



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap - fagprofil: spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Frøydis Vedøy (signatur forfatter)
Veileder: Maria Therese Jensen	
Tittel på masteroppgaven: Har elevens interesse for lesing og ferdigheter i lesing, betydning for elevens selvbylde i forhold til lesing. Engelsk tittel: Is there an association between students reading interest and reading comprehension relative to reader`s self-concept.	
Emneord: Lesers selvbylde Interesse for lesing Ferdigheter i leseforståelse	Antall ord:20535..... + vedlegg/annet: Stavanger, dato/år

Forord.

På skolen kan det være elever som ikke kommer i gang med arbeidsoppgavene i klasserommet. Tanker rundt elevers selvbylde i forhold til lesing, har gitt meg inspirasjon til å jobbe med denne studien. Tusen takk til alle elever som gir meg inspirasjon og engasjement til å prøve å forstå deres glæder og sorger. Takk for at jeg får være en del av deres skolehverdag.

Denne masteroppgaven er utarbeidet på grunnlag av resultater fra «Two Teachers»-prosjektet. Det er en studie gjennomført av lesesenteret, ved universitetet i Stavanger. Jeg vil gjerne takke for at jeg som student fikk tilgang til resultater fra deres forskning.

En ekstra stor takk til min veileder Maria Therese Jensen, som har gitt meg nyttige og tydelige tilbakemeldinger i mitt ustrukturerte kaos.

Tusen takk til mine tre barnebarn som har tro på at farmor får tid til dem når det blir sommer.

Jeg håper også at vi får mye tid sammen når sommeren kommer.

Haugesund, juni 2020

Frøydis Vedøy

Innhold

Forord	2
Sammendrag	5
1.0 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2 Avgrensing og forklaring.....	10
1.3 Struktur og oppbygging	10
2.0 Teoridel.....	12
2.1 Lesers selvbylde.....	12
2.1.1 Hvor tidlig danner eleven seg et selvbylde som leser?	12
2.1.2 Lesers selvbylde, planer og læring.	13
2.1.3 Selvbylde og mestringstro	15
2.2 Interesse for lesing	17
2.2.1 Hvor tidlig skapes interesse for lesing?	17
2.2.2 Tilgang på lesemateriell.....	18
2.2.3 Interesse for lesing og motivasjon.	19
2.4 Leseforståelse.....	20
2.4.1 Grunnlag som påvirker gode ferdigheter i leseforståelse	21
2.4.2 Kartlegging av leseforståelse	22
2.4.3 Leseforståelse en tolkningsferdighet.	23
2.4.4 Leseforståelse og lesers selvbylde	24
3.0 Metode	26
3.1 Kvantitativ metode	26
3.2 Datakildematerialet til min studie.....	26
3.3 Utvalg.....	27
3.4 Design og forskningsmetode	27
3.5 Beskrivelse av hvordan spørreundersøkelsene på skolene er gjennomført.	28
3.6 Obligatoriske kartleggingsprøver	29
3.7 Statistiske analyser	30
3.8 Reliabilitet.....	30
3.9 Validitet	30
3.10 Etske hensyn.....	31
4.0 Resultat	33
4.1 Cronbachs alpha	33
4.2 Størrelse på utvalg.....	34
4.3 Gjennomsnitt og standardavvik	34
4.4 Multippel regresjonsanalyse.	34

5.0 Diskusjon av resultater	37
5.1 Sammenheng mellom elevens interesse for lesing og lesers selvbilde.	37
5.1.1 Interesse for lesing i førskolealder.	37
5.1.2 Interesse for lesing på skolen	40
5.1.3 Tilgang på digitalt materiell og litteratur.	42
5.2 Sammenheng mellom elevens ferdigheter i leseforståelse og lesers selvbilde.....	44
5.2.1 Hvor tidlig kan leseferdigheter ha sammenheng med lesers selvbilde?.....	44
5.2.2 Grunnlag som påvirker gode ferdigheter i leseforståelse.....	45
5.2.3 Kartleggingsprøver i leseforståelse.	50
5.2.4 Dårlige leseferdigheter i begynneropplæringen, kan de rettes opp?	51
6.0 Konklusjon	54
6.1 Metodisk refleksjon.....	55
6.2 Forslag til videre forskning	57
7.0 Litteraturliste	58

Sammendrag

I begynneropplæringen må skolen møte alle elevene med ambisiøse og realistiske forventninger, slik at de får tro på egne evner og muligheter. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige. Denne studien vil ha fokus på elevenes selvbylde i lese- og skriveopplæringen. Studien inneholder teori som omhandler tidligere forskning på emner som lesers selvbylde, interesse for lesing og ferdigheter i leseforståelse.

Hensikten med studien er å undersøke faktorer som kan ha betydning for selvbylde til elever som lærer seg å lese. Forskningen går ut på å finne ut om interesse for lesing og ferdigheter i leseforståelse har sammenheng med lesers selvbylde. Studiens utvalg består av andreklassinger (n= 2880) og datamaterialet er samlet inn våren 2018. Spørsmål er besvart elektronisk i forhold til tema «Lesers selvbylde» og «Interesse for lesing», mens «Ferdigheter i leseforståelse» er innhentet fra kartleggingsprøver. Materialet har blitt analysert gjennom faktoranalyse og multippel regresjonsanalyse. Denne studiens resultater viser at lesers selvbylde har sammenheng med interesse for lesing og ferdigheter i leseforståelse. Analysen viser at resultatet strekker seg opp mot middels god forklaringskraft. Interesse for lesing har ifølge denne undersøkelsen mer sammenhengen med lesers selvbylde, enn ferdigheter i leseforståelse. Begge har positiv, signifikant ($p < 0,00$) sammenheng med lesers selvbylde.

Resultatene blir diskutert opp mot tidligere forskning på området i forhold til hvor tidlig elever blir påvirket av sitt selvbylde i forhold til lesing, hvordan interesse for lesing og ferdigheter i lesing påvirker lesers selvbylde og hvilke fremgangsmåter som bør benyttes for å styrke lesers selvbylde. Til slutt en oppsummering av studien, metoden og forslag til videre forskning.

1.0 Innledning

I vår del av verden har lesing blitt et allemannseie. Lesing blir sett på som en grunnleggende ferdighet og har vært et sentralt forskningstema internasjonalt de siste 20 – 30 årene (Gabrielsen, 2014). Leseferdighet blir sett på, sammen med fire andre basisferdigheter (digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, regneferdigheter og skriveferdigheter) som sentrale ferdigheter i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Basisferdigheter er ferdigheter som er en viktig ressurs for individuell livsutfoldelse og de spiller en vesentlig rolle i global økonomi. Gode basisferdigheter gir uttelling på utdanning, arbeidssituasjon, familierelasjoner og samfunnsdeltakelse (Bynner & Parsons, 2010; Reder, 2010).

Programme for International Student Assessment (PISA) er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land. Det er Organisation for Economic Co-operation (OECD) som står bak undersøkelsen. I Norge fikk leseforståelse mer oppmerksomhet og satt på dagsorden etter de første PISA-undersøkelsene. Norske skoleelever var blant de svakeste i lesing av OECD-landene i 2001 (Gabrielsen, 2014). Når det kom nye læreplanene (Kunnskapsløftet) i 2006, ble lesing lagt frem som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag. Det ble viktig med lesing som fremmet leseforståelse i alle fag (Andreassen, 2014). Norge har fått på plass et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, som omfatter en egen plan for kartleggingsprøver og nasjonale prøver i blant annet lesing. Selv om det nå er registrert en positiv trend i det sentrale leseferdighetsområdet, kreves det fremdeles stor innsats på alle nivåer i Utdannings-Norge (Gabrielsen, 2014).

Det forventes at elever skal mestre å beherske lese- og skriveopplæringen i skolen (Bru, 2008). Lykkes man ikke, kan det bli et betydelig nederlag for elevene. Elevene kan få utfordringer gjennom hele skolegangen og de kan oppleve å mislykkes i forhold til jobb og livet generelt. Faglige problemer på skolen kan være kilder til stress for barn og unge (D`Aurora & Fimian, 1988; Murberg & Bru, 2004). Det å oppnå et funksjonelt lese- og skrivenivå vil for noen elever kreve stor innsats og utholdenhet. Elevene kan oppleve at de stadig jobber på grensen av sin egen kapasitet, men kommer til kort når det gjelder mål de selv eller omgivelsene setter for skoleprestasjonene. Som et resultat av dette kan elevene føle skyld, frustrasjon og opplevelse av redusert selvbilde (Bru, 2008).

Denne oppgavens hensikt er å kunne være med å bidra til mer kunnskap om hva som kan ha sammenheng med selvbilde til elever i lese- og skriveopplæringen. **Selvbildet** er det mentale bildet personen har av seg selv ifølge Maxwell (2015). Han utdyper at selvbildet skapes i samhandling med andre og handler om hvordan personen oppfatter seg selv. Begrepet omfavner også hvordan personen tror han/hun oppfattes av andre og hvordan personen ønsker å være (Maxwell, 2015).

Bru (2008) belyser at i dagens samfunn er lesing og skriving grunnleggende ferdigheter som det forventes at alle skal beherske på alle arenaene i samfunnslivet. Vi må kunne beherske dem i skole, i hverdagen og i yrkeslivet (Bru, 2008). Allerede når elevene kommer til skolen som seksåringer, har de med seg en bevissthet om hvordan deres møte med leseopplæringen kommer til å være. De har allerede dannet seg et selvbilde i forhold til lesing (Walgermo, 2018). Chapman & Tunmer (2003) sier barn som opplever suksess eller vanskeligheter med å lese utvikler relasjoner mellom leseytelse og motivasjonsfaktorer det første skoleåret. Elever som opplever vansker med å lese utvikler negativt selvbilde i forhold til lesing. Det må tas til orde for å snu negative holdninger, kombinere undervisningen med passende ferdighetstrening og overvinne det negative selvbildet eleven har tilegnet seg (Chapman & Tunmer, 2003).

Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020) legger vekt på at skolen skal legge til rette for læring og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2020). **Motivasjon** er et resultat av det individet ser på som en forventning til mestring (Bandura, 1986). Begrepet mestringstro (forventninger til mestring) handler om kompetanse og forpliktelse (Bandura, 1997). Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020) legger videre vekt på at alle elever må få muligheter til læring og utvikling. For å skape motivasjon og læringsglede trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og læringsressurser, innenfor forutsigbare rammer. Skolen må møte alle elevene med ambisiøse og realistiske forventninger, slik at de får ha tro på egne evner og muligheter. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige (Kunnskapsdepartementet, 2020). I det pedagogiske arbeidet i begynneropplæringen bør lærerne ha et spesielt fokus på selvbildet til elever som skal lære seg å lese. Et godt selvbilde er en viktig faktor i forhold til læring, og bør derfor ivaretas eller styrkes slik at eleven blir i posisjon til læring. I denne studien er selvbildet i fokus og studien vil finne ut om to faktorer (interesse for lesing og ferdigheter i leseforståelse) kan ha sammenheng med lesers selvbilde.

Hvis disse faktorene har en sammenheng med lesers selvbilde, kan de da bidra til at selvbildet styrkes? Unge lesere trenger å ha godt selvbilde i leseopplæringen, det gir dem mestringstro, utholdenhet og pågangsmot (Bandura, 1986; Chapman & Tunmer, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2020; Walgermo, Foldnes, Uppstad & Solheim, 2018).

Stanovich (2009) fremholder at interesse for lesing anses å være en viktig faktor for elevenes utvikling av leseferdigheter, noe som gjenspeiles i deres prestasjoner. Han sier videre at elever som har interesse for oppgaver og aktiviteter tilknyttet lesing, bruker mer tid og krefter på lesingen, de er mer motivert og blir ofte bedre lesere (Stanovich, 2009). Walgermo (2018) skriver i sin doktoravhandling at motiveringstiltak som er rettet mot elevenes leseferdigheter, også styrker deres selvbilde. Hun skriver at mestringstro og leseferdigheter påvirker hverandre begge veier. Når elevene har tro på egne ferdigheter, blir de mer motiverte, og dette er med og utvikler leseferdighetene deres (Walgermo, 2018).

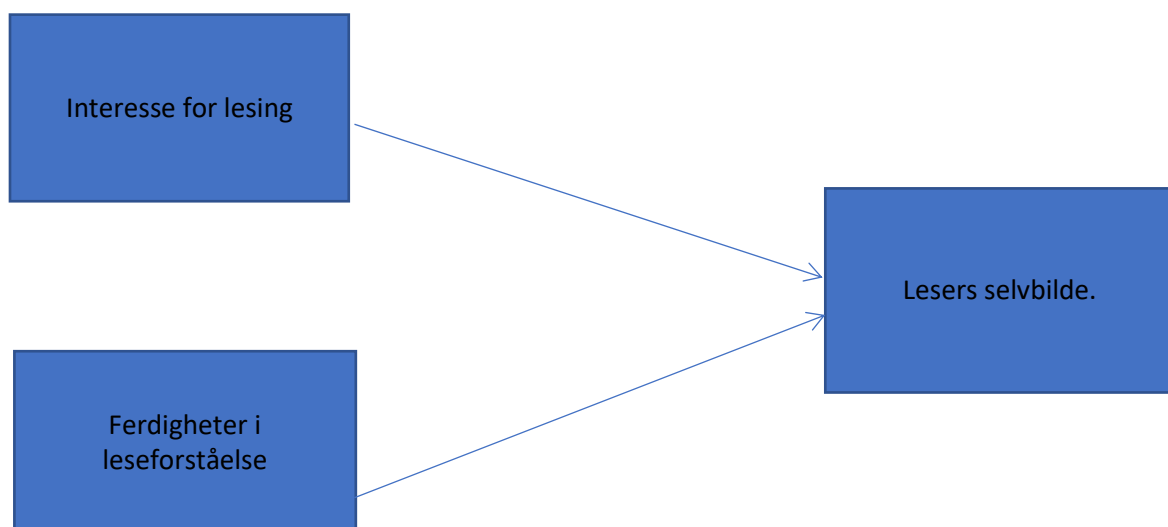
Denne studien vil finne ut om det å være interessert i lesing og det å ha ferdigheter i leseforståelse er faktorer som har sammenheng med elevens selvbilde.

Problemstillingen for denne masteroppgaven er derfor:

Har elevens interesse for lesing og ferdigheter i lesing, betydning for elevens selvbilde i forhold til lesing?

Figur 1:

En visualisert modell av problemstillingen.



1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet er valg med bakgrunn i personlig interesse, samt tro på viktigheten av å kunne mer om hva som har sammenheng med elevers selvbylde i forhold til lesing. Det er viktig for det samfunnet å vite mer om lesers selvbylde, både privat og i forhold til skole og jobb. Skolen har mye fokus på den tekniske delen av opplæringen. Eksempler på det er alfabetisk prinsipp, begreper, fonologi og morfologi. Det er viktige grunnleggende elementer som må læres og disse elementene blir sett på som kognitive læringsfaktorer. Forskning har viet mindre oppmerksomhet til emosjonelle læringsfaktorer som hvilken tro eleven har på sin egen læring, håp for mestring og motivasjon. Kanskje det bør være mer fokus på å vite noe om hvordan vi kan jobbe for å logge elevene på læring. I den norske skolen er det elever som ikke leser i klasserommet. I følge forskerne Nurmi og Aunola (2005), har elever med lavt lesenivå høyere sjans for å utvikle negative utviklingsstrategier. Eklund, Torppa og Lyytinen (2013) har utført en studie, der de observerer at finske andreklassinger som er svake lesere eller som har mindre interesse for lesing enn andre elever, brukte mye krefter på unngåelsesstrategier (Eklund m.fl, 2013).

Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006 – 2007) har satt tidlig innsats på dagsorden i norske barnehager og skoler. Stortingsmeldingen peker på viktigheten av kunne avdekke og gripe inn med intervensjon når problemer oppstår. Det hevdes at et godt utgangspunkt i begynnelsen av skolegangen vil kunne bedre sjansene for å gjøre det bra videre i skole- og samfunnslivet. Tidlig hjelp er blant annet viktig for motivasjon. Videre står det i formålsparagrafen i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, § 1- 4, første ledd: «På 1. til 4. års-trinn skal skolen sørge for at elevene som blir hengende etter i lesing, skrijving eller regning, raskt får egnet intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd.» [Opplæringslova, 1998 § 1-4]. Intensiv opplæring gir assosiasjoner til tekniske leseferdigheter, muligens loven burde gitt føringer også til emosjonelle ferdigheter som kan styrke lesers selvbylde. Skolen legger opp til en undervisning som i utgangspunktet er lik for alle i klassen og har forventninger til at alle elevene skal kunne tilegne seg kunnskaper ut fra den samme undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Man bør likevel vurdere om elevene blir tatt på alvor, hvis de ikke har et reelt læringsutbytte av den undervisningen skolen tilbyr.

1.2 Avgrensning og forklaring

Denne studien har ikke delt utvalget i jenter og gutter for å se på kjønnsforskjeller. Studien har heller ikke delt opp i svake og sterke ferdigheter i forhold til leseforståelse. Etersom problemstillingen omfatter alle elevene, er analyse gjort på hele utvalget.

Oppgaven legger vekt på å forsøke å forklare interesse for lesing, ferdigheter i leseforståelse og lesers selvbilde i lys av forskningsteori. Det fremkommer ikke årsaksforklaringer til hvorfor barn/elever kan ha dårlig selvbilde i forhold til lesing ut over temaene ferdigheter i leseforståelse og interesse for lesing. Jeg tenker på årsaker som familierelasjoner, funksjonshemminger, traumer o.l. Oppgaven er litt innom hva lavt lese selvbilde kan føre til, men ikke hvilke bakenforliggende årsaker ut over det som undersøkes eller er observerbart hos eleven.

Denne studien har fått tilgang på variabler for å utføre analyser i forhold til forskningsspørsmål. Det er den metoden som er brukt i denne studien og de resultatene som er fremkommet ut fra denne studiens forskning som er studiens empiri.

Selv om oppgaven handler om blant annet ferdigheter i leseforståelse, er det vanskelig å snakke om lesing uten å ta med skriving. Oppgaven handler ikke om skriving, men skriving er en viktig del av lese- og skriveprosessen. Derfor blir begreper som lese- og skriveopplæring og lese- og skriveprosess benyttet.

Begrepet lesers selvbilde handler om hvordan leseren tror hun eller han kommer til å mestre lese- og skriveopplæringen. I denne oppgaven blir ordene av og til satt i en annen rekkefølge og uttrykket elevens selvbilde i forhold til lesing blir benyttet på lik linje, det oppleves til tider som bedre flyt.

Første kartleggingsprøve som omhandler leseforståelse, er i andre klasse på barnetrinnet. Det er derfor dette trinnet er valgt. Elevene har jobbet i nesten to år med lese- og skriveprosessen, når denne prøven blir tatt. Mye av forskningsteorien er fra de to årene før, fordi det er viktig å belyse hva som bør være på plass når vi elevene er kommet til andre klasse.

1.3 Struktur og oppbygging

I første kapittel av denne studien blir problemstilling og bakgrunn for valg av tema presentert. Deretter blir det gjort rede for oppgavens avgrensning før oppgavens struktur og oppbygging blir presentert.

Videre blir det i teoridelen gjort rede for forskningsteori og litt om rammene rundt temaene som kan være med å belyse problemstillingen i denne studien. Teoridelen inneholder emnene lesers selvbylde, interesse for lesing og leseforståelse. Teorien bygger på annen forskning som er gjort i feltet og deres resultater.

I metodedelen blir det informert om hvor denne studiens datamateriale kommer fra. Deretter blir det gjort rede for forskningsdesign, utvalg, beskrivelse av spørreundersøkelsene, kartleggingsprøver og statistiske analyser. På slutten av metodedelen vil der være beskrivelse av emnene reliabilitet, validitet og etiske hensyn.

I resultatdelen blir resultatene presentert i lys av studiens forskningsspørsmål.

I diskusjonsdelen blir studiens forskningsspørsmål diskutert opp mot teori og empiri.

Diskusjonsdelen er delt i to. Den ene delen omhandler interesse for lesing og hvordan denne faktoren kan ha sammenheng med lesers selvbylde. Den andre delen omhandler ferdigheter i leseforståelse og hvordan leseforståelse kan henge sammen med lesers selvbylde.

Det kommer en konklusjon mot slutten av oppgaven. Metodiske betraktninger og forslag til hva som kan være interessant å forske videre på som en forlengelse av denne studien er siste punkt.

2.0 Teoridel

Teoridelen inneholder tidligere forskning på feltet. Oppgaven har teori i forbindelse med lesers selvbylde, interesse for lesing og ferdigheter i leseforståelse. Valg av teori er gjort for å underbygge problemstillingen.

2.1 Lesers selvbylde

Selvbylde viser til oppfatninger, kunnskap, synspunkter og tanker som enkelte personer har om seg selv (Chapman og Tunmer, 2003). De tidlige erfaringene elevene opplever ved å lære seg å lese påvirker leseprestasjonene, men også hvordan eleven danner seg sitt selvbylde som leser (Chapman & Tunmer, 1995; Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

2.1.1 Hvor tidlig danner eleven seg et selvbylde som leser?

Lesing er den sentrale læringsaktiviteten som små elever må lære seg tidlig på barneskolen og lesing er grunnleggende for å lykkes på skolen (Chapman & Tunmer, 1997). Chapman og Tunmer (1995) skriver i 1995 at elever allerede som 5-åringer har en oppfatning om at lesing og leserelaterte oppgaver kan være vanskelige. Forskerne mener likevel at en tydelig sammenheng mellom leseforståelse og lesers selvbylde ikke er påvist før fjerde år på skolen (Chapman & Tunmer, 1995). I 1997 gjorde Chapman og Tunmer (1997) en studie på New Zealand for å finne mer ut om begynnende leseprestasjoner og lesers selvbylde, for deretter å finne ut hva tid lesers selvbylde blir dannet. Resultatene fra undersøkelsen til Chapman og Tunmer (1997) viser at allerede i innledende fase av leseopplæringen utvikler leser sitt selvbylde i løpet av de første to og et halvt årene på skolen. De mener denne perioden kan markere tiden hvor negativ «Matteus-effekter» utvikles for dem som opplever vansker med å lære seg å lese. Matteus effekt er i vid forstand og overført betydning et begrep som innbefatter holdninger om at «rike blir rikere og fattige blir fattigere» (Stanovich, 1986). I en senere artikkel skriver Chapman og Tunmer (2003) at elevens selvbylde i forhold til lesing har sammenheng med elevenes leserelaterte forestillinger allerede i seks, syv års alderen (Chapman & Tunmer, 2003). Deres forskning har vært med å vise at selvbylde i forhold til lesing blir dannet på et tidligere stadium i leseutviklingen enn det som var først antatt. Walgermo et. al., (2018) er kommet frem til at selvbylde blir dannet hos elever allerede i førskolen.

2.1.2 Lesers selvbilde, planer og læring.

Ettersom lesers selvbilde blir dannet i førskolen (Walgermo et. al. 2018) kan det være greit å se litt på om det er forhold til barnehagen som støtter opp om selvbildet til barnet. I rammeplan for barnehagen, under emnet barnehagen skal fremme læring, legges det føringer for at personalet skal støtte og berike barnas initiativ, undring, nysgjerrighet, kreativitet, læringslyst og tiltro til egne evne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse setningene er de nærmeste assosiasjoner til begrepet selvbildet som er å finne i rammeplanen. Videre har rammeplan for barnehagen retningslinjer i forhold til overgang til skolen. Barnehagen skal legge til rette for at barna får med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kan det virke som om rammeplanen gir føringer for at barna skal ha et godt selvbilde i forhold til å begynne på skolen, men begrepet er ikke brukt.

Skolen er opptatt av at elevene må komme i gang med lese- og skriveopplæringen. I forhold til tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2006 – 2007) vises det til at det er viktig å hjelpe elevene så tidlig som mulig i lese- og skriveopplæringen, det gir bedre læringsutbytte enn når hjelpen kommer i tredje klasse. Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020) bruker begreper som livsmestring og tro på egen mestring (mestringstro). Det å styrke elevens selvbilde, nevnes bare i norskfaget i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. Det blir likevel sagt at skolen må legge til rette for muligheter for utvikling, uavhengig av hvilke forutsetninger elevene har i forkant (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Dweck og Master (2009) og Yeager og Dweck (2012) har også forsket på hvor viktig det er å ha fokus på lesing og selvbilde. De viser til at elever som ikke klarer å lese på lik linje som sine medelever, opplever at mestringsnederlaget blir truende for selvbildet og for motivasjonen. Skolen må så langt det er mulig, støtte opp under elevenes selvbilde og elevens tro på seg selv. Forskerne sier videre at skolen må hindre at motivasjon for lesing blir ødelagt. Å ha et truet selvbilde kan få store konsekvenser for læring, og det skaper hindringer for leseutviklingen. Skolen og foreldrene/foresatte må ha forventninger til eleven, og disse forventningene må være i tråd med hva eleven er i stand til å leve opp til. En elev som strever, men likevel gjør en innsats, skal roses for sin egen innsats og måles opp mot egen fremgang – ikke måles opp mot andre elevers nivå (Dweck & Master, 2009; Yeager & Dweck, 2012). Bandura (1993) har bemerket at vi trenger ikke bare ferdigheter, for å få kompetanse. Vi trenger også et godt selvbilde for å bruke ferdighetene (Bandura, 1993). Stipek og MacIver

(1989) og Swann (1996) er forskere som vektlegger at vi må gjøre noe mer enn å bare jobbe med ferdigheter knyttet til lesing. De sier vi må være oppmerksomme på at når eleven synes det er vanskelig å lære seg å lese, gir det seg utslag i negative oppfatninger i elevens selvbilde som leser. De mener lærere må oppmuntre elevene og gi dem ros for suksess (Stipek & MacIver, 1989; Swann, 1996).

Det er blitt viet forskningsoppmerksomhet til kognitive konsekvenser av lesevaner (Stanovich, 2000), og mindre oppmerksomhet fokusert på motivasjon og ulike vegringsmønster/spiraler i forhold til atferd (Bandura, 1993; Zimmerman, 1995). Elever som har dårlig fonologisk følsomhetsferdighet og dårlige kunnskaper om bokstavnavn når de begynner på skolen, har et negativt selvbilde i forhold til lesing, viser en undersøkelse gjort av Chapman, Tunmer og Prochnow (2000). Flere forskere sier at barn som ikke har oppdaget det alfabetiske prinsipp, får nesten alltid problemer med å lære seg å lese (Adams & Bruck, 1993; Stanovich, 1991). Svake ferdigheter og svakt selvbilde i lesing får konsekvenser for sosiale og emosjonelle aspekter i livene deres og for faglige prestasjoner (Chapman & Tunmer, 2003).

Henk og Melnick (1992) sier at når elevene begynner å lese, er det motiveringsfaktorer som påvirker selvbildet og bestemmer om lesing blir unngått eller søkt. Motiveringsfaktorene bestemmer hvor stor innsats elevene bruker på lesingen, og hvor stor grad av utholdenhet elevene bruker ved å finne mening i teksten (Henk & Melnick, 1992). Det er blitt en vanlig ide at motivasjon er sølv og indre motivasjon er gull. Indre motivasjon dreier seg om å engasjere seg i en aktivitet, for aktivitetens egen skyld. Mennesker som er motiverte arbeider med oppgaver fordi de liker det (Pintrich & Schunk, 2002). Deci og Ryan (2000) hevder at indre motivasjon handler om behov for å være kompetent og selvbestemt i forhold til sine omgivelser. Indre motiverte handlinger er handlinger som er utfordrende, morsomme eller interessante. Noen ganger er det krav fra de rundt oss eller indre press, som driver oss. Det er handlinger drevet av ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Deci og Ryan (1985) sier videre at i sammenhenger der det gjelder å prestere, kan to motiver gjøre seg gjeldende hos elevene. Det ene er motivet for å gjøre suksess og det andre er motivet for å unngå fiasko. Noen elever har som målsetting å vise for andre hvor flinke de er, mens andre er mer opptatt av å unngå muligheten for å komme til kort. For at de elevene som strever med lesing skal få utvikle sine leseferdigheter, er motivasjon viktig. Hvis de føler at skolen forstår at de strever og de opplever å få støtte, blir det enklere å hindre at de gir opp og tar i bruk uheldige strategier for å ivareta sitt selvbilde (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Elever som har et positivt selvbilde i forhold til sine evner og som er interessert i oppgavene som skal gjennomføres, yter bedre og er mer adaptivt engasjert, enn elever med negativt selvbilde (Pintrich & Schunk, 2002). Derfor er det viktig å ha kunnskap om lesers selvbilde. Det finnes indikasjoner på at elever som er svake lesere og har et svakt selvbilde i forhold til lesing, opprettholder den dårlige følelsen og den kan vedvare også i voksen alder (Riddick, Sterling, Farmer og Morgan, 1999). En norsk undersøkelse (Bru, 1997) har funnet ut at svake lesere, har mer negative forventninger til fremtiden, enn andre og lite fremtidshåp. Å ha håp for fremtiden er et viktig grunnlag for psykisk helse (Seligman, 1991). I håpet om at ting vil ordne seg, ligger viktig drivkraft til å sette oss mål og klare å gjennomføre dem (Snyder, Rand & Sigmon, 2002). Vi må være oppmerksomme på hva som spiller inn på elevenes selvbilde, slik at de kan få hjelp, motivasjon, håp og pågangsmot. I følge Walgermo (2018) har elever som var i faresonen i begynnelsen av første klasse og hadde dårlig selvbilde i forhold til lesing, fått endret selvbildet når de kom seg utav faresonen (Walgermo, 2018).

2.1.3 Selvbilde og mestringstro

Egen mestringsevne er også blitt kalt mestringstro. Mestringstro er en viktig drivkraft elevene må ha for å styrke sitt selvbilde. Mestringstro er definert som: folks evne til å ha tro på egne evner til å mestre utfordringer som har innflytelse på eget liv (Bandura, 1994). Det minner om definisjonen til selvbilde som handler om oppfatninger, kunnskap, synspunkter og tanker vi har om oss selv. Mestringstroen bestemmer hva menneskene føler, tenker, hvordan de motiver seg og oppfører seg (Chapman & Tunmer, 2003). Bandura (1994) belyser at ulike måter å være på, blir til gjennom fire hovedprosesser: kognitive-, motivasjons-, affektive- og seleksjonsprosesser. En sterk følelse av mestring forbedrer menneskelige prestasjoner og personlig velvære. Mennesker med god tro på sine evner til å lykkes, ser på vanskelige oppgaver som utfordringer som skal mestres i stedet for trusler som skal unngås (Bandura, 1994). Opplevelser av å lykkes og mestre vil være langt mer heldig for identiteten enn opplevelser av nederlag (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Mestringstro representerer dommer elevene setter for sine evner til å organisere og gjennomføre handlinger som er nødvendige for å gjennomføre læringsrelaterte oppgaver (Chapman og Tunmer, 2003).

Bandura (1994) sier om mennesker med god mestringstro at de setter seg utfordrende mål og opprettholder engasjementet. De styrker engasjementet sitt og opprettholder innsatsen når de møter på utfordringer. De er raske til å gjenoppta sin mestringstro etter nederlag. De ser på utfordringer som utilstrekkelig innsats, mangelfull kunnskap og ulike ferdigheter det er mulig

å tilegne seg. Effektiv mestringstro gir personlige prestasjoner, reduserer stress og senker sårbarhet og depresjon (Bandura, 1994). Elever som får instruksjon i kognitive og metakognitive strategier, vil bli flinkere til å skrive og de forstår bedre det de leser, samtidig fremmes mestringsforventning (Graham og Harris, 2000, 2002). For å skape en sterk følelse av mestringstro, er det mest effektivt å oppleve mestring. Suksesser bygger en robust tro på mestring, mens feil undergraver mestring. Ved å lære at suksess krever vedvarende innsats, holder folk ut i møte med motgang og reiser seg raskt fra tilbakeslag. Noen elever må se at andre mestrer, før de får tro på at dette kan de også klare. Å se at medelever lykkes, hjelper de elevene som observerer, slik at de hever sin tro på at de også kan lykkes (Bandura, 1994). Disse kognitive og metakognitive strategiene bør passe like godt på styrke selvbildet, som å øke mestringstro. Dweck og Master (2009) og Yeager og Dweck (2012) sier at lærere og foreldre/foresatte bør belønne elevene for god innsats og godt arbeid. Det fremmer holdninger om at det er innsatsen som avgjør om du lykkes. Elever på alle ferdighetsnivå må få oppleve å lykkes når de legger ned innsats (Dweck & Master, 2009; Yeager & Dweck, 2012). Dweck og Master (2009) og Yeager og Dweck (2012) setter fokus på at elever som ikke klarer å lese på lik linje som sine medelever, opplever at selvbildet og motivasjonen blir truet. Læreren må bygge opp elevenes selvbilde og elevens tro på seg selv. Å ha et truet selvbilde kan få konsekvenser for læring, og det kan skape hindringer for leseutviklingen. Vi må vite elevens ståsted for å kunne ha de rette forventninger til eleven, og disse forventningene må være i tråd med hva eleven er i stand til å leve opp til. Får elevene for store utfordringer, opplever de kanskje avmaktfølelse og kan bli umotiverte. Får elevene for lite utfordringer, kan det gå ut over motivasjon og de stagnerer. Begge deler kan de få dårligere selvbilde av. En elev som virkelig prøver og gjør sitt beste, bør få gode tilbakemeldinger på innsats og lærer bør synliggjøre egen fremgang, slik at eleven opplever det nytter (Dweck & Master, 2009; Yeager & Dweck, 2012). Elevene trenger å oppleve mestring, ved å oppnå realistiske mål. Elevene bør få hjelp til å sette opp disse målene. Det er viktig å synliggjøre overfor elevene, at nå har de lyktes og nå har de forstått noe nytt (Yudowitch, Henry og Guthrie, 2008). Det å prise elevenes innsats i stedet for deres ferdigheter er bra for elevenes selvbilde, noe som vil forbedre ferdighetene deres gjennom hardt arbeid og økt suksess (Dweck & Master, 2009; Yeager & Dweck, 2012). Vi må bli bedre på å gi prosessorientert ros, i stedet for personlig ros, det kan lære elevene å ta utfordringer og forhåpentligvis takle tilbakeslag.

2.2 Interesse for lesing

Interesse for lesing kan være vanskelig å definere. Ainley (2006) forklarer begrepet «interesse for lesing», som noe som blir til i en affekt tilstand, som representerer elevens subjektive opplevelse av læring. Interesse er ut fra hennes forklaring en subjektiv følelse, som oppstår hos den enkelte (Ainsly, 2006). Av Schiefele, Schaffner, Møller og Wigfield (2012), blir interesse, holdninger og verdier definert som motivasjonsvariabler, mens lesers selvbilde blir definert som motivasjonsforutsetninger. Begge vilkårene er nødvendige for at eleven skal være interessert i å lese. Denne teorien foreslår at elevene trenger å ha et godt selvbilde i forhold til lesing eller leseferdighetsaktiviteter, for å kunne etablere interesse for lesing (Schiefele et al., 2012).

2.2.1 Hvor tidlig skapes interesse for lesing?

Det å lese for barn tidlig, er et fokus barnehagene og hjemmet har fordi de vil at barn skal bli tidlig interessert i å bli lest for. Å lese for små barn blir sett på som viktig spesielt i forhold til språkstimulering. Det blir gitt informasjon til hjemmene (fra helsestasjonene) om nytten av å lese bøker, og barnehagene har daglig lesing som en del av sitt pedagogiske tilbud. Et forskningsprosjektprosjekt kalt *Lesefrø* (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011) har vært igangsatt av Statens senter for arkiv, bibliotek og museum (ABM-utvikling) og Lesesenteret i Stavanger. Målet med *Lesefrø* var å øke språklig aktivitet og lesing i barnehagene og øke tilgang til ny og aktuell barnelitteratur. Barn skulle få interesse for bøker, fordi litteratur og leseglede er nøkkelord i forhold til god språk- og leseutvikling. Bøkene måtte være tilpasset barnas språkaldre, slik at barna skulle bli interessert i bøker. Videre la forskningsprosjektet vekt på at innholdet må være meningsfullt fra barnets side. Trivsel og nysgjerrighet var viktige faktorer for å fange barnets interesse. Språket skulle være variert og det burde være mer komplekst enn barnas muntlige språk, for å gi et godt læringsutbytte. Felles referanser og felles leseopplevelser bygger opp barnas begrepsdybde. Å lese barnebøker i barnehagen gir barna fellesreferanser de kan ha med seg resten av livet. Hoel, Oxborough og Wagner (2011) skriver videre at god språkutvikling og språkstimulering i barnehagen, vil kunne ha en effekt på leseutvikling og læring i skolen. Livslang lesing får drahjelp av lesevaner som etableres allerede i førskolealder. Gode erfaringer med å bli lest for, skaper positive holdninger til å lære seg å lese. De me-

ner dette har effekt på barnas leseutvikling. Tidlig innsats i barnehagen, svekker negativ Matteus-effekten (Stanovich, 1986) og skaper motivasjon og interesse for lesing (Hoel, Oxborough & Wagner, 2011).

Den leseinteresse og det engasjement som barn viser i lesesituasjoner, er sterkt preget av lesing i hjemmet og i barnehagen (Mata, 2011). Walgermo, Foldnes, Uppstad og Solheim (2018) har sett på utviklingsdynamikk i forhold til førkunnskaper i lesing, leseferdigheter, lesers selvbilde og interesse for lesing. De er kommet frem til at elevenes interesse for lesing og lesers selvbilde første skoleår bygger på de språkerfaringene elevene har gjort seg i hjemmet og i barnehagen (Walgermo et. al., 2018). En amerikansk artikkel av Zuckerman og Augustyn (2010) viser til et mer utvidet bilde av små barns behov for å bli lest for. De sier at opplevelsen et barn har av å bli lest for hver dag, former tidlig hjerneutvikling og atferd. Forskerne forespeiler at barn i risikozonen spesielt vil skåre på dette, men oppfordringen til å lese for barn gjelder alle. De har gjort sin intervensjon i amerikanske familier og mange tusen barn har nytt godt av å oppleve å bli lest for av sine nærmeste. Zuckerman og Augustly (2010) sier videre at barn har god nytte av å bli lest for tidlig ettersom deres hjerner er følsomme for å lytte ut lyder og språk. Å lese bøker til små barn er en hyggelig opplevelse som fremmer interesse for lesing, og hjelper barn til å bli klar for skolen. Barn kan både lære seg tekniske leseferdigheter som semantikk, gjenkjenne bokstaver og fonologisk bevissthet. Barna kan også lære seg nye ord, og de oppnår bedre muntlige språkferdigheter. Zuckerman og Augustly (2010) argumenterer sammen med flere forskere for at barn med gode ordforråds kunnskaper og forståelse av talespråk har en tendens til å ha mindre problemer med å lære seg å lese. Zuckerman og Augustly (2010) viser til at det er stor forskjell i hvor mange ord i timen middelklassebarn hører, i forhold til arbeiderklassebarn og fattige barn. Ut over å lære ord, kan høytlesing fremme fokusert og felles oppmerksomhet. Lesing støtter også sosial og emosjonell utvikling, hukommelse, nysgjerrighet. Det stimulerer til empati og beskriver følelser. Zuckerman og Augustly (2010) sier om lesing at det medfører reduksjon av stress og forholdet foreldre og barn blir mer harmonisk.

2.2.2 Tilgang på lesemateriell

Når elevene skal opprettholde sin interesse for lesing og gjerne bli enda mer glad i å lese, må de ha tilgang til lesestoff. I Opplæringslova (1998 § 9-2) står det at elevene skal nytte tilgang til skolebibliotek. De skolene som ikke har skolebibliotek skal samarbeide med folkebibliotekene. Etter endring i norsk lov om folkebibliotek 26. april 2013, ble kravet om organisert samarbeid mellom folkebiblioteket og skolebibliotekene fjernet

(Kulturdepartementet, 2013). Nå er det kommunen som skal sørge for samarbeid mellom skole og folkebibliotek. I evaluering av Program for skolebibliotekutvikling 2009-2013 (Carlsten & Sjaaberg, 2014) kommer det frem en antydning om at når skolebibliotekene ikke er prioritert på statlig nivå, vil de heller ikke blir prioritert på lavere nivå i utdanningssystemet. Tema interesse for lesing, er lite synlig i Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020), det er en eneste setning om tema under faget Norsk. Setningen er under punktene for andre klasse, og det står at elevene skal låne bøker på biblioteket. I utgangspunktet skulle skolebibliotekene vært en organisasjonsform som i større grad enn klasserommet burde gi rom for læring og opplevelse. Det skulle være sammenhenger mellom politiske intensjoner, virkemidler og resultater (Carlsten & Sjaastad, 2014). Nå er skolebibliotekenes fremtid litt usikker. Det er ikke slik at alle skoler har skolebibliotek i dag. Et godt skolebibliotek kan ut fra evalueringen gjøre en forskjell for de som ikke har bøker hjemme. Det gir kunnskap, gir mulighet for å utvikle leseferdigheter og biblioteket kan utjevne sosiale og digitale skiller. Elevene skal ha personlig vekst og lærerne skal ha økt kompetanse i skolebibliotekfaglige emner. Resultater fra evalueringen viser at disse vyene ikke er realisert (Carlsten & Sjaastad, 2014).

PISA (2009) viser til at ungdom som leser for fornøyselsens skyld, skårer best av alle i leseferdighet, matematikk og naturfag (OECD, 2009). Ny opplæringslov foreslår å fjerne begrepet skolebibliotek fra lovteksten og gi kommunene frihet til å organisere bibliotekstjenesten som de ønsker [NOU 2019:23]. Norsk bibliotekforening NBF leser lovforslaget som om skolebibliotek ikke lenger er en del av skolens pedagogiske arbeid eller rettighet til elevene, ut fra opplæringslovutvalgets signaler. Samfunnet er i endring og elevene må forholde seg til bruk av digitale virkemidler. Digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i arbeidslivet. Den digitale utviklingen har endret mye av den pedagogiske praksis i forhold til lesing, skriving, regning og muntlige uttrykksformer. Derfor er digitale ferdigheter en naturlig del av grunnlaget for læringsarbeid både i og på tvers av faglige emner. Dette gir muligheter for nye og endrede læringsprosesser og arbeidsmetoder, men stiller også økte krav til dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.2.3 Interesse for lesing og motivasjon.

Interesse for lesing anses å være en viktig faktor for elevenes utvikling av leseferdigheter, noe som gjenspeiles i deres prestasjoner (Stanovich, 2009). I Finland har forskerne Nurmi og Aunola (2005) sett på forhold som omfatter interesse for lesing tidlig i skolen. De er kommet

frem til at interesse for lesing endrer seg i løpet av de første skoleårene for de elevene som opplever de kommer til kort i forhold til lesekompetanse. Interessen avtar når elevene opplever lite mestring (Nurmi & Aunola, 2005). Også i Barker og Shers (2002) undersøkelse av amerikanske førsteklasinger, har elevene hatt positiv interesse for lesing når de begynte på skolen, men etter hvert som skoleårene gikk, så det ut til å være sammenheng mellom negativ leseinteresse, negativt selvbilde og leseferdigheter (Baker & Sher, 2002).

Når det gjelder motivasjon for lesing hos de yngste elevene, er det motivasjonsfaktorene interesse for lesing og lesers selvbilde som er mest studert (Frijters, Barron & Brunello, 2000; Chapman & Tunmer, 2000; Morgan & Fuchs, 2007). Det er naturlig ettersom både interesse for lesing og lesers selvbilde bygger på kognitive konstruksjoner som for eksempel effekt på konsentrasjon, på utholdenhet og valg av lesesituasjoner. Elever som har interesse for å gjøre oppgaver i lesing og leseaktiviteter, bruker mer tid og krefter på lesingen, de er mer motiverte og blir derfor ofte bedre lesere (Morgan & Fuchs, 2007; Stanovich, 2009; Walgermo, Foldnes, Uppstad og Solheim, 2018). Barn som har fått lov til å utfolde interessene sine, har fått positive erfaringer, mens barn som ikke har det, har negative erfaringer. Barn allerede i førskolealder kan ha gjort seg negative erfaringer i forhold til skriftspråkrelaterte aktiviteter og bokstavlæring. Dette kan gi grunn til bekymring, fordi elevene kan legge mindre innsats i leseaktiviteter om de har liten tro på egne ferdigheter (Stanovich, 1986).

I følge Dale og Warness (2007) må elevene gis varierte utfordringer, for å bli interessert i å lese. Er lesestoffet interessant, og vanskelighetsgraden passe, utvikler de leseinteresse og tro på egen mestring. Lesestoffet blir interessant for alle elevene, både de med svake leseferdigheter og de som ligger normalt eller på et godt nivå i forhold til leseferdigheter, når de kan knytte følelser, verdier og kunnskaper til oppgavene de skal løse (Dale & Warness, 2007) Gambrell & Marinark (2007) har i sin forskning funnet ut at motivasjon for lesing fremmes, hvis elevene får lese noe de er interessert i. Hvis det i undervisningen blir tatt utgangspunkt i temaer elevene interesserer seg for, vil det igjen gi motivasjon til fortsatt lesing (Gambrell og Marinark, 2007).

2.4 Leseforståelse.

Leseforståelse handler om evnen til å trekke mening ut av tekst (Kulbrandstad, 2003). Hun konkretiserer dette ved å si at nybegynnerleseren bruker mye energi og tid på avkodingen, mens automatiserte avkodingsferdigheter vil kunne frigi energi for å forstå hva som leses. Når avkodingen automatiseres, defineres leseforståelsen som det å forstå ord-, setnings- og

tekstnivå (Kulbrandstad, 2003). PISA definerer leseforståelse som: Lesing som innebærer å bruke, å reflektere over og forstå tekster. Denne definisjonen er i samsvar med Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020), som beskriver lesing som en grunnleggende ferdighet som elevene skal bruke i alle fag. De skal forstå tekst, finne svar i tekst og tolke og reflektere over tekst. Læreplanverket definerer lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene (se innledning). Lesing danner grunnlag for faglige kompetanse og nødvendig redskap for læring og forståelse. Grunnleggende ferdigheter er viktig for utvikling av elevens identitet, sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.4.1 Grunnlag som påvirker gode ferdigheter i leseforståelse

Utdanningsdirektoratet (2015) har lagt ut en artikkel om komponenter i god leseopplæring. De har fire komponenter som utvikler gode leseferdigheter over tid. De viser til sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse (Baumann, 2009; Nagy & Townsend, 2012). God leseundervisning, fremmer avkodningsferdigheter, viser til hvordan teksten er bygget opp og hvordan ulike elementer er satt sammen til helhet. Til sist handler det om å utvikle motiverte og engasjerte lesere. Det å arbeide med elevenes motivasjon er en sentral del i leseopplæringen (Guthrie & Wigfield, 2000). Elevene må også ha tro på egne ferdigheter. Leselyst kan dyrkes frem gjennom gode leseopplevelser og at det blir visst interesse for deres leseerfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det er språket som danner grunnlaget for lese- og skriveopplæringen. Omgivelsene til barnet må legge til rette for god språkutvikling, slik at barna får tidlig hjelp og støtte om de har språkforsinkelser (Frost, Færevaag, Horn & Espenakk, 2011). Bishop (1997) legger vekt på at språket har betydning for både sosial og faglig utvikling. Det nytter å stimulere barns språk og det har best effekt når barn er i rett alder i forhold til sin utvikling. Allerede fra fødselen av, kan barn være sårbare for språklig utvikling og da må barna få gode utviklingsmuligheter så tidlig som mulig (Lyytinen, Ahonen, Eklund, Guttorm, Kulju, Laakso, Leiwo, Leppanen, Lyytinen, Poikkeus, Richardson, Torppa & Viholainen, 2005). Ved å observere ordforrådet til barn i treårsalderen, kan man forutsi hvordan leseforståelsen er ved sekstenårsalderen (Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofsson og Sørensen, 2005).

Nation, Cocksey, Taylor & Bishop (2010) har gjort en undersøkelse som omhandler tidlig lesestadium og språkferdigheter hos barn med dårlig leseforståelse. Undersøkelsen er gjort på barn fra 5-8 år. De mener det er viktig å merke seg at de barna som forstår lite av det de leser,

har en mild til moderat muntlig språksvakheter. Denne språksvakheten har før vært tiltenkt som konsekvens av leseforståelsesvanskene eller en forløper for dem, fordi undersøkelsene var gjort på barn i 8 års alderen. Nation m.fl.s (2010) studie av muntlig språkvansker viser at språkvanskene er tydelige før barna lærer å lese, noe som utelukker at språkvanskene er en konsekvens av leseforståelsesvanskene. Studien viser i stedet at svakheter i ikke-fonologiske språkkunnskaper, kan plassere barna i risiko for leseforståelsesproblemer fordi de elevene som har dårlig leseforståelse sliter med å forstå tilkoblet tekst til tross for at de har aldersmessige nivåer på leseflyt og nøyaktighet (Nation m.fl., 2010).

Både språklig bevissthet og ordforråd, er grunnleggende kompetanse, som må ligge til grunn for at eleven skal få god leseforståelse. Målet med leseopplæringen er å gi elevene ferdigheter som gir dem god leseforståelse og gjør dem i stand til å hente mening ut av ulike typer tekster (Snow & Sweet, 2003). Leseformelen «the simple view of reading», der Leseforståelse = avkoding x lytteforståelse, har fått mye støtte innen leseforskningsfeltet fordi den viser at det er forskjeller i leserens leseferdigheter (Gough & Tunmer, 1984). Leseforståelse forklares som et produkt av avkoding og lytteforståelse. Motivasjon er en dimensjon som kunne vært lagt til i forhold til leseforståelse, i tillegg til lærerens forventninger og elevens selvbilde. Disse siste faktorene tilskrives motivasjonsutfordringer. Skulle det vise seg at elevene har vansker med leseforståelse på grunn av motivasjon bør læreren først jobbe med disse utfordringene (Lyster 2009).

2.4.2 Kartlegging av leseforståelse

Den første kartleggingsprøven som elevenes ferdigheter innen leseforståelse blir tatt av alle andre klassinger i Norge. Da har elevene gått på skolen i to år.

I følge utdanningsdirektoratet (2018) vurderer lærere elevenes ferdigheter innen skriving og lesing fortløpende gjennom hele året. De har selv oversikt over elevenes leseferdigheter, men de er basert på subjektive vurderinger. Det er derfor blitt nødvendig med mer objektive redskap som supplement til lærerens vurderinger. Kartleggingsprøvene skal hjelpe til med å fange opp leseferdighetene til elevene, og synliggjøre hvor det er behov for ekstra oppfølging og gi informasjon om tiltak. I Norge har vi et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem fordi kartleggingsprøvene er obligatoriske (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er fire viktige kriterier knyttet til en kartleggingsprøves kvalitet. Det er standardisering, normering, validitet og reliabilitet.

Alle leseferdighetstiltak er standardisert og justert i forhold til norske læreplaner. Prøven er standardisert, noe som betyr at det er laget en nøyaktig beskrivelse av testsituasjonen og utarbeidet nøyaktig instruksjon til hvordan prøven skal gjennomføres. Det er særdeles viktig at ikke instruksjonene fravikes. En slik standardisering sikrer at situasjonen blir så lik som mulig for alle elever, uavhengig av hvilken lærer som leder prøven. En standardisert prøve har klare linjer for retting og skåring. Bare når retningslinjene blir fulgt kan resultater sammenlignes med normer (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Walgermo, Uppstad, Lundetræ, Tønnessen og Solheim (2018) har skrevet en artikkel om kartleggingsprøver i lesing og de stiller spørsmål om det er tid for nytenkning. De tenker at de kartleggingsprøvene som blir gjennomført i lesing i dag, ikke trenger å være så omfattende. De viser til data fra en longitudinell studie der en kort oppgave gjennomført i slutten av første klasse, predikerer leseforståelsesvansker i tredje klasse. Kanskje kan en kort prøve som identifiserer de elevene som står i fare for å utvikle vansker med lesing og en utforskende del gjennomført en til en, som gir læreren informasjon om hvordan vansken arter seg, være en bedre løsning i fremtiden (Walgermo m.fl. 2018). I forhold til Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020) er observasjon og kartlegging virkemidler for å følge opp elevene. Kartleggingen har imidlertid liten verdi, hvis det ikke følges opp konkrete tiltak. Uheldig bruk kan svekke den enkeltes selvbylde og hindre utvikling av et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.4.3 Leseforståelse en tolkningsferdighet.

Alexander og Fox (2004) hevder at begynneropplæringen har blitt hengende etter i tenkningen om at lesing er mestring av delferdigheter. De mener lesing er blitt knyttet opp mot forståelse av behavioristisk tanke sett der atferd og læring er resultater av gjentatte stimuli fra omgivelsene og forventet respons. Spesielt i spesialundervisningen vises dette ved at elevene drilles i delferdigheter (Alexander & Fox, 2004). Nyere teorier legger mer vekt på flyten inn i og gjennom teksten (Alexander, 2005; Langer 2015), tanken er mer at lesing er en prosess, en tolkningsferdighet. Tønnesen og Uppstad (2015) fremmer også tanken om at lesing kan defineres som en tolkningsferdighet. De henviser til hermeneutikken (Gadamer, 1960) der helhet og del kontinuerlig ses i lys av hverandre. Det er i vekslingen mellom helhet og deler at læring og fortolkning skjer (Tønnesen & Uppstad, 2015).

2.3.4 Leseforståelse og lesers selvbilde

Studien til forskerne Morgan og Fuchs (2007) har tema sammenheng mellom ferdigheter i leseforståelse og lesers selvbilde. De har målt elevenes selvbilde i forhold til leseferdigheter i første klasse og har kommet frem til at svake lesere har svakere selvbilde når det kommer til lesing enn sine jevnaldrende. Dette selvbildet ser ikke ut til å bli bedre ifølge deres studie, selv om leseferdigheten til elevene blir bedre. Også Chapman, Tunmer og Prochnow (2000) fant i sin studie at elevene som var svake lesere i begynnelsen av første klasse hadde dårlig selvbilde i forhold til lesing og selvbildet endret seg ikke når de var i midten av tredje klasse (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000). Lovett, Frijters, Wolf, Steinbach, Sevcik, Rose og Morris (2017) skriver at det er viktig å gi tidlig hjelp til elever med lesevansker. Disse forskerne har gjort en canadisk studie av 172 skoleelever med svake leseferdigheter. De ville finne ut om det har noe å si om elever får hjelp i første klasse i forhold til om tiltakene settes inn i andre eller tredje klasse. De fant ut av elever som fikk hjelp i første eller andre klasse, utviklet seg bedre enn dem som fikk samme type hjelp i tredje klasse. Førsteklassingene hadde utbytte av hjelpen både på kort og lang sikt (Lovett m.fl., 2017). Det står ingenting i studien om at dette har påvirket deres selvbilde, men vi vet at tidlig innsats demmer opp for utfordringene til elever som har svake leseferdigheter.

Forskere ser på elevenes motivasjon for å finne ut hva som får dem til å gjøre som de gjør. De vil finne ut hva som er drivkraften bak deres handlinger og tanker (Ryan, 2012). Motivasjon er et resultat av det individet ser på som mestring (Bandura, 1986). Vi skal likevel være oppmerksom på at motivasjon kan være et tveegget sverd. Motivasjon er nødvendig for læring og vekst, men kan også være grunnlaget for våre skuffelser. Hvis vi har for sterke motiver i forhold til resultatoppnåelse, på felter hvor vi har dårlige forutsetninger, er faren for nederlag stor (Bru, 2008).

Elever som er lesesvake er lite motiverte for å lese (Stanovich, 1989). For disse elevene er lesing blitt en anstrengende og slitsom aktivitet. De vil gjerne unnsnippe. De får derfor ikke anledning til å tilegne seg allsidige begreper slik gode lesere gjør. De opplever å få mindre erfaringsbakgrunn enn gode lesere. Svake lesere får mindre syntaktiske kunnskaper og de opplever ikke gode forståelsesstrategier fordi de ikke får øvd så mye som gode lesere. Stanovich (1989) forklarer dette som «Matteus effekten», de som i utgangspunktet er svake lesere blir hengende enda mer etter. Elevenes lesing er knyttet til både indre og ytre

motivasjon (Wigfield & Guthrie, 1997). Ryan & Deci (2000) belyser i sitt arbeid at indre motivasjon er teoretisk forskjellig fra ytre motivasjon. Indre motivasjon innebærer engasjement i aktiviteter basert på personlige interesser. Den gode motivasjon kommer innenfra, når eleven opplever å få til noe han eller hun ikke kunne fra før. Den indre motivasjon utvikles ved at eleven fokuserer på seg selv og lærer seg å se, anerkjenne og glede seg over sin egen utvikling. Den utviklingen er et resultat av innsatsen som er gjort. Ytre motivasjon er relatert til ulike former for premier, og den er knyttet opp til at man sammenligner seg med andre. Noen elever gjør en innsats for å tilfredsstille lærerens krav og for å få ros (Wang & Guthrie, 2004). En undersøkelse Wang & Guthrie har gjort blant amerikanske og kinesiske skoleelever, for å vurdere forholdet mellom indre og ytre motivasjon, viser at indre motivasjon påvirker leseforståelsen, mens ytre motivasjon hadde mer negativ effekt. Det er den indre motivasjon som er drivkraften til læring (Wang & Guthrie, 2004). McGee & Richgels (2003) har gjort en studie som viser at en lærer som er god til å lese og fenger elevene med innholdet, vil kunne skape motivasjon for lesing. Læreren får vist hva som er god leseatferd og gjør elevene bevisst på lesestrategier som aktiviserer dem og støtter deres forståelse av den aktuelle teksten (McGee og Richgels, 2003). Er elevene umotiverte, finner ikke eleven styrke til å komme i gang med lese- og skriveprosessen, noe som igjen kan føre til lese- og skrivevansker (Bru, 2008).

En amerikansk rapport gjort av Card og Kameenui (2000) viser at elever som har dårlige leseferdigheter i løpet av første år med formell leseopplæring, har mer enn 90 prosent risiko for fortsatt å ha dårlige leseferdigheter senere i skoleløpet (Chard & Kameenui, 2000). I følge Walgermo (2018) har elever som var i faresonen i begynnelsen av første klasse og hadde dårlig selvbilde i forhold til lesing, fått endret selvbildet når de kom seg utav faresonen (Walgermo, 2018).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil metode bli presentert. Videre kommer en beskrivelse av hvor datamaterialet til denne studien kommer fra. Deretter redegjøres det for denne studiens utvalg, hvordan datamaterialet er blitt bearbeidet og hvilke analyser som skulle gjennomføres. Forskningsmetode og design blir beskrevet og det blir en redegjørelse for hvordan undersøkelsene er gjennomført på skolene. Deretter beskrives denne studiens statistiske analyser. Det blir til sist gjort rede for reliabilitet og validitet, samt etiske spørsmål.

3.1 Kvantitativ metode

Hensikten med kvantitativ forskning er å studere fenomener gjennom et stort datamateriale. På den måten kan det være mulig å generalisere funn til å ha gyldighet for en hel populasjon. I kvantitativ forskning er utvalgene relativt store og et representativt utvalg er idealet. Et representativt utvalg, er et utvalg som representerer populasjonen slik det er i virkeligheten (Johannessen et. al., 2010). Kvantitativ metode forsøker å «objektivisere» forskningsprosessen ved å holde en viss avstand mellom forsker og respondentene og det vektlegges formelle, strukturerte og standardiserte tilnæringer (Kleven & Hjordemaal, 2018).

3.2 Datakildematerialet til min studie.

Datakildematerialet til min studie er en del av et forskningsprosjekt kalt «Two Teachers». Prosjektet ledes av lesesenteret og finansiert av Norges forskningsråd (Solheim, Rege & Tigue, 2017). «Two Teachers» er en randomisert kontrollert studie som undersøker individuelle og komplementære effekter i forhold mellom lærer og elev, og faglig utvikling for lærerne. Tanken bak prosjektet var å finne ut hva økt lærertetthet vil bety for læringsmiljø og læring (Solheim, Rege & Tigue, 2017). De har gjort analyser og samlet inn data på blant annet interesse for lesing, levers selvbilde og ferdigheter i leseforståelse. Prosjektet hadde 5724 deltakere fordelt på 150 skoler, fra elevene begynte i første klasse høst 2016 til våren 2018. Alle som deltok i «Two Teachers»-prosjektet hadde underskrevet kontrakter i forhold til sikring av data og følger alle de etiske retningslinjene utviklet av Den nasjonale komite for forskningsetikk i samfunnsvitenskap og humaniora (for mer informasjon om prosjektet, se Solheim, Rege & Tigue, 2017).

3.3 Utvalg

Et utvalg er de enhetene som vi faktisk undersøker (Solberg, 2019). Denne studien har benyttet seg av deler av «Two Teachers»-prosjektets utvalg. I empirien kom det med 150 skoler fra 53 kommuner. På hver av de 150 skolene ble det tilfeldig valgt en klasse som skulle delta i prosjektet og en klasse som skulle «fortsette som før» (Solheim, Rege & McTigue, 2017). Materialet til denne studien er hentet fra de som skulle «fortsette som før». Dataene er fra slutten av 2. klassetrinn (2018) og det må understrekes at det er kontrollklassene sitt materiale som er blitt benyttet. Disse klassene har hatt en lærer og ikke deltatt i intervensjonen. Med utgangspunkt i problemstillingen til oppgaven, ble det søkt om data i forhold til: «Interesse for lesing», «Lesers selvbilde», «Kjønn» og «Ferdigheter i leseforståelse». For å kunne se hvor mange elever som deltok i dette utvalget, ble det kjørt frekvensanalyser på variablene. Resultatet fra analysene viser at utvalget til denne masteroppgaven, består av 2880 elever, hvor 47,6 % er jenter og 52,4 % er gutter.

3.4 Design og forskningsmetode

Materialet fra «TwoTeachers» - prosjektet er studiens empiri. Denne masteroppgavens studie går ut på å finne sammenheng i det datamaterialet som er blitt stilt til disposisjon, slik at det kan benyttes i denne oppgaven. Denne masteroppgaven foretar en tverrsnittstudie, ettersom det tas utgangspunkt i en kartleggingsprøve av leseforståelse på 2. trinn og spørreundersøkelse i forhold til elevens vurderinger vedrørende interesse for lesing og lesers selvbilde på ett gitt tidspunkt. Målingen blir gjort bare en gang (Johannessen, 2009). Datafilene er organisert og tilrettelagt for Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), et dataprogram for statistisk analyse av kvantitative data. Datafilene er tilrettelagt for kvantitativt samfunnsvitenskapelig forskningsdesign (Solbakken, 2019).

Variabelen «ferdigheter i leseforståelse» og variabelen «kjønn» befinner seg på nominalnivå, de skal skille en gruppe fra en annen (Midtbø, 2007). Variabelen «ferdigheter i leseforståelse» er en variabel basert på kartleggingsprøven, som skiller mellom to forhold, enten skårer eleven på/under bekymringsgrensen i leseforståelse, eller så skårer eleven over bekymringsgrensen for leseforståelse. Variabelen «kjønn» blir benyttet for å beskrive fordelingen av jenter og gutter i utvalget.

Variablene «interesse for lesing» og «lesers selvbilde» er på ordinalnivå. Verdiene til variablene kan rangeres, men vi kan ikke si noe om avstanden mellom dem (Solbakken,

2019). Programvaren IBM SPSS, versjon 25, er blitt benyttet, for å kjøre analyser. Analysene er kjørt, for å se på reliabilitet, innhold, sammenhenger og effekt.

3.5 Beskrivelse av hvordan spørreundersøkelsene på skolene er gjennomført.

Når spørreundersøkelsene til dette datamaterialet fant sted, ble den individuelle vurderingen, gjennomført på et rolig sted på elevens skole. Prosjektet benyttet et team bestående av 65 forskningsassistenter, som hadde påbegynt eller fullført pedagogisk utdanning eller psykologi. Forskningsassistentene hadde opplæring og sertifisert for kunne benytte testbatteriene (Solheim, Rege & Tigue, 2017).

Alle elevprøver og spørreskjemaer, ble registrert på Ipad Air2 og elevenes svar ble scoret og spilt inn på nettbrett. Elevene besvarte blant annet spørsmål vedrørende «interesse for lesing» og «lesers selvbylde» (Solheim, Rege & Tigue, 2017). I tillegg til at prosjektet gjør egne innsamlinger, har «Two Teacher»-prosjektet fått tilgang til kartleggingsprøver i lesing på nasjonalt nivå (Solheim, Rege & Tigue, 2017). Måleinstrumentene som ble benyttet på «interesse for lesing» og «lesers selvbylde» er blitt brukt i en tidligere studie, med samme aldersgruppe (Lundetræ, Solheim, Schweig, Martinez & Ruzek, 2015). Det gir informasjon om at testbatteriet allerede var utprøvd.

I forkant av de spørsmålene som ble stilt til elevene i undersøkelsen, ble elevene forsikret om at læreren eller foreldrene ikke skulle få vite hva de hadde svart. Det var viktig at elevene svarte på spørsmålene så ærlig som mulig. Testtakeren leste opp eksempler i form av spørsmål og svarmulighetene for elevene, samtidig som det ble pekt på bildet av svaralternativet, for å vise hvordan testen fungerte. Dette ble gjort for å være tydelig på at elevene skjønnte hva som var forventet av dem i forhold til besvarelsene (Chapman & Tunmer, 1995). Elevene skulle svare på spørsmål i forhold til sin interesse for lesing. Inspirasjon til å stille akkurat disse spørsmålene var hentet fra Baker & Sher (2010) og Chapman & Tunmer, (1995). Spørsmål som elevene har vurdert i forhold til emnet «interesse for lesing», var disse:

- Liker du lesing?
- Liker du å lese bøker?
- Liker du å lese hjemme?
- Gleder du deg vanligvis til å lese?
- Synes du lesing er kjedelig?

Spørsmålene som er stilt i forbindelse med «Leserens selvbylde», er inspirert av Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfield (1993). Det er samme fremgangsmåte i forhold til disse spørsmålene, som til «interesse for lesing». Spørsmålene som er stilt med tanke på elevens selvbylde i forhold til lesing er:

- Hvor god er du til å lese?
- Hvor god er du til å lese lange historier?
- Hvor god er du i lesing i forhold til de andre i klassen?
- Synes du lesing er vanskelig?

Elevene skulle besvare spørsmålene etter en fem punkts responderingsskala, hvor 1 = Jeg liker det ikke, 5 = jeg liker det veldig godt. Den tristeste smiley`en, representerte 1`eren og viste den mest negative responsen, mens den gladeste smilingen, representerte 5`eren og viste den mest positive responsen (Solheim, Rege & Tigue, 2017).

3.6 Obligatoriske kartleggingsprøver

I Norge har vi obligatoriske kartleggingsprøver som skal hjelpe til med å fange opp leseferdighetene til elever, og synliggjøre hvor det er behov for ekstra oppfølging og tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elever som går i skolen på 2. trinn, skal om våren gjennomføre kartleggingsprøve i forhold til leseforståelse. Det er slike kartleggingsprøver «Two Teachers»-prosjektet har fått tilgang til og bearbeidet, slik denne informasjonen er en del av deres materiale. På denne måten kan denne studien benytte variabelen «ferdigheter i leseforståelse». Et eksempel på en av disse kartleggingsprøvene, er kartleggingsprøven som har tittelen: Dragen. Elevene skal lese en tekst og svare på spørsmål i etterkant. Det er tre svaralternativer og her er noen eksempler på spørsmål som er brukt:

- Hvordan visste ridderen nøyaktig hvor han skulle finne dragen?
- Hvilket land måtte han krysse?
- Hvordan slo dragen ridderen ned?

3.7 Statistiske analyser.

I denne studien har det blitt benyttet frekvensanalyser for å finne ut størrelse på utvalg og hvordan fordelingen av jenter og gutter er i denne studiens utvalg (se 3.2). For å sjekke påliteligheten på variablene, ble det kjørt en Cronbach`s alpha analyse.

I forhold til analysemodell, falt valget på en standard lineær multippel regresjonsmodell, for å finne svar på forskningsspørsmålene. I en standard multippel lineær regresjonsanalyse blir det ikke gjort antakelser om tidsrekkefølgen til de uavhengige variablene (Solbakken, 2019). Det blir knyttet flere forklaringsvariabler til en avhengig variabel og er derfor en regresjonsanalyse som omfatter to eller flere uavhengige variabler (Solbakken, 2019). I en multippel lineær regresjonsanalyse analyseres sammenhengen mellom den avhengige variabelen og de uavhengige variablene. Vi får også informasjon om hvor stor effekt de uavhengige variablene har på den avhengige variabelen.

3.8 Reliabilitet

Ordet reliabilitet betyr egentlig pålitelighet. (Kleven & Hjordemaal, 2018). Reliabilitet er et spørsmål om hvorvidt resultatene er konsistente og nøyaktige (Midtbø, 2007).

I denne studien har spørsmålene til elevene blitt stilt på en slik måte at de er til å stole på og de er troverdige. Vi finner eksempler på dette i artikkelen til Solheim, Rege og Tique (2017).

Variabelen om leseforståelse, bygger på obligatorisk kartleggingsprøve som elever på 2. trinn, over hele landet tar. Den bygger på faglige vurderinger for hva som kreves for å ha god leseforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2018). Denne prøven bør være svært pålitelig ettersom det skal gjøres likt over hele landet.

Reliabilitet sier noe om resultatene som foreligger er kommet frem på en pålitelig måte, og måles ofte ved Cronbachs alpha. Cronbachs alpha gir et mål på internkonsistensreliabilitet. Enhetene må være oppbygd etter samme skala. Verdien på Cronbachs alpha rangeres fra 0 til 1. Verdi over .7 indikerer stor reliabilitet (Pallant, 2007).

3.9 Validitet

At noe er valid er avhengig av kvaliteten i de dataene validiteten bygger på, og at det er holdbarhet i de slutningene som trekkes fra data (Kleven & Hjordemaal, 2018). Som forskere er vi pålagt å gjøre hva vi kan for å vurdere i hvilken grad det er samsvar mellom hva vi måler

og hva vi skulle ha målt. Samsvaret mellom det teoretiske begrepet og det begrepet vi har lykkes i å operasjonalisere, kaller vi **begrepsvaliditet**. Når noe skal måles, er det å bestemme hvilke indikatorer som skal være de beste representanter for begrepet, avgjørende for begrepsvaliditeten (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Spørsmålene i spørreundersøkelsen er godt utarbeidet på forhånd og teoretisk forankret (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfield, 1993; Frijters et al. 2000; Harter, 1982; Harter & Pike, 1984). De obligatoriske kartleggingsprøvene er også teoretisk forankret (Utdanningsdirektoratet 2018). Dette grunnlaget er viktig for at prøvene virkelig måler det de skal måle, altså om de er valide. Både spørreundersøkelsen og de obligatoriske prøvene har god **indre validitet**. Det er viktig å være kritisk til om gyldighetsområdet strekker seg lenger enn det er grunnlag for (Kleven & Hjordemaal, 2018).

At utvalget er stort og omhandler mange kommuner, styrker den ytre validiteten. Den obligatoriske kartleggingsprøven blir brukt i hele landet og er derfor representativt. I forhold til teori, har utvalget god **ytre validitet**.

For å oppsummere til slutt. God indre validitet handler om at forskningsmaterialet er troverdig, mens god ytre validitet handler om resultatene er overførbare i forhold til andre enn det utvalget forskningen har benyttet.

3.10 Etske hensyn

Når en forsker skal behandle data, finnes der klare føringer. Forskeren må forholde seg til etiske retningslinjer og prinsipper under hele prosessen. Informantene må behandles på en slik måte at det å være med i forskningen ikke får negative konsekvenser for dem. Når forskningsresultatene skal presenteres og vurderes, må forsker utvise redelighet og nøyaktighet (Thagaard, 2013). Når det forskes på barn og unge, må man ta hensyn til at de har særlig krav til beskyttelse. Det er nødvendig med samtykke fra foreldrene når barn er under 15 år. Barn skal likevel samtykke selv, hvis de er gamle nok til å gjøre det. Barn kan ha vanskelig for å si nei til voksne, og derfor kan bruk av frivillig eller informert samtykke være vanskeligere for barn enn for voksne (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Denne forskningen følger retningslinjer utviklet av National Committee for Research Ethics in the Soscial Sciences and Humaniora (NESH) og den norske samfunnsvitenskapelige datatjenesten (NSD). Opplæringsloven § 8-2, som handler om at de som trenger individuell instruksjon må få det, blir også ivaretatt (Solheim, Rege & Tigue, 2017). Forskning som

involverer barn (NESH, 2006) må ta visse etiske hensyn som det må tas høyde for om studien skal bli godkjent. Forskningen er blitt godkjent gjennom Norsk Forskningsråd. Dataene det har blitt søkt tilgang til i forbindelse med denne masteroppgaven, har godkjenning gjennom «Two Teachers»-prosjektet. Det ble bare søkt om tilgang til de spesifikke variablene som studien trenger og det har vært tydelige retningslinjer på hvordan disse dataene skal oppbevares og behandles. Det er ikke mulig å spore informasjon fra de filene som er mottatt til elever eller skoler.

4.0 Resultat.

I resultatdelen vil resultatene fra de ulike analysene bli fremstilt. Datamaterialet var allerede registrert i IBM SPSS, versjon 25 og analysene ble gjennomført i det dataprogrammet. De første resultatene er Cronbach`s alpha verdiene for å vise reliabiliteten på variablene. Deretter blir størrelsen på utvalget beskrevet, for deretter å fremlegge standardavvik og gjennomsnitt. Til slutt blir det vist til en multipel regresjonsanalyse. Den har lesers selvbilde som avhengig variabel og interesse for lesing og elevenes ferdigheter i leseforståelse som uavhengige variabler. Resultater fra denne analysen vil bli synliggjort.

4.1 Cronbachs alpha.

Cronbachs alpha gir et bilde av om variablene som er med i testen måler det samme og hvor stor del som skyldes tilfeldigheter. En ideell alphaverdi er en verdi på .70 eller høyere, det gir høy reliabilitet (Pallant, 2016). Hvis alphaverdien er .70 viser det at 70 % av variablene er sann varians og 30 % er tilfeldigheter. For å finne Cronbach`s alpha på variabelen «lesers selvbilde» ble de fire variablene som nå danner «lesers selvbilde» benyttet som grunnlag for å kjøre reliabilitetsanalyse. Analysen viser at variabelen «Lesers selvbilde» har Cronbach`s alpha verdi på .69. Samme fremgangsmåte ble benyttet i forhold til variabelen «interesse for lesing». De fem variablene som er samlet i variabelen «interesse for lesing» ble grunnlaget for å kjøre reliabilitetsanalyse. Cronbach`s alpha verdien til variabelen «interesse for lesing» er .87. Begge variablene har reliabilitet. «Lesers selvbilde» viser reliabilitet på nesten 70 %, mens «Interesse for lesing» viser 87 % reliabilitet. Begge har en ideell verdi (Se Tabell 1).

Tabell 1

Gjennomsnitt (M), standard feil (SD) Cronbach's α (på diagonalen) og korrelasjon for studiens variabler.

Variabler	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1. Lesers selvbilde	2638	3,81	,62	(.69)		
2. Interesse for lesing	2629	3.76	,97	,48*	(.87)	
3. Ferdigheter i leseforståelse.	2630	1,84	,37	,17*	15*	-----

* $p < .001$.

4.2 Størrelse på utvalg.

Utvalget er de enhetene som vi faktisk undersøker (Solbakken, 2019). For å finne ut hvor stort utvalget er, ble det kjørt en frekvensanalyse. Som tidligere nevnt var utvalget på 2880 elever. Variabelen «ferdigheter i språkforståelse» har 2630 respondenter. I følge frekvensanalysen viser tallene at 2180 respondenter skårer over bekymringsgrensen, mens 450 respondenter skårer på/under bekymringsgrensen på kartleggingsprøven i forhold til leseforståelse.

4.3 Gjennomsnitt og standardavvik

Variabelen «Lesers selvbilde» har en skala fra 1 til 5. Gjennomsnittet er (M) 3,81 og standardavviket (SD) 0,62. Gjennomsnittet forteller at resultatene ligger litt over medianen og standardavviket viser hvilken spredning det er i resultatene.

Variabelen «Interesse for lesing» har samme skala 1 til 5 og gjennomsnitt (M) 3.76 og standardavviket er 0,97. Her er gjennomsnittet litt nærmere medianen, mens standardavviket har nesten ingen spredning i resultatene.

Variabelen «ferdigheter i leseforståelse» har skala fra 1 til 2, her er gjennomsnittet (M) 1,83 mens standardavviket (SD) er 0,37.

Elevene har vurdert sitt selvbilde i gjennomsnitt litt høyere enn sin interesse for lesing. Det er også mer samling i svarene deres rundt gjennomsnittet, enn det er på variabelen interesse for lesing. Variabelen «Ferdigheter i leseforståelse» har skala fra 1 til 2. Den viser et veldig høyt gjennomsnitt i besvarelsene, mens standardavviket er lavere. Det er stor spredning i svarene, selv om gjennomsnittet er høyt. Mange som klarer alt og mange under bekymringsgrensen. Det er slik variabelen fra denne kartleggingsprøven er bygget opp.

4.4 Multipl regressjonsanalyse.

For å undersøke i hvilken grad interesse for lesing og ferdigheter i leseforståelse har betydning for lesers selvbilde, ble det gjennomført en multipl regressjonsanalyse. En multipl regressjonsanalyse kan brukes ifølge Solbakken (2019) når vi er interessert i sammenhengen mellom tre eller flere variabler. Hvis det ikke er antagelser om tidsrekkefølgen til de uavhengige variablene eller hvordan de uavhengige variablene påvirker hverandre, kalles det en prediksjonsmodell (Solbakken, 2019). Ringdal (2018) skriver at hensikten med en multipl regressjonsmodell er å finne en ligning som beskriver den

observerte sammenhengen mellom avhengig variabel og flere uavhengige variabler – for å etablere en mest mulig fullstendig forklaringsmodell. Ligningen representerer ikke lenger en linje, men et plan i tredimensjonalt rom (Ringdal, 2018; Solbakken, 2019).

Forklart varians altså R^2 (multiple regresjonskoeffisienten) er variasjonen i avhengig variabel som kan forklares med de uavhengige variablene (Johannessen, 2003). R^2 varierer mellom 0 (ingen forklaringskraft) og 1 (perfekt forklaringskraft), jo høyere verdi, jo høyere forklart varians og jo bedre passer modellen. Lav forklart varians betyr at det er begrenset nytte av regresjonsmodellen når det gjelder å predikere verdi på avhengig variabel (Hellevik, 2002; Midtbø, 2007). Ifølge Cohen (1988) er 0,10 en svak varians, 0,30 middels og 0,50 høy forklart varians. I denne analysen (se tabell 2) er den totale forklarte varians (R^2) nesten 24 % ($R^2 = .239$, $p < .001$), noe som tilsier litt under middels god forklaringskraft. De to uavhengige variablene i analysen «Interesse for lesing» og «Ferdigheter i leseforståelse», har forklart varians i den avhengige variabelen «Lesers selvbilde», variablene har ut fra Cohens (1988) litt under middels god forklaringskraft. Vi kan med andre ord spore 24 % av de endringene vi har i lesers selvbilde og si de skyldes interesse for lesing og ferdigheter i leseforståelse.

Tabell 2:

Regresjonsanalyse med selvbilde som avhengig variabel

	β	Sig.
Konstant	-----	,000
Interesse for Lesing	,463	,000
Ferdigheter i leseforståelse	,102	,000
R^2	,23	
N	2880	

$P < ,001$

Hver av de uavhengige variablene kan evalueres og det er naturlig å ville finne ut hvem av de uavhengige variablene som bidrar mest til prediksjon av den avhengige variabelen (Pallant, 2001). Når variablene er standardiserte, vil regresjonsanalysen gi oss de standardiserte

regresjonskoeffisientene (β) til hver av de uavhengige variablene (Solbakken, 2019). Beta brukes når vi ønsker å se på styrken til sammenhengen. Som følge av at den standardiserte koeffisientverdien for «interesse for lesing» viser den Betaverdi .46 ($\beta = .463$ $p < .001$), mens den standardiserte koeffisientverdien for «ferdigheter i leseforståelse» viser Betaverdi .10 ($\beta = .102$ $p < .001$). «Interesse for lesing» viser større styrke på sammenhengen i forhold til «lesers selvbilde» enn hva «ferdigheter i leseforståelse» gjør (Solbakken, 2019). Begge variablene gir et positivt bidrag til sammenhengen når de andre variablene holdes konstant. Jo, nærmere $\beta \pm 1$, desto mer betydningsfull er sammenhengen ifølge Midtbø (2007). Hvis interesse for lesing øker, økes lesers selvbilde. Det samme skjer for ferdigheter i leseforståelse. Hvis ferdigheter i leseforståelse øker, økes lesers selvbilde. Sammenhengen blir sterkere jo høyere tallene er.

«Statistisk signifikans» er et begrep som brukes for å beskrive sannsynligheten for om et resultat oppstår på grunn av tilfeldigheter eller ikke (Befring, 2010). I klassisk signifikanstesting begynner man med nullhypotese, H_0 , som sier at forskjellen er ikke signifikant, og en alternativ hypotese, H_1 , som sier at det er en signifikant forskjell (Field, 2013). I denne undersøkelsen er alle resultatene signifikante ($P < 0.00$). Nullhypotesen forkastes og det er H_1 , som gjelder. Resultatene er ikke oppstått ved tilfeldighet, resultatene er 99 % sikre.

5.0 Diskusjon av resultater

I dette kapittelet vil det diskuteres om elevens interesse for lesing og ferdigheter i leseforståelse har betydning for elevens selvbylde i forhold til lesing. Dette med bakgrunn i de teoretiske perspektivene presentert tidligere i oppgaven. Kapittelet vil inneholde refleksjoner og gjennom å belyse teoretisk materiale og diskusjoner, vil studiens problemstilling besvares og bli diskutert opp mot teori.

5.1 Sammenheng mellom elevens interesse for lesing og lesers selvbylde.

I denne diskusjonsdelen blir det sett på sammenhengen mellom interesse for lesing og lesers selvbylde. For å se på ulike faktorer, blir diskusjonen delt inn i flere deltema. Diskusjonsdelen begynner med interesse for lesing i førskolealder, deretter diskuteres interesse for lesing i skolen, til slutt diskuteres tema digitalt materiell og litteratur.

5.1.1 Interesse for lesing i førskolealder.

Barns interesse for lesing og deres engasjement i lesesituasjoner er sterkt påvirket av de leseferdighetene barnet har tilegnet seg hjemme, i barnehagen og på skolen (Mata, 2011).

I følge rammeplan for barnehagen, er barnehagen pålagt å lese for barn. Barna skal bli kjent med bøker, de skal ha daglig høytlesing og arbeide med kommunikasjon, språk og tekst (Utdanningsdirektoratet, 2006). Også Hoel, Oxborough og Wagner (2011) er tydelige på at barna må bli kjent med bøker og bli lest for i tidlig alder. Gjennom sitt prosjekt «Lesefrø» viser de til ulike forutsetninger for at barnet skal bli kjent med bøker. De viser til at litteratur og leseglede er nøkkelen til god språk- og leseutvikling. God språkutvikling og god språkstimulering vil ha effekt på leseutvikling og læring i skolen (Hoel et.al., 2011). Ettersom interesse for lesing har sammenheng med lesers selvbylde i denne studien og sammenhengen er positiv og signifikant i andre klasse, er det tenkelig at en god del av disse elevene har et godt forhold til bøker og lesing. De har fått et godt grunnlag i førskolealder som kan styrke dem i lese- og skriveopplæringen. De er motivert og engasjert fordi de ser på leseopplæring som noe de kan mestre. De har ikke mistet interessen i møte med skolen og lese- og skriveopplæringen.

Interesse for lesing er ifølge Ainsly (2006) en motivasjonsfaktor som blir til i en affekt tilstand. Interesse for lesing blir sett på som en subjektiv følelse som oppstår hos de som leser eller blir lest for. Å lese kan fremme følelser som empati, glede, tristhet og sinne. Mye av leseformidlingen oppstår i relasjon mellom den som leser og de som blir lest for. I fremtiden kommer barnehagene til å benytte nettbrett som et supplement til barnebøker, på lik linje som resten av samfunnet. Vil barna oppleve den samme subjektive følelse, ved å se på nettbrett, som det de opplever ved å bli lest for? Vil interesse for lesing være en like sterk sammenheng med lesers selvbilde i andre klasse i fremtiden, eller blir den sterkere?

Det er bra for barnet at det har interesse for lesing når det begynner på skolen, det kan styrke leseutviklingen (Walgermo, 2018). Senere forskning har kommet fram til at lesers selvbilde også er dannet allerede i førskolen (Walgermo et. al., 2018). Det er en fordel at eleven har interesse for lesing og godt selvbilde i forhold til lesing, allerede fra skolestart (Walgermo, 2018). Interesse for lesing og lesers selvbilde bør være positivt når eleven begynner på skolen, slik at eleven kan være godt motivert i forhold til lese- og skriveopplæringen. Det vil være med å påvirke kvaliteten på lese- og skriveopplæringen. Det elevene gleder seg til og er motivert for, det de tror de kan mestre, gir bedre grunnlag for å yte mer og være mer utholdende. Grunnen for at interesse for lesing og lesers selvbilde har en sammenheng i andre klasse, er sannsynligvis fordi skolen har klart å opprettholde interesse for lesing i første og andre klasse.

Walgermo et. al. (2018) har ikke funnet relasjoner mellom interesse for lesing og lesers selvbilde, før formell leseopplæring. Dette er merkelig, ettersom barn i førskolealder blir introdusert for bøker i tidlig alder både hjemme og i barnehagen. Rammeplan for barnehagen gir føringer for at personalet skal tilby leseaktiviteter hver dag for å gi barna blant annet interesse for lesing (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hoel et. al. (2011) sier i forbindelse med sitt forskningsprosjekt igangsatt i barnehager, at det er viktig å gi barn interesse for bøker, fordi litteratur og leseglede er gode bidrag til god språk- og leseutvikling. Det kan være slik at selv om eleven er interessert i å lese, klarer de ikke helt å se sammenhengen med at de selv har ferdigheter til å klare og lese. I følge Walgermo et. al (2018), er det godt mulig interesse for lesing blir en sterkere faktor etter hvert som lesers selvbilde forandrer seg fra hva elevene tror de mestrer, til hva de opplever å mestre i forbindelse med lesing (Walgermo et. al., 2018). Uansett hvilket klassetrinn denne informasjonen er hentet fra, tenker jeg det er nyttig å vite at disse motiveringsfaktorene ikke alltid henger sammen. Det gir signaler om at læreren hele ti-

den må ha en bevissthet rundt interesse og selvbilde. Kanskje resultatene hadde blitt annerledes om vinklingen hadde vært motsatt? Det er mulig noen av elevene i min studie også har det slik, mitt resultat gjelder for det totale bildet.

Schiefele et al., (2002) har uttalt at det ville være naturlig å tenke at har eleven interesse for lesing før skolestart, vil det være en motivasjonsfaktor i forhold til tro på mestring, noe som igjen kan ha sammenheng med lezers selvbilde (Schiefele et al., 2002). Denne konklusjonen kan dras videre til andre klasse. Har elevene interesse for lesing i andre klasse, er det en motivasjonsfaktor i forhold til mestring og selvbildet. Kanskje det ikke bare er skolestart som gjør seg nytte av disse resultatene, men også elever i andre klasse. De har langt igjen til fullt oppnådd leseforståelse.

I følge Zuckerman og Augustyn (2010) bør alle foreldre lese for barna sine. De understreker at på den måten lærer barna bokstaver, språk og lesekonvensjoner. Når foreldre/foresatte leser for sine barn, skjerper det fokuset og oppmerksomheten deres. Lesing kan også bidra til å bedre deres hukommelse og deres språkutvikling (Se teori 2.2). De forklarer at bøker fungerer for ulike aldersgrupper. Foreldre må velge bøker som samsvarer med barnas alder, interesser og kompetanse. Zuckerman og Augustyn (2010) er veldig tydelige på at barn har goder av interesse for lesing, det gir eleven et godt grunnlag i leseopplæringen. De er også inne på at lesing gir fordeler som reduksjon av stress og de viser til at lesing gjør barn mer harmoniske.

Bli barnebøker benyttet mindre i vårt land, vil det være sannsynlig at det gjør det også i andre land. I stedet for å ha bøker hjemme, vil det kanskje være antall apper og kvaliteten på disse som blir grunnlaget for språkkompetanse og lese- og skriveopplæringen både her hjemme og i utlandet. Kan dette ha sammen innvirkning på stress og forblir barna fortsatt harmoniske? Får man like harmoniske barn om begynner på skolen og forblir det det i første og andre klasse. Vil noen år med digitale hjelpemidler gi oss svar på om elevene blir mer harmoniske eller mer stresset?

Får man samme relasjon og opplevelse av å sitte sammen å se på nettbrett og høre på en fremmed stemme som leser opp bøker, som den man får av å høre på foreldrenes stemme eller en stemme fra en voksne som barnet har en god relasjon til. Er det nok å sitte fysisk ved siden av hverandre? Klarer pedagogene å finne felles opplevelser og samhørighet? Vi vet ikke, men det er sikkert mulig. Har dette noe med innstillinger og holdninger å gjøre, eller er det et ubesvart spørsmål senere forskning vil gi svar på? I skolen i dag, er skjerm mye benyttet i

stedet for at læreren leser selv, det virker som om mange mener det er et fremskritt. Elevene virker fornøyd og det gjør læreren også.

Rammeplanen fremholder at vi må lese bøker og som kan gi et godt grunnlag for at barn skal få tro på egne ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017) Kan vi sammenligne tro på egne ferdigheter med oppfatninger, kunnskaper, ferdigheter og tanker enkeltpersoner har om seg selv for å kunne mestre? Det ene handler om hvordan barnet oppfatter seg selv og det andre handler om hva barnet tror det kan mestre. Vil barnets interesse for å lese være like sterk i fremtiden?

5.1.2 Interesse for lesing på skolen

I denne studien har interesse for lesing en positiv signifikant sammenheng med lesers selvbilde i andre klasse. Hvordan sammenhengen var i første klasse, er ikke blitt undersøkt. Chapman og Tunmer (2003) sier i forhold til lesers selvbilde og interesse for lesing, at selvbildet dannes tidlig i leseprosessen og interesse for lesing har sammenheng med lesers selvbilde, og da bør leseinteresse være på dagsorden fra første skoledag. Ut fra denne informasjonen er det nærliggende å tro at disse faktorene også spilte en viktig rolle i lese- og skriveopplæringen, i første og andre klasse, ettersom resultatene fra denne forskningen er positive. Walgermo et. al. (2018) sier at det moderne innen motivasjonsforskning antyder at interesse for lesing og lesers selvbilde utvikler seg på en sammenhengende måte. Interesse for lesing er en motivasjonsfaktor som har betydning for lesers selvbilde. Den påvirker selvbildet ved å tilføre blant annet glede og engasjement (Ainsley, 2006). Interesse for lesing påvirker lesers selvbilde også med kognitive ferdigheter som utholdenhet, oppmerksomhet og konsentrasjon (Frijters, Barron & Brunello, 2000; Chapman og Tunmer, 2000; Morgan & Fuchs, 2007). Så lenge sammenhengen er positiv, vil lesers selvbilde øke, når interesse for lesing øker.

Interesse for lesing og lesers selvbilde er faktorer som har sammenheng og er viktige motivasjonsfaktorer for elever som skal lære seg ferdigheter i leseforståelse. Slik er det fordi interesse for lesing gir glede og engasjement inn i læringssituasjonene som viktig drivkraft og lesers selvbildet handler mer om tro på egen kompetanse og evner. Hvis en elev **føler** seg kompetent til å klare å lese, har eleven mest sannsynlig interesse for lesing (Walgermo et. al., 2018) og har eleven **tro** på egen kompetanse har eleven godt selvbilde. Dette er som nevnt tidligere en vinn, vinn situasjon. Økt interesse og økt selvbilde, styrker hverandre.

Forskere som har sett på forhold som omfatter interesse for lesing tidlig i skolen er kommet frem til at interesse for lesing avtar i løpet av de første skoleårene for de elevene som opplever å komme til kort i forhold til lesekompetanse. Leseinteressen avtar når elevene opplever lite mestring (Nurmi & Aunola, 2005). Dweck og Master (2009) og Yeager og Dweck (2012) har forsket på interesse for lesing og selvbildet i forhold til lesing. De viser til at elever som ikke klarer å lese på lik linje som sine medelever, opplever at mestringsnederlaget blir truende for selvbildet og for motivasjonen. Barker og Scher (2002) har også oppdaget at elever som har hatt positiv interesse for lesing når de begynte på skolen, viser til at resultatene kan forandre seg og gi sammenheng mellom negativ leseinteresse, negativt selvbilde og svake leseferdigheter (Baker & Scher, 2002). Det er derfor viktig at skolen hindrer at denne motivasjonen blir ødelagt. Henk og Melnick (1992) sier det er motiveringsfaktorer som påvirker selvbildet og bestemmer om lesing blir unngått eller søkt. Motiveringsfaktorene bestemmer hvor stor innsats elevene bruker på lesingen, og hvor stor grad av utholdenhet elevene bruker ved å finne mening i teksten (Henk & Melnick, 1992). Elever som har interesse for lesing og leseaktiviteter, bruker mer tid og krefter på lesingen, de er mer motiverte og blir derfor ofte bedre lesere (Morgan & Fuchs, 2007; Stanovich, 2009; Walgermo et. al., 2018). Igjen gir dette bekræftelse på at lærere må følge med og motivasjonen synker. De må finne ut om det elevene holder på med er for uinteressant for dem, eller om det er deres tro på mestring som svikter. Det ene handler mest sannsynlig om oppgavene er for lite stimulerende og det andre handler om at oppgave sannsynligvis er for vanskelige. Begge faktorene må tas hensyn til og oppgavene bør da justeres.

Lærere kan bruke interesse for lesing til å styrke lesers selvbilde. Faktorene kan bli sett på som motivasjonsfaktorer som påvirker oppmerksomhet, konsentrasjon og fokus. De kan også bli sett på som emosjonelle faktorer som glede, håp og anerkjennelse. Lærere bør rose elevene for innsats i stedet for deres ferdigheter (Dweck & Master, 2009; Yeager og Dweck, 2012). Elevene må forstå at det må legges ned en del arbeid for å lykkes. De bør oppmuntres fordi de holder ut og forventningene må ikke være så høye at de mister motivasjon. Eleven må se og anerkjenne seg selv, og glede seg over sin egen utvikling (Ryan & Deci, 2000). Mye av læringen ligger i selve kommunikasjonen. Lærere må være bevisst hvor viktig det er å la elevene bli sett og styrket på det nivået de er kommet i læreprosessen. Tilbakemeldingene bør være veldig konkrete og anerkjennende. Blir tilbakemeldingene for overfladiske, klarer ikke eleven å finne sitt eget ståsted og heller ikke finne ut hvilke forventninger som stilles.

Interesse for lesing blir sett på som en faktor som oppstår av indre motivasjon, som igjen kan ha sammenheng med lesers selvbilde. Elever som har positive følelser i forhold til lesing og leseaktiviteter, som har interesse for lesing og har sterk tro på at de kan klare å mestre lesing (godt selvbilde) vil oftere delta i aktiviteter som innbefatter lesing, de holder ut lenger og de leser mer enn andre elever (Stanovich, 2009; Morgan og Fuchs, 2007). Elever som derimot presterer dårlig i forhold til lesing, vil gjerne beskytte sitt negative lese selv bilde og prøver å finne noe annet å være interessert i (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). Da slipper de å kjenne på dårlig mestringsfølelse. Både Bandura (2002) og Stanovich (2009) legger vekt på at elever som ikke mestrer å lære og lese, får alvorlige konsekvenser i forhold til sitt selvbilde.

Grann og Loyd (1947) fastslår at skal elevene være interessert i å lese, bør det de leser være tilpasset deres ferdighetsnivå. De bør likevel ha noe å strekke seg etter, slik at de ikke stagnerer eller at de føler at innholdet blir kjedelig. Noen elever vil gjerne lese det medelever leser, for å kjenne på tilhørighet og felles referanser (Grann & Loyd, 1947). Det er veldig sårbar når medelever er flinkere i lesing enn hva eleven er selv. Det er viktig å oppfordre til materiell som er på elevens ferdighetsnivå, slik at ikke motivasjonen avtar. Det finnes en del materiell som er oppdelt i ferdighetsnivå, men holder samme tema, slik at elevene kan lese om det samme som vennene sine, selv om de har ulike leseferdigheter.

5.1.3 Tilgang på digitalt materiell og litteratur.

Skolene må motivere til lesing og gi tilbud om bøker og nettsteder. Skal elevene bli interessert i å lese, bør de besøke biblioteket som en del av den pedagogiske virksomheten. I Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020) skal elever i 2. klasse låne bøker på biblioteket. Opplæringsloven i Norge er i endring. Vi vet ikke om det etter 1. juni 2020 blir tilgang til skolebibliotek for alle elever etter § 9-2, slik det er i dag. Et godt skolebibliotek kan gjøre en forskjell for de som ikke har bøker hjemme, det kan utjevne sosiale og digitale skiller (Carlsten & Sjaaberg, 2014). Skal eleven opprettholde sin interesse for lesing i grunnskolen, bør de ha tilgang til bøker. Noen skoler ligger nær et folkebibliotek og kan ha nært samarbeid, mens andre skoler har lenger avstand. En skulle tro at de elevene som har tilgang på bibliotek hver dag for å hente bøker til lesing, løse oppgaver og bruke digitale hjelpemidler, vil bruke bøker og nettsider mer enn dem som ikke har det. Tilgang til biblioteket er sannsynligvis forskjellig fra skole til skole. Det er mulig de elevene som bor i byene, har mer tilgang til bibliotek, enn dem som er på bygdene. Kanskje vil noen kommuner bruke mer midler til å opprettholde skolebibliotek, selv om det sannsynligvis ikke blir lovpålagt lenger? Kanskje blir

folkebibliotekene annerledes, enn hva skolebibliotekene er i forhold til pedagogisk virksomhet? Folkebibliotekene er i dag underlagt Kulturdepartementet, mens skolebibliotekene, slik som skolen, er underlagt Kunnskapsdepartementet. Ettersom folkebiblioteket er underlagt kulturdepartementet, ryster de nå opp for å bli en samlingsplass og mer allsidig arena. Barn og unge får tilgang til digitale hjelpemidler, nettsteder, bøker, film og musikk. De kan bruke biblioteket som en arbeidsplass på ettermiddager til lekser og hobbyer. Her er bibliotekarer som hjelper, veileder og tilrettelegger. Vil interesse for lesing bli et anliggende som blir ivaretatt på fritiden? Klarer skolen å støtte opp om elevens interesse for lesing og motivere, slik at eleven leser mye og lenge nok til å bli en god leser, når bøkene er på folkebiblioteket? Vi vet at interesse for lesing spiller en rolle i forhold til lesers selvbilde, vil skolen finne undervisningsmetoder som ivaretar og støtter opp om interesse for lesing? Vil all lesing i bøker bli erstattet med datamaskin eller nettbrett? Kanskje er vi modne for å bytte ut bøkene med digitale virkemidler?

Flere av dagens skolebibliotek kan bære preg av å ha gamle boksamlinger, lite digitale hjelpemidler og få ressurser til bibliotekar. Det må være fordelaktig for skolene å ryste opp slik at de har tilgang på digitale hjelpemidler på skolen, for å styrke interesse for lesing og ferdigheter i lesing. Mange skoler har leseøkter hver dag og de jobber med prosjekter. De trenger skjønnlitteratur, faglitteratur, nyheter og oppslagsverk. Noe er bra i bokform og noe er best å finne på digitale hjelpemidler. Skolebiblioteker er tilgjengelig i skoletiden, og de fleste skoler har bibliotekene sine åpne slik at elevene kan hente bøker og bytte bøker daglig. På skolen er det ofte lærerens kompetanse som benyttes til å veilede elevene i det materiell de kan bruke eller nyttiggjøre seg fra skolebiblioteket. Det blir lærerne som har ansvar for å støtte opp om elevenes interesse for lesing og sørge for at de får et godt selvbilde som leser. Det er deres pedagogiske ansvar å holde interesse for lesing oppe.

Skolene skal samarbeide med folkebibliotekene. Det bør være kort avstand til biblioteket, hvis elevene skal ha nytte av å bruke det i skoletiden. Folkebibliotekene blir forhåpentlig stedet som tilbyr moderne bøker, utjevner sosiale og digitale skiller og blir et godt sted å være for barn og unge.

I skolen har alle elevene fått digitale hjelpemidler som for eksempel I-pad. Her har de tilgang til bøker, læreverk og nyheter. Mye av materialet som før måtte hentes på biblioteket eller i lærebøker, ligger nå inne på I-pad. Læreren kan legge inn det undervisningsmaterialet elevene trenger i ulike arbeidsapper, slik at mengden papir og materiell blir overflødig. Skolen skal tilrettelegge i forhold til den digitale verden og lære elevene å ta seg fram på og nytte seg av

de digitale virkemidlene som er tilgjengelige. Skolen må finne løsninger som ivaretar elevens interesse for lesing og tilrettelegge med de ressurser som er tilpasset fremtiden.

I forskningene til (Frijters, Barron & Brunello, 2000; Chapman og Tunmer, 2000; Morgan & Fuchs, 2007) blir interesse for lesing sett på som en kognitiv motivasjonskomponent fordi den opprettholder oppmerksomhet, motivasjon og utholdenhet. Andre forskere forklarer interesse for lesing som en affektiv tilstand. Det er følelsene som blir satt i gang, som motiverer. Det ser ut til å råde ulike forklaringssyn, men at komponentene likevel har sammenheng og påvirker leseprosessen. Forholdet mellom interesse for lesing og lesers selvbilde blir sett på fra ulike ståsteder. Som nevnt tidligere ser Schiefele et al. (2012) på interesse, holdninger og verdier som motivasjonsvariabler, mens lesers selvbilde blir sett på som motivasjonsforutsetninger. De mener at et godt selvbilde må være på plass i forhold til lesing, for å kunne bli interessert i å lese (Schiefele et. al., 2012). Resultatene i denne forskningen viser at interesse kan styrke selvbildet. Det vet vi fordi sammenhengen er positiv og signifikant.

5.2 Sammenheng mellom elevens ferdigheter i leseforståelse og lesers selvbilde.

I denne siste diskusjonsdelen i forhold til siste del av problemstillingen vil det bli sett på sammenhengen mellom ferdigheter i leseforståelse og lesers selvbilde gjennom teori og diskusjon. Diskusjonsdelen begynner med å se på hvor tidlig i leseopplæringen det er påvist at begynnende leseferdigheter har sammenheng med lesers selvbilde. Deretter vil grunnlag som påvirker gode ferdigheter i leseforståelsen synliggjøres gjennom teori og diskusjon, deretter kommer kartleggingsprøver i leseforståelse og til slutt tema dårlige leseferdigheter i begynneropplæringen, kan de rettes opp?

5.2.1 Hvor tidlig kan leseferdigheter ha sammenheng med lesers selvbilde?

Chapman & Tunmer (2003) har kommet frem til at elever allerede i 6 – 7 års alderen har leserelaterte forestillinger som speiler deres selvbilde i forhold til lesing. Andre forskere har kommet fra til at elever har forestillinger om sitt selvbilde i forhold til lesing, allerede før de begynner på skolen (Walgermo, 2018). Skolen bør derfor ta hensyn til lesers selvbilde allerede i den begynnende lese- og skriveopplæringen, slik at et godt selvbilde kan være med å støtte opp om leseopplæringen. Ny forskning her i Norge har kommet frem til at allerede i barnehagen dannes grunnlaget for elevs tro på hvordan de kommer til å mestre lese- og skriveopplæringen. Barnet bør stimuleres språklig i forhold til den utviklingen de er kommet

i. Begreper, muntlig språk, fonologisk følsomhet danner blant annet grunnlag for leseopplæringen og ikke minst de holdningene elevene har i forhold til om de vil mestre leseopplæringen (Frost et.al, 2011; Lyytinen et.al, 2005; Nation et.al., 2010). De resultatene som er fremkommet i denne studien, viser at ferdigheter i leseforståelse har en positiv signifikant sammenheng med lesers selvbylde i slutten av andre klasse. Det vil derfor være nyttig å jobbe med leseforståelse, for å styrke lesers selvbylde. Har elever språklige utfordringer bør språket jobbes med muntlig i tillegg til lese- og skriveopplæringen, det vil styrke evnen til å oppdage handlingsrekkefølger, det vil øke bruk og mengde av begreper og det vil kunne stimulere til bedre uttale, om det behøves. Eleven må få anledning til å delta i samtaler, kunne forklare hva hun eller han mener og få kjenne på følelsen av at han eller hun har noe å si som er viktig og betyr noe for andre. Blir eleven sittende uten å få komme til ordet, eller eleven er usikker og vil ikke prate, da blir dette en situasjon som også er uheldig for elevens selvbylde i forhold til lesing ettersom disse ferdighetene bygger på språkferdighetene.

5.2.2 Grunnlag som påvirker gode ferdigheter i leseforståelse.

Grunnlaget for gode ferdigheter i leseforståelse, blir dannet fra barna er veldig små. Det må legges til rette for god språkutvikling slik at barna har et godt grunnlag for lese- og skriveopplæringen når de begynner på skolen. I barnehagene må det legges til rette for god språkutvikling, slik at ikke barna får språkforsinkelser (Frost, Færevåg, Horn & Espenakk, 2011). I følge Nation et.al (2010) er det en tydelig sammenheng mellom muntlige språkvansker og leseforståelsvansker. Elever som har aldersmessige nivåer på leseflyt og nøyaktig ordavkodning, kan ha dårlig leseforståelse fordi de sliter med å forstå teksten (Nation et. al, 2010). Elever som har språkvansker har tanker om hvor vidt de mestrer lesingen. De speiler sitt selvbylde i forhold til hvordan de ser på sin lesekompetanse (Chapman & Tunmer, 2003). Dette må skolen ta hensyn til, slik at de kan støtte opp om leseopplæringen. Har elevene dårlige leseferdigheter første år med formell leseopplæring, har de stor risiko for å ha dårlige leseferdigheter resten av skoleløpet (Card & Kameenui, 2000). Å styrke det muntlige språket må være nyttig for disse elevene, fordi det kan begrense leseforståelsvanskene. Guthrie (2008) er opptatt av begrepene engasjert lesing og engasjerte lesere. Det bør være rom for at elever med muntlige språksvakheter, kan oppfordres til å være engasjerte i samtaler og i å argumentere for ståsteder for deretter å kunne overføre disse egenskapene til å bidra i engasjert lesing og at de forhåpentligvis kan bli engasjerte lesere. Guthrie, Klaua og Morrison (2012) viser til at noe må være gøy, før læring kan fremmes i fagene. De sier at ved opplevelse av samhørighet, samarbeid og det å oppleve lykke er faktorer som kan styrke motivasjonen for å lære noe (Guthrie, Klaua & Morrison, 2012). Opplevelse av å kunne bidra i samtaler, føle tilhørighet i samtalen, være

med å påvirke, ta valg og ytre meninger er nyttige kunnskaper som styrker det muntlige språket. Når elevene mestrer flere ferdigheter, styrkes lesers selvbilde. Det gir mestringstro. Mestringstro er en viktig drivkraft elevene må ha for å styrke sitt selvbilde. Elevene må ha tro på egne evner til å mestre utfordringer som har innflytelse på eget liv (Bandura, 1994). Klarer elevene å uttrykke seg bedre muntlig, være mer engasjert i samtaler og diskusjoner, vil dette igjen gi ferdigheter i møte med lesingen. I min forskning viser resultatene at når eleven oppnår høyere ferdighetene i leseforståelse, øker lesers selvbilde.

Forskerne Morgan og Fuchs (2007) ser på sammenheng mellom ferdigheter i leseforståelse og lesers selvbilde i første klasse. De har kommet frem til at svake lesere, har svakere selvbilde enn sine medelever. De ser i sin forskning at selv om leseferdighetene blir bedre for disse elevene, ser det ikke ut til at selvbildet i forhold til lesing blir bedre. Denne oppdagelsen støtter Chapman, Tunmer og Prochnow (2000). De sier også at svake lesere i første klasse hadde dårlig selvbilde i forhold til lesing, det var ikke blitt bedre når elevene var kommet til tredje klasse (Chapman, Tunmer & Prochnow, 2000). Denne studien er en tverrsnittstudie. Resultatene viser hvordan ferdigheter i leseforståelse har en positiv sammenheng med lesers selvbilde i andre klasse. I denne studien gjelder resultatet for alle elevene i utvalget, ikke bare de svakest. Det kan være slik at for eksempel de 450 svakest på kartleggingsprøvene i leseforståelse, er de som har lavest selvbilde og muligens det kommer til å være slik resten av skoletiden. I følge Deci og Ryan (1985) og Ryan og Deci, (2000) er motivasjon viktig for disse elevene. Når elevene begynner å lese er det motiveringsfaktorer som påvirker selvbildet og det er motiveringsfaktorene som er medvirkende årsak til om lesing blir søkt eller unngått (Henk & Melnick, 1992). For å finne mening i teksten trenger eleven motiveringsfaktorer slik at eleven klarer å gjøre en innsats i forhold til lesing og klare å holde oppmerksomhet og konsentrasjon på oppgavene (Henk & Melnick, 1992). Selv om svake lesere blir bedre, kan vi risikere at de har et fortsatt dårlig selvbilde i lesing. Det bør skolen gjøre noe med. Skolen må finne ut hva som kan styrke disse elevenes tro på egen mestring i forhold til seg selv og andre. Lærer må synliggjøre for elevene hva de klarer, slik at de kan tro på egen mestring. Elevene må få bevissthet om at de blir flinkere ut fra sine egne ferdigheter og sitt ståsted, ikke sammenligne seg med andre. Elevene må få glede seg over sin egen kompetanseheving.

For å kunne oppnå gode ferdigheter i leseforståelse, må elevene ha et godt ordforråd. De må vite innholdet i de ordene de leser. Det blir ingen lesing, hvis eleven ikke forstår hva begrepene betyr. Snow og Sweet (2003) sier målet med leseopplæringen er å gi elevene ferdigheter som gjør at de forstår det de leser og kan hente mening ut av forskjellige typer tekst. Frost et.

al (2005) forespeiler at ordforrådet til barn i tidlig førskolealder, kan forutsi hvordan leseforståelsen er ved sekstenårsalderen. Hvis ordforrådet og språket til elever i andre klasse er fattig, bør det jobbes med å styrke begreper og språklig bevissthet hos disse elevene. Elevene bør stimuleres språklig i forhold til den utviklingen de er kommet i. Begreper, muntlig språk, fonologisk følsomhet danner grunnlag for leseopplæringen og de holdninger de har i forhold til om de vil mestre leseopplæringen, kan prege dem senere i livet (Frost et.al, 2011; Lyytinen et.al., 2005; Nation et.al., 2010). Deweck og Master (2009) og Yeager og Dweck (2012) viser til at elever som ikke klarer å lese på lik linje som sine medelever opplever et stort mestringsnederlag. Det nederlaget er truende for deres selvbilde. Forskerne mener at skolen må støtte opp om elevens selvbilde og gi dem tro på seg selv. De viser til at motivasjon for lesing ikke må bli ødelagt, ettersom et truet selvbilde får konsekvenser for læring. Et truet selvbilde skaper hindringer for leseutviklingen. De forventningene som stilles til eleven må være i tråd med hva eleven er i stand til å leve opp til (Dweck & Master, 2009; Yeager & Dweck, 2012). Elevene trenger ferdigheter for å få god kompetanse, men de trenger også et godt selvbilde for å kunne bruke disse ferdighetene (Bandura, 1993). Å jobbe med begreper kan gjennomføres med bare de elevene som trenger det, eller det kan gjøres i klassen, slik at alle får delta. Får alle delta, gir det signaler om at dette er viktig og nyttig læring for alle. Velger læreren å jobbe med begreper, bare for de som trenger det blir tiltaket mer spisset. Dette er vurderinger den enkelte lærer må vurdere i forhold til sin klasse og sine elever.

Chapman, Tunmer og Prochnow (2000) legger frem en undersøkelse som viser at barn som har dårlig fonologisk følsomhet og dårlige ortografiske kunnskaper, når de begynner på skolen, har et negativt selvbilde i forhold til lesing allerede første skoleår. Dette er kunnskap som er viktig å kunne noe om i forhold til begynnende lese- og skriveopplæring. I teoridelen (2.3) blir det nevnt at barn som ikke har oppdaget det alfabetiske prinsipp, nesten alltid får problemer med å lære seg å lese (Adams & Bruck, 1993; Ehri, 1991, 1992; Perfetti, 1992; Stanovich, 1991) ettersom dette er to sider av samme sak er det nærliggende å tro at disse også kan utvikle et negativt selvbilde i forhold til lesing. Hvis disse elevene blir sett og opplever at de får støtte, at skolen ser de strever og gir de hjelp i forhold til sitt strev (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) så vil de kanskje få mer positive opplevelser i forhold til sine begynnende leseferdigheter. I følge tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2006 – 2007) vises det til at det er viktig å hjelpe elevene så tidlig som mulig i lese- og skriveopplæringen, det gir bedre læringsutbytte enn når hjelpen kommer i tredje klasse. Stipek og MacIver (1989) og Swann (1996) er forskere som synliggjør at vi må jobbe med ferdigheter knyttet til lesing,

men også være klar over at vi må gjøre noe mer. De sier vi må være oppmerksomme på når eleven synes det er vanskelig å lære seg å lese, fordi det gir seg utslag i negative oppfatninger i elevens selvbylde som leser. De mener lærere må oppmuntre elevene og gi dem ros for suksess (Stipek & MacIver, 1989; Swann, 1996). Strever elever med det alfabetiske prinsipp, bør eleven få muligheter for hjelp. Kanskje trengs en kort intervensjon, eller muligens dette er utfordringer som må jobbes grundig med, for å få bevisstheten på plass. Lærer kan nytte digitale virkemidler og finne materiell i form av apper eller dataprogrammer som kan brukes for å støtte. Kanskje eleven trenger å øve inn bokstavene gjennom taktile sanser, slik at innlæringen blir mer allsidig? Kanskje har skolen mindre fokus på å skrive bokstaver i dagens lese- og skriveopplæring, slik at elevene ikke får samme tid med bokstaver og skriftlig bevegelse som tradisjonen har vært tidligere? Læreren må finne ut hva som gagnar den enkelte elev og finne løsninger slik at eleven ivaretar sitt selvbylde og får øket sin kompetanse.

Leseforståelse forklares som et produkt av avkoding og lytteforståelse. Gough og Tunmer (1984) står bak leseformelen «The simple view of reading», der de forklarer at det er forskjeller i elevens leseferdigheter. Elevene må kunne avkode og de må kunne lytte ut lyder. Lyster (2009) er inne på at motivasjon er en dimensjon som burde vært lagt til i forbindelse med leseforståelse. Hun mener elevene kan støte på motivasjonsutfordringer i forhold til hvordan eleven ser på sitt selvbylde. I andre klasse finnes det tilgang på en del kartleggingsverktøy, som kan gi læreren innsikt i om eleven mestrer tekniske ferdigheter som avkoding og lytteforståelse eller ikke. Det finnes også godt materiell som kan benyttes for å øve på ferdigheter i disse områdene. Får eleven styrket ferdigheter som danner grunnlag for leseforståelse, vil det øke elevens selvbylde som leser. Skulle det vise seg at eleven strever med et negativt selvbylde, må lærer først og fremst jobbe med å motivere, slik at eleven får tro på mestring (Lyster 2009). Det er opp gjennom tidene blitt viet lite oppmerksomhet i forskningen til motivasjon. En negativ konsekvens av dårlig motivasjon kan være ulike vegringsmønstre/spiraler i forhold til atferd (Bandura, 1993; Zimmerman, 1995). Deci og Ryan (1985) sier det er to motiver som kan gjøre seg gjeldende hos elever som er kommet opp i situasjoner der det gjelder å prestere. Det ene motivet er at vi vil så gjerne lykkes og vise hvor flinke vi er, mens det andre motivet er å unngå å komme i avmakt, komme til kort og oppleve fiasko. Vi må motivere de elevene som strever, slik at de opplever støtte. De må hindres i å ta i bruk uheldige strategier for å prøve å ivareta sitt selvbylde (Deci & Ryan, 1985). Skolen bør bli mer klar over hva som kan ligge til grunn, når elever velger uheldige strategier. Vurderer de vegring som et signal på at

eleven kommer til kort faglig? Kanskje holdningene er motsatt, at eleven bruker uheldige strategier og derfor kommer eleven til kort faglig. Uansett bør faglig ståsted kartlegges, om mulig, og tiltak iverksettes for å komme i posisjon til læring og for å øke faglig kompetanse.

I følge Kulbrandstad (2003) handler leseforståelse om å trekke mening ut av tekst. Når energien til avkoding frigjøres, fordi den blir automatisert vil leseren etter hvert forstå hva som leses. Leseforståelse er å forstå ord-, setnings- og tekstnivå (Kulbrandstad, 2003). Når avkodingsferdighetene er på plass, og eleven skjønner hvordan teksten er bygget opp og hvordan ulike elementer er satt sammen til helhet, da handler det om motiverte og engasjerte lesere (Utdanningsdirektoratet, 2015). Guthrie og Wigfield (2000) sier en sentral del av leseopplæringen, er å arbeide med motivasjon. Forskere studerer elevers motivasjon for å finne ut hva som driver deres handlinger. Hva er drivkraften bak og hva er deres tanker (Ryan, 2012). Bru (2008) advarer mot at motivasjon oppleves som bare positivt. Hvis motivene er for sterke i forhold til våre forutsetninger, kan motivasjon bli grunnlaget for våre skuffelser. Hvis motivene er for sterke i forhold til resultatoppnåelse er det stor fare for nederlag. Guthrie og Wigfield (1997) mener elever som har dårlig selvbilde i forhold til å ta fatt på lesingen, lett kan falle inn i et mønster hvor de leser mindre, får indre erfaring og mindre varierte leseutfordringer. Morgan, Fuchs og Compton (2008) er også opptatt av et dårlig selvbilde er veldig problematisk for svake lesere. Svake lesere trenger mer tid til å oppnå sammen ferdighetene som de andre i klassen, noe som er ekstra vanskelig når det er lite motivasjon. Også Stanovich (1989) viser til at elever som er lesesvake er lite motiverte for å lese. Han sier videre at lesing blitt en anstrengende og slitsom aktivitet, for elever som er lite gode til å lese. De vil gjerne slippe å lese, noe som kan føre til at de ikke får anledning til å tilegne seg så mange og varierte begreper som det gode lesere gjør. De opplever å få mindre erfaringsbakgrunn enn gode lesere. Svake lesere får mindre syntaktiske kunnskaper og de opplever ikke gode forståelsesstrategier fordi de ikke får øvd så mye som gode lesere. Stanovich (1989) sier at de elevene som i utgangspunktet er svake lesere, blir hengende enda mer etter, han forklarer dette som «Matteus effekten». Denne studien tar utgangspunkt i elever i andre klasse. Noen jobber med avkoding og bruker all sin energi på å lese ord for ord, andre er kommet litt lenger i leseutviklingen. De klarer å avkode ganske greit og kan derfor fokusere mer på innholdet i teksten. Yudowitch, Henry og Guthrie (2008) mener det er viktig å gi elevene tiltro til egne leseferdigheter. De mener elevene må få tilbud om tekster de mestrer. Elevene trenger å oppleve mestring, ved å oppnå realistiske mål. Læreren bør sette opp realistiske mål sammen med elevene. For å gi elevene tiltro til egne ferdigheter, bør læreren synliggjøre overfor elevene, at nå har

de lykkes og nå har de forstått noe nytt (Yudowitch, Henry og Guthrie, 2008). Det bør være allmenn pedagogikk å prise elevene for deres innsats i stedet for deres ferdigheter. Det er bra for elevenes selvbilde, da vil det bli resultater som viser at de har forbedret ferdighetene sine gjennom hardt arbeid og mer mestring (Dweck & Master, 2009; Yeager & Dweck, 2012). Forskerne sier videre at vi må bli bedre på å gi prosessorientert ros, i stedet for personlig ros, det kan motivere elevene til å ta utfordringer og forhåpentligvis takle tilbakeslag. Elevene må få muligheter til å innse at de har et potensiale for å oppnå leseferdigheter, det er da deres evner kan utvikle seg (Dweck & Master, 2009; Yeager & Dweck, 2012).

Elevenes lesing er knyttet til både indre og ytre motivasjon (Wigfield & Guthrie, 1997). Ryan & Deci (2000) sier indre motivasjon har sitt utspring i engasjement og interesser. Elever som klarer å holde fokus og oppmerksomhet mot det de skal lære, og evner å se sin egen utvikling er indre motivert. De kjenner på gleden og anerkjennelsen de gir seg selv når de mestrer. Ytre motivasjon er relatert til et slags premiesystem, og elevene sammenligner seg med sine medelever. Elevene kan drives av ytre motivasjon, når de gjør handlinger for å få ros eller for å innfri lærerens krav (Wang & Guthrie, 2004). Wang & Guthrie sier videre at indre motivasjon påvirker leseforståelsen i deres forskning, mens ytre motivasjon hadde motsatt effekt. I det utvalget som denne forskningen bygger på, kan vi ikke vite hvilken motivasjonsform som påvirker leseforståelsen, men vi får håpe den er indre motivert. Man kan undres over om resultatene hadde vært annerledes om alle skolene var gode på å gi elevene et pedagogisk grunnlag som styrker elevenes indre motivasjon. Kanskje de gjør det ettersom resultatet er positivt og signifikant?

Lærere som skaper motivasjon for lesing er gode rollemodeller. De er flinke til å lese og klarer å holde på oppmerksomheten til elevene, slik at elevene forstår hva som er god leseferdighet. De klarer i tillegg å gjøre elevene bevisst på lesestrategier som gjør dem aktive i forhold til møtet med teksten. De motiverer og støtter dem i deres forståelse av teksten (McGee & Richgels, 2003). Lærere møter elevene med hele sin personlighet. De er rollemodeller, de motiverer og de gir konstruktive tilbakemeldinger.

5.2.3 Kartleggingsprøver i leseforståelse.

Denne studien benytter seg av data fra kartleggingsprøver i leseforståelse. I Norge har vi et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem fordi kartleggingsprøvene er obligatoriske (Utdanningsdirektoratet, 2018). Leseforståelse blir lagt inn fra slutten av andre klasse. Alle leseferdighetstiltak er standardisert og justert i forhold til norske læreplaner. Det er kun

utarbeidet normer for under og over en valgt bekymringsgrense. Det er fordi målsettingen med disse prøvene er å identifisere 20 % av de svakeste leserne. Det er likevel slik at alle resultatene er med i analysene. Disse prøvene er enkle fordi de skal finne de svakeste og meningen er at 30 % skal få alt rett. Kanskje hadde det vært bedre å bruke en test som gikk på avkodingsferdigheter eller begreper? Jeg er usikker. Nå falt valget på denne og resultatet er egentlig lavere enn jeg hadde forventet. Jeg tenker elevene er i en fase der ikke alle har oppnådd leseforståelse. De er kanskje på et tidligere stadium selv om et læringsmål i norsk for andre klasse er at elevene skal lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Resultatet er positivt og det er signifikant, noe som bekrefter at ferdigheter i leseforståelse og lesers selvbylde har en sammenheng.

Walgermo et. al (2018) drøfter i en artikkel om kartleggingsprøvene som gjennomføres i dag, ikke trenger å være så omfattende. De viser til at en gjennomført longitudinell studie der en kort oppgave gjennomført på slutten av første klasse, gir utslag på leseforståelsesvansker i tredje klasse. Det bør absolutt være en fordel at jo tidligere læreren ser elevens utfordringer i forhold til leseforståelse og kan sette i gang tiltak, dess tidligere får eleven et godt utbytte av opplæringen. Opplæringen skal oppleves som både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende. Det kan være avgjørende for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig, når utfordringer oppdages (Kunnskapsdepartementet, 2020).

5.2.4 Dårlige leseferdigheter i begynneropplæringen, kan de rettes opp?

En amerikansk rapport gjort av Chard og Kameenui (2000) viser at mer enn 90 prosent av elevene som har dårlige leseferdigheter i løpet av første år med formell leseopplæring, fortsetter å ha dårlige leseferdigheter senere i skoleløpet (Chard & Kameenui, 2000). Elever som er i risikozonen i forhold til lese- og skrivevansker, har svakere selvbylde i forhold til lesing (Chapman & Tunmer, 2003; Walgermo, 2018). Av disse elevene vil flere senere oppgi at skolen ikke er viktig (Bru, 2008) og vi bør derfor redusere betydningen av en arena der de elevene som ikke lykkes, mister egenverd og kan oppleve negativ psykisk helse. Elevene kan være i risikozonen på grunn av for eksempel miljømessige, biologiske og kognitive årsaker. Alle må likevel få oppleve at de lykkes med noe, at de får anerkjennelse for sine interesser, motivasjon og engasjement i forhold til det som er tilpasset deres nivå (Dweck & Master, 2009; Yeager & Dweck, 2012). Et truet selvbylde hindrer læring uansett hvilke forhold som har brakt elevene i risikozonen. Elevene må få jobbe med noe de mestrer for å få styrket sin

tro på at de kan klare å mestre. I følge Walgermo (2018) har elever som var i faresonen i begynnelsen av første klasse og hadde dårlig selvbilde i forhold til lesing, fått endret selvbildet når de kom seg utav faresonen (Walgermo, 2018). De elevene som har fått riktig hjelp og motivasjon samtidig som de ser at de mestrer, får et annet syn på sine egne ferdigheter. Yudowitch, Henry og Guthrie (2008) underbygger dette synet ved å vise til selvbestemmelse, tiltro til egne ferdigheter og engasjement.

Tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2006 - 2007) vektlegger at skolen skal sørge for at de elevene som står i fare for å bli hengende etter i blant annet lesing raskt må få egen intensiv opplæring slik at progresjon blir nådd. Deci og Ryan (2000) sier at det er viktig med motivasjon for elever som strever med lesing. Elevene trenger indre motivasjon fordi den gir opplevelse av å være selvbestemt og kompetent. Elevene trenger å få bekreftelse på at de strever. De trenger støtte slik at de kan få ivareta sitt selvbilde.

Flere forskere har studert forholdet rundt elever som har mindre språklige leserelaterte kunnskaper når de begynner på skolen og dårlig selvbilde i forhold til å ta fatt på grunnleggende lese- og skriveopplæring (Aleksander-Passe, 2006; Chapman og Tunmer, 1997; Fairhurst & Pumfrey, 1992).

Elevene må få muligheter til å innse at de har et potensiale for å oppnå leseferdigheter, det er da deres evner kan utvikle seg. Bandura (1995) sier at skal en person realisere seg optimalt, ved å øke sitt selvbilde, bør vedkommende møte på utfordringer som overstiger individets faktiske ferdighetsnivå. Lærere må vite hvilket nivå eleven er på for å kunne hjelpe og motivere, både i forhold til ferdigheter innen lesing og i forhold til selvbilde. Ryan og Deci (2000), vektlegger at skal elevene bli engasjert i lesing, må de få oppleve at de får bestemme og ta valg. Selvbestemmelsesteori setter betydningen av indre motivasjon sentralt. Tanken bak selvbestemmelse er at individet skal oppleve det har fri vilje, kunne velge aktiviteter og komme med ønsker (Ryan & Deci, 2000). Ut fra denne måten å tenke på er det ikke meningen at alt skal være fri flyt, men at elevene får bestemme/ta valg innen gitte rammer.

Stanovich (1986) er opptatt av at grunnleggende og spesifikke lesevansker kan føre til at elevene blir liggende bakpå i leseopplæringen på grunn av uønsket atferd, kognitive vansker eller motivasjonsvansker. Disse vanskene kan bli en ond sirkel for barnet fordi de tar bort fokuset som er å lære å lese. Med en gang spiralen av feil og motiverende problemer begynner, er det vanskelig å reversere de uheldige spiral-effektene (Matteus-effekten) i forhold til kognitive prestasjoner, motivasjon og atferd (Stanovich, 1986). Sterling-Swerling

og Sternberg (1996) er inne på mye av det samme. Når elever som prøver å lære seg å lese, ikke lykkes, kan de få utfordringer med å frembringe nok vilje til å ville lese. De konkluderer med at med en gang elevene har kommet inn i en stemning av negative forventninger, så senker de motivasjonen, de leser mindre og det blir stadig vanskeligere for dem å komme seg ut av dette modus for å bli gode lesere (Sterling-Swerling & Stenberg, 1996). Heldigvis viser ny forskning at det er mulig å snu disse trendene. Elever som i utgangspunktet har lite kunnskaper og erfaringer når de begynner på skolen, kan med tilrettelegging klare å nyttiggjøre seg ny kunnskap og bruke kunnskapene i lese- og skriveutviklingen (Walgermo, 2018; Lovett et.al., 2017).

I min studie viser resultatet at ferdigheter i leseforståelse har en positiv signifikant sammenheng med lesers selvbilde. Jeg har ikke funnet noe i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) eller Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020) hvor viktig det er å støtte opp om lesers selvbilde, slik at eleven er motivert og interessert i å ta fatt på lese- og skriveopplæringen. Kanskje det ikke er nødvendig å ha noe om selvbildet i rammeplanen, barna er ikke begynt å lese, men når lesers selvbilde allerede er dannet i førskolen (Walgermo et. al, 2018), har tanker jeg fått noen tanker om at dette er noe barnehagen bør være bevisst. Barnehagen er lekpreget og mange av tilbudene er valgfrie. Likevel bør barnehagen tenke over om det er noe som kan gjøres slik at ingen elever kommer til skolen med lavt selvbilde i forhold til lesing.

Læreplanverket er helt nytt (2020) og det er fokus på at eleven skal tro på egne ferdigheter og mestre. Noe om hvordan eleven ser på sin egen kompetanse og at de erfaringene eleven danner seg i møte med lese- og skriveopplæringen (Chapman og Tunmer, 1995; Spear-Sternberg, 1994), er med å forme selvbildet i forhold til lesing, er ikke med. Skolen skal sette inn tiltak om elevene ikke mestrer (Kunnskapsdepartementet, 2006 – 2007) lese- og skriveopplæringen. Skulle eleven ha svakt selvbilde i forhold til lesing, bør skolen legge vekt på å styrke selvbildet eleven har som leser. Lesers selvbilde bør kanskje være et viktig kompetanseområde å vektlegge og jobbe med i forhold til læringsutvikling.

6.0 Konklusjon

Det er sammenheng mellom interesse for lesing og ferdigheter i leseforståelse i forhold til lesers selvbilde. Resultatene viser at når det er en sammenheng, vil styrking av elevens interesse for lesing og økning i elevens ferdigheter i leseforståelse, ha innvirkning på elevens selvbilde. Interesse for lesing har en sterkere sammenheng med lesers selvbilde, enn ferdigheter i leseforståelse i denne studiens utvalg. Utvalget er på 2880 elever, og elevene går i andre klasse og er fra mange kommuner i Sør-Norge.

Sammenhengen mellom interesse for lesing og ferdigheter i leseforståelse er på 24 %.

Resultatene viser at sammenhengen er positiv og signifikant. Det er 99 % sikre resultater, noe som styrker studiens troverdighet.

Studiens hensikt var å ha hovedfokus på lesers selvbilde fordi forskning viser at det å ha tro på å mestre leseopplæringen, er nødvendig for å klare å holde fokus og oppmerksomhet mot det som skal læres (Chapman & Tunmer, 2003). Ettersom Norge er et kunnskapssamfunn er det særlig viktig at elevene må lære seg å lese, på en slik måte at de kan tilegne seg kunnskap i alle fag. Det å være kompetent leser, har senere innvirkning på jobbalternativer og psykisk helse. Lesers selvbilde bør ivaretas fordi elevens tro på å mestre, styrker deres psykiske helse og motvirker stress.

Studien har gitt tanker om hvor viktig det er å styrke lesers selvbilde, slik at elevene ikke mister motivasjon og energi fordi de holder på med en læringsaktivitet som de ikke tror de kan mestre. For å finne noen faktorer som kunne ha sammenheng med lesers selvbilde, falt valget på som allerede forklart interesse for lesing og ferdigheter i leseforståelse. De er to faktorer med ulik dimensjon, den ene handler mest om affekt og den andre om kognitive ferdigheter. At interesse for lesing hadde høyere sammenheng enn ferdigheter i leseforståelse på lesers selvbilde, var ikke en antagelse, men en oppdagelse. Det er også en tanke at det også må være mange andre faktorer som har sammenheng med lesers selvbilde. Disse to er en liten del av forklaringskraften til lesers selvbilde.

I den tiden oppgaven har vært under utarbeiding, ble det tydelig hvor mye som bør være på plass hos elevene før skolestart. Det har også fremkommet gjennom å studere forskningsartikler at interesse for lesing og ferdigheter i lesing har mye å si for hvordan elevene mestrer leseopplæringen. Det virket først som om de som er svake lesere, får svakt selvbilde og det er vanskelig å gjøre noe med. Senere forskning viser til at det er mulig å gjøre selvbildet bedre ved tidlig intervensjon (Walgermo, 2018; Walgermo et. al. 2018).

I den tiden oppgaven har vært under utarbeiding, ble det synlig at mange av de ferdighetene elevene tilegner seg i førskolen har påvirkning på elevens selvbylde når de begynner på skolen. Det har også fremkommet i studien, at grunnlaget for å danne interesse for lesing sannsynligvis er i endring. Om det vil ha innvirkning på sammenhengen i forbindelse med lesers selvbylde, vil tiden vise. Selv om ferdigheter i leseforståelse var den faktor som hadde minst sammenheng med lesers selvbylde, av de to studien undersøkte, sier forskning at leseferdigheter har mer å si for lesers selvbylde, senere i skolegangen. Det virker logisk. Oppgaven har gitt tanker om at det er lite føringer for lesers selvbylde i Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet 2020). Det er ingen signaler om at lesers selvbylde bør ivaretas for at eleven skal tro de kan mestre. Det hadde vært fint om denne oppgaven kunne være en inspirasjonskilde til å tenke oppmuntrende, motiverende, støttende og realistisk i forhold til å støtte opp om elevens selvbylde i lese- og skriveprosessen.

6.1 Metodisk refleksjon

Jeg har behandlet data med respekt og nøyaktighet, og funnene som er gjort kan være av verdi. At utvalget er stort styrker studiens ytre validitet og at spørreundersøkelsene som er gjort i forhold til lesers selvbylde og interesse for lesing er utprøvd på forhånd og inspirert av andre gjennomførte studier styrker indre validitet. Den obligatoriske kartleggingsprøven blir brukt i hele landet og er derfor representativt. Jeg tenker spørreundersøkelsene også har god ytre validitet, ettersom det er mange kommuner som er med i utvalget og et stort antall skoler. Resultatene fra denne studien bør kunne overføres til å gjelde for hele landet, selv om vi skal være klar over at et utvalg i utgangspunktet viser resultater fra dem utvalget består av. Vi kan sannsynligvis kunne si at de resultatene som fremkommer her, er kunnskaper vi kan gjøre nytte av i hele landet. På den annen side, er ikke fylkene i Nord-Norge representert, ikke to av tre fylker i Vest-Norge og alle skoler som har mindre enn to klasser er ikke med. Kanskje det hadde gjort en forskjell, det er lite trolig, men vi vet ikke.

I januar 2020, har det foregått en debatt i norske media vedrørende smilefjes (Mejlbo, 2020). Er barn helt nede i 5års alderen i stand til å vurdere sitt forhold til skole og for eksempel lesing ved å trykke på smilefjes, for dermed å kunne gjenspeile sine følelser og opplevelser? Leger, lærere og utdanningsforbundet har engasjert seg i dette spørsmålet. Lærerne er kritiske til at det kommer grupper utenfor læreryrket med bestillinger under mottoet «Kompetanseutvikling» mens de selv ikke får involvere seg i prosessene som fører til valg av

utviklingstiltak og pedagogiske metoder. Thomas Nordahl (som står bak noen slike undersøkelser) tilbakeviser kritikken og sier små barn håndterer kartleggingen og setter pris på å bli spurt. Trine Skei Grande (Kunnskapsminister, jan 2020) sier vi mangler kunnskap om de yngste og skolene velger selv innenfor rettslige rammer (Mejlbo, 2020). Jeg tenker her bør det muligens være forskning på hvor vidt barna trykker på rett smilefjes i forhold til hva de synes. Det er gjort så mange undersøkelser med smilefjes så hvis testbatteriet er uegnet, hadde det kanskje blitt oppdaget om svarene var ulogiske i forhold til forventet resultat. Det blir sagt at voksne vurderer spørsmål mer positivt enn det som er reelt, den faren gjelder sannsynligvis også for barn. Muligens de ikke har samme behovet for å vurdere følelser og fakta mer positivt enn det som er tilfelle, slik voksne gjør. Kanskje trykker de på det de ønsker, i stedet for det som er reelt? Kanskje trykker de på det smilefjeset de liker best? Det vet vi ikke, men det hadde muligens blitt oppdaget i forbindelse med undersøkelsens indre validitet, om svarene var veldig ustabile.

Det er første gang disse elevene opplever en kartleggingsprøve i språkforståelse. For mange av elevene er dette sannsynligvis en ny og uvanlig opplevelse. Prøvene blir bare tatt en gang, det er ikke anledning til å øve på forhånd og dagsformen til elevene vet vi lite om.

Kartleggingsprøvene gjelder for hele landet selv om de resultatene som er med i denne studien representerer et utvalg. Utvalget i denne studien er høyt, noe som kan jevne ut usikkerhetsmomenter og faktorer som dårlig dagsform.

Grunnen til at det er blitt mulig å gjennomføre så store undersøkelser i forhold til å vurdere følelser, er sannsynligvis fordi det i senere år har vært gjennomførbart å la elevene selv gi vurderinger gjennom subjektive erfaringer. Nettbrett (se metodedel 3.5 Beskrivelse av hvordan spørreundersøkelsene på skolene er gjennomført) er et godt virkemiddel til å kunne stille spørsmål på en god måte og få inn mange svar ved å benytte samme testbatteri. Ettersom det har vært mer fokus på interesse for lesing og lesers selvbylde de senere år, som motiveringsfaktorer i forhold til leseopplæring, er det naturlig at forskere vil finne ut hvor tidlig elevene er bevisst sitt selvbylde som leser og hvor tidlig de har tilegnet seg interesse for lesing. Dette er viktig for å vite hvordan eleven ser på sine muligheter for å lykkes som leser. Skolen kan nyttiggjøre seg informasjon som fremkommer i forhold til elevers interesse for lesing, slik at disse opplysningene og kunnskap om interesse for lesing kan påvirke undervisningen i den tidlige leseprosessen. Stortingsmelding nr. 16 (Meld. St. 16, 2006 – 2007) har tidlig innsats som tema i forhold til overgangen for barn fra norske barnehager til skoler. Barnehagene må gi et godt utgangspunkt, videreføre informasjon til skolen for å bedre

sjansene for at elevene skal kunne å gjøre det bra videre i skole- og samfunnslivet. Tidlig hjelp er blant annet viktig for motivasjon. Ettersom interesse for lesing og lesers selvbylde ses på for mange som motivasjonsfaktorer, bør dette være nyttig informasjon skolen kan skaffe seg i forhold til grunnleggende lese- og skriveopplæring. Ettersom det i denne studien er sammenheng mellom interesse for lesing, ferdigheter i lesing og lesers selvbylde, gir det tanker om at elever i andre klasse har hatt en fin overgang til skolen og kan nytte seg av disse faktorene i første og andre klasse. Forskningsresultatene viser en positiv signifikant sammenheng.

6.2 Forslag til videre forskning

Underveis i arbeidet med denne oppgaven, og spesielt nå når det nærmer seg en avslutning, har jeg tanker om flere forhold som det hadde vært interessant å finne ut av. Sammenhengen mellom elevers interesse for lesing og elevers selvbylde i forhold til lesing er forholdsvis nytt, og det trengs mer kunnskap på dette området. For å kunne sammenligne resultatene med andre forskninger for å finne felles eller ny kunnskap, blir det brukt ulike andre utvalg. Det hadde vært fint å finne ut om interesse for lesing har sammenheng med lesers selvbylde i begynnelsen av andre klasse. Kan det være mulig at elevene i dette utvalget har mistet litt av interessen i møte med leseopplæringen, eller er det motsatt at interesse for lesing er styrket fra første til andre klasse. Hadde resultatene vist høyere sammenheng mellom interesse for lesing og lesers selvbylde i første klasse? Grunnen for at dette hadde vært interessant å vite noe om er fordi da kunne man finne ut om første og andre klasse klarer å bevare interessen for lesing og lesers selvbylde i den grunnleggende lese- og skriveprosessen, eller muligens blir disse faktorene styrket?

Elevene i denne studien har trolig brukt mye av sin kognitive kapasitet på avkoding. Mange av elevene har muligens ikke nok overskudd til å forstå teksten når de er i starten av leseopplæringen. Kanskje leseferdigheter ville hatt en sterkere sammenheng med lesers selvbylde, når elevene er blitt bedre lesere? Det hadde også vært interessant å vite noe om disse faktorene når elevene blir noen år eldre. Denne studiens utvalg består av elever i 2. trinn, og det ville vært interessant å undersøke om resultatene er annerledes etter hvert som elevene blir eldre. Det ville vært interessant å følge den samme elevgruppen over tid, for på den måten kunne sett om sammenhengen mellom elevenes ferdigheter i lesing, elevens interesse for lesing og elevens selvbylde i forhold til lesing vil endre seg over tid.

7.0 Litteraturliste.

Adams, M., Bruck, M. (1993). Word recognition: The interface of educational policies and scientific research. Vol.5(2), pp.113-139 https://bibsys-ur.userservices.exlibrisgroup.com/view/action/uresolver.do?operation=resolveService&package_service_id=4571026590002208&institutionId=2208&customerId=2200

Ainley, M. (2006). *Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes*. *Educational Psychology Review* 18, 391–405.

Alexander, L (2005). Stress and Physical Health Deterioration in the Aftermath of Hurricanes Katrina and Rita. *Sociological Perspectives*, Vol.54(2), pp.229-250

Alexander, P. & Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. DOI: 10.1598/0872075028.2

Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundrtræ & F. E. Tønnessen (Red), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 223-239). Oslo: Gyldendahl Akademisk.

Baker, L., Scher, D. (2002). Beginning readers motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology* , 23 (4), 239-269.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning pp. 117 – 148 <https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1990). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). Redaksjonell. *American Journal of Health Promotion* , 12 (1),8-10.

Baumann, J. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge, 323 – 346.

- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bishop, D. V. (1997). Language impairment. Listening out for subtle deficits. Vol.387(6629), pp.129-30 <https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/78980309?accountid=136945>
- Bjørndal, A., Hofoss, D. (2004) *Statistikk for helse- og sosialfagene*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (1997). *Mestring av lese- og skrivevansker: foredrag holdt ved: Nordisk konferanse om lesing og sosial tilpasning, Oslo, 15 – 17 september 1997*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger Senter for atferdsforskning.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F.E.Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*, (s. 135-144). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Bynner, J. og Parsons, S. (2010). Insights into basic skills from a UK longitudinal study. I Reader, S. og Bynner, J. (red.). *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*, s. 27 – 58. New York: Routledge.
- Carlsten, T. & Sjaastad, J. (2014). *Evaluering av Program for Skolebibliotekutvikling 2009 – 2013. [NIFU – rapport 2014:4]* <http://hdl.handle.net/11250/280077>
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self concept. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 67, Part 3, pp. 279 – 292.
- 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.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 5-24 <https://doi.org/10.1080/10573560308205>
- Chard, D. J., & Kameenui, E. J. (2000). Struggling first grade readers : The frequency and progress of their reading. *Journal of Special Education*, 34, pp 28 – 38.
- Chen, Y.-H. & Baker, P. (2010). Lexical bundles in L1 and L2 academic writing. *Language Learning & Technology*, (14)2, 30–49. <http://dx.doi.org/10125/44213>
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2007). Tilpasset opplæring og Kunnskapsløftet. I: Hølleland, H. (red) (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). The generally causality orientataion Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of research in personality* 19 pp. 109 – 134.
- D`Aurora, D.L. og Fimian, M.J. (1988). Dimensions Of Life And School Stress Experienced By Young People. *Psychology I The Scools.*, 25, 44 – 53.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior pp 22 -268
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI11104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. *In Building autonomous learners* (pp. 9-29). Springer, Singapore.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2009). *Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence*. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (p. 123–140).
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R.D. and Blumenfeld, P. 1993. Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64: 830–847.
- Eklund, K. M., Torppa, M., & Lyytinen, H. (2013). Å spå lesing funksjonshemming: tidlig kognitiv risiko og beskyttende faktorer. *Dysleksi*, 19 (1), 1-10.
- Esmaeli, Z.: Children with and without Family Risk og Reading difficulties: Emergent literacy, home literacy environment at onset of formal reading instruction, and literacy skills after two years of schooling.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*.
<file:///C:/Users/fvi02/Downloads/DiscoveringStatisticsUsingSPSS2013.pdf>
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational psychology*, 92(3), 466.
- Espenakk, U. (Red), Horn, E. (Red) & Færevaag, M. K. (Red). *TRAS observasjon av spark I daglig samspill*.
- Frost, J., Færevaag, M. K., Horn, E., & Espenakk (2011) Hva er TRAS og hvordan brukes det? s 8 - 16 I: Espenakk, U. (Red), Horn, E. (Red) & Færevaag, M. K. (Red) *TRAS observasjon I daglig samspill*. Stavanger: UnitedPress.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Nidersøe, J., Olofsson, Å. & Sørensen, P.M. (2005): Semantic and phonological Skills in Predicting Reading Development. From 3-16 years of age. *Dyslexia*, 11, 79 – 92.
- Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review*, 21(3), 219-246.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1997). Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, Newark, DE 19174-8159

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3 403 – 422.

Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ & F.E. Tønnessen (red). *Å lykkes med lesing tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 15–33). Oslo: Gyldendal akademisk.

Maxwell. (2015). *Psycho-Cybernetics: Updated and expanded* (Updated Perigee trade paperback edition). Perigee Book.

Gabrielsen, N.N. & Oxborough, G. H. O. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F.E. Tønnessen (red). *Å lykkes med lesing tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 34–67). Oslo: Gyldendal akademisk.

Gambrell, L & Marinak, B (2007). Reading Motivation: What the Research Says Hentet fra *LD OnLine* <http://www.ldonline.org/article/29624/>

Gough, P. B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7:6.

Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620–633. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.620>

Graham, S., Harris, K. R., & Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.669>

Grann, R. & Loyd, D (1947). Children and School readinginterest. *Journal of Educational Sociological*, Vol. 21, nr. 4 pp 215 – 219.

Guthrie, JT, & Wigfield, A. (1997). *Lesengasjement: Motiverende lesere gjennom integrert instruksjon*. Bestillingsavdeling, International Reading Association, 800 Barksdale Road, Newark, DE 19174-8159

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, February 1982, Vol.53(1), p.87

Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Henk, W. A. & Melnick, S.A. (1992). The initial development of a scale to measure 'Perception of Self as Reader'. In C. KKinzer & DJ. Leu, *Literacy Research, Theory, and Practice: Views from Many Perspectives*. Chicago: The National Reading Conference Inc.
- Hoel, T., Oxborough, G. H. O., Wagner, Å. K. H. (2011). *Lesefrø. Språkstimulering gjennom leseaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Johannessen, A (2009). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Juel, C. (1998). Lære og lese og skrive: En langsgående undersøkelse av femtifire barn fra første stund
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk metode – en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007) og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2020) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra URD <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet, 2020 *Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet Fra rammeverk for grunnleggende ferdigheter* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter-rammeverk/>
- Kulbrandstad, L. I. (2003) Leseopplæring for grunnskoleelever fra språklige minoriteter I: Austad, I. (red). *Mening i tekst Oslo*: Cappelen akademisk forlag.
- Langer, C. L. (2015). *Applying theory to generalist social work practice: a case study approach*. https://bibsysur.userservices.exlibrisgroup.com/view/action/uresolver.do?operation=resolveService&package_service_id=4573689530002208&institutionId=2208&customerId=2200
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A. & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lundetræ, K., Solheim, O. J., Schwippert, K., & Uppstad, P. H. (2017). Protocol: «On Track», a group-randomized controlled trial of an early reading intervention. *Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.jer.2017.08.011>
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T., Kulju, P., Laakso, M-J., Leiwo, M, Leppanen, P., Lyytinen, P., Poikkeus, A-M., Richardson, U., Torppa, M. & Viholainen, H (2005). Early Development of Children at Familial Risk for Dyslexi-Follow-up from Birth to school Age. *Annals of Dyslexia*, 54, 2, 184 – 220.

- Mata, L (2011) Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children, *Reading Psychology*, 32:3, 272-299, DOI: 10.1080/02702711.2010.545268.
- McGee, L. M. & Richgels, D. J. (2003). *Designing Early Literacy Programs: Strategies for At-Risk Preschool and Kindergarten Children*. New York: Guilford Press.
- McTigue, E., Solheim, O. J., Frijters, J., Foldnes, N., & Walgermo, B. (2017). Should we ask about their literacy motivation before learning to read? Results from a self-beliefs and interest scale validation. [Manuscript resubmitted for publication].
- Mejlbo, K. (2020). Dette er smilefjes-saken. Hentet fra utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/kartlegging-smilefjes/dette-er-smilefjes-saken/228495>
- Midtbø, T. (2007). *Regresjonsanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*, 73(2), 165-183.
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of learning disabilities*, 41(5), 387- 404
- Murberg, T. og Bru, E. (2004). *School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents*. *School Psychology International*, 25, 317 – 332.
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47 (1), 91 – 108.
- Nordahl, T og Sunnevåg, A. K. (2008). *Trekk ved spesialundervisningen i grunnskolen*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 2 – 2008
- Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15(2), 103-122.
- OECD (2009). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Volume IV. Paris: OECD.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa [LOV-1998-07-17-61] hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pallant J. (2001). *SPSS survival manual*. Printed in China by Everbest Printing Co. Ltd.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Reder, S. (2010). The development of literacy and numeracy in adult life. I: Reder, S. & Bynner, J. (red.). *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*, s. 59 – 84. New York: Routledge.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students pp 227 – 248.

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199912\)5:4<227::AID-DYS146>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<227::AID-DYS146>3.0.CO;2-6)

Ringdal, K (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.ed.) Bergen: Fagbokforlaget

Roe, A (2008). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M., (ed). (2012). The Oxford Handbook of Human Motivation. *Psychology Learning & Teaching* Vol. 14 (1), pp. 88 – 89.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Seligman, Martin E.P. (1991). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York, NY: Pocket Books.

Sirnes, S. M. (2005). *Flervalgsoppgaver – konstruksjon og analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E.M og Skaalvik, S (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.

Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p. 257–276). Oxford University Press.

Solbakken, S. S. (2019) *Statistikk for nybegynnere*. Bergen; Fagbokforlaget.

Solheim, J. S., Rege, M. & McTigue (2017). Study protocol: "Two Teachers" A randomized controlled trial investigating individual and complementary effects of teacher-student ratio in literacy instruction and professional development for teachers. *International Journal of Educational Research* 86:122-130

Spear-Swerling, L., Sternberg, R. J. (1994). The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, Vol.27(2), pp.91-103

Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of Education*, 2008/2009, Vol.189(1/2), pp.23-55

Stanovich, K. E. (1989). Has the Learning Disabilities Field Losts Its Intelligence? *Journal of Learning Disabilities*, October 1989, Vol.22(8), pp.487- 492.

Stanovich, K. E. (1991). Conceptual and Empirical Problems with Discrepancy Definitions of Reading Disability. *Learning Disability Quarterly*, Vol.14(4), pp.269-280

Stanovich, K.E. (2000). Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers
<https://www.researchgate.net/lite/publication/PublicationDownloadCitationModal.downloadCitation.html?fileType=RIS&citation=citation&publicationUid=247275030>

Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.

Stipek, D., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60(3), 521-538. <https://doi.org/10.2307/1130719>

Swann, W. B., Jr. (1996). *Self-traps: The elusive quest for higher self-esteem*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Thagaad, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tønnessen F. E. & Uppstad, P. H. (2015) Leseferdighet. I: K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (red) *Å lykkes med lesing- tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet, (2015). Komponenter i god leseopplæring – hele dokumentet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/3-A-utvikle-strategiske-lesere/>

Utdanningsdirektoratet (2015). Kartleggingsprøver. Hentet fra: www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover-pa-1.-4.-trinn/formal-og-innhold/

Walgermo, B. R. (2018) *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction*. (Doktoravhandling) Universitetet i Stavanger. Stavanger: Hertervig akademisk Stiftelsen psykiatisk opplysning.

Walgermo, B., Foldnes, N., Uppstad, P. & Solheim, O. (2018) Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing*, 2018, Vol.31(6), pp.1379-1399

Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E. & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing – tid for nytenking? *Acta didactica Norge*. Vol. 12, nr.4, pp. 21-22

Wang, J. H-Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the Effects of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading, and Past Reading Achievement on Text Comprehension Between U.S. and Chinese Students. *Reading Research Quarterly*, 01 April 2004, Vol.39(2), p.162

Wigfield, A & Guthrie, J (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, Sep 1, 1997, Vol.89(3), p.420

Yeager, D.S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist* DOI: 10.1080/00461520.2012.722805

Yudowitch, S., Henry, L. M., & Guthrie, J. T. (2008). *Self-efficacy: Building confident readers*. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (p. 65–86). Corwin Press.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (red.), *Self-efficacy in changing societies* pp. 202-231. New York: *Cambridge University Press*.

Zimmerman, BJ, (2000). Selfeffecy, a essencial motiv of learning.
<https://positivepsychology.com/self-concept/>

Zuckerman, B. & Augustyn, M. (2010). Books and Reading: Evidence-Based Standard of Care Whose Time Has Come *Academic Pediatrics* pp. 11 – 17.
<https://doi.org/10.1016/j.acap.2010.09.007>