



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Master i
utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2017

Open

Forfatter: Katrine Rykkje

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Bente Rigmor Walgermo

Tittel på masteroppgåva:

"Om du kan hjelpe meg å finna ei sjokke bog?"

–Ein studie av gutar og jenter sin motivasjon for lesing det fyrste året på skulen.

Engelsk tittel:

Boys' and girls' reading motivation within first grade

Emneord:

Motivasjon for lesing

Begynnaropplæring

Kjønnskildadar

Ordantal: 23143

+ vedlegg/anna: 4

Stavanger, 08.06.2017

dato/år

”Når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der han er, og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst.”

Søren Kierkegaard

FORORD

Ei lærerik og spennande studietid går mot slutten. Den faglege læringskurva har vore bratt, og ikkje minst har eg lært mykje om meg sjølv. Eg er glad eg valte å ta master i utdanningsvitskap med fordjupning i spesialpedagogikk. Å spisse masteren mot lese- og skrivevanskar har gitt meg ei djupare forståing for kor komplekse ferdigheiter lesing og skriving faktisk er, og ikkje minst ei forståing av korleis ein kan jobbe dersom vanskar oppstår. Etter å ha lese haugevis av pensumbøker og forskningsartiklar, og å ha skrive mange oppgåver, er eg sikker på at dette arbeidet har gitt meg ny kunnskap og nye perspektiv som vil vere verdifulle når eg no skal ut i klasserommet.

Ein stor takk til rettleiaren min, universitetslektor Bente Rigmor Walgermo ved Lesesenteret! Hennar tru på og oppriktige engasjement for mitt prosjekt har vist att gjennom grundige og konkrete tilbakemeldingar som har gitt meg fornya tru på prosjektet og motivasjon til å stå på vidare. Eg er takknemleg for tett og god oppfylgjing i ein krevjande, men svært lærerik prosess. Tusen, tusen hjartleg takk!

Tusen takk til master-gjengen for godt samhald, støtte, faglege diskusjonar, lange lunsj-pausar, latter og ikkje minst gode minner frå lærerike år som studentar. Det ville aldri blitt det same utan!

Til slutt vil eg takke familien min for all støtte og hjelp gjennom mange år som student. Vegard, du fortentar også ein stor takk for å ha vore tolmodig, oppmuntrande og støttande gjennom ein lang skriveprosess. Eg er takknemleg for at de alltid har hatt tru på at eg kunne gjennomføre, og særleg i dei stundene der eigen tvil har kome snikande. Takk!

Katrine Rykkje

Universitetet i Stavanger 08.06.17

SAMANDRAG

Formålet med denne masteroppgåva har vore å undersøkje motivasjon for lesing for gutar og jenter det fyrste skuleåret. I tillegg har det vore eit ynskje å finne fram til kjenneteikn ved god undervisningspraksis som fremjar motivasjon for lesing.

Oppgåva er skriven med grunnlag i kvantitativ forskningsmetode der data er samla inn ved bruk av sjølvrapportering for dei 1141 elevane i utvalet. Studien er gjort med utgangspunkt i teori om rolla interesse og lesar-sjølvbilete spelar i samband med motivasjon for lesing og kva forskning seier er effektiv undervisningspraksis for å fremje og oppretthalde elevane si interesse for lesing og lesar-sjølvbilete. I oppgåva vil det verte gjort greie for utvikling av måleinstrument og korleis data er analysert ved bruk av deskriptiv statistikk.

Resultat frå studien er basert på effektstorleikar mellom grupper der *Cohens d* er brukt. Funn frå studien viser at ved skulestart er jenter meir interessert i lesing enn gutar, og når det gjeld lesar-sjølvbilete ved samme målepunkt viser resultata også at jentene har meir tru på eigne leseferdigheiter. Frå andre målepunkt vart det funne at jenter framleis er meir interessert i lesing samanlikna med gutane, men skilnaden er vorte redusert. Når det gjeld kjønnskilnaden i lesar-sjølvbilete er den forsvunne ved slutten av 1. trinn. Funna vert presentert i ramma av problemstillingane. Med bakgrunn i internasjonal forskning kan ein rekne resultata som forventa. Resultata er i hovudsak positive, men indikerer likevel at det er grunn for å ha fokus på motivasjonell utvikling det fyrste året i begynnaropplæringa.

INNHALDSLISLE

FORORD	iii
SAMANDRAG	iv
1. INNLEIING	1
1.1 Tema	1
1.1.1 Relevans og bakgrunn for val av tema	1
1.1.2 Problemstillingar	3
1.2 Defineriing av sentrale omgrep	4
1.3 Skildring av struktur i oppgáva	5
2. TEORI	6
2.1 Perspektiv på lesing	6
2.1.1 Kognitiv læringsteori	6
2.1.2 Sosiokulturell læringsteori	7
2.1.3 Utviklingsorientert læringsteori	8
2.2 Leseferdigheit i Kunnskapsløftet	10
2.3 Kva er motivasjon?	11
2.4 Motivasjon for lesing	13
2.5 Motivasjonelle underkonstrukt	14
2.5.1 Literacy interesse	15
2.5.2 Lesar-sjølvsbilete	18
2.6 Tidlegare forskning på kjønn og motivasjon for lesing	20
2.6.1 Kjønnsskilnadar i leseferdigheit eller i motivasjon for lesing?	21
2.6.2 Moglege forklaringsar på kjønnsskilnadar i motivasjon for lesing	22
2.7 Kjenneteikn ved undervisning som fremjar motivasjon	24
2.7.1 Concept-Oriented Reading Instruction	25
2.7.2 Tankesett	26
3. METODE	28
3.1 Forskningsprosjektet <i>På sporet</i>	28
3.2 Val av forskningsmetode	29
3.2.1 Kvalitativ metode	29
3.2.2 Kvantitativ metode	29
3.3 Utval	29
3.4 Frå teori til måleinstrument – utvikling av testbatteri	30
3.4.1 Faktoranalyse	31

3.4.2 Pilotering.....	31
3.5 Elevar på 1. trinn og sjølvrapportering som metode	31
3.6 Skildring av testbatteriet.....	32
3.6.1 Å måle motivasjon før og etter formell bokstavinnlæring.....	34
3.7 Datainnsamling.....	34
3.7.1 Prosedyre for gjennomføring av testing av elevar.....	34
3.8 Validitet og reliabilitet.....	36
3.8.1 Validitet.....	37
3.8.2 Reliabilitet.....	40
3.9 Analyse.....	42
3.9.1 Variablar.....	42
3.9.2 Effektstorleik	42
3.9.3 Framgangsmåte.....	43
3.10 Forskningsetiske vurderingar	43
4. RESULTAT	44
4.1 Presentasjon av resultat	44
4.2.1.1 Resultat for måling av literacy interesse ved T1.....	45
4.2.1.2 Resultat for måling av lesar-sjølvbilete ved T1.....	46
4.2.2.1 Resultat for måling av literacy interesse ved T2.....	48
4.2.2.2 Resultat for måling av lesar-sjølvbilete ved T2.....	49
4.3 Oppsummering av resultat.....	50
5. DRØFTING	51
5.1 Drøfting av resultat knytt til “Er gutar og jenter like interesserte i literacy aktivitetar, og har dei like god tru på egne ferdigheiter til å skulle lære å lese ved skulestart?	51
5.1.1 Er gutar og jenter like interesserte i literacy aktivitetar ved skulestart?	51
5.1.2 Har gutar og jenter like god tru på egne ferdigheiter til å skulle lære å lese ved skulestart?	54
5.1.2 Drøfting av resultat knytt til ”Er jenter og gutar like interessert i leseaktivitetar, og har dei like god tru på egne leseferdigheiter ved slutten av 1. trinn?	56
5.1.2.1 Er jenter og gutar like interessert i leseaktivitetar ved slutten av 1. trinn?.....	56
5.1.2.2 Har gutar og jenter like god tru på egne leseferdigheiter ved slutten av 1. trinn?	58
5.1.3 Drøfting av resultat opp mot ”Kva kjenneteiknar god undervisningspraksis for å fremje og oppretthalde interesse og lesar-sjølvbilete for gutar og jenter?”	60
5.1.3.1 Undervisningspraksis som kan fremje og oppretthalde literacy interesse.....	61
5.1.3.2 Undervisningspraksis som kan fremje og oppretthalde lesar-sjølvbilete	62
6. AVSLUTNING	63

REFERANSELISTE	65
VEDLEGG.....	

FIGURLISTE

Figur 1: Illustrasjon av korleis testinga ved T1 vart gjennomført.....	36
Figur 2: Illustrasjon av omgrepsoperasjonalisering	39
Figur 3: Variasjon i literacy interesse for gitar og jenter ved T1	46
Figur 4: Variasjon i lesar-sjølvbilete for gitar og jenter ved T1	47
Figur 5: Variasjon i literacy interesse for gitar og jenter ved T2	48
Figur 6: Variasjon i lesar-sjølvbilete for gitar og jenter ved T2.....	50

TABELLAR

Tabell 1: Oppgaver som målte literacy interesse og lesar-sjølvbilete ved T1 og T2	33
Tabell 2: Resultat for måling av literacy interesse og lesar-sjølvbilete ved T1	45
Tabell 3: Resultat for måling av literacy interesse og lesar-sjølvbilete ved T2	47

VEDLEGG

Vedlegg 1: Frekvenstabell

1. INNLEIING

1.1 Tema

I denne masteroppgåva vil eg undersøkje motivasjon for lesing for gutar og jenter det fyrste skuleåret, og finne fram til kjenneteikn ved effektiv undervisningspraksis som fremjar motivasjon for lesing. I tillegg til adekvate kognitive og språklege ferdigheiter, treng elevane motivasjon for å prestere godt på skulen (Guthrie, 2015). Forskning viser til samanhengar mellom motivasjon for lesing, kor mykje ein les og leseprestasjonar (Mucherah & Yoder, 2008).

Studien undersøker data som er samla inn i samband med *På sporet*, eit stort longitudinelt forskningsprosjekt i regi av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (seinare omtala som Lesesenteret). Eit av delmåla til *På sporet* er å vinne ny kunnskap om førebyggjande arbeid mot lese- og skriveveanskar på eit tidleg stadium (Lesesenteret, 2017). Forskning har dokumentert at motiverte elevar brukar vesentleg meir tid på lesing samanlikna med elevar som ikkje er motiverte (Wigfield & Guthrie, 1997), og når utvikling av gode leseferdigheiter krev mengdetrening over tid (Kunnskapsdepartementet, 2013), betyr dette at motivasjon spelar ei sentral rolle for at elevane skal investere tid og krefter i leseaktivitetar.

1.1.1 Relevans og bakgrunn for val av tema

For mange elevar er gjerne eit av høgdepunkta med å begynne på skulen nettopp at dei skal lære å lese. I Kunnskapsløftet vert lesing skildra som ei av dei fem grunnleggjande ferdigheitene. Dette er ferdigheiter som er spesielt høgt verdsett i samband med utdanning, arbeid og samfunnsdeltaking, og er ferdigheiter det skal arbeidast med uavhengig av trinn og fag, og har såleis også ein sentral plass i skulekvardagen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Forskning viser at motivasjon er nært assosiert til å lære å lese ettersom motivasjon er viktig for at elevane skal delta i leseaktivitetar og leggje ned den innsatsen og tida i leseaktivitetar som krevst for å utvikle gode leseferdigheiter (Ecalles, Magnan & Gibert, 2006).

Blant barn som skal å lære å lese, og som er meir utsett for å oppleve vanskar med lesing, er

det funne ein tendens til at svake elevar er mindre motivert for å delta i leseaktivitetar (Morgan, Fuchs, Compton, Cordray & Fuchs, 2008). Til dømes har desse borna gjerne eit meir negativt lesar-sjølvbilete (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000), kjenner seg hjelpeslaus (Valås, 1999) og unngår leseaktivitetar (Salonen, Lepola & Niemi, 1998) hyppigare enn det jamaldringane gjer.

Barn som ofte unngår å øve på å lese vil sjeldan utvikle gode leseferdigheiter og verte dyktige lesarar (Guthrie, Schafer & Huang, 2001). Dette kan forklarast ut frå at hyppig lesetrening vert rekna som ein kritisk faktor for å auke ordgjenkjenninga til barnet, leseflyt, vokabular, leseforståing, og den generelle kunnskapen (Echols, West, Stanovich & Zehr, 1996; Griffiths & Snowling, 2002; Guthrie et al., 2001; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Senechal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996). Motivasjon kan difor reknast som ein nøkkel for at barnet skal lese ofte, og slik utvikle gode leseferdigheiter (jf., Pressley, 2006, Wang & Guthrie, 2004).

Med utgangspunkt i at leseferdigheit vert utvikla i samspelet mellom eleven sjølv og omgjevnadane (Gabrielsen, 2013), og at alle lærarar er vorte leselærarar i fylgje læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006), spelar læraren ei viktig rolle for at elevane skal utvikle gode leseferdigheite. Lærarar har mange store og viktige oppgåver, der blant anna å motivere elevane til innsats er ei av dei, og som forutset at lærarane har kunnskap om motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ettersom forskning har vist at lærarane opplever det som vanskeleg å motivere elevane (Pressley & Allington, 2015), og at forskning har funne reduksjon i motivasjon for lesing i løpet av skuleåra (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995), er det viktig å innhente kunnskap om elevane sin motivasjon for lesing for å kunne ta utgangspunkt i den einskilde elev og leggje til rette for ei best mogleg utvikling for kvar og ein av elevane. Kunnskap om underliggjande drivkrefter for motivasjon for lesing, og korleis desse kan stimulerast og oppretthaldast er avgjerande for at lærarane skal kunne ivareta og tilretteleggje for at kvar og ein av elevane skal utvikle gode leseferdigheiter. Når vi veit at interesse og tru på eigne leseferdigheiter (omtala som lesar-sjølvbilete) spelar ei viktig rolle for elevane motivasjon for lesing på eit tidleg stadium i leseutviklinga (Wigfield, 2000), er det nødvendig å vite korleis ein på eit

tidleg stadium kan vekkje eller oppretthalde utviklinga av interesse og lesar-sjølvbilete. Etersom leseferdigheit er noko elevane skal lære og utvikle over tid, og som krev at elevane investerer tid og innsats, er det grunn for å vektleggje motivasjon som ein viktig faktor som er nært knytt til leseferdighet allereie frå fyrste skuledag (Walgermo, Frijters & Solheim, in review; Bates, D'Agostino, Gambrell & Xu, 2016; Cartwright, Marshall & Wray, 2016).

Internasjonal forskning har funne skilnad i motivasjon for lesing blant sterke og svake elevar (Chapman et al., 2000) og kjønnskilnadar i motivasjon for lesing allereie på 1. trinn (Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton, Freedman-Doan & Blumenfeld, 1997). I norsk kontekst har både *Nasjonale prøvar i lesing* (Kunnskapsdepartementet, 2016), og dei internasjonale undersøkingane *Programme for International Student Assessment* [PISA] og *Progress in International Reading Literacy Studies* [PIRLS] (Roe & Solheim, 2007) funne skilnader i motivasjon for lesing for jenter og gutar, og viser også at jenter presterer betre på leseprøvar samanlikna med gutar. Desse funna gjeld elevar både på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet. Med unntak av ein fersk studie gjort av Walgermo et al. (in review) er det så langt eg veit gjort lite forskning på motivasjon for lesing og kjønn ved skulestart og i begynnaropplæringa i norsk kontekst. Det er difor av interesse å undersøkje om det også kan vere forskjellar i motivasjon for lesing blant gutar og jenter på 1. trinn. Denne studien vil såleis vere eit bidrag inn i feltet motivasjon for lesing for ulike grupper elevar i norsk begynnaropplæring.

Innan forskning på motivasjon for lesing blant tidlege lesarar er det funne at dei motivasjonelle underkonstrukta *interesse* og *lesar-sjølvbilete* er dei som best forklarar motivasjonell utvikling blant tidlege lesarar, og som det også er gjort mest forskning på (jf., Baker, Dreher & Guthrie, 2000; Baker & Scher, 2002; Baroody & Diamond, 2012; Frijters, Barron & Brunello, 2000). Med grunnlag i desse refleksjonane, vil denne studien måle gutar og jenter sin motivasjon for lesing gjennom *literacy interesse* og *lesar-sjølvbilete*.

1.1.2 Problemstillingar

For å kunne iverksetje effektive tiltak for å fremje og oppretthalde motivasjonell utvikling er det viktig med kunnskap om nivå av motivasjon for ulike grupper elevar. Med utgangspunkt i tidlegare forskning på feltet motivasjon for lesing, er fylgjande problemstillingar utforma:

- 1) *Er jenter og gutar like interesserte i literacy aktivitetar, og har dei like god tru på egne ferdigheiter til å skulle lære å lese ved skulestart?*
- 2) *Er jenter og gutar like interesserte i leseaktivitetar, og har dei like god tru på egne leseferdigheiter ved slutten av 1. trinn?*

I lys av funn i dei to nemnde problemstillingane ovanfor, vil det vere interessant å finne ut kva forskning seier om effektive tiltak for å fremje elevar sin motivasjon for lesing for ulike grupper lesarar tidleg i skuleløpet. Dette er viktig kunnskap for lærarar som skal tilpasse undervisninga for elevane ettersom Wigfield og Guthrie (1997) har funne at mindre motiverte elevar les omtrent ein tredjedel så mykje på fritida samanlikna med høgt motiverte elevar. Med grunnlag i dette er fylgjande underproblemstilling utforma:

- 3) *Kva kjenneteiknar god undervisningspraksis for å fremje og oppretthalde interesse og lesar-sjølvbilete for gutar og jentet?*

1.2 Definerings av sentrale omgrep

I denne oppgåva ser eg på motivasjon for lesing for gutar og jentet det fyrste året på skulen. Nedanfor vil eg gjere greie for dei sentrale omgrepa literacy, interesse for lesing og lesar-sjølvbilete.

Literacy er eit sentralt omgrep innan utdanningsforskning og handlar om skriftspråklege ferdigheiter. I følge Skaftun (2006) er det gjort flere forsøk på å oversetje omgrepet til norsk utan at oversetjingane har fått godt fotfeste i det norske utdanningsfeltet. Eksempel på norske oversetjingar av literacy-omgrepet er "litterasitet", "skriftspråkleg kompetanse" eller "skriftkyndigheit". I denne studien vel eg difor å bruke omgrepet i si opphavslege form, eller at eg omtalar det som lesing, avhengig av kor langt elevane er kome i leseutviklinga.

Variablane som ligg til grunn for måling av lesemotivasjon, er literacy interesse og lesar-sjølvbilete. I samband med interesse vert elevane sin motivasjon ved skulestart målt ut frå spørsmål knytt til leserelaterte aktivitetar. Ved utgangen av 1. trinn vert literacy interesse målt gjennom spørsmål om faktisk lesing ettersom det er forventa ei stor utvikling av

leseferdigheita i løpet av det fyrste skuleåret, og at det difor la seg gjere å måle faktiske leseferdigheiter. Difor vert det lite presist å snakke om interesse for lesing. *Literacy interesse* fungerer såleis som eit meir presist omgrep i samband med tematikken for denne oppgåva.

I den internasjonale litteraturen vert lesar-sjølvbilete omtala som reader self-concept. Eg opplever ikkje at reader self-concept er eit omgrep som har samme fotfeste som *literacy* har i det norske utdanningsmiljøet. Studien vil i størst grad vere aktuell for lærarar i den norske grunnskulen, og i samband med motivasjon som har ei rekkje underkonstrukt byr dette på utfordringar ved måling av motivasjon. For å leggje til rette for ei meir presis forståing av det internasjonale omgrepet reader self-concept, vel eg å bruke *lesar-sjølvbilete* som omgrep for elevane si tru på eigne leseferdigheiter. Eg trur det er eit omgrep som aktuelle lesarar av studien vil oppleve som lett forståeleg og som dei fleste lærarar vil kunne relatere til eigen bakgrunnskunnskap.

1.3 Skildring av struktur i oppgåva

I teoridelen av oppgåva vil eg i lys av forskning og teori starte med å gjere greie for grunnleggjande syn på lesing, og deretter undersøkje interesse og lesar-sjølvbilete, som to motivasjonelle variablar som står i forhold til kvarandre. Deretter vil eg undersøkje kva tidlegare forskning seier om motivasjon for lesing og kjønn, og kjenneteikn ved undervisningspraksis som er viktig for å fremje motivasjon og for å førebyggje reduksjon i motivasjon for lesing.

I metodedelen vil det verte gjort greie for oppgåva sin forskningsmetode og utvalet i studien, samt prosedyre for innsamling av data. Omgrepa validitet og reliabilitet har stått sentralet gjennom arbeidet med oppgåva, og har vore særleg viktig for utviklinga av måleinstrumentet. Eg vil gjere greie for refleksjonar knytt til omgrepa før eg går over til analysedelen.

I resultatdelen vil eg presentere analyserte data knytt til problemstillingane. Drøtingsdelen er delt i to deler, der eg fyrst vil drøfte problemstillingane opp mot teori og forskning som er presentert i teoridelen. Til slutt vil eg kort drøfte resultatata frå studien opp mot teori og forskning om kjenneteikn ved undervisning som kan fremje motivasjon. Til slutt vert masteroppgåva avrunda med oppsummering, implikasjonar for vidare forskning og avgrensningar ved studien.

2. TEORI

I denne delen av oppgåva vil eg gjere greie for det teoretiske grunnlaget som studien baserer seg på. Gode leseferdigheiter er høgt verdsett og viktig fordi det vil påverke elevane sitt val av utdanning, arbeidsliv og deltaking i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006; 2013). Motivasjon er ein eigenskap som i litteraturen vert rekna for å vere nært knytt til læring og utvikling av leseferdigheit (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Difor er det viktig at lærarar har kunnskap om motivasjon og faktorar som ligg til grunn for utvikling av motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015), og om det er skilnader i utvikling av motivasjon for ulike elevgrupper. Slik kan lærarane stimulere og leggje til rette for at alle elevar på best mogleg måte skal kunne lære å lese, og slik utvikle gode leseferdigheiter.

2.1 Perspektiv på lesing

Lesing kan studerast ut frå ulike perspektiv der kvart av perspektiva bidreg med kunnskap om ulike sider knytt til lesing. Denne kunnskapen er nyttig for å forstå kva det vil seie å lese og kva som er grunnlaget for slik lesing vert forstått i dagens læreplan, som skal liggje til grunn for undervisninga elevane mottek i skulen. I dag vert leseferdigheita gjerne sett som ei ferdigheit som utviklar seg i takt med eigne behov og med endring i krav til leseferdigheit frå samfunnet (Kulbrandstad, 2003). Slik har det ikkje alltid vore. Synet på lesing har i løpet av dei siste 50 åra endra seg både gradvis og drastisk (Alexander & Fox, 2004). I denne perioden vart særleg tre ulike teoriar om lesing betydningsfulle; kognitiv teori, sosiokulturell teori og utviklingsorienterte perspektiv (Kulbrandstad, 2003). Nedanfor vil eg gjere greie for desse hovudretningane som ein bakgrunn for korleis lesing i dag vert definert i styringsdokument som dannar bakteppet for undervisninga i skulen.

2.1.1 Kognitiv læringsteori

Utgangspunktet for den kognitive teorien er at kvart individ har ein avgrensa kognitiv kapasitet til disposisjon (Mossige, Skaathun & Røskeland, 2007). Teorien er oppteken av dei indre delprosessane *avkodning* og *forståing* som skjer i hovudet til lesaren når lesaren skal lese tekst. Å lese ein tekst med forståing er ei kognitivt krevjande ferdigheit (Høien & Lundberg, 2012). For å kunne lese med forståing er lesaren avhengig av automatisert avkodningsferdigheit slik at lesaren kan rette dei kognitive ressursane mot å forstå teksten. For

lesarar som akkurat er begynt å lære å lese vil den kognitive kapasiteten i hovudsak rettast mot ordavkodning ettersom denne prosessen som regel ikkje er automatisert hjå desse elevane (Høien & Lundberg, 2012). I dei kognitive teoriane ser ein lesing som ein individuell aktivitet og meiningskonstruksjon (Mossige et al., 2007). For å skape mening og for å forstå det ein les må lesaren også vere aktiv i møte med teksten. Gjennom å interagere med teksten vil lesaren konstruere mening mellom den informasjonen teksten gir og egne bakgrunnskunnskapar (Kulbrandstad, 2003).

I samband med bakgrunnskunnskap er langtidsminne og skjema sentrale omgrep. Røynsler, kunnskapar og ferdigheiter vert lagra etter eit visst system i langtidsminnet (Mossige et al., 2007). Desse minna vert i kognitiv psykologi omtala som skjema, og eit skjema inneheld til dømes kunnskap om lesing eller tekst. Ettersom utvikling av skjema baserer seg på eit individ sine erfaringar, kunnskapar og ferdigheiter, vil tidlege lesarar ha ulike skjema knytt til lesing fordi elevane har gjort ulike erfaringar, og har tileigna seg ulik grad av kunnskap om lesing og leseferdigheiter. Ved å aktivt bruke desse skjema, eller bakgrunnskunnskapane somdet ofte vert omtala som i samband med lesing og pedagogisk forskning, kan det bidra til at lesaren opplever meistring i lesesituasjonar, noko som kan ha ein motiverande effekt.

Dei kognitive teoriane har bidrege med viktig kunnskap om leseopplæring og grunnleggjande delferdigheiter som ligg til grunn for leseferdigheit. Når det er funne at avkodingsferdigheita må automatiserast, og denne ligg til grunn for aktiv interaksjon mellom lesar og tekst, er det underforstått at det er ei ferdigheit som krev at eleven les mykje (Kulbrandstad, 2003). For at elevane skal kunne utvikle gode leseferdigheiter må elevane vere motivert for å lære å lese, og over tid erfare nytten av å kunne lese for å oppretthalde motivasjonen for lesing.

Det kognitive perspektivet og vektleggjinga av lesing som ein individuell prosess vart utfordra av dei sosiokulturelle teoriane på 1970-talet (Skaftun, 2006). Då voks det fram eit teoretisk perspektiv som på si side var oppteken av lesing som ei sosial og kulturell ferdigheit.

2.1.2 Sosiokulturell læringsteori

I skiftet frå eit kognitivt til eit sosiokulturelt perspektiv på lesing, ser ein at fokuset endrar seg frå å vere på dei indre prosessane i individet til å sjå lesing som ein kulturell og sosial aktivitet (Kulbrandstad, 2003). Læring vart sett som ein aktivitet som skjer i fellesskap med

andre (Säljö, 2001). Vidare vart ein opptekne av at barn kunne utføre vanskelegare oppgåver dersom ein meir kompetente andre bidrog med dei riktige stillasa og slik støtta barnet i den næraste utviklingssona (Vygotskij, 1978).

I den sosiokulturelle teorien om lesing ynskjer ein å forstå korleis menneske nyttar lesing i autentiske eller naturlege situasjonar, korleis ein tilpassar lesinga til ulike høve, og korleis sosiale og kulturelle vilkår legg føringar for korleis ein nyttar leseferdigheita (Kulbrandstad, 2003). Å kunne tilpasse bruk av leseferdigheita er også ein tidkrevjande læringsprosess ettersom å lese ein rutebusstabell stiller andre krav til leseferdigheita samanlikna med å lese faglitteratur i førebuinga til eksamen, å lese ei skjønnlitterær bok på sengekanten, eller å bestille ein sydentur på ei nettside. Skaftun (2006) peikar på at denne komplekse skriftkulturen stiller krav til hensiktsmessig bruk av leseferdigheita, noko som er avgjerande for samfunnsdeltaking.

I sosiokulturell læringsteori snakkar ein gjerne om omgrepet *literacy* (Kulbrandstad, 2003). Omgrepet koplar lesing og skriving saman, og ser lesing og skriving som sosiale praksisar for å kunne interagere med andre menneske. Vidare inneber literacy at ferdigheitene skal kunne brukast til ulike formål og i ulike situasjonar, som også inneber eit langt tidsperspektiv fordi elevane må få erfaring med lesing i mangfaldige lesesituasjonar.

Dei kognitive og sosiokulturelle teoriane representerer ulike syn på læring, der begge er grunnleggjande for å kunne forstå og tilretteleggje for elevane si læring og leseutvikling. Dette fører oss over i det utviklingsorienterte perspektivet som kombinerer det kognitive og sosiokulturelle synet på læring, og slik bidreg det utviklingsorienterte perspektivet til ei meir heilskapleg tilnærming til læring og utvikling av leseferdigheit.

2.1.3 Utviklingsorientert læringsteori

For å kunne tenkje heilskapleg kring elevane si læring og leseutvikling, understrekar det *sosiokognitive perspektivet* at leseferdigheita både har ei indre individuell side og ei ytre sosial side (Kern 2000, referert i Kulbrandstad, 2003). Til grunn for dei utviklingsorienterte teoriane ligg ei forståing av lesing som ei individuell ferdigheit, og ein sosial og kulturell

aktivitet. Utviklingsorienterte teoriar argumenterer for at ein kan kombinere dei kognitive og sosiokulturelle læringsteoriane, noko som vil kunne bidra til ei heilskapleg tenkning kring læring og utvikling av leseferdigheit i tråd med det sosiokognitive perspektivet (Kulbrandstad, 2003).

Tradisjonelt har leseopplæringa vorte rekna for å høyre til i begynnaropplæringa (Aasen & Nome, 2005). Alexander (2005) argumenterer for eit livslangt utviklingsperspektiv på lesing, og er oppteken av lesing som ei ferdigheit vi kan utvikle frå vugge til grav. Ved å sjå lesing som ei ferdigheit i utvikling gjennom heile livet, meiner Alexander (2005) at ein utviklar ferdigheita gjennom ulike stadier der lesaren sine kunnskapar, interesser og strategiar er dimensjonar ved leseferdigheita som stadig kan utviklast og forbetrast. Tidlege lesarar kan såleis reknast for å vere i startgropa når det kjem til utvikling av leseferdigheit, fordi dei er relativt ferske i møte med skriftspråket og har mange kommande erfaringar med lesing som vil bidra med kunnskap, interesse og strategiar som dei vil dra nytte av i leseaktivitetar. Alexander (2005) hevdar at eit utviklingsorientert perspektiv på lesing vil kunne bidra til å hjelpe elevar som strevar med lesing og med tileigninga av dei grunnleggjande skriftspråklege ferdigheitene også etter begynnaropplæringa.

Skaftun (2006) argumenterer for at det utviklingsorienterte perspektivet har klare likskapar med Kunnskapsløftet og lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag på all trinn. Kunnskapsløftet er styringsdokumentet som ligg til grunn for den undervisninga læraren planlegg og gjennomfører i klasserommet. Lesing er tatt inn som ei av fem grunnleggjande ferdigheiter, og desse ferdigheitene vert rekna som særleg viktige føresetnader for læring, utvikling og deltaking på fleire arenaer (Kunnskapsdepartementet, 2006). Leseferdigheita vert såleis høgt verdsett både i skulen og i samfunnet, og er ei ferdigheit kvar og ein har moglegheit for å forbetre gjennom heile livet.

Nedanfor vil eg gå nærmare inn på definerings av leseferdigheit i tråd med læreplanen. Der vert det langsiktige målet for leseopplæringa definert, og dette arbeidet startar allereie fyrste skuledag for alle elevar.

2.2 Leseferdigheit i Kunnskapsløftet

Til grunn for omgrepet leseferdigheit slik det vert forstått og definert i denne oppgåva, ligg Læreplanverket Kunnskapsløftet sin definisjon av lesing i norsk-faget:

Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere

(Kunnskapsdepartementet 2013, s. 2).

Definisjonen peikar på utvikling av leseferdigheit som ein tidkrevjande prosess som krev hyppige møter mellom lesar og tekst, og som startar med ordavkoding og forståing av enkle tekstar for dei tidlege lesarane medan eldre og meir røynde lesarar vert forventa å kunne lese ulike tekstar i forskjellige sjangrar med ulike formål. Skaftun (2014) understrekar at *tilgang* er eit nøkkelord i samband med lesing som grunnleggjande ferdigheit. Å lære å lese handlar om å få tilgang til skriftspråket, tilgang til tekstar som kan bidra til forståing ved å bli lesne på ulike måtar, og tilgang til eit tekstkulturelt fellesskap. Leseferdigeita fungerer på mange måtar som eit ledd mellom individet og andre menneske, og til samfunnet elles.

I tråd med Alexander (2005) vert lesing i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2013) sett som ei dynamisk ferdigheit som ein utviklar frå den fyrste begynnarpplæringa og vidare gjennom både heile skulegangen og så lenge vi deltek i skriftspråkbaserte kontekstar. Skaftun (2006) peikar på at læreplanen Kunnskapsløftet har ei utvida forståing av leseopplæring ettersom læreplanen opererer med lesing som grunnleggjande ferdigheit som ein skal arbeide med i alle fag gjennom heile skulegangen og i alle fag. Alle lærarar på alle trinn vil såleis ha ansvar for leseopplæring og at elevane utviklar gode leseferdigheter i tråd med læreplanen.

Utviklinga av leseferdigheita er tidkrevjande (Kunnskapsdepartementet, 2013), og den forutset at elevane investerer tid og innsats for å bli gode lesarar (Ecalte et al., 2006). Dette leier inn i det store forskningsfeltet *motivasjon* der motivasjonelle faktorar kjem inn som ein sentral faktor i leseopplæringa som må vere på plass frå skulestart for at elevane skal engasjere seg over tid i leseaktivitetar for å lære å lese, og på sikt utvikle gode leseferdigheiter.

Å navigere innan motivasjonsfeltet kan vere ei utfordrande oppgåve ettersom motivasjon er eit konstrukt med relevans innan mange fagområde. Konstruktet har også ei rekkje underkonstrukt der ulike omgrep vert nytta for eit og same fenomen, noko som medfører at det er viktig å definere konstrukta tydeleg for å vite kva som er målt i ulike studiar (som til dømes interesse og indre motivasjon). I tråd med både tidlegare forskning på motivasjon blant tidlege lesarar, vert motivasjon for lesing i denne studien målt gjennom konstrukta *interesse* og *lesar-sjølvbilete*, som også er konstrukta som det er funne at best forklarar tidleg motivasjon for lesing (sjå for eksempel Baker et al., 2000; Baker & Scher, 2002; Baroody & Diamond, 2012; Frijters et al., 2000). Nedanfor vil eg starte med å gå nærmare inn på kva motivasjon er og korleis det vert forstått i denne studien som har eit spesielt fokus på motivasjon for lesing.

2.3 Kva er motivasjon?

Generelt handlar motivasjon om drivkrefter som ligg til grunn og gir retning for atferd, og har difor betydning for utfallet av utvikling på mange felt (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006). Hensiktsmessig val av definisjon bør difor ta utgangspunkt i den gitte kontekst og formålet med å definere fenomenet. Motivasjon har blitt studert gjennom mange psykologiske perspektiv, og innan utdanningsfeltet har det ofte blitt teke utgangspunkt i eit sosial-kognitivt grunnlag, som er opptekne av individet si oppfatning av seg sjølv i ein gitt kontekst (Perry, Tunmer & Meyer, 2006). Dette sosial-kognitive grunnlaget famnar både ei indre, usynleg side inni barnet og ei ytre, observerbar side som kjem til overflata gjennom deltaking i leseaktivitetar. Å studere motivasjon med grunnlag i eit sosial-kognitivt perspektiv er såleis i tråd med det utviklingsorienterte læringssynet (Kulbrandstad, 2003) som ligg til grunn for definisjonen av leseferdigheit i læreplanen.

I samband med utvikling av leseferdigheit i eit utviklingsorientert læringsperspektiv, og i tråd med Kunnskapsløftet sin definisjon av leseferdigheit i norsk-faget (Kunnskapsdepartementet, 2013), er det snakk om læring og utvikling som er knytt til både individuelle og sosiale prosessar og aktivitetar (Kulbrandstad, 2003). Samtidig handlar det også om at elevane skal utvikle og forbetre denne ferdigheita, og såleis gjennom sine prestasjonar i samband med lesing og leseaktivitetar, vise den indre kompetanseutviklinga som har skjedd i ein ytre, observerbar prestasjon. Blant motivasjonsteoriar er det ei retning som ynskjer å forklare motivasjon i situasjonar der kompetansen til den einskilde spelar ei rolle.

Prestasjonsmotivasjon viser til motivasjon som er relevant for den prestasjonen eller innsatsen som blir lagt ned i samband med løysing av oppgåver (Wigfield et al., 2006). Dette handlar om kva for aktivitetar og oppgåver barnet gir seg i kast med, kor uthaldande og engasjert barnet er i desse aktivitetane, og prestasjonane barnet leverer i samband med aktivitetane.

Born som har låg prestasjonsmotivasjon og låge forventningar til å meistre lesing eller leseaktivitetar vil truleg unngå eller i mindre grad la seg engasjere i leseaktivitetar. Og dersom dei lar seg engasjere vil dei gjerne vere mindre uthaldande dersom leseaktiviteten byr på utfordringar dei umiddelbart ikkje veit korleis dei skal løyse, få mindre lesetrening og som i sin tur kan føre til svakare prestasjonar på grunn av færre erfaringar og meistringsopplevingar med leseaktivitetar. På den andre side vil barn som har høg prestasjonsmotivasjon knytt til lesing delta i leseaktivitetar og gjere mangfaldige erfaringar med leseaktivitetar, som igjen gir rom for mange meistringsopplevingar og følgeleg høg prestasjonsmotivasjon. Eit språkleg bilete på dette er den berømte *Matteus-effekten* som seier at ”den som har, han skal få, og det i overflod. Men den som ikke har, skal bli fratatt selv det han har” (Wagner, Strömquist & Uppstad, 2008). Grad av prestasjonsmotivasjon kan bidra til at elevane hamnar i ulike utviklingsmønster som påverkar deira leseutvikling. Slik vil Matteus-effekten kunne bidra til at elevar med svak prestasjonsmotivasjon vil forsøke å unngå leseaktivitetar og gjer færre erfaringar knytt til lesing, og dei vil erfare færre meistringsopplevingar, som til slutt kan kome til syne gjennom svake leseferdigheiter. På den andre sida vil elevar med høg prestasjonsmotivasjon komme inn i ein positiv utviklingsspiral der mangfaldige leseerfaringar bidreg med meistringsopplevingar og såleis eit ynskje eller behov for å lære meir, og stadig lese meir utfordrande og lengre tekstar. Motivasjon påverkar altså måten, hyppigheita og innsatsen når ein deltek i ulike aktivitetar, og derfor kan einskilde barn vere uthaldande og

entusiastiske i tilnærminga til aktivitetar medan andre vil forsøke å unngå dei same aktivitetane (Wigfield et al., 2006).

Interesse kan sjåast som ein forløpar til engasjement fordi ein person som er interessert i å lese vil la seg engasjere med leseaktivitetar gjentekne gonger (Renninger & Hidi, 2016). På denne måten vert engasjement viktig for utvikling av god leseferdigheit som krev både tid og mengdetrening (Kunnskapsdepartementet, 2013). I teorien brukar somme motivasjon og engasjement om kvarandre medan andre meiner det er hensiktsmessig å skilje mellom motivasjon som *intensjon* medan engasjement kjem til uttrykk gjennom *handling* (Solheim, 2014). Skinner og Pitcher (2012) definerer engasjement som den observerbare delen av motivasjon. Solheim (2014) peikar på engasjement som ein *grunnmur* for læring, og ser engasjement som ein vilje til og eit ynskje om å lære som må liggje til grunn for at elevane skal kunne lære. Fordi prestasjonsmotsivasjon er knytt til både indre og ytre forhold ved barnet, er det hensiktsmessig å skilje mellom motivasjon og engasjement. For at elevar skal la seg engasjere og vere uthaldande når til dømes tekstane elevane skal lese vert vanskelegare og krev meir av eleven sine ferdigheiter, er motivasjon for lesing avgjerande.

Ettersom motivasjon har relevans innan ulike fagdisiplinar fungerer definisjonen av prestasjonsmotsivasjon som ein generell definisjon av motivasjon ettersom fokuset i denne studien ligg på utvikling av leseferdigheit. Andre har utforma definisjonar som er retta mot spesifikke ferdigheiter der motivasjon spelar ei sentral rolle. I det fylgjande vil eg i lys av mitt formål med denne oppgåva gå nærmare inn på *motsivasjon for lesing*.

2.4 Motsivasjon for lesing

Samanlikna med den lange forskningshistoria til *motsivasjon* som fenomen, vert forskning på *motsivasjon for lesing* å rekne som eit ungt forskningsfelt. Det var fyrst på 1990-talet at forskarane i aukande grad retta fokus mot den rolla motivasjon spelar for lesing og utvikling av leseferdigheit (Pressley, 2006; Miller & Faircloth, 2009). Motsivasjon for lesing står i sentrum av mi oppgåve ettersom formålet er å avdekke kunnskap om motivasjon for lesing det fyrste skuleåret blant gutar og jenter ved å måle literacy interesse og lesar-sjølvbilete for jenter og gutar ved skulestart og ved slutten av 1. trinn.

Eccles og Wigfield (2002) peikar på at mange forskarar meiner at motivasjon vert bestemt ut frå den einskilde sine forventningar, mål og verdiar. Ei slik oppfatning viser att i denne

definisjonen av motivasjon for lesing: "Reading motivation is the individual's personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading" (Guthrie & Wigfield 2000, s. 405). Med utgangspunkt i denne definisjonen har Wigfield og Tonks (2004) understreka at motivasjon for lesing er ein kompleks eigenskap som er eit resultat av fleire forhold ved individet, ettersom definisjonen viser til at individet sine forventningar og mål med lesinga samt den verdien individet tillegg aktiviteten eller ferdigheita, er faktorar som har betydning for den enkelte sin motivasjon for lesing.

Ettersom motivasjon har ei rekkje underkonstrukt, og at motivasjon for lesing i denne studien vert forstått i tråd med Guthrie og Wigfield (2000) sin definisjon, vil eg gjere greie for dei underliggjande motivasjonelle konstrakta for denne studien ettersom motivasjon for lesing kan undersøkjast frå ei rekke aspekt. Innleiingsvis vart understreka at tidlegare forskning har funne at interesse og lesar-sjølvbilete er dei underkonstrakta som det både er forska mest på, og som best kan forklare motivasjonell utvikling for lesarar som er i ein tidleg fase i leseutviklinga (jf., Baker et al., 2000; Baker & Scher, 2002; Baroody & Diamond, 2012; Frijters et al., 2000). Born som er interesserte i lesing har ein tendens til både å lese meir og leggje meir innsats i literacy aktivitetar, og som ein konsekvens av dette vil dei truleg utvikle eit godt lesar-sjølvbilete og betre leseferdigheiter samanlikna med born som er mindre interessert i lesing (Ecalte et al., 2006; Malloy, Marinak, Gambrell & Mazzone, 2013). Nedanfor vil eg fyrst gjere greie for *interesse* før eg bevegar meg over til *lesar-sjølvbilete*.

2.5 Motivasjonelle underkonstrukt

I følge Walgermo et al. (under review) er det ikkje gjort store undersøkingar som studerer interesse for lese-relaterte aktivitetar og lesar-sjølvbilete for jenter og gutar rett etter skulestart. Interesse (forstått på samme måte som indre motivasjon) og eit positivt lesar-sjølvbilete er aspekt ved motivasjon som vert rekna som særleg gunstige i samband med læring og tileigning av leseferdigheit (Wigfield, 2000). Lesar-sjølvbilete er blitt rekna som eit underliggjande motivasjonelt aspekt (Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012) medan interesse er rekna som ein psykologisk tilstand og ein forløpar til motivasjon (Renninger & Hidi, 2016).

Born vil lettare lære å lese dersom dei er interessert i lesing, fordi interesse vil som regel medfører at borna brukar meir tid på lesing i fritida, og dei legg ned både meir tid og innsats i

lesing, og dei opplever ofte seg sjølv som ein kompetent lesar (Ecallo et al., 2006; Walgermo, Foldnes et al., in review). Born som synes dei er flinke til å lese vil som regel også forvente å lukkast i prestasjonssituasjonar, og dei vil ofte prestere betre i samband med skuleoppgåver samanlikna med born som har lita tru på eigne ferdigheiter og som forventar nederlag (Zimmermann, 2000; Murphy & Alexander, 2000). I samband med utvikling av leseferdigheit bør lesar-sjølvbilete vere noko høgare enn nivået på leseferdigheitene for at elevane skal nå sitt fulle potensial som lesarar (Bandura, 1995). Eit altfor høgt lesar-sjølvbilete kan føre til at lesaren overdriv nivået på eigne ferdigheiter, reduserer innsatsen og at lesaren utset seg for færre moglegheiter for læring og utvikling av leseferdigheit. På grunn av samanhengen mellom interesse og lesar-sjølvbilete vert begge rekna som viktige for læring og for utvikling av leseferdigheit.

Å definere konstrakta som ligg til grunn for måling av motivasjon er knytt til studien sin validitet. Defineringa har til hensikt å tydeleggjere kva som *faktisk* er målt i studien, noko som er særleg viktig når ein studerer eit så omfattande felt som det motivasjonsfeltet er. Dersom ein ikkje er tydeleg på korleis ein har definert motivasjon og kva for konstrukt som ligg til grunn når motivasjon har så mange relaterte omgrep, vil ein vanskeleg kunne vite sikkert kva det er ein eigentleg har målt. Eit anna argument er at ein ynskjer å gjere forskninga transparent og at andre forskarar skal kunne etterprøve mine funn, og forhåpentlegvis finne dei same resultata som eg har gjort.

2.5.1 Literacy interesse

Elevar som er interesserte i lesing vel å lese for si eiga skuld (Wigfield, 2000). Dei investerer både tid og innsats, noko som vil gje lesarane rikeleg med mengdetrening og leseerfaring med ulike teksttypar som bidreg til gode føresetnader for å utvikle gode leseferdigheiter. Dei fleste har gjerne ei oppfatning av kva interesse er, men Renninger og Hidi (2016) understrekar at det i forskningsmiljøet lenge har vore ei utfordring å kome fram til ei felles forståing og ein konklusjon om kva interesse faktisk er. Nokre har sett det som ein fascinasjon eller ei nysgjerrigheit medan andre har sett det som ei kjensle. For at det ikkje skal vere tvil om korleis interesse vert forstått i denne studien, har eg valt å støtte meg til Renninger og Hidi (2016) sin definisjon som definerer interesse både som ein psykologisk tilstand og som ein forløpar til motivasjon. Interesse som forløpar til motivasjon inneber eit potensial til å verte utvikla uavhengig av alder og tidlegare erfaringar. Den psykologiske tilstanden viser til ein

tilstand som interesse kan generere, støtte og bidra til utvikling av når eit menneske lar seg engasjere med eit gitt innhald. Å vere engasjert utan å vere motivert bidreg til ein meir kortvarig motivasjon (Renninger & Hidi, 2016). Etter kvart som elevane lærer å lese og dei opplever større tilgang til skriftspråket, kan interessa kunne utviklast og føre til engasjement i gjentekne situasjonar (Renninger & Hidi, 2016). I forlenginga av dette vil forhåpentlegvis elevane utvikle ei meir langvarig interesse, som også vil vere den fruktbare forma for interesse i samband med leseutvikling i eit utviklingsorientert læringssyn.

I tillegg til den kognitive sida, inneber definisjonen ein motivasjonsvariabel som vert sett som ein forløpar til å la seg engasjere med eit innhald over tid. Denne tilstanden og forløparen finst i, eller er eit produkt av, samspelet mellom mennesket sine eigenskapar og omgjevnadane (Renninger & Hidi, 2016). Elevar som kjem til skulen og har lært alle bokstavane vil ha behov for ei anna pedagogisk støtte for vidare utvikling av literacy interesse samanlikna med elevar som ikkje viser interesse for literacy aktivitetar. Renninger & Hidi (2016) framhevar at interesse kan vekkjast og støttast på alle punkt dersom omgjevnadane legg til rette for det.

Når det gjeld fenomenet interesse, viser Walgermo et al. (in review) til tidlegare forskning der interesse og indre motivasjon er omgrep som omtalar samme fenomen ettersom begge deler oppfatninga av at eit individ lar seg engasjere i ei oppgåve på grunn av eigenskapar ved sjølve oppgåva. I denne studien vert omgrepet *interesse* brukt for å omtale dette fenomenet ettersom interesse-omgrepet også vert nytta i *På sporet*-prosjektet. Dersom eleven er *ytre motivert* er det til dømes framtidige utsikter om belønning som motiverer til innsats. Deci og Ryan (1985) hevdar at ein kan vere motivert av både indre og ytre forhold, men understrekar at i eit langsiktig læringsperspektiv er indre motivasjon å føretrekkje.

På samme måte som for indre og ytre motivasjon, vert det i teorien operert med eit teoretisk skilje mellom to former for interesse. Den eine forma for interesse vert framheva som viktigare for tileigning av leseferdigheit på eit tidleg stadium enn den andre. Situasjonell interesse kan sjåast som ein forløpar til ei individuell interesse (Renninger & Hidi, 2016), og desse vil det bli gjort greie for nedanfor.

2.5.1.1 Situasjonell og individuell interesse

I samband med utvikling av leseferdigheit peikar Alexander (2005) på at situasjonell og individuell interesse kan seie noko om kvar i ferdigheitsutviklinga lesaren er. Denne studien er avgrensa til det fyrste året av begynnarpoplæringa med vekt på motivasjon for lesing målt ved skulestart og ved slutten av det fyrste skuleåret. På eit tidleg stadium er elevane drivne av ei situasjonell interesse ettersom det er sjeldan ein kan snakke om individuell interesse for lesing ettersom elevar på 1. trinn har for lite kunnskap og erfaring til at ein kan omtale det som individuell interesse (Alexander, 2005). Stimulering av situasjonell interesse kan trigge ei gryande individuell interesse, fordi mange møter med den aktuelle aktiviteten kan bidra til situasjonell interesse kan føre til utvikling av individuell interesse (Renninger & Hidi, 2016).

Utvikling av interesse involverer kjensler, verdi og kunnskap (Renninger & Hidi 2012, sitert i Walgermo et al., under review). *Situasjonell interesse* er knytt til ein kjenslemessig reaksjon på eit bestemt innhald eller ein aktivitet, og interessa er i lita utstrekning knytt til kunnskap. Etter kvart som interessa aukar, vil ynskjet om meir kunnskap og verdien ein tillegg aktiviteten samtidig vere i utvikling. Auke i kunnskap kan bidra til at verdien ein tillegg oppgåva eller aktiviteten aukar, og som følge av dette vil personen søkje ytterlegare kunnskap (Renninger & Hidi, 2016).

Situasjonell interesse kan oppstå naturleg i omgjevnadane, gjennom tilrettelagte aktivitetar i skulen eller som resultat av eige initiativ. Det kan dreie seg om at innhaldet eller aktiviteten er ny, overraskande eller tvetydig. I samband med literacy aktivitetar kan det til dømes handle om ulike arbeidsmåtar som aktiviserer og skapar engasjement hjå elevane, som til dømes å bruke konkretar under lesing, meddikting eller dramatisering der elevane kan delta. Tema, tilpasning og intensitet kan også spele inn som ein medverkande faktor (Renninger & Hidi, 2016). Variasjon i til dømes kva tekstar og bøker handlar om, og kor ofte ein jobbar med ulike literacy aktivitetar vil kunne påverke utvikling av interesse. Den situasjonelle interessa er ofte kortvarig, og omgjevandane kan bidra til å utløyse og støtte utviklinga mot ei individuell interesse.

Individuell interesse er som regel tidkrevjande ettersom det føreset gjentekne erfaringar med den psykologiske tilstanden som interesse inneber, og som aukar sjansen for eit vedvarande

engasjement på eige initiativ (Renninger & Hidi, 2016). Individuell interesse kan også vere eit resultat av at ein opplever flyt i samband med aktiviteten. Omgjevandane kan leggje til rette for utvikling av individuell interesse gjennom gjentekne erfaringar med utløysande faktorar, eller at ein tek initiativ på eiga hand. Utvikling av kunnskap bidreg til at innhaldet får større verdi, som vil bidra til å oppretthalde engasjementet over tid. Eit kjenneteikn ved ei individuell intrresse i utvikling, er at eleven investerer tid, krefter og innsats i aktiviteten, og er begeistra over eiga kunnskapsutvikling (Renninger & Hidi, 2016).

Fleire studiar har funne generelt positive haldningar til literacy aktivitetar blant barn som skal lære å lese (Baker & Scher, 2002; Nurmi & Aunola, 2005). Andre har funne at dei literacy erfaringane og aktivitetane borna gjer i barnehagen og heime vil ha påverknad på den seinare interessa og engasjementet i leseaktivitetar når elevane er begynt på skulen (Baker & Wigfield, 1999; Mata, 2011; Sonnenschein & Munsterman, 2002). Studien til McKenna et al. (1995) fann ei minkande interesse for lesing i løpet av skuleåra. Manger og Wormnes (2015) omtalar mestringsopplevingar som eit menneskeleg behov, og elevar som opplever vanskar med språklege aktivitetar og strevar med å lære å lese vil i mange tilfeller oppleve at interessa for den type aktivitetar vert redusert, og startar gjerne å unngå lesing og språklege aktivitetar (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000; Poskiparta, Niemi, Lepola, Athola & Laine, 2003). Auka interesse er relatert til auka deltaking i lesesituasjonar. Aktiv deltakng er assosiert med engasjement (Baroody & Diamond, 2012), og vil kunne påverke utvikling av leseferdigheit. Ofte er det slik at det ein opplever å vere flink til, er ein også interessert i og likar å halde på med (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia & Tauer, 2008). Ein kan også snu på det og tenkje at det ein er interessert i, vil ein også bli flink til fordi ein legg ned tid, krefter og innsats, som kan føre med seg ei positiv utvikling på område. Nedanfor vil det bli gjort greie for det motivasjonelle underkonstruktet lesar-sjølvbilete.

2.5.2 Lesar-sjølvbilete

Meistringsforventning og sjølvbilete er to komponentar det er gjort mange studiar på når det gjeld elevar si oppfatning av kva dei kan oppnå fagleg (Bong & Skaalvik, 2003). I denne studien vert *meistringsforventning* definert som ein oppgåve-spesifikk oppfatning medan *sjølvbilete* vert sett som ei generell oppfatning av eigne evner og kompetanse på eit gitt område, som til dømes lesing (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Bong & Skaalvik, 2003). I denne studien vert difor sjølvbilete konkretisert og avgrensa til lesing gjennom bruk av

omgrepet *lesar-sjølvbilete*. I samband med lesing kan meistringsforventning vere knytt til spørsmål som ”Vil eg kunne lese denne teksten?”. Lesar-sjølvbilete handlar om kor flink eleven vurderer seg sjølv som lesar. Summen av erfaringar ligg til grunn for lesar-sjølvbilete, og på denne måten kan forventning og meistring reknast som ein forløpar til lesar-sjølvbilete i samband med læring og prestasjonar i ein akademisk kontekst (Marsh et al., 1988; Bong & Skaalvik, 2003).

Teorien om meistringsforventning og trua på egne ferdigheiter står sentralt for motivasjonen for utføring av bestemte oppgåver (Bandura, 1997). Vala vi gjer, innsatsen vi legg ned og uthald i møte med krevjande oppgåver er påverka av vår forventning om meistring (Skaalvik & Skaalvik, 2013), og verkar også inn på elevane sin indre motivasjon (som i interesse) (Pajares, 2002). Elevar med låg meistringsforventning unngår ofte oppgåver eller situasjonar som dei opplever at krev meir kompetanse enn elevane opplever å ha. Når oppgåvene vert vanskelege kan låg meistringsforventning føre til reduksjon i innsats og at eleven gir opp (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Høg meistringsforventning inneber sterk tru på egne ferdigheiter og positive haldningar til utfordringar, som eit resultat av rikeleg med meistringserfaringar.

Forventning om meistring vert utvikla med grunnlag i ulike kjelder. Meistringserfaring er hovudkjelda til informasjon når ein person tolkar egne evner (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003). Tidlegare meistringserfaring vil skape den sterkaste trua på egne evner (Bandura, 1997). Meistringserfaringar handlar om å ha meistra tilsvarande oppgåver som den som skal utførast. Suksessfylte erfaringar aukar i regelen meistringsforventninga medan nederlagserfaringar ofte vil redusere forventninga om å mestre (Bandura, 1997). Eit viktig element i samband med suksess og nederlag er at eingongstilfeller ser ut til å ha liten innverknad på meistringsforventninga (Schunk & Meece, 2006), og at elevane sine meistringsforvntningar predikerer prestasjonar i skulen (Bong & Skaalvik, 2003).

Leseopplæringa elevane mottar etter dei er begynt på skulen vil også påverke både leseferdigheita og lesemotivasjonen (Bates et al., 2016). Forskning har funne at elevar som begynnar på skulen med svake literacy-ferdigheiter risikerer at deira lesar-sjølvbilete vert svekka i løpet av det fyrste året i skulen samanlikna med medelevane, og at det kan skje så tidleg som seks til åtte veker inn på 1. trinn (McKenna et al., 1995; Morgan et al., 2008; Chapman et al., 2000). Det er altså funne samanhengar mellom lesar-sjølvbilete og tidleg

leseferdigheiter, og at dette kan vise seg i skilnadar for ulike grupper eller i tidleg motivasjon for lesing (McKenna et al., 1995; Morgan et al., 2008; Chapman et al., 2000).

For å oppsummere dei motivasjonelle underkonstrukta kort, kan interesse vekkjust uavhengig av nivå, alder og tidlegare erfaring (Renninger & Hidi, 2016). Den situasjonelle interessa vert rekna som særleg viktig på eit tidleg stadium i leseutviklinga (Alexander, 2005). Auka interesse er assosiert med auka deltaking, noko som vil gje fleire erfaringar og opplevingar med lesing. Meistringserfaringar knytt til lesing kan i lys av Bandura (1997) reknast som den viktigaste informasjonskjelda til vurdering av eiga forventning til å lære å lese, og vurdering av eigne leseferdigheiter. Gjennom engasjement og deltaking i literacy aktivitetar og lesesituasjonar vil eleven gjere seg erfaringar, og overvekt av meistringserfaringar vil som regel medføre høg meistringserventning, som kan reflekterast i eit godt lesar-sjølvbilete hjå elevane (Bandura, 1997).

Formålet til denne studien er å få kunnskap om motivasjon for lesing for både jenter og gutar ved skulestart og deira motivasjonelle utvikling det fyrste året i den norske grunnskulen. I den nesten delen vil eg gjere greie for tidlegare forskning på kjønn og motivasjon for lesing målt som interesse og lesar-sjølvbilete.

2.6 Tidlegare forskning på kjønn og motivasjon for lesing

Chapman et al. (2000) fann skilnadar i motivasjon for lesing for svake og sterke elevar. Eit mindre utforska forskningsfelt er kjønnskilnadar i motivasjon for lesing. For at lærarane skal kunne drive ei undervisning som stimulerer den motivasjonelle utviklinga for begge kjønn i begynnaropplæringa, er det viktig å avdekke kunnskap om kva som kjenneteiknar denne utviklinga for elevar i den tidlege leseopplæringa i den norske skulen.

I norsk kontekst har både nasjonale og internasjonale undersøkingar vist kjønnskilnadar i prestasjonar og haldningar til lesing for elevar frå femte trinn og oppover på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2016; Roe & Solheim, 2007). At skilnadane konsekvent er i favør jenter kan vere oppsiktsvekkjande ettersom vi også veit at tre eller fire gonger så mange gutar som jenter vert rapportert å ha lese- og skrivevanskar (Lyster, 2011), og at det er fleire gutar enn jenter som ikkje fullfører den vidaregåande opplæringa (Lundetræ, 2010). Bortsett frå forskning gjort av Walgermo et al. (in review), er dette eit lite utforska forskningsfelt i norsk

kontekst, og eg har difor måtta orientere meg i forskning på literacy interesse og lesar-sjølvbilete frå internasjonal kontekst.

2.6.1 Kjønnsskilnadar i leseferdigheit eller i motivasjon for lesing?

Tidlegare internasjonal forskning har vist at gutar generelt har lågare motivasjon for lesing samanlikna med jenter, noko som har ført til bekymring for gutar og deira låge lesemotivasjon og svakt engasjement for lesing i skulen (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Desse kjønnsskilnadane i lesemotivasjon i kombinasjon med at jenter gjennomgåande har utkonkurrert gutar og levert betre resultat i samband med lesing, har bidrege til ei auka bekymring for kjønnsskilnader i lesing innan utdanningsfeltet (Logan & Medford, 2011).

Internasjonalt er det foreslått at ei mogleg forklaring på at jenter presterer betre enn gutar kan liggje i kjønnsskilnader i motivasjon for og haldningar til lesing. Kunnskap om gutar si motivasjonelle utvikling i den tidlege leseopplæringa vil kunne bidra til at lærarane kan tilpasse undervisninga betre for gutar ved å stimulere ulike aspekt ved motivasjon for å ivareta motivasjonell utvikling som ein viktig faktor i utviling av leseferdigheit. I eit langsiktig perspektiv kan det hende at denne kunnskapen kan bidra til auka interesse og motivasjon for lesing, og at fokus på motivasjonell utvikling i begynnaropplæringa vil kunne vise att gjennom meir positive haldningar til lesing blant eldre elevar, og gjennom betre leseferdigheit.

Tidlegare studiar som har undersøkt kjønnsskilnader i motivasjon, har funne at haldningar, glede over og interesse for eit tema ser ut til å ha tettare samanheng med korleis gutar utfører ei oppgåva samanlikna med jenter (Asher & Markell, 1974; Ainley, Hillman, & Hidi, 2002; Logan & Johnston, 2009; Oakhill & Petrides, 2007; Williams, Burden, & Lanvers, 2002). Det er også funne at lesemotivasjonen for gutar på 1. trinn er nærare assosiert til deira ordlesingsferdigheiter (Coddington & Guthrie, 2009). Det vart ikkje gjort samme funn for jenter.

Wigfield (2000) peikar på at ei forklaring på skilnadane i leseprestasjonar for gutar og jenter kan liggje i motivasjon for lesing ettersom jenter ofte har meir positive haldningar til lesing samanlikna med gutane. Det er blant anna funne at jenter på 1.trinn ofte har høgare oppfatning av eigen kompetanse og uttrykte større interesse for lesing samanlikna med gutar

(Wigfield et al., 1997). Sjølv om McKenna et al. (1995) ikkje forska i norsk kontekst, fann dei likevel at jenter i gjennomsnitt likte betre å lese samanlikna med gutane på kvart klassetrinn frå første til sjette trinn.

2.6.2 Moglege forklaringar på kjønnskilnadar i motivasjon for lesing

Logan og Medford (2011) undersøkte korrelasjonen mellom elevar si leseferdigheit, og indre og ytre motivasjon og oppfatning av eigen kompetanse, særleg med vekt på kjønnskilnadar. Utvalet bestod av 492 elevar i alderen 7-11 år. Desse vart delt i to grupper; 7-8 år og 9-11 år. Motivasjon vart målt gjennom ulike dimensjonar ved motivasjon som var henta frå *Motivation for Reading Questionnaire – revised (MRQ-R)* (Wang & Guthrie, 2004). Ved bruk av ein firepunkts likert-skala vurderte elevane eigen motivasjon ved å ringe rundt eit av fire ansikt for å svare på spørsmåla. Resultata frå både den yngre og den eldre gruppa viste at gutar si oppfatning av eigen kompetanse og indre motivasjon for lesing (i denne oppgåva omtala som interesse), var nærmare assosiert med nivå på leseferdigheit når ein samanlikna gutar og jenter. Logan og Medford (2011) peikar på at det kan vere fleire forklaringar på kvifor det ser ut til at gutar sin indre motivasjon er nærare knytt til deira faktiske ferdigheiter når ein samanliknar jenter og gutar. For det fyrste peikar forskarane på at det kan hende at gutar i større utstrekning enn jenter må å lukkast med lesing for å verte indre motivert og for å ha tru på egne evner. Dette kan bety at gutar som opplever vanskar med lesing og svak oppnåing av leseferdigheit, har større sjanse til å redusere engasjementet og motivasjonen for lesing som følge av negative erfaringar i samband med lesing og literacy aktivitetar. Ei anna forklaring kan i følge Logan og Medford (2011) vere relatert til at den indre motivasjonen og oppfatning av eigen kompetanse kan spele ei meir signifikant rolle for den innsatsen gutar legg i lesing. Denne forklaringa kan tyde på at dersom gutar er umotiverte eller ikkje har tru på at dei vil lukkast med lesing, vil det vere eit større avvik mellom kompetensen og den prestasjonen gutar viser i samband med lesing (Logan & Medford, 2011).

Logan og Medford (2011) understreka at forholdet mellom oppfatning av egne ferdigheiter og faktiske evner, kan innebere at gutar som trur at dei er svake lesarar investerer mindre tid og innsats i oppgåver, noko som kan bli reflektert i utføringa av oppgåvene (Logan & Medford, 2011). Ei anna forklaring som forskarane hevdar det kan argumenterast for, er at gutar har betre innsikt i egne evner, ettersom deira vurdering av egne ferdigheiter var nært assosiert til korleis deira faktiske leseferdigheiter er (Logan & Medford, 2011).

Marinak og Gambrell (2010) undersøkte kjønnskilnader og lesemotivasjon.

Lesemotivasjonen til 145 jenter og 143 gutar vart hausten på 3. trinn vurdert ut frå *Motivation to Read Profile (MRP)*, eit vurderingsverktøy utarbeida av Gambrell, Palmer, Codling og Mazzoni (1996). Verktøyet gav moglegheit for å studere to konstrukt samtidig. Studien tok utgangspunkt i dei motivasjonelle konstrakta lesar-sjølvbilete og verdien av å lese (også omtala som interesse). Vurderingsverktøyet MRP er todelt og inneheld både ei leseundersøking og eit intervju, men i denne studien vart kun leseundersøkinga brukt fordi forskarane ikkje fekk tillating til å gjennomføre intervjuet. Marinak og Gambrell (2010) fann at gjennomsnittleg flinke gutar er mindre motivert for lesing, og verdset lesing mindre enn det jenter som er gjennomsnittleg flinke lesarar. Forskarane fann ingen skilnadar i motivasjonsnivå når ein studerte lesar sjølvbilete blant jenter og gutar, men gutar rapporterte om at dei tillegg lesing mindre verdi enn det jenter gjorde.

Sidan 1990-talet har det vore kjent at gutar som strevar med lesing er mindre motivert for å bruke tid på lesing (McKenna et al., 1995). Det spesielle med funnet til Marinak og Gambrell (2010) er at gutane dei har studert er gjennomsnittleg dyktige lesarar, men desse gutane rapporterer også om at dei verdset leseaktivitetar mindre enn det jenter gjer. Å ikkje sjå lesing som viktig, eller å ikkje verdsette leseaktivitetar kan få konsekvensar i form av reduksjon av både tid og innsatsen ein legg ned i leseaktivitetar som også vil påverke føresetnadane for utvikling av leseferdigheiter (Wigfield, 2000).

For å oppsummere kort har internasjonal forskning funne at jenter er generelt meir interesserte i lesing samanlikna med gutar, og at jentene som regel har høgare motivasjon for lesing samanlikna med gutane. Vidare peikar til dømes Wigfield (2000) på at resultata frå forskning kan tyde på at gutane presterer svakare i samband med lesing samanlikna med jentene på grunn av at gutane er mindre motivert for lesing enn det jentene er. Ettersom interesse kan vekkjast uavhengig av tidlegare erfaringar og alder (Renninger & Hidi, 2016) og at meistringserfaringar er den viktigaste kjelda til å utvikle høg meistringforventning (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003), vil omgjevnadane ha gode føresetnader for å kunne stimulere og slik auke gutane sin motivasjon for lesing.

For at læraren skal kunne leggje til rette for at både gutar og jenter skal utvikle eller oppretthalde motivasjon for lesing, er kunnskap om motivasjon for lesing avgjerande

(Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ved å ha kunnskap om lesemotivasjon vil det kunne vere lettare å ha fokus på å fremje og oppretthalde motivasjon for lesing både under planleggjinga og gjennomføringa av undervisning og leseopplæring. Nedanfor vil det verte gjort greie for kjenneteikn ved motivasjonsfremjande praksis knytt til lesing.

2.7 Kjenneteikn ved undervisning som fremjar motivasjon

I samband med etablering av eit leseforskningscenter i USA i løpet av fyrste halvdel av 1990-talet, vart lærarar spurt om kva dei såg som dei største utfordringane i samband med undervisning og opplæring. Meir framtrudande enn noko anna var lærarane si bekymring for utfordringa dei opplevde med å oppretthalde elevane sin motivasjon for læring, og også i samband med lesing (Pressley & Allington, 2015). Denne bekymringa kring elevane sin motivasjon var forårsaka av blant anna eit repeterande mønster der motivasjon for lesing var relatert til gode karakterar. Frå norsk kontekst veit vi at lærarane er blant dei med ei profesjonsutdanning som i minst omfang støttar sin praksis på forskningsbasert kunnskap, og at lærarane også er lite orientert om nyare forskning som er relevant for deira yrkesutøving (Meld. St. 31 (2007-2008), 2008). Dette handlar om at lærarane i større grad bør reflektere over, argumentere for og grunngje sine handlingar i forskningsbasert kunnskap (Ertsås & Irgens, 2012). Fordi motivasjon spelar ei svært viktig rolle for å lære å lese, og fordi betydninga av motivasjon kanskje fort kan bli forsømt samanlikna med fagleg utvikling, er det i samband med min studie grunn for å rette fokuset mot forskningsbasert kunnskap om kva som fremjar motivasjon for lesing for elevar på 1. trinn.

Med høgde for den sentrale rolla interesse spelar for utviklinga av leseferdigheit, og det faktum at ein kan vekke interessa uavhengig av nivå, alder og tidlegare erfaring, er det klart at lærarar på 1. trinn bør fokusere på å vekke interessa hjå den einskilde elev (Renninger & Hidi, 2016). Som tidlegare omtala kan omgjevnadane leggje til rette for utvikling av elevane si interesse gjennom støtte og utfordringar, og gjennom kjensler, verdien eleven tillegg oppgåva eller aktiviteten, og kunnskap om den aktuelle oppgåva (Renninger & Hidi, 2016). Det er like viktig ut undervisninga famnar om elevar med høgt nivå av literacy interesse som elevar som ikkje er spesielt interesserte (Renninger & Hidi, 2016). Elevar med svak literacy interesse treng støtte for å vekke og stimulere til literacy interesse. Elevar som er svært interesserte i lesing og literacy aktivitetar treng støtte for å oppretthalde interessa og for vidare utvikling av leseferdigheit. Mange og varierte erfaringar med ei situasjonell interesse vert ofte

rekna som ein forløpar til individuell interesse. Å trigge situasjonell interesse er såleis ein anerkjent måte å fremje individuell interesse på (Rotgans & Schmidt, 2014; Palmer, 2009).

2.7.1 Concept-Oriented Reading Instruction

I USA er det utarbeida eit instruksjonprogram knytt til lesing der eit av formåla er å fremje elevane sin motivasjon for lesing (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI) ynskjer blant anna å tilretteleggje for utvikling av tru på eigne leseferdigheiter og leseferdigheiter. I samband med motivasjon inneber dette instruksjonsprogrammet ein klasseromspraksis som fokuserer på at elevane skal oppleve relevans, valmoglegheiter, samarbeid og nivåtilpassa tekstar.

Å appellere til elevane sine interesser i val av sjangrar, bøker og tekstar er ei vanleg tilnærming for at elevane skal oppleve relevans (Guthrie, 2015). Gjennom å samtale med elevane kan læraren finne fram til kva for tema eleven interesserer seg for, og deretter hjelpe eleven å finne fram til bøker som handlar om det gitte temaet.

Valmoglegheiter inneber ei kjensle og oppleving av autonomi i eigne læringsprosessar, og kan opplevast som motiverande for elevane sin innsats og faglege læringsutbytte (Guthrie, 2015). Elevane kan velkje bøker dei vil lese, foreslå tema, og korleis ein kan drive etterarbeid etter lesing.

Meistringserfaringar vert rekna som den viktigaste kjelda for utvikling av meistringforventning (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003). Guthrie (2015) peikar på flere måtar å leggje til rette for at elevane skal oppleve meistring, som til dømes tekstar tilpassa eleven sitt ferdigheitsnivå, mange og varierte moglegheiter for lesing og hyppig tilbakemelding på eiga lesing.

Ein viktig faktor ved CORI er samarbeid, slik at elevane kan dra nytte av andre sine opplevingar eller erfaringar. Elevane kan samarbeide ved å lese saman med partner eller i små grupper, å snakke om bøker eller ved å lage plakatar eller teikningar frå det ein har lese (Guthrie, 2015).

2.7.2 Tankesett

Det er gjort forskning som hevdar at synet på intelligens som noko gitt eller noko som kan utviklast har stor betydning for elevane sine prestasjonar på skulen (Rattan, Savani, Chugh, & Dweck, 2015). Dweck og Master (2016) avdekka to hovudtypar reaksjonsmønster for korleis ein møter utfordrande oppgåver. Anten minnar ein seg sjølv på at ein er intelligent, er i stand til å løyse oppgåva og går på for å løyse utfordringa, eller ein kan ta den enkle vegen ut ved å gje opp og minimerer innsatsen. Desse reaksjonsmønstra har implikasjonar for måla elevane set seg (Dweck & Master, 2016) Elevar som trur at evner er satt vel ofte *prestasjonsmål* i søken etter positive tilbakemeldingar fordi ein ynskjer å unngå negativ dømming av egne evner. Elevar med ei oppfatning av intelligens som noko som kan utviklast, er ofte orienterte mot læringsmål ettersom dei ynskjer å forbetre evnene og ferdigheitene og lære nye ting (Elliot & Dweck, 1988).

Synet på intelligens har også betydning for synet på verdien av innsats, og korleis ein møter utfordringar (Dweck & Master, 2016). Å sjå evner som noko som er satt inneber ofte at ein reduserer verdien av innsats dersom ein skal løyse oppgåver som utfordrar. Ei oppfatning av at å prøve hardare ikkje vil endre evnene, og at å leggje ned større innsats inneber risiko for å få bekrefta at ein ikkje er smart nok, vil kunne innebere reduksjon av innsatsen når ein står ovanfor utfordringar (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). For at innsats skal vere nyttig, må elevane tru at dei har moglegheit for å endre sine evner (Dweck & Master, 2016).

Eleven sitt syn på intelligens vil påverke kva for type tilbakemelding eleven vert motivert av (Butler, 2000). Elevar som oppfattar intelligens som satt, ynskjer ei normativ tilbakemelding som samanliknar deira evner med andre sine evner. Dersom elevar ser intelligens som noko som kan endrast, vert dei ofte motivert av tilbakemeldingar med fokus på eiga utvikling og forbetring.

Å bli samanlikna med andre vil kunne innebere nederlag, og alle nederlag vil kunne påverke sjølvtiliten på ein uheldig måte (Dweck & Master, 2016). Robins og Pals (2002) fann at elevar som ser evner som satt, følte angst, skam og uro over egne karakterar. Elevar som ser evner som satt vil gjerne unngå utfordringar og heller søke oppgåver som dei veit at dei meistrar, noko som kan hemme utviklinga deira ettersom dei ikkje. Å sjå intelligens og evner som noko som kan forbeistrast vil bidra til utvikling og at nederlagsopplevingar kan brukast grunnlag for å ha tru på at ein kan gjere det betre i framtida (Dweck & Master, 2016).

Denne oppfatninga vart funne å vere assosiert med å føle seg motivert, inspirert og sterk (Robins & Pals, 2002).

Ein viktig del av arbeidet som lærar, er å gje tilbakemeldingar til elevane på arbeidet dei gjer. Tilbakemeldingane kan støtte opp om det ein eller det andre reaksjonsmønsteret (Dweck & Master, 2016). Som lærar ynskjer ein å påverke elevane til å tru på at dei har moglegheit til å kunne påverke eiga læring og eigne evner (Dweck & Master, 2016). Dette kan fremjast ved å fokusere på prosess-orientert ros og tilbakemeldingar ved at ein tek utgangspunkt i eleven sine tidlegare arbeid for å synleggjere at innsats fører til utbytte i samband med læring. Dette kan opplevast som motiverande, fordi elevane ser samanhengen mellom eiga handling, og utbytte av arbeidet på skulen. Ved å rose innsatsen i plassen for evner, vil ein spore elevane inn mot hardt arbeid og større suksess. ”Så flink du er til å lese” fokuserer på evnene medan ”Eg ser at du har jobba hardt denne timen” rosar innsatsen, som elevane i stor grad kan styre sjølv. Dette er små skilnadar i formuleringane av tilbakemeldingar, men som born er vare for i tidleg alder (Dweck & Master, 2016).

For å oppsummere kjenneteikn ved effektiv undervisningspraksis er eit viktig poeng at interesse alltid kan vekkjast, og ein motiverande undervisningspraksis handlar i hovudsak om å fremme ei interesse for lesing. CORI fokuserer på å ta utgangspunkt i eleven sine interesser og ferdigheitsnivå (Guthrie et al., 2004). Tema som eleven opplever som interessante kan bidra til at eleven opplever at det er nyttig å lese tekstar, og dette i kombinasjon med nivåtilpassa tekstar og ulike arbeidsmåtar, kan bidra til motivasjon for å fortsetje. Det er viktig at elevane opplever meining med å lese, at dei opplever meistring og at dei får dele sine opplevingar og erfaringar med sine medelevar (Guthrie, 2015). Samtidig er det viktig at dei utviklar eit tankesett med ei klar oppfatning av at intelligens er noko elevane har moglegheit for å endre, fordi reaksjonsmønsteret i møte med utfordringar har samheng med måla for læring og verdien elevane tillegg innsats (Dweck & Master, 2016). Elevane må erfare at det nyttar å leggje ned innsats i møte med nye utfordringar og at elevane lukkast med å løyse desse.

3. METODE

I denne delen av oppgåva vil eg seie noko om forskningsmetoden og designet som er valt, samt validitet, reliabilitet og forskningsetiske refleksjonar knytt til studien. Deretter vil eg rette fokuset mot utvikling av måleinstrumentet og korleis det er brukt for å samle inn data, og kva for analyseprosessar som ligg til grunn for variablane som er brukt, og vidare resultata som denne studien byggjer på.

Både uvalet og datamaterialet studien baserer seg på er henta inn i samband med eit større forskningsprosjekt i Norge. Difor vil eg starte med ein kort presentasjon av forskningsprosjektet *På sporet* før eg vil forsøke å synleggjere denne masteroppgåva si rolle i forhold til *På sporet*.

3.1 Forskningsprosjektet *På sporet*

Lesesenteret har regien på *På sporet*-prosjektet der målet er å redusere talet på elevar i den norske skulen som utviklar vanskar med lesing og læring gjennom tidleg identifisering og intervensjon (McTigue, Solheim, Walgermo, Frijters & Foldnes, in review). Eit av delmåla til *På sporet* er ”å utvikle kunnskap om tidlig leseintervensjon til nytte for praksisfelt og utdanningsmyndigheter” (Lesesenteret, 2017). Mitt prosjekt kan leggjast inn som ein del under dette delmålet ved at studien har som formål å utvikle kunnskap om motivasjon for lesing blant ulike grupper av elevar, nærmare bestemt jenter og gutar det fyrste året på skulen. Som det vart peika på innleiingsvis i kapittel 2, er det gjort lite forskning på motivasjon for lesing og kjønn i norsk kontekst. Studien kan såleis bidra med ny kunnskap om nivå i motivasjon for lesing og literacy for norske jenter og gutar ved inngangen og utgangen av det fyrste året på skulen. Dette kan og bør vere av interesse for praksisfeltet.

Nedanfor vil eg gå inn på val av forskningsmetode og design før eg går inn på refleksjonar knytt til reliabilitet og validitet.

3.2 Val av forskningsmetode

Formålet med bruk av samfunnsvitenskapleg forskningsmetode er å hente inn informasjon om verkelegheita. Innan samfunnsvitenskapleg forskningsmetode skil ein mellom kvalitativ og kvantitativ metode, som to hovudtilnærmingar som vert brukt til å samle inn, analysere og tolke data (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2010).

3.2.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning er oppteken av at den sosiale verda vert konstruert gjennom handlingane til individet (Ringdal, 2013). Utvalet er samansett av få personar der målet er å kunne seie noko om særlege kjenneteikn ved fenomenet som vert studert (Johannessen et al., 2010). Samtaleintervju og deltakande observasjon er eksempel på vanlege kvalitative forskningsmetodar (Ringdal, 2013). Datainnsamlinga må dokumenterast og datamaterialet er som regel i form av tekst, lyd og/eller bilete (Johannessen et al., 2010).

3.2.2 Kvantiativ metode

Kvantitativ forskning har som utgangspunkt at sosiale fenomen er så stabile at dei kan målast og at kvantitative skildringar difor kan gje meining. Den kvantitative forskninga er teoristyrtd som inneber at forskaren tek utgangspunkt i teoretiske perspektiv som kastar lys over fenomenet som skal studerast. I motsetning til det vesle utvalet i kvalitativ forskning, baserer den kvantitative forskninga seg på eit stort utval (Ringdal, 2013). Spørreskjema med faste spørsmål og oppgitte svaralternativ er ein vanleg metode for å hente inn data. I kvantitativ forskning er ofte både dataregistrering og dataanalyse knytt til tal og tabellar (Johannessen et al., 2010).

Til grunn for denne studien ligg kvantitativ metode, som er brukt for å samle inn data om elevar si vurdering av eigen motivasjon for lesing ved skulestart og i løpet av det fyrste skuleåret i den norske grunnskulen. Kvantitativ metode er vidare brukt for å undersøkje skilnader i motivasjon mellom elevgrupper, nærmare sagt jenter og gutar.

3.3 Utval

Nitten skular i Rogaland fylke var rekruttert og oppfylde dei fylgjande kriteria for deltaking i *På sporet*: (1) Skulane forventa fleire enn 40 fyrsteklassingar til skulestart i august 2014; og

(2) at resultatene på Nasjonale prøver i lesing hadde vore nært til landsgjennomsnittet (2 ± 0.1 på ein skala frå 1-3) for to av dei tre føregåande åra. Eit tredje kriterie for deltaking var at alle bokstavar skulle vere introdusert før påske det fyrste skuleåret.

Utvalet består av 1141 elevar med ei kjønnsfordeling med 561 gutar og 580 jenter ved T1. Ved T2 deltok 560 gutar og 578 jenter i testinga. Den totale storleiken på utvalet vart redusert frå 1141 elevar ved starten av T1 til 1138 elevar ved slutten av T2 ettersom elevar av ulike årsaker ikkje kunne fullføre testinga ved begge måletidspunkt.

Elevane varierte i alder frå 5 år, 5 månadar til 6 år, 8 månadar med ein gjennomsnittsalder på 6 år, 2 månadar. Den fyrste datainnsamlinga føregjekk ved starten av 1. trinn i august 2014, og vart gjennomført i løpet av elevane si andre, tredje eller fjerde veke som fyrsteklassing i skulen. Den andre datainnsamlinga vart gjennomført i april 2015.

På sporet-intervensjonen er designa for å fremje elevar sine tidlege lese- og skriveferdigheiter, og er altså ikkje ein intervensjon laga med tanke på å fremje elevane sine motivasjon for lesing. Dette sett i lys av at analysar av data viser at det ikkje er skilnad i motivasjon ved utgangen av 1. trinn for intervensjonselevane, og elevane som ikkje fekk intervensjon, har ført til at heile utvalet av elevar i På sporet-prosjektet er vorte inkludert i alle analysar (Walgermo, Foldnes, Uppstad & Solheim, in review).

3.4 Frå teori til måleinstrument – utvikling av testbatteri

Denne studien ynskjer å få innsikt i jenter og gutar sin motivasjon for lesing ved skulestart, og korleis motivasjonen utviklar seg i løpet av det fyrste året på skulen. Variablane eg har brukt for å undersøkje dette, er *literacy interesse* og *lesar-sjølvbilete*. Dei einskilte oppgåvene som målar literacy interesse og lesar-sjølvbilete vert ofte kalla for *item*. Eg vel å omtale item som *oppgåver* då det gir god og presis forståing på norsk for betydninga av innhaldet i det engelske omgrepet item.

Deltestane i testbatteriet som fokuserer på leserelaterte ferdigheiter er ikkje aktuelle for problemstillingane i denne studien. I det fylgjande vil eg difor gå nærmare inn på oppgåvene i *På sporet*-batteriet som er knytt til lesemotivasjon, og som kan bidra til kunnskap om motivasjonell utvikling i samband med lesing for jenter og gutar. I utarbeidinga av

måleinstrumentet er det gjort ein faktoranalyse og pilotering. Det vil bli gjort greie for faktoranalysen og piloteringa nedanfor.

3.4.1 Faktoranalyse

Ein faktoranalyse er ein teknikk for datareduksjon som tek utgangspunkt i eit stort antal variablar, og som undersøker moglegheita for å redusere talet på variablar, og slik gjere talet på variablar meir handterleg (Pallant, 2007). Under utarbeidinga av indikatorar på lesemotivasjon, vart det teke utgangspunkt i teori og tidlegare forskning på samanhengar mellom motivasjonelle konstrukt som predikerer leseferdigheit. For å undersøkje kva for motivasjonelle indikatorar som best måler fenomenet lesemotivasjon blant dei yngste elevane, vart det gjennomført ein faktoranalyse (Ringdal, 2013). Den utforskande faktoranalysen viste at to oppgåver (Eg likar å lære bokstavar; Eg likar å skrive bokstavar) ikkje bidrog til stabile faktorar, og vart difor fjerna frå oppgåvesettet (McTigue et al., in review). Resultatet av den bekreftande faktoranalysen vart ulike oppgåver som skulle måle variablane *literacy interesse* og *lesar-sjølvbilete*, som er variablane som ligg til grunn for denne studien (sjå tabell x).

3.4.2 Pilotering

Formatet til skalaen for svaralternativ vart designa og testa gjennom pilotering for å gjere det gjennomførbart for små barn. Oppgåvene vart formulert med mål om å redusere den kognitive belastninga ved å gje visuell støtte til ein serie av binære val (McTigue et al., in review). Undervegs som instrumentet vart utvikla vart det testa ut i små elevgrupper for å kunne luke ut oppgåver eller for å spisse formuleringer for å finne ut kva som fungerte godt eller eller mindre godt. Under utviklinga av testbatteriet vart alle oppgåvene overført frå eit format tilpassa penn og papir til eit format tilpassa nettbrett. Dette arbeidet vart gjort av illustratørar som jobbar med forskning og utvikling av digitale undervisningsverktøy ved eit universitet (McTigue et al., in review).

3.5 Elevar på 1. trinn og sjølvrapportering som metode

Å måle motivasjon med bruk av kvantitativ metode er ei utfordring ettersom motivasjon er ein indre tilstand som omfattar både tru på eigne ferdigheiter, haldningar og mål (McTigue et al., in review). Vaksne sine observasjonar kviler ofte på den oppførselen borna viser i

samband med ein aktivitet, og det skapar difor eit problem ved måling av ein indre tilstand i elevane.

Tidlegare forskning har funne samansvar mellom born si rapportering av eigne interesser og til oppnåing eller prestasjonar innan fagdisiplinen (Chapman et al., 2000; Frijters et al., 2000). Ettersom elevane skulle testast like etter skulestart på 1. trinn, bau måling av elevar sin lesemotivasjon gjennom lærar- og foreldrerapportering på utfordringar. Læraren hadde akkurat begynt å bli kjent med elevane som lesarar og derfor ville det vere vanskeleg for lærarane å gje nøyaktig informasjon om elevane si literacy interesse og lesar-sjølvbilete (Walgermo et al., under review; McTigue et al., in review). Foreldra hadde heller ikkje på måletidspunktet særleg erfaring med eige barn i skulekontekst (McTigue et al., in review). Desse begrensningane fører til eit godt argument for sjølvrapportering ved skulestart når ein ynskjer å måle elevar sin lesemotivasjon.

I forkant av *På sporet*-kartleggjinga vart det utarbeida eit verktøy som kunne brukast ved skulestart, altså i *forkant* av formell leseopplæring, og eit verktøy som kunne brukast ved slutten av 1. trinn og etter eit år med formell leseopplæring. Dette er viktig ettersom elevane ved to, tre eller fire veker inn på 1. trinn har svært avgrensa erfaring med formelle leseopplæring i skulen, og på grunn av dette er det ikkje tenleg å teste faktiske leseferdigheiter på dette tidspunktet ettersom ikkje alle vil ha fått sjansen til å lære å lese. Etter eit år med leseopplæring i skulen er det derimot mogleg å snakke om faktisk leseferdigheit for heile utvalet.

3.6 Skildring av testbatteriet

Ved T1 fekk elevane tre oppgåver relatert til måling av lesar-sjølvbilete, og ved T2 fekk elevane seks oppgåver relatert til lesar-sjølvbilete. Oppgåver knytt til literacy interesse og lesar-sjølvbilete blei presentert i tilfeldig rekkefølge i løpet av testen (Walgermo et al., in review). Oppgåveformuleringane relatert til lesar-sjølvbilete var tilpassa *På sporet*-prosjektet med grunnlag i *Reading Self Concept Scale* (Chapman & Tunmer, 1995; Chapman et al., 2000) og *Young Reader Motivation Questionnaire* (Coddington & Guthrie, 2009). Med utgangspunkt i typiske tidlege leseerfaringar i Norge, som til dømes å lære bokstavane i eige namn, vart det forsøkt å utarbeide oppgåveformuleringar knytt til lesar sjølvbilete som gjorde det mogleg for elevane å kunne vurdere eigne evner (McTigue et al., in review).

Til grunn for måling av interesse-variabelen ved T1 ligg seks oppgåver medan elevane si interesse vart målt gjennom fem oppgåver ved T2. Oppgåvene er tilpassa undersøkinga og norske forhold ut frå Frijters og hans kollegaer (2000). McTigue et al. (in review) skriv at oppgåveformuleringane som ligg til grunn for måling av literacy interesse er valt og oversett frå fleire måleinstrument for å kunne kartlegge eit vidt spekter av tidlege leseferdigheiter som barn kan utvikle enten med eller uten formell leseopplæring. Tabell 1 gir oversikt over oppgåvene som målte literacy interesse og lesar-sjølvbilete ved begge måletidspunkt.

Tabell 1: Oppgåver som målte literacy interesse og lesar-sjølvbilete ved T1 og T2

Literacy interesse	
Målepunkt 1 – skulestart	Målepunkt 2 - utgangen av fyrste klasse
Likar du å kikke og bla i bøker?	Likar du å lese?
Likar du å gå på biblioteket?	Synes du at lesing er kjedelig?
Likar du når nokon les for deg heime?	Gledar du deg til å halde på med lesing?
Likar du å få bøker i gåve?	Likar du å lese når du er heime?
Likar du å kikke og bla i bøker med ein venn?	Synes du det er kjekt å lese bøker?
Likar du når læraren les høgt for klassen?	
Lesar-sjølvbilete	
Målepunkt 1 – skulestart	Målepunkt 2 - utgangen av fyrste klasse
Synes du det er lett/vanskeleg å lære bokstavar?	Synes du det er lett/vanskeleg å lese bøker du har valt sjølv?
Synes du det er lett/vanskeleg å lære å lese?	Synes du det er lett å forstå ord i bøker utan bilete?
Kan du like mange bokstaver som dei andre i klassa di?	Synes du at du les godt?
	Greier du å finne ut av vanskelege ord på eigahand?
	Er du god til å forstå kva orda du les betyr?
	Les du dårlegere enn mange andre i klassa di?

3.6.1 Å måle motivasjon før og etter formell bokstavinnlæring

Ein viktig faktor ved validiteten til testbatteriet er at ordlyden i oppgaveformuleringane for å måle motivasjon endrar seg frå T1 til T2 (sjå tabell 1). Til dømes spør ein ved T1 om ”Likar du å kikke og bla i bøker?”, som handlar om erfaring med literacy. Ved T2 spør ein om ”Synes du det er kjekt å lese bøker?”, som er eit spørsmål som går direkte på lesing som aktivitet og ferdigheit. Årsaka til dette er at ulike ferdigheitsnivå vert reflektert gjennom ulike oppgåver, noko som også viser att i dei to forskningsspørsmåla. Dette skuldast at elevane er i sterk utvikling det fyrste året, og for å kunne måle literacy interesse og lesar-sjølvbilete er ein difor endre ordlyden frå T1 til T2. Ved skulestart vart literacy interesse målt gjennom formuleringar som spør om elevane likar å delta i literacy aktivitetar, som å bli lese høgt for, å bla i bøker og gå på biblioteket. Mål for lesar-sjølvbilete ved skulestart handla om kor lett/vanskeleg elevane syntes det var å lære bokstavar, lære og lese, samt samanlikning med klassekameratar når det kom til kunnskap om bokstavar. Ved utgangen av 1. trinn handla interesse-oppgåvene om kor godt elevane likte å lese. Oppgåvene knytt til lesar-sjølvbilete handla om opplevingar av eigne leseferdigheiter. Vi ser korleis oppgåvene dreier frå ved skulestart å måle interesse for *literacy relaterte aktivitetar* og tru på eigne evner til å *lære seg å lese*, til etter formell bokstavinstruksjon å handle om interesse for og tru på eigne ferdigheiter relatert til *faktisk lesing*. Årsaka til denne dreininga i ordlyden i oppgaveformuleringane, er at elevane ved skulestart ikkje har vore gjennom ei systematisk leseopplæring og bokstavinstruksjon, og følgeleg snakkar ein heller om opplevingar med lesing enn faktisk lesing.

3.7 Datainnsamling

For å svare på problemstillingane som ligg til grunn for denne studien, har eg valgt å nytte meg av datamateriell som er samla inn i samband med *På sporet*. Datamateriellet er henta inn i løpet av september på 1. trinn, og ein periode på to veker i april samme skuleår.

3.7.1 Prosedyre for gjennomføring av testing av elevar

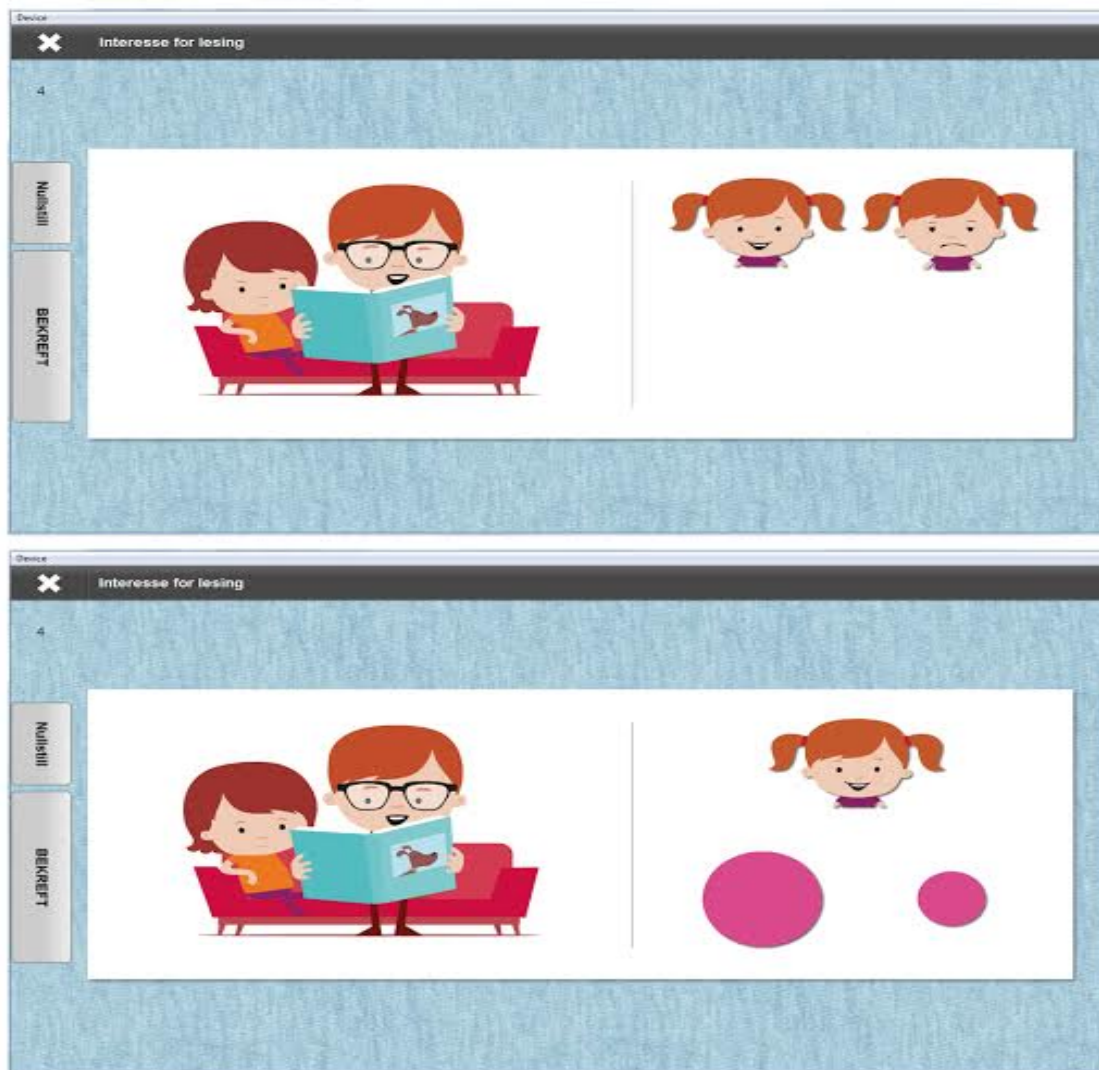
Det vart gjennomført individuell testing av alle elevane med bruk av eit testbatteri. Testinga vart gjennomført ved elevane sine respektive skular av kvalifiserte testarar som hadde gjennomgått opplæring i gjennomføring og administrering av testen. Gjennomføring av testen vart gjort utføre klasserommet på eit rom i rolege omgjevnader på elevane sin skulen der elevane ikkje vart forstyrta i testsituasjonen. Testbatteriet bestod av deltestar som inkluderte

måling av lesemotivasjon og leserelaterte ferdigheiter. Alle deltestane vart gjennomført med bruk av nettbrett. Totalt tok det 15-25 minuttar å teste ein elev. (Walgermo et al, in review)

I forkant av sjølve testen fekk elevane to prøve-oppgåver for å sikre at borna hadde forstått prinsippet som låg til grunn for elevane si vurdering av seg sjølv: a) Likar/Likar ikkje å feire hans/hennar bursdag? b) Likar/Likar ikkje å miste hans/hennar iskrem?.

Ved T1 begynte testen med at testaren fekk opp ei jente og ein gut på nettbrettet for å kunne tilpasse kjønn til den einskilde elev. Som illustrert i figur 1 vart det på venstre side av skjermen vist eit avbilda barn som var involvert i literacy aktivitetar. På høgre side viste det eit smilande ansikt og eit ulukkeleg ansikt. Testaren peika på det smilande ansiktet og sa til barnet: ”Denne jenta likar at foreldrene les høgt for henne”. Deretter peika testaren på det ulukkelege ansiktet og sa: ”Denne jenta likar ikkje at foreldrene les høgt for henne”. Testaren spurte deretter barnet ”Kva for ei av jentene er du mest lik på?”. Barnet valgte passende ansikt ved å trykke på skjermen. Testaren repeterte barnet sitt svar munnleg før svaret vart bekrefte med ein knapp. (Walgermo et al, in review)

Dersom barnet valde eit smilande ansikt, forsvann det ulukkelege ansiktet, og ein stor og ein liten sirkel kom til syne under det valgte ansiktet. Deretter spør testaren ”Likar du det *veldig* godt når foreldra dine les for deg (testaren peikar på den store sirkelen) eller er du berre *litt* glad i det (testaren peikar på den vesle sirkelen)?”. Dersom barnet valde det ulukkelege ansiktet, forsvann det smilande ansiktet og barnet vart spurt ”Når foreldrene dine les for deg, synes du det er *veldig* kjedeleg (testaren peikar på den store sirkelen) eller er det berre *litt* kjedeleg (testaren peikar på den vesle sirkelen)?”. På samme måte som tidlegare svarte barnet med å trykka på den store eller vesle sirkelen på skjermen. Svara som barnet gav kunne rangerast ut frå ein firepunkts skala frå 1 til 4 der 4 = smilande ansikt, stor sirkel; 3 = smilande ansikt, liten sirkel; 2 = ulukkeleg ansikt, liten sirkel; 1 = ulukkeleg ansikt, stor sirkel (Frijters et al., 2000). (Walgermo et al, in review)



Figur 1: Illustrasjon av korleis testinga ved T1 vart gjennomført (McTigue et al., in review).

Under kartleggjinga av motivasjon for lesing ved T2 vart testen gjennomført ved at testpersonen både stilte spørsmåla og plotta inn svara til elevane på nettbrettet. Ved T1 var det som sagt eleven som trykte på nettbrettet for å svare på spørsmåla.

3.8 Validitet og reliabilitet

I arbeidet med utforming av oppgåvene som skulle måle elevane si literacy interesse og lesar-sjølvbilete, stod omgrepa validitet og reliabilitet sentralt. Sirnes (2005) peikar på to sentrale spørsmål som bør stillast i utarbeidinga av ein test eller eit måleinstrument:

- I kva grad vil tolkning av skårane ha nytte og meining og eigne seg til dei oppgåvene testen er tiltenkt?
- I kva grad vil skårane vere fri for målefeil?

Det fyrste spørsmålet dreier seg om validitet og fokuserer på innhald (*kva* testen skal måle) medan det andre spørsmålet handlar om reliabilitet, som fokuserer på kor nøyaktig og konsistent testen måler det testen er tiltenkt å måle (Kleven, 2002).

3.8.1 Validitet

Det vil alltid vere knytt utfordringar til forskning og til å forsøke å måle fenomen vi har rundt oss. Ved gjennomføring av forskning og bruk av måleinstrument er det viktig å stille spørsmål til studien sin validitet, eller gyldigheit som det også kan kallast. Kleven (2002) peikar på at validitet er knytt til tolking av resultata av målingane. Det er viktig å kvalitetssikre måleinstrumentet for å sikre at det måler det forskaren ynskjer å studere med utgangspunkt i teori på feltet (Ringdal, 2013). I det fylgjande vil eg fyrst seie noko om innhaldsvaliditet (Kleven, 2002), før eg beveger meg over til omgrepsvaliditet og operasjonisering av teoretiske omgrep (Ringdal, 2013).

3.8.1.1 Innhaldsvaliditet

Innhaldsvaliditet dreier seg om val av indikatorar som kan kaste lys over fenomenet ein studerer, og er viktig etter som det er umogleg å måle alt ved eit fenomen i ein test. Dersom måleinstrumentet dekkjer eit representativt utval av det området som vert målt, betyr det at måleinstrumentet har høg innhaldsvaliditet (Kleven, 2002). Under utviklinga i måleinstrumentet i *På sporet* var det difor viktig å finne fram til oppgåveformuleringar som var gode indikatorar på tidlege lesarar si literacy interesse og lesar sjølvbilete. For å forstå elevar si motivasjonelle utvikling på eit område må ein i følge Wigfield og Eccles (1994) ta omsyn til både tru på eigne ferdigheiter og interesse. Walgermo et al. (in review) peikar på at *lesar-sjølvbilete* og *literacy interesse* er begge avgjerande komponentar for læring, og som det er gjort mange studiar på i samband med å forstå dei underliggjande drivkreftene for leseutvikling blant tidlege lesarar (sjå til dømes Bake et al., 2000). Lesar sjølvbilete og

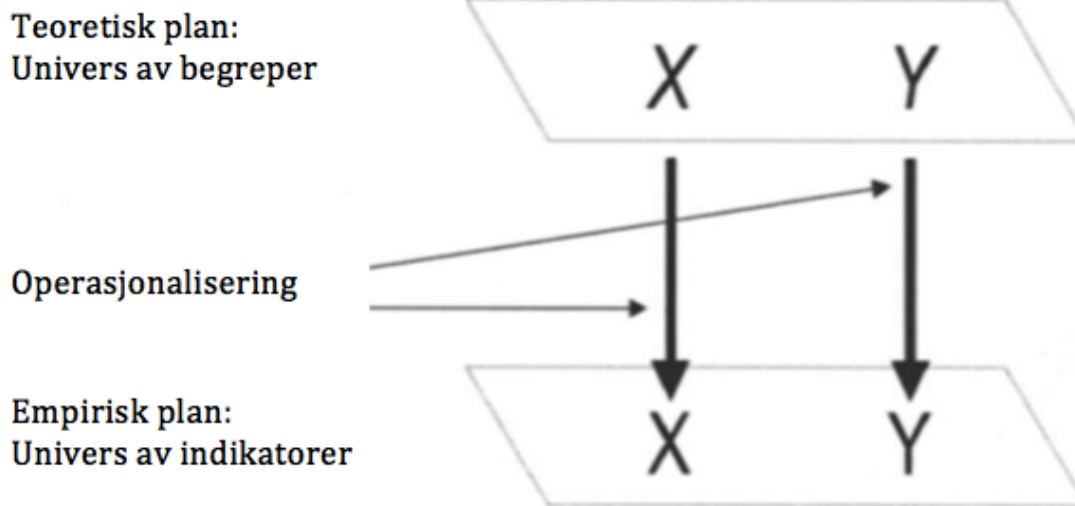
literacy interesse vart difor valt som indikatorar for motivasjon for lesing i *På sporet*. Innhaldsvaliditet og omgrepsvaliditet er nært knytte, og for å vise korleis dei valde indikatorane er tenkt å kunne bidra med validie data, vil eg støtte meg til ein modell for omgrepsoperasjonalisering (Kleven, 2002).

I samband med denne studien er det utarbeida eit måleinstrument som var tiltenkt å måle motivasjon for lesing gjennom dei motivasjonell konstrukta literacy interesse og lesar-sjølvbilete. Måleinstrumentet er utvikla med grunnlag i teori om literacy interesse og lesar-sjølvbilete. Eit grep for å styrke validiteten til denne studien er gjort i teori-kapittelet der teorigrunnlaget som er utgangspunktet for utvikling av måleinstrumentet er gjort greie for.

3.8.1.2 Omgrepsvaliditet

Omgrepsvaliditet er relatert til i kva grad enkeltoppgåvene er representative indikatorar på literacy interesse og lesar-sjølvbilete blant dei yngste elevane, og i kva grad desse indikatorane kan vere påverka av andre omgrep som ikkje er relevante i ein bestemt samanheng (Kleven, 2002).

Literacy interesse og lesar sjølvbilete er som ei rekkje andre pedagogiske omgrep representative for teoretisk konstruksjonar, eller konstrukt som dei ofte vert kalla. Eit konstrukt er abstrakt og uhandgripeleg, og i prinsippet er konstrukta derfor umoglege å måle fullt ut. Hadde det latt seg gjennomføre ville ein til dømes ha målt elevane si literacy interesse ved alle situasjonar dei har delteke i, men det ville vore umogleg å gjennomføre. Sjølv om det ikkje er gjennomførbart å måle fullstendig omfang av elevar si literacy interesse og deira lesar sjølvbilete, er det likevel mogleg å bruke synlege indikatorar for å måle abstrakte konstrukt som literacy interesse og lesar sjølvbilete. Ut frå teori og tidlegare forskning vart det i *På sporet* gjort eit utval av indikatorar som skal vere representative for elevane si literacy interesse og lesar sjølvbilete. Bruk av synlege indikatorar for å måle abstrakte omgrep, som det i utgangspunktet ikkje lar seg måle omfanget av, er kjernen i operasjonaliseringsproblemet i pedagogisk forskning. Som følge av operasjonaliseringsproblemet oppstår nye problem knytt til studien sin validitet. Kleven (2002) har utarbeida ein illustrasjon av omgrepsoperasjonalisering. Figur 2 illustrerer tilhøve mellom det teoretisk ikke-observerbare og det empirisk observerbare plan:



Figur 2: Illustrasjon av omgrepsoperasjonalisering (Kleven, 2002).

X og Y er uttrykk for indikatorane som vert nytta i studien og blir såleis representantar for dei teoretiske omgrepa i det observerbare universet av indikatorar. For å måle elevane si literacy interesse og lesar-sjølvbilete er det følgjeleg gjort eit utval av indikatorar (oppgåver) som i den grad det er mogleg er representative for elevane si literacy interesse og lesar-sjølvbilete ved skulestart og etter 1. trinn. Mellom det teoretiske plan og det empiriske plan er operasjonaliseringsmoglegheitene er uendelege, og dette stiller krav til bevisste val av indikatorar frå forskaren si side.

Ei form for trussel mot omgrepsvaliditet vert i litteraturen omtala som *systematiske målefeil* (Kleven, 2014d). Fordi operasjonaliseringa fører til at vi kun får målt eit utsnitt av omgrepet, kan ein skilje sider ved omgrepet verte *systematisk underrepresentert* i målingane. I slike tilfeller vil ikkje målingane gje valide data ettersom målingane ikkje fangar opp alle dimensjonane og breidda ved omgrepet. Ei anna form for systematisk målefeil er dersom målingane omfattar irrelevante forhold for det aktuelle omgrepet. Utfordringa med omgrepsoperasjonalisering er å velge indikatorar som gir breidde og gyldige data til å svare på problemstillinga. Samtidig som indikatorane ikkje må vere breidare enn at det gir gyldige

data til å svare på problemstillinga, skal heller ikkje område vere for snevert ettersom ein ynskjer å kaste lys over flest moglege sider ved problemstillinga.

Ettersom Kleven (2014d) knyt omgrepsvaliditet til grad av samsvar mellom korleis omgrepet vert definert teoretisk, og korleis ein lukkast med å operasjonisere omgrepet, er det viktig å kvalitetssikre at indikatorane målar omgrepet. For å sikre at oppgåvene målte to ulike konstrukt, *interesse* og *lesar-sjølvbilete*, vart det i forkant av datainnsamlinga gjennomført ein faktoranalyse (Walgermo et al., in review). Faktoranalysen bidrog til å bekrefte teorien og sikre at deltestane målte slik dei var tiltenkt.

3.8.1.3 Utval: strategi, samansetning og storleik

Ei anna side ved validitet dreier seg om kven resultata er gyldige for, og i kva for kontekst resultata er gyldige (Kleven, 2014d). Det er viktige sider ved studien sin validitet som er heilt sentrale dersom ein ynskjer å generalisere resultata og funna frå utvalet til populasjonen. Faktorar som spelar inn ved generalisering fra utval til populasjon, er utvalsstrategi, samansetninga i utvalet og utvalsstorleik.

Utvalet er basert på bekvemlegeheitsutval. Det inneber at deltakarane i intervensjonsstudien måtte vere elevar ved skular som ligg i nær avstand til Lesesenteret. Slik kunne intervensjonen organiserast, observerast og fylgjast opp av Lesesenteret. Ei side ved bekvemlegeheitsutval er at resultata ikkje kan generaliserast, fordi utvalet er eit ikkje-sannsynlegheitsutval. Ettersom utvalet i studien vert rekna for å vere eit stort utval, og har ei nokså jamn fordeling av jenter og gutar, talar det i sin tur for at resultata kan generaliserast til populasjonen.

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet seier noko om kor godt eller dårleg eit mål er (Sirnes, 2005), og er eit uttrykk for kor stor del av skårane på ein test som kan forventast å vera ”sanne” og kor stor del av resultata som er ”tilfeldige”. Dersom data har god reliabilitet betyr det i følge Kleven (2014c) at data ikkje i særleg grad er påverka av *tilfeldige målefeil*.

3.8.2.1 Standardisering

Ein måte å redusere sjansen for tilfeldige målefeil, er å utarbeide ei *standardisering* av målingsprosedyren. I *På sporet* vart testverktøyet standardisert i forkant av testing av elevane som eit tiltak for å redusere sjansen for tilfeldige målefeil. Alle testpersonane fekk opplæring og trening i bruk av testverktøyet i forkant av testing av elevane (Lundetræ, Schippwert, Solheim & Uppstad, in review). Det bidreg også til å sikre at alle elevane mottok samme instruksar og forklaringer under testing. Det er viktig for at resultane til ulike elevar skal kunne samanliknast, og for å kunne seie noko om generelle kjenneteikn ved utvalet som vert studert. Testpersonane var i tillegg høgt kvalifiserte innan leseopplæring og individuell testing av elevar (Lundetræ et al., in review).

3.8.2.2 Nøytralisering

Ein anna måte å redusere målefeil på, er gjennom prinsippet om å *nøytralisere* effekten av målingsfeilene, som inneber at tilfeldige feil vil jamne seg ut i det lange løp (Kleven, 2014c). I *På sporet* vart dette gjort ved at variablane *literacy interesse* og *lesar-sjølvbilete* vart målt ut frå fleire spørsmål knytt til indikatorane. Dette er ein måte å få dekkja fleire sider eller eit større område av omgrepet ein ynskjer kunnskap om (Kleven, 2002).

3.8.2.3 Interkonsistensreliabilitet

Cronbachs alpha (α) gir eit mål på måleinstrumentet sin interkonsistensreliabilitet (Pallant, 2007). Målet viser kor konsistent oppgåvene i ein prøve måler i forhold til kvarandre. Cronbachs alpha er utsett for ein del kritikk. Blant anna vert den kritisert for å leggje for strenge kriterier til grunn, som til dømes at alle oppgåver i prøven har samme gjennomssnittsskåre i utvalet (Sijtsma, 2009). I *På sporet* er derfor Guttman's lambda (λ_2) brukt for å estimere reliabilitet, som er eit mindre konservativt mål. Guttman's λ_2 minimerer bias i estimering av reliabilitet i så store utval som er tilfelle i *På sporet*. For skalaen for literacy interesse vart denne kalkulert til å vere .67. For lesar-sjølvbilete vart Guttman's λ_2 kalkulert til å vere .62. (Walgermo et al., in review)

Kalkulering av λ_2 på .67 for literacy interesse, og .62 for lesar sjølvbilete, er under den tilfredsstillande reliabilitetsgrensa på .70. Reliabiliteten aukar med talet på indikatorar (Ringdal, 2013), og det er med på å forklare reliabilitetsmåla for literacy interesse og lesar-sjølvbilete.

3.9 Analyse

I dette kapitlet vil variablane som ligg til grunn for analysen bli skildra samt framgangsmåten i analyseprosessen. Statistiske omgrep som er viktige for analyseprosessen vil bli avklart. Datamaterialet som analyse og resultat byggjer på, er i forkant lagt inn i statistikkprogrammet SPSS. Det er denne datamatrissa eg har nytta. Til grunn for analysane ligg både faktoranalyse og reliabilitetsestimering med bruk av Cronbach`s alpha. Faktoranalysen er presentert i kapittel 3.4.1, og reliabilitetsestimeringa er gjort greie for i kapittel 3.7.2.

3.9.1 Variablar

Til grunn for analysen ligg sjølvrapportering frå elevane på variablane *kjønn*, *literacy interesse* og *lesar sjølvbilete*. Ein variabel er noko som varierer (Kleven, 2014a), og i denne studien er det eigenskapane *kjønn*, *literacy interesse* og *lesar sjølvbilete* som varierer blant deltakarane i utvalet.

Variablar kan ha ulikt målenivå (Kleven, 2014a). Ved måling på nominalnivå blir deltakarane plassert i kategoriar, og den nominelle variabelen *kjønn* har verdiane *gut* eller *jente*, som altså er dei ulike svaralternativa på denne variabelen. Variablane *literacy interesse* og *lesar sjølvbilete* er på intervallnivå, som er kjenneteikna av like stor avstand mellom einingane langs heile skalaen (Kleven, 2014a). Ved T1 blei variabelen *Literacy interesse* målt gjennom seks oppgåver medan det var fem oppgåver på T2. *Lesar sjølvbilete* vart målt gjennom tre oppgåver ved T1, og gjennom seks oppgåver på T2. Desse variablane skil seg frå variabelen *kjønn* ved å ha fleire moglege svaralternativ. Desse variablane gir elevane sine svar to binære avgjerdsler, noko som gir fylgjande fire alternativ for å skåring på skalaen: 4 = glad fjes, stor sirkel; 3 = glad fjes, liten sirkel; 2 = trist fjes, liten sirkel; 1 = trist fjes, stor sirkel.

3.9.2 Effektstorleik

Som mål på på effektstorleiken mellom to grupper er, *Cohens d* brukt. Den kan avdekke storleiken på eventuelle skilnader mellom jenter og gutar si interesse for literacy og tiltru til egne ferdigheiter som lesar ved skulestart og etter 1. trinn. Signifikanstesting kunne vore eit alternativ dersom utvalet studien byggjer på hadde vore mindre. Signifikanstesting i eit så stort utval som denne studien byggjer vil føre til at både store og små skilnader vil verte signifikante. Effektstorleiekn *Cohens d* gir eit mål på storleiken på skilnadar mellom grupper,

og tek utgangspunkt i differansen mellom to gjennomsnitt. *Cohens d* baserer seg både på gjennomsnitt og standardavvik for ulike grupper (Kenny, 1987), som i denne studien er knytt til elevgruppene jenter og gutar. *Cohens d* vert rekna ut etter denne formelen:

$$M_1 - M_2 / S_{\text{pooled}} \text{ where } S_{\text{pooled}} = \sqrt{[(s_1^2 + s_2^2) / 2]}$$

Nedanfor vil eg kort forklare gjennomsnitt og standardavvik som mål, før eg går nærmare inn på framgangsmåten for å rekne ut *Cohens d*.

Ved å bruke **gjennomsnitt** er ein oppteken av å angje kva fordelinga samlar seg om, og ikkje korleis heile fordelinga ser ut (Bjørndal & Hofoss, 2015). Gjennomsnitt vert brukt for å beskrive det typiske og er eit mål for sentraltendens eller ”tyngdepunkt” i datamaterialet. Det matematiske uttrykket for gjennomsnitt er x .

Standardavvik (ofte forkorta til *SD*) er eit spreingsmål som angir spreinga kring gjennomsnittet, og standardavviket baserer seg derfor på ei samanlikning med gjennomsnittet (Bjørndal & Hofoss, 2015).

3.9.3 Framgangsmåte

SPSS versjon 21 vart brukt for å gjere dei statistiske berekningane, og rekna såleis ut både gjennomsnitt og standardavvik for jenter og gutar på begge måletidspunkta for konstrakta *Interesse* og *Lesar sjølvbilete*. For å rekne ut *Cohens d* og for å finne fram til det talmessige uttrykket for effektstorleiken mellom gjennomsnitta for jenter og gutar vart det gjort fire utrekningar med bruk av effektstorleikskalkulatoren utarbeida av Dr. Lee A. Becker (Becker, 2016). Ved å legge inn gjennomsnitt og standardavvik for interesse for jenter ved T1, og gjennomsnitt og standardavvik for interesse for gutar ved T1, bereknar denne kalkulatoren effektstorleiken mellom desse gruppene og oppgir *Cohens d*. Denne prosedyren vart repetert for dei tre andre utrekningane. Ut frå Cohen's d vert effektstorleikar rekna som små ($d \leq .3$), middels ($d \approx .5$) og store ($d \geq .8$) (Cohen, 1988).

3.10 Forskningsetiske vurderingar

Alle typar forskning må ta omsyn til forskningsetiske normer (Kleven, 2014b).

Datamateriellet eg har brukt har ikkje innehelde personopplysningar, slik at det ikkje har vore

mogleg å identifisere elevar eller skular. Ettersom studien byggje på *På sporet*-data og kan knytast til delmål som *På sporet*-prosjektet har fått godkjenning til frå NSD, har det ikkje vore nødvendig å søke om ny godkjenning frå NSD eller innhente nytt samtykke frå foreldre/føresette.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora [NESH] understrekar at det er visse omsyn ein må ta dersom ein skal gjennomføre forskning der born er involvert, fordi barn og unge har eit særleg krav på vern ved deltaking i forskning (NESH, 2016). Eit viktig fokus under datainnsamlinga til *På sporet* var at elevane skulle oppleve meistring. I forkant var det utforma kriterer for når testarane skulle avbryte dersom oppgåvene var for vanskelege for elevane. Bruk av iPad under kartleggjinga kan i seg sjølv vere ein motiverande faktor for elevane i tillegg til at alle elevane fekk premie etter å ha gjennomført testen.

4. RESULTAT

I denne delen av oppgåva vil eg presentere resultatata frå analysen av det kvantitative datamaterialet. Til grunn for framstillinga ligg Pallant (2007) sine tilrådingar for presentasjon av data. Framstilling av resultat vart gjort ved bruk av deskriptiv statistikk. Det vil bli presentert ein tabell som samanfattar analysen for både gutane og rentene sine resultat på måling av literacy interesse og lesar-sjølvbilete for kvart av måletidspunkta. For å synleggjere variasjonen blant gutar og jenter er det utarbeida histogram for dei fire målepunkta med bruk av statistikkprogrammet SPSS versjon 21. Tabellane er utarbeida med bruk av Microsoft Word for Mac Versjon 14.7.1 (161129) med utgangspunkt i analysar gjort i SPSS versjon 21.

4.1 Presentasjon av resultat

Analyseresultatata indikerer nokre generelle tendensar for utvikling i motivasjon for lesing for gutar og jenter. Nedanfor vil eg gå meir detaljert inn i resultatata frå analysen av målingane av literacy interesse og lesar-sjølvbilete knytt opp mot problemstillingane.

4.2.1 Er gutar og jenter like interesserte i literacy aktivitetar, og har dei like god tru på egne ferdigheiter til å skulle lære å lese ved skulestart?

Tabell 2 viser gjennomsnitt, standardavvik, effektstørrelse, minimum og maksimum for literacy interesse og lesar-sjølvbilete ved skulestart for heile utvalet fordelt på kjønn.

Tabell 2: Resultat for måling av literacy interesse og lesar-sjølvbilete ved T1

	Kjønn	Utval (Missing)*	Gjennomsnitt	Standardavvik	Effektstorleik ^a	Minimum	Maksimum
Interesse T1	Gutar	561 (0)	20.85	3.38	-0.32	7.00	24.00
	Jenter	580 (0)	21.82	2.59		7.00	24.00
Lesar sjølvbilete T1	Gutar	561 (0)	9.20	2.17	-0.11	3.00	12.00
	Jenter	580 (0)	9.45	2.03		3.00	12.00

a Effektstorleikane vart kalkulert med bruk av Cohen's *d*.

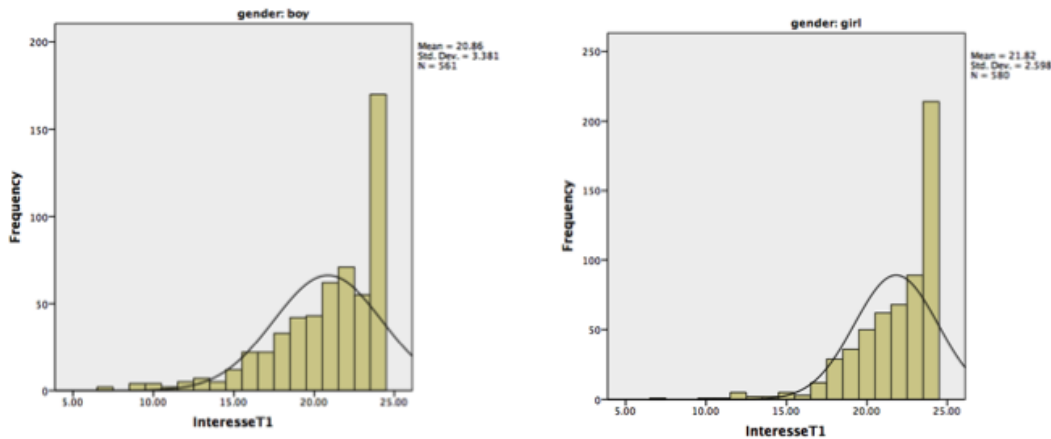
*Elevar som av ulike årsaker ikkje fekk fullført På sporet-prosjektet, til dømes flytting.

4.2.1.1 Resultat for måling av literacy interesse ved T1

I samband med literacy interesse målt ved skulestart viser resultata at både jenter (gjennomsnitt: 21.82, max: 24.00) og gutar (gjennomsnitt: 20.85, max: 24.00) er svært interesserte i literacy aktivitetar ved skulestart ettersom gjennomsnittsskårane for begge kjønn ligg tett opp mot maksimum-skårane. Ved T1 viser effektstorleiken -0.32 at skilnaden mellom gutar og jenter i literacy interesse er av liten til middels storleik, og det betyr at jentene generelt er litt meir interesserte i literacy aktivitetar enn det gutane er.

Minimum og maksimum viser den lågaste og høgaste verdien som elevar i utvalet har skåra på testen, og viser såleis spennet i literacy interesse i utvalet. Ettersom gjennomsnittsskårane ligg tett opp mot maksimumsskårane, kan ein tolke at det er ei opphopning av elevar i utvalet som er interessert i literacy aktivitetar og leseaktivitetar. Samtidig viser minimumsskåren at det er elevar som rapporterer om lite interesse for literacy aktivitetar og for lesing. Slik angir minimumsskårane og maksimumsskårane ei spreining i literacy interesse ved skulestart for både gutar og jenter (sjå tabell 2).

Standardavviket ved T1 viser større varians i gutane ($SD = 3.38$) si literacy interesse enn det som er tilfelle for jentene ($SD = 2.59$). Sjølv om SD og histogrammet viser større varians blant gutane indikerer både SD og histogrammet (sjå figur 3) at det også er stor varians blant jentene.



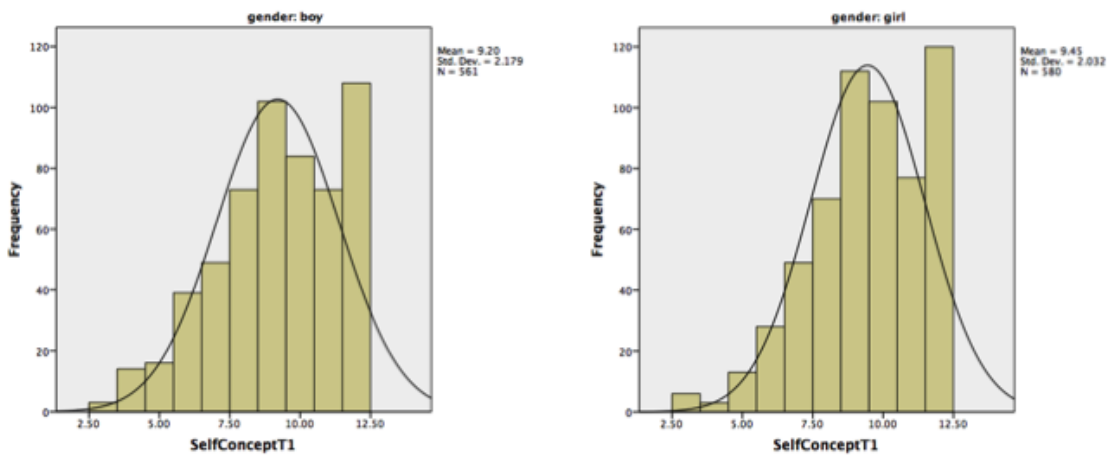
Figur 3: Variasjon i literacy interesse for gutar og jenter ved T1

4.2.1.2 Resultat for måling av lesar-sjølvbilete ved T1

Analysen av elevane sitt lesar-sjølvbilete ved skulestart viser generelt at både jenter (gjennomsnitt: 9.45, Max: 12.00) og gutar (gjennomsnitt: 9.20, Max: 12.00) har svært god tru på egne ferdigheiter til å skulle lære å lese ettersom gjennomsnittsskårane for begge kjønn ligg tett opp mot maksimumskårane. Ved T1 viser effektstorleiken -0.11 ein kjønnskilnad i lesar-sjølvbilete og betyr at jenter har større tru på egne ferdigheiter til å skulle lære å lese samanlikna med gutane.

Ved T1 viser analysen ein minimumsskår på 3 og ein maksimumsskår på 12 for både jenter og gutar, og desse verdiane avdekkar eit spenn i utvalet. Dette betyr at det både er gutar og jenter som har svært god tru på egne leseferdigheiter, og gutar og jenter som har middels eller lita tru til egne leseferdigheiter.

Standardavviket viser at det ved T1 er større varians i gutane ($SD = 2.17$) sitt lesar-sjølvbilete saman likna med jentene ($SD = 2.03$). Histogrammet synleggjer at resultatata for både gutane og jentene fordeler seg over heile skalaen (sjå figur 4).



Figur 4: Variasjon i lesar-sjølvbilete for gutar og jenter ved T1

4.2.2 Er gutar og jenter like interesserte i leseaktivitetar, og har dei like god tru på eigne leseferdigheiter ved slutten av 1. trinn?

Tabell 3 viser gjennomsnittsskår, standardavvik, effektstørrelse, minimum og maksimum for literacy interesse og lesar sjølvbilete etter 1. trinn for heile utvalet fordelt på kjønn.

Tabell 3: Resultat for måling av literacy interesse og lesar-sjølvbilete ved T2

	Kjønn	Utval (Missing)*	Gjennomsnitt	Standardavvik	Effektstorleik ^a	Minimum	Maksimum
Interesse T2	Gutar	560 (1)*	16.82	3.32	-0.16	5.00	20.00
	Jenter	579 (1)**	17.34	2.89		5.00	20.00
Lesar sjølvbilet e T2	Gutar	560 (1)*	12.71	2.43	0.00	4.00	16.00
	Jenter	578 (2)**	12.71	2.19		6.00	16.00

a Effektstorleikane vart kalkulert med bruk av Cohen's *d*.

*Elevar som av ulike årsaker ikkje fekk fullført På sporet-prosjektet, til dømes flytting.

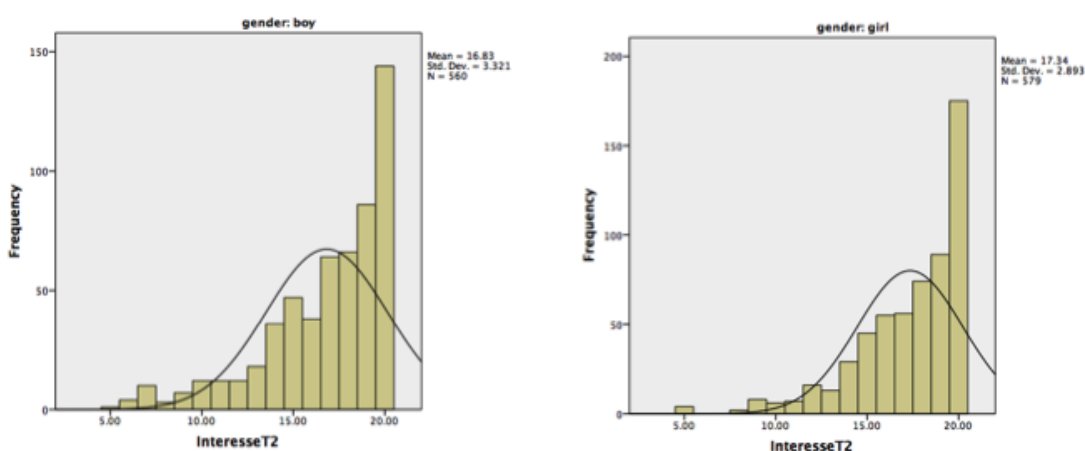
**Årsaka til talet på missing endrar seg frå ein til to ved måling av literacy interesse og lesar-sjølvbilete ved T2, er at denne eleven er selektiv mutist.

4.2.2.1 Resultat for måling av literacy interesse ved T2

Analysen av resultatene for måling av literacy interesse ved T2 viser at både jenter (gjennomsnitt: 17.34, max: 20.00) og gutter (gjennomsnitt: 16.82, max: 20.00) framleis er svært interesserte i literacy aktivitetar ved skulestart ettersom gjennomsnittsskårene for begge kjønn ligg tett opp mot maksimum-skårene. Dersom ein samanliknar resultatene for måling av literacy interesse ved T1 og ved T2, kan ein sjå at gjennomsnittsskårene for begge kjønn er vorte redusert i forhold til sumskårene. Dette kan forklarast ut frå at maksimumskåren ved T2 er lågare samanlikna med maksimumskåren ved T1.

Ved T1 viste analysen ein kjønnskilnad i literacy interesse ($d = -0.32$). Ut frå effektstorleiken $d = -0.16$ ved T2 kan ein lese at denne skilnaden mellom jentene og gutane i literacy interesse er vorte mindre, og kjønna har nærma seg kvarandre i nivå av literacy interesse i løpet av det fyrste skuleåret.

Standardavvik og histogramma (sjå figur 5) ved T2 viser at det framleis er større varians blant gutane ($SD = 3.32$) i literacy interesse enn tilfellet er blant jentene ($SD = 2.89$). Dersom ein samanliknar variansen i literacy interesse frå T2 med variansen i literacy interesse ved T1 for begge kjønn, vil ein sjå at variansen blant gutane er blitt litt mindre (SD ved T1, 3.38, SD ved T2: 3.32) medan variansen blant jentene (SD ved T1: 2.59, SD ved T2: 2.89) har blitt større i løpet av det fyrste året med leseopplæring på skulen.



Figur 5: Variasjon i literacy interesse for gutter og jenter ved T2

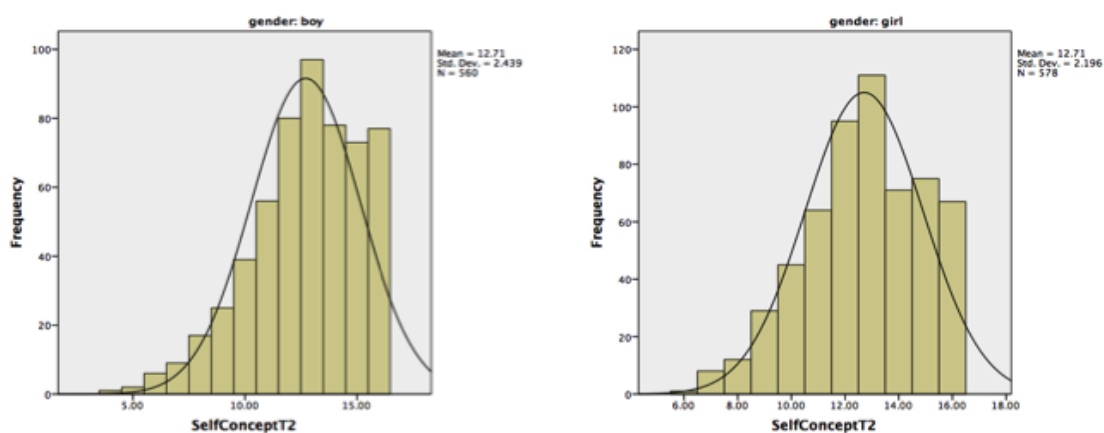
Ettersom gjennomsnittsskårene ligg tett opp mot maksimumsskårene, og histogramma for begge kjønn viser høgrevridde normalfordelingskurver, kan ein lese at det er ei opphopning av elevar i utvalet som har stor interesse for leseaktivitetar i slutten av 1. trinn. Samtidig synleggjer histogrammet at både jentene og gutane fordeler seg over heile skalaen for literacy interesse, og minimumsskåren (gutar = 5.00, jenter = 5.00) viser at det er elevar som rapporterer om svak interesse for literacy aktivitetar og for lesing. Slik angir minimumsskårene og maksimumsskårene ei spreining i literacy interesse ved skulestart for både gutar og jenter.

4.2.2.2 Resultat for måling av lesar-sjølvbilete ved T2

Analysen av måling av lesar-sjølvbilete ved T2 viser at både jenter (gjennomsnitt: 12.71, max: 16.00) og gutar (gjennomsnitt: 12.71, max: 16.00) framleis har god tru på egne leseferdigheiter etter eit år med formell leseopplæring ettersom gjennomsnittsskårene for begge kjønn ligg tett opp mot maksimum-skårene. Dersom ein samanliknar resultatata for måling av lesar-sjølvbilete ved T1 og ved T2, kan ein sjå at gjennomsnittsskårene for begge kjønn har auka i forhold til sumskårene. Dette kan forklarast ut frå at maksimumskåren ved T2 er høgare samanlikna med maksimumskåren ved T1.

Ved T1 viste analysen ein kjønnskilnad i lesar-sjølvbilete ($d = -0.11$). Ut frå effektstorleiken $d = 0.00$ ved T2 kan ein lese at skilnaden i lesar-sjølvbilete har forsvunne, og at det tilsynelatande ikkje lenger er skilnad i lesar-sjølvbilete for gutar og jenter ved slutten av 1. trinn.

Standardavvika og histogramma (sjå figur 6) ved T2 viser at det framleis er større varians blant gutane ($SD = 2.43$) i lesar-sjølvbilete samanlikna med tilfellet blant jentene ($SD = 2.19$). Dersom ein samanliknar variansen i lesar-sjølvbilete frå T2 med variansen i lesar-sjølvbilete ved T1 for begge kjønn, kan ein sjå at variansen blant gutane er blitt tydeleg mindre (SD ved T1, 3.17, SD ved T2: 2.43) medan variansen blant jentene (SD ved T1: 2.03, SD ved T2: 2.19) har blitt litt større i løpet av det fyrste året med leseopplæring på skulen.



Figur 6: Variasjon i lesar-sjølvbilete for gutar og jenter ved T2

Dersom ein samanliknar histogramma for kvar av kjønna ved begge måletidspunkt ser ein at gutane og jentene har hatt ei ulik utvikling i lesar-sjølvbiletet i løpet av det fyrste året på skulen (sjå figur 4 og figur 6). Histogramma for gutane syner at talet på gutar som skårar maks på lesar-sjølvbilete har auka medan talet på jenter som har skåra maks er vorte redusert. Samtidig synleggjer histogramma for måling av lesar-sjølvbilete ved T2 at både jentene og gutane fordeler seg over heile skalaen for lesar-sjølvbilete.

Ettersom gjennomsnittsskårane ligg nært opp til maksimumsskårane for begge måletidspunkta, betyr det at det er ei opphopning av elevar i utvalet som har eit positivt lesar-sjølvbilete. Samtidig viser minimumsskårene (gutar = 4.00, jenter = 6.00) at det er elevar som rapporterer om svakt lesar-sjølvbilete. Slik angir minimumsskårane og maksimumsskårane ei spreing i lesar-sjølvbilete også ved slutten av 1. trinn for både gutar og jenter. Tabellen viser lik minimumsskår for gutar og jenter på tre av fire måletidspunkt. Ved T2 har jentene to poeng høgare minimumsskår på lesar-sjølvbilete samanlikna med gutane. Det betyr at ved T2 så har jentene som rapporterer om lågt lesar-sjølvbilete likevel rapportert om høgare lesar-sjølvbilete samanlikna med dei gutane som rapporterer om lågt lesar-sjølvbilete.

4.3 Oppsummering av resultat

Analysen viser at det skjer ei utvikling i motivasjon for lesing for både jenter og gutar frå skulestart og fram til slutten av 1. trinn. Dei fleste elevane uavhengig av kjønn ser ut til å vere

svært interesserte i literacy aktivitetar ved begge måletidspunkta. Ved skulestart er jentene meir interesserte samanlikna med gutane ($d = -0.32$), men denne forskjellen vert mindre i løpet av det fyrste skuleåret ($d = -0.16$). Det er større variasjon i literacy interessa blant gutane (T1: SD = 3.38; T2: SD = 3.32) ved begge måletidspunkt samanlikna med jentene (T1: SD = 2.59; T2: SD = 2.89).

Generelt viser analysane at dei fleste elevane har god tiltru til egne leseferdigheiter. Ved skulestart er det ein liten skilnad i lesar-sjølvbilete i favør jentene ($d = -0.11$), men denne skilnaden er borte ved slutten av det fyrste skuleåret ($d = 0.00$). Gutane som har minst tiltru til egne ferdigheiter rapporterer om eit svakare lesar-sjølvbilete (min = 4.00) enn det som er tilfelle for dei jentene som har minst tiltru til egne leseferdigheiter (min = 5.00). Det er større variasjon i tiltru til egne leseferdigheiter blant gutane (T1: SD = 2.17; T2: SD = 2.43) ved begge måletidspunkt samanlikna med jentene (T1: SD = 2.03; T2: SD = 2.19).

5. DRØFTING

For å kunne avdekke kunnskap om interesse for lesing og lesar-sjølvbilete for jenter og gutar på 1. trinn, vil eg i denne delen av oppgåva diskutere funn opp mot relevant teori innunder kvart forsknings spørsmål. Til slutt vil det med utgangspunkt i funn frå denne studien bli drøfta undervisningspraksis som kan fremja motivasjon for lesing for jenter og gutar.

5.1 Drøfting av resultat knytt til “Er gutar og jenter like interesserte i literacy aktivitetar, og har dei like god tru på egne ferdigheiter til å skulle lære å lese ved skulestart?”

5.1.1 Er gutar og jenter like interesserte i literacy aktivitetar ved skulestart?

Effektstorleiken -0.32 viser ein liten til moderat kjønsskilnad i literacy interesse i favør jentene ved skulestart. Funnet er i tråd med forskninga til Wigfield et al. (1997) som blant anna fann at jenter på 1. trinn ofte har høgare interesse for lesing enn det gutane har. Ettersom elevane ved T1 vart testa innan ein månad etter skulestart på 1. trinn, har ikkje elevane hatt mange undervisningsøkter relatert til lesing. Det er difor grunn til å anta at den literacy

interessa elevane rapporterer om ved T1, er eit resultat av literacy erfaringar gjort i barnehagen og heime. Det kan hende at kjønsskilnaden kan forklarast ut frå generelle trekk ved preferansane born ofte har for aktivitetar i barnehagen, og korleis desse aktivitetane vert organisert og fulgt opp av vaksne (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011). Generelt er gjerne jenter meir interesserte i lesing, skriving og bordaktivitetar der vaksne ofte deltek. Gutar føretrekkjer gjerne anna leik som å leike med bilar på golvet og byggje lego, som gjerne er aktivitetar med mindre vaksendeltaking. Jenter vil i tilfelle få fleire erfaringar med literacy aktivitetar, som vil kunne føre til fleire opplevingar av situasjonell interesse for literacy aktivitetar, og at dette kan forklare kjønsskilnaden i literacy interesse ved T1.

Ut frå dei høgrevridde normalfordelingskurvane for både jenter og gutar for måling av literacy interesse ved T1, kan ein lese at dei fleste er interesserte i lesing ved skulestart. Som det i metode-kapittelet vart påpeika, er det snakk om literacy *erfaringar* som vert målt ved T1 ettersom ein ikkje kan snakke om reelle leseferdigheiter før elevane har motteke formell leseopplæring. Tidlegare forskning gjort av Baker og Scher (2002) og Nurmi og Aunola (2005) fann generelt positive haldningar til literacy aktivitetar for elevar som skal lære å lese, og resultata frå denne studien støttar opp om denne forskninga. Tal frå Utdanningsdirektoratet viser at 91,1 % av barn i barnehagealder går i barnehage, og at 97,5 % av alle femåringar gjekk i barnehagen i 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ettersom dei fleste borna i Norge går i barnehage, og at majoriteten av elevane i denne studien rapporterer om positive haldningar til lesing ved T1, er det ut frå tidlegare forskning grunn til å anta at det vert gjort godt arbeid i barnehagane som fremjar interesse og engasjement for literacy aktivitetar (Baker & Wigfield, 1999; Mata, 2011; Sonnenschein & Munsterman, 2002). Ettersom literacy interesse vert vekka eller stimulert via situasjonell interesse (Alexander, 2005), er arbeid med literacy aktivitetar i barnehagen viktig for at elevane på sikt skal utvikle ei individuell literacy interesse, og for at borna skal ha eit godt grunnlag for å lære å lese når dei kjem til skulen. Fordi forskning viser at svake literacy ferdigheiter ved skulestart kan assosierast med svakare interesse for lesing samanlikna med jamaldringane tre år seinare (Chapman et al., 2000), har barnehagen god moglegheit til å leggje eit viktig grunnlag for seinare leseutvikling ved å fokusere på å vekkje og stimulere literacy interesse.

Denne generelt høge literacy interessa som vart funne i dataanalysen, inneber truleg deltaking i lesesituasjonar som på si side er assosiert med engasjement (Baroody & Diamond, 2012; Renninger & Hidi, 2016). For at elevane skal kunne lære å lese må det liggje ein vilje til og

eit ynskje om å lære (Solheim, 2014) for at elevane skal investere tid og innsats i literacy aktivitetar. Elevane som rapporterer om høg literacy interesse vil truleg delta i literacy aktivitetar på eige initiativ, oppretthalde aktiviteten over tid og slik gjere seg mangfaldige erfaringar med literacy (Wigfield, 2000). Uavhengig av alder og tidlegare erfaring vil ein likevel kunne vekke literacy interesse hjå elevane som rapporterer om låg literacy interesse (Alexander, 2005). For at desse elevane skal bli engasjerte i lesing er nøkkelen mange erfaringar med situasjonell interesse (Renninger & Hidi, 2016).

Det langsiktige målet med leseopplæringa er at elevane skal utvikle leseferdigheiter i tråd med forventningane til å blant anna kunne anvende ferdigheita tilpassa ulike tekstar og til ulike formål slik det er formulert i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013), og motivasjon står difor sentralt for å investere tida og innsatsen (Ecalte et al., 2006; Malloy et al., 2013) dette krev i eit livslangt perspektiv på leseutvikling (Alexander, 2005). Ettersom interesse kan reknast som ein forløpar til motivasjon (Renninger & Hidi, 2016), viser den generelt høge literacy interessa for begge kjønn ved skulestart at majoriteten av elevane på 1. trinn har eit godt utgangspunkt for å utvikle individuell interesse for lesing.

Histogramma (sjå figur 3) synleggjer ein takeffekt for literacy interesse for begge kjønn ved T1. Takeffekten betyr at det er ein stor del av elevane (30,3 % av gutane, 36,9 % av jentene) som har skåra maks på alle interesse-oppgåvene (sjå vedlegg 1). Takeffekten viser seg ved at kurva er høgrevridd og betyr at det er mange jenter og gutar som rapporterte om høg literacy interesse ved skulestart, noko som er i tråd med resultat frå internasjonal forskning (Baker & Scher, 2002; Nurmi & Aunola, 2005). På grunn av takeffekten gir ikkje analysane kunnskap om variasjonen i literacy interesse blant dei elevane som har rapportert om høg literacy interesse. Histogramma i kombinasjon med standardavvik synleggjer også ein variasjon i utvalet ved at det er både gutar og jenter som rapporterer om låg literacy interesse. Ut frå resultatane inneber dette stor variasjon i literacy interessa. Når vi ut frå litteraturen veit at interesse er ein forløpar til engasjement (Renninger & Hidi, 2016), og at engasjement kan reknast som ein grunnmur for å lære (Solheim, 2014), indikerer resultatane at fokus på situasjonell interesse er viktig for å vekke og oppretthalde literacy interessa for både jenter og gutar.

Med utgangspunkt i tidlegare forskning som fann at gutar på 3. trinn tillegg lesing mindre verdi samanlikna med jentene (Marinak & Gambrell, 2010), er det ikkje overraskande at det

også er fleire gutar enn jenter blant elevane som rapporterer om lita literacy interesse på 1. trinn. Sjølv om Marinak og Gambrell (2010) fann kjønnskilnadar i interesse for lesing, men ikkje skilnadar i lesar-sjølvbilete, kan det tenkjast at den låge lesemotivasjonen blant gutar kan henge tett saman med verdien dei tillegg leseaktivitetar. Dette resultatet indikerer at gutar har større behov enn jenter for ei leseopplæring som stimulerer til å sjå og oppleve verdien av å kunne lese for å stimulere motivasjonell utvikling blant gutar.

5.1.2 Har gutar og jenter like god tru på egne ferdigheiter til å skulle lære å lese ved skulestart?

Effektstorleiken -0.11 viser ein liten skilnad i jenter og gutar sitt lesar-sjølvbilete ved skulestart, og dei høge gjennomsnittsverdiane viser at elevane har generelt god tru på egne leseferdigheiter uavhengig av kjønn. Forskning gjort av McKenna et al. (1995) og Morgan et al. (2008) understrekar at gode literacy ferdigheiter er viktig for ei positiv utvikling av lesar-sjølvbilete det fyrste skuleåret. I denne studien ha ein utelukkande studert utvikling i elevane sin motivasjon for lesing. Ettersom elevane generelt rapporterte om høg literacy interesse og god tru på egne ferdigheiter til å lære å lese ved skulestart, kan ein anta at dei fleste elevane i forkant av skulestart har gjort seg literacy erfaringar som har vekka literacy interesse. Generelt høg literacy interesse vil kunne innebere engasjement og hyppig deltaking (Renninger & Hidi, 2016), noko som kan leggje til rette for å kunne gjere mange meistringserfaringar. Generelt gode lesar-sjølvbilete som studien viser vil i tråd med Bandura (1997) og hans teori om meistringsforventning i hovudsak ha grunnlag i tidlegare erfaringar ved liknande oppgåver, og meistringserfaringar med lesing i forkant av skulestart vil såleis kunne leggje grunnlaget for at begge kjønn rapporterer om eit godt lesar-sjølvbilete. Det er difor grunn til å anta at både gutane og jentene i hovudsak har gjort positive erfaringar med literacy aktivitetar i barnehagen og heime i lag med foreldra, og at dei fleste elevane difor har høge forventning til å lære å lese desse samanlikna med elevar som har erfart nederlag i samband med literacy aktivitetar (Bandura, 1997).

Til trass for ein positiv hovudtendens, er det viktig å understreke at histogramma synleggjer ein variasjon og at det difor bak tala vil skjule seg individuelle skilnadar. Histogramma til literacy interesse viste ei klar høgrevridd normalfordelingskurve med opphopning av både jenter og gutar som rapporterte om høg literacy interesse. Med utgangspunkt i histogramma til lesar-sjølvbilete ser det ut til å vere større variasjon i lesar-sjølvbilete for både gutar og jenter

ved skulestart enn det er for literacy interesse. Bandura (1997) peikar på erfaring som det viktigaste grunnlaget for forming av tru på egne ferdigheiter. Den store variasjonen i lesar-sjølvbilete for begge kjønn i denne studien indikerer at elevane i ulik grad har gjort seg meistringserfaringar relatert til literacy og lesing i forkant av skulestart, fordi elevane fordeler seg langs heile skalaen for tru på egne ferdigheiter til å lære å lese.

I Norge går 91,1 % av born i barnehagealder i barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017). Både jentene og gutane som har skåra lågt på lesar-sjølvbilete har gjerne erfart mange nederlag i samband med literacy aktivitetar og lesing i forkant av skulestart ettersom literacy erfaringar og aktivitetar gjort i barnehagen vil ha betydning for den seinare interessa og engasjementet for lesing (Baker & Wigfield, 1999; Mata, 2011; Sonnenschein & Munstermann, 2002). Vanskar med å lære å lese kan medføre ei rekkje nederlagserfaringar, som i sin tur kan medføre reduksjon i interessa og motivasjonen for å bruke tid på literacy aktivitetar og lesing, noko som også vil medføre mindre erfaring med literacy og lesing. Dette var tilfelle for gutane som McKenna et al. (1995) forska på. Truleg vil mange nederlagserfaringar ha same effekt på jenter sin motivasjon for lesing, og at konsekvensane vert dei same, fordi mange nederlagserfaringar vil føre til reduksjon i forventninga om å mestre (Bandura, 1997). I følgje Matteus-effekten kan meistrings- og nederlagserfaringar bidra til at dei som allereie har positive haldningar til lesing og som har tru på egne leseferdigheiter, søker til lesesituasjonar, medan elevar som ikkje er interesserte eller har eit godt lesar-sjølvbilete unngår lesesituasjonar, og såleis moglegheita for å gjere meistringserfaringar (Wagner et al., 2008).

Denne variasjonen møter læraren og skal ivareta denne i si undervisning. Tidlegare forskning har funne ei negativ utvikling av lesar-sjølvbilete i løpet av det fyrste året for elevar som kjem til skulen med svake literacy ferdigheiter (McKenna et al., 1995; Morgan et al., 2008). Ettersom resultatane viser stor variasjon i lesar-sjølvbilete på tvers av kjønn, og at forskning har funne reduksjon i lesar-sjølvbilete berre tre-fire veker inn på 1. trinn (Walgermo et al., in review), er det grunn til å argumentere for å ha høgt trøkk på mange og hyppige meistringserfaringar for både gutar og jenter frå fyrste skuledag med mål om raskt å kunne styrke og oppretthalde lesar-sjølvbilete. Truleg vil både elevar med eit godt lesar-sjølvbilete, og elevar som ikkje har fullt så god tru på egne leseferdigheiter, ha behov for å mange og hyppige erfaringar tilpassa deira nivå i leseutviklinga. Elevar med svakt lesar-sjølvbilete treng meistringserfaringar for å styrke lesar-sjølvbilete (Bandura, 1997) medan elevar med godt

lesar-sjølvbilete treng passe utfordringar for ikkje å redusere verdien av innsats, noko som kan vere tilfelle dersom dei møter for lite motstand i tekstane dei skal lese.

5.1.2 Drøfting av resultat knytt til ”Er jenter og gutar like interessert i leseaktivitetar, og har dei like god tru på eigne leseferdigheiter ved slutten av 1. trinn?”

5.1.2.1 Er jenter og gutar like interessert i leseaktivitetar ved slutten av 1. trinn?

Etter måling av literacy interesse ved T2 viser resultata framleis ein positiv hovudtendens ved at gjennomsnittsskåren er høg for både gutar og jenter. Forskning har funne ei minkande interesse for lesing i løpet av skuleåra (McKenna et al., 1995). Med utgangspunkt i funna til McKenna et al. (1995) er det gledeleg at resultata viser høg gjennomsnittsskår for begge kjønn, som betyr at literacy interessa framleis er høg etter det fyrste året med formell leseopplæring. Bak gjennomsnittsskårane vil det likevel kunne skjule seg individuelle skilnadar der literacy interessa til einskilde elevar kan ha blitt redusert.

Effektstorleiken -0.16 viser likevel at det framleis er skilnad i gutar og jenter si literacy interesse, og at jentene er litt meir interesserte enn gutane også etter eit år med leseopplæring. Resultatet er såleis i tråd med Wigfield et al. (1997) som også fann at jenter er meir interesserte i lesing enn gutar på 1. trinn. Ved samanlikning av effektstorleiken ved T2 og T1 ($d = -0.32$) viser målinga ved T2 at skilnaden er vorte redusert, og at gutane og jentene har nærma seg kvarandre i literacy interesse. For eldre elevar har *PISA*, *PIRLS* og *Nasjonale prøvar* avdekka at jenter har ei meir positiv haldning til lesing enn det gutar har (Roe & Solheim, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2016), og ut frå effektstorleiken ved T2 kan det tenkjast at ein allereie på 1. trinn kan sjå tendensar til at gutane er mindre interessert i lesing samanlikna med jentene.

Histogramma (sjå figur 5) viser ei høgrevridd kurve og ein takeffekt også ved T2, som betyr at det også på dette målepunktet er ein stor del av elevane (25,7 % av gutane, 30,2 % av jentene) som har skåra maks på literacy interesse (sjå vedlegg 1). Ettersom det er funne at gutar er mindre interessert i lesing samanlikna med jentene (Marinak & Gambrell, 2010), er

det positivt å sjå at det framleis er ein takeffekt for gutane også ved T2. Ettersom histogramma viser ein takeffekt og ei klar høgrevridd kurve for gutane også ved andre målepunkt, kan ein i tråd med Wigfield (2000) anta at majoritet av gutane har eit godt grunnlag for ei framhaldande positiv utvikling i literacy interesse. Fordi leseferdigheit vert utvikla i samspel mellom eleven sjølv og omgjevnadane (Gabrielsen, 2013), har lærarane eit godt utgangspunkt for vidare arbeid med å fremje og oppretthalde literacy interessa. I dette arbeidet kan også læraren gjere foreldra/føresette klar over den ressursen foreldra/føresette er for eleven si leseutvikling, og oppfordre dei til å legge opp til og delta i lesing og leseaktivitetar saman med barnet på fritida (Gabrielsen & Oxborough, 2014).

Ut frå histogramma (sjå figur 5) for både gutar og jenter ved T2 kan ein lese at det er færre jenter enn gutar som har skåra maks på literacy interesse. Dersom ein også studerer standardavvika for begge kjønn ved måling av literacy interesse ved T2 (sjå tabell 3) ser ein at gutane har eit større standardavvik enn jentene, noko som indikerer større variasjon i gutane si literacy interesse samanlikna med jentene. Dette kan bety at fleire av gutane opplever vanskar med lesing i løpet av det fyrste året med formell leseopplæring (McKenna et al., 1995), eller at dei difor rapporterer om reduksjon i interessa for lesing (Marinak & Gambrell, 2010). Ut frå histogramma kan ein også lese at det er fleire gutar enn jenter som har rapportert om låg literacy interesse. Med grunnlag i tidlegare forskning er ikkje dette resultatet særleg overraskande ettersom jenter ofte er meir interesserte i lesing på 1. trinn (Wigfield et al., 1997), men ikkje desto mindre viktig å vere klar over for lærarar i begynnaropplæringa som også skal ivareta motivasjon som eit sentralt aspekt for leseutvikling. Ut frå resultatane kan det difor vere forventa at det vil vere fleire gutar enn jenter som skårar lågt på literacy interesse og at det er større variasjon i literacy interessea blant gutane enn jentene på 1. trinn.

Tidlegare forskning har funne at gutar tillegg lesing mindre verdi på 3. trinn samanlikna med jenter (Marinak & Gambrell, 2010) medan Wigfield et al. (1997) fann at jenter ofte er meir interesserte i lesing på 1. trinn enn det gutane er. Ettersom resultatane frå denne studien er henta frå 1. trinn, og at elevane ikkje har gjort seg like mange erfaringar med lesing som elevane i studien til Marinak og Gambrell (2010), gir det grunn for å argumentere for å vere ekstra medvit gutane sin literacy interesse fordi det ideelt sett ikkje skulle vore kjønnskildadar i literacy interesse. Det er likevel gledeleg at skilnaden i literacy interesse mellom kjønna vert redusert i løpet av 1. trinn, noko som kan bety at den undervisninga både jentene og gutane

mottek på skulen i stor grad stimulerer den literacy interessa (Bates et al., 2016), men at variasjonen i utvala likevel indikerer at det er elevar som ikkje opplever at interessa vert vekka eller oppretthalden. Ettersom situasjonell interesse vert rekna som ein forløpa til individuell interesse (Renninger & Hidi, 2016) og som særleg viktig på eit tidleg stadium i utvikling av leseferdigheit (Alexander, 2005), kan det ut frå variasjonen blant både gutane og jentene argumenterast for vektleggjing av situasjonell interesse for å vekke engasjement for lesing og at det kan bidra til deltaking i leseaktivitetar gjentekne gonger (Renninger & Hidi, 2016). Dersom elevane opplever ei kjensle av at lesing kan vere kjekt og underholdande på grunn av aktiviteten i seg sjølv eller at tekstane kan handle om tema elevane synes er interessante eller spennande, kan det føre til at elevane les meir og legg meir tid og innsats i aktiviteten (Ecalte et al., 2006; Malloy et al., 2013) som kan medføre utvikling av ei langvarig, individuell interesse (Renninger & Hidi, 2016)

Ettersom auka interesse er assosiert med deltaking og engasjement (Baroody & Diamond, 2012) kan ein argumentere for at elevar som trekkjer seg unna får mindre trening og erfaring med literacy aktivitetar og lesing, noko som er uheldig for deira leseutvikling ettersom god leseferdigheit krev både mengdetrening og at det vert lese hyppig (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ettersom resultata viser at dei fleste gutane og jentene er interesserte i lesing også ved slutten av 1. trinn, vil truleg dei fleste oppsøkje og la seg engasjere i lesing og leseaktivitetar. Ettersom histogramma (sjå figur 5) viser variasjon i literacy interesse for begge kjønn, er det likevel viktig å vere observant ovanfor dei elevane som ikkje vel lesing på eige initiativ, eller dei som forsøker å unngå leseaktivitetar. Dette kan vere elevar som har behov for at sentrale vaksenpersonar i omgjevnadane kan rettleie og tilpasse undervisninga til gutane og jentene ved å leggje til rette for leseaktivitetar med mål om å vekkje literacy interessa (Renninger & Hidi, 2016).

5.1.2.2 Har gutar og jenter like god tru på egne leseferdigheiter ved slutten av 1. trinn?

Resultata viser ein positiv hovudtendens ved at den høge gjennomsnittsskåren for både jenter og gutar viser at begge kjønn har generelt god tru på egne leseferdigheiter ved slutten av 1. trinn. Bates et al. (2016) framhevar at den leseopplæringa elevane vert gitt på skulen vil påverke deira motivasjon for lesing. Ut frå resultata i studien vert det klart at det skjer ei utvikling i lesar-sjølvbilete i løpet av det fyrste året på skulen. Ein kan undre seg over om dette kan vere læraren si fortjeneste ettersom læraren kan ha tilrettelagt ei undervisninga på ein

måte som har ført til at dei fleste elevane i hovudsak har gjort seg meistringserfaringar i samband med literacy aktivitetar og lesing, og at dette har ført til ei godt lesar-sjølvbilete og høg meistringsforventning med grunnlag i mange meistringserfaringar (Bandura, 1997).

Ut frå effektstorleiken 0.00 er det ikkje kjønnskilnadar i lesar-sjølvbilete for jenter og gutar etter 1. trinn. Den vesle skilnaden i lesar-sjølvbilete i favør jentene ved skulestart er tilsynelatande forsvunne ved T2, noko som kan bety at gutane har utvikla betre lesar-sjølvbilete etter kvart som dei i løpet av det fyrste skuleåret har lært meir om lesing og forbetra ordlesingsferdigheitene, og følgeleg har opplevd meir meistring (Coddington & Guthrie, 2009; Logan & Medford, 2011; Bandura, 1997), og at det kan vise att i lesar-sjølvbilete etter eit år med lese- og skriveopplæring. Dette resultatet er nokså motsett samanlikna med funnet til Wigfield et al. (1997) som fann at jenter ofte har høgare oppfatning av eigen kompetanse på 1. trinn samanlikna med gutar. Ettersom skilnaden mellom jentene og gutane er vorte utjamna i løpet av 1. trinn, kan det også hende at jentene har erfart mange nederlag i samband med lesing og at det kan forklare at kjønnskilnaden i lesar-sjølvbilete er borte. Med utgangspunkt i tidlegare forskning som ikkje fann kjønnskilnadar i lesar-sjølvbilete ved 3. trinn (Marinak & Gambrell, 2010) var det forventa at det ikkje ville eksistere kjønnskilnadar i lesar-sjølvbilete til elevar så tidleg som 1. trinn.

Histogramma (sjå figur 6) og standardavvika (sjå tabell 3) for lesar-sjølvbilete ved T2 synleggjer ein variisjon i lesar-sjølvbilete for både jenter og gutar. Resultata til gutane og jentene fordeler seg over heile skalaen, men det er betydeleg færre jenter som har skåra høgt på lesar-sjølvbilete samanlikna med gutane. Sidan histogramma synleggjer nokså stor variasjon i lesar-sjølvbilete for begge kjønn, har gjerne mange av elevane gjort seg meistringserfaringar i varierende grad ettersom overvekt av meistringserfaringar i regelen vil resultere i høg meistringsforventning (Bandura, 1997). For at elevane skal utvikle sterkare tru på egne leseferdigheiter kan passeleg utfordrande tekstlar vere viktig ettersom for mange vanskelege oppgåver kan bidra til låg meistringsforventning og reduksjon i innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ettersom lesing vert sett som ei særleg viktig ferdigheit i samband med arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2006), og at gode leseferdigheit krev mykje og hyppig trening (Kunnskapsdepartementet, 2013), kan dette resultatet føre til implikasjonar for undervisningspraksis i samband med lesing på 1. trinn ettersom lesar-sjølvbilete vert rekna som ein særleg viktig faktor når ein ynskjer å forklare utvikling av motivasjon for lesing blant

tidlege lesarar (Baker et al., 2000; Baker & Scher, 2002; Baroody & Diamond, 2012; Frijters et al., 2000).

Dersom ein samanliknar histogramma (sjå figur 4 og figur 6) for lesar-sjølvbilete ved T1 og T2 for begge kjønn, synleggjer histogramma ei nokså ulik utvikling i lesar-sjølvbilete for jenter og gutar i løpet av det fyrste året med formell leseopplæring. Talet på gutar som har skåra maks på godt lesar-sjølvbilete, har auka. Ut frå det kan det tolkast at auke i kunnskap om lesing også kan medføre fleire meistringserfaringar, og at det kan forklare at fleire gutar skårar maks på lesar-sjølvbilete ved T2 samanlikna med T1 (Coddington & Guthrie, 2009; Bandura, 1997; Logan & Medford, 2011). For jentene har det skjedd ei motsett utvikling, og resultatene tyder på at det er færre jenter som rapporterer om eit godt lesar-sjølvbilete ved T2 enn ved T1. Det kan tenkjast at fleire jenter har erfart vanskar eller nederlag med lesing det fyrste skuleåret, og at dette har ført til reduksjon i lesar-sjølvbilete i løpet av 1. trinn (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003). Ut frå tidlegare forskning ser det ut vil at negative erfaringar med å lære å lese kan ha ei vedvarande, negativ påvirkning på elevane sitt sjølvbilete (Chapman et al., 2000; Morgan et al., 2008). Nedgangen i talet på jenter som skårar maks på lesar-sjølvbilete ved T2 kan difor innebere implikasjonar for undervisningspraksis ettersom eit godt lesar-sjølvbilete er viktig for innsatsen og at ein er uthaldande når ein møter utfordringar (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

5.1.3 Drøfting av resultat opp mot ”Kva kjenneteiknar god undervisningspraksis for å fremje og oppretthalde interesse og lesar-sjølvbilete for gutar og jenter?”

Denne delen vil ta for seg generelle trekk ved literacy interesse og lesar-sjølvbilete for begge kjønn samt resultat som peikar seg spesielt ut for gutane og for jentene. Dette vil bli drøfta med mål om å klargjere korleis ein i undervisninga kan fremje og oppretthalde literacy interesse og lesar-sjølvbilete med utgangspunkt i resultatene frå denne studien. Innleiingsvis vart det skriva at eg skulle fokusere på undervisningspraksis tilpassa kjønn. Med utgangspunkt i teorien som studien kviler på, viste litteraturen snarare til tilpassing til individuelle skilnader enn til behov for ulik undervisningspraksis for gutar og jenter. Ei naturleg dreining for drøfting av undervisningspraksis vert difor å vektleggje individuelle variasjonar.

5.1.3.1 Undervisningspraksis som kan fremje og oppretthalde literacy interesse

Dei høge gjennomsnittsverdiane for literacy interesse ved begge måletidspunkt indikerer at majoriteten av gutar og jenter er interesserte i literacy aktivitetar og i lesing. For desse er det viktig å oppretthalde og vidareutvikle interessa. Truleg vil desse elevane ha behov for å lese tekstar som appellerer til interesse eller relevante tema for at interessa ikkje skal verte redusert. Eit anna viktig element med utgangspunkt i CORI er at elevane les bøker som ei passe utfordrande, ettersom for enkle tekstar kan vere keisame å lese medan for vanskeleg tekstar kan bidra til nederlagsopplevingar (Bandura, 1997). Begge deler vil kunne hemme utvikling av leseferdigheit ettersom begge deler kan medføre reduksjon i innsats og tid eleven brukar på lesing.

Målingane avdekka ein kjønnskilnad i favør jentene i literacy interessa ved begge måletidspunkt, sjølv om det er viktig å påpeike at skilnaden er vorte mindre i løpet av det fyrste skuleåret. Ut frå desse funna er det gjerne spesielt viktig å ha fokus på å vekkje literacy interessa for gutane ved skulestart. Ved å trigge situasjonell interesse kan ein fremje individuell interesse, og dette kan gjerast ved å leggje til rette for mange erfaringar med situasjonell interesse (Renninger & Hidi, 2016; Rotgans & Schmidt, 2014; Palmer, 2009). For at elevane skal forstå nytten av å delta i literacy aktivitetar eller å kunne lese, er det viktig at elevane opplever tekstane som relevante. Elevane kan oppleve relevans gjennom å lese tekstar eller bøker om eit tema dei kan relatere seg til, eller eit tema dei interesserer seg for (Guthrie, 2015). Ei anna side ved relevans er knytt til at elevane må sjå bruks- eller nytteverdien av å kunne lese for at dei skal investerer tid og innsats. Elevane må sjølv forstå eller erfare kvifor det er viktig å kunne lese for å sjå bruksverdien.

Histogramma og standardavvika avdekka også ein stor variasjon for begge kjønn i literacy interessa ved begge måletidspunkt, der der elevar som har skåra maks og elevar som har skåra ned mot minimum i literacy interesse. På grunn av denne avdekka variasjonen på 1. trinn, og at vi veit at elevar ofte opplever ein reduksjon i literacy interesse (McKenna et al., 1995; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000; Poskiparta et al., 2003), vil det i tråd med CORI kunne vere sentralt å appellere til elevane sine interesser når ein presenterer eit utval av tekstar som eleven kan velgje mellom (Guthrie, 2015). Ved å finne tekstar med eit tema som eleven interesserer seg for, vil eleven gjerne oppleve større relevans fordi eleven kan relatere seg til innhaldet eller lære meir om eit tema eleven allereie er interessert i. På denne måten vert

gjærne lesing meir lystbetont, noko som kan medføre at eleven investerer meir tid og innsats i lesinga (Ecalte et al., 2006).

5.1.3.2 Undervisningspraksis som kan fremje og oppretthalde lesar-sjølvbilete

Høge gjennomsnittsverdiar for både gutar og jenter viser at dei fleste har eit godt lesar-sjølvbilete både ved skulestart og etter 1. trinn. Histogramma og standardavvika viser likevel store variasjonar i lesar-sjølvbilete til både gutane og jentene ved begge måletidspunkt. Ved T1 viste resultatane at jentene rapporterte om betre lesar-sjølvbilete samanlikna med gutane. Denne skilnaden er borte ved T2, og analysane viste at det er markant færre jenter ved T2 samanlikna med T1 som skårar maks på lesar-sjølvbilete. Dette indikerer at fokus på meistringserfaringar er viktig for ei positiv utvikling av lesar-sjølvbilete for alle, men kanskje særleg viktig for jentene.

Med utgangspunkt i at jenter ved skulestart har betre lesar-sjølvbilete samanlikna med gutane, og at talet på jenter som skårar maks på lesar-sjølvbilete vert betydeleg redusert i løpet av det fyrste skuleåret, er det grunn for å argumentere for vektleggjing av meistringserfaringar i leseopplæringa på 1. trinn (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003). I samband med lesing peikar Guthrie (2015) på at elevane har behov for å lese tekstar tilpassa ferdigheitene, og at elevane får varierte moglegheiter for å lese. Varierte moglegheiter kan til dømes vere å variere kvar ein les som til dømes å lese ute eller i biblioteket, og at ein kan variere kor lenge ein les om gongen.

Både Guthrie (2015) peikar på betydning av hyppigheita på tilbakemelding på eiga lesing frå lærar medan Dweck og Master (2016) fokuserer på om læraren vektlegg ros av evner eller innsats i tilbakemeldingane til elevane. Å rose evnene til elevane kan byggje opp om ei forståing av at ein ikkje har moglegheit for å påverke eigne leseferdigheiter, fordi ein anten er fødd til å verte dyktig til å lese eller så er ein ikkje det. Elevar som får hyppige tilbakemeldingar på eiga lesing der tilbakemeldingane fokuserer på innsatsen eleven legg ned, vil kunne utvikle eit godt lesar-sjølvbilete fordi læraren viser at han ser innsatsen og at eleven er i ein prosess der innsatsen gir resultat i form av betre leseferdigheiter. Dersom læraren kan vise til tidlegare lesing og gje eksempel på korleis eleven har forbetra leseferdigheita, kan det bidra til at eleven ser verdien av å leggje ned innsats, og at det kan vere ein motiverande faktor anten ein har god tru på eigne leseferdigheiter eller ikkje.

6. AVSLUTNING

Formålet med denne studien har vore å vinne kunnskap om motivasjonell utvikling målt gjennom interesse for lesing og tiltru til egne leseferdigheiter for gutar og jenter målt ved skulestart og ved slutten av 1. trinn i den norske grunnskulen. Gjennom å kaste lys over sentrale motivasjonelle faktorar for utvikling av leseferdigheit, har min hensikt vore å avdekke kunnskap om interesse og lesar-sjølvbilete sin betydning for utvikling av leseferdigheit blant dei yngste elevane, og å synleggjere korleis lærarane kan arbeide for å fremje og oppretthalde interesse og lesar-sjølvbilete for ulike elevgrupper.

Resultata viser i grove trekk at både gutar og jenter er interesserte i literacy aktivitetar og har god tru på egne leseferdigheiter både ved skulestart og etter eit år med formell leseopplæring. Ved skulestart viser resultata at jentene er litt meir interesserte i lesing samanlikna med gutane, og denne skilnader ser ut til å jamne seg ut i løpet av 1. trinn. I samband med lesar-sjølvbilete ser ein også at jentene har litt større tru på egne leseferdigheiter samanlikna med gutane, men den skilnaden er borte ved slutten av 1. trinn. Det er viktig å påpeike at resultata viser variasjonar ettersom det for begge kjønn er elevar som rapporterer om lita interesse og svak tru på egne leseferdigheiter ved begge måletidspunkt. Vidare er det også verdt å merke seg utviklingsmønster for lesar-sjølvbilete som er ulike for jenter og gutar i løpet av 1. trinn. Færre jenter og gutar skårar i det høgaste sjiktet på lesar-sjølvbilete etter eit år med leseopplæring, og nedgangen ser ut til å vere størst blant jentene. Dette inneber implikasjonar for undervisning i form av at det sender signal om behov for fokus på meistringserfaringar. For å trekkje trådane kan ein seie at hovudintrykket er at det ikkje er store kjønnskilnadar i motivasjon for lesing, men at det er likevel viktig å merke både variasjonen blant gutane og jentene samt kjønnskilnaden i interesse ved skulestart. Dette er positive resultat som skil seg frå internasjonal forskning som viser kjønnskilnadar i motivasjon for lesing allereie på 1. trinn (Wigfield, 2000).

Sjølv om resultata generelt viser at elevane er interesserte og har god tiltru til egne ferdigheiter, er det likevel grunnlag i variasjonen i literacy interesse og lesar-sjølvbilete for begge kjønn grunn til å argumentere for at lærarane bør ha fokus på motivasjonell utvikling i leseopplæringa. Ettersom forskning viser reduksjon i motivasjon for lesing i løpet av skuleåra, særleg for gutane, er det grunn for at undervisningspraksisen i skulen bør ha fokus på å fremje og oppretthalde literacy interesse og eit godt lesar-sjølvbilete for elevane. Å oppfordre til

lesing og leseaktivitetar heime og saman med foreldre/føresette er også eit viktig grep for elevane si leseutvikling ettersom dette er viktige ressursar i barnet sine omgjevandar.

I vidare forskning vil det vere interessant å sjå nærmare på om desse generelle tendensane for utvikling av motivasjon for lesing er noko som predikerer den vidare utviklinga av leseferdigheit ved å undersøkje den einskilde elev si motivasjonelle utvikling over fleire år eit lengre tidsrom. Andre intressante innfallsvinklar kunne vore og sett på jenter og gutar sine leseprestasjonar kombindert med motivasjon for lesing i tillegg til å inkludere andre mål som til dømes lesemengde. Med tanke på at denne studien baserer seg på sjølvrapportering frå relativt små born kunne det i tillegg vore ein stykke for validiteten til studien og ha inkludert eit mål både på foreldrerapportering og eit mål på lærarrapportering av elevane sin motivasjon for lesing.

Med denne masteroppgåva håpar eg at eg kan ha bidrege med å sette fokus på den sentrale rolla interesse og tiltru til eigne ferdigheiter spelar for utvikling av leseferdigheit, og med det også behovet for vektleggjing av motivasjon som eit sentralt element i begynnaropplæringa.

REFERANSELISTE

- Aasen, A. J., & Nome, S. (2005). *Det nye norskfaget* (vol. nr. 161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ainley, M., Hillman, K., & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes in response to literary texts: Situational and individual interest. *Learning and Instruction, 12*(4), 411-428. doi: 10.1016/S0959-4752(01)00008-1.
- Alexander, P. A., & Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. *Theoretical models and processes of reading, 5*, 33-68.
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research, 37*(4), 413-436. doi: 10.1207/s15548430jlr3704_1.
- Asher, S. R., & Markell, R. A. (1974). Sex differences in comprehension of high and low interest reading material. *Journal of Educational Psychology, 66*(5), 680-687. doi: 10.1037/h0037483.
- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Guilford Press.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*(4), 239-269. doi: 10.1080/713775283.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477. doi: 10.1598/RRQ.34.4.4.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(2), 78-87. doi: 10.1177/0271121410392803.
- Bates, C. C., D'Agostino, J. V., Gambrell, L., & Xu, M. (2016). Reading Recovery: Exploring the effects on first-graders' reading motivation and achievement. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 21*(1), 47-59. doi: 10.1080/10824669.2015.1110027.
- Becker, L. A. (2016). Effect size calculators. Henta frå <http://www.uccs.edu/~lbecker/>

- Bjørndal, A., & Hofoss, D. (2015). *Statistikk for helse- og sosialfagene*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent tradition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi: 10.1023/A:1021302408382.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 965-978. doi: 10.1037/0022-3514.78.5.965.
- Cartwright, K. B., Marshall, T.R., & Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary student's reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55-91. doi: 10.1080/02702711.2014.991481.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167. doi: 10.1037/0022-0663.87.1.154
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 703-708. doi: 10.1037//0022-0663.92.4.703.
- Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology*, 30(3), 225-249. doi: 10.1080/02702710802275371.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2 ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

- Henta frå https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Dweck, C. S., & Master, A. (2016). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. I Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (red.), *Handbook of motivation at school 2th ed* (123-140). New York: Routledge.
- Ecalte, J., Magnost, A., & Gibert, F. (2006). Class size effects on literacy skills and literacy interest in first grad: A large-scale investigation. *Journal of school psychology, 44*(3), 191-209. doi: 10.1016/j.jsp.2006.03.002.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual reviews of psychology, 53*(1), 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.
- Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E., & Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology, 88*(2), 296-304. doi: 10.1037/0022-0663.88.2.296.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.5.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I Postholm, M. B. (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 466-477. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.466.
- Gabrielsen, N. N. (2013). Foreldrestøtte og hjemmeforhold- hva betyr det for utviklingen av elevenes leseferdigheter? I E. Gabrielsen & R. G. Solheim (red.). *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s. 160-161). Oslo / Trondheim: Akademika Forlag. Henta frå https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/pirls_artikkel.pdf
- Gabrielsen, N. N., & Oxborough, G. H. O. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen, *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s.34-67). Oslo: Gyldendel akademisk.
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49*(7), 518-533. Henta frå

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c4da9926-e05f-489d-9558-3fc80fe23d0c%40sessionmgr103&vid=1&hid=101>

- Griffith, Y. M., & Snowling, M. J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading in dyslexic children: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 34-43. doi: 10.1037/0022-0663.94.1.34.
- Guthrie, J. T. (2015) Best practice for motivating students to read. I L. B. Gambrell & L. M. Morrow (red.), *Best practices in literacy instruction 5th ed.* (s. 61-82). New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J. T., Schafer, W.D., & Huang, C. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research*, 94(3), 145-162. Henta frå <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=720b93e9-3788-4086-b476-793745ecf9ba%40sessionmgr4009&vid=0&hid=4109&bdata=JnNjb3BIPXNpdGU%3d#AN=4044752&db=aph>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. David Pearson, & R. Barr. (red.), *Handbook of reading research*, vol. 3 (s. 403-422). New York: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. doi: 10.1207/s1532799xssr0303_3.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (red.), *Motivating reading comprehension: Cocept-Oriented Reading Instruction* (s. 55-86). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L. & Tauer, J. M. (2008). The Role of Achievement Goals in the Development of Interest: Reciprocal Relations Between Achievement Goals, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.105
- Hoel, T., Oxborough, G. H. O., & Wagner, Å. K. H. (2011). *Lesefrø: Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kenny, D.A. (1987). *Statistics for the social and behavioral sciences*. Boston: Little, Brown.

- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141 – 184). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjordemaal, & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014b). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjordemaal, & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014c). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjordemaal, & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 85-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014d). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjordemaal, & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 103-121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk*. (NOR1-05). Henta frå https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Nasjonale prøver 2013: Fagmiljøenes analyse av prøvene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Nasjonale-prover-2013---fagmiljoenes-analyse-av-provene/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Barn og ansatte i barnehager i 2016*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/barn-og-ansatte-bhg/>
- Lesesenteret. (2017). *På sporet*. Henta frå <http://lesesenteret.uis.no/paa-sporet/>
- Logan, S., & Johnston, R. S. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2). 199-214. doi: 10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x.

- Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53(1), 85–94. doi: 10.1080/00131881.2011.552242.
- Lundetræ, K. (2010). *16-24-åringers basisferdigheter: En studie av basisferdigheter relatert til selvoppfatning, frafall i videregående opplæring og arbeidsledighet*. (Doktorgradsavhandling). Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Lundetræ, K., Schippwert, K., Solheim, O.J., & Uppstad, P. H. (in review). *Protocol: "On Track", a group-randomized controlled trial of an early reading intervention*.
- Lyster, S-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 67(4), 273-282. doi: 10.1002/trtr.1215.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141. doi: 10.1080/19388070902803795.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.366.
- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299. doi: 10.1080/02702711.2010.545268.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children`s attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956. doi: 10.2307/748205.
- McTigue, E. M., Solheim, O. J., Walgermo, B. R., Frijters, J. C., & Foldnes, N. (in review). *Can we use self-report at school entry to measure multiple dimensions of literacy motivation? Results from self-concept, self-efficacy, and interest scales*.
- Meld. St. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Miller, S. D., & Faircloth, B. S. (2009). Motivation and Reading Comprehension. I S. E. Israel, & G. G. Duffy, *Handbook of Research on Reading Comprehension* (307-322). New York: Routledge.

- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation?. *Journal of learning disabilities, 41*(5), 387-404. doi: 10.1177/0022219408321112.
- Mossige, M., Skaathun, A., & Røskeland, M. (2007). *Fleire vegar mot mål: Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivating for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology, 29*(3), 214-235. doi: 10.1080/02702710801982159.
- Nurmi, J.-E., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction, 15*(2), 103-122. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.04.009.
- Oakhill, J. V., & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology, 98*(2), 223-235. doi: 10.1348/000712606X117649.
- Onatsu-Arvilommi, T., & Nurmi, J.-E. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of educational psychology, 92*(3), 478-491. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.478.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Henta frå <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysing using SPSS for Windows*. Maidenhead, Mc-Graw-Hill; Open University Press.
- Palmer, D. H. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of research in science teaching, 46*(2), 147-165. doi: 10.1002/tea.20263.
- Perry, N. E., Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. I P. Alexander & P. H. Winne (red.), *Handbook of educational psychology 2nd ed.* (s. 327–348). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works - the Case for Balanced Teaching* (3. utg.). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., & Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works: The case of balanced teaching, 4th ed.* New York: The Guilford Press.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Athola, A., & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology, 73*(2), 187-206. doi: 10.1348/00070990360626930.

- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 721-726. doi: 10.1177/1745691615599383.
- Renninger, K.A., & Hidi, S.E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity*, 1(4), 313-336. doi: 10.1080/15298860290106805.
- Roe, A., & Solheim, R. G. (2007). *PISA og PIRLS: Om norske elevers leseresultater*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 02.06.2017 frå https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/leseresultater_pisa_og_pirls.pdf
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2014). Situational interest and learning: Thirst for knowledge. *Learning and instruction*, 32(1), 37-50. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.01.002.
- Salonen, P., Lepola, J., & Niemi, P. (1998). The development of first graders' reading skill as a function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 13(2), 155-174. doi: 10.1007/BF03173087.
- Schiefele, W., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behaviour and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. doi: 10.1002/RRQ.030.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy developing adolescents. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 71-96). Greenwich: Information Age Publishing.
- Senechal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young childrens' vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.520.
- Sirnes, S. M. (2005). *Flervalgsoppgaver – konstruksjon og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. doi: 10.1007/s11336-008-9101-0.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2014). Å kunne lese. I Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 503-520). Oslo: Cappelen akademisk.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skinner, E. A., & Pitcher, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. I Christenson, S. L. (Red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 21-44). Springer eBooks.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I Skaftun, A., Solheim O. J., & Uppstad, P. H. *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Oslo: Cappelen.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00167-9.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192. doi: 10.1023/A:1009626828789.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wagner, Å. K. H., Strömquist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Walgermo B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (in review). *Developmental dynamics between early reading skill, literacy interest and reader self-concept across the first year of formal schooling*.
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C., & Solheim, O. J. (in review). *Motivation for reading at school entry*.
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. doi: 10.1598/RRQ.39.2.2.

- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. I Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J.T. *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (s. 140-158). New York: The Guilford Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem change across elementary and middle school. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 107-138. doi: 10.1177/027243169401400203.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. I Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (Red.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development 6th ed* (s. 933-1002). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A., Freedman-Doan, K., & Blumenfeld, P.C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three year study. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 451-469. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.451.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2004). The Development of Motivation for Reading and How It Is Influenced by CORI. I Guthrie.T., Wigfield, A., & Perencevich, C. (red.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s. 249-272). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). "French is the language of love and stuff" Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Journal of Educational Psychology, 28*(4), 503-528. doi: 10.1080/0141192022000005805.

VEDLEGG

VEDLEGG 1: Frekvenstabell

InteresseT1

gender		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
boy	Valid	7.00	2	.4	.4
		9.00	4	.7	.7
		10.00	4	.7	.7
		11.00	2	.4	.4
		12.00	5	.9	.9
		13.00	7	1.2	1.2
		14.00	5	.9	.9
		15.00	12	2.1	2.1
		16.00	22	3.9	3.9
		17.00	22	3.9	3.9
		18.00	33	5.9	5.9
		19.00	42	7.5	7.5
		20.00	43	7.7	7.7
		21.00	62	11.1	11.1
		22.00	71	12.7	12.7
		23.00	55	9.8	9.8
		24.00	170	30.3	30.3
		Total	561	100.0	100.0
		girl	Valid	7.00	1
10.00	1			.2	.2
11.00	1			.2	.2
12.00	5			.9	.9
13.00	2			.3	.3
14.00	2			.3	.3
15.00	5			.9	.9
16.00	3			.5	.5
17.00	12			2.1	2.1
18.00	29			5.0	5.0
19.00	36			6.2	6.2
20.00	50			8.6	8.6
21.00	62			10.7	10.7
22.00	68			11.7	11.7
23.00	89			15.3	15.3
24.00	214			36.9	36.9
Total	580			100.0	100.0

SelfConceptT1

gender		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent		
boy	Valid	3.00	3	.5	.5		
		4.00	14	2.5	2.5		
		5.00	16	2.9	2.9		
		6.00	39	7.0	7.0		
		7.00	49	8.7	8.7		
		8.00	73	13.0	13.0		
		9.00	102	18.2	18.2		
		10.00	84	15.0	15.0		
		11.00	73	13.0	13.0		
		12.00	108	19.3	19.3		
		Total	561	100.0	100.0		
		girl	Valid	3.00	6	1.0	1.0
				4.00	3	.5	.5
5.00	13			2.2	2.2		
6.00	28			4.8	4.8		
7.00	49			8.4	8.4		
8.00	70			12.1	12.1		
9.00	112			19.3	19.3		
10.00	102			17.6	17.6		
11.00	77			13.3	13.3		
12.00	120			20.7	20.7		
Total	580	100.0	100.0				

InteresseT2

gender		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
boy	Valid	5.00	1	.2	.2
		6.00	4	.7	.9
		7.00	10	1.8	2.7
		8.00	3	.5	3.2
		9.00	7	1.2	4.5
		10.00	12	2.1	6.6
		11.00	12	2.1	8.8
		12.00	12	2.1	10.9
		13.00	18	3.2	14.1
		14.00	36	6.4	20.5
		15.00	47	8.4	28.9
		16.00	38	6.8	35.7
		17.00	64	11.4	47.1
		18.00	66	11.8	58.9
		19.00	86	15.3	74.3
		20.00	144	25.7	100.0
		Total	560	99.8	100.0
		Missing System	1	.2	
		Total	561	100.0	
	girl	Valid	5.00	4	.7
		8.00	2	.3	1.0
		9.00	8	1.4	2.4
		10.00	6	1.0	3.5
		11.00	7	1.2	4.7
		12.00	16	2.8	7.4
		13.00	13	2.2	9.7
		14.00	29	5.0	14.7
		15.00	45	7.8	22.5
		16.00	55	9.5	32.0
		17.00	56	9.7	41.6
		18.00	74	12.8	54.4
		19.00	89	15.3	69.8
		20.00	175	30.2	100.0
		Total	579	99.8	100.0
		Missing System	1	.2	
		Total	580	100.0	

SelfConceptT2

gender		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
boy	4.00	1	.2	.2	.2
	5.00	2	.4	.4	.5
	6.00	6	1.1	1.1	1.6
	7.00	9	1.6	1.6	3.2
	8.00	17	3.0	3.0	6.3
	9.00	25	4.5	4.5	10.7
	Valid 10.00	39	7.0	7.0	17.7
	11.00	56	10.0	10.0	27.7
	12.00	80	14.3	14.3	42.0
	13.00	97	17.3	17.3	59.3
	14.00	78	13.9	13.9	73.2
	15.00	73	13.0	13.0	86.3
	16.00	77	13.7	13.8	100.0
	Total	560	99.8	100.0	
	Missing System	1	.2		
Total	561	100.0			
girl	6.00	1	.2	.2	.2
	7.00	8	1.4	1.4	1.6
	8.00	12	2.1	2.1	3.6
	9.00	29	5.0	5.0	8.7
	Valid 10.00	45	7.8	7.8	16.4
	11.00	64	11.0	11.1	27.5
	12.00	95	16.4	16.4	43.9
	13.00	111	19.1	19.2	63.1
	14.00	71	12.2	12.3	75.4
	15.00	75	12.9	13.0	88.4
	16.00	67	11.6	11.6	100.0
	Total	578	99.7	100.0	
Missing System	2	.3			
Total	580	100.0			