



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Erfaringsbasert master i lese- og skriveopplæring for lærerspesialister

Vårsemesteret, 2020

Open/ konfidensiell

Forfatter: Marta Fauskanger Ekberg

Marta Fauskanger Ekberg

Rettleiar: Førsteamanuensis Maria Therese Jensen

Tittel på masteroppgåva:

Raske bokstavar og meistringstru

Ein kvalitativ studie i korleis innføring av rask bokstavprogresjon i
begynnaropplæringa påverkar elevane si meistringstru

Emneord: Meistringstru, motivasjon, rask bokstavprogresjon, leseinnlæring, tilpassa undervisning, differensierte tekstar

Tal på ord: 23820

+ vedlegg/anna: 2219

Stavanger, 27.05.2020

RASKE BOKSTAVAR OG MEISTRINGSTRU

Ein kvalitativ studie i korleis innføring av rask bokstavprogresjon i
begynnaropplæringa påverkar elevane si meistringstru

Samandrag

Lesing er ein av dei grunnleggjande dugleikane eit barn skal læra når det startar på skulen. Målet er at eleven skal læra å lesa og å meistra lesekunsten. Denne masteroppgåva handlar om korleis rask bokstavinnlæring påverkar eleven si tru på å meistra lesing. Masteroppgåva er ein kvalitativ studie med utgangspunkt i forskingsintervju med seks lærarar som har undervist både med rask bokstavprogresjon, og med ein bokstav i veka. Alle lærarane underviser på same skule, og skulen har nytta rask bokstavprogresjon i begynnaropplæringa sidan hausten 2014. Datamaterialet frå forskingsintervjuet er analysert gjennom ei teoristyrte og temasentrerte tilnærming. Målet med dette studiet har vore å undersøkje: ***Korleis opplever lærarane i den første leseopplæringa samanhengen mellom rask bokstavprogresjon og elevane si meistringstru?***

Teorien bak oppgåva er knytt til forskning rundt rask bokstavprogresjon med utgangspunkt i forskinga til Jones og Reutzel (2012), og ny forskning etter at rask bokstavprogresjon er tatt i bruk på mange skular i Noreg. Det teoretiske rammeverket er og knytt til teoriar og forskning rundt motivasjon, og eleven si meistringstru. Her er Bandura (1997) sin teori knytt til meistringstru sentral. Meistringstru i skulen vert definert som elevane si forventning om å kunna utføra bestemte oppgåver (Bandura, 1997).

Resultatet av studiet viser at informantane er svært nøgde med leseinnlæringa, etter at dei starta med å læra elevane to bokstavar i veka. Informantane fortel at mange av elevane har lært å lesa allereie til haustferien. Det at elevane tidlegare har eit større utval av bokstavar å bruka, gjer og at dei fortare kjem i gong med å lesa meningsfulle ord og setningar. Informantane fortel at dette gir elevane motivasjon til å læra meir, og trua på å meistra vert styrka. Dei fleste informantane fortel at rask bokstavopplæring har vore positivt, også for dei elevane som strevar med å læra å lesa. Sidan dei fleste av elevane lærer tidleg å lesa, vert dei som strevar, oppdaga raskare enn før. Dette kombinert med timar til tidleg innsats, gjer at desse elevane får raskare hjelp og tilpassa opplæring no, enn då det vart undervist med ein bokstav i veka. Skulen brukar differensierte tekstar og småbøker i begynnaropplæringa, noko som gjer at elevane får tilpassa tekstar på det nivået dei er på. Informantane er opptatt av at elevane skal oppleve å få til, og å meistra dei tekstane dei får, samstundes som dei skal strekkja seg til neste nivå.

Forord

Det er ei god kjensle å sjå at arbeidet med masteoppgåva er fullført. Tre lærerike og interessante år som deltidsstudent er no over. Det har vore travelt å arbeida som lærar, samstundes som eg har brukt all ledig tid til oppgåva mi. Ikkje minst vart korona og heimeundervisning ei utfordring. Bonusen er at eg har fått mykje ny kunnskap både om den første leseopplæringa, og om motivasjon og meistringstru. Dette er kunnskap som kan overførast til det daglege livet mitt som lærar.

For at denne oppgåva skulle bli ein realitet, måtte eg ha informantar som ville dela sine erfaringar, og sine kunnskapar med meg. Tusen takk, for at de ville vera informantane mine! Eg er djupt takksam for det. Takk for interessante og lærerike samtalar. Eg beundrar dykk for det gode og solide arbeidet de gjer med elevane på småtrinnet!

Takka mi går også til alle som har støtta og oppmuntra meg, ikkje minst gode kollegaer. Det har og vore utruleg kjekt å bli kjent med dei andre studentane på studiet vårt. Takk for kjekke samlingar! I arbeidet med masteroppgåva har eg opplevd at teoriane eg har skrive om fungerer i praksis, og eg har hatt god bruk for både motivasjon og meistringstru.

Ei stor takk til familien min, og til mann og barn. No er det ikkje lenge til eg skal nyta livet i hengekøya de gav meg. Takk til Erlend, som kom med blomar til mamma akkurat den dagen eg trong det mest, og som har minna meg om at for kvar dag som går, er eg ein dag nærmare målet. Stor takk til Kristin og Knut-Arne for god hjelp! Eg tenkjer og i takksemd på far min som eg mista for eit år sidan, og som motiverte meg til å studera meir.

Til slutt vil eg få takka den dyktige rettleiaren min, Maria Therese Jensen for svært god hjelp og rettleiing. Tusen takk for faglege innspel og gode råd, og for at du har losa meg gjennom masteroppgåva!

Marta Fauskanger Ekberg

27.mai 2020

Innhald

Samandrag	III
Forord	IV
1.0 Innleiing	1
1.1 Val av tema	1
1.2 Bakgrunn	1
1.3 Føremål med oppgåva og forskarspørsmål.....	2
1.4 Oppbygging av oppgåva	2
2.0 Teori	4
2.1 Bokstavundervisning i begynnaropplæringa	4
2.2 Rask bokstavprogresjon i begynnaropplæringa.....	5
2.3 Har innføring av rask bokstavprogresjon ført til ein annan lærarpraksis?	7
2.4 Motivasjon	8
2.4.1 Kva er motivasjon?	8
2.4.2 Indre og ytre motivasjon	9
2.4.3 Motivasjon til å lesa.	10
2.4.4 Meistringstru	10
2.4.5 Meistringstru og lesing	11
3.0 Metode	14
3.1 Kvalitativ forskning og forskingsintervju om rask bokstavprogresjon	14
3.2 Intervjuprosessen	15
3.2.1 Val av informantar	15
3.2.2 Intervjuguide	16
3.2.3 Gjennomføring av intervju.....	17
3.2.4 Lydopptak og transkribering.....	18
3.3 Ethiske vurderingar.....	19
3.3.1 Førforståing, teieplikt og konfidensialitet.....	19

3.3.2 Validitet og reliabilitet	20
3.4 Analytisk tilnærming.....	21
4.0 Presentasjon og drøfting av resultat.....	23
4.1 Presentasjon av informantgruppene.....	23
4.2 Tema: Bokstavinnlæring før skuleåret 2014/2015	23
4.3 Tema: Overgang frå ein bokstav i veka til rask bokstavprogresjon	25
4.4 Tema: Erfaring med rask bokstavprogresjon.....	27
4.5 Tema: Meistringstru – self-efficacy	29
4.6 Tema: Elevar med leseutfordringar	33
4.7 Tema: Elevar som tidleg knekkjer lesekode.....	36
4.8 Tema: Sosial aksept.....	38
5.0 Oppsummerande drøfting, implikasjonar og konklusjon	42
5.1 Hovudfunn	42
5.2 Metodiske avgrensingar.....	45
5.3 Implikasjonar	46
5.3.1 Fagleg oppdatering og ny kunnskap	46
5.3.2 Den andre leseopplæringa.....	47
5.4. Konklusjon.....	48
Litteratur:	50
Vedlegg	56
Vedlegg 1 Spørsmål om deltaking i forskingsprosjekt.....	56
Vedlegg 2 Informasjon til rektor	59
Vedlegg 3 Intervjuguide	60
Vedlegg 4 Godkjenning frå NSD	63

1.0 Innleiing

1.1 Val av tema

Å læra å lesa, og å knekkja lesekode, er ein stor milepæl i livet til eit barn. Å lesa er ein grunnleggjande dugleik og eit viktig utgangspunkt for all læring (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000). Begynnaropplæringa legg grunnlaget for barnet si vidare utvikling i lese- og skrivekompetanse, og det er viktig å gi elevane ein god start på skulegongen. Når eit barn skal starta i 1. klasse, er nettopp det å læra å lesa, ofte noko både foreldre og barn er opptatt av. Pedagogar har difor lenge diskutert korleis ein bør undervisa, og kva lesemetode som er best å bruka i begynnaropplæringa. I kompetansemåla både til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*, LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013), og i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019), står det at elevane skal ha lært å lesa og skriva etter 2. klasse. Det er ikkje noko føring i læreplanen på kor rask progresjonen i leseopplæringa skal vera. Lærarar i norsk skule har hatt stor fridom til å velja korleis dei vil undervisa elevane sine i den første lese- og skriveopplæringa, og ikkje alt har vore forskingsbasert. Det vanlege i norsk skule har vore å fylgja tradisjonell bokstavprogresjon som inneber å læra elevane ein bokstav i veka (Lundetræ & Tønnessen, 2014; Rasmussen, 2013). Dei seinare åra har dette endra seg på mange skular, og no er det lærarar som underviser med *rask bokstavprogresjon* i den første lese- og skriveopplæringa. Nyare forskning viser til at det er fleire fordelar med ein slik progresjon (Jones, Clark & Reutzel, 2013; Jones & Reutzel, 2012; Sunde, Furnes & Lundetræ, 2019). Metoden fører til at elevane lærer bokstavane raskare, og dei har eit større utval av bokstavar dei kan bruka. Det er også lettare å leggja til rette bokstavinnlæringa, både for dei elevane som lærer bokstavane raskt, og for dei som har trong for meir repetisjon. Ny forskning viser til gode resultat for leseutviklinga til skulestartar ved rask bokstavprogresjon (Sunde et al., 2019; Walgermo, Frijters & Solheim, 2018; Walgermo, 2018).

1.2 Bakgrunn

Boka «*Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*» (Lundetræ & Tønnessen, 2014) viser til fleire fordelar med å læra elevane meir enn ein bokstav i veka. I boka blir det lagt vekt på undervisningsmetodar og læringsmiljø som fremjar den første leseopplæringa, og det vert vist til ny internasjonal forskning. Tønnessen og Uppstad (2014) argumenterer for viktigheita av å ha innsikt i grunnleggjande teori for å ta dei rette vala i pedagogisk praksis. Dei peikar på at viss ein ikkje reflekterer rundt dette temaet, kan ein lett

bli eit byte for skiftande moteretningar (Tønnessen & Uppstad, 2014, s. 116). Sidan lærarane i Noreg har hatt stor fridom til å sjølv å velja korleis dei vil undervisa elevane, har ikkje alltid leseopplæringa vore forskingsbasert (Rasmussen, 2013). Den nye forskinga innan lesing vekte interesse, og skuleåret 2013/2014 var det fleire skular i Noreg som starta med rask bokstavprogresjon. Denne innlæringa av bokstavar har etter kvart spreidd seg til heile landet, og rask bokstavprogresjon vert no brukt ved svært mange skular i Noreg. Dette er ein ganske ny måte å undervisa på, og det kan og vera delte meiningar om framgangsmåten. Skulen der eg arbeider, har hatt rask bokstavprogresjon i begynnaropplæringa sidan skuleåret 2014/2015. Elevane som starta med dette, går no i 6. klasse. Kommunen vår har bestemt at alle skular skal undervisa med rask bokstavprogresjon i den første lese- og skriveopplæringa.

1.3 Føremål med oppgåva og forskarspørsmål

Mange lærarane er så langt nøgde med den nye bokstav- og leseopplæringa, og forskingsrapportar (Sunde et al., 2019) viser til ei god leseutvikling hos elevane. Det er likevel ikkje forska mykje på korleis rask bokstavprogresjon verkar inn på meistringstrua og lesemotivasjonen til elevane. Dette ynskjer eg å finna meir ut av. Meistringstru i skulen vert definert som elevane si forventning om å kunna utføra bestemte oppgåver (Bandura, 1997, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Eg ynskjer også å finna ut korleis dette verkar inn på meistringstrua til alle elevane, både dei som strevar, og dei som raskt knekkjer lesekode. Det er og interessant å finna ut om rask bokstavprogresjon i begynnaropplæringa gir meir motiverte lesarar.

Forskarspørsmålet mitt er difor:

Korleis opplever lærarane i den første leseopplæringa samanhengen mellom rask bokstavprogresjon og elevane si meistringstru?

Målet med oppgåva er å sjå korleis lærarane opplever at overgangen til rask bokstavprogresjon har påverka elevane si tru på lesemeistring. Det er interessant å sjå om denne endringa har hatt noko påverknad både på elevar som strevar med å lesa, og dei elevane som fort knekkjer lesekode.

1.4 Oppbygging av oppgåva

Masteroppgåva er sett saman av fem ulike delar: Innleiing, teori, metode, presentasjon og drøfting av funn, og til slutt oppsummering, implikasjonar og konklusjon. Kapittel 2 er eit teorikapittel. Her vert det skissert kva som er forskingsgrunnlaget til rask bokstavprogresjon. I teorikapittelet vil det også vera teori og forskning rundt motivasjon og meistringstru. Det vil bli

peika på kva ulike forskarar har funne om motivasjon, om meistringstru som ein motivasjonsfaktor, og om meistringstru i forhold til lesing. Kapittel 3 skildrar metodologien i studiet. Det vil bli skissert korleis kvalitativ forskingsmetode er utgangspunkt for prosjektet. Det vil særleg bli lagt vekt på korleis *forskingsintervjuet* har blitt gjennomført, val av informantar og ei skissering av korleis analyseprosessen av datamaterialet har føregått. Det vil også bli diskutert forskningsetiske problemstillingar, og reliabilitet og validitet i studiet. I kapittel 4 vil det bli drøfting av resultata som er kome frå forskingsintervjua med lærarar på småtrinnet. I kapittel 5 vil ein få ei oppsummerande drøfting, praktiske implikasjonar og tankar om vegen vidare, og til slutt ein konklusjon.

2.0 Teori

2.1 Bokstavundervisning i begynnaropplæringa

Lesing er ein av dei fem grunnleggjande dugleikane saman med skriving, rekning, munnlege og digitale dugleikar. I overordna del av læreplanverket 2017 står det som følgjer:

Utvikling av dei grunnleggjande ferdigheitene har betydning gjennom heile opplæringsløpet. Det går til dømes ei samanhengande linje frå den første lese- og skriveopplæringa til det å kunne lese avanserte faglege tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Å kunna lesa er grunnleggjande for å kunna meistra dei ulike faga i skulen. Samfunnet vårt har også utvikla seg til å verta meir kompleks, og ein treng ein godt utvikla lesedugleik for å meistra mengda av ulik informasjon. Høien og Lundberg (2012) meiner ein må leggja stor vekt på bokstavinnlæringa i leseopplæringa. Dei hevdar at rask bokstavgjenkjenning er ein føresetnad for god ordavkoding. Å læra det alfabetiske systemet, bokstavsymbola, namna og lydane dei representerer, er eit av dei vitigaste måla elevane skal oppnå det første året på skulen (Høien & Lundberg, 2012; Sunde, Furnes & Lundetræ, 2019). Fleire studiar har vist til viktigheita av alfabet- og bokstavkunnskap i leseutviklinga til elvane (Jones & Reutzel, 2012).

Det vanlege i norsk skule har vore å undervisa elevane etter ein bokstav i veka (Lundetræ & Walgermo, 2014; Rasmussen, 2013). Progresjonen kan variera frå skule til skule, men det har vore vanleg med innlæring av ny bokstav gjennom nesten heile 1. klasse. I det grundige arbeidet med å læra bokstaven, har det vore viktig at alle sansane til barnet vert stetta. Det har vore lagt vekt på ulike læringsstilar, og ein arbeider med bokstaven gjennom ulike aktivitetar. Kunnskapsløftet, LK06, har dette kompetansemålet etter 2. årstrinn:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk, trekke lyder sammen til ord, lese store og små trykte bokstaver, lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm og bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6).

I fagfornyninga og LK20, er det liknande kompetansemål etter 2. årstrinn: *«trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing og skriving, lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse»* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Det er ikkje kompetansemål etter 1. trinn verken i LK06 eller i LK20. Likevel er det ei

forventning om at elevane skal «knekkja koden», allereie på 1. trinn. På slutten av 1. trinn er det også obligatoriske kartleggingsprøvar i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2018). «Å knekkja koden» vil seia at barnet ser samanhengen mellom bokstav (grafem) og bokstavlyd (fonem), og trekkjer bokstavlydane saman til ord som gir mening (Lundetræ & Tønnesen, 2014, s. 272). Å læra samanhengen mellom bokstav og lyd er føremålet når elevane går i 1. klasse. Det er også viktig for utviklinga av leseforståing (Adams, 1990; Sunde et al., 2019). Høien og Lundberg (2012) peikar på at forståing for koplinga mellom bokstaven si form og bokstaven sin lyd, støttar under det å kjenna igjen bokstavane. Dei hevdar at ei systematisk innlæring av bokstavane er nødvendig, for at elevane skal tileigna seg sikker bokstavkunnskap (Høien & Lundberg, 2012). Elevane må også få opplæring i å bli fonetisk bevisste. Det er å forstå at ord er sett saman av lydar, som er mindre enn stavingar. Elevane må bli bevisste på fonema, og dei må læra å identifisera dei i ord (Adams, 1990). Adams (1990) peikar på at elevar som er fonetisk bevisste, forstår at ord er sett saman av lydar, og at desse lydane er mindre enn stavingar. Elevane kan også identifisera lydar i ord (Adams, 2011).

Når elevane startar på skulen, må dei og bli bevisste på, og skjøna, at det er ein samanheng mellom talespråk og skriftspråk. Eit utgangspunkt for å koma i gong med lesing, er å forstå korleis skrift fungerer (Adams, 1990). Mange lærarar har vore redde for å starta med bokstavinnlæringa før elevane er fonemisk bevisste, og brukar mykje tid på å gjera elevane klare til å læra bokstavane (Lundetræ & Walgermo, 2014). Lundetræ og Walgermo (2014) påstår derimot at ved å arbeida med bokstavar, kan det vera lettare for ein del elevar å verta fonemisk bevisste, og å skjøna at ein kan dela ord opp i lydar. Elevane må også læra det alfabetiske prinsippet, og at bokstavane representerer ordet sin uttale. Ein viktig del av begynnaropplæringa i lesing og skriving er difor bokstavopplæring kombinert med ordlesingsstrategiar (Adams, 2011; Lundetræ & Walgermo, 2014). Ein studie frå 2013 viste at det var eit sprik mellom kva forskning viser kjenneteiknar god begynnaropplæring, og til korleis begynnaropplæringa vart praktisert i norsk skule (Rasmussen, 2013). Rasmussen (2013) fann at det vart undervist ulikt, og med ulike metodar, i den første lese- og skriveopplæringa i norske klasserom.

2.2 Rask bokstavprogresjon i begynnaropplæringa

Jones og Reutzel (2012) si forskning tyder på at det er positivt for elevane si læring når dei får undervisning av fleire bokstavar i veka. Gjennom ei toårig studie har dei funne at elevane fekk forbetra resultat når dei fekk auka eksponering av bokstavar, og dei fekk øva på desse. Frå forskinga deira (Jones et al., 2013; Jones & Reutzel, 2012) er det mykje som tyder på at

undervisninga av fleire bokstavar i veka, fører til at elevane lærer meir. Dette vert støtta av Justice, Pence, Bowles og Wiggins (2006), som hevdar at gjentakande eksponering og repeterande praksis over tid, har sterk påverknad på barna si bokstavinnlæring. Med ein raskare progresjon viser forskinga at fleire elevar kjem tidlegare i gong med lesing og skriving. Å læra elevane ein bokstav i veka byggjer meir på tradisjon enn empiri (Jones et al., 2013; Justice et al., 2006). Jones m. fl. hevdar vidare at det er fleire fordelar med å læra meir enn ein bokstav i veka. Elevane får meir enn ein instruksjonsrunde med kvar av bokstavane gjennom eit skuleår. Dei får også møta alle bokstavane fleire gonger, og over lengre tid (Jones et al., 2013; Jones & Reutzel, 2012). Jones m. fl. framhevar at moglegheita til å repetera og praktisera bokstavane oftare gjennom det første skuleåret, er ei støtte til å læra dei fortare. Lundetræ og Walgermo (2014) støttar seg til forskinga til Jones & Reutzel (2012) og hevdar at det er lurt å introdusera alle bokstavane før jul i 1. klasse. Dei peikar også på at rask innlæring av bokstavane er til hjelp for elevar som strevar med lesing, eller som er i risikogrupper for å utvikla lese- og skrivevanskar. Desse elevane kan i utgangspunktet få bokstavar, og med denne metoden kan dei koma raskare i gong med lesing og skriving. Dette viser også studiar Sunde m.fl. har gjennomført (Sunde et al., 2019). Paradoksalt nok er det omsynet til desse elevane som har gjort at pedagogar har valt god tid på bokstavinnlæringa (Lundetræ & Walgermo, 2014; Sunde et al., 2019). Utgangspunktet har vore eit ynskje om å ha med seg alle elevane, og at ingen skal stå tilbake.

Sunde m. fl. (2019) har undersøkt korleis rask bokstavprogresjon påverkar elevane sine lesedugleikar det første skuleåret. Det at elevane ikkje berre lærte ein, men to bokstavar i veka, gav eit større repertoar av bokstavar. Dette førte til at fleire barn lærte å lesa tidlegare. Studien viser at elevane les betre og raskare i slutten av første klasse (Sunde et al., 2019). Funna viser at rask progresjon gir elevane ei positiv utvikling, og studien fann og at det er særleg elevar som strevar, som profitterer mest på dette (Sunde et al., 2019). Denne elevgruppa har god nytte av hyppigare bokstavrepetisjon. Studien viser og at det er enklare å tilpassa undervisninga i klassen. Lærarane oppdagar fortare elevar som strevar, og har vanskar med å læra bokstavane. Desse elevane kan få fortare hjelp, og ein kan tidlegare setja i gong med tilpassa opplæring for kvar einskild elev. Motsett kan elevar som lærer raskt, eller som allereie kan bokstavane, fortare få lesa meiningsfulle tekstar. Likevel hevdar Sunde m.fl. (2019) at funn i studien viser at rask bokstavprogresjon ikkje har like stor påverknad på leseutviklinga til dei sterkaste lesarane.

Sunde og Lundetræ (2019) hevdar at ein av dei største fordelane med rask bokstavprogresjon, er at elevane fortare får tilgang til det verktøyet dei treng for å lesa og skriva, og at dette vil gi lærarane betre moglegheit til å gi tilpassa undervisning til alle elevane. Det gjeld både elevar som strevar med samanhengen mellom bokstav og lyd, og dei som raskare treng meir avanserte oppgåver for å utvikla lese-dugleikane sine (Lundetræ & Walgermo, 2014; Sunde & Lundetræ, 2019). Tønnessen og Uppstad (2014) peikar på at tankegangen bak rask bokstavprogresjon speglar ei hermeneutisk tilnærming til leseinnlæringa (Sunde & Lundetræ, 2019; Tønnessen & Uppstad, 2014, 2015). I den hermeneutiske sirkelen vekslar ein mellom heilskap og del. Den grunnleggjande tanken er at heilskap og del alltid må verta forstått i forhold til kvarandre. Dei peikar vidare på at ulike moment kan utfylla kvarandre i forståinga av kva lese-dugleik er. Det er også desse prinsippa vi finn i *balansert undervisning* (Tønnessen & Uppstad, 2014), der ein tek i bruk det beste frå ulike metodar i elevane si leseinnlæring (Pressley, 2006).

2.3 Har innføring av rask bokstavprogresjon ført til ein annan lærarpraksis?

Ein viktig grunn til å læra elevane bokstavane raskare, er at dei då får tidlegare moglegheit til å delta i meningsfulle lese- og skriveaktivitetar (Jones et al., 2013; Jones & Reutzel, 2012; Lundetræ & Walgermo, 2014; Sunde & Lundetræ, 2019). Elevane kan få nivådelte lesebøker, lesa tekstar i bøker, og dei kan få meningsfulle skriveoppgåver tidlegare. Det som har overraska forskarane i ein ny studie (Sunde & Lundetræ, 2019), er at lærarane ikkje har endra meir praksis i undervisninga, enn dei har gjort. Det første halve året i 1. klasse set dei ikkje av meir tid til lesing og skriving enn det som lærarar med sakte progresjon gjer. Sunde og Lundetræ (2019) hevdar at det er når bokstavane vert brukte til kommunikasjon, dei har verdi. Difor peikar dei på viktigheita av at elevane får meningsfulle lesetekstar og skriveoppgåver, samstundes som dei lærer bokstavane. Den same studien viste også at elevane etter jul fekk meir meningsfulle skriveoppgåver, men dei fekk ikkje meir tid til lesing. Studien viste og at ein del lærarar brukar for lang tid på introduksjon av ny bokstav (Sunde & Lundetræ, 2019). Jones m.fl. (2013) foreslår omlag 12 minutt på denne innlæringssekvensen (Jones et al., 2013, s. 83). Inspirert av Jones, Clark og Reutzel (2013) gir Lundetræ og Walgermo (2014) ei anbefaling av bokstavinstruksjon i boka «Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring» (2014, s. 159). Her skal elevane få bokstaven presentert, arbeida med bokstavlyden, øva på å finna bokstaven i tekst, og øva på å skriva den. Ein bør bruka 10 – 15 min når ein skal introdusera ein ny bokstav. Elevane bør så få arbeida med bokstavane

gjennom meningsfull lesing og skriving (Lundetræ & Walgermo, 2014; Sunde & Lundetræ, 2019).

Lærarar i begynnaropplæringa må og ta stilling til korleis, og i kva rekkjefølge, dei skal introdusera dei små og store bokstavane til elevane. I norsk skule er det ulik praksis til korleis det vert undervist i dette. Ein studie frå 2013 viser at eit fleirtal av lærarane brukte både store og små bokstavar i bokstavopplæringa i 1. klasse. Nokon brukar berre små, eller berre store (Rasmussen, 2013). Lundetræ og Walgermo (2014) rår til å bruka både store og små bokstavar. Mange elevar kjenner alt til dei store bokstavane, samstundes som det er dei små bokstavane elevane møter i tekst. Ein klar fordel med dei små bokstavane, er at dei har ulik høgde, og det gjer at ordbileta blir lettare å skilja frå kvarandre visuelt (Lundetræ & Walgermo, 2014).

2.4 Motivasjon

2.4.1 Kva er motivasjon?

Å vera motivert for skularbeidet vert sett på som ein føresetnad for å yta best mogleg på skulen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Sidan motivasjon fremjar læring, er difor sviktande motivasjon eit problem i undervisninga, og det kan då opplevast som utfordrande å motivera elevane til å yta optimalt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dersom vanskar knytt til ny læring kan sjåast i lys av motivasjon, er undervisninga som vert gjennomført viktig når ny kunnskap skal lærast (Stangeland & Færevaa, 2014). Kva er så eigentleg motivasjon? Kaufmann og Kaufmann (2003) definerer motivasjon som en «*prosess som setter i gang, gir retning til, opprettholder og bestemmer intensitet i atferd*» (Kaufmann & Kaufmann, 2003, s. 43). Ut i frå denne definisjonen er motivasjon nødvendig for å setja i gong ein aktivitet, og å halda denne ved like. Sameleis er motivasjon avgjerande for kva aktivitet som vert sett i gong, og kva retning denne tar. Motivasjon er difor viktig for kva læringsutbyte ein elev sit igjen med, og kva val pedagogar må ta for å planleggja og gjennomføra ei undervisningsøkt for læring. Wolters og Rosenthal (2000) hevdar at motivasjon viser til dei kreftene som oppmuntrar ein person til å engasjera seg i ei oppgåve, eller for å prøva å nå eit mål. Med utgangspunkt i Wolters og Rosenthal (2000) si forskning har Marcou og Philippou (2005) denne definisjonen: «*Motivation refers to the forces encouraging a person to engage on a task or to pursue a goal; in the school setting it concerns the reason for which a student works persistently to reach a desirable result*» (Marcou & Philippou, 2005, s. 297). I skulen er dette årsaka til at eleven arbeider kontinuerleg for å nå eit resultat eller eit læringsmål.

2.4.2 Indre og ytre motivasjon

I motivasjonsteorien finn vi eit skilje mellom indre og ytre motivasjon. Ryan og Deci (2000) hevdar i sin teori om *self-determination*, at indre motivert arbeid vert gjort fordi ein opplever arbeidet som interessant (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2009). Den indre motivasjonen driv oss til å læra noko nytt. Eit barn ynskjer å læra å lesa, og ser nytteverdien av å gjera det. Det er ei indre drivkraft som gjer at barnet øver på bokstavane. Gleda ligg i aktiviteten, i å meistra noko, ikkje i ros eller applaus frå andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ryan og Deci (2009) peikar på at ein lærer best når læringa er indre motivert. Pressley (2006) hevdar at mennesket er født ytre motivert og har ei indre trong til å tileigna seg læring og utvikling. Walgermo (2018) peikar på at det er ein balanseong mellom betydinga av ytre- og indrestyrt motivasjon. Heilt i starten av leseopplæringa er ytre motivasjon viktigast, men etter kvart som elevane utviklar seg som lesarar, vil den indre motivasjonen bli viktigare (Walgermo, 2018).

Ytre motivasjon vert gjerne omtala som ein aktivitet ein gjer for å oppnå noko, eller for å få ei løn (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ryan og Deci (2009) skil mellom to typar av ytre motivasjon. Den eine typen ytre motivasjon vert kalla *kontrollert*, fordi ein kjenner seg tvungen til å utføra ei handling. Eit døme henta frå skulekvardagen kan vera løn i form av pengar for gode karakterar, eller at ein må betala tilbake, om ein får dårlege karakterar. Den andre typen vert kalla *autonom ytre motivasjon*. Elevane arbeider med skulefaga, ikkje berre for å få gode resultat, men fordi sjølve arbeidet har ein verdi i seg sjølv. Ryan og Deci (2009) hevdar at desse elevane har tatt opp i seg skulen sine verdiar. Då kan ein aktivitet bli gjennomført, sjølv om ikkje eleven har glede av den (Skaalvik, 2015). Pressley (2006) hevdar at dei fleste barn er motiverte for å starta på skulen, og dei forventar framgang og utvikling. Dette kan vi også kalla *meistringstru* eller *meistringforventning*. Teorien om *meistringstru* er utvikla av Bandura (1997), og kan definerast som elevane si forventning om å kunna utføra bestemte oppgåver. Det er vanleg at barna har tru på seg sjølv i starten av skulegongen. Opplever eleven vanskar, har han likevel tru på å få det til neste gong. Pressley (2006) hevdar at dette opprettheld indre motivasjon og utvikling. Pressley (2006) peikar vidare på at denne motivasjonen kan minka seinare i skulegongen, og mange elevar får mindre interesse for skulearbeidet. Pressley (2006) hevdar at dette kan ha samanheng med at elevane oppdagar kva dei ikkje meistrar. Pressley (2006) peikar vidare på at eit konkurranseprega læringsmiljø kan verka negativt inn på den indre motivasjonen, og i større grad føra til ytre motivasjon. Pressley (2006) argumenterer difor for kor viktig det er at eleven opplever *meistring* og opprettheld *trua* på seg sjølv.

2.4.3 Motivasjon til å lesa.

Som eg alt har skrive om, er det fleire element knytt til omgrepet motivasjon, og vi finn ulike tilnærmingar til temaet. Studien min er knytt opp mot elevane si meistringstru. Teorien om meistringstru, self-efficacy, er utarbeida av Bandura (1997). Meistringstru i skulen vert definert som elevane si forventning om å kunna utføra bestemte oppgåver (Bandura, 1997). Meistringstru kan sjåast på som ein komponent innan lesemotivasjon, og i denne studien spesifikt lesemotivasjon hos skulestartarar. Dette er elevane som er startfasa i skulen, og som skal tileigna seg den grunnleggjande dugleiken som det er å lesa. Lese­motivasjon er ein faktor som har vist seg å vera viktig i utviklinga av elevane si leseforståing (Schiefele, Stutz & Schaffner, 2016). Schiefele, Stutz og Schaffner (2016) peikar på at lese­motivasjon ofte vert omtala som det forholdet ein person har til lesing. For å utvikla seg som lesar, må ein også lesa, og Gambrell (2011) peikar på at dersom elevane ikkje er motiverte til å lesa, vil dei heller ikkje nå det fulle potensialet sitt. Forsking dei to siste tiåra stadfestar kor viktig motivasjon er for leseutviklinga og læringa (Malloy, Marinak, Gambrell & Mazzoni, 2013). Malloy m.fl. (2013) hevdar at *“If they aren’t motivated, they won’t learn!”* (Malloy et al., 2013, s. 273). Forsking viser også at det er nær samanheng mellom motivasjon og leseoppnåing (Guthrie & Wigfield, 2005; Malloy et al., 2013). Walgermo (2018) hevdar at det er viktig å leggja til rette for gode leseopplevingar for elevane i begynnaropplæringa. Slik triggjar ein elevane sin ytre motivasjon i starten av skulegongen, og på sikt legg ein til rette for meir indrestyrt motivasjon for lesing (Walgermo, 2018).

Eit viktig mål for all leseopplæring er at elevane skal bli motiverte for, og interesserte i å lesa. Dei må forstå nytteverdien av å lesa. Gjer dei ikkje det, kan det vera vanskeleg å konsentrera seg om leseøvingar (Roe, 2014). Wigfield og Guthrie (1997) har forska på motivasjon og har utforska fleire sider med barn sin lese­motivasjon. Dei hevdar at eiga meistringstru, indre /ytre motivasjon, og mål for læringa, er viktige faktorar. Dei viser også til det sosiale aspektet med lesing, der dei peikar på at også sosial motivasjon er forbunde positivt med lese­innsats (Wigfield & Guthrie, 1997). Som eg tidlegare har peika på, er motivasjon ei drivkraft for å kunna utføra ei oppgåve. I denne studien vil eg difor sjå på meistringstru, *self-efficacy*, som er ein viktig komponent knytt til motivasjon (Bandura, 1997, 2012), og som har betydning for elevane si utvikling som lesarar.

2.4.4 Meistringstru

Ordet motivasjon kjem frå det latinske ordet «moveo», som tyder å flytta eller setja noko i bevegelse. Difor kan det å studera motivasjon, sjåast på som ein studie i **at ein aksjon**, eller ei

handling skjer (Eccles & Wigfield, 2002). Eccles og Wigfield (2002) argumenterer for at moderne motivasjonsteoriar fokuserer meir spesifikt på forholdet mellom tru, verdiar og mål for handlinga. Forskingsspørsmålet i denne studien er særleg retta mot elevane si tru på eiga lesemeistring, og difor vil og det teoretiske fokuset vera på elevane si meistringtru. Dersom elevane har eit positivt svar på spørsmålet: «Kan eg klara det?», vil dei også yta betre og vera meir motiverte til å velja meir utfordrande oppgåver (Eccles & Wigfield, 2002). Eccles og Wigfield (2002) knyter meistringstru, verdiar og mål til omgrepet motivasjon. Dei hevdar at det å ha tru på eiga meistring, er eit viktig driv for å vera motivert.

Teorien om meistringstru, *self-efficacy*, er utvikla av Bandura (Bandura, 1997, 2012). Meistringstru kan også kallast meistringsforventning (Bandura, 2012). Bandura (1986) har denne definisjonen på akademisk meistringstru "*People's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances*" (Bandura, 1986, s. 391). Bandura (1997) peikar på at mennesket si oppfatning av korleis det vil klara å utføra ei oppgåve, påverkar korleis det utfører handlinga. Bandura hevdar at meistringstru påverkar sterkt einskildmennesket sin motivasjon, innsats og sjølvregulering (Bandura, 1997). Det er ein nær samanheng mellom meistringstru og kor motivert ein er for å gjera ei handling, eller ein aktivitet. Meistringstru kan difor sjåast på som ein komponent innan motivasjon, og fleire studiar viser til denne samanhengen (Schunk & Pajares, 2009). Schunk og Pajares (2009) hevdar at meistringstrua påverkar elevane sitt val av aktivitetar, innsatsen deira, kor uthaldande dei er, og interessa deira (Schunk & Pajares, 2009). Det er vanleg at barna har tru på seg sjølv i starten av skulegongen. Opplever eleven vanskar, har han likevel tru på å få det til neste gong (Pressley, 2006).

2.4.5 Meistringstru og lesing

Meistringstru, eller forventning om å meistra, er knytt til om elevane trur dei klarar å utføra dei oppgåvene dei får (Bandura, 1997). I denne samanhengen er forventninga knytt til det å læra å lesa, eller å knekkja lesekode. Det handlar ikkje om kor flinke elevane kjenner seg, men om dei har tru på å klara dei oppgåvene dei får (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Samanlikna med elevar som tvilar på si eiga evne til å læra eller å meistra, vil elevar med høg meistringstru delta meir frivillig, arbeida hardare, visa større interesse for læring, og prestera på eit høgare nivå (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2009). Skaalvik og Skaalvik (2015) hevdar at alle elevar kan ha positive meistringsforventningar. Dei peikar vidare på at dette krev at undervisninga og arbeidsoppgåvene er tilpassa eleven sin motivasjon, innsats og sjølvregulering (Schunk & Pajares, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Schunk og Pajares

peikar på at lærarane si utfordring i skulen, er å arbeida med å forbetra elevane si tru på eiga læring, og hjelpa dei med korleis dei tenkjer om læring, og korleis dei lærer (Schunk & Pajares, 2009). Dei hevdar vidare at åtferda til eleven kan verta påverka av eleven si meistringstru, og at det også vil påverka miljøet rundt eleven. Elevar som opplever å meistra læring, vil også ha meir sjølvregulering med omsyn til å setja seg mål, bruka effektive læringsstrategiar, kontrollera forståinga si og evaluera sin eigen framgang (Schunk & Pajares, 2009).

Meistringskjensla vert og påverka av evner og tidlegare erfaringar. Situasjonsfaktorar som påskjøning og tilbakemelding frå lærar, påverkar elevane medan dei arbeider (Schunk & Pajares, 2009). Slik får elevane signal om kor godt dei arbeider, og motivasjonen aukar når dei oppfattar at dei gjer det bra i arbeidet. Når elevane arbeider med oppgåver og vert dyktigare, opprett held dei meistringstrua (Schunk, 1991). Schunk og Pajares (2009) hevdar at elevane kan skapa og utvikla meistringstru som eit resultat av sosial overtyding, som det at lærarane heiar og støttar dei framover i læringa (Schunk, 1995; Schunk & Pajares, 2009). Det same hevdar Bandura: («Eg veit du kan klara det»), (Bandura, 1997). Det er difor svært viktig å gi elevane tru på si eiga meistring, og i denne samanheng lesemeistring. Schunk (1991) hevdar at positiv tilbakemelding kan heva individet si meistringstru. Han peikar på at effektive rosarar må fremja menneska si tru på eigen meistring, samstundes som ein tryggjar at oppgåva som skal gjerast, er oppnåeleg (Schunk, 1991). Skaalvik og Skaalvik (2015) argumenterer for at det er viktig at læraren tilpassar lærestoffet, slik at elevane har føresetnad for å klara oppgåvene, og slik opplever meistring. Walgermo (2018) hevdar at skal elevane sine dugleikar utvikla seg optimalt, bør trua på eiga meistring liggja rett i overkant av det nivået eleven er på.

Bandura (1997) framhevar at mennesket tileignar seg læring ved å justera meistringstrua si ut frå tolking av aktuell prestasjon eller liknande erfaringar, former av sosial overtyding og psykologiske indeksar (Bandura, 1997). Bandura (1997) peikar også på at ein kan få mykje informasjon om sin eiga prestasjonsevne gjennom kunnskap om korleis andre presterer. Det å sjå at andre får til noko, kan heva trua på å meistra, og det kan motivera til å prøva oppgåva, fordi ein trur at når andre kan klara dette, så vil eg klara det også (Schunk & Pajares, 2009). Schunk (1991) diskuterer meistringstru og akademisk motivasjon, og hevdar at i starten av ein aktivitet, er det skilnad på korleis elevane trur dei vil meistra oppgåva.

Trua på seg sjølv vil påverka korleis eleven utviklar seg som lesarar i 1. klasse (Walgermo, 2018). Walgermo (2018) hevdar at lita tru på seg sjølv, vil påverka lesemeistringa negativt.

Studien til Walgermo (2018) viser at tiltak som vart sette inn for å styrka leseutviklinga til elevane, også påverka meistringstrua deira. Studien viser også at meistringstru og lesedugleik påverkar kvarandre begge vegar. Walgermo (2018) hevdar at å gi desse elevane tru på egne dugleikar, og vil gjera dei meir motiverte for å lesa, noko som igjen utviklar dugleikane og lesemeistringa deira. Walgermo (2018) peikar på at lærarar heilt frå første skuledag, må arbeida med å gi elevane god sjølvtilitt knytt til lesing parallelt med den første lese- og skriveopplæringa. Andre studiar viser også kor viktig samanhengen er mellom meistring og meistringstru (Pressley, 2006). Elevar med låg meistringstru arbeider gjerne mindre med lesing, og dei kan velja vekk desse aktivitetane. Det fører til at gapet til dei andre elevane kan bli større. Walgermo, Frijters og Solheim (2018) har undersøkt utviklinga til 1171 skulestartar, og peikar på samanhengen er mellom lesemeistring, meistringstru og interesse for lesing. Forskinga deira tyder på at tidleg motivasjonsdynamikk sett i samheng med utviklinga av lesedugleik, er meir kompleks enn tidlegare studiar har vist seg å vera (Walgermo, Frijters & Solheim, 2018).

Studiar viser at leseundervisninga barna får når dei startar på skulen, verkar inn på både korleis dei meistrar å lesa og lesemotivasjonen (Bates, D'Agostino, Gambrell, & Xu, 2016). Studien til Bates m.fl. (2016) viser kor viktig det er å drøfta den rolla motivasjon spelar for å til tileigna seg dugleiken å lesa i den tidlege leseopplæringa. Dette er nært knytt til både sjølvbilete og meistringstru. Skaalvik og Skaalvik (2015) kallar sjølvbilete for fagleg sjølvvurdering, fordi det er elevane sine faglege vurderingar om kor flinke dei er. Dette har nær samheng med den trua elevane har til å meistra ei oppgåve. Dette er fordi elevane vurderer seg sjølv og sin eigen kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Vi kan difor hevda at dei ulike komponentane innan lesemotivasjon påverkar kvarandre gjensidig. I denne studien er det fokus på elevane si meistringstru, og det er difor dette omgrepet som vert studert og diskutert. Walgermo (2018) hevdar at barn utviklar både interesse for lesing, og tru på eiga meistring, gjennom lesestoff som både er interessant, og som har passeleg vanskegrad, og at elevane knyter kjensler, verdiar og kunnskap til oppgåver som skal utførast. For å styrka meistringstrua, er det viktig at lærarane er bevisste på korleis dei snakkar til elevane. Elevane må få skryt for god innsats og at dei arbeider godt, ikkje berre for at dei er flinke (Walgermo, 2018).

3.0 Metode

3.1 Kvalitativ forskning og forskingsintervju om rask bokstavprogresjon

Dette er ein kvalitativ studie. Ei kvalitativ tilnærming inneber å forstå og skildra kva spesifikke menneske gjer, og kva mening desse handlingane har for dei (Postholm & Jacobsen, 2018). Målet med denne studien er å sjå på samanhengen mellom rask bokstavprogresjon i begynnaropplæringa, og korleis dette påverkar elevane si meistringstru i den første leseopplæringa. Studien tar utgangspunkt i forskingsintervju med lærarar som arbeider på småtrinnet på ein barneskule. Intervjuobjekta er strategisk utvalde, og vil vera lærarar som har undervist i 1. klasse med bokstavinnlæring både etter rask bokstavprogresjon, og med ein bokstav i veka.

For undersøkjja problemstillinga mi, er det vurdert ei kvalitativ tilnærming som den beste måten å få eit svar på, og difor er studien er bygd opp rundt denne forskingsmetoden. Det inneber at ein gjer bruk av metodar som er retta mot å skildra og å forstå menneske sine handlingar, og deira meningsskaping, i ein naturleg kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). Eit viktig utgangspunkt er at forskingsresultatet i all forskning skal vera gyldig for fleire enn ein sjølv (Postholm & Jacobsen, 2018). Den teoretiske forståinga er fundert på sosiokulturell teori og det konstruktivistiske perspektivet (Postholm & Moen, 2018). Denne tradisjonen hevdar at vi utviklar og konstruerer omgrepa våre i interaksjon med det sosiale og kulturelle miljøet vi er ein del av (Postholm & Moen, 2018). Forskingsintervjuet er difor valt som metode for denne studien. Målet er å finna ut kva tankar og erfaringar lærarar på småtrinnet på ein barneskule har med innføring av rask bokstavprogresjon i den første lese- og skriveopplæringa. Fokuset er på elevane si tru på meistring for å læra å lesa, men det var vanskeleg praktisk å bruka elevar i denne undersøkinga. Elevane har også berre erfaring med si eiga leseopplæring. Det kan vera ein svakheit i studien at elevane si meistringstru vert undersøkt via lærarane. Lærarane kan likevel ut frå erfaring reflektera rundt kva som gir elevane mest meistring og meistringstru i leseopplæringa. I denne studien ser eg spesifikt etter elevane si tru på meistring, eller forventninga deira, om å læra å lesa. Eg ynskjer å finna ut om det er noko skilnad på meistringstrua om ein underviser elevane med ein, eller med to bokstavar i veka. Det er difor gjennomført seks intervju med lærarar som har undervist både med ein bokstav i veka, og med rask bokstavprogresjon.

Eit intervju er ein samtale. Det vil også eit forskingsintervju vera. Eit kvalitativt forskingsintervju søkjer å forstå verda ut frå intervjuobjektet sin synsstad (Kvale &

Brinkmann, 2019). Informanten som tar del i intervjuet, er med og skapar meining og forståing om eit bestemt emne. Dette er ein profesjonell samtale og er ei utveksling av synspunkt mellom to personar som er opptekne av same tema, som i desse intervjuar om leseopplæring (Kvale & Brinkmann, 2019). Intervjuet vert tosidig. Det er ein personleg relasjon, samstundes som det vert fokusert på tematikk, og det er forskaren som leier samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018). Desse intervjuar er fenomenologiske intervju, fordi det vert forska på lærarane si oppfatning av rask bokstavprogresjon. Ei fenomenologisk tilnærming har vore utbreidd i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2019). I eit fenomenologisk perspektiv er oppfatningar av verda «sanne» for den einskilde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Fenomenologien vil ha svar på spørsmåla «kva» og «kvifor». Det er eit krav til informantane at dei er valde ut frå same kriterium, og at dei har erfaring med same kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). Slik er det og i dette prosjektet, der det er lærarar som har undervist i lesing både med ein bokstav i veka, og med rask bokstavprogresjon. I denne studien er det søkt informasjon om ein situasjon som føregår i skulekvardagen til elevane.

3.2 Intervjuprosessen

3.2.1 Val av informantar

Utgangspunktet for studien, er endringa av undervisninga i den første lese- og skriveopplæringa frå ein til to bokstavar i veka. Det må difor vera informantar som har undervist etter både ny og gamal modell. Det er også dette som er kriteriet for å bli spurt om å vera informant til denne studien. Eit viktig spørsmål er kor mange intervjupersonar ein treng for å få den informasjonen ei treng. Kvale og Brinkmann (2019, s. 148) hevdar «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite.» Er talet på informantar for lite, er det vanskeleg å finna svar på forskingsspørsmålet. Vert talet for stort, kan det verta vanskeleg å få nok tid til å gjera grundige analysar av intervjuar (Kvale & Brinkmann, 2019). Talet på intervjuobjekt avheng og av føremålet med undersøkinga. I denne studien var det, grunna kriteria for utvalet, eit avgrensa utval informantar. For å informera om studien min, var eg med på eit teammøte på småtrinnet. Eg hadde designa eit informasjonsskriv (vedlegg 1) som var godkjent av NSD¹ (Norsk senter for forskningsdata), og som vart delt ut til dei aktuelle informantane. Her vart informantane orienterte om prosjektet, og kva rettar dei har i fylgje personvernlova. Informantane måtte underskriva dette skjemaet, før intervjurunden starta. Dette var på førehand sendt til avdelingsleiar og rektor ved skulen. Det var også sendt eit eige skriv til rektor der eg bad om godkjenning til å gjennomføra prosjektet mitt (vedlegg

¹ <https://nsd.no/>

2). Alle dei aktuelle informantane sa ja til å delta i prosjektet. Alle lærarane på skulen som har erfaring med begge innlæringsmetodane i lesing, er difor brukt som informantar i studien.

3.2.2 Intervjuguide

I forkant av intervju vart det utarbeidd ein intervjuguide med spørsmålskategoriar til informantane (vedlegg 3). Intervjuguiden har ei innleiing med informasjon om prosjektet og kvifor studien vert gjennomført. I førebuingssfasa vart det arbeidd med ulike tema som ein skulle få kunnskap om gjennom intervju. Intervjuguiden vart designa med hovudspørsmål og nokre oppfølgingsspørsmål. Desse er utarbeidd med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som ligg til grunn for forskingsoppgåva. Dette er difor ulike spørsmålskategoriar rundt lesing og lesemotivasjon. Spørsmåla skal vera til hjelp for å finna svar på problemstillinga i prosjektet. Oppfølgingsspørsmåla er til hjelp for djupne, detaljar og meir nyanserte svar. Dei inngåande spørsmåla hjelper intervjuaren til å halda samtalen i gong, og samstundes kan dei vera med på å utdjupe det som vert sagt (Postholm & Jacobsen, 2018). I kapittel 4 vil desse kategoriane vera eit utgangspunkt for diskusjon og drøfting av datamaterialet i intervju.

Det vart designa spørsmål som skulle stillast til alle intervjuobjekta. Det er likevel slik at det i samtalen kan koma fram interessante opplysningar ein ynskjer å ta vidare. Ein må difor vera budd på at samtalen kan ta ei anna vending, og at ein må stilla andre oppfølgingsspørsmål, enn ein hadde tenkt på førehand. I eit kvalitativt forskingsintervju er det ein interaksjon mellom intervjuar og intervjuperson, og det vil bli produsert kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2019). Kvale og Brinkmann (2019) peikar difor på at det er viktig å ha god kunnskap om intervjutemaet slik at ein kan stilla gode oppfølgingsspørsmål. Sjølv om det vart utarbeidd ein intervjuguide, var utgangspunktet at eg kunne gå vidare med oppfølging av interessante svar. Difor kan ein også kalla samtalen eit semistrukturert intervju. Dette omgrepet vert brukt når ein tar opp tema frå dagleglivet, som skal verta forstått ut frå intervjupersonane sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2019). Det vart og bestemt at det skulle nyttast lydopptak, og at intervju skulle transkriberast etterpå. Eit anna utgangspunkt i arbeidet med intervjuguiden, var korleis informasjonen frå intervju skulle brukast i etterkant, og korleis analysen av intervju skulle gjerast. Studien startar med innsamling av data, og før eit intervju tar til, må forskaren også tenkja gjennom korleis svara frå informantane skal analyserast (Kvale & Brinkmann, 2019). Intervjuguiden er utarbeidd rundt det teoretiske rammeverket som ligg til grunn for oppgåva, og dei ulike spørsmålskategoriane vil difor vera eit utgangspunkt for analyse av resultatet i drøftingsdelen.

Dei første spørsmåla i intervjuguiden (vedlegg 3) er skisserte rundt korleis lærarane underviste før dei starta med rask bokstavprogresjon. Dette for å ha eit utgangspunkt og eit samanlikningsgrunnlag med rask bokstavinnlæring. Informantane vart så spurte om erfaringa si med rask bokstavprogresjon. Bakgrunnen for dette spørsmålet er om det har skjedd endringar både i leseundervisninga, og i haldninga og refleksjonane til lærarane. Dei neste spørsmåla er designa rundt komponentar av motivasjon som meistringstru, sjølvbilete som lesar, og leseinteresse. Spørsmåla vart stilte for å finna ut om lærarane hadde observasjonar, erfaringar og refleksjonar knytt til ulike former for motivasjon. Det var og spørsmål om korleis undervisninga vart tilpassa elevane, både dei som streva, og dei som tidleg knakk lesekode. Eit siste spørsmål gjekk på sosial verdsettjing og aksept som lesar.

I starten av studiet ville eg undersøkje både meistringstru, sjølvkjensle og leseinteresse som komponentar innan lesemotivasjon. Då spørsmåla vart stilte informantane, opplevde fleire det vanskeleg å svara på spørsmåla som gjekk på sjølvkjensle (self-concept) som lesar. Studiet er knytt til skulestartar, og det var vanskeleg å skilja sjølvkjensle frå meistringstru då svarmaterialet skulle analyserast. Det same gjaldt spørsmålet om leseinteresse. Eg valte difor berre å analysere funn som er knytt til elevane si meistringstru (self-efficacy). Dette er og blitt utgangspunktet for forskingsspørsmålet i studiet.

3.2.3 Gjennomføring av intervju

Før intervjuprosessen av dei seks informantane starta, vart det gjennomført eit prøveintervju med ein lærar frå ein annan skule. Samtalen viste at det tok om lag ein halv time å koma gjennom alle tema og spørsmåla. Det var nyttig å gjennomgå prosessen i forkant, særleg med tanke på å gi informanten nok tid til å tenkja for å formulera eit svar på spørsmåla. Det var også ei nyttig trening å bli merksam på oppfølgingsspørsmåla, for å få eit meir utdjupa tilbakemelding frå informanten. Dette handlar om aktiv lytting, og Kvale og Brinkmann (2019) legg vekt på at intervjuar må læra å lytta til kva som vert sagt, og korleis det vert sagt. Etter prøveintervjuet og siste justering av intervjuguiden, vart det avtalt tid og stad med alle informantane som skulle vera med i prosjektet. Intervjua føregjekk på skulen etter at elevane var ferdige med skuledagen. Alle intervjua vart gjennomførte på møterom på skulen der ein kunne sitja uforstyrta og snakka saman. Som nemnt tidlegare, fekk alle informantane skriftleg informasjon på førehand om kva intervjua skulle brukast til.

Nedanfor er det skissert ein tabell med oversikt over intervjua som er gjennomførte.

Tabell 1: Oversikt over informantar

Lærarintervju		
Informantar	Dato	Lengde på intervjuet
Informant A	27.11.2019	34 min
Informant B	04.12.2019	27 min
Informant C	05.12.2019	29 min
Informant D	11.12.2019	33 min
Informant E	08.01.2020	36 min
Informant F	13.01.2020	36 min

Dei første minuttane i intervjusituasjonen er viktige. For å skapa god kontakt og for at informanten skal kjenna seg trygg, må intervjuaren vera ein aktiv lyttar og visa interesse, forståing og respekt for det informanten formidlar (Kvale & Brinkmann, 2019). Informantane skal intervjuast i noko dei har inngåande kjennskap til, og dei vert oppmoda til å dela sine tankar om dette. Intervjuet starta med ein generell informasjon om både intervjuar, og om føremålet med intervjuet. Det vart også informert om kva lydopptakaren skulle brukast til (Kvale & Brinkmann, 2019). Alle informantane fekk same informasjon, og dei signerte alle under samtykkeskjema. Dei første spørsmåla i intervjuguiden handla om kor lenge informanten hadde arbeidd som lærar, og om kor mykje erfaring vedkomande hadde som lærar i 1. klasse, og med den første lese- og skriveopplæringa. Dette er eit naturleg utgangspunkt før det kjem meir inngåande spørsmål knytt til undervisninga i 1. klasse. Til slutt i intervjuet fekk informanten høve til å koma med utfyllande kommentarar, og til å kommentera tema og spørsmål som det hadde vore snakka om.

3.2.4 Lydopptak og transkribering

I alle intervjua vart det gjort lydopptak. Bandopptakaren låg på bordet mellom oss. Informantane fekk informasjon om at opptaka skal verta sletta når prosjektet er ferdig og innlevert. Dei fekk også informasjon om at bandopptakar skal vera innelåst, og at det ikkje skal vera mogleg for utanforståande å få tak i denne informasjonen. Det vart valt lydopptak for å sikra at ikkje noko informasjon skulle forsvinna i løpet av intervjuet. Intervjuar kunne slik konsentrera seg om emnet og dynamikken i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019). Det vart sett på som krevjande både å notera kva informanten sa, og samstundes vera lyttande til

stades og stilla gode oppfølgingsspørsmål. I tillegg kan lett nyansar i samtalen forsvinna når intervjuar må ha fokus på å notera det som vert sagt i samtalen. Etter intervjuet kom arbeidet med å transkribera intervjuet. Ved å transkribera frå munnleg til skriftleg form, vert intervjuet også strukturert slik at det er betre eigna for analyse etterpå (Kvale & Brinkmann, 2019). Her er det fleire spørsmål ein må ta stilling til. Skal ein skriva det som vert sagt på dialekt, eller skal det vera på skriftspråket? Ser ein vekk frå dialektuttrykka, kan kanskje viktige nyansar forsvinna frå intervjuar. Det vart likevel valt å transkribera alle intervjuar til nynorsk. Hadde intervjuar vore transkribert på dialekt, hadde det vore lettare å identifisera kven av informantane som snakka. Dette er difor også eit vern for anonymiteten til den einkilde informanten. Det var god kvalitet på lydopptaket, og gjennom arbeidet med å transkribera, vart samtalen repetert også for intervjuar. Sjølv om det var arbeidskrevjande å transkribera alt som vart sagt, var det eit nyttig førearbeid til analyseprosessen.

3.3 Etiske vurderingar

3.3.1 Førforståing, teieplikt og konfidensialitet

Etikken i eit forskingsprosjekt er viktig fordi vi har med menneske å gjera. Ein bør ta omsyn til etiske problemstillingar heilt frå starten av prosjektet, og heilt til det er ferdig (Kvale & Brinkmann, 2019). Før denne studien vart sett i gong, vart prosjektet vurdert av NSD. Dei som var med i undersøkinga, skreiv under på eit informert samtykke (vedlegg1). Det tyder at deltakarane skreiv under på at dei var informerte om føremålet til studien, og at dei deltek frivillig (Kvale & Brinkmann, 2019). Informantane vart også informerte om kva rettar dei har, og at dei kan trekkja seg frå prosjektet utan å gi opp noko grunn, fram til innlevering 1. juni 2020. Det var viktig at informantane fekk vita at alle opplysningar dei gav i frå seg vert behandla med respekt, og at det som vert sagt er konfidensielt mellom informant og intervjuar. Det er viktig at personvernreglane vert fylgde, slik at ikkje nokon av informantane opplever at det dei fortel kjem på avvege. Når intervjuar vert tekne opp på band, må det også sikrast at andre ikkje får tilgang til sensitiv informasjon.

Informantane er tilsett på same skule som meg. Eg er difor også kollega med dei same personane som eg skal intervjuar. Nokon av dei kjenner eg ganske godt. Det kan difor vera ein svakheit i studien at eg som lærar med same skule, skal undersøkja kollegaane mine sin undervisningspraksis. Det er difor viktig at eg på førehand har reflektert grundig over kva rolle og relasjon eg har til intervjuobjekta mine. Det er eit viktig etisk prinsipp at informantane veit kva dei skal retta seg etter, og at eg som forskar held meg til dei tema som er relevante for intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette er ei ny rolle for meg der eg

går frå å vera ein kollega på same skulen, til å undersøkje skulen sin praksis. Eg arbeider ikkje sjølv på småtrinnet, og eg har difor ikkje egne erfaringar frå rask bokstavprogresjon. Sjølv om eg er kollega med alle informantane, arbeider eg på eit anna trinn enn dei, og eg har difor ikkje noko fagleg samarbeid med nokon av dei. Sidan eg kjenner alle informantane mine, og nokon av dei betre enn andre, er det viktig at det er dei faglege vurderingane som heile tida styrer tolkinga. I denne prosessen får ein undersøkje skulen og lærarane sin praksis med eit nytt blikk, og ein må gjera sitt beste for å opptre så nøytralt som mogleg. Difor var eg også på eit møte med dei aktuelle informantane i oktober, der eg informerte om prosjektet, og der alle fekk utdelt same informasjon om prosjektet skriftleg. Slik sikra eg meg at alle fekk same informasjon om prosjektet. Søknad og godkjenning frå NSD, sikrar at deltararane sitt personvern vert godt ivaretatt. Alle er også informerte om kva rettar og pliktar både eg som forskar, og dei som deltakarar, har i prosjektet.

Desse intervjuar har omhandla temaet rask bokstavprogresjon. Allereie under intervjusituasjonen vil forskaren starta å tolka dei opplysningane som informantane har formidla. I etterkant av intervjuar, gjennom transkripsjon, og gjennom å høyra intervjuar på nytt, vil det intervjuobjekta formidlar, bli nøye vurdert. Det same skjer når drøftinga tek til, og all innsamla data vil verta sett på i lys av teori og tidlegare forskning. Sjølv om eg er kollega med alle informantane, arbeider eg på eit anna trinn enn dei, og eg har difor ikkje noko fagleg samarbeid med nokon av dei. Det kan vera ein svakheit i studiet at eg kjenner alle informantane mine, og difor er det særst viktig at det er dei faglege vurderingane som heile tida styrer tolkinga. Eg har heller ikkje sjølv undervist på småtrinnet etter rask bokstavprogresjon. Eg har likevel arbeidd grundig med dette temaet i forskingsprosjektet, og eg har sett meg inn i teoriar rundt både leseinnlæring, motivasjon og meistringstru. Dette var viktig for å kunna stilla informantane dei rette spørsmåla, og også for å ha relevante oppfølgings spørsmål.

3.3.2 Validitet og reliabilitet

I eit kvart forskingsarbeid må ein ta stilling til om substansen av det ein har funne i forskinga, er gyldig og påliteleg. Forskaren må stilla seg spørsmål om dei data ein har funne er relevante for det ein ynskjer å undersøkje (Everett & Furseth, 2012). Validitet viser til om forskinga er gyldig, og om forskaren har dekning for dei konklusjonane som vert trekte ut frå dei data som er samla inn (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen (2018) peikar på at ein deler gyldigheit inn i to typar, indre og ytre gyldigheit. Indre gyldigheit viser til om dei konklusjonane vi kjem fram til er gyldige for det vi har studert. I denne forskinga vil det seia

at resultatene som er funne om sammenhengen mellom rask bokstavprogresjon og meistringstru, kan kjennast igjen av informantane. Validiteten viser og til kor sikre vi kan vera på kva som er årsak, og kva som er verknad, og om vi har vi målt det vi trur vi har målt. I denne studien har fokuset vore på self-efficacy, meistringstru, men vi veit og det kan vera vanskeleg å skilja dette frå andre omgrep som til dømes sjølvbilete, self-concept. I intervjuguiden hadde eg ein spørsmålskategori som omhandla lesaren sitt sjølvbilete. Då svara vart analyserte, såg eg at funna dreidde seg meir om meistringstru enn om sjølvbilete. Difor er denne spørsmålskategorien teken vekk frå drøftinga, som no konsentrerer seg om meistringstru. Det var og ein spørsmålskategori som handla om interesse for å lesa, fordi og dette er ein komponent knytt til motivasjon. I drøftinga har eg likevel valt å konsentrera meg berre om kategorien meistringstru. Eit slikt val vil difor auka validiteten til denne studien. Ytre validitet viser til i kor stor grad ein kan overføra resultatene ein har funne til ein liknande situasjon. Det tyder at denne studien også kan gjennomførast på ein annan skule som har hatt innlæring av bokstavar både med ein bokstav i veka, og med rask bokstavprogresjon. Det teoretiske rammeverket som er knytt til studien, aukar og validiteten til resultatene, og difor kan og ei slik undersøking gjennomførast på skular med liknande erfaringar. Det er likevel berre seks informantar som er intervjuja i dette studiet. Det er ikkje eit stort utval. Difor er ikkje denne studien nødvendigvis generaliserbart til andre skular. I tillegg kan skular og vera ulike, dei kan ha ulik praksis, og dei kan ha ulike erfaringar.

Reliabilitet viser til om studien er påliteleg, og om ein kan stola på dei data som forskingsprosjektet har funne (Postholm & Jacobsen, 2018). Reliable data er pålitelege data (Everett & Furseth, 2012). Fleire datainnsamlingar aukar reliabiliteten. I denne studien er det gjennomført seks forskingsintervju som utgjer empirien for forskinga. Er det liknande funn i desse intervjuja, vil det auka pålitelegheita til studien. Eit tydelig teoretisk rammeverk aukar og reliabiliteten til at andre forskarar kan få gode resultat for liknande undersøkingar. Det er eit grunnleggjande prinsipp i all forskning at data skal vera pålitelege. Er dei ikkje det, er dei heller ikkje eigna til å kasta lys over studien (Everett & Furseth, 2012).

3.4 Analytisk tilnærming

Utgangspunktet for analyse av data, er spørsmålskategoriar og tema i intervjuguiden. Denne er teoristyrkt, og er grunnlaget for drøfting av resultatene i studien. Kapittel 4 omhandlar resultat og drøfting av resultat. I dette kapittelet vert leseopplæringa både før og etter rask bokstavprogresjon diskutert. Informantane sine synspunkt vert diskuterte i lys av teori knytt til leseopplæring. Forskingsspørsmålet er knytt til elevane si meistringstru sett i samband med

rask bokstavprogresjon. Her vert teoriar knytt til motivasjon og meistringstru (self-efficacy) brukt i drøftinga. Det vert også diskutert korleis både elevar som strevar med å læra å lesa, og elevar som rask knekkjer lesekode, responderer på leseopplæringa. Her vert det i drøftinga vist til ny forskning på området.

4.0 Presentasjon og drøfting av resultat

4.1 Presentasjon av informantgruppene

I dette kapittelet vil funna og resultatata frå forskingsintervjua verta presenterte. Resultata vil bli strukturerte ut frå intervjuguiden som var eit utgangspunkt for intervjua som vart gjennomførte (vedlegg 3). Vidare i kapittelet vil resultatata bli drøfta og sett i samanheng med teori og tidlegare forskning. Gjennom dette er ynsket å få fram samanhengen mellom forskning og teori, og dei funna som vart gjort i forskingsintervjua. I kap. 4 har eg valt å slå saman resultatdel og analysedel. På bakgrunn av studien er det føremålstenleg å gjera det. Det er mest lesarvenleg at resultatata vert gjort greie for og analyserte samstundes.

I denne studien er seks lærarar intervjua. Alle er tilsette med same skule, og alle arbeider på småtrinnet. Skulen har fått det fiktive namnet *Skogen skule*. Lærarane har alle erfaring med å læra elevane å lesa både med innlæring av ein bokstav i veka, og med rask bokstavprogresjon. Dette var også utgangspunktet for å vera informant i denne studien. Når resultatata vert presenterte, vil dei ulike lærarane ikkje få fiktive namn, men dei vil få ei bokstavnemning frå A til E. Dei vil bli refererte til som informant A, informant B og så vidare (tabell 1). Under intervjua og i analysearbeidet etterpå, kan ein sjå at det ofte er samanfallande meiningar og opplevingar, når ulike tema innan rask bokstavprogresjon vert samtala om. Når meiningane er samanfallande, vert dette kommentert. Der meiningane er avvikande og må verta skilde, vert det brukt bokstavnamn på dei seks informantane. Det vil også bli brukt bokstavnamn når informantane vert siterte. Er det ein fare for at informanten kan kjennast igjen, vert det av personvernomsyn ikkje brukt bokstavnamn.

4.2 Tema: Bokstavinnlæring før skuleåret 2014/2015

På Skogen skule er det vanleg at lærarane på småtrinnet fylgjer ein klasse frå 1. til og med 4. klasse. Alle informantane har arbeidd på Skogen skule også før rask bokstavprogresjon vart innført. Lærarane som vart intervjua, har alle erfaring med å undervisa elevane med ein bokstav i veka i den første lese- og skriveopplæringa. Fleire av dei har lang praksis frå skulen, og nokre av dei var også lærar i 1. klasse under Reform-97, då seksåringane starta i skulen. Dei rapporterer om leik og språkleikar som viktig i bokstavinnlæringa den gongen. Informant D fortel: «1. klasse, då eg starta i 1997, då var det eigentleg ikkje leseopplæring i den forstand bokstavinnlæring frå 1. klasse. Då var det, dei skulle bli kjende med bokstavane, men den grunnleggjande skulle starta i 2. klasse. Så då var det eigentleg nokon andre som hadde ansvar for norsk på 2. trinn då, mens eg hadde 1. trinn og då berre bli kjent med

bokstavane. Og då store bokstavar.» Etter få år skulle leseopplæringa vera i 1. klasse, og informantane fortel at med ein bokstav i veka, vart det og brukt tid til språkleikar, rim og reglar, og til å arbeida med bokstavane på ulike måtar. Informant A rapporterer om stor fridom den første tida på Skogen skule for over ti år sidan. *«Eg har opplevd då eg begynte på Skogen skule, så stod vi heilt fritt. Ein kunne begynna med dei store, ein kunne begynna med dei små, vi kunne ha kva lesemetode vi ville, og læreverk vi ville. Og når du då var ny og uerfaren på det området, så var ikkje det så enkelt. Men når ein no blir tilsett på Skogen skule, så har ein eitt system. Sånn gjer vi det her, og det tenkjer eg er ein kjempestyrke for skulen.»* Dette samsvarar og med studiet til Rasmussen (2013), som viser at det er stort sprik mellom kva forskning framhevar som god leseopplæring, og korleis leseopplæringa vart gjennomført rundt i landet. Informant A fortel om eit år der dei hadde ein bokstav annankvar veke, fordi dei ville ha med seg alle elevane, og spesielt dei som strevde. Dei opplevde ikkje at det skjedde, og det vart svært kjedeleg for ein elev som alt kunne lesa ved skulestart. Tønnessen og Uppstad (2014) hevdar at grunnleggjande innsikt i leseopplæringa har betydning for pedagogiske val, og at ein lett kan bli bytte for ulike moteretningar om ein ikkje har reflektert rundt dette. Det viser kor viktig det er at skulen har eit system rundt leseopplæringa, og at lærarane har innsikt i teorien bak det pedagogiske opplegget. Jones, Clark og Reutzel (2013) peikar på at å læra elevane ein bokstav i veka byggjer meir på tradisjon enn empiri.

Før 2014/2015 stod lærarane på skulen ganske fritt i korleis dei skulle undervisa elevane i 1. klasse, og dei hadde stor valfridom i den første bokstavinnlæringa. Ein av informantane fortel om gode erfaringar med leseopplæringa før rask bokstavprogresjon vart innført. *«Når eg jobba med det, altså eg synest at det var ein god måte å jobba på, fordi du får så god tid. Du får god tid til kvar enkelt elev, og du ser på ein måte kva dei meistrar, og på ein måte korleis dei lærer. For då hadde vi at vi lærte ein bokstav, og så jobba vi med han på forskjellige måtar. Vi skreiv han, såg han, tok på han, jobba med han i forskjellig materiale, og då treff ein på ein måte forskjellige elevar, som lærer på forskjellige måtar. Så på den måten synest eg det var ein god måte å jobba på..... Men eg synest eigentleg det var ein god måte å jobba på, og eg hadde eigentleg ikkje vore negativ å gå tilbake til det heller.»* Informanten sitt svar indikerer at sidan lærarane stod fritt og ikkje hadde eit felles system, var det eigen praksis og egne val som var utgangspunkt for undervisninga. Likevel rapporterer lærarane at dei gjorde mykje likt i undervisninga. Ei forklaring kan vera at personalet på småtrinnet har vore stabilt, og lærarane har arbeidd saman mange år. Det er difor truleg at dei har samarbeidd og delt både opplegg og erfaringar frå undervisninga. Informantane rapporterer om grundigare

arbeid med kvar einskild bokstav, og meir vekt på ulike læringsstilar. Informant D fortel: *«Men då dei begynte med ein bokstav i veka, så tok vi det jo veldig grundig då. Vi var veldig opptatt av bokstaven, korleis den såg ut, og ikkje minst korleis den skulle skrivast eigentleg. Men vi brukte jo ulike sansar då. Mykje sansestimulering. Vi skulle kjenna på han, vi skulle mala med han, vi skulle laga han i plastilina. Det var veldig fokus på den biten der som gjekk på skrivinga mykje og.»* Resultata viser også at lærarane såg på arbeidet med språkleikar som viktig. Informant C fortel at dei la mykje vekt på rim, reglar og språkleikar. Dette vert understreka av informant D som fortel: *«Eg syns jo det var litt spennande med språkleiker. Du kan seia dette med lydane. Rim og reglar arbeidde vi veldig mykje med. Og det var jo spennande å høyra på. Første lyd og siste lyd. Så dei var jo bevisste eigentleg, så det var ein god start på mange måtar då. Dei fekk grunnleggjande klarheit i kva lydane gjekk ut på, på ein måte, så det synest eg var ein stor fordel i forhold til no, når vi starta med to dagar i veka med bokstavinnlæring.»*

Resultatet viser og at det var vanleg å læra dei store bokstavane først før 2014. Eg har likevel ikkje grunnlag i data for å seia at alle lærarane på Skogen skule brukte store bokstavar i den første innlæringa. Informant B fortel: *«Men og dette, eg såg svakheita etter ei stund med berre å læra dei store bokstavane, fordi dei fleste tekstar du les, så er det jo små bokstavar, og så blir det på ein måte, lesebiletet blir på ein måte same form når alle er like høge og like. Så det synest eg var svakheten med å læra berre dei store bokstavane.»* Denne refleksjonen samsvarar og med råda frå Lundetræ og Walgermo (2014) som rår til å bruka både små og store bokstavar i begynnaropplæringa.

4.3 Tema: Overgang frå ein bokstav i veka til rask bokstavprogresjon

Skogen skule har hatt rask bokstavprogresjon i begynnaropplæringa sidan skuleåret 2014/2015. Elevane som starta med dette, går no i 6. klasse. Skulen var først ute i kommunen, og etter det første året var erfaringane positive. Lærarane på småtrinnet rapporterte om elevar som lærte raskt å lesa og å knekkja lesekoden. Kommunen vår har bestemt at alle skular skal undervisa med rask bokstavprogresjon i den første lese- og skriveopplæringa, og skuleåret etter var fleire skular i gong med den nye modellen. Det er viktig å leggja vekt på at lærarane fortel om det dei hugsar frå tida før 2014. Det er nokre år sidan, men informantane har likevel eit godt samanlikningsgrunnlag. Sjølv om det kan vera vanskeleg å hugsa alle detaljar, er fleire av lærarane klare på kva som bekymra dei med overgang til ny modell. Fleire av informantane peikar på arbeidet med rim, reglar og språkleikar som viktig, og dei var bekymra for manglande tid til dette når rask bokstavinnlæring skulle innførast. Ein av

informantane seier: «*Og så har vi snakka om at vi føler det med tid for språkleikar, andre aktivitetar som er viktige i språkopplæringa forsvinn litt, fordi at dette med å skriva og lesa tar så stor plass.*» I fylgje Clark, Jones & Reutzell (2013), skal det ikkje brukast meir enn 10 - 12 min når ein gjennomgår ein ny bokstav. Det same vert understreka av Walgermo og Lundetræ (2014). Ser ein på tankegangen bak rask bokstavprogresjon, bør det difor og vera tid til språkleikar. I læreplanverket, både i ny (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5) og gamal læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6), står det at elevane skal arbeida og leika både med rim og rytme. Resultatet indikerer også at fleire av informantane var bekymra for elevane som strevar med å læra å lesa når ny progresjon skulle innførast. Informant F fortel om positive erfaringar med rask bokstavprogresjon, men at utgangspunktet før dei starta var uro for dei svake. «*Det eg sit igjen med, ja eg var jo altså ein som ville bremsa på det fordi eg tenkte, stakkars dei som strevar og ikkje er heilt klare.*»

Informantane fekk også spørsmål om korleis dei vart fagleg oppdaterte på rask bokstavprogresjon før dei starta gjennomføringa. Korleis vart lærarane førebudde på endringa som skulle skje, og korleis var kompetansehevinga i personalet? Her rapporterer informantane litt ulikt om erfaringa si med dette. Ikkje alle hugsar like godt korleis den faglege oppdateringa har vore. Informant A fortel om at dei vart kursa av eigne kollegaer. Fleire av informantane fortel om opplæring gjennom *Språkløyper*², og at dei også har sett filmar frå *Lesesenteret*³. Det har også vore eit jamleg tema på agendaen på teammøta på skulen. Informant A fortel: «*Det har blitt lagt til rette sånn at vi og får tid til å snakka i lag med dei og, som har erfaring. For det er jo ein litt ny måte å tenkja på.*» Ein av informantane seier dei måtte finna ut mykje sjølv, og at dei måtte lesa seg opp på temaet. Det vert understreka av ein annan informant (D) som seier administrasjonen var pådrivarar, og dei fekk mykje fagstoff dei måtte setja seg inn i sjølv. Ein av informantane fekk delta på eit kurs på *Lesesenteret*. På Skogen skule har rask bokstavprogresjon vore gjennomført seks gonger, og for alle informantane var det ein første gong. Ein kan gå ut frå erfaringane rundt rask bokstavprogresjon er særleg aktuelt å dela når ein arbeider med dette i sin eigen klasse. Resultatet tyder på at dei som sist har gjennomført rask bokstavprogresjon, har fått betre fagleg oppdatering enn dei som starta opp med dette. Her er det og ulikt korleis dei underviser og legg vekt på små og store bokstavar.

² <https://sprakloyper.uis.no/>

³ <https://lesesenteret.uis.no/#Skole>

Skulen har bestemt at rask bokstavprogresjon er den leseopplæringa som skal nyttast på Skogen skule. Resultatet viser likevel at det ikkje er eit fast system på korleis ein vert fagleg oppdatert før ein set i gong med leseopplæringa i 1. klasse. Informantane har litt ulike erfaringar rundt dette, og resultatet viser at det er trong for meir fagleg diskusjon og deling av erfaringar, før ein startar med 1. klasse. Resultatet viser og at sjølv om lærarane arbeider med *Språkløyper*, så treng dei å bli oppdaterte på ny forskning rundt den første lese- og skriveopplæringa. Ein av informantane saknar meir diskusjon rundt leseopplæringa og peikar på at: *«Det er ikkje ei vurdering vi får ta. Det er noko som er blitt bestemt frå øvste hald i kommunen eigentleg. At det er sånn vår kommune jobbar. Og vi har nok stilt litt mange spørsmål. Kvifor, og kva er eigentleg best? Og kva seier forskning?»*. Også ein av dei andre informantane peikar på at dette vart bestemt at dei skulle gjera. Resultatet viser at dei tilsette er lojale og gjer det dei blir bedt om frå leiinga. Dei viser og til positive resultat rundt rask bokstavprogresjon fordi elevane lærer å lesa raskare. Det gjer at lærarane likar denne framgangsmåten, og dei ynskjer å halda fram med innlæring av to bokstavar i veka. Resultatet viser likevel at skulen kunne brukt meir tid på å implementera den nye metoden blant personalet, og at det ikkje har vore nok rom for å stilla faglege spørsmål rundt leseinnlæringa. Informant A peikar på at skulen no har eit system for leseinnlæringa, noko som mangla tidlegare. Det sikrar kvalitet, og det byggjer på forskning og faglege vurderingar. Informantane rapporterer og om samarbeid på team og deling av erfaringar der. Informant A seier at det blir lagt til rette slik at lærarane kan samarbeida med kvarandre. Likevel viser resultatet at det er litt ulikt frå år til år korleis nye lærarar i 1. klasse vert oppdaterte fagleg, og at dei set seg inn i mykje av fagstoffet på eiga hand.

4.4 Tema: Erfaring med rask bokstavprogresjon

Alle informantane har undervist med rask bokstavprogresjon minst ein gong i 1. klasse, og tre av lærarane har gjennomført dette to gonger. Informant C opplevde det som skummelt å vera med på det første gongen, men vart positivt overraska og fortel at : *«Til haustferien var det mange som hadde knekt lesekode, og vi var sånn «UH». Det var veldig gøy!»* Alle informantane fortel at dei fleste elevane starta å lesa og å knekkja lesekode tidlegare enn dei hadde erfaring med frå før, då dei underviste med ein bokstav i veka. Informantane rapporterer at elevane får eit større repertoar av bokstavar og lydar, som dei kan bruka til skriving og lesing. Lærar D som var først ute på Skogen skule fortel: *«Det vart jo litt prøving og feiling, men det som vi såg, var at det var veldig spennande fordi det gjekk ikkje så mange veker før ungane var, dei kunne laga ord, vi sette saman både vokalar og konsonantar sånn*

at det blei ord.» Desse funna er i tråd med tidlegare forskning som tyder på at elevane lærer meir når dei får undervisning av fleire bokstavar i veka (Jones & Reutzel, 2012). Forskinga hevdar at raskare progresjon fører til at fleire elevar kjem tidlegare i gong med lesing og skriving (Jones et al., 2013; Jones & Reutzel, 2012). Lundetræ og Walgermo (2014), som støttar seg til denne forskninga, hevdar at det er lurt å introdusera alle bokstavane før jul. i 1. klasse. Informant D fortel at dei går gjennom gjennom alle bokstavane før jul. *«Så begynner vi liksom på nytt igjen etter jul. Så dei får ta det opp igjen, dei som ikkje er heilt klar når me går gjennom dei då. Så det er ein stor fordel synest eg då.»* Dette samsvarar og med forskning som viser at dei elevane som strevar med lesing, eller som er i risikosona for å utvikla lese- og skrivevanskar, kjem raskare i gong med lesing og skriving (Sunde et al., 2019). Dei får repetert bokstavane fleire gonger, noko som vert understreka av Informant C som fortel: *«Med ein elev jobba vi berre med dei store, men då vi kom etter jul i 2. klasse, tenkte vi at vi ville sjå om han var klar for å prøva dei små. Då såg vi at han kunne allereie dei små, for han har vore i klassen når dei andre har gått gjennom det.»* Paradoksalt nok er med tanke på dei som strevar, at mange er skeptisk til rask progresjon. Det var også ei uro fleire av informantane hadde før dei starta med rask bokstavprogresjon. Informant F seier dette: *«Eg ser jo det no, men då såg eg ikkje det. Eg har jo eigentleg alltid tenkt at desse svake må vi få med oss. Dei som strevar, og vi må ikkje gå for fort fram.»*

Ein av informantane er samd med dei andre informantane om at elevane lærer fortare å lesa og hevdar: *«Ungane er på ein måte mottakelege for det».* Dette kan ha samanheng med at dei fleste barn er motiverte for å starta på skulen, og dei forventar framgang og utvikling, noko som vert peika på av Pressley (2006). Informanten er likevel uroa over manglande tid til leik og språklege aktivitetar og opplever at: *«Ja, eg føler kanskje mange av dei viktige tinga forsvinn. Lærefiseringa blir for viktig, då målet er at dei skal lesa så godt».* Denne informanten er ikkje negativ til å gå tilbake til tidlegare lesemodell. *«Eg tenkjer det er litt å stoppa opp og tenkja, «Kva vil vi eigentlig»? For vi kan nok læra dei å lesa fort, og dei kan meistra det, dei kan få til alle desse læringsmåla, men det er nok eit eller anna som forsvinn på vegen, og som det ikkje blir tid til.»* Informanten trur at det vert brukt for mykje tid på forming av bokstavar, og at det for nokon av elevane vert for kjedeleg og lite utfordrande. Informanten etterlyser meir kreativitet og leik og seier: *«Eg trur ungene ville tent på å ha ei meir kreativ undervisning, meir typisk sjukehusleik har vi hatt litt.»*

Informant B opplever det som positivt at dei no startar med å læra dei små bokstavane. Informant A deler dette synet og seier: *«Då har vi begynt...Altså det første året på Skogen*

skule var i fjor, at dei starta med dei små. Vi har i fleire år presentert dei små bokstavane på ein måte, men lagt vekt på dei store når vi skulle skriva, men i fjor bestemte vi at vi skulle begynna med dei små først, og så presenterer vi dei store og, og når vi repeterer den andre gongen vi presenterer bokstavane, då får dei og trena meir på å skriva den store.» Informant C fortel at det har vore diskusjonar mellom kollegane kva som er best å gjera: «Ja, vi dreiv og diskuterte, kva skal vi gå for. Vi var veldig usikre sant, kva som er lurt.»

Informant A fortel at å læra elevane dei små bokstavane, også er positivt for elevane si skriving. «Grunnen til at vi bestemte oss for små bokstavar først, det handlar jo om dette at dei små bokstavane er lettare å hugsa for ein gjerne (... ..). Vi opplevde at dei lærte dei raskt. Men ikkje minst såg vi og med handskrifta deira. Eg har aldri opplevd ein klasse som skriv så fint. Og det trur eg og har litt med det der at du får litt raskare føling med dette høg, altså ned i kjellaren, oppå loftet, bokstavhuset, at den kjem inn så tidleg.» Dette funnet samsvarar med Lundetræ og Walgermo (2014) som peikar på at ein stor fordel med dei små bokstavane er at dei har ulike høgder, og at dei er lettare å skilja får kvarandre visuelt. Ein av informantane som har erfaring med to gjennomgangar med rask bokstavprogresjon, fortel at andre gongen dei skulle ha 1. klasse, fekk dei råd frå kollegaer om å starta med dei store bokstavane. «No når vi begynte andre gongen, så diskuterte vi mykje kva skal vi leggja vekt på den store eller den vesle? Då fekk vi frå nokon av kollegane våre at dei hadde lagt vekt på den store først, fram til jul i alle fall, og så gjorde vi det same. Men vi angra litt på det. Vi følte dei blei snarare flinke den første gjengen.» Informanten fortel at dei opplevde at elevane lærte å lesa fortare då dei starta med dei små bokstavane, men legg og til at det kan ha med ulikheitar i klassane å gjera. «Vi hadde jo stor og liten begge gongane som vi presenterte og sånn, men vi vektla mest den vesle frå dag ein med den første gjengen. Og det med lesing og, så då las dei i alle fall den. Ja, det er i alle fall det vi har tenkt på etterpå, at vi trur det gjekk fortare då. Det kan jo ha med klassane og ulikheitar. Det kan jo gå på det og.» Her viser resultatet at det er ein samanheng mellom informantane sine erfaringar, og det leseforskarar tilrår i den første bokstavinnlæringa (Lundetræ & Walgermo, 2014). Fleire av informantane legg vekt på at elevane møter dei små bokstavane i tekstar dei skal lesa.

4.5 Tema: Meistringstru – self-efficacy

Meistringstru eller meistringsforventning, er knytt til om elevane trur dei klarar å løysa dei oppgåvene dei får (Bandura, 1997). Informantane vart spurde om korleis dei opplevde elevane si tru på egne dugleikar i forhold til lesing. Dei vart også spurde om kva haldning elevane som starta i 1. klasse har til det å lesa. Eit av oppfølgingsspørsmåla var om læraren registrerte

noko endring her, i forhold til tidlegare praksis. Informant A fortel at nokon elevar trur dei dei skal læra å lesa allereie første dag på skulen, og at dei vert skuffa når dei ikkje har klart det. Informant B seier: «*Ja, eg trur når dei begynner i 1. klasse, så er alle motiverte og klare for og innstilt på at no er eg begynt på skulen, og no skal eg klara å lesa.*» Dette blir også understreka av informant C som opplever at dei fleste elevane som startar på skulen er veldig klare og har lyst å læra å lesa. «*Då skal dei læra seg det, det er det dei tenkjer.*» Informant E hevdar også at dei fleste skulestartarar har lyst å læra å lesa, men peikar og på dei elevane som er veldig umodne «*og som kanskje ikkje er heilt der enno.*»

Informant F har ei litt anna oppleving av sine elevar, og var den einaste av informantane som fortalde om elevar som hadde lita tru på dette med lesing, og som også var lite interesserte. Informanten fortel at då dei starta i 1. klasse, var elevane forsiktige og sjenerte «*og hadde eigentleg ikkje så stor tru på dette.*» Informanten legg likevel til at det snudde fort. Kva var så grunnen til det? Informant F seier: «*Dei var veldig forsiktige, og sjenerte, og hadde eigentleg ikkje så stor tru på dette. Viss vi kunne rekna litt, så var det greitt. Men så skulle vi til med bokstavar og sånn, og det var ikkje så veldig spennande. Dei var ikkje interesserte i det i det heile tatt. Men det snudde fort. Det gjorde eigentleg det. Det trur eg at eigentleg...du har meir å rutta med. Fleire bokstavar å rutta med. Det blir meir spennande å setja det saman.*»

Læraren forklarar endringa med at elevane oppdaga at det er spennande å setja saman bokstavane, og at dei etter kvart lærer å lesa. Pressley (2006) hevdar at dei fleste barn er motiverte til å starta på skulen, og at dei forventar framgang og utvikling. Det viser og det informantane fortel om skulestartarane. Dei fleste forventar at dei skal læra å lesa. Dette samsvarar med det Schunk og Pajares (2009) peikar på, nemleg at meistringstrua påverkar elevane sitt val av aktivitetar, innsatsen deira, kor uthaldande dei er, og interessa deira. Dersom elevane trur dei vil få det til, vil også elevane arbeida for å klara det.

Alle informantane fortalte om elevar som opplevde meistring ganske fort i 1. klasse. Informant A seier: «*Men eg må jo seia at med den raske bokstavprogresjonen, og når vi lærte bokstavar fort, så gjekk det ikkje meir enn ei veke eller to før vi kunne trekkja i saman, altså laga ord, og dei veldig raskt forstod kva det gjekk ut på, og det styrka jo veldig sjølvbiletet, tenkjer eg. Altså at dei opplevde mestring veldig fort. Dei må ikkje kunna veldig mange bokstavar før dei på ein måte, eller det må ikkje gå veldig lang tid på skulen, før dei faktisk begynnar å forstå litt kva lesing er. Det påverkar dei absolutt. Kva skal det ha å seia for dei? (...)* Når dei opplever meistring fort, så gir det jo, så får dei ein hunger etter å læra.»

Informant B seier: «*...eg føler at dei blir veldig motiverte av å få det til.*» Informant D har

same oppleving og fortel også om lærarar som vart begeistra over elevane sin framgang. «Ja, eg hugsar første kullet vi hadde med to bokstavar i veka. Då hugsar eg vi kom til haustferien, og då vi merka jo, altså ungane merka at vi ser utviklinga sant. Så det er jo ein vekselverknad der, «no blei de så flinke», ikkje sant. Så vi puffa på dei, og dei blir veldig motiverte. Så eg tenkjer at det er veldig positivt å oppleva at dei, veldig mange knekte jo koden til hausten, etter å ha gått eit par månader.(... ..) Det var ei god oppleving både for oss og både for dei. Når dei meistrar, er det berre til å gå vidare der, og kjenna på det at dei får det til og «No har eg klart, no kan eg lesa», det er jo stas.» Denne utsegna samsvarar med Bandura (1997, 2006) som hevdar at det er nær samanheng mellom meistringstru, og kor motivert ein er til å utføra ei handling. Dei fleste informantane viser til motiverte elevar som vil læra å lesa. Dei informerer om skulestartarar som trur dei vil klara dette. Når elevane set saman bokstavane og oppdagar at det vert ord, opplever dei meistring. Det gir dei motivasjon til å prøva meir. Forskinga eg viser til, hevdar at meistringstrua er knytt til om elevane trur dei får dei det dei arbeider med (Skaalvik & Skaalvik 2015). Dette kan bety at elevar som opplever meistring, og som opplever å få til å dra saman lydar til ord, også får motivasjon til å arbeida meir med bokstavar og lesing. Gambrell (2011) peikar på kor viktig det er at elevane er motiverte for å lesa, for å nå det fulle potensialet sitt som lesarar. På den måten ser ein kor viktig motivasjon er for at eleven har lyst til å lesa. Å lesa gir eleven meir øving, som igjen kan føra til meir meistring, fordi eleven lærer meir. Dette samsvarar og med det Schunk og Pajares (2009) peikar på, nemleg at elevar som opplever å meistra læring, også vil ha meir sjølvregulering med omsyn til å setja seg mål. Dette kan bety at elevar som fort får til å trekkja saman lydar til ord, også er meir rusta til å utvikla seg vidare som lesarar.

Informantane er og opptatt av at dei skal tilpassa undervisninga slik at alle elevane opplever å meistra. Informant A fortel at dei tidlegare hadde ein og to lesebøker, men at dei no har lesebøker som er tilpassa elevane sitt nivå. «Altså det handlar jo om både rask bokstavprogresjon, men så handlar det og at vi driv med, altså vi har meir tilpassa lekser, med Leseuniverset, leseleksar, så dei får lekser som er tilpassa sitt nivå, og då opplever dei meistring, samtidig som dei blir heva heile vegen. Altså, dei har noko å strekka seg etter. Og det opplever eg er vel så, altså dei leseleksene er vel, gjerne vel så på ein måte pådrivarar til å læra meir, enn når vi hadde gjerne ein og to lesebøker og brukte ein lesetekst i veka gjerne. Då opplevde gjerne nokon det veldig vanskeleg. Nokon synest det var kjedeleg for det var for lett, så no kan vi gi dei etter det nivået dei er. (... ..). Altså dei blir heva heile vegen.»

Utsegna frå informant A understrekar samanhengen mellom det å meistra, og det å gå vidare

og å strekkja seg etter eit nytt nivå, slik Walgermo (2018) peikar på. Lærarane brukar tilpassa lesebøker på ulike meistringsnivå i undervisninga for å tilpassa både for meistring, og for utvikling. Forskinga eg viser til (Schunk & Pajares, 2009), peikar på at lærarane si utfordring i skulen er å arbeida med å forbetra elevane si tru på eiga læring, å hjelpe dei med korleis dei tenkjer om læring, og med korleis dei lærer. Differensierte lekser og lesetekstar viser at lærarar på Skogen skule er bevisste på dette. Dei gir elevane tekstar som dei meistrar, for på den måten å heva dei, slik at dei kan utvikla seg og læra meir. Fleire av informantane understrekar viktigheita av at eleven opplever meistring på det nivået dei er, for å oppretthalda motivasjonen for å lesa. Dette gjeld og dei elevane som tidleg lærer å lesa. Desse elevane skal også utvikla seg som lesarar. Dette kan og sjåast i samanheng med Pressley (2006), som hevdar at ein skulestartar vanlegvis er motiverte for å læra. Det er difor viktig at denne motivasjonen vert oppretthalden, og det kan gjerast med tilpassa tekstar og bøker, også til dei sterke elevane.

Fleire av informantane er opptekne av dei elevane som opplever lesevanskar, og at dei og skal oppleva meistring. Dette samsvarar med forskning som viser at det er viktig å vera klar over at lita tru på seg sjølv som lesar, også vil påverka lesemeistringa negativt (Walgermo, 2018). Informant B fortel om erfaringar med elevar som strevar med å lesa og seier: *«Eg trur at haldninga deira får litt ein knekk. Eg har elevar som har felt tårer og har fått seg ein sånn knekk. Og det er ikkje noko kjekt, og det trur eg gjer noko med haldninga og sjølvbiletet.»* Dette viser kor viktig det er å arbeida med å gi eleven sjølvkjensle knytt til lesing, for at eleven skal oppleva å meistra lesing (Walgermo, 2018).

Informant A peikar på ytre faktorar som påverkar elevane med omsyn til skulestart. Det er ei ny epoke i livet til barnet, og barnet har fått kommunisert forventningar til kva skulestart er. Informant A formidlar at: *«Vi er jo litt sånn vi menneske at vi snakkar veldig om når ungane skal begynna på skulen. Då skal du læra å lesa og sånne ting. Nokon trur jo då etter første skuledag, at dei då skal ha klart å lesa og blir gjerne litt fortvila.»* Pressley (2006) hevdar at det er vanleg at barna har tru på seg sjølv i starten av skulegongen. Opplever eleven vanskar, har han likevel tru på å få det til neste gong. Denne trua på å meistra opprettheld indre motivasjon og utvikling (Pressley, 2006). Dette samsvarar og med det informantane fortel om elevane si tru på å læra å lesa ved skulestart. Lærer dei det ikkje første skuledagen, har dei likevel tru på at dei vil klara det. Forventning om læring, ikkje berre frå ein sjølv, men også frå omgjevningane, er ein komponent som held oppe motivasjonen til å læra. Wigfield og Guthrie (1997) viser til det sosiale aspektet med lesing, og dei peikar på at også sosial

motivasjon er forbunde positivt med leseinnsats (Wigfield & Guthrie, 1997). Difor kan kommentarar og forventningar frå til dømes foreldre, påverka barnet si haldning til å læra å lesa.

4.6 Tema: Elevar med leseutfordringar

Informantane fekk også spørsmål kva erfaring dei hadde med elevar som streva med å lesa. Korleis påverkar rask bokstavprogresjon lesemeistringa til desse elevane? Informant A presiserer at det kan vera fleire grunnar til at eleven strevar. Eleven kan ha ein lærevanske, vera umoden, og heller ikkje så motivert. Informanten trekkjer inn manglande oppfølging frå heimen som ein grunn. Dette samsvarar med teorigrunnlaget der Schunk og Pajares (2009) peikar på at meistringskjensla også vert påverka av evner og tidlegare erfaringar. Informanten poengterer kor viktig øving er for å koma vidare. Informant A meiner at rask bokstavprogresjon også har vore bra for desse elevane. Informanten viser til frekvensen i repetisjon samanlikna med tidlegare og seier: *«Eg trur absolutt den har vore bra for dei og. Eg ser ikkje nokon ..For det er jo det at når du jobbar så fort gjennom dei, så får du og tid til å repetera dei ein gong til i løpet av året, og faktisk nesten tre gongar, sånn at ein får repetert dei mykje meir, bokstavane. Før var det jo sånn at ein var langt ut på våren før ein var ferdig med alle bokstavane i 1. klasse. Og då får dei ikkje overlært...»* Informantane nemner **repetisjon** som noko positivt for dei som treng meir tid for å læra. Informant E seier: *«Men eg trur faktisk det at dette med at du får ein ny gjennomgang, hjelper dei svake og. Det går ikkje eit heilt år utan at, du kjem liksom tilbake til bokstavane sant.»* Denne erfaringa viser at det er ikkje berre dei som har utfordringar som tener på dette, men alle elevane. Dette samsvarar også med forskinga til Clark, Jones og Reutzell (2013).

Informant F opplevde det og positivt for dei som streva med lesing. *«Nei, eg følte ikkje det var negativt, altså at vi gjekk fort fram. For dei som var svake. Eg følte ikkje det. Men vi var jo meir obs på dei. For vi ser jo. Du ser jo ganske fort dei som strevar. Dei fekk repetert bokstavane, og dei var heile tida på hogget med å vera bortom dei. Å hjelpe dei litt ekstra, slik at dei og fekk den meistringsfølelsen. For det er kjempeviktig. Viss ikkje dei får den så dett dei lett ut. Så hadde dei veldig lyst å læra det dei og.»* Sitatet viser at meistringskjensla er ei drivkraft som får elevane vidare i læringa, og som gjer at dei ikkje gir opp. Når elevane får tilpassa hjelp, vil dei også oppleve fortare meistring. Då opplever dei at det skjer framgang, og dei beheld trua på at dette vil dei klara. Dersom dei ikkje får hjelp, kan det gå ut over trua på å læra å lesa. Dette kan sjåast i lys av det Schunk (1991) hevdar, nemleg at positiv tilbakemelding kan heva individet si meistringstru. Han peikar på at effektive rosarar må

fremja menneska si tru på eigen meistring, samstundes som ein tryggjar at oppgåva som skal gjerast, er oppnåeleg (Schunk, 1991).

Ein av Informantane trur at det kan gå for fort for dei svakaste. Informanten peikar på at: *«Eg trur for dei aller svakaste, så trur eg det kan gå for fort. At dei får det ikkje inn i djupna på ein måte. Det kan jo gå på ulike læringsstilar og, at nokon er kanskje meir taktile, og for at bokstavane skal setja seg, hadde trengt den måten å læra på som vi kanskje hoppa over no då.»* Informanten peikar vidare på at dei tilpassar undervisninga til elevane, og at dei må arbeida grunnleggjande med nokon elevar. Då vel dei ut bokstavar elevane kan bruka til å laga ord og slik får lesa. Dette kan tyda at det er lettare for elevar som strevar med lesing å få korte ord med enkle vanlege bokstavar, og der lyd og bokstav korresponderer. Dette peikar også Adams (2011) på. Informanten seier og at det difor er avgrensa kva ord elevane kan lesa med eit avgrensa utval bokstavar, og at *«Eg trur dei som strevar hadde strevd om vi anten lærte ein bokstav i veka eller raskare.»* Også informant C poengterer at dei legg til rette undervisninga for dei elevane som strevar, og seier at når nokon dett av så *«vi føler at no må vi berre hoppa av og ta mykje saktare progresjon.»* Informanten legg til at desse elevane er i klassen og sjølv om dei får tilrettelagt, så får dei med seg mykje av undervisninga til dei andre elevane. Informanten viser til døme der eleven hadde fått med seg alle dei små bokstane med å vera i klassen. Informant C seier at: *«Elevane får nok med seg meir av det dei andre gjer likevel.»*

Informant D fortel om elevar som ikkje klarar å kombinera lyd og bokstav, og det blir for strevsamt for dei. Då kuttar dei ut å læra desse elevane to bokstavar i veka. *«Då har vi måtta gå tilbake og starta frå null igjen. Så har vi teke ein bokstav i veka».* Likevel peikar også informant D på det positive med at elevane er i klassen, sjølv om dei får tilpassa undervisning. Både informant D og E peikar på modninga av eleven. Det gjer at elevane får med seg mykje av undervisninga likevel, og informant D peikar på ei utvikling, ei modning av eleven. *«Og det som vi synest såg håplaust ut med at dei fekk den saktare progresjonen, det er at elevane er jo med i klassen, sjølv om dei får sitt tilrettelegging og tilpassing. Då kjem det på ein måte, dei får ein del med seg likevel, så då kan du seia når det er gått opp for dei, og dei meistar den avkodinga og bokstavlyd og kome inn i det, og på ein måte kome godt i gong, så får dei ei sånn lita AHA- oppleving. Det har nok med modning, eller utviklinga. Det er fleire ting som verkar inn der. Men når dei først har grepe det då, kan dei gjera hopp, så plutselig kan dei nå andre elevar faktisk igjen. Det har vore litt spennande å sjå.»* Dette kan bety at situasjonsfaktorar som tilbakemelding og ros frå lærar påverkar elevane medan dei arbeider,

noko Schunk og Pajares (2009) peikar på. Slik får elevane signal om kor godt dei arbeider og motivasjonen aukar når dei oppfattar at dei gjer det bra i arbeidet. Når elevane arbeider med oppgåver og vert dyktigare, opprett held dei meistringstrua. Det samsvarar med Walgermo (2018) si forskning som viste at tiltak som vart sett inn for å styrka leseutviklinga til elevane, også påverka meistringstrua deira. Ein av informantane fortalde om ekstra lesetiltak som vart sett inn i klassen, og som motiverte elevane til innsats. *«Ho hadde eit leserom som ho laga så koseleg med sofa, bøker på veggar, og så hadde ho slike dyrespor som dekkja litt opp. Og så fekk elevane då dei hadde lese ei bok, så skreiv dei tittel på dyrespora, fekk velja eit dyrespor, og så klistra dei det på veggen, sånn at både tak og veggar og heile rommet til slutt var dekkja av dyrespor. Så det var veldig motiverande for dei. Der inne hadde dei både iPad og lesing, masse å seia på lesing.»* Dette kan sjåast på som ein ytre motivasjonsfaktorarar, som påverkar både interessa og lesemeistringa til elevane. Dei kan sjå eit synleg teikn på at dei har meistra å lesa ei bok. Dette kan sjåast i samanheng med Walgermo (2018) sine funn som viser at i starten av leseopplæringa er ytre motivasjon viktigast, men etter kvart som elevane utviklar seg som lesarar, vil den indre motivasjonen bli viktigare (Walgermo, 2018).

Informantane fortel at når dei tilpassar undervisninga til dei som strevar, gjer dei det med å ha ein saktare bokstavprogresjon. Det er i praksis slik alle elevane vart undervist tidlegare. Sjølv om dei får eit tilpassa opplegg, er dei likevel i klassen medan dei andre elevane får gjennomgang av ny bokstav. Fleire av informantane fortel at elevar som har utfordringar med å læra å lesa, vert oppdaga tidlegare enn før. Dette samsvarar også med det forskning på rask bokstav progresjon viser, nemleg at dei svakaste lesarane tener på dette (Jones et al., 2013; Jones & Reutzell, 2012; Sunde et al., 2019). Sidan dei aller fleste knekkjer lesekoden tidlegare, vil ein difor raskare sjå kven som treng ekstra hjelp, og ein kan setja inn tiltak tidlegare enn det vart gjort før. Då tok det lengre tid før alle kunne lesa, medan ein no vil sjå dette tidlegare. Det vert og nemnt som positivt at det er auka lærartettleik med timar til *tidleg innsats*. Det har vore positivt for dei som strevar, og det gjer at dei får hjelp tidlegare. Informant A fortel vidare at: *«Og så handlar det jo litt om, før når eg har hatt 1. klasse, så har det vore litt sånn den haldninga, vent og sjå, når nokon strevar, mens no er det jo sånn at vi skal aksjonera med ein gong viss vi ser at nokon synest det har vore vanskeleg, og det såg vi jo og ein god effekt på i fjor. At vi hadde nokon elevar som strevde frykteleg med å hugsa bokstavane, og då hadde vi moglegheita til å setja inn «støtet» og jobba ekstra. Og fekk heimen og med på det, og det har heva dei og veldig. Sånn at de kunne lett sakka akterut, men har nå kome over ei kneik kan du seia.»* Informanten fortel vidare tidleg innsatstimar er viktige for dei som strevar.

«For det krev at du er meir enn ein i ein klasse, i alle fall i ein del timar. At du har moglegheit til å følgja opp enkelte. Særleg dei som strevar, dei treng jo jamleg oppfølging.» To av informantane nemner bokstavkort dei har gitt til elevane, og som dei har med seg heim for å øva ekstra. Informant F peikar på at samarbeid med heimen er viktig for å få med seg dei elevane som strevar. Også Informant A ser det som viktig at dei føresette ser til at eleven øver heime, slik at dei utviklar seg som lesarar.

4.7 Tema: Elevar som tidleg knekkjer lesekode

Informantane fekk også spørsmål om korleis dei tilpassar undervisninga for elevar som tidleg knekkjer lesekode. Fleire av informantane peikar på at det tidlegare gjerne har vore slik at dei som kunne lesa då dei starta på skulen, ikkje fekk nok utfordringar, dei sakka akterut, og på den måten jamnar det seg ut. Informant A seier: «Altså mi erfaring frå tidlegare, så er det diverre sann, det har veldig ofte skjedd at dei som kunne lesa, dei sakkar litt akterut og får gjerne ikkje nok utfordringar, og på den måten jamnar det seg litt ut at over tid, at vi ikkje greier å utfordra dei nok.» Informanten opplever at dette er personavhengig, men trur at lærarane er blitt meir bevisste, og flinkare å tilpassa til desse elevane. Ein av informantane trur at det er dei sterke lesarane som profitterer mest på rask bokstavprogresjon. Informanten hevdar «Då tilpassar vi med at dei får lengre leselekse eller meir krevjande tekstar. Dei får litt andre oppgåver der dei må lesa eller skriva på sitt nivå. Og det er nok kanskje dei elevane som profitterer mest på det med rask bokstavprogresjon, dei som allereie kan lesa.»

Informanten meiner og at dei sterke elevane er med på å heva nivået, og at dei er med å strekkja resten av klassen. «For då følgjer kanskje heile klassen meir deira nivå og deira interesse. At dei ikkje på ein måte berre får sitja litt i ein krok med sitt, men at dei er i klassen, og dei kan kanskje vera litt ein ressurs der då, og at dei andre, at dei kan visa det til dei andre...» Dette er noko som også Bandura (1997) peikar på, at elevar med høg meistringstru vil delta meir frivillig, arbeida hardare, visa større interesse for læring og prestera på eit høgare nivå. Informant B seier også: «Eg veit ikkje om dei har ei anna interesse, men eg trur at når dei begynnar på skulen, dei føler at dei meistrar det. Dei unngår kanskje den knekken. Og det vi har snakka litt om før, at viss vi har sakte bokstavprogresjon, at desse som kan det frå før, kanskje fort kan kjeda seg litt. Viss ein ikkje er flink nok til å tilpassa då, at skulen bli kjedeleg, for dei får ikkje nok utfordringar.»

Samstundes viser forskinga til Sunde m.fl. (2019) at det ikkje er dei sterke lesarane som profitterer mest på rask bokstavprogresjon. Dei har omlag same utviklinga som då dei lærte ein bokstav i veka. Informant D opplever at lesemeistringa til elevane jamnar seg ut.

Informanten seier: «Eg føler at dei som kom inn som lesarar, dei låg heile 1. klasse framom. Men når dei kom opp i 2. klasse og utover i 2. klasse, og i alle fall i 3.klasse, så synest eg det normaliserte seg. Eg synest på ein måte at det jamnar seg litt meir ut. Det er litt på det der. I starten er det veldig stort å koma på skulen og kunna lesa, og første året får dei heile tida tilpassa. Då når dei kjem i 3.klasse, så jamnar dette meir seg ut.» På spørsmål om kvifor det jamnar seg ut, svarar informanten: «Nei, eg har ikkje tenkt så veldig mykje over det, men det kan jo henda at dei kanskje får for lite utfordringar, kan det kanskje vera. At vi skulle vore enno meir på dei og gitt dei fleire utfordringar, kanskje. Men vi ser jo og på dei at dei har lyst å vera der som dei andre elevane er faktisk, i forhold til oppgåver og sånn. Det har vi sett. Det er den erfaringa eg har gjort, med dei elevane som har vore der.» Informanten peikar og på det at dei sterke elevane ynskjer å gjera det same som dei andre elevane, og ikkje ha andre oppgåver. Det kan vera ein av grunnane til nivået jamnar seg ut, og at andre elevar tar dei igjen.

Nokre av informantane peikar på at det er lett å «slappa av», når elevane får til å lesa, og at det ikkje vert øvt nok heime. Samstundes fortalde fleire av informantane at dei synest dei fleste elevane er blitt veldig interesserte i å lesa, og at dei er flinke til det. Fleire seier at dei opplever at dei elevane dei har no, les betre enn tidlegare kull. Informant F seier: «Eg synest dei er meir ivrige på å lesa enn dei var før. No er vi komne over på den andre leseopplæringa, og det er jo ofte der det stoppar litt opp. Det er gjerne der vi må setja inn. Eg trur vi har eit godt opplegg for første lese- og skriveopplæringa, men den andre lese- og skriveopplæringa? Kanskje vi ikkje er så gode på det, men eg trur og veldig mange foreldre tenkjer «No har dei knekt lesekode, no kan dei lesa». Det er ikkje nødvendig å lesa meir og øva så mykje på det, for dei kan det jo. Og eg har sagt det på kvart foreldremøte når eg har alle foreldra samla, så prioriterer eg dette kor viktig det er med mengdetrening. Det er det som skal til no, for at dei skal bli gode lesarar. Då må det mengde til, og vi kan ikkje overlata dei heilt til seg sjølv fordi om dei kan lesa no.» Informant F meiner at no er skulen gode på den første leseopplæringa, men vi har ein veg å gå når det gjeld den andre leseopplæringa. Også informant A understrekar kor viktig det er å øva på å lesa. «Akkurat lesinga, den må vi øva jamt. Dei ti minuttane i veka, to-tre gonger i veka, gjer ein veldig stor forskjell når vi lærer bokstavar, og når vi skal læra oss å lesa.»

Alle informantane seier at dei tilpassar til elevane som kan lesa, eller som tidleg knekkjer lesekode. Informant A seier at det ofte jamnar seg ut på sikt, at andre elevar tar igjen dei som kan lesa ved skulestart. Det opplever også informant D som seier at i 3. klasse har det som

regel jamna seg ut. Informant B seier elevane får lengre leselekse og meir krevjande tekstar og oppgåver, som er tilpassa deira nivå. Informant C seier dei har ulike nivå, og elevane får tekstar og oppgåver tilpassa sitt nivå, men og at alle elevane må vera med på bokstavgjennomgåinga i saman med resten av elevane i klassen. Informant F seier dei og tilpassar med å gi elevane meir leselekse heime. Det gjorde dei heilt frå starten av i 1. klasse. Informant E seier: *«Dei er ofte veldig interesserte i å læra, dei som allereie kan noko altså. Det er ikkje til å leggja under ein stol. Og det er jo berre å prøva å tilpassa, slik at dei ikkje sluttar å ha lyst å læra.»* Informant F seier også at elevane får låna bøker viss dei kan lesa, og at dei får tilpassa skriveoppgåver. Ein av informantane fortel om at elevane er ulike, og at det kan vera ulikt kor mykje dei les. *«Han eine av dei som kunne lesa, han er ein sånn som les masse, masse heime, og får jo kjempetrening. Ho andre som kunne lesa, ho er ikkje så glad i å lesa på ein måte, og får ikkje så mykje trening. Difor har ho på ein måte sakka litt akterut. Ikkje akkurat akterut, men ho kunne jo gjerne hatt enno høgare progresjon. Men det har litt med personlegdom. For henne har vi ikkje greidd å trigga så mykje med ekstraoppgåver og sånn. Men så handlar det jo om at ein er eit barn. Ein er eit leikande barn. Det er kanskje andre ting som er viktigare for dei her og no, enn å lesa bøker. Men dei les jo. Eg trur dei nok, dei les heime alle, det gjer dei.»* Informanten fortel vidare om meir bevisstheit no på å gi elevane utfordringar på sitt nivå. *«Siste gong har eg vore veldig bevisst på det, både å prøva å gi dei oppgåver og utfordringar, men så er det ikkje alle som vil ha dei, og då kan vi ikkje pressa på sjølv om dei var veldig flinke når dei begynte å lesa, så kan vi ikkje hindra at andre gjerne tar innpå dei. Men eg trur nok at vi er meir bevisste og flinkare å tilpassa det no, sånn som vi har lagt systemet vårt på Skogen skule.»* Dette synet vert støtta av både Skaalvik og Skaalvik (2015), og Schunk og Pajares (2009), som peikar på kor viktig det er at undervisninga og arbeidsoppgåvene er tilpassa eleven sin motivasjon, innsats og sjølvregulering .

4.8 Tema: Sosial aksept

Det siste temaspørsmålet er sosial aksept, og handlar om korleis læraren opplever at elevgruppa reagerer når ein av elevane klarar å lesa. Informantane fekk også spørsmål om korleis sosial ros og verdsetjing, eller mangel på dette, verka inn på elevane sitt driv for å lesa. Fleire av informantane synest det er litt vanskeleg å svara på korleis elevane reagerer når ein klassekamerat klarar å lesa. Informant B veit ikkje om klassen er så flink til å heia på kvarandre. Ho seier: *«Det er jo litt opp til oss lærarar og. Men det er jo litt sårt tenkjer eg, viss ein skal heia på dei som kan lesa, og så sit dei der og føler at dei ikkje kan. Sånn sett er*

nok vi litt forsiktige med å heia i heil klasse.» Fleire av informantane er opptatt av at alle skal vera inkluderte, og at dei difor ikkje framhevar så mykje i samla klasse dei som klarar å lesa. Informant D peikar likevel på at når elevane arbeider saman, lærer dei i lag, og dei blir påverka av kvarandre. Informanten seier: *«Eg veit ikkje kor mykje klassen.... Dei heiar jo på kvarandre, eigentleg. Vi har mykje stasjonar, og ein blir litt påverka av kva naboen gjer. Her lærer vi litt i lag, det er ikkje individuelt, men vi lærer i lag. Det er klassen som heilskap. Dei heiar på kvarandre.»*

Informant A fortel om samlingsstunder der elevane er ivrige og lærer saman. Informanten seier: *«Dei er i alle fall veldig fornøgde sjølv. Vi har jo ikkje hatt det sånn at dei les høgt for kvarandre på det nivået på ein måte. Det som har vore veldig kjekt, er jo i samlingsstunder der dei oppdagar ord i ord, og bokstavar og system, og fyrer kvarandre litt i å vera på jakt etter ting dei oppdagar i språket.»* Då informanten blei bedt om utdjupa «fyrer kvarandre», seier informanten: *«Ja, for då er det gjerne ein som ser i det ordet. Kva dei er like i, at det er to bokstavar som er like, eller dei sluttar på same bokstaven og sånne ting. Og så kjem dei fram og seier det, og så vil ein til seia noko, og så blir det ein veldig utforskande kultur på ein måte. At dei har lyst å sjå og oppdaga ting.»* Dette samsvarar med det Bandura (1997) peikar på med læring. Bandura hevdar at mennesket tileignar seg læring ved å justera meistringstrua si ut frå tolking av aktuell prestasjon eller liknande erfaringar, former av sosial overtyding og psykologiske indeksar (Bandura, 1997). Når elevane vert ivrige og lærer saman slik informant A og D fortel, tyder det elevane påverkar kvarandre positivt i læringssituasjonen, og det vert som informant A seier, *«ein veldig utforskande kultur»*. Dette kan forklarast med at når eleven oppdagar det same som medelevane, for eksempel at to ord sluttar på same bokstav, så opplever eleven meistring og får eit driv til vidare læring, og som i denne situasjonen, deltaking i læringssamtalen. Dette kan også forståast ut frå det Bandura (1997) hevdar, nemleg at ein kan få mykje informasjon om sin eiga prestasjonsevne gjennom kunnskap om korleis andre presterer. Det kan og forklarast med at det å sjå at andre får til noko, kan heva trua på å meistra, noko Schunk og Pajares (2009) peikar på. Det kan motivera til å prøva oppgåva, fordi ein trur at når andre kan klara dette, så vil eg klara det også, slik informant A skildrar læringssituasjonen i samlingsstunda. Resultatet kan også sjåast i samanheng med den teoretiske forståinga til denne studien, som er fundert på sosiokulturell teori og det konstruktivistiske perspektivet (Postholm og Moen, 2018). Denne tradisjonen hevdar at vi utviklar og konstruerer omgrepa våre i interaksjon med det sosiale og kulturelle miljøet vi er ein del av (Postholm og Moen, 2018).

Informantane fortel om lesebøker med ulike lesenivå, og at elevane legg merke til at dei er på ulike nivå, og har ulike bøker. Også her er informatane opptatt av å inkludera alle, og at elevane må få trening på sitt nivå. Informant A seier «*Vi prøver jo å ikkje hausa det så mykje opp med dette med lesenivåa.*» Informanten seier vidare «*Samtidig prøver eg å seia at det viktigaste no er at du får trenast deg på det som er passeleg for deg. Og så må du konkurrera med deg sjølv.*» Informanten meiner likevel at å nå eit høgare lesenivå kan motivera elevane «*Dei blir nok litt sånn motiverte av det og, at dei har lyst å få høgare nivå.*» Dette samsvarar også med det Bandura (1997) hevdar, nemleg at klarar andre det, vil eg også gjera det. Samstundes treng også elevane å få oppnåelege utfordringar for å utvikla seg, noko Walgermo (2018) peikar på. Skal dugleikane til elevane utvikla seg optimalt, bør trua på eiga meistring liggja rett i overkant av det nivået ein er på (Walgermo, 2018). Dette samsvarar også med det informant A seier, nemleg at elevane må konkurrera med seg sjølv.

Alle informantane er opptatt av korleis ros verka inn på elevane. Informant A seier dette om å rosa: «*Ja, det betyr jo ein del så klart, og vi er jo veldig til å heia på dei. Men vi høyrer jo på dei i leseleksa. I fjor så prøvde vi å høyra dei to gonger og prøver å skryta mykje. Men det gjeld jo alle. Om dei strevar med å læra bokstavane og, og dei lærer to ekstra, så får dei jo veldig ros.*» Informantane seier at dei er opptekne av å rosa alle, og å få alle med seg.

Informant C seier: «*Eg trur dei synest det er veldig kjekt når vi skryt over dei, og dei klarar det. Vi prøver jo sjølvstgått å rosa alle og sjå det dei klarer, og rosa dei på det. Det trur eg alle treng. Dei veks på det, og dei blir meir ivrige. (-----) Og for det om dei strevar med å hugsa bokstavane, og dei klarar å hugsa to, så skryt vi jo dei veldig opp, og det er viktig for dei.*»

Informant E er også oppteken av at det må vera balansert ros. Informanten seier: «*Ja, det er klart det. Dei likar jo å få ros. Det er jo viktig med ein gong dei klarar noko at du seier at «oj, det var godt gjort». Men det kan bli for mykje den vegen og. Ein må balansera det.*»

Informant F peikar på ros som ei drivkraft og ei oppmuntring til vidare arbeid og seier: «*Sjølvstgått. Det verkar jo positivt. Og det verkar som ei drivkraft eigentleg. Å få ros eller oppmuntring på at dette klarar du. «Dette klarar du bra. Kjempesflinke du var. Eg er spent på korleis det er neste gong.» Er det like bra, sant? Det er ikkje så mykje som skal til. Den store belønninga, det kan vera eit smil, den treng ikkje bestå av andre ting. Det har veldig stor betydning eigentleg.*» Informant F peikar her på ros som ei drivkraft og ei oppmoding til å stå på vidare. Det samsvarar med Kaufmann og Kaufmann (2003) sin definisjon av motivasjon som ein «*prosess som setter i gang, gir retning til, opprettholder og bestemmer intensitet i atferd*» (Kaufmann & Kaufmann, 2003, s. 43). Eleven får oppmuntring til å halda fram i den

prosessen han er i, og informanten formidlar ei forventning om utvikling hos eleven. Dette kan vidare sjåast i samanheng med Pressley (2006) som argumenterer for kor viktig det er at eleven opplever meistring, og opprettheld trua på seg sjølv. Pressley (2006) hevdar også at mennesket er født ytre motivert. Difor kan vi argumentera for at ros og oppmuntring i denne samanhengen kan sjåast på som eit verkemiddel for å oppretthalda meistringstrua. Dette fordi ytre motivasjon gjerne vert omtala som ein aktivitet som ein gjer for å oppnå noko, og i denne samanhengen kan det vera ros. Samstundes kan og nytteverdien av det å læra å lesa sjåast på som ein ytre motivasjonsfaktor. Det kan her kallast autonom ytre motivasjon fordi arbeidet med å læra å lesa har ein verdi i seg sjølv, noko Ryan & Deci (2009) påpeikar. Dette vert også formidla av lærarane i leseopplæringa, og det å læra å lesa vert sett på som ein sentral verdi i skulen.

Informantane er opptatt av at alle elevane skal få ros, og at også dei som strevar må få ros, når dei klarar noko. Samstundes seier informant E at ros må vera balansert. Dette er ein viktig refleksjon, fordi ros er noko ein får som eit resultat av ei handling, og som skal gi motivasjon til vidare arbeid. Walgermo (2018) meiner det er viktig at elevane får ros for arbeidet og innsatsen dei gjer, for å oppretthalda trua på å meistra. Dette kan forklarast med at elevane slik lærer at innsats løner seg. Det er også viktig at dei vaksne rundt eleven rosar på ein slik måte, og brukar ord som fremjar meistring. Dette kan sjåast i samanheng med at ros, oppmuntring og tilbakemelding påverkar elevane medan dei arbeider, noko Schunk og Pajares (2009) peikar på. Ei forklaring kan vera at når elevane vert dyktigare, opprettheld dei meistringstrua. Vidare kan dette og bety at å rosa berre for å rosa, utan at eleven fortener det, ikkje er positivt for meistringstrua. Vi kan sjå dette i samanheng med Walgermo (2018) si forskning, som peikar på at oppgåvene elevane skal gjera, må vera litt i overkant av det meistringsnivået eleven er på. Slik har eleven noko å strekkja seg etter (Walgermo, 2018).

5.0 Oppsummerande drøfting, implikasjonar og konklusjon

5.1 Hovudfunn

Denne studien har undersøkt fylgjande forskarspørsmål: *Korleis opplever lærarane i den første leseopplæringa samanhengen mellom rask bokstavprogresjon og elevane si meistringstru?* For å få innsyn i erfaringar knytt til rask bokstavprogresjon og meistringstru, er det gjennomført seks kvalitative forskingsintervju med lærarar som har erfaring både med innlæring av ein bokstav i veka, og med rask bokstavprogresjon. I dette kapittelet vil svara frå informantane, deira erfaringar og opplevingar, bli samanfatta. I samtalar med informantane har det vorte kasta lys over viktige sider ved rask bokstavprogresjon og elevane si meistringstru i leseinnlæringa. Det å læra to bokstavar i veka er ein forholdsvis ny undervisningspraksis i begynnaropplæringa, og på min skule starta dette opp hausten 2014. Gjennom intervju med lærarinformantane, har eg i denne studien sett nærare på korleis denne endringa har påverka leseinnlæringa til elevane, og korleis lærarane opplever at elevane si meistringstru vert påverka av rask bokstavprogresjon.

Hovudfokuset til dette studiet er samanhengen mellom rask bokstavprogresjon og elevane si meistringstru. I kapittel 2 vert det vist til teoriar og forskning knytt til motivasjon og meistringstru (self-efficacy). Eccles og Wigfield (2002) knyter meistringstru, verdiar og mål til omgrepet motivasjon. Dei hevdar at det å ha tru på eiga meistring, er eit viktig driv for å vera motivert. Det er Bandura (1997) som har utvikla teorien om meistringstru. Han hevdar at trua på å meistra påverkar sterkt motivasjon, innsats og sjølvregulering. Dette viser og funn i denne studien. Mange av elevane i 1. klasse lærer å lesa til haustferien. Informantane fortel at elevane blir veldig motiverte av å få til å lesa, «og så får dei ein hunger etter å læra.» (Informant A). I intervju kjem det fram at det at elevane har fleire bokstavar å rutta med, er ein viktig motivasjonsfaktor. «....Du har meir å rutta med. Fleire bokstavar å rutta med. Det blir meir spennande å setja det saman.» (Informant F). Tidlegare (før 2014) tok det lengre tid før elevane lærte å lesa, nettopp fordi det var gjennomgang av ny bokstav nesten heile skuleåret. Informantane fortel at dei er no ferdige med første gjennomgang av bokstavane til jul.

Eit anna funn er at lærarane er opptatt av å gi elevane differensierte tekstar og lesebøker, som er tilpassa det nivået elevane er på. Skulen nyttar bokserien *Leseuniverset*⁴ i leseopplæringa. Det er ein serie med småbøker med til saman elleve nivå. Det at elevane kan nå ulike

⁴ <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/damms-leseunivers-127946>

meistringnivå, gir fleire av elevane motivasjon til å arbeida for å nå neste nivå. Det gjer at eleven kan oppleva meistring på det nivået han er på, og å samstundes strekkja seg etter å læra meir, noko som og samsvarar med det Walgermo (2018) peikar på i si forskning.

Informantane fortel at det er lettare å finna dei elevane som strevar med å læra å lesa no, sidan dei fleste elevane knekkjer lesekode alt til haustferien. Då er det meir synleg kven som strevar, enn det var tidlegare. Dette kombinert med timar til tidleg innsats, gjer at desse elevane får fortare og meir tilpassa hjelp i leseopplæringa si. Informantane fortel at desse elevane får ein saktare progresjon, og at lærarane arbeider grunnleggjande med dei, men at elevane likevel er til stades i timane, når ny bokstav vert gjennomgått. Det kan vera nyttig for desse elevane, og ein av informantane fortel at lærarar har vorte positivt overraska over kva nokre elevar har lært i desse gjennomgangane. Dei fleste informantane meiner at rask bokstavinnlæring også har vore positivt for dei svakaste elevane. Det at bokstavane vert repeterte fleire gonger, vert peika på som læringsfremjande. Ein av informantane trur likevel at det no kan gå for fort for dei aller svakaste. Informanten peikar på at haldninga deira til å læra å lesa kan få ein knekk når dei ikkje får det til, noko som påverkar både meistringstru og sjølvbilete. Forskinga som er nytta i dette studiet peikar på at rask bokstavprogresjon er positivt for dei svakaste lesarane.

Derimot peikar forskning på at rask bokstavprogresjon ikkje har så stor påverknad på leseutviklinga til dei sterkaste lesarane, som ein skulle trudd. Dette samsvarar i noko grad med funn i denne studien. Informantane fortel om elevar som kan lesa når dei startar på skulen, men som vert «tatt igjen» av dei andre elevane. Dei fleste av desse elevane er likevel heile tida gode lesarar. Fleire av informantane peikar på kor viktig det er å øva sjølv om ein har lært å lesa. Dei fortel om døme der heimen «slappar litt av» når eleven har lært å lesa, og at difor elevane ikkje utviklar seg så godt som dei kunne ha gjort, med meir øving. Ein av informantane meiner likevel at det er dei som tidleg knekkjer lesekode, som profitterer på rask bokstavinnlæring. Dei får meir krevjande tekstar og meir leselekse, og klassen vil følgja deira nivå og interesse. Bandura (1997) peikar på at ein vil justera si eiga meistringstru når ein samanliknar seg med dei andre elevane. Det at andre klarar ei oppgåve, gjer at også eleven får tru på at han og kan klara det. Nokon av informantane fortel at elevane lærer i lag, og at det vert ein utforskande kultur i elevgruppa. Alle informantane peikar og på kor viktig det er å rosa elevane og gi dei tru på å klara det. Ein av informantane seier at dei legg vekt på at eleven konkurrerer med seg sjølv for å bli best mogleg. Når informantane tilpassar

undervisninga til elevane, er det for at elevane skal få til oppgåvene dei arbeider med, og at dei skal få meistringskjensle.

I kap. 2 vert det og vist til forskning om leseutvikling og rask bokstavprogresjon. Dei siste åra har det blitt forska ein del på korleis den raske bokstavprogresjonen påverkar elevane si leseinnlæring. Det er særleg Jones og Reutzel (2012), og Jones, Clark og Reutzel (2013) si forskning som har vore forskingsgrunnlaget for den raske bokstavinnlæringa i Noreg. Det er i tillegg vorte publisert fleire studiar i Noreg dei seinare åra, som viser at elevane lærer raskare å lesa, og at dei tidlegare «knekkjer lesekode» når det vert nytta rask bokstavprogresjon i begynnaropplæringa (Sunde et al., 2019; Sunde & Lundetræ, 2019; Walgermo et al., 2018; Walgermo, 2018). Hovudformålet med studien var å undersøkje samanhengen mellom meistringstru og rask bokstavprogresjon, men eg har likevel funne at rask bokstavprogresjon påverkar positivt elevane sine leseugleikar. I denne studien fortel alle lærarinformantane at dei fleste elevane lærer raskare å lesa og å knekkja lesekode, når dei no underviser elevane med to bokstavar i veka. Informantane fortel at mange av elevane lærer å lesa til haustferien. Det er nytt at så mange elevar lærer å lesa så tidleg, samanlikna med då elevane lærte ein bokstav i veka. Informantane fortel at det at elevane lærer fleire bokstavar i eit kortare tidsintervall enn før, gjer også at dei har eit større repertoar av bokstavar å bruka når dei skal lesa. Då kan elevane fortare lesa meiningsfulle ord og setningar. Studien viser vidare at lærarinformantane vil halda fram med rask bokstavprogresjon i begynnaropplæringa, og dei fleste vil ikkje tilbake til slik dei underviste tidlegare. Ein av informantane var klar på at elevane lærte å lesa raskare no, men såg styrken med den gamle ordninga og. Informanten var ikkje negativ å gå tilbake til å undervisa med ein bokstav i veka. Det er og fleire av informantane som uttrykkjer uro over at dei ikkje får arbeida nok med språk og språkleiker, samanlikna med det dei gjorde før. Ein av informantane meiner at dei no får arbeid for lite grundig med bokstavane, samanlikna med tidlegare, då det vart arbeid med bokstavane på ulike måtar.

Før 2014 var det vanleg å læra elevane dei store bokstavane først. Etter at Skogen skule starta med rask bokstavprogresjon, viser studien at det har det vore litt ulikt korleis lærarane har introdusert dei små og store bokstavane. Dei fleste lærarane seier at dei opplever det best for elevane at dei lærer dei små bokstavane først, og at dei samstundes får presentert dei store bokstavane. Dette er fordi dei fleste tekstane elevane skal lesa, inneheld små bokstavar. Dette samsvarar også med faglege råd frå leseforskarar (Lundetræ & Walgermo, 2014).

Eit funn i studien er også at det er litt ulikt korleis lærarane er vorte fagleg oppdaterte på rask bokstavinnlæring. På Skogen skule har det vore undervist med rask bokstavprogresjon sidan hausten 2014, og difor har nokre av informantane har hatt 1. klasse to gonger i dette tidsrommet. Ut frå resultat i intervju, ser det ut som om skulen er blitt flinkare å gi ei fagleg oppdatering til førsteklasseleiarar dei siste åra. Informantane fortel at det vert lagt til rette for at dei kan spørja kvarandre om hjelp, og i overgangane har det blitt brukt tid på team til å utveksla erfaringar og å samarbeida. Temaet er og jamleg er oppe på teammøta. Ein av informantane fortel at lærarane har hatt mange spørsmål, særleg til kva forskning seier er best, og det er sett av tid til å diskutera på team. Dei har og sett på filmar frå *Lesesenteret*, og ein av informantane fekk reisa på kurs i førekant av at læraren skulle starta med ny 1. klasse. Dei fleste av informantane fortel likevel at dei har lese seg til fagstoffet og sett seg inn i det på eiga hand, i tillegg til å sjå videosnuttar frå *Lesesenteret*.

5.2 Metodiske avgrensingar

Målet med denne masteroppgåva har vore å sjå om det nokon samanheng mellom rask bokstavprogresjon og elevane si meistringstru. I kapittel 3 er ulike metodiske utfordringar blitt presenterte og drøfta. Ein av desse utfordringane er at eg som forskar er kollega med, og arbeider på same skule som informantane. Det er difor viktig at eg heile tida ser på meg sjølv som forskar, og ikkje kollega i denne rolla. Det er og eit viktig aspekt at eg gjennom oppgåva mi ikkje utleverer, eller framstiller nokon av informantane negativt. I denne studien har eg sett på elevane si meistringstru, og det er informantane sine oppfatningar og observasjonar av elevane som er empirien i oppgåva. Utgangspunktet for funna i studien er intervju med lærarinformantar, og det er dei som skal vurdere elevane si meistringstru. Det er ikkje nytta elevar som informantar, sjølv om det er deira meistringstru som er fokuset for oppgåva. Dette kan ha påverknad på både validiteten og reliabiliteten i studien. Vi må ta høgde for at informantane sine vurderingar ikkje til fulle gjenspeglar dei svara som elevane ville ha gitt. Det kan og påverknad på resultatet at informantane ikkje underviser i 1. klasse dette skuleåret, og at dei fortel det dei hugsar frå undervisninga og bokstavinnlæringa.

Det er ikkje mange informantar i denne studien. Det er likevel nok informantar til at vi kan danna oss eit bilete av korleis rask bokstavopplæring har fungert på Skogen skule. Ein liknande kvalitativ studie kan gjennomførast på ein annan skule som har gjennomført rask bokstavopplæring. Det er likevel ikkje sikkert at ein vil få dei same resultatata der. Ein slik studie kan vera til hjelp for å kvalitetssikra arbeidet på skulen, og i denne samanhengen leseundervisning i begynnaropplæringa.

5.3 Implikasjonar

5.3.1 Fagleg oppdatering og ny kunnskap

Då informantane fekk spørsmål om korleis dei fekk opplæring i å undervisa i rask bokstavprogresjon, var svara noko ulike. Det er og noko ulikt korleis lærarane på Skogen skule er oppdaterte fagleg på tankegangen bak rask bokstavprogresjon. Ein av informantane gir uttrykk for at lærarane har hatt mange spørsmål, særleg til kva forskning seier er best. Informantane fortel at dei får høve til faglege diskusjonar på teammøta. Ut frå funna i studien, kan de sjå ut som om Skogen skule i større grad kan kvalitetssikra det faglege samarbeidet rundt begynnaropplæringa og rask bokstavprogresjonen. Lærarane på skulen støttar rask bokstavprogresjon og vil ikkje tilbake til ein bokstav i veka. Dette var likevel noko kommunen bestemte og leiinga var pådrivarar. Det er viktig at dei tilsette får vera med i prosessen, slik at endringar vert godt implementerte hos dei som skal gjennomføra undervisninga. Her meiner eg fagleg kunnskap og tyngde er essensielt, fordi undervisninga skal gi elevane best mogleg læring. Sidan dei ulike informantane rapporterer ulikt om fagleg opplæring og oppdatering, kan det setjast inn tiltak her. Praksisen rundt innlæringa av små og store bokstavar viser og at lærarane har trong for faglege diskusjonar, og også meir innspel på kva forskning seier. Dei siste åra er det blitt publisert ny forskning knytt til den første leseopplæringa, og det er viktig at lærarar får tilgang til denne, for å gi elevane ei best mogleg undervisning. I førekant av kvart skuleår bør det vera ein fast kursgjennomgang med dei som skal ha 1. klasse. Her bør grunnlaget for rask bokstavprogresjon gjennomgåast, og det bør utvekslast erfaringar med dei som har hatt 1. klasse tidlegare. Dette har nok også vore gjort tidlegare år, og det bør skulen halda fram med.

Fleire av skulane i kommunen har no lærarspesialistar både i begynnaropplæring og i norsk, lesing og skriving. Det gjeld også Skogen skule. Det ligg i mandatet til lærarspesialisten å vera fagleg oppdatert, og å dela denne kunnskapen med kollegane sine. «*Spesialisten skal være faglig oppdatert på forskning og fagdidaktikk på sitt fagområde. Spesialisten skal bruke sin fag- og analysekompetanse til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon.*» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Det er difor naturleg at ei av oppgåvene til lærarspesialisten, er å vera fagleg oppdatert på rask bokstavprogresjon, og å dela dette med dei andre lærarane. Det bør setjast av ei fast tid til dette både i førekant av oppstart i 1. klasse og gjennom skuleåret, og lærarspesialisten bør få eit særleg ansvar for å kvalitetssikra det faglege arbeidet. I denne samanheng er utforskande samtalar eit verktøy som kan brukast, der lærarane får både stilla spørsmål og dela erfaringar frå eiga undervisning.

Utforskande samtalar fremjar profesjonsfellesskapet. Administrasjonen med skulen bør leggja til rette for at dette arbeidet kan gjennomførast.

Ein ny studie har sett på om korleis begynnarundervisninga har endra seg etter innføring av rask bokstavprogresjon (Sunde et al., 2019). Forskinga viser at elevane ikkje får meir tid til å lesa no enn tidlegare, sjølv om dei lærer fortare å knekkja lesekode og å lesa. Eg har ikkje noko grunnlag for å seia at det er slik på Skogen skule. Fleire av informantane er derimot opptatt av at det vert lite tid til språkleikar, fordi det vert meir arbeid med to bokstavar i veka. Fleire av desse lærarane har lang praksis i 1. klasse, og dei meiner at arbeidet med språkleikar er viktig. Arbeid og lek med språk og språklydar, høyrer til kompetansemåla både i ny og gamal læreplan, LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2013) og LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Føremålet med språkleikar er å stimulera det språklege medvitnet til elevane. Fleire fortel at dei bruker *Lesekorpset*⁵ på NRK som eit alternativ. Sjølv om lærarane meiner det ikkje vert tid til arbeid med språkleikar, stiller eg likevel spørsmål til dette. Både Clark, Jones og Reutzel (2013) og Walgermo og Lundetræ (2014) har ei rettleiing til korleis bokstavinnlæringa skal gjerast. Her er det ikkje meint at ein skal arbeida meir enn 10 - 15 min med den nye bokstaven, i dei øktene der det blir undervist i ein ny bokstav. Det tyder at det og bør vera tid til å arbeida både med språkleikar og andre lese- og skriveaktivitetar.

Hausten 2020 vert ein nytt læreplanverk gjeldane i norsk skule (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne læreplanen er mindre omfangsrik enn LK06, og det er heller ikkje så mange kompetansemål som tidlegare. LK20 har fokus på djupnelæring, og for dei yngste elevane skal det vera meir lek i skulen. Ein av informantane opplever at det no vert lagt for stor vekt på lærefiseringa i skulen, og det vert for lite tid til andre aktivitetar, som til dømes lek. Gjennom lek kan elevane få oppleva både læring og meistringskjensle, og det kan ha positiv påverknad på andre læringsaktivitetar. Ein ny læreplan er også eit godt høve til ein gjennomgang på korleis begynnaropplæringa skal gjennomførast, og korleis ein kan leggja til rette for både lek og språkleikar gjennom skuledagen.

5.3.2 Den andre leseopplæringa

I intervju seier fleire av informantane at dei opplever at dei elevane dei har no, les betre enn tidlegare kull. Informant F meiner at no er skulen gode på den første leseopplæringa, men vi har ein veg å gå når det gjeld den andre leseopplæringa. Det er viktig å arbeida systematisk med leseopplæringa også etter at elevane har knekt lesekode (Roe, 2014). Den andre

⁵ <https://tv.nrk.no/serie/lesekorpset>

leseopplæringa er viktig for at elevane skal få fullt utbytte av tekstane dei les. Elevane må lære lesestrategiar i ulike fag slik at dei utviklar seg som lesarar. Informant F har eit viktig synspunkt, elevane kan ikkje overlatast til seg sjølv, dei må få hjelp til å utvikla seg som lesarar. Dette er eit viktig utgangspunkt for at elevane skal oppleva meistring, når dei arbeider med dei ulike faga på skulen. Elevane må arbeida med literacy og slik få tilgangskompetanse til fleire tekstar, og fleire fag på skulen (Shanahan & Shanahan, 2008). Fleire av informantane fortel at elevane er interesserte i å lesa. Denne interessa må takast vare på slik at elevane får utvikla seg som lesarar, og slik at dei får oppleva lese glede. Dette bør og vera eit prioritert område å arbeida med i norskfaget. Skulen har no utvikla eit godt system i den første leseopplæringa, men treng framleis å arbeida systematisk med å utvikla elevane sin lesekompetanse. Eg meiner difor at informant F peikar på eit viktig punkt, når den andre leseopplæringa vert nemnt som eit utviklingsområde for skulen.

Dei første elevane med rask bokstavprogresjon på Skogen skule går no på 6. trinn. Hausten 2018 gjennomførte dei nasjonal prøve i lesing. Neste kull ut var dei som var førsteklasingar skuleåret 2015/2016. Dei gjennomførte nasjonal prøve i lesing hausten 2019. På Skogen skule har fleire vore interesserte i å sjå om omlegging til rask bokstavprogresjon ville merkast på resultatata på nasjonale prøvar i lesing i 5. klasse. Hausten 2018 var det eit merkbart betre resultat enn tidlegare år. Det same var ikkje tilfelle hausten 2019. Då var resultatet på nivå med tidlegare år. Det er difor aktuelt å forska vidare på korleis rask bokstavprogresjon påverkar leseutviklinga til elevane. Vi veit alt at elevane fortare knekkjer lesekoden når dei lærer to bokstavar i veka, men vil det og føra til at elevane utviklar seg til betre lesarar, og at dei får ei betre leseforståing? Med fleire kull som har gjennomført rask bokstavinnlæring, kan resultatata av både kartleggingsprøvar og nasjonale prøvar nyttast til å forska på dette. Det er interessant å finna ut om innlæring av to bokstavar i veka gjer elevane til betre lesarar, også vidare i skulegongen.

5.4. Konklusjon

Kan vi sjå eit klart svar på samanhengen mellom rask bokstavprogresjon og meistringstru? Det korte svaret er ja. Når elevane lærer bokstavane fortare, har dei også fleire bokstavar å rutta med, og eit større utval av bokstavar å bruka. Når dei fleste klarar å lesa til haustferien, vert dei veldig begeistra, noko som gir elevane motivasjon og lyst til å læra meir. Elevane ser nytteverdien av å lesa, og dei får dermed meir meistringstru. Jobben er ikkje ferdig når elevane har knekt lesekoden. Lærarane er nøkkelpersomar for at elevane vidareutviklar seg

som lesarar, samstundes som dei beheld trua på å meistra. Difor er det og viktig at lærarane vert fagleg oppdaterte, slik at dei har verktøy å nytta i dette arbeidet.

Det lengre svaret er litt meir komplisert. Dei fleste elevane lærer å lesa til haustferien. Informantane i studien seier at det at elevane knekkjer lesekode, gir dei meistringskjensle og motivasjon til å læra meir. Dei elevane som opplever vanskar, vert tidlegare oppdaga, og dei får fortare hjelp og tilpassa opplæring. Lærarane er opptatt av å gi desse elevane grunnleggjande opplæring og tilpassa oppgåver, slik at dei skal oppleva meistring. Alle elevane får tilpassa lesebøker og oppgåver på sitt nivå, slik at dei skal oppleva lesemeistring, og også strekkja seg for å koma vidare til neste nivå. Lærarane er opptatt av å rosa elevane for godt arbeid, og motiverer dei til vidare innsats. Det ser som om det kan vera vanskeleg å halda på motivasjonen for nokre av elevane. Det er viktig at elevane opplever meistringstru, men det tilseier at dei får oppgåver og tekstar tilpassa sitt nivå. Det er eit tankekors at nokon av dei sterkaste lesarane ikkje får same progresjonen som forventa, og at dei blir tatt igjen av dei andre elevane. Dette kan sjølvstund ha fleire grunnar, men det er og viktig at dei sterkaste elevane får utvikla seg, og nå det fulle potensialet sitt.

Informantane fortel at det er lettare å sjå dei elevane som strevar, fordi dei fleste lærer å lesa tidlegare. Dette kombinert med timar til tidleg innsats, gjer at desse elevane får betre og meir tilpassa hjelp enn tidlegare. Informantane fortel og at sidan elevane er med i klassen når bokstavar vert gjennomgått, får dei også ein ekstra repetisjon. Informantane fortel at dei no er flinkare å differensiera tekstar og oppgåver for elevane, og at dei brukar *Leseuniverset*, der elevane får tilpassa lesebøker og leselekser på sitt nivå. Dette gir og elevane meistring, og dei har noko å strekkja seg etter. Dette samsvarar og med forskinga eg har presentert. Studiet har vist at det er viktig at lærarane er oppmerksame på at elevane skal oppleva å meistra, for å utvikla seg optimalt som lesarar, og at skulen må ha ein heilskapleg plan for leseundervisninga.

Litteratur:

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Adams, M. J. (2011). The Relation Between Alphabetic Basics, Word Recognition, and Reading. I S. J. Samuels & A. Farstrup (Red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (4. utg., s. 4–24). doi:10.1598/0829.01
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10824669.2015.1110027>
- 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(4), 703–708.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne—Og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
<https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2005). Roles of Motivation and Engagement in Reading Comprehension Assessment. I S. G. Paris & S. A. Stahl (Red.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (s. 187 - 214). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk Forlag.
- Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2013). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81–89.
<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Jones, C. D. & Reutzel, D. R. (2012). Enhanced Alphabet Knowledge Instruction: Exploring a Change of Frequency, Focus, and Distributed Cycles of Review. *Reading Psychology*, 33(5), 448–464. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545260>
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B. & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 374–389.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.010>
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - Overordnet del av læreplanverket*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier->

og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lundetræ, K. & Tønnessen, F. E. (2014). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring—Å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (s. 148 - 168). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B. & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing Motivation to Read: The Motivation to Read Profile-Revised. *The Reading Teacher*, 67(4), 273–282. <https://doi.org/10.1002/trtr.1215>

Marcou, A. & Philippou, G. (2005). Motivational Beliefs, Self-Regulated Learning and Mathematical Problem Solving. *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 3, Pp. 297-304., Vol 3, 8.*

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3. utg.). New York: Guilford Press.

Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler - en undersøkelse om bokstavinnlæring og metodevalg* (Masteroppgave ved Univesitetet i Stavanger).

Henta frå <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185828>

- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171 - 191). New York: Routledge.
- Schiefele, U., Stutz, F. & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49–58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112–137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 35 - 51). New York: Routledge.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stangeland, E. B. & Færevaag, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68 - 91). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sunde, K., Furnes, B. & Lundetræ, K. (2019). Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children's Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First

- Year of School? *Scientific Studies of Reading*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1615491>
- Sunde, K. & Lundetræ, K. (2019). Is a faster pace of letter instruction associated with other teaching practices? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 62.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1668>
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2014). Leseundervisning. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 137–147). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2015). *Can we read letters? Reflections on fundamental issues in reading and dyslexia research*. Rotterdam: The Netherlands: Sense Publishing.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammeverk for kartleggingsprøver på 1.-4. Trinn*. Henta frå
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover-pa-1.-4.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)* Henta frå
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Funksjon som lærerspesialist*. Henta frå
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C. & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90–100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>

Walgermo, B. R. (2018). *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading*

Instruction. (Doktoravhandling ved Universitetet i Stavanger.) Henta frå

<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2581009>

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.

Wolters, C., A. & Rosenthal, H. (2000). The relation between student's motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*. Vol 33(7- 8), 801 - 820.

Vedlegg

Vedlegg 1 Spørsmål om deltaking i forskningsprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Rask bokstavprogresjon”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om endringen i leseopplæringen gir elevene større motivasjon for å lese, og etter hvert bedre leseferdighet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger og tar videreutdanning i lese- og skriveopplæring for lærerspesialister. I forbindelse med dette skal jeg skrive en masteroppgave. Prosjektet mitt startet i august 2019 og skal være ferdig 01.06.2020. Temaet i masteroppgaven er *Rask bokstavprogresjon*. Gjennom en kvalitativ tilnærming, vil jeg undersøke om endringen i leseopplæringen gir elevene større motivasjon for å lese, og etter hvert bedre leseferdighet. For å få innblikk i dette, ønsker jeg å intervju seks lærere. Disse må ha undervist i bokstavinnlæring både med en bokstav i uken, og med rask bokstavprogresjon.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har undervist i bokstavinnlæring både med en bokstav i uken, og med rask bokstavprogresjon. Jeg vil intervju seks lærere som har denne erfaringen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta, vil du bli intervjuet om temaet «Rask bokstavprogresjon, og du blir informant til oppgaven min. Spørsmålene er knyttet både til bokstavinnlæring med rask bokstavprogresjon og med en bokstav i uken. Intervjuene vil bli gjennomførte høsten 2019 og vinteren 2020, og vil ta omtrent 60 min. Sammen skal vi avtale hvilken tid intervjuet skal skje. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og vil bli transkribert etterpå. Lydopptaket vil bli slettet i juni 2020.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. Du har anledning til å lese intervjuet når det er ferdig transkribert, og du kan komme med innspill om det er noe du vil forandre på.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare jeg og veilederen min, Maria Therese Jensen ved Universitetet i Stavanger, som har tilgang til intervjuene og intervjudata.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste, og som vil være innelåst og adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Lydopptaket blir slettet juni 2020.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,

- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Universitetet i Stavanger* ved *Maria Therese Jensen*
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Maria Therese Jensen
(Forsker/veileder)

Marta Fauskanger Ekberg
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Rask bokstavprogresjon*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *juni 2020*.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Informasjon til rektor

Til rektor

Informasjon om gjennomføring av forskingsintervju knyta til ei masteroppgåve

I samband med studiet mitt i lese- og skriveopplæring for lærarspesialistar, skal eg skriva ei masteroppgåve. Prosjektet mitt starta i august 2019 og skal vera ferdig 01.06.2020. Temaet i masteroppgåva er *Rask bokstavprogresjon*. Gjennom ei kvalitativ tilnærming, vil eg undersøkje om endringa i leseopplæringa gir elevane større motivasjon for å lesa, og etterkvart betre lesedugleik. For å få innblikk i dette, ynskjer eg å intervjuva seks lærarar. Desse må ha undervist i bokstavinnlæring både med ein bokstav i veka, og med rask bokstavprogresjon. Eg ber om godkjenning til å intervjuva kollegaer på skulen.

Intervjua vil bli gjennomførte hausten 2019 og vinteren 2020, og dei vil ta omlag 60 min. Intervjuet vil bli tatt opp på band og vil bli transkribert etterpå. Lydopptaket vil bli sletta juni 2020.

Eg har teieplikt og alle data vil anonymiserast, og dei vil bli handsama konfidensielt. Det er frivillig å delta, og så lenge studiet mitt er aktivt, kan informant trekkja tilbake samtykket sitt. Då vil alle data frå denne personen verta sletta.

Dersom lærar ynskjer å gi samtykke til å delta i eit forskingsintervjuet, må dei fylla ut og signera samtykkeerklæring.

Med venleg helsing

Marta Fauskanger Ekberg

Intervjuguide – lærarintervju

Informasjon om prosjektet

Eg startar med å fortelja litt om meg sjølv. Eg har arbeidd på skulen vår i ca. 20 år, og eg hadde også praksis frå andre skular før eg kom hit. Dei siste åra har eg arbeidd på ungdomstrinnet, og eg har tilegare vore på mellomtrinnet. Eg har også noko praksis frå småtrinnet, men det er ei stund sidan. Som lærar er eg interessert i lesing og lesedugleik, og eg ynskjer at elevane våre skal bli gode lesarar. Eg ynskjer også at elevane skal oppleva leseglede. Dei to siste åra har eg studert lesing og skrivning for lærarspesialistar, og no er eg starta på masteroppgåva mi. Eg ynskjer å finna ut meir om rask bokstavinnlæring, og kva effekt det har på elevane si leseutvikling. Eg er difor glad for at du vil vera informant og dela erfaringar med meg om den første lese og skriveopplæringa.

Spørsmål til lærarinformant

Ein føresetnad for å vera lærarinformant, er at ein har undervist i den første bokstavinnlæringa både med ein bokstav i veka, og med rask bokstavprogresjon.

Dato og tid:	
Til stades under intervjuet:	
I: Intervjuar:	
IN: Informant:	

Innleiande spørsmål:

Praksis: Kor lenge har du arbeidd som lærar?

Kor mykje erfaring har du frå 1. klasse og frå småtrinnet?

Temaspørsmål 1: Bokstavinnlæring før skuleåret 2014/2015.

Kva lesemetode har du undervist etter, før du starta med rask bokstavprogresjon?

Oppfølgingsspørsmål 1: Korleis er di erfaring med lesemetoden i forhold til dei elevane du underviste?

Temaspørsmål 2: Erfaring med rask bokstavprogresjon

Kan seia litt om di erfaring med rask bokstavprogresjon?

Oppfølgingsspørsmål 2: Dersom du har gjennomført metoden fleire gonger, er det noko du har endra på i gjennomføringa?

Oppfølgingsspørsmål 3: Korleis vart du fagleg oppdatert på rask bokstavprogresjon før du starta gjennomføringa?

Temaspørsmål 3: Meistringstru – (self-efficacy)

Kva er di oppleving av elevane si tru på egne dugleikar i forhold til lesing?

Oppfølgingsspørsmål 4: Kva haldning til å læra å lesa har elevar som startar i 1. klasse?

Oppfølgingsspørsmål 5: Registrerer du noko endring med omsyn til dette frå tidlegare praksis?

Temaspørsmål 4: Sjølvbilete som lesar – (self-concept)

Korleis opplever du at ein elev i 1. klasse ser på seg sjølv som lesar?

Oppfølgingsspørsmål 6: Er elevane oppmerksame på nytteverdien av å kunna lesa?

Oppfølgingsspørsmål 7: Kva er det som driv ein 1. klasseelev til å læra å lesa?

Temaspørsmål 5: Leseinteresse - (Interest en literacy)

Korleis opplever du at barna synest om det å lesa?

Oppfølgingsspørsmål 8: Har du nokon erfaringar i forhold til korleis rask bokstavprogresjon verkar inn på elevane sine lesedugleikar?

Oppfølgingsspørsmål 9: Korleis påverkar dette interessa deira for å lesa?

Temaspørsmål 6: Elevar med leseutfordringar

Kva skjer med dei elevane som så gjerne vil, men som ikkje får det til?

Oppfølgingsspørsmål 10: Kva erfaring har du med elevar som strevar med å læra å lesa?

Korleis påverkar rask bokstavprogresjon leseinnlæringa?

Temaspørsmål 7: Elevar som tidleg knekker lesekoden

Korleis tilpassar de undervisninga til elevar som kan lesa når dei startar på skulen?

Oppfølgingsspørsmål 11: Korleis er deira interesse for læring, samanlikna med dei som ikkje kan lesa ved skulestart?

Oppfølgingsspørsmål 12: Korleis er utviklinga til desse elevane på slutten av første klasse, samanlikna med dei elevane som har lært å lesa gjennom skuleåret?

Temaspørsmål 8: Sosial aksept

Korleis opplever du at elevgruppa reagerer når ein av elevane klarar å lesa?

Oppfølgingsspørsmål 13: Korleis verkar sosial ros/verdsetjing eller mangel på dette, inn på elevane sitt driv for å lesa?

Vedlegg 4 Godkjenning frå NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Page 1 of 4

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Erfaringsbasert master i lese- og skriveopplæring

Referansenummer

650069

Registrert

01.10.2019 av Marta Fauskanger Ekberg - mf.ekberg@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Maria Therese Jensen, maria.t.jensen@uis.no, tlf: 51831820

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marta Fauskanger Ekberg, marta.ekberg@haugnett.no, tlf: 99597578

Prosjektperiode

15.08.2019 - 01.06.2020

Status

22.10.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

22.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d8f2b95-6541-4d6a-9dc0-8f9540b25ecb>

30.04.2020

innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

17.10.2019 - Vurdert

NSD har

vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår. HVA MÅ DU GJØRE VIDERE? Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din. HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE? NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet. VILKÅR Vår vurdering forutsetter: 1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet 2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under) 3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt. 4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser 5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon) 6. Utvalget ditt taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde: - Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig - Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes - At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring - At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke - At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men

innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)