrekte handlingar (Bandura, 1977).



Figur 1: Self-efficacy teorien til Bandura vist som modell. Han påpeikar viktigheta med å skilja mellom efficacy expectations (vurdering av meistring) og outcome expectations (vurdering av utfall). Henta frå <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura sin teori om meistringsforventning baserer seg på menneska si eigenvurdering av meistring, og at handlingane ein gjer i dag baserer seg på tidlegare erfaringar. Men individet vurderer også ut frå andre informasjonskanalar: andre på sitt nivå sine erfaringar, oppmoding frå andre eller kjensler knytt til handling eller resultat. Alle individ har ei trong til å lukkast, og handlingar som individet ikkje veit kva fører til eller om det meistrar, vert opplevd som skremmande. Alle individ vurderer konstant om dei forventar å meistra ei handling, der Bandura skil mellom vurdering av meistring, og vurdering av utfall: Om individet trur at ei handling fører til eit godt utfall, men tviler på at det meistrar handlinga som krevst, vil ikkje trua på eit godt utfall føra til stor motivasjon hjå individet (Bandura, 1977).

### **Motivasjon og leselyst sett i samanheng**

Når det kjem til lesing, skriv Ulland, Palm & Andreassen (2014, s.118-119) om at det er to hovudkomponentar i motivasjonen til å fortsetja med lesinga. Dette er verdien lesinga har for personen, og forventninga om meistring. Ut frå dette kan ein sjå meistringsforventning og leselyst i samanheng.

For at vi skal legge ned innsats i noko, må det ha ein verdi for oss. I tillegg må vi ha ei rimeleg god tru på at vi får det til, det vil seie ei forventning om meistring. Når begge desse forholda er til stades, er det sannsynleg at vi vel aktiviteten og gjennomfører han, sjølv om vi kan kome til å oppleve vanskar.

(Ulland, Palm & Andreassen, 2014, s.118).

Motivasjon handlar om eit pågangsmot til å fortsetja med ein aktivitet, og ut frå teorien om meistringsforventning vil pågangsmotet hovudsakleg skuldast tidlegare positive meistringserfaringar (Bandura, 1977). Leselyst er å visa interesse for tekst og engasjement kring det å lesa vidare, altså ein motivasjon til å halda fram med lesinga (Utdanningsdirektoratet, 2015). Både motivasjon og leselyst er altså omgrep som viser til pågangsmotet eit individ har til å halda fram i ei handling.

Lesesenteret (2013) hevdar at motivasjon vil ha stor tyding på kor mykje elevlar les, og om dei oppnår gode lesedugleikar. Mangel på leselyst kan føra til at elevane kjem inn i ein vond sirkel der dei les lite, noko som igjen kan resultera i sein utvikling av lesedugleikar og manglande motivasjon. Dei meiner også at heimen spelar ei sentral rolle, og fremjar foreldra

sine haldningar og lesekultur i heimen som sentrale påverknadsfaktorar. Dei trekk fram ei undersøking der foreldre vart spurt om sitt forhold til lesing. Resultatet viste at fleirtalet av foreldra som svara at dei berre las når dei var nøydde til det, ofte hadde barn med svakare lesedugleikar. Likeins var det eit fleirtal av foreldra som las mykje heime, som i stor grad hadde barn med sterkare lesedugleikar. For å redusera skilnadane i haldningane til elevane kring lesing, må ein starta med førebygging så tidleg som mogleg. Førebygginga bør vera i form av engasjerande og tilpassa tekstar til bruk i skulen, samt fokus på tid til lesing. Førebyggjande arbeid vil bidra til å forhindra at elevane kjem inn i ein vond sirkel med lite motivasjon og leselyst (Lesesenteret, 2013).

## 2.2. Undervisningsmetodar i byrjaropplæringa

I litteraturen vert mange undervisningsmetodar for korleis ein kan driva ei god leseopplæring presentert. Fjørtoft (2014, s.105-114) peikar på at i leseopplæringa er det viktig å rusta elevane til å nytta lesestrategiar, og at strategiane må verta modellerte for elevane i undervisninga. Lesestrategiar er individet sitt medvitne arbeid med å avkoda, forstå og dra meining ut av tekst. Framgangsmåten for innlæring av slike strategiar er at læraren modellerer og forklarar, for så at elevane sjølvstendig nyttar dei. God leseforståing krev eit godt ordforråd (Fjørtoft, 2014, s.105-114). Anmarksrud (2007, s.224) seier dette om utvikling av god leseforståing: *“Undervisning rettet mot å utvikle et godt ordforråd hos elevene er dermed også undervisning rettet mot forbedret leseforståelse.”* Arbeid med ord, synonym og språkleikar bør difor stå sentralt i undervisninga på 1.-4. trinn.

Arbeidet med å utvikla gode lesedugleikar er eit strevsamt arbeid for elevane, og motivasjon er eit sentralt aspekt i prosessen. At elevane sjølve får valhøve om kva dei vil lesa, kan i dei fleste tilfelle resultera i auka arbeidsinnsats. Elevane treng ikkje å ha fullstendig valfridom til alle tider, men ein meiner at elevane kan få velja frå eit tilpassa utval gjort av læraren (Anmarksrud, 2007, s.225). Ei slik tilpassing bør baserast på eleven sitt faglege nivå, slik at han får ei positiv meistringsoppleving knytt til lesinga. Etter kvart som elevane har lært seg fleire strategiar for å finna dei rette tekstane i høve til eige nivå, kan dei få større valfridom.

Ein god måte å kartleggja elevane sine lesedugleikar og evne til å nytta lesestrategiar, er å ha rettleia lesing med mindre elevgrupper. Rettleia lesing er ein god undervisningsmetode, blant

anna fordi han rommar mange av metodane som skildrar ei god leseopplæring (Lesesenteret, 2016). Metoden har fem steg: elevane les ein tekst, læraren utfordrar til å finna meir informasjon i teksten, gruppa har ein diskusjon der ein organiserer informasjonen, læraren rettleier elevane i korleis dei kan nytta informasjonen vidare, og til sist har gruppa ei oppsummering. Oppsummeringa er særskild viktig, ettersom den utfordrar elevane til å samtala om den nye informasjonen med eigenformulerte setningar (Fjørtoft, 2014, s.122-123). I prosessen er det viktig at læraren legg merke til kva den enkelte eleven meistrar og kva han treng meir trening i, slik at framtidig undervisning kan tilpassast elevane sitt nivå.

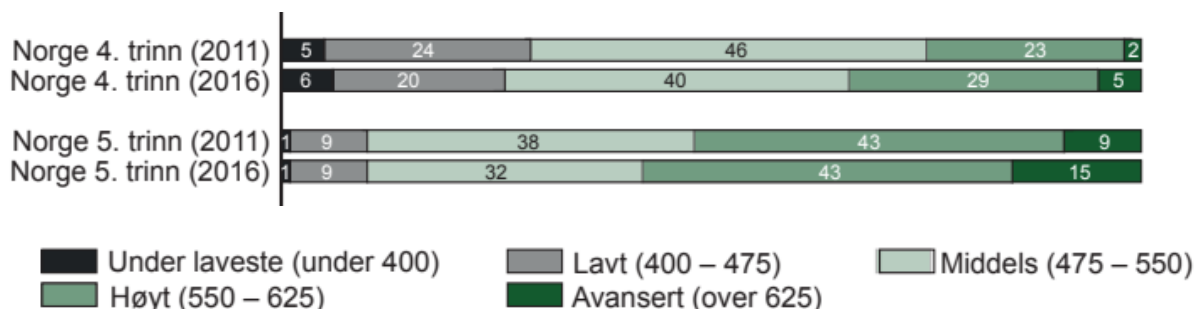
Mikalsen (2013) framhevar kor viktig det er med ei variert undervisning for å halda på dei yngste elevane sitt fokus, og oppretthalda motivasjonen deira til å læra. For å gi elevane tilstrekkeleg med variasjon, er stasjonsarbeid ein mykje nytta metode. Dette grunna at elevane er delte inn i grupper og skiftar aktivitet etter 12-15 minutt. Det vanlege i stasjonsarbeidet er å leggja opp til ein lærarstyrt stasjon, ofte rettleia lesing. På dei resterande stasjonane er lagt opp til at elevane skal arbeida autonomt (Angel, 2018). Etter den fyrste leseopplæringa vert ofte stillelesing nytta på ein av stasjonane, med føresetnad om at elevane har knekt lesekode. Stillelesing som metode nyttast for at elevane skal få trena opp lesedugleikane sine og få opplevingar med sjangertypar og innblikk i historiar (Svanes, 2016).

Frislid og Traavik (Sitert i Traavik, 2013, s.42) ser på høgtlesing som metode som viktig i høve til stimulering av språk og skriftsspråk. Høgtlesing har ei rekkje fordeler. Dei trekk fram fleire positive effekter: elevane vert motiverte til å læra seg lesa, dei tileignar seg kunnskaper kring ulike sjangrar, lærer nye ord og omgrep, og dei får eit forhold til bøker og litteratur. I tillegg til desse faglege fordelane som høgtlesing kan medføre, trekk Frislid og Traavik også fram gode opplevingar med vaksne og andre barn som sentralt.

### 2.3. Aktuell forskning

PIRLS står for *Progress in International Reading Literacy Study*, og er ei internasjonal undersøking som testar elevane sine dugleikar til å tileigna seg og nytta lest informasjon. I tillegg svarer elevane som deltek på ei rekkje spørsmål knytt til si oppleving av undervisninga, egne lesevanar og motivasjon til lesing (IEA, 2019). Difor avdekkar PIRLS

også andre forhold som påverkar lese-dugleiksutviklinga (Mikalsen, 2017). I og med at undersøkinga vert utført på 4. og 5. trinn, vert resultatane retningsslinjer for kor god lesekompetanse den grunnleggjande leseopplæringa har gitt (Gabrielsen, et.al., 2017).



Figur 2. Resultat frå PIRLS-undersøkinga 2011 og 2016.

Henta den 09.05.2019 frå Lesesenteret (2016).

[https://www.udir.no/contentassets/7c58502d7a794100b02fa331dda31fd5/pirls2016\\_flyer.pdf](https://www.udir.no/contentassets/7c58502d7a794100b02fa331dda31fd5/pirls2016_flyer.pdf)

Noreg har vore med i undersøkinga sidan 2001, og ho har vorte gjennomført regelmessig kvart femte år sidan. Den siste gjennomførte undersøkinga var i 2016, der resultatane frå undersøkinga viser elevane si evne til å finna informasjon i tekstar. Resultatane viste ei klår forbetring frå tidlegare år, der det var ei auke av elevar som låg på nivå 5 (det høgaste meistringsnivået) og ein nedgang av elevar som låg på nivå 1 (det lågaste meistringsnivået). Dei norske elevane presterte godt over det internasjonale gjennomsnittet. I rapporten som er lagt fram i ettertid kjem det fram at jenter har betre lese-dugleikar enn gutar, og at fleirspråklege har heva lese-dugleiksnivået sitt (Gabrielsen, et.al., 2017) (Lesesenteret, 2016).

Nasjonale prøvar er ei undersøking som gir kvar ein skule innsikt i elevane sitt kompetansenivå i lesing, matematikk og engelsk. Utdanningsdirektoratet (2018) forklarar føremålet med prøvane slik: *“Informasjonen frå prøvene skal danne grunnlag for undervgsvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet.”* Eleven sin kompetanse vert vurdert ut frå tre meistringsnivå etter skalapoeng, der nivå 3 viser til høg kompetanse. Prøvene vert gjennomførte på 5., 8. og 9. trinn kvart skuleår, og i denne oppgåva er landsresultatet i lesing for 5. klassingane relevant, ettersom desse resultatane viser til kva dugleikar elevane har tileigna seg gjennom 1.-4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Resultat frå nasjonale prøvar i lesing på 5. trinn, 2015/16:



Nasjonalt - Fylke - Kommune - Enhet	Skalapoeng	Usikkerhet	Antall elever deltatt	Mestringsnivå 1	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 3
+ Hele landet	50	0.1	55 639	24,4	49,2	26,4

Resultat frå nasjonale prøvar i lesing på 5.trinn, 2016/17:

Nasjonalt - Fylke - Kommune - Enhet	Skalapoeng	Usikkerhet	Antall elever deltatt	Mestringsnivå 1	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 3
+ Hele landet	50	0.1	58 311	25,4	50,7	23,9

Resultat frå nasjonale prøvar i lesing på 5.trinn, 2017/18:

Nasjonalt - Fylke - Kommune - Enhet	Skalapoeng	Usikkerhet	Antall elever deltatt	Mestringsnivå 1	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 3
+ Hele landet	50	0.1	58 315	23,8	53,0	23,2

Resultat frå nasjonale prøvar i lesing på 5.trinn, 2018/19:

Nasjonalt - Fylke - Kommune - Enhet	Skalapoeng	Usikkerhet	Antall elever deltatt	Mestringsnivå 1	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 3
+ Hele landet	50	0.1	59 898	23,2	54,5	22,3

(Lund, 2019)

I tabellane over ser ein landsresultatet frå nasjonale prøvar skuleåret 2015-16 til og med 2018-19, der resultata frå den fyrste og siste tabellen vil verta samanlikna. Det kjem tydeleg fram at det er flest elevar på meistringsnivå 2, då dette ligg på tilnærma lik 50 %, samt ei auke av elevar på nivå 2 (5,3 prosentpoeng auke). Ut frå tabellane kan ein også lesa at det er ein nedgang av elevar på meistringsnivå 1 (frå 24,4% til 23,2%) og meistringsnivå 3 (frå 26,4% til 22,3%) (Lund, 2019). Ser ein dette i samanheng, vil det forklara auka av elevar på meistringsnivå 2.

## 3. Metode

Følgjande kapittel vil innehalda utfyllande informasjon om metoden som er vald for å undersøkje problemstillinga, og ulike aspekt kring forskingsprosessen og resultatane. Dei tre informantane vart handplukka ut frå førehandssette kriterium, for å sikra reliabiliteten i oppgåva. Gjennomføringa er skildra på ein deskriptiv måte med tanke på ein transparent forskingsprosess. Det vil verta lagt fram om oppgåva sin validitet, reliabilitet og etiske aspekt knytt til metoden og resultatane.

### 3.1. Val av metode

Me valde å nytta den kvalitative forskingsmetoden halvstrukturert intervju, der intervjuguiden er formulert med relativt opne spørsmål knytt til temaet (vedlegg 2). Under intervjuet kunne informantane til ein viss grad styra dialogen ved å koma med andre relevante opplysningar. Metoden opnar óg opp for observasjon av informantane, i tillegg til at ein kan stilla oppfylggingsspørsmål undervegs (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75-76).

Halvstrukturert intervju er ein gunstig metode å nytta i denne undersøkinga, grunna fokus på å finna den einskilde lærarane sine erfaringar med undervisningsmetodar som aukar motivasjon for lesing. Det er ynskjeleg med eit innblikk i den kvalitative variasjonen som finst i skulen, og gå i djupna hjå nokre utvalde informantar (Dalland, 2012, s.113). Undersøkinga vil gi eit repertoar av undervisningsmetodar, og svare vil kunna vera eit utgangspunkt for korleis ein kan arbeida for å motivera elevar til å lesa.

Det finst både fordelar og bakdelar med halvstrukturert intervju som forskingsmetode. Halvstrukturert intervju gir ein opnare dialog, som i mindre grad er styrt av forskaren sine oppfatningar. Ein positive konsekvens av dette er at ein får klårare data som i mindre grad er farga av forskaren si subjektive førforståing (Dalland, 2012, s. 159). Ein bakdel i eit andlet-til-andlet, halvstrukturert intervju er at informantane kan føla at han må bidra med informasjon som lever opp til ein viss standard, der det kan vera fare for at informantane “pyntar” litt på sanninga for å personleg framstå betre ovanfor intervjuaren (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68-69).

Det vart nytta bandopptakar under intervjuet for å betre kunna følgja med på kroppsspråk, ordlegging og oppfylgningsspørsmål undervegs i intervjuet, der bandopptakaren letta noteringsmengda betrakteleg. For å kunna ta i bruk bandopptakaren måtte det søkjast til NSD om løyve, fordi stemma reknast som ein personopplysning. Det vart sendt ein elektronisk søknad, som vart godkjend etter kort tid (vedlegg 1).

## 3.2. Val av informantar

I undersøkinga intervjuet me tre lærarar frå to ulike skular på Vestlandet, der kvar lærar representerte éin klasse på barnetrinnet. Me valde å ha tre informantar for å sikra eit breiare samanlikningsgrunnlag. Ein kunne då sjå om dei nytta ulike undervisningsmetodar, eller hadde noko felles i arbeidet for å fremja leselyst. I utveljinga av informantar, vart det sett opp nokre kriterium. Det første kriteriet var at informanten har hatt ansvaret for byrjaropplæringa i den aktuelle klassen. Det andre kriteriet var at han skal representera eit gode døme på korleis ein kan gjennomføra leseopplæringa, altså engasjement og innsats i å motivera til lesing. Det siste kriteriet var at informanten hadde nokre års erfaring med gjennomføring av byrjaropplæring i lesing, der erfaringsgrunnlag og fagleg repertoar var sentralt.

## 3.3. Gjennomføring av intervju

I forskinga vart det gjennomført eitt intervju med éin informant, og eitt gruppeintervju med to informantar. Kvar student var ansvarleg for kvart sitt intervju. Eit gruppeintervju er ein kvalitativ forskingsmetode der ein samlar fleire menneske til å samtala om eit emne, der ordet vert styrt av ein forskar (Brandt, 1996, s.145). Begge intervjuet vart gjennomført etter undervisningstid, der det vart funne avsides grupperom for å unngå avbrytingar undervegs. Skildringa av gjennomføringa støttar prinsippet om ei transparent forskning, noko som kan betra reliabiliteten. Det vert synleg korleis resultatata kom fram, og forskingsmetoden kan etterprøvast (Melby-Lervåg, 2016).

På den eine skulen sette student 1 og informant 1 seg ved sida av kvarandre ved eit rundt bord, der dette følte som ein naturleg og trygg tilnærming. På bordet låg bandopptakaren som informanten hadde samtykka til, og studenten hadde med intervjuguiden og ei notatbok.

Informant 1 hadde ikkje fått tildelt intervjuguiden, men hadde førebudd seg med eit A4-ark med notat knytt til temaet *leselyst*. Intervjuet varte i 34 minutt, der student 1 stilte eitt og eitt spørsmål frå intervjuguiden i varierende rekkefylgje etter kontekst, med oppfylggingsspørsmål der det var naudsynt. Student 1 opplevde dette som eit godt, men krevjande intervju.

Informanten stod for det meste for snakkinga, og det var ein raud tråd gjennom intervjuet.

Det studenten opplevde som krevjande var å koma på gode og relevante oppfylggingsspørsmål, samstundes som ho skulle notera ned viktige stikkord og fylgja med på kroppsspråket til informantan.

På den andre skulen vart gruppeintervjuet gjennomført. Student 2 sette seg på den eine sida av bordet, med informant 2 og 3 rett ovanfor seg. Bandopptakaren låg på bordet, og studenten hadde med seg notatbok og intervjuguiden. Informantane hadde etterspurt intervjuguiden på førehand, og fekk tildelt denne ettersom me på førehand hadde snakka om at dette ikkje ville ha noko stor påverknad på resultatane i forskinga vår. Intervjuet tok 35 minutt, der student 2 stilte eitt og eitt spørsmål frå intervjuguiden, og informantane svarte meir eller mindre i lag og utfylte kvarandre. Undervegs kom student 2 med oppfylggingsspørsmål som var relevante for det som vart sagt, og opplevde gruppeintervjuet som krevjande av same grunn som student 1. Resultatane må tolkast i lys av dette.

### 3.4. Validitet, reliabilitet og etikk

Validitet, reliabilitet og etikk er tre omgrep som står sentralt i forskingsprosessen, der kvar av desse kan påverka kvaliteten av oppgåva. Validitet handlar i fylgje Thagaard (2013, s.204-205) om gyldigheita av resultatane i forskingsprosessen, noko som her kjem fram gjennom ein klår samanheng mellom problemstillinga og svare informantane gav. Dei vart stilte spørsmål om eigne erfaringar kring motiverande undervisningsmetodar, eit tema dei har kompetanse og ansiennitet til å uttala seg om. Ved innsamling av eit større undersøkingsgrunnlag, hadde ein kunna uttalt seg om det var ein samanheng mellom forbetra lesedugleikar og undervisningsmetodar i skulen. Til eit vidare arbeid kunne det vore meir føremålstenleg å nytta observasjon kombinert med spørjeskjema som metode.

Reliabiliteten i oppgåva handlar om pålitelegheita av forskinga, der Thagaard (2013, s. 193-194) trekk fram at dette blant anna handlar om at forskaren gjer greie for sin relasjon til

deltakarane. Intervjua vart gjennomført separat grunna at kvar av studentane hadde ein relasjon til sin/sine informantar. Ein kunne då spela på relasjonane til informantane, men det kan også ha ført til noko ulikt resultat i høve til tolking av spørsmål og svar. Det var òg skilnadar i kva grad studentane stilte oppfylgjingsspørsmål undervegs, noko ein i ettertid såg at ein kunne vore flinkare til for å gjera tolkingsarbeidet enklare. I høve til tolking av resultatata kan det føreliggja moglege feil, grunna eventuelle manglande oppklåringsspørsmål eller misoppfattingar (Thagaard, 2013, s.106). I denne oppgåva vert reliabiliteten blant anna styrka gjennom at forskinga er transparent, der ein kan etterprøva gjennomføring og resultat ut frå metodebruk.

Forskingsetikk handlar om vurdering av forskinga i relasjon til verdiar og normer i samfunnet, der ein til dømes ser på kva metode som vert nytta i forskingsprosessen, og på kva måte resultatata kan vera relevante (Skoie, 2018). Under intervjua vart det nytta bandopptakar, noko som styrker reliabiliteten i forskinga i og med at ein får med seg alt informantane formidla. Likevel må ein vera medviten kring dei etiske aspekta, i og med at stemma vert rekna som ein personopplysning. For å bevare informantane sitt personvern vart det nytta bandopptakar utan internettoppkopling, og opptaket vart sletta umiddelbart etter anonymisert transkribering.

Ei anna mogleg feilkjelde, er at informant 2 og 3 vart intervjua i eit gruppeintervju. Dei hadde ynskje om å få gjennomføra intervjuet i lag, slik at dei kunne spela på kvarandre. Når ein intervjuar to personar saman kan dette føra til at informantane kjenner på prestasjonspress frå kvarandre (Thagaard, 2013, s.115). Det kom fram i interaksjonen mellom informantane at dei verka likestilte, der student 2 observerte eit godt samspel. Til trass for usemje kring nokre spørsmål, var dei flinke til å utfylla kvarandre, og spelte vidare på kvarandre sine utsegn.

### 3.5. Analyse av intervju

Før me kunne setja oss inn i og analysa intervjua, måtte dei transkriberast. Informasjon knytt til informantane og skulane vart fullstendig anonymisert for å ivareta personvernsretningslinjene. Transkripsjonen vart ført inn i eit tokolonnotat (vedlegg 6), noko som opna opp for tolking og kommentarar. I tillegg er intervjua transkriberte på nynorsk, slik at informantane si dialekt vart anonymisert. Transkripsjonen tok tid og var

svært krevjande, men det gav eit stort utbytte når resultata skulle leggjast fram og sjåast i samanheng med teori og forskning, samt drøftast.

I transkripsjonen vart det lagt vekt på fleire faktorar. Hovudfokuset var på det informantane formidla verbalt i høve til motivasjon for lesing og konkrete undervisningsmetodar. I tillegg var det viktig å få fram den nonverbale informasjonen som vart formidla gjennom pausar og kroppsspråk. I transkripsjonen kjem denne informasjonen fram gjennom merking av pausar (\*pause\* eller "...") og notat om relevante særtrekk ved kroppsspråket. Dette kan også ha innverknad på tolkinga av resultata. I presentasjonen av resultata vert informantane omtalt som anten *informant* eller *han*. Dette for å skapa god flyt i teksten. *Han* refererer ikkje til informantane sitt kjønn, men substantivet *informant* som hankjønnord.

## 4. Resultat

Informantane tykkjer læreryrket er svært givande, og dei likar å sjå at elevane går gjennom ei stor utvikling i starten av i utdanningsløpet sitt. Resultata frå undersøkinga vert presentert i fire underkapittel, der det blant anna kjem fram korleis informantane legg opp byrjaropplæringa i lesing, og kva for metodar dei har erfart som gode i eigen undervisningspraksis. Informantane er samde om at motivasjon er ein føresetnad for lesing, og at alle har høve til å opparbeida leselyst.

### 4.1. Presentasjon av informantar

Informant 1 har arbeidd som lærar i 28 år. I høve til omgrepet leselyst meiner informanten at elevane skal kjenna at det er kjekt å lesa, og at dei kan oppleva leselyst sjølv om dei strevar med sjølve lesinga.

Eg kallar meg sjølv for ein leselærar. For gir me elevane den hemmelegheita at dei vert glade i å lesa, så har me jo hjelpe dei med veldig mykje allereie. Dei les jo tross alt i alle fag.

(Informant 1)

Informant 2 har arbeidd som lærar i skulen i 10 år, og ser på arbeidet som svært meiningsberande. Informanten meiner at leselyst handlar om å kjenna på indre motivasjon, i tillegg til eit tilrettelagt lese miljø både heime og på skulen.

Informant 3 har 18 års erfaring med å vera lærar i skulen. I forhold til lesing uttrykkjer informanten at han assosierer det med avslapping, men at lesinga godt kan vera ein kombinasjon mellom nytte og kos. Informanten forbind omgrepet leselyst med iveren etter å få lesa meir og det å få forsvinna inn i ei historie, samt det å leita etter informasjon ein treng.

## 4.2. Byrjaropplæring i lesing

Informant 1 har mykje erfaring med byrjaropplæringa i lesing. Han fortel at han plar byrja med eit foreldremøte, der foreldra vert “kursa” i lesing. Det vert då lagt vekt på kva lesing er, kva bøker som kan vera interessante for alderstrinnet, korleis ein kan lesa i lag med barna og korleis ein går fram ved innlæring av bokstavar. Informanten er tydeleg på at variasjon av undervisningsmetodar og strategiar er viktig for han. Metodisk nyttar informant 1 mykje høgtlesing og stillelesing i klassen, med særleg fokus på førlesingsfasen. Stasjonsarbeid er òg ein undervisningsmetode han har nytta i byrjaropplæringa i lesing. Han meiner at ein då kan leggja til rette for sanseleg, variert og aktiv tilnærming til bokstavar og lesing. Informanten uttrykkjer stort engasjement for rettleiia lesing, der metoden gir høve for mindre grupper med elevar, der ein i større grad kan fylgja opp kvar einskild elev, og tilpassa lesenivå etter dette.

Informant 2 tykkjer at leiken er viktig å trekka inn i skulen. Han peikar på leiken sin sosialiserande effekt, der leiken også motiverer elevane til å læra seg å lesa. Informanten hevdar at det er bra å leika seg til ein byrjande lesekompetanse. Etter han sin erfaring er det eit stort dugleikssprik når elevane byrjar på skulen, og det er utfordrande å tilpassa lesinga for alle. Informanten nyttar også høgtlesing og stasjonsarbeid i byrjaropplæringa. Høgtlesinga skaper ro i klasserommet, og stasjonsarbeidet stod sentralt i bokstavinnlæringa. Han har fulgt opplegget til læreverket Ordriket, som legg opp til at elevane skal læra to bokstavar i veka. I arbeidet med bokstavinnlæringa plar informanten leggja opp ei undervisning der bokstavane vert presentert og øvd inn gjennom ulike tilnærmingar, som til dømes å skriva dei i bokstavhuset. Informant 2 gir elevane ei differensiert leselekse kvar veke, og meddeler at progresjonen læreverket legg opp til opplevest som stressande. Han har difor gjort justeringar for å betre tilpassa opplegget til elevane sitt utviklings- og dugleiksnivå.

Informant 3 fokuserer på å byggja byrjaropplæringa på det elevane har arbeidd med i barnehagen, til dømes bruk av rim, regler, song og leik for å motivera til lesing. Han byrjar alltid dagen med høgtlesing for klassen, der han kollektivt formidlar glede kring bøker og skaper ei felles forståing. *“Eg har veldig trua på det med at dei får ei historie som dei eig saman”*. Også informant 3 har nytta bokstavinnlæringsprogrammet til Ordriket. Han fortel at stasjonsarbeid også er nytta, slik at elevane får arbeida variert med bokstavane. I tillegg fokuserer informanten på arbeid med stavingar, samt verta kjende med bokstavar og bøker gjennom leik og song.



### 4.3. Leselyst og motivasjon

Informant 1 opplever stor motivasjon hjå dei yngste elevane, og formidlar at dei som strevar med lesing ikkje naudsynt har mangel på leselyst. Han opplever at også desse kan ha stor motivasjon og leselyst. Informanten forsøker å arbeida systematisk og førebyggjande, der han til dømes finn bøker som han veit at eleven klarer å lesa. I arbeidet opplever han auka meistringskjensle hjå elevane, og dei vil i fylgje informanten få meir glede av lesinga.

For eleven får jo meir motivasjon og meistringskjensle når han klarer å koma gjennom ei bok, sjølv om han er lettlesen. Så eigentleg berre det å prøva og prøva, og skryta og skryta. Og det som er aller viktigast, at det er tilpassa til eleven. Dersom me gir noko som er for vanskeleg for ein, så er det jo litt krise og null leselyst. Ja, for lett også, for då vert det jo keisamt  
(Informant 1)

I fylgje informant 1 har språk, ordforråd og kunnskap stor samanheng, der han seier: *“Dei som likar å lesa får jo så ufatteleg mykje gratis”*. Val av litteratur og korleis ein presenterer dette vil påverka korleis elevane opplever lesinga. Han har god erfaring med bibliotekstid éin gong i veka, der læraren kan presentera aktuell litteratur, og gir elevane høve til å fortelja om boka han/ho har lese. Han har observert stor glede av dette, også blant elevar som elles utstråler mangel på leselyst.

Informant 2 opplever at nokre elevar tidleg viser motstand til arbeidet med å læra seg å lesa. Han har i stor grad sett ein samanheng mellom elevane som har vorte lesne for heime, og kor gode lesedugleikar elevane utviklar i løpet av byrjaropplæringa. Han sa: *“Men ser ein på foreldre som har lese for ungane, som spelar lydbok for ungane, les i lag, så har ungane kanskje lært seg å lesa før dei byrja på skulen og er glade i å lesa.”*, noko informant 1 er samd i. Informant 2 hevdar at leselyst ikkje kjem av seg sjølv, og ser ein klår samanheng mellom leselyst, meistring og motivasjon: *“Meistrar ein og er motivert, er det også lettare å ha lyst å setja seg å lesa.”*. I tillegg peikar informanten på at konsentrasjonen må vera på plass for å meistra lesinga.

I spørsmålet om kva informant 3 hadde erfart i høve til leselyst i byrjaropplæringa, svarte han at dei fleste er motiverte for lesing ved skulestart: *“Det ligg veldig mykje stoltheit i det å*

*kunna lesa. Det er liksom ein slik dugleik som både jamaldringar og vaksne set veldig høgt.”*

Til trass for dette har informanten også erfart at nokre elevar allereie har ei nederlagskjensle, og at dei er negative til leseopplæringa. Han peikar på at det er kritisk å få snudd kjenslene desse elevane har til lesing, i og med at lesing er ein sentral dugleik for vidare skuleløp og livsmeistring.

Informant 3 påpeiker at det ikkje er ein fasit at lite lesing heime fører til svake lesedugleikar og lita leseglede:

Det er nokre som berre sluker det sjølv om dei ikkje er vane med det, men eg trur det der å ha blitt lesen for gir ein utruleg fordel i mange ting. Ikkje minst det der når dei skal byrja å lesa sjølv, at dei ser på det som noko hyggeleg.

(Informant 3)

Informanten plar å arbeida mykje med foreldra i starten, der han snakkar om korleis dei kan tilpassa lesestunda heime til sitt barn. Til dømes vil nokre barn helst sitja å lesa sjølvstendig, medan andre må ha ein føresettt å lesa saman med. Han repeterer under intervjuet at det viktigaste er å gjera seg kjend med klassen og kvar elev, slik at ein kan finna litteratur som svarer til den einskilde sitt interessefelt og meistringsnivå.

#### 4.4. Undervisningsmetodar som skaper leselyst

Informant 1 ynskjer å leggja til rette ei undervisning som fremjar leselyst, til dømes ved å velja ut litteratur som fengjer elevane sine interesser, og presentera litteraturen med engasjement. Informanten opplever ofte at elevane vert meir motiverte når dei får velja bøker sjølv (frå eit tilpassa utval). Han ynskjer at elevane skal lesa skjønnlitteratur, men har òg medvite opna opp for at elevane kan få velja frå andre sjangrar som grip interessa deira. Informanten legg vidare fram at han arbeider mykje med lesestrategiane APA (aleine-paralle) og BISON-overblikk, der han opplever auka motivasjon hjå elevane når lesestoffet er kjend. Informanten tykkjer at dette gjer elevane meir aktive, noko han ser i både arbeidsinnsats og resultat ved felles gjennomgang. Å la elevane teikna det dei las, har han også erfart som ein god undervisningsmetode for å fremja leselyst.

Informant 2 uttaler at han samtaler mykje med elevane om interesser, lesing og litteratur. Når elevane skal få velja stillelesingsbok, har informanten lagt fram aktuelle bøker i ein sirkel på golvet. Elevane skal gå rundt sirkelen, og når læraren gir signal skal dei studera boka dei står ved. Han gjentek dette ritualet 5-6 gonger, før elevane må velja éi av bøkene. *“Då har ikkje eg valt for dei, men dei har fått sett på ulike bøker og sjølv vurdert kva som passar for dei.”*. Det kjem fram at han i samband med dette presenterer 5-finger-regelen, som går ut på at ein spør seg sjølv spørsmål om boka - *“Er det ikkje bilete? Er teksten for liten? Er boka for tjukk?”*. Ein tek opp ein finger for kvar ting ein er misnøgd med, og når ein har fem fingrar oppe er det feil bok og ein må difor finna ei ny.

Informanten peikar også på kor viktig førlesingsfasen er for elevane sin motivasjon til å lesa: *“At alle lærer av kvarandre akkurat i førlesingsfasen betyr veldig mykje.”*. I tillegg peikar han på at elevane opplever det som meir motiverande å lesa ei tjukk bok, til trass for at det er mykje bilete og lite tekst. For elevar som i lita grad opplever leselyst, påpeikar informant 2 at det er sær viktig å gjera lesestunda til eit kjekt avbrekk. Han oppmodar elevane til å kosa seg med bøker, tillet elevane å sitja kvar dei vil i klasserommet, og tenner ofte eit leselys.

Informant 3 arbeider også med å finna tilpassa bøker til kvar einskildelev. Når elevane les i stillelesingsbøkene plar informanten å følgja med: *“Om eg ser at det er nokon som les ei kjempegøy bok, kanskje sit og ler litt av den og kosar seg, då spør eg den eleven om han vil fortelja for klassen kva han har lese og kva det var som var morosamt.”*. Informanten trekk også fram veksellesing som ein svært motiverande undervisningsmetode for elevane, der elevane arbeider i par og les til dømes annankvar setning eller annakvart ord. Han nyttar også høgtlesing som metode, fordi han tykkjer det er viktig at klassen eig historiar saman. Dette fører til at dei motiverer kvarandre.

Både informant 2 og informant 3 uttrykte at dei gjerne spurde biblioteket om hjelp til å finna gode bøker til klassen. Biblioteket arrangerer også diverse leseaksjonar som informantane nyttar i klassane sine. Døme på slike aksjonar er lesebingo, sommarles, leseknappen og Norli junior sin lesekonkurranse. Informantane er også samde om at variasjon av undervisningsmetodar er viktig. Informant 3 sa: *“Det er viktig at alle kan finna sin måte å læra på.”*, der han med dette meinte at variasjon er naudsynt for at alle elevane skal finna sin læringsstil. Informant 2 sa det slik: *“Eg trur at om me er nyfikne på å prøva ut nye metodar, så overfører me den forvitenskapen og motivasjonen til elevane.”*

## 5. Drøfting

Resultata i oppgåva viser tilbake til problemstillinga, der ein ynskjer å finna fram til undervisningsmetodar som kan motivera elevar på 1.-4. trinn til å lesa. Funna er basert på tre informantar sitt erfaringsgrunnlag, der ein vil drøfta fleire sider ved det som kom fram i undersøkinga. Ein kan spørja seg kva resultat som ville kome fram dersom ein hadde intervjuet fleire informantar frå eit større geografisk område, noko som ville gjort resultata meir generaliserbare. Ville undervisningsmetodane stasjonsarbeid og høgtlesing kome så tydeleg fram? Kunne geografisk plassering hatt innverknad på kva metodar som vert praktiserte? Uavhengig av prosjektstorleik vil undervisningsmetodane i denne oppgåva kunna ha direkte overføringsverdi til skulen, der dei kan nyttast til å byggja opp eit repertoar av metodar og strategiar som i fylgje erfaringar, forskning og teori er gode.

### 5.1. Målretta arbeid mot leselyst

Etter å ha sett på resultata frå undersøkinga, kan ein sjå at informantane praktiserer målretta arbeid for å sikra ei god byrjaropplæring i lesing, og viser god refleksjon kring arbeidsmetodane dei nemner. Ein kan tydeleg sjå at leselyst vert sett på som eit av dei overordna måla for undervisninga, der informantane ser viktigheita av variasjon i undervisningsmetodane for å oppretthalda elevane sin motivasjon. Likevel kan det vera usikkert kva grad av variasjon som faktisk nyttast, i og med at skulen ikkje gjennomfører noko form for systematisk kontroll. Er ulike metodar som spelar på visuell stimuli god nok variasjon? Mange av aktivitetane informantane nemnde byggjer på prinsipp frå leik- og spelkulturen. I fylgje Mikalsen (2013) har dette ein motiverande og læringsfremjande effekt, og det kan tenkjast at undervisninga til informantane er variert. I denne oppgåva kan ein derimot ikkje seia noko generelt på landsbasis om dette, grunna lite undersøkingsgrunnlag. Ved ei større informasjonsinnsamling kunne ein i større grad uttalt seg om kva undervisningsmetodar som gjer elevar meir motiverte til å lesa.

Det kom ikkje fram i intervjuet om informantane nytta metodar som er forskingsbaserte, men dei formidla at ein stadig bør vurdere elevane sin respons på undervisningsmetodane og justera opplegget etter dei. Ut frå dette kan ein tenkja at informantane er flinke til å tilpassa metodebruken til sin klasse. Til trass for at dei la vekt på ulike aspekt ved leseopplæringa,

verka det som informantane praktiserte eit målretta og medvite arbeid mot å skapa leselyst hjå kvar ein skildelev.

Informant 1 la i hovudsak vekt på korleis ein som lærar kan arbeida for å opparbeida og ivareta leselyst hjå elevane, medan informant 2 i stor grad kom med konkrete og varierte døme på undervisningsmetodar han regelmessig nytta. Informant 3 hadde størst fokus på å formidla kor viktig det er å verta kjend med elevane sitt interessefelt. Dette for å vera i stand til å finna litteratur som samsvarer med det elevane likar, noko han fremja som sentralt for å oppleve leselyst. Traavik (2013, s.42) deler dette synspunktet med informanten, der ho også peikar på at litteratur som samsvarer med personlege interesser gjer lesinga meir meiningsberande. Til trass for dette vil lesing om ukjende tema kunna skapa eit breidare interessefelt, noko som krev introduksjon av ny litteratur. Ukjent stoff vil ikkje alltid opplevast som motiverande for lesaren, men kan vera naudsynt for ny kunnskapstileigning og innsikt (Roe, 2014, s.41-42). Som lærar kan det då vera krevjande å finna varierte metodar som gjer lesing av både kjent og ukjent litteratur meiningsberande.

## 5.2. Motivasjon

Informantane er samde om at leselyst handlar om å finna glede i litteraturen, og det å ha ein iver etter å lesa meir. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2015) sin definisjon på leselyst, der det blant anna vert nemnt at lesing skaper eit engasjement hjå lesaren. I høve til motivasjon nemner informant 2 at for å oppleve leselyst må meistringa vera på plass, noko dei to andre informantane også uttrykkjer semje kring. Ein kan også sjå denne samanhengen mellom motivasjon og meistring i Bandura sin teori om meistringsforventning. Informant 3 har observert at elevar opplever eit press kring det å knekka lesekode, noko som kan føra til at nokre elevar opplever lita leselyst allereie tidleg i skuleløpet. Læreplanen legg opp til at ein etter 2. årstrinn skal kunna "*lese enkle tekster med sammenheng og forståelse*" (LK06, 2006), noko som kan opplevast som direkte press for læraren. Det kan då vera fare for at læraren umedvite formidlar presset vidare på elevane, og framdrifta i leseinnlæringa kan få preg av plikt og ikkje motivasjon. Dersom ein ser saken frå ei anna side vil presset kunna sikra progresjon i leseinnlæringa, ettersom lærarane kjenner på viktigheta av at elevane meistrar lesinga.

I motsetnad til informant 3 sin observasjon av lesepress, har informant 1 lagt merke til at fleirtalet av elevane som byrjar på skulen utstråler ei lyst og iver etter å læra å lesa. Det er mogleg at iveren dei opplever har tilknytning til heimen sine haldningar kring lesing, eller at dei har gode opplevingar med lesing frå barnehagen. Likevel er det viktig å merka seg at nokre barn kan sjå på lesing som ein krevjande dugleik, og at manglande motivasjon kan koma av lite tru på at ein skal få det til. Dette kan resultera i liten innsats og uthald i handlinga (Bandura, 1977). Alle informantane er derimot samde om at det er læraren sin jobb å halda på engasjementet for lesing. Dei meiner det er svært viktig å finna bøker som er tilpassa elevane sitt dugleiksnivå og interessefelt, slik at lesinga vert ei lystbetont stund der elevane får meistringskjensle. I ein travel lærarkvardag kan det vera utfordrande å frigjera nok tid til å gjera alle naudsynte og individuelle tilpassingar, der resultatet kan tenkjast å vera standardiserte tilpassingar.

Roe (2014) hevdar at det er fleire faktorar som fører til leselyst, blant anna skil ein mellom lystperspektivet og nytteperspektivet. Informant 2 trakk særleg fram ytre og indre motivasjon, der han snakka om balansegangen mellom å la elevane verta motivert av indre og ytre faktorar. Til dømes bør ein unngå å alltid nytta lovnadar om goder, fordi det då er fare for at elevane sjeldan har eit lystperspektiv på lesing. Informant 3 såg derimot meir på leselyst som ein kombinasjon av nytte og kos. Han meinte at avslapping med lesing og trongen til informasjonssøk er vekslende motivatorar til lesing. Eit slikt varierende syn på motivasjonsfaktorar mellom informantane kan føra til ein svært sprikande undervisningspraksis, og bruken av undervisningsmetodar kan vera individuell. Grunna at det finst ulike syn på kva som ligg til grunn for leselyst, vert det naturleg å tenkja at også elevane har eigne meiningar om kvifor dei les. Har læraren gjort seg kjend med elevsynet på leselyst i tilrettelegginga av undervisningsmetodar?

### 5.3. Leseaksjonar som undervisningsmetode

Teorien om meistringsforventning handlar om individet si tru på eiga meistring, der denne overtydinga er førande for kor mykje innsats og uthald individet legg i nye handlingar (Bandura, 1977). Her kan ein tydeleg sjå kvifor informantane uttrykkjer viktigheita av å leggja til rette for meistringsopplevingar. Informantane formidlar at elevane opplever leseaksjonar som Sommarles, Leseknappen, ulike former for lesebingo og Norli junior sin

lesekonkurransen som motiverande. Grunnen til dette kan vera at aksjonane baserer seg på kjende konsept frå spelkulturen, noko dei fleste elevar har tidlegare positive meistringsopplevingar med. Desse leseaksjonane sett i samanheng med meistringsforventningsteorien, kan føra til at elevane set i gong med sjølvstendig lesing, fordi dei opparbeider seg positive meistringsopplevingar. På den andre sida må ein også ta omsyn til elevane som strevar med lesinga, og difor ikkje har positive opplevingar knytt til leseaksjonane. Dersom ein ynskjer å nytta leseaksjonar i skulen, bør ein gjera tilstrekkeleg tilretteleggingar slik at alle sit att med gode meistringsopplevingar.

Til felles for desse leseaksjonane er at dei er prega av ei form for konkurranse. Lovnad om ytre motivasjonsmekanismer som premie/høgare nivå/stigande listeplassering er grunnen for at nokre elevar vel å lesa. Derimot er det også nokre elevar som er drivne av indre motivasjon - dei les fordi dei opplever det som genuint kjekt. I fylgje Norli (2017) vert elementa frå spelkulturen medvite nytta som ein motivasjonsfaktor. Informant 1 uttaler at han håpar at den ytre motivasjonen fleire elevar opplever vert snudd til indre motivasjon, slik at elevane ser kor kjekt det er å lesa og vel å fortsetja med lesinga.

Det er også sentralt å peika på at informantane ikkje systematisk har undersøkt effekten av leseaksjon som undervisningsmetode. Ei slik mangel på kartlegging gjer at ein ikkje kan uttala seg om elevane er drivne av ytre eller indre motivasjonsfaktorar. I tillegg manglar ein forskingsgrunnlag for å seia noko sikkert om undervisningsmetoden faktisk fremjar leselyst. At nokre elevar ikkje har så gode assosiasjonar kring lesestunda, gjer at ein kan stilla seg kritisk til leseaksjonar i undervisninga. Vil ein leseaksjon opplevast som motiverande om lesing er knytt til ei nederlagskjensle? Til trass for dette har informantane observert eit stort engasjement og pågangsmot når aksjonane vert nytta. Elevengasjementet kan tyda at elevane opplever leselyst, men likevel må ein gjera smarte tilpassingar for at alle skal få eit positivt utbytte av metoden. Kan lydbok eller høgtlesing vera eit alternativ?

## 5.4. Tilpassa og varierte undervisningsmetodar

Informantane påpeikar viktigheita av undervisningsopplegg elevane ser på som motiverande. Å spela på det elevane ser på som motiverande, kan vera eit godt døme på tilpassa

undervisning. I Opplæringslova (1998) gjeld tilpassa opplæring for alle, og det er dermed positivt at informantane vektlegg dette. Informant 2 gav eit godt døme:

For dei svake lesarane er Donald veldig eigna. Dei kan skjønna kva dei les om, samstundes som dei kan lesa ei tjukk pocketbok og føla meistring. Det gir dei meir motivasjon å lesa ei tjukk bok, for då verkar det som dei har lese like mykje som dei sterke lesarane.

Her peikar informant 2 på ein konkret måte å forsikra seg om at alle elevane føler seg likeverdige, til trass for varierende dugleiksnivå. Bandura (1977) trekk fram at samanlikning med andre på same nivå er ein støttande motivasjon for å utføra ei handling. Dette prinsippet speglast i sitatet over, noko som kan tyda på at elevane opplever auka motivasjon. Til trass for at elevane slit med lesing, har informant 1 observert at desse elevane likevel kan kjenna på stor leselyst. Han har erfart at mykje ros kombinert med ein-til-ein lesestunder har ei positiv effekt, og nyttar ofte denne metoden i sin undervisningspraksis. Dersom elevane har ein positiv reaksjon kan det føra til at dei opparbeider seg positive leseopplevingar, der gode opplevingar i fylgje Bandura (1977) vil resultera i motivasjon for framtidig arbeid.

Stasjonsarbeid vart nemnt som ein mykje nytta metode hjå alle informantane, noko som kan tyda på at dei ser på metoden som lærings- og motivasjonsfremjande. Metoden opna opp for at dei kunne ha variert arbeid på ulike stasjonar, samt progresjon og variasjon frå økt til økt. I øktene med stasjonsarbeid hevda informant 1 og informant 2 at det eigna seg godt å ha rettleia lesing på éin stasjon. Lesesenteret (2016) fremjar denne metoden som god for å *“øve opp elevene til å bli selvstendige og kritiske lesere.”* Informant 1 trakk fram at rettleia lesing bør ha ei gjennomtenkt gruppeinndeling, slik at læraren lettare kan tilpassa lesinga.

Opplæringslova (1998) rår mot fast inndeling etter nivå, kjønn eller etnisitet, noko som er viktig når ein legg til rette undervisninga. I intervjuet kom det ikkje fram korleis informanten har sett saman gruppene, og i kva grad dei er dynamiske. Dette gjer at ein kan spørja seg om informanten er medviten kring Opplæringslova sine føringar.

Ein kan også stilla seg kritisk til om stasjonsarbeid som metode fremjar leselyst. Dersom ein er åleine i klassen, må det leggjast opp til autonome arbeidsoppgåver, men motiverer desse til lesing? Autonome arbeidsoppgåver krev ein enkel og kjend struktur, men det kan drøftast i kva grad slike oppgåver vert for statiske. Dette kan truleg opplevast som kjedeleg for nokre



elevar, noko som kan gå ut over motivasjonen (Mikalsen, 2013). Til trass for dette ser informantane på stasjonsarbeid som ein god metode for å motivera til lesing, der ei variert tilnærming til lesing kan engasjera. Grunnen kan vera korte arbeidssekvensar med hyppige aktivitetsbyte, mindre elevgrupper og ulikt fokus og tilnærming.

Høgtlesing som metode krev i fylgje informant 3 at ein sjølv formidlar ei sann leseglede. Informant 1 sa seg også samd i dette, og poengterte i tillegg at lesinga burde inkluderast i elevkvardagen. Eit døme på dette var å invitera til kvardagslege samtalar om lesing. Elevar kjem frå heimar med ulik lesekultur, noko som kan påverka deira oppleving av høgtlesingsstunda på skulen. Som lærar bør ein difor ta omsyn til mangfaldet, og stadig vurdera metodebruken i høve til ynskja effekt på elevane sin motivasjon. Det er vanskeleg å måla effekten på motivasjonen, men å samtala om lesing kan vera ein indikator på korleis elevane oppfattar undervisningsmetoden, og det kan vera lurt å gjera justeringar ut frå kva som kjem fram i samtalan. Å samtala om lesing kan også gjera den sjølvstendige lesinga meir overkommeleg, samt at samtalen peikar på element som skaper motivasjon for vidare lesing (Lesesenteret, 2018).

Informantane observerte at då elevane las i stillelesingsbøkene sine, vart det fort slik at nokre av elevane mista fokus - dei vart anten rastlause eller fokuserte meir på bileta enn teksten. På bakgrunn av dette bør ein som lærar tenkja over kor lange økter med stillelesing som er føremålstenleg. Informant 3 trakk fram at ein ikkje treng halda seg slavisk til 15 minutt kvar gong, men vurdera elevane i situasjonen. I fylgje Lesesenteret (2018) er det viktig å framleis støtta elevane og vera ein modellesar, der veksellesing vert anbefalt å nytta for å “lada opp” til stillelesing. Informant 3 nemde at elevane vart motiverte av veksellesing, men sa ikkje noko om at han metodisk nytta det i forkant av stillelesing. Dette burde ein ha stilt eit oppfylgjingsspørsmål om. På den eine sida vert det sett på som svært positivt at informantane nyttar metodar som kjem fram som gode i forskning, men på den andre sida må ein passa på at metodane nyttast i riktig samanheng og rekkefylgje. Dette for at læringsutbyttet hjå elevane skal verta størst mogleg (Lesesenteret, 2018).

## 5.5. Lesestrategiar

Å kunna ta i bruk ulike lesestrategiar er ein god reiskap for å gjera lesinga meir oversiktleg, der sjølvstendig bruk av lesestrategiar er med på å kjenneteikna ein strategisk lesar (Roe, 2014, s.87). Undervegs i forskingsprosessen kom det fram at lesestrategiar også kan nyttast som ein undervisningsmetode. Dei ulike startegiane vart fyrst modellerte, noko som sette elevane i stand til å nytta strategiane på ein sjølvstendig måte. Det er viktig å presentera ein variasjon av strategiar, noko to av informantane grunn gav slik:

*Informant 2: Eg trur at om me er nyfikne på å prøva nye metodar, så overfører me den nysgjerrigheten og motivasjonen til elevane. Så dei også kan læra nye måtar å læra på.*

*Informant 3: Det er viktig at alle kan finna sin måte å læra på.*

Informantane trakk fram ulike strategiar, der BISON, 5-finger-regelen og førlesingssamtalar vart mest nytta. Ved innlæring av lesestrategiar peikar Fjørtoft (2014) på at læraren fyrst må modellera strategien, før elevane sjølve kan nytta den med støtte. Til slutt vil elevane vera i stand til å nytta strategien sjølvstendig. I gruppeintervjuet framsto informant 2 og informant 3 som meir usikre når ein kom til spørsmålet om bruk av lesestrategiar, noko som kom fram gjennom kroppsspråket og lengre tenketid. Dette kan skuldast at dei i mindre grad er medvitne kring kva strategiar dei nyttar, og korleis dei vert nytta. Observasjon i kombinasjon med intervjuet kunne gitt eit betre grunnlag for å seia noko om i kva grad lesestrategiar vert nytta i klasserommet. Informant 1 verka derimot meir sikker i høve til bruk av lesestrategiar i undervisninga. Han hadde fokus på å læra elevane eit repertoar av strategiar, der ynskjete var at elevane skulle vera i stand til å vurdere kva strategi som passa situasjonen. Informanten trakk fram BISON og APA som dei mest effektive for elevane, på bakgrunn av erfaringane han har gjort seg i klasserommet.

## 5.6. Undervisningsmetodar for å presentera litteratur

Litteraturen presenterer at eleven sin arbeidsinnsats vil verta større om han har fått eit reelt val i høve til kva han skal lesa. Ved å la elevane få velja bøker frå eit tilpassa utval, kan læraren i større grad styra eleven si meistringskjensle i ei positiv retning. Å få lesa om noko

ein interesserer seg for vil vekka leselysta, og kunna verka motiverande (Anmarksrud, 2007, s.225). Dette samsvarer med utsegn frå informantane, der dei la fram at manglande interesse for teksten sitt innhald gjekk direkte ut over elevane sin motivasjon til å lesa. Bandura (1977) sin teori om meistringsforventning peikar også på dette, gjennom at handlinga må ha ein verdi for individet. Ein kan på bakgrunn av dette tenkja at elevar som gjentekne gonger kjenner på manglande interesse for teksten sitt innhald, kan oppleve manglande leselyst.

Informant 1 peika på bibliotekstid som ein god undervisningsmetode for å fremja leselyst. Då hadde ein høve til å snakka varmt om bøker for alderstrinnet, engasjera til lesing, og la elevane snakka om bøker dei har lese. Informanten opplevde at stort sett alle elevane hadde glede av dette, men at nokre trakk seg tilbake. Dette kan tolkast som eit signal om at elevane var redde for å snakka framføre dei andre, at dei var usikre på eigne leseugleikar eller at dei ikkje hadde interesse av samtalanene. Som lærar kan det vera vanskeleg å vurdere kva som er tilfellet i ein slik situasjon, men ein samtale med elevane i ettertid kan letta tilretteleggingsarbeidet. Informanten la til at han opplevde ei større leseglede hjå elevane etter bibliotekstida, og at fleire av dei som hadde vore tilbaketrukne i større grad byrja å engasjera seg. Dette viser at det kan vera nyttig å ta seg tid til ei slik formidling av bøker.

Informant 2 hadde ei litt anna vinkling der han la bøker i ein sirkel. Det var organisert slik at elevane fekk sett på 5-6 ulike bøker, før dei til slutt fekk velja kva bok dei ville lesa. Denne metoden gav elevane valhøve ut frå eit tilpassa utval, der Anmarksrud (2007) ytrar at eit slikt val kan bidra til auka leselyst. Til trass for eit tilpassa utval, vil det vera tilfeldig kva bøker elevane får sett på. Korleis sikrar ein då at elevane finn bøker på riktig nivå ettersom det kan vera eit stort dugleikssprik? Dersom elevane berre stoppar ved bøker som ikkje treff deira interessefeltet, kva skjer då med lesemotivasjonen? Denne variasjonen av undervisningsmetodar som vert nytta for å presentera litteratur viser hovudsakleg til individuelle preferansar hjå lærarar, i og med at ein har metodefridom i den norske skulen (Handal, 2015).

Metodefridom gjer at lærarane sjølv kan velja kva undervisningsmetodar dei ynskjer å nytta, der føremålet er god utdanningspraksis (Handal, 2015). Ein fordel er at læraren sjølv kan tilpassa metodebruken til sin klasse, og ikkje berre fylgja formaningar frå læreplanar. Dette kan i større grad gjera undervisninga tilpassa kvar elev, og det kan vera enklare å velja kreative aktivitetar. Metodefridom kan også vera ein bakdel, der han kan gi sprikande

undervisningspraksis og ulikt læringsutbytte hjå elevane. I fylgje den overordna delen av læreplanverket skal alle elevar meistra dei same kompetansane, noko som inneber evna til kritisk tenking (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Varierende metodebruk kan føra til at lærarar vektlegg ulike fokusområde, noko som fører til at elevane sit att med ulikt kompetansegrunnlag. Til trass for dette er til dømes stasjonsarbeid (Angel, 2018), høgtlesing (Traavik, 2013, s.42) og stillelesing (Svanes, 2016) mykje drøfta i litteraturen og i intervju. Eit slikt samsvar mellom litteratur og empiri kan tyda på god reliabilitet, og metodane kan sjåast på som gode i høve til motivasjon for lesing.

## 5.7. PIRLS-undersøkinga og nasjonale prøvar

Resultata frå PIRLS-undersøkinga 2016 viser ei auke av elevar som har kome opp på høgare meistringsnivå (Lesesenteret, 2016). Grunna regelmessig gjennomføring av undersøkinga, kan lærarar i større grad tilpassa undervisningsmetodane for å førebu elevane på oppgåvetypane. Dersom ein nyttar undervisningsmetodar som gjer elevane i stand til å løysa spesifikke oppgåver, kan det føra til eit forskjønna resultat. Er dette ein påverknadsfaktor på dei gode resultata i PIRLS-undersøkinga? Ein annan grunn til dei forbetra resultata, kan vera at elevane vert flinkare til å tilpassa strategibruken til oppgåvetypane, noko som krev bruk av varierte undervisningsmetodar på førehand.

Det ein bør merka seg ved PIRLS-undersøkinga er at ho kartlegg elevane sine lesedugleikar i høve til forståing, evne til å nytta informasjonen, og tolking av tekstar. Undersøkinga ser med dette på elevane sine lesedugleikar, men går også i djupna på elevane sine lesevanar, lesemotivasjon og oppleving av undervisninga i skulen (Wagner, 2018). Elevar på 5.trinn er framleis i ei kognitiv utvikling, noko som gjer at dei har manglande evner til å framtre som objektive (Backe-Hansen, 2009). Dette gjer at ein må vurdere elevsvara på ein kritisk måte.

Nasjonale prøvar i lesing kartlegg også elevane sine lesedugleikar gjennom å måla elevane si leseforståing (Utdanningsdirektoratet, 2018). Medan PIRLS blant anna spør om forhold kring eleven sin motivasjon til lesing, fokuserer nasjonale prøvar hovudsakleg på eleven sin lesekompetanse. Motivasjon ligg til grunn for kor mykje uthald og innsats individet legg ned i lesinga (Bandura, 1977). Av den grunn kan nasjonale prøvar kritiseras for mangel på kartlegging av forhold kring eleven sin lesedugleik, som til dømes lesevanar og grad av

motivasjon. Ei slik årleg kartlegging kunne vore eit godt utviklingsgrunnlag for lærarar i skulen, der svara ville gitt eit betre innblikk i kva undervisningsmetodar som har positiv effekt på motivasjon for lesing.

I PIRLS-undersøkinga kan ein sjå ei gradvis auke i norske elevar sine lesedugleikar, og det er fleire som ligg på meistringsnivå 5 (det høgaste nivået), samt færre på meistringsnivå 1 (TIMSS & PIRLS International Study Centre, 2017). Ser ein derimot på nasjonale prøvar i lesing viser dei ei annan utviklingskurve. Resultata viser nedgang på meistringsnivå 3 (det høgaste nivået), noko som tilseier at ein bør stilla seg kritisk til begge undersøkingane. Kva for ei av undersøkingane viser det reelle dugleiksnivået hjå elevane i den norske skulen? Begge undersøkingane tek 90 minuttar å gjennomføra, men ein faktor til kvifor testane viser ulike resultat kan vera ulike oppgåveformuleringar. Vert PIRLS-oppgåvene formulerte på ein meir kjend måte slik at undersøkinga viser ei meir positiv utvikling? Ein annan mogleg faktor som kan spela inn er i kva grad læraren har “førebyggd” elevane på førehand.

Det at undersøkingane viser ulike utviklingskurver, kan gjera val av undervisningsmetode og tilpassingsarbeidet vanskelegare. Dei sprikande resultata skaper ein usikkerheit rundt kva meistringsnivå elevane faktisk ligg på, og det kan då vera vanskeleg å uttala seg om elevane sin grad av motivasjon til lesing. For å finna ut kva metodar som fremjar motivasjon, er det sentralt å nemna at elevane sin respons i undervisningssamanheng har mykje å seia. Dette kunne ein sett nærare på gjennom observasjon som forskingsmetode, der samanhengen mellom undervisningsmetodar og læringsutbytte kunne vorte studert. Til trass for mangel på observasjon, har informantane erfart stort elevengasjement kring undervisningsmetodane dei presenterer, noko som kan fremja metodane som motiverande for lesing.

## 6. Konklusjon

Ein kan konkludera med at variasjon av undervisningsmetodar ligg til grunn for å motivera elevar på 1.-4. trinn til å lesa. Kva for metodar som vert praktisert og står fram som motiverande kan variera frå klasse til klasse. Som lærar bør ein tilpassa metodebruk ut frå elevresponsen, og gjerne søkja inspirasjon etter nye undervisningsmetodar i forskinga. Informantane sine erfaringar peikar på at stasjonsarbeid, høgtlesing og stillelesing har ein motiverande effekt, grunna at metodane har rom for individuell tilrettelegging, noko ein kan sjå att i teorien. I tillegg kan ein sjå at informantane er medvitne om korleis dei presenterer litteratur for elevane, der dei har ulike tilnærmingar. Til trass for ulik metodebruk uttrykker informantane semje kring å la elevane lesa bøker som handlar om deira interesser, då dette kan fremja motivasjon for lesing.

PIRLS-undersøkinga og nasjonale prøvar i lesing har litt ulikt fokus på elevane sine lesedugleikar, der det kjem fram to motstridande utviklingskurver. Dermed vert det interessant å sjå om resultata vert meir samsvarande ved neste PIRLS-undersøking i 2021, og eventuelt kvar skilnadane ligg. Oppgåva har undersøkt deler av eit omfattande emne, der fokuset har vore på motivasjon for lesing. Til vidareføring av prosjektet hadde det vore gunstig å sett meir på samanheng mellom metodebruk og utvikling av elevane sine lesedugleikar.

## 7. Litteraturliste

- Angel, T. S. (2018). *Begynneropplæring i lesing. En kvalitativ studie av hvordan bokstavinnlæring gjennomføres på 1. trinn.* (Mastergradsoppgave, Universitetet i Oslo). Henta den 09.04.2019 frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64465/Masteroppgave-juni-2018---siste-versjon.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Anmarksrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning - med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis.* Oslo: Cappelen akademisk
- Backe-Hansen, E. (2009). *Barn.* Henta den 06.05.2019 frå <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, (2), 191-215. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H. (red) og Kalleberg, R. (red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, 145–165. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H. & Toft, T. E. (05.12.2017). *PIRLS 2016: Godt nytt!* Henta den 05.03.2019 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pirls-2016/>
- Handal, S. (2015). *Metodefrihet er profesjonsansvar.* Henta den 08.05.2019 frå <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2015/metodefrihet-er-profesjonsansvar/?fbclid=IwAR1LGLzGLYtoK9spno ucXbsRBwJLWO6wmB4DMm4kF0x49tGKSPavI9VwSE>
- IEA. (2019). *PIRLS. Progress in International Reading Literacy Study.* Henta den 05.03.2019 frå <https://www.iea.nl/pirls>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lesesenteret (2013, 12. november). *Svake lesarar har mindre motivasjon og leselyst.* Henta den 09.04.2019 frå <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/svake-lesarar-har-mindre-motivasjon-og-leselyst-article81353-12719.html>

- Lesesenteret. (2016). *Veiledet lesing*. Henta den 08.04.2019 frå <https://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/film/skole-i-praksis/veiledet-lesing-article80116-12693.html>
- Lesesenteret. (2016). *Godt nytt! -Leseferdighetene blant norske tiåringer i PIRLS 2016*. Henta den 05.03.2019 frå [https://www.udir.no/contentassets/7c58502d7a794100b02fa331dda31fd5/pirls2016\\_flyer.pdf](https://www.udir.no/contentassets/7c58502d7a794100b02fa331dda31fd5/pirls2016_flyer.pdf)
- Lesesenteret. (2018). *Elever som strever med leseflyt og "den andre leseopplæringen"*. Henta den 30.04.2019 frå <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/elever-som-strever-med-leseflyt-og-den-andre-leseoppleringen-article119905-12719.html?fbclid=IwAR29ESxTOYHwVEpmHJ3GQEO8d1YBtsl0jOZAswgV5EPpuHXhVjliPprNliM>
- LK06. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-05): Kompetansemål etter 2. årstrinn*. Henta den 09.05.2019 frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-2.-arstrinn>
- Lund, H. (2019). *Nasjonale prøver 5.trinn - resultater*. Henta den 29.04.2019 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-5.-trinn/>
- Melby-Lervåg, M. (2016). *Å vurdere kvalitet på forskning: Se opp for de trøblete tre*. Henta den 09.05.2019 frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/a-vurdere-kvalitet-pa-forskning-se-opp-for-de-troblete-tre/>
- Mikalsen, K. (2013). *Temaene i elevundersøkelsen. Motivasjon, arbeidsforhold og læring*. Henta den 02.05.2019 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brugerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- Mikalsen, K. (04.12.2017). *PIRLS*. Henta den 05.03.2019 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>
- Norli. (2017). *Lesekonkurransen - informasjon til foreldre*. Henta den 30.04.2019 frå <https://norlijunior.no/?artikkel=1801-lesekonkurransen-informasjon-til-foreldre>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Henta den 28.01.2019 frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Skoie, H. (2018). *Forskning*. Henta den 09.05.2019 frå <https://snl.no/forskning>
- St.meld. nr.8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta den 09.05.2019 frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Svanes, I. K. (2016). *Stillelesing i norskfaget - fra pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing?* Henta den 09.04.2019 frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/stillelesing-i-norskfaget--fra-pustepause-for-lareren-til-veiledningsokt-i-lesing/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- TIMMS & PIRLS International Study Centre. (2017). *Student Achievement*. Henta den 16.01.2019 frå <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/student-achievement/>
- Traavik, H. (2013). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.), *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulland, G., Palm, K. & Andreassen, R. (2014). Den andre lese- og skriveopplæringa: lesing. I B. K. Jansson & H. Traavik (red.), *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.113-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Komponenter i god leseopplæring*. Henta den 18.03.2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/4-A-utvikle-motiverte-og-engasjerte-lesere-/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kva er nasjonale prøver?* Henta den 29.04.2019 frå <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Grunnleggende ferdigheter*. Henta den 28.01.2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Overordnet del av læreplanverket: 2.2. kompetanse i fagene*. Henta den 09.05.2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Wagner, Å. K. H. (2018). *PIRLS 2016*. Henta den 02.05.2019 frå [https://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/2016/#4\\_2](https://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/2016/#4_2)

# Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

NSD Personvern

22.02.2019 12:55

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 330613 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2019.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD 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

NSD 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).

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

1. Kor lenge har du arbeidd som lærar?
2. Kva meiner du er det beste med å vera lærar?
3. Kva er ditt forhold til lesing?
  - Kva legg du i omgrepet leselyst?
4. Kva er ditt forhold til leselyst i byrjaropplæringa?
  - Korleis opplever du elevane sin motivasjon til å læra å lesa i starten av skuleløpet?
  - Frå di erfaring, korleis heng dette saman med kva heimar elevane kjem frå?
  - Kor viktig trur du god leselyst er for skuleløpet vidare? Kvifor?
5. Korleis startar du byrjaropplæringa i lesing?
6. I byrjaropplæringa for lesing, kva arbeidsmetodar har du erfart at gir leselyst?
  - Kva tenker du om variasjon av arbeidsmetodar?
  - Etter di erfaring, er det nokre metodar som ikkje gir utbyte/fungerer?
  - Kor viktig er førlesingsfasen for motivasjonen til elevane i møte med litteraturen?
  - Korleis merkar du på elevane at dei opplever/ikkje opplever leselyst?
7. Korleis går du fram for å finna litteratur som kan fremja leseinteresse?
  - Korleis presenterer du denne for klassen?
  - Kva type litteratur opplever du at gir mest leselyst?
8. Opplever du i din klasse at det er elevar som slit med lesing?
  - Kva trur du liten motivasjon kan koma av?
  - Kva gjer du for å motverka eller førebygga dette?
9. Kva lesestrategiar nyttar du i din klasse?
  - På kva måte har du fokus på å læra elevane korleis dei nyttar desse strategiane sjølv?
  - Korleis ser du at elevane tek i bruk desse strategiane?
10. Kva arbeidsmetodar innan lesing opplever du at elevane dine har glede av?
  - Individuell lesing vs parlesing?
11. Er det andre ting som er viktig for deg i høve til arbeid med leselyst?
12. Andre kommentarar?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informant

### *Vil du delta i forskingsprosjektet*

#### **“Leselyst - korleis arbeida for å motivera elevar frå 1.- 4.klasse til å lesa?”**

Me ynskjer å spørja om du vil ta del som informant i bacheloroppgåva vår. Me ser på di stilling som norsklærer i skulen som relevant for vårt forskingsområde kring leselyst, og ynskjer å intervjuar deg om dine erfaringar med motiverande arbeidsmetodar i byrjaropplæringa i lesing.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Me vil nytta forskingsmetoden semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju vil seia at me har ein del førebudde spørsmål om vårt tema i ein intervjuguide, men at det er ope for oss som intervjuarar å koma med tilleggsspørsmål undervegs. Du er éin av tre informantar som me ynskjer at skal ta del i prosjektet vårt. Spørsmåla omhandlar dine erfaringar med leselyst, og gode undervisningsmetodar for dette. Intervjuet vil anslagsvis ta 30 minutt.

Under intervjuet vil me nytta bandopptakar som ikkje kan koplast til internett. Me har fått godkjenning av NSD (Norsk Senter for Forskingsdata) til å nytta bandopptakaren under intervjuet. I etterkant av intervjuet transkriberer me opptaket, og transkripsjonen vil verta lagra internt på privat datamaskin. Alle opplysningar vert anonymisert i transkripsjonen, slik at ingen opplysningar kan koplast til personar eller skular. Etter transkripsjonen vil opptaket verta sletta, og skriftlege notat frå intervjuet vil verta makulerte og sletta ved endt prosjekt i juni 2019.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekka samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn.

Dersom bacheloroppgåva vår vert vurdert til karakter A eller B, kan det vera aktuelt at oppgåva vert publisert på HVL sin nettstad. Ved samtykke til intervju, samtykker du også til denne eventuelle publikasjonen.

### **Dine personopplysningar**

I samsvar med NSD sine retningslinjer behandlar me dine personopplysningar konfidensielt. Dei personopplysningane me samlar inn er signatur på dette skjemaet og stemma di på bandopptaket. Skjemaet vil verta oppbevart på ein trygg plass, og opptaket vil verta sletta som nemnt over. Meiner du at me behandlar personopplysningane dine feil, har du rett til å klage.

### **Kvar kan du finna ut meir?**

Dersom du har spørsmål til studien eller ynskjer å klage, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet, campus Stord
  - Iselin Lone, mail: Iselin.Lone@hvl.no
- Studentar:
  - Tordis Marie Sørli Flatraaker, tlf.: 94810527 , mail: ttordis@hotmail.com
  - Ranveig Løvik, tlf.: 90714556, mail: lovira@live.no

Det er både me studentar og Høgskulen som er ansvarlege for forskingsprosjektet.

Med venleg helsing,

*Tordis Marie Sørli Flatraaker og Ranveig Løvik.*

### **Samtykkeerklæring**

Eg har motteke, forstått og fått høve til å stilla spørsmål kring prosjektet «Leselyst - korleis arbeida for å motivera elevar på 1.-4. trinn til å lesa?».

Eg samtykker til å delta i intervju og at fullstendig anonymiserte transkripsjonar kan nyttast i bacheloroppgåva.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: *Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til rektor*

### **“Leselyst - korleis arbeida for å motivera elevar i 1.- 4. klasse til å lesa?”**

Me er to studentar som har valt å skriva bacheloroppgåve om tematikken “Leselyst - korleis arbeida for å motivera elevar frå 1.- 4.klasse til å lesa”. Udir (2012) sitt framlegg av PIRLS-undersøkinga viser betra lesedugleikar blant norske skuleelevar frå 2001-2016, og me vil difor kartlegga kva undervisningsmetodar som blir nytta i dag, i og med at lesedugleikane har vorte betre dei seinare åra. I tillegg vil denne kartlegginga kunna gi oss eit betre grunnlag for eigen praksis, når me som framtidige lærarar skal ut og undervisa i den norske skulen.

For å kartlegga kva undervisningsmetodar lærarar brukar for å bygga opp leselyst, vil me gjennomføra eit semistrukturert intervju med ein/to av dine tilsette lærar/-ar på skulen. Dersom bacheloroppgåva vår vert vurdert til karakter A eller B, kan det vera aktuelt at oppgåva vert publisert på HVL sin nettstad.

#### **Personvern**

Me behandlar opplysningane me innhentar konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Under intervjuet vil me nytta bandopptakar som ikkje kan koplast til internett. På grunn av at stemma reknast som ein personopplysning, har me fått godkjenning av NSD (Norsk Senter for Forskingsdata) til å nytta opptak. I etterkant av intervjuet transkriberer me opptaket. Transkripsjonen vil verta fullstendig anonymisert og lagra på privat datamaskin. Etter transkripsjonen vil opptaket verta sletta. Skriftlege notat frå intervjuet vil verta makulerte og sletta ved endt prosjekt i juni 2019. Deler av transkripsjonen kan bli sitert/vedlagt i bacheloroppgåva.

#### **Kvar kan eg finna ut meir?**

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet, campus Stord V/ Iselin Lone, mail: Iselin.Lone@hvl.no

- Studentar:

- Tordis Marie Sørli Flatraaker, tlf.: 94810527 , mail: ttordis@hotmail.com

- Ranveig Løvik, tlf.: 90714556, mail: lovira@live.no

Med venleg helsing,

Tordis Marie Sørli Flatraaker og Ranveig Løvik

### **Samtykkeerklæring**

Eg samtykker til at studentane kan intervjuja ein/to av mine tilsette, sett at alle personopplysningar vert behandla i samsvar med personvernsretningslinjene.

---

(Signatur av rektor, stad, dato).



## Vedlegg 5: Metodeskjema for samanlikning

Metode	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Nemnt i litteraturen
Foreldrekurs om lesing	x		x	
Variasjon	x	x	x	
Høgtlesing	x	x	x	
Stillelesing	x	x	x	
Stasjonsarbeid	x	x	x	
Rettleia lesing	x	x		x
Leika seg til lesekompetanse		x		x
Rim og regler, leik og song			x	x
Finna bøker tilpassa til elevane sitt nivå	x	x	x	x
Lesedugleik heng saman med kva heim eleven kjem frå	x	x	til dels	
Bibliotektid	x			x
Leslyst heng saman med motivasjon og meistring		x		
Finna kvar elev sitt interessefelt, så dei kan få bøker til det	x	x	x	
Elevane får velja bøker sjølve frå tilpassa utval	x	x	x	x

Arbeida med bøkene etterpå	x			
BISON	x		(x)	x (lesestrategi)
APA	x			
Sirkel med bøker		x		x
5-finger-regelen		x		x (lesestrategi)
Snakka om boka før ein les, stoppa opp undervegs i lesinga		x		x (oppsummerings strategi)
Sitja kvar ein vil og kosa seg med lesinga		x		
Elevane får presentera om bøker som dei har lese og likte			x	x
Samarbeid med skulebibliotekaren		x	x	
Leseaksjonar - Sommarles - Leseknappen - Lesebingo		x	x	
Leselys		x		
Norli junior sin leseaksjon	x			

## Vedlegg 6: Døme på transkripsjon

Student 1: Og i byrjaropplæringa for lesing, kva arbeidsmetodar har du erfart at bidreg til å gi lese lyst?

Informant 1: Ja eg har jo på ein måte sånn... altså... igjen stikkord, at det er ulike måtar. Men eg har éin metode som skil seg veldig ut, og det er jo det som me kallar for rettleia lesing. Og då klarar du å organisera klassen slik at du får ei litt lita gruppa, ikkje sånn 10-15 elevar på ei gruppe, men sånn 5-6-7 stykker, ikkje fleire. Og då har delt elevane inn i lesenivå, noko me ofte ser veldig tidleg hos elevane. Ser litt grovt sett kven som er der og der. Og då er det å finna det som er enkelt og passeleg for akkurat den gruppa, der me då har fem, seks ulike nivå i en fyrsteklasse, og får då sitja med dei og då fabulera om bilete og slikt, litt som me gjer no berre litt meir grundig. Du har jo då ei lita gruppe, og me har jo laga oss eit litt sånn koseleg leserom då for å leggja til rette for denne metoden.

Her ser ein at rettleia lesing vert trekt fram som sentral. Informanten er medviten om korleis metoden nyttast på ein god måte, der han tilpassar i høve til elevane.

Her kjem det ikkje fram korleis informanten tenkjer i høve til samansetting av elevgruppene, og kor ofte gruppene eventuelt vert byta om på. Er ikkje informanten medviten om Opplæringslova si restriksjon mot statisk nivåinndeling?

Nyttar samtale som ein inngangsport til leseforståing.

Eit leserom kan verka motiverande for elevane, i og med at dei kan føla seg heldige som får vera med å lesa på leserommet.