

Lærerens rolle i å utvikle og opprettholde elevers lesemotivasjon

En teoretisk utdyping av hvordan grunnskolelærere kan bidra til lesemotivasjon

Gry Bøen Torsetnes



Masteroppgave i pedagogisk- psykologisk rådgivning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

Lærers rolle i å utvikle og opprettholde elevers lesemotivasjon

En teoretisk utdyping av hvordan grunnskolelærere kan bidra til
lesemotivasjon

Gry Bøen Torsetnes



© Gry Bøen Torsetnes

2016

Tittel: Lærerens rolle i utvikle og opprettholde elevers lesemotivasjon

Forfatter: Gry Bøen Torsetnes

Illustrasjon: Fredrik Adrian Eden

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Lærerens rolle i å utvikle og opprettholde elevers lesemotivasjon

AV:

Gry Bøen Torsetnes

EKSAMEN:

PED4190

Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Våren 2016

STIKKORD:

- Lesemotivasjon
- Språkutvikling
- Vokabular
- Lærerens rolle

Sammendrag

Denne oppgaven belyser hvordan lærere i grunnskolen kan tilrettelegge for, utvikle og opprettholde elevers lesemotivasjon, avgrenset til elever i 3. til 5. klasse. Lesing er et viktig redskap for livslang læring. Bøker og tekst er det som primært brukes i skolen for å formidle kunnskap, særlig når elevene blir eldre. Med basis i et sosiokulturelt læringssyn, der leseforståelse er avhengig av egenskaper ved teksten, aktiviteten, individet, og den sosiokulturelle konteksten (Sweet & Snow, 2003), belyses hvordan lærere kan inkorporere motivasjon i sin undervisning, for å utvikle og opprettholde elevers lesemotivasjon.

Bakteppet for oppgaven er blant annet hvilke faktorer som ligger til grunn for god leseforståelse, da man må forstå hva man leser hvis man skal få lyst til å lese. Dette avgrenses til kunnskap om og erfaring med språk, og bakgrunnskunnskap. Her gis informasjon om forskjellige utgangspunkt barn har ved skolestart, og hvilken innvirkning dette har på senere lesekompetanse og motivasjon.

Motivasjon er et mangesidig fenomen, og det finnes ulike motivasjonsteorier og begreper. Valg av motivasjonsteorier er avgrenset til Bandura's (1997) konsept om forventning om mestring, selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000) og målorienteringsteori, med hovedfokus på Dweck's (1999) selvteori som bakenforliggende årsak. En rekke studier som har undersøkt effekten av leseprogrammet CORI (Concept Oriented Reading Instruction) inkluderes. Programmet tar utgangspunkt i motivasjonsteorier og begreper fra oppgavens teoretiske fundament. Studiene presenteres og drøftes for å gi forskningsmessig evidens for hva som bidrar til å utvikle og opprettholde elevers lesemotivasjon i klasserommet.

Egenskaper ved lærer som har innvirkning på deres villighet til å bruke motivasjonsteori i praksis, belyses. Skoleledelsen har en viktig rolle for å tilrettelegge for både elever og lærere sin motivasjon. Arbeid gjort i norsk sammenheng vektlegger betydningen av en leseplan og godt samarbeid mellom faglærere for å inspirere, veilede og motivere lærere til å inkorporere motivasjon i sin undervisning (Buland et al., 2006; Lillesvangstu et al., 2007).

Problemområdet

Barn starter på skolen og er motivert for å lære seg å lese. Undervis i skoleløpet minker elevenes lesemotivasjon. Prestasjon og konkurranse blir et mer fremtredende fenomen i skolen. Elevenes utgangspunkt i det de starter skolen, er viktig for senere akademisk suksess. Den norske skolen har som mål å gi elever et godt utgangspunkt for å bli det de ønsker i livet. Skolen som læringsarena kan tilrettelegge slik at elever utvikler gode ferdigheter i lesing og holdninger til det å lese for å lære. På denne bakgrunn stilles følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere bidra til å utvikle og opprettholde elevers motivasjon for lesing i klasserommet?

Problemstillingen besvares ved å ta utgangspunkt i sentrale motivasjonsteorier og begreper brukt i studier som adresserer elevers lesemotivasjon. Problemstillingen presiseres i følgende delspørsmål:

- Hva forutsettes for å bli en god leser?
- Hvordan utvikles elevers lesemotivasjon?
- Hvordan kan lærere tilrettelegge for elevers lesemotivasjon i sin undervisning?
- Hva påvirker læreres villighet til å bruke motivasjonsteori i sin undervisning?
- På hvilken måte har skoleledelsen innvirkning på læreres motivasjon og innsats i sitt arbeid?

Metode og datagrunnlag

Oppgaven er et litteraturstudium. I kapittel 2 presenteres teori og forskning som belyser hva som forutsettes for å bli en god leser. Dette inkluderer en etnografisk studie (Heath, 1986), longitudinelle undersøkelser (Cunningham & Stanovich, 1997; Snow, Tabors, & Dickinson, 2001), en spørreundersøkelse (Clark & Poulton, 2011), kvasi-eksperimentelle studier (Farver, Lonigan & Eppe, 2009; Lawrence, Crosson, Paré-Blagoev & Snow, 2015; Lervåg & Aukrust, 2010), og en metaanalyse (Lervåg og Melbye-Lervåg, 2009). Studiene drøftes etter

presentasjon ut i fra kriterier for reliabilitet og validitet i forhold til informasjon aktuell for min oppgave.

I kapittel 3 presenteres teori og studier om motivasjon, og hvordan barns lesemotivasjon utvikles. Dette inkluderer intervensjonsstudier (Guthrie, Wigfield & VonSecker, 2000; Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004), kvasi-eksperimentelle studier (Dweck et al. 1982, ref. i Dweck & Leggett, 1988; Guthrie & Klauda, 2015), en metastudie (Guthrie, McRae & Klauda, 2007), to deskriptive studier (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks & Perencevich, 2005; Guthrie et al., 2007) og en spørreundeundersøkelse (Wigfield & Guthrie, 1997).

I kapittel 4 disponeres i henhold til Sweet og Snow (2003) sin heuristikk, og belyser hvilke muligheter lærer har for å tilrettelegge for lesemotivasjon, ut fra egenskaper ved teksten, aktiviteten, individet og den sosiokulturelle konteksten. I tillegg inkluderes en spørreundersøkelse (Ujjie og Krashen, 1996), en innovasjonsstudie med kvalitativt design (Chou, Cheng & Cheng, 2016) og en deskriptiv studie (Applegate & Applegate, 2004).

I kapittel 5 diskuteres lærers motivasjon og hva som påvirker dem til å bruke motivasjonsteori i praksis. Skoleledelsens innvirkning på lærers motivasjon blir diskutert. Dette belyses gjennom norske, og internasjonale studier. Dette inkluderer tre spørreundersøkelser (Federici & Skaalvik, 2012; Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2014), en kvalitativ innovasjonsstudie (Turner, 2010), og innovasjonsarbeid gjort i norsk sammenheng (Buland, Havn & Finbak, 2006; Lillesvangstu, Tønnessen & Dahll-Larsson, 2007).

Hovedfunn

Sammenlagt indikerer studiene at språkkunnskaper, og da særlig vokabular, har sammenheng med senere leseforståelse. Skolen kan gjøre mer for å minimere forskjeller mellom elevenes begrepskunnskaper, og elevenes utgangspunkt blir på gruppenivå avgjørende for senere utviklingsforløp (Biemiller & Boote, 2006; Cunningham & Stanovich, 1997; Snow et al., 2001). Derfor er tidlig innsats fra skolen viktig. Elevers lesemotivasjon synker når de blir

eldre, og det blir ofte økt fokus på prestasjonsmål i klasserommet (Anmarkrud & Refsdahl, 2010; Oldfather & Dahl, 1994). Lærere står i en særstilling når det gjelder mulighet for å snu denne negative trenden (Turner, 2010). Ved å inkorporere motivasjonsteori i sin undervisning, kan de snu denne trenden og tilrettelegge for økt lesemotivasjon (Guthrie et al., 2000; Wigfield et al., 2004).

Lærere kan formidle læringsmål, legge vekt på innsats og ikke fokusere på prestasjonsmål for å øke elevenes engasjement og innsats (Dweck, 1999). Å jobbe systematisk med språkutviklingen har positiv effekt på elevers leseforståelse, kompetanse og forventning om mestring, som igjen har positiv innvirkning på lesemotivasjon (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2000; Sipe, 2008). En viss grad av selvbestemmelse rundt arbeidsmetoder og valg av lesestoff har positiv innvirkning på elevers lesemotivasjon (Wigfield & Eccles, 2000). Ved å gjøre lesing til en sosial aktivitet, dekkes elevens behov for tilhørighet, og samspill rundt lesing fungerer motiverende for elever (Ryan & Deci, 2000; Tønnessen, 2007).

Motiverte lærere gir elevene mer autonomistøtte, og er mindre kontrollerende i sin undervisning (Pelletier et al., 2002). Slik som elever, er også lærere en del av en større sosial kontekst som påvirker deres motivasjon og evne til å være autonomistøttende. Kontroll og krav fra ledelsen, eller kolleger reduserer læreres opplevelse av å være selvbestemt, og har negativ innvirkning på deres motivasjon (Pelletier et al., 2002). Læreres forventning om mestring og opplevde autonomi har positiv innvirkning på deres engasjement og jobbtilfredshet (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Lærers forventning om mestring påvirkes av hvor mye støtte de får fra skoleledelsen (Federici & Skaalvik, 2012).

Nøkkelbegreper

- Lesemotivasjon
- Språkutvikling
- Vokabular
- Lærers rolle

Forord

Oppgaven er skrevet som det avsluttende hovedarbeidet ved Institutt for Pedagogikk, studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning. Inspirasjonen for oppgaven er å kunne bruke kunnskapen i mitt arbeid som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Mitt fremtidige arbeid som samarbeidspartner med lærere har vært utgangspunktet for oppgavens tema. En stor takk til min veileder Bodil Olaussen som brukte dette som utgangspunkt for å motivere og inspirere meg under veiledningssamtalene.

Først vil jeg takke Universitet i Oslo for kunnskap, erfaringer og inspirasjon. Gode faglærere og engasjerte studenter har gjort studietiden til en spennende og flott tid. Jeg vil gi en stor takk til min veileder, professor Bodil Olaussen for hjelp, støtte, inspirasjon og et godt samarbeid gjennom arbeidet med oppgaven.

Ellers vil jeg takke mine foreldre, og familie for all støtte, oppmuntring og gode råd. Særlig takk til min mor for gode middager når arbeidsdagene ble lange, og til min far som alltid evner å se positivt og minner om at hardt arbeid gir uttelling. Og sist, men ikke minst takk til min kjæreste for all støtte og oppmuntring de siste årene.

God lesing!

Oslo, juni 2016

Gry Bøen Torsetnes

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema.....	1
1.2	Aktualitet.....	1
1.3	Betydningen av leseglede.....	2
1.4	En nedgang i elevers motivasjon og læringsglede i den norske skolen.....	3
1.5	Lærerens rolle for å utvikle og opprettholde elevenes lesemotivasjon.....	3
1.6	Skoleledelsens rolle.....	4
1.7	Problemstilling.....	4
1.8	Avgrensning.....	5
1.9	Metodisk refleksjon – valg av studier.....	5
1.10	Begrepsdrøfting.....	6
1.11	Oversikt over oppgaven.....	6
2	Lesing i skolen.....	7
2.1	Lesing.....	7
2.2	Kunnskap om og erfaring med språk.....	9
2.2.1	Heath (1986): « <i>What no bedtime story means: Narrative skills at home and school</i> » 9	
2.2.2	Tilgang til bøker hjemme.....	10
2.3	Språkkunnskaper.....	12
2.3.1	Harvard's (2001): « <i>Home-School Study of Language and Literacy</i> ».....	12
2.3.2	Cunningham og Stanovich (1997): « <i>Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later</i> ».....	14
2.3.3	Andre studier med fokus på vokabularstørrelse.....	15
2.4	Konsekvenser av for lite fokus på utvikling av barns språk/vokabular i skolen.....	16
2.4.1	Biemiller og Boote (2006) sin påstand: «Skolen gjør for lite for å minske gapet mellom elevenes begrepskunnskaper».....	17
2.5	Begrepsbruk i skolen.....	18
2.5.1	Lawrence, Crosson, Paré-Blagoev & Snow (2015): « <i>Word Generation Randomized Trial Discussion Mediates the Impact of Program Treatment on Academic Word Learning</i> ».....	19
2.6	Oppsummering og drøfting.....	20

3	Utvikling av lesemotivasjon i skolen	21
3.1	Hva er motivasjon?	21
3.1.1	Indre og ytre motivasjon	22
3.1.2	To syn på barns utvikling av lesemotivasjon	22
3.1.3	Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks og Perencevich (2005): « <i>From spark to fire: Can situational interest lead to long term reading motivation?</i> »	24
3.2	Motivasjon og dens relasjon til lesekompetanse	25
3.2.1	Klauda og Guthrie (2015): « <i>Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers</i> »	26
3.3	Motivasjonsbegreper som er positivt og negativt tilknyttet leseprestasjon	27
3.4	Utvalgte motivasjonsteorier	29
3.4.1	Forventning om mestring	29
3.4.2	Selvbestemmelsesteorien	31
3.4.3	Målorienteringsteori	33
3.5	CORI: Presentasjon av leseprogrammet	36
3.5.1	Guthrie, Wigfield og VonSecker (2000): « <i>Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading</i> »	37
3.5.2	Wigfield, Guthrie, Tonks og Perencevich (2004): « <i>Children's motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences</i> »	39
3.5.3	Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick og Littles (2007): « <i>Reading Motivation and reading comprehension growth in the later elementary years</i> »	40
3.5.4	Guthrie, McRae og Klauda (2007): « <i>Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading</i> »	42
3.6	Utvikling av lesemotivasjon i klasserommet	43
3.6.1	Årsaker til elevers nedgang i motivasjon for lesing	43
3.7	Samlet oppsummering og drøfting	45
4	Lærerens rolle i å motivere for lesing: Perspektiver fra forskning	47
4.1	Egenskaper ved teksten	47
4.1.1	Tegneserier	48
4.1.2	Narrative bøker og faktabøker	49
4.2	Egenskaper ved aktiviteten	51
4.2.1	Tiden som blir satt av til lesing	52
4.2.2	Å skape dialog rundt lesing	52
4.2.3	Fokus på læringsmål i klasserommet	53

4.3	Egenskaper ved individet.....	54
4.3.1	Øke elevers forventning om lesemestring og utvikle lesekompetanse	54
4.3.2	Tiltak for å bedre elevenes språkkunnskaper	57
4.3.3	Behovet for autonomi - Gi elevene valgfrihet i lesingen	58
4.4	Lesing i en sosiokulturell kontekst	59
4.4.1	Lærerens rolle i å engasjere elevene til leselyst	59
4.4.2	Chou, Cheng og Cheng (2016): « <i>Operating Classroom Aesthetic Reading Environment to Raise Children's Reading Motivation</i> »	60
4.5	Samlet oppsummering og drøfting	61
5	Læreres motivasjon – skoleleders rolle	62
5.1	Lærers egen motivasjon.....	62
5.1.1	Lærers villighet til å bruke motivasjonsteori som utgangspunkt for handling... ..	62
5.1.2	Bruk av motivasjonsteori i praksis	64
5.1.3	Læreren som rollemodell	65
5.1.4	Lærer-elev relasjonen.....	66
5.1.5	Lærers forventning om mestring i sitt arbeid	67
5.2	Skoleledelsens innvirkning på lærere	68
5.2.1	Pelletier, Séguin-Lévesque og Legault (2002): « <i>Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors</i> » ..	69
5.2.2	Skaalvik og Skaalvik (2014): « <i>Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion</i> ».....	70
5.3	Norske studier som adresserer elevers lesemotivasjon.....	71
5.3.1	Tiltaksplanen « <i>Gi Rom For Lesing</i> »	71
5.3.2	Prosjektet « <i>Inn i teksten</i> »	73
5.3.3	Skolebiblioteket.....	75
5.4	Oppsummering	75
6	Oppsummering av oppgavens hovedfunn og pedagogiske implikasjoner	77
6.1	Hvordan lærere kan bidra til å utvikle og opprettholde elevers lesemotivasjon	77
6.2	Pedagogiske tiltak.....	78
6.2.1	Tiltak for å øke forventning om lesemestring og lesekompetanse.....	79
6.2.2	Tiltak for å formidle læringsmål	80
6.2.3	Tiltak for å fremme autonomi og tilhørighet.....	80
7	Konklusjon	82
7.1	Begrensninger og videre forskning.....	83

Litteraturliste 85

1 Innledning

Oppgavens hovedmål er undersøke hvordan lærere i grunnskolen kan tilrettelegge for, utvikle og støtte opp om elevers motivasjon for lesing. Lesing er et viktig redskap for livslang læring, både i skolen og i livet. Motivasjon er drivkraften bak handling. Å utvikle gode holdninger og assosiasjoner til lesing, er en viktig oppgave for både skoleledelsen og lærere, og det er viktig at elever lærer hvordan de kan motivere seg selv.

1.1 Tema

Barn som starter på skolen gleder seg til å lære å lese. Underveis i skoleløpet minker elevenes motivasjon for lesing (Anmarkrud & Refsdahl, 2010). Denne tendensen øker når elevene blir eldre (Gambrell, 1996). Dette er urovekkende, da lesing er et viktig verktøy for å tilegne seg kunnskap både på skolen og i hverdagen. I dagens tekstbaserte samfunn er det å kunne lese en grunnleggende ferdighet. Det er også et viktig verktøy for livslang læring. Lesing kan bringe gode opplevelser og glede, og er samtidig en aktivitet som gjør oss smartere (Cunningham & Stanovich, 2001). Derfor er det viktig at alle elever får muligheten til å oppleve lesing som en aktivitet de både mestrer og finner glede i.

1.2 Aktualitet

Det finnes mange fordeler ved å lese mye. Det å lese mye har positiv sammenheng med flytende lesing, økt kunnskap og økt strategibruk under lesing (Clark & Poulton, 2011). Studier indikerer at mengdelesing har en unik effekt på barns ordforråd, selv om man tar hensyn til nåværende intelligens og avkodningsevner, og at barnebøker inneholder flere ord enn hverdagssamtaler og tv-programmer (ref. i Cunningham & Stanovich, 2001). Barnebøker kan inneholde opptil 50% flere uvanlige ord, enn kommersielle TV-programmer for voksne (Strømsø & Aukrust, 2003). Ifølge Cunningham og Stanovich (2001) er det åpenbart at

språket vi omgir oss med er: *“lexically impoverished... as compared to written language... The relative rarity of the words in children’s books is, in fact greater than in all of the adult conversations except for the courtroom testimony”* (s. 139).

Lesing gjør at man ubevisst lærer nye ord og er derfor en enestående måte å utvikle elevers ordforråd (Cunningham & Stanovich, 2001). Dette gir anledning til å oppleve nye ord og utfordrende språk, i større grad enn man gjør i det daglige (Cunningham & Stanovich, 2001). Dette belyser betydningen av lærerens rolle til å gi elever muligheten til å oppleve lesing som en givende og positiv aktivitet, som de har lyst til å bruke tid på i og utenfor klasserommet.

Betydningen av å utvikle elevers lesekompetanse er mye omdiskutert i Norge. Dette var særlig tilfelle da PISA resultatene fra 2006 viste at norske 15 år gamle elever skåret under gjennomsnittet i leseferdigheter, sammenlignet med resten av OECD landene (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007). På grunn av disse resultatene ble lesing et hett tema i Norge.

Regjeringen satte da i gang en rekke tiltak i både skoler og barnehager. I 2009 og I 2012 skåret norske ungdommer signifikant høyere enn i 2006, og i lesing var elevenes resultater nå over gjennomsnittet (Kjærnsli & Olsen, 2013).

1.3 Betydningen av leseglede

Elevers leseglede har mer å si enn sosioøkonomisk bakgrunn når det kommer til senere akademisk suksess, ifølge en rapport fra OECD (2002) (ref. i Clark & Rumbold, 2006, s. 6).

Den norske skolen har som mål å tilrettelegge slik at elever uavhengig av sosial bakgrunn har gode forutsetninger for læring. Ifølge Clark og Rumbold demonstrerer dette betydningen av å heve standarden i klasserommet slik at elever med ulik bakgrunn og erfaringer, får muligheter til å engasjere seg i lesing.

1.4 En nedgang i elevers motivasjon og læringsglede i den norske skolen

Det finnes en rekke innlegg i media som belyser at norske elever er lei av og ønsker å ta et oppgjør med prestasjonskulturen, der en må kunne alt og (den indre) motivasjonen forsvinner. Hansen som er 18 år skriver dette i Aftenposten (2015, 15. desember):

«Vi kommer aldri til å være flinke nok. Når vi oppnår et mål, strekker vi oss bare etter det neste før vi i det hele tatt har nådd målstreken... Jeg vil at dere skal forstå at vi blir karakterisert av alt vi gjør i klasserommet, enten dere vil det eller ei.»

Larssen, som er 14 år, etterlyser motiverende og engasjerte lærere i sin vinnerkronikk i Aftenposten (2016, 22. januar). Dette inspirerte læreren Glesaaen. Hun skriver i et leserinnlegg i Aftenposten om M-en som ble borte (2016, 13. februar). I hennes lærerutdanning på 80-tallet var MAKIS en huskeregel for undervisningen, som de måtte følge i sin praksisundervisning. MAKIS står for Motivasjon, Aktivisering, Konkretisering, Individualisering og Samarbeid. Hun skriver videre:

«Det er utrolig hva man kan lære hvis man er motivert... I de fagene der jeg hadde engasjerte lærere, lærere som la merke til meg og gjorde faget spennende, jobbet jeg som bare det fordi det var morsomt. På den andre siden er det utrolig hva man ikke kan lære, om man er umotivert.»

1.5 Lærerens rolle for å utvikle og opprettholde elevenes lesemotivasjon

Lærere spiller en viktig rolle i elevenes liv. De står i en særstilling når det kommer til muligheter til å formidle gleden og nytten man kan få av å lese (Applegate & Applegate, 2004). Gjennom sin daglige interaksjon med elevene, fungerer de både som rollemodeller og veiledere, og de har muligheten til å modellere og formidle leseglede til sine elever. Forskning har indikert at tidlige positive erfaringer med lesing, har sammenheng med senere leseglede (Applegate & Applegate, 2004).

En rekke studier og ovennevnte leserinnlegg bekrefter at motivasjonen synker når elever blir eldre, og da særlig motivasjon for lesing (Anmarkrud & Refsdahl, 2010). Derfor ønsker jeg i min oppgave å fokusere på hvordan lærere kan bidra til å snu denne trenden, og undersøke hva som tenner lesegnisten hos elever, samt hvordan lærere kan tenne den.

1.6 Skoleledelsens rolle

Slik som elever påvirkes av læreren og miljøet i klasserommet, påvirkes lærere av miljøet og ledelsen i skolen (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002). Lærere står ovenfor en rekke utfordringer og møter mange krav i sin hverdag. Skolen som system og ledelsens vektlegging av hva som er viktig, og hvordan mål best mulig skal nås, vil ha en innvirkning på hvordan lærere gjennomfører og utfører sitt arbeid (Pelletier et al., 2002). Av den grunn er det viktig å inkludere skoleleders rolle til å skape et godt arbeidsmiljø, støtte opp om og utvikle kollegialt samarbeid, og tilby støtte og veiledning for både å heve kompetansenivået, og øke læreres motivasjon for å gjennomføre nødvendige tiltak i sine klasserom.

1.7 Problemstilling

Ut fra foregående drøfting presiserer jeg følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere bidra til å utvikle og opprettholde elevers motivasjon for lesing i klasserommet?

1.8 Avgrensning

Oppgavens fokus er på betydningen av tidlig innsats for å forhindre negativ utvikling videre i utdanningsløpet. Av den grunn avgrenses oppgaven til elever i midten av grunnskolen, nærmere bestemt elever i 3. – 5. klasse. Disse har allerede knekt lesekode og sliter muligens ikke med det tekniske aspektet ved lesingen. Siden lesing kan sies å bestå av avkoding og forståelse, vil dette omhandle elever med og uten forståelsesvansker i lesing.

1.9 Metodisk refleksjon – valg av studier

Oppgaven vil ta opp studier og litteratur som beskriver hva elever tar med seg fra før de starter på skolen, og hvilken innvirkning dette kan ha på fremtidig motivasjon og suksess i skolen (2.0). Dette vil inkludere longitudinelle studier, spørreundersøkelser og kvasi-eksperimentelle studier som blant annet belyser elevenes utgangspunkt i det de starter på skolen. Sentrale motivasjonsteorier vil bli presentert, og dens betydning for å opprettholde og tilrettelegge for elevers motivasjon vil bli diskutert (3.0). Studier som beskriver hva som bidrar til å utvikle og støtte opp om elevers lesemotivasjon i skolen vil bli presentert og diskutert. Her trekkes inn kvasi-eksperimentelle studier og en metaanalyse som belyser hva som bidrar til å skape og utvikle elevers lesemotivasjon. Hvordan lærere kan tilrettelegge for lesemotivasjon, belyses ut ifra oppgavens teoretiske fundament, og gjennom en spørreundersøkelse, en deskriptiv studie og en innovasjonsstudie med kvalitativt design (4.0). Studier og undersøkelser som belyser læreres motivasjon og hva som påvirker de til å bruke motivasjonsteori blir presentert og diskutert (5.0). Studier som belyser skoleleders rolle vil bli presentert, og hva de kan gjøre for å støtte opp om læreres arbeid med å utvikle og opprettholde elevenes lesemotivasjon. Dette inkluderer spørreundersøkelser, en kvalitativ innovasjonsstudie og innovasjonsarbeid gjort i norsk sammenheng.

Studiene i kapittel to er basert på norske og utenlandske elever. Studiene i kapittel tre og fire er i hovedsak basert på engelske og amerikanske elever. Studiene i kapittel fire og fem er basert på norske og utenlandske elever, lærere og skoleledere. Studienes ulike design, gyldighet og pålitelighet omtales etter hvert som studiene presenteres.

1.10 Begrepsdrøfting

Lesemotivasjon, motivasjon for lesing, leseglede og leselyst har samme meningsinnhold, og brukes om hverandre i oppgaven for språklig variasjon. For å utdype motivasjon for lesing brukes sentrale motivasjonsteorier fra internasjonal litteratur. Begrepene knyttet til disse teoriene defineres og drøftes når teorien presenteres. Andre sentrale begreper defineres ved førstegangsbruk.

1.11 Oversikt over oppgaven

For å besvare problemstillingen presenteres følgende kapitler:

Kapittel 2: Kapitlet vil definere lesing og hva som forutsettes for å bli en god leser

Kapittel 3: Motivasjonsbegrepet blir presentert og diskutert, og sentrale teorier blir gjort rede for. Studier som belyser hva som bidrar til å øke elevenes lesemotivasjon vil bli presentert og drøftet.

Kapittel 4: Lærerens rolle i å utvikle og støtte opp om elevenes lesemotivasjon i sin undervisning vil bli diskutert. Studier som belyser dette vil bli presentert og diskutert.

Kapittel 5: Betydningen av læreres egen motivasjon vil bli drøftet. Skoleledelsens innvirkning på lærere blir belyst, og studier som belyser dette blir presentert og drøftet.

Kapittel 6: Kapitlet oppsummerer oppgavens hovedfunn, med konkrete tiltak lærere kan ta i bruk i sin undervisning for å øke elevens lesemotivasjon.

Kapittel 7: Avslutning av oppgaven med en kort konklusjon, samt en redegjørelse for oppgavens begrensninger.

2 Lesing i skolen

Barn starter på skolen med varierende kunnskaper og erfaringer. Kunnskap om det varierende grunnlaget for tekstforståelse barn har ved skolestart, er viktig for lærere å bli bevisst på. Lesing er en grunnleggende ferdighet, som er nødvendig å beherske for å lykkes i dagens tekstbaserte samfunn. Skolen bruker i stor grad tekst og bøker som medium for å formidle kunnskap, og derfor er utvikling av gode leseferdigheter et viktig aspekt ved grunnskoleopplæringen. En forutsetning for å få lyst til å lese, er at man forstår tekstens innhold. Kapittelet vil gjøre rede for hva som ligger grunn for barns senere leseforståelse.

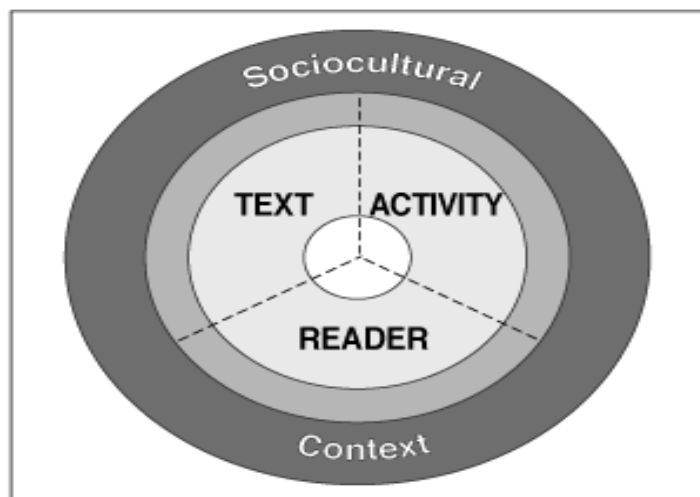
Lesing og leseforståelse blir definert (2.1). Komponenter som har betydning for å utvikle god leseforståelse blir belyst. Dette avgrenses til kunnskap og erfaringer med skrift (2.2), og muntlige språkferdigheter, og da særlig vokabular (2.3). Fonologisk bevissthet og ordavkodning har betydning for god leseforståelse, men da oppgaven er avgrenset til elever i 3. til 5. klasse, utelater jeg dette temaet. Så vil konsekvenser av barns manglende språkkunnskaper bli presentert og diskutert (2.4). Deretter følger en drøfting av begrepslæring i skolen, og om skolen gjør nok for å utvikle elevenes vokabular (2.5). Kapittelet avsluttes med en studie som dokumenterer at det nytter å undervise elever i akademiske begreper. Til slutt oppsummeres kapittelet (2.6).

2.1 Lesing

«The simple view of reading» sier at lesing er et produkt av avkodning og forståelse (ref. i Sweet & Snow, 2003). Ifølge Joshi (1999) adresserer lesing ett aspekt til, nemlig flyt, eller hurtighet i leseprosessen. Det er en sterk korrelasjon mellom hvor hurtig en leser og hvor godt man forstår det en leser (Hirsch, 2003). Flytende lesing innebærer å lese raskt og riktig. Dette medfører økt forståelse, fordi man må bruke mindre innsats på det tekniske aspektet ved lesingen. Deretter brukes forkunnskaper, vokabular og ulike kognitive strategier for å forstå litterære og implisitte meninger i teksten (Strickland, Snow, Griffin, Burns & McNamara, 2002). Lesing er dermed en interaktiv prosess, hvor tekniske leseferdigheter,

forståelsesstrategier og bakgrunnskunnskaper tilsammen påvirker leserens muligheter til å forstå, huske og bruke innholdet i teksten (Burns & Kidd, 2011).

Poenget med å utvikle gode leseferdigheter, er å kunne bruke denne kunnskapen til å forstå og lære gjennom å samhandle med tekst. Leseforståelse defineres av Bråten (2011) som å «utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skreven tekst» (s. 45). Utvinne vil si å trekke ut det som står i teksten rent bokstavelig, mens meningsskapning skjer ved å trekke slutninger rundt tekstens innhold (Bråten, 2011). Det er mange ulike komponenter knyttet til leseforståelse. For å tydeliggjøre dette presenter Sweet og Snow (2003) en heuristisk tenking for leseforståelse, som er illustrert i figur 2.1. Det er viktig å ta hensyn til at lesing skjer i en sosial kontekst. God leseforståelse er også avhengig av egenskaper hos leseren, teksten og aktiviteten man er en del av. En rekke faktorer har dermed innvirkning på elevens leseforståelse.



Figur 2.1: «A heuristic for thinking about reading comprehensions». Leseforståelse er avhengig av egenskaper ved teksten, aktiviteten, leseren, og den sosiokulturelle konteksten. Hentet fra Sweet og Snow (2003, s. 3).

Studier har indikert at tre typer språklige ferdigheter er viktig for senere leseforståelse. Dette er fonologisk bevissthet, kunnskap og erfaringer med skrift og muntlige språkferdigheter, og da særlig vokabular (Aukrust, 2005; Chall, Jacobs & Baldwin, 1990; Farver, Eppe & Lonigan, 2009; Heath, 1986; Lervåg & Aukrust, 2010). På grunn av oppgavens avgrensning vil kun relasjonen mellom de sistnevnte ferdighetene og barns senere leseforståelse vil bli presentert.

2.2 Kunnskap om og erfaring med språk

Mange barn i dag erfarer en forskjell mellom hjemmets og skolens vektlegging av lesing (Strickland et al., 2002). Strickland et al. omtaler dette som kulturforskjeller hjemme og på skolen. Sosiokulturell forskning har gitt verdifull innsikt i hvordan ulike sosiale kontekster har innvirkning på barns senere akademiske suksess (Chall et al., 1990; Heath, 1986). Studier indikerer at barnets sosialiseringsspross hjemme, i mer eller mindre grad forbereder dem til undervisningsopplegget brukt i skolen. Et samsvar mellom hjemmet og skolens praksis rundt språkbruk og lesing leder til økt sannsynlighet for videre suksess i skolen. For å belyse dette vil studien til Heath (1986) bli presentert og diskutert (2.2.1). Så følger en diskusjon om betydningen av tilgang til bøker hjemme (2.2.2).

2.2.1 Heath (1986): «*What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*»

Heath (1986) undersøkte språkbruken og hjemmemiljøet i tre amerikanske byer omtalt som Maintown, Roadville og Tracton. Barna fra Maintown kom fra et middelklassenabolag og deres praksis rundt lesing samsvarte med det brukt i skolen. Foreldre leste for barna og brukte tid til å samhandle med dem rundt innholdet i fortellingene de leste. Barna stilte spørsmål underveis om det var noe de lurte på og fikk svar før de fortsatte lesingen. Barna fra Roadville, kom fra et hvitt arbeiderklassenabolag. Foreldrene her brukte også tid på å lese eventyr for barna før leggetid, og sørget for at de hadde tilgang til lesestoff. De ba barna fortelle hva de så mens de pekte på bilder i bøkene. I dette nabolaget var barna oppfordret til å fortelle sannheten og det å lyve, eller komme med fantasifortellinger, ble ikke tolerert. Barna fra Tracton kom fra et svart arbeiderklassenabolag og hadde ikke tilgang til bøker hjemme. Foreldrene leste ikke eventyr for barna, men de var derimot omgitt av språk, men ble pratet mer om, enn til før de selv kunne snakke og ta ordet. I dette nabolaget var det spennende historier som fanget folks oppmerksomhet, og som medførte at man fikk prate uavbrutt. Av den grunn var det å overdrive og utbrodere sett på som en positiv egenskap om det gjorde en historie mer underholdende.

Som vist gjennom denne studien, vil barn med ulike hjemmeforhold og fra ulike samfunnslag begynne på skolen med ulike erfaringer og ferdigheter til bruk av språket (Heath, 1986). Barna fra Maintown var forberedt for skolen, da de var kjent med bruk av tekst og spørsmål-svar situasjonen som ofte brukes i skolen. Barna fra Roadville var bedre forberedt på skolestart, enn barna fra Trackton, da de også hadde mer kjennskap til tekst og spørsmål-svar situasjonen. Barna fra Roadville gjorde det greit på skolen de første årene, men falt bak da tekstene brukt i skolen krevde mer evne til abstrakt og kreativ tenkning. Denne evnen ble ikke stimulert under deres eventyrlesning med foreldrene, noe som kan være en årsak til deres stagnasjon i prestasjon i skolen, ifølge Heath. For barna i Trackton var det i skolen de for første gang møtte på og ble utfordret til å samhandle med skreven tekst. De hadde derfor liten, eller ingen kunnskap om lesing og skrift når de startet på skolen. De hadde derimot ferdigheter til å bruke språket på en kreativ måte. Etter hvert når språklig kreativitet begynte å bli verdsatt i undervisningen, hadde disse barna utviklet en negativ holdning til skolen og lesing (Heath, 1986).

Studien til Heath (1986) belyser ulike måter samfunn former individer (Aukrust, 2011). Den viser også hvordan sosialiseringprosessen i hjemmet påvirker barn, i deres funksjon i skolen. Et samsvar mellom hjemmets og skolens praksis rundt språk og lesing vil øke elevens sannsynlighet for fremtidig suksess i skolen (Aukrust, 2011). Dette er en etnografisk studie med longitudinelt design, som både vurderer barns kulturelle bakgrunn og språklige stimulering, og sammenheng med framgang i skolen, og forutsetninger for å lykkes med lesing.

2.2.2 Tilgang til bøker hjemme

Elever som kun leser på skolen får mindre leseerfaring og dermed mindre kompetanseøkning i lesing i forhold til medelever. Disse elevene viser mindre positive holdninger til lesing og har liten interesse for å engasjere seg i lesing utenfor skolen (Clark & Rumbold, 2006). De som ikke finner glede i lesing vil i større grad foretrekke å bruke fritiden på TV-titting, videospill, eller sosiale aktiviteter (Anmarkrud & Refsdahl, 2010; Clark & Poulton, 2011). Dette kan ha flere årsaker. Barn med mindre, eller ingen tilgang til tekster og bøker hjemme har ikke samme mulighet til å engasjere seg i lesing (Sanacore & Palumbo, 2009). Det kan

hende de ikke har litteratur hjemme som de synes er spennende, eller at de ikke ser på lesing som en aktivitet som vil gi dem glede (Clark & Poulton, 2011).

Gjennom en spørreundersøkelse på nett fant Clark og Poulton (2011) støtte for at barn som eier egne bøker, er mer glad i å lese. Undersøkelsen er basert på 18 141 engelske elever mellom 8 og 17 år. Barn som eide egne bøker uttrykte en mer positiv holdning til lesing, enn de som ikke gjorde det. Av den grunn legger Clark og Poulton vekt på betydningen av å gi barn muligheten til å eie egne bøker, som de har valgt selv og synes er spennende. «The National Literacy Trust's Young Program» i England, jobber med et bokprogram rettet mot barn med lav sosioøkonomisk posisjon (Clark & Poulton, 2011). Barna får bli med på morsomme arrangementer, designet for å øke deres leseferdigheter. De får trening i hvordan de kan velge bøker de finner interessante, og får beholde bøkene de har valgt. En av prosjektets ledere sa det slik: «*It is no good encouraging children to foster love and passion for reading if they don't possess (a book) or have little choice in what they read*» (Clark & Poulton, 2011, s. 16). Studien belyser betydningen av at barn får tilgang til og samhandle med bøker. Enten gjennom bokprogrammer som nevnt her, eller ved å ha bøker tilgjengelig i klasserommet og skolebiblioteket som de kan få låne med seg hjem (Gambrell, 1996).

For å oppsummere kan man si at sosioøkonomisk bakgrunn ofte blir brukt som forklaring på forskjeller i akademiske prestasjoner blant barn. Forskning har knyttet dette til ulik tilgang på bøker og tekst i barns hjem (Chall & Jacobs, 2003; Clark & Poulton, 2011; Heath, 1986). Studien til Heath (1986) viser at barn starter på skolen med en varierende grad av kunnskap og erfaringer med språk, som forbereder de på å delta i såkalte akademiske samtaler brukt i skolesammenheng (Hemphill, 2011). Strickland et al. (2002) påpeker derfor betydningen av at lærere har kjennskap til elevenes kulturelle bakgrunn, slik at de kan velge strategier for å overkomme eventuelle utfordringer knyttet til dette i møtet med barnets leseundervisning.

2.3 Språkkunnskaper

Muntlig språkkunnskap har stor betydning når tekstene som brukes i skolen krever mer av barnets begrepskunnskaper. Ifølge Bråten (2011) er det en selvfølge at elevene må ha en viss forståelse av hva ordene i tekster betyr, for at de skal gi mening. En rekke studier har indikert at førskolebarns vokabularstørrelse har sammenheng med senere leseforståelse (Aukrust, 2005; Farver et al., 2009; Lervåg & Aukrust, 2010; Tabors, Snow & Dickinson, 2001). Denne sammenhengen er gjeldende selv når man kontrollerer for kognitive evner hos barnet og demografiske faktorer (Aukrust, 2005; Tabors et al., 2001).

Sammenhengen mellom talespråk i førskolealder og senere leseforståelse kan belyses gjennom to sentrale studier (Aukrust, 2005). Den ene er Harvard studien, ledet av Catherine Snow og henne forskningsgruppe (Snow, Tabors & Dickinson, 2001) (2.3.1), den andre er studien til Cunningham og Stanovich (1997) (2.3.2). Førstnevnte er den mest omfattende studien gjennomført på dette forskningsfeltet (Aukrust, 2005). Begge studier er longitudinelle og følger barn fra førskolealder, og 1.klasse og ut videregående skole. Studiene er unike da de følger samme gruppe barn gjennom hele utdanningsforløpet, i et forsøk på å identifisere hvilke språklige ferdigheter som påvirker senere lesekompetanse (Aukrust, 2005). Så følger en oppsummering av andre studier med fokus på vokabularstørrelse (2.3.3).

2.3.1 Harvard's (2001): «*Home-School Study of Language and Literacy*»

Studien omfattet opprinnelig 74 barn fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn. I løpet av studieperioden fikk enkelte familier bedre levevilkår og andre falt fra grunnet flytting (Aukrust, 2005; Snow et al., 2001). Studien indikerte at det på gruppenivå er en viss stabilitet i barnas språk- og leseutvikling gjennom skoleårene, og at forhold i hjemmet og barnehagen bidrar til barnas utvikling av språk- og leseferdigheter (Aukrust, 2005; Tabors et al., 2001).

Et hovedfunn i studien var at barns språklige ferdigheter i førskolen predikerte elevenes fremtidige leseferdigheter (Aukrust, 2005; Tabors et al., 2001). Det var stor sammenheng mellom barnas muntlige og skriftlige ferdigheter ved førskolealder, og deres vokabularstørrelse og leseferdigheter 10 år senere. Barna i studien gikk på ulike skoler, med

varierende kvalitet på undervisningen (Aukrust, 2005; Tabors et al., 2001). Det ser derfor ikke ut til at skolens kvalitet hadde innvirkning på elevenes språklige og skriftlige utvikling (Aukrust, 2005). Elever med svake språklige ferdigheter, eller avkodingsvansker ved skolestart, tok aldri igjen medelever med et bedre språklig, eller skriftlig utgangspunkt (Aukrust, 2005). Barna med et større vokabular og gode avkodingsferdigheter, hadde bedre leseforståelse fem, åtte og 11 år senere. Studien indikerer dermed at det finnes en sterk stabilitet i elevenes språklige og skriftlige utvikling, tross individuelle forskjeller i skolens kvalitet (Aukrust, 2005; Tabors et al., 2001). Disse resultatene er kun gjeldende på gruppenivå, og individuelle studier av enkeltelever, indikerer at det er en rekke forhold underveis som kan ha positiv innvirkning på elevenes utviklingsforløp og suksess i skolen (Aukrust, 2005).

Studien indikerte også at kvaliteten på barnas hjemmeforhold og forhold i barnehagen har betydning for barnas senere språklige utvikling (Aukrust, 2005; Tabors et al., 2001). I hjemmet var dette tilgangen til skriftspråklig støtte, ved at foreldrene leste for barnet og foreldrenes vokabularbruk i samtaler med barnet (Aukrust, 2005; Tabors, Roach & Snow, 2001). I barnehagen var dette barnehagelæreres vokabularbruk i samtale med barna, og at barna deltok i kognitivt utvidede samtaler (eng: extended discourse) (Snow et al., 2001). Studien indikerte også at barnehagens kvalitet hadde mer å si enn hjemmets, når det gjaldt å forberede barna på skolens språk- og leseopplæring (Aukrust, 2005; Tabors et al., 2001). En kombinasjon av god kvalitet i hjemmet og i barnehagen var optimalt, og disse barna hadde språkferdigheter som lå godt over gjennomsnittet 10 år senere. Deretter kom barn som hadde mottatt god undervisning i barnehagen, men ikke i hjemmet, med språkferdigheter som var noe over gjennomsnittet. Barn med høy kvalitet hjemme og lav kvalitet i barnehagen hadde dårligere resultater enn sistnevnte gruppe, og 10 år senere lå deres språklige ferdigheter litt under gjennomsnittet. Barn med lav kvalitet både hjemme og i barnehagen kom dårligst ut, og deres språklige ferdigheter lå godt under gjennomsnittet 10 år senere.

Studien er unik fordi den belyser betydningen av barnehagens kvalitet for å støtte opp om å utvikle barns språklige ferdigheter, og dens betydning for barnas leseprestasjoner 10 år senere (Aukrust, 2005; Tabors et al., 2001). Studien har et longitudinelt design, og er en av få studier som følger samme gruppe barn over en lengre periode for å vise sammenheng i utvikling mellom språklig stimulering i hjemmet og i barnehagen og senere fremgang i skolen.

2.3.2 Cunningham og Stanovich (1997): «*Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later*»

Cunningham og Stanovich (1997) sin longitudinelle studie undersøkte sammenhengen mellom barns lesing i 1. og 11. klasse. Studien bestod av 56 middelklasseelever fra to skoler i USA. Elevene ble testet for å undersøke kognitive evner og leseferdigheter. Ti år senere var 27 av disse tilgjengelig for oppfølging og videre testing. Studien indikerte at leseferdigheter i første klasse predikerte leseforståelse og allmennkunnskap 10 år senere, selv når man tok hensyn til kognitive evner (Aukrust, 2005; Cunningham & Stanovich, 1997).

Resultatene i deres studie sammenfaller med Harvard studien. Elever med et godt utgangspunkt ble eksponert for mer tekst og videreutviklet sin allmennkunnskap og leseforståelse i større grad, enn elever med et dårligere utgangspunkt (Aukrust, 2005; Cunningham & Stanovich, 1997). Studien indikerte at barn med avkodingsvansker bruker mer kognitive ressurser på de tekniske aspektene ved lesing, som vanskeliggjør forståelsesaspektet og gjør lesingen mindre givende (Aukrust, 2005; Cunningham & Stanovich, 1997).

Cunningham og Stanovich (1997) tolker dette i lys av Matteus-effekten, der svake lesere får mindre positive erfaringer med lesing og blir mindre eksponert for tekst enn sterke lesere, og leser derfor mindre.

Barn som trenger mye tid på å lære det tekniske aspektet ved lesing, vil oftere bli bedt om å lese tekster de ikke behersker og får dermed mindre leseerfaring enn medelever (Cunningham & Stanovich, 2001). Dette kan lede til en negativ spiral, der de som er svake i lesing ikke får samme mulighet til å styrke sitt vokabular og sine begrepskunnskaper. Det er også en risiko for at de ikke vil oppleve samme grad av glede og stolthet når de tilslutt knekker lesekoden. Da dette er noe de er forventet å kunne vil de muligens ikke oppleve mestring, eller få ros for dette, ifølge Cunningham og Stanovich (2001).

Som Harvard-studien (Snow et al., 2001) er Cunningham og Stanovich (1997) sin longitudinelle studie sjelden, fordi de følger samme gruppe barn over et lengre tidsrom, for å undersøke sammenheng mellom nåværende og senere leseferdigheter.

2.3.3 Andre studier med fokus på vokabularstørrelse

Vokabularstørrelse kan forklare forskjeller i leseferdigheter mellom norske elever, og tospråklige elever (Farver et al., 2009; Lervåg & Aukrust, 2010; Lervåg & Lervåg-Melbye, 2009). Studien til Lervåg og Aukrust bestod av 288 elever, og av disse var 198 barn av norsk opprinnelse, og resten tospråklige elever med et annet morsmål enn norsk. Studien indikerte at forskjeller mellom norske og minoritetsspråklige elevers senere leseforståelse, kan forklares ut i fra deres nåværende vokabularstørrelse i norsk. Vokabularstørrelse ser ut til å predikere senere leseforståelse for både norske og tospråklige elever (Lervåg & Aukrust, 2010).

Metaanalysen til Lervåg og Melby-Lervåg (2009) gir økt støtte for at forskjellen mellom norske og tospråklige elevers lesekompetanse, skyldes forskjeller i muntlig språkkunnskap. Den er basert på 34 fagfellevurderte studier, som ble funnet gjennom søk på ordene; lesing, vokabular, tospråklighet (eng: bilingual) og enspråklighet (eng: monolingual). Analysen indikerte at tospråklige har svakere muntlige språkferdigheter på sitt andrespråk, enn enspråklige har i eget morsmål. Svake muntlige språkferdigheter hadde sammenheng med svak leseforståelse hos tospråklige (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Metaanalysen indikerte derimot at det var liten forskjell mellom norske og tospråklige sin kompetanse i ordavkodning, noe som har betydning i den begynnende leseopplæringen.

En annen studie av Farver et al., (2009) indikerer at tidlig språkintervensjon har god effekt på senere leseferdigheter hos minoritetsspråklige. I deres studie ble 94 spansktalende førskolebarn, tilfeldig fordelt på tre grupper. Den ene fikk en språkintervensjon i engelsk. Den andre gruppen i spansk og engelsk, og den tredje fungerte som kontrollgruppe, og fikk ingen slik intervensjon. Studien indikerte at begge intervensjonene hadde effekt på barns språkferdigheter og ledet til høyere leseforståelse senere, sammenlignet med kontrollgruppen (Farver et al., 2009). Dette indikerer at å styrke barns begrepskompetanse i enten morsmål, eller andrespråket har positiv innvirkning på senere lesekompetanse.

Fra studiene nevnt ovenfor kan man konkludere følgende: Kunnskap og erfaringer med skrift er positivt relatert til senere suksess i skolen (Heath, 1986). Elever med avkodingsvansker får en vanskelig start på leseinnlæringen. Dette kan medføre at de får mindre leseerfaringer, og utvikler en negativ holdning til lesing (Aukrust, 2005; Cunningham & Stanovich, 1997;

Tabors et al., 2001). Studier indikerer at talespråk, og da særlig vokabularstørrelse har stor sammenheng med senere leseforståelse, og at dette kan forklare forskjeller i leseferdigheter mellom norske og tospråklige elever (Aukrust, 2005; Farver et al., 2009; Lervåg & Aukrust, 2010; Tabors et al., 2001).

2.4 Konsekvenser av for lite fokus på utvikling av barns språk/vokabular i skolen

Omtrent i midten av grunnskolen begynner forskjeller mellom elevenes erfaringer og sosiale bakgrunn å gjøre seg gjeldende. Dette er et fenomen kalt «*the fourth grade slump phenomenon*» først beskrevet av Chall, Jacobs og Baldwin (1990) i deres bok: «*The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind*». Den er basert på en undersøkelse av 30 amerikanske elever fra 2. 4. og 6. klasse, og hadde en varighet på to år. Studien belyste at enkelte elever med normal progresjon begynner å falle faglig etter sine medelever omtrent rundt 4. klassetrinnet. Denne forskjellen vedvarer og øker etter hvert som elevene ble eldre (Chall et al., 1990). Årsaken var at disse elevene hadde dårligere kunnskaper om ord og dets mening (Chall & Jacobs, 2003). De hadde et mindre vokabular enn sine medelever. Denne forskjellen gjorde det mer utfordrende å forstå og anvende et mer abstrakt språk, som ofte brukes i faglige tekster (Hirsch, 2003).

Sanacore og Palumbo (2009) påpeker at disse forskjellene alltid har vært der, men de blir tydelige når tekster brukt i skolen krever mer av elevenes begrepskunnskaper. Fagbøker har et såkalt akademisk språk og inneholder flere krevende ord og begreper enn eventyrbøker (Aukrust, 2011). Eventyr og dagligdagse samtaler har dessuten et annet format enn fagbøker og akademiske samtaler (Aukrust, 2011). Dette stiller større krav til elevenes begrepskunnskaper for å forstå teksters innhold og språkbruken i klasserommet (Sanacore & Palumbo, 2009). Elevene i studien hadde større vansker med å forstå avanserte ord, abstrakt tenkning og faglig litteratur, sammenlignet med sine medelever (Chall et al., 1990). De mangler derfor nok begrepskunnskaper til å mestre overgangen til fagspesifikk lesing (Chall & Jacobs, 2003).

2.4.1 Biemiller og Boote (2006) sin påstand: «Skolen gjør for lite for å minske gapet mellom elevenes begrepskunnskaper»

Studiene nevnt (2.3.1-2.3.3) belyser betydningen av vokabular, som er kunnskap om ords betydning, og dens relasjon til leseforståelse. Studien til Chall et al. (1990) samt andre, belyser at mange elever opplever en stagnasjon i skolen grunnet manglende begrepskunnskaper (Chall & Jacobs, 2003; Becker, 1977, ref. i Biemiller & Boote, 2006). Biemiller og Boote (2006) hevder at så lenge skolen ikke vektlegger betydningen av å minske gapet mellom elevenes begrepskunnskaper, vil stadig flere elever fortsatt slite faglig, selv om de mestrer det rent tekniske aspektet ved å lese.

The National Reading Panel (2000) har kartlagt dagens praksis i leseinstruksjon. Deres undersøkelser viste at leseinstruksjon er basert på forutsetningen at dersom elever mestrer det tekniske aspektet ved lesing, vil dette senere medføre en økning i vokabular når de kan lese flytende. Biemiller (2005) sin studie viste at det er store forskjeller mellom barns vokabularstørrelse (ref. i Biemiller & Boote, 2006). Elever i 2. klasse har gjennomsnittlig et vokabular på 6000 ord. De svakeste elevene har derimot et vokabular på kun 4000 ord, mens de sterkeste behersket hele 8000 ord. Studien fant støtte for at disse forskjellene vedvarer gjennom grunnskolen (Biemiller, 2005, ref. i Biemiller & Boote, 2006). Biemiller og Boote påstår at dagens praksis i skolen bidrar til å videreføre disse forskjellene. Ifølge The National Reading Panel (2000) er det ingen etablerte metoder for å lære bort vokabular til elever i grunnskolen. Studiene de undersøkte viste at ved å lære elevene tekstspezifikk vokabular, økte deres forståelse av tekster brukt i skolen.

Oppsummert kan man si at det er store forskjeller mellom elevenes vokabularstørrelse ved skolestart, og at det er lite fokus på å gjøre noe systematisk med dette i skolen (Biemiller & Boote, 2006). Selv om skolen ikke kan påvirke startnivået, argumenterer Biemiller og Boote med at det er skolens rolle å minimere disse forskjellene på et tidligst mulig stadium. Det å gi elevene begrepskunnskaper og språklige erfaringer tidlig i skoleløpet, kan bidra til å motvirke at de stagnerer faglig, grunnet sitt mindre gunstige utgangspunkt. Det er skolens rolle å gi elevene gode muligheter til å bli det de ønsker i livet. Dette krever et godt utgangspunkt for læring, og en systematisk begrepsundervisning for å øke deres evner til å lese fagspesifikke tekster. Biemiller og Boote argumenterer med at lærere har gode muligheter til å minimere

disse forskjellene om det tas grep på et tidligst mulig stadium.

2.5 Begrepsbruk i skolen

Hemphill (2011) argumenterer for at språket brukt i skolen skiller seg fra språkbruken i andre sosiale settinger. Vygotsky skiller mellom spontane og akademiske begreper (ref. i Øzerk, 2012). Spontane begreper er en del av vårt hverdagspråk. Akademiske begreper er betegnelsen på vitenskapelige, eller faglige begreper som brukes i skolen og i akademiske kontekster. Spontane begreper utvikles i sosiale situasjoner i hverdagen, og læres ubevisst fordi de oppstår og utvikles i en sosial kontekst (ref. i Øzerk, 2012). Faglige begreper læres på en mer systematisk måte, ifølge Vygotsky (ref. i Øzerk, 2012). Begrepstypene har en gjensidig påvirkning, og gjennom en stadig videreutvikling av begrepsrepertoaret kan akademiske begreper bli en del av elevens hverdagspråk, ifølge Vygotsky (ref. i Øzerk, 2012).

Begge brukes i skolen, men språkbruken blir i økende grad sentrert rundt akademiske begreper, etter hvert som elever fortsetter sin skolegang (Hemphill, 2011). Dersom elever har vansker med muntlig språk mener Bråten (2011) at systematiske undervisningstiltak bør settes i gang. Barns ordforråd er en grunnleggende ferdighet når det gjelder leseforståelsesaspektet, og som det er mulig å gjøre noe med gjennom tilpasset undervisning (Bråten, 2011). Studien til Lawrence, Crosson, Paré-Blagoev og Snow (2015) presenteres for å belyse hvordan man arbeide for å øke elevers akademiske begrepskunnskaper.

2.5.1 Lawrence, Crosson, Paré-Blagoev & Snow (2015): «*Word Generation Randomized Trial Discussion Mediates the Impact of Program Treatment on Academic Word Learning*»

Dette programmet (eng: word generation program) er designet for å øke elevens akademiske ordforråd. Lawrence et al. (2015) gjennomførte en randomisert undersøkelse, med elever fra 28 amerikanske skoler, tilfeldig fordelt på en eksperiment- eller kontrollgruppe.

Eksperimentgruppen skulle gjennomgå fem nye akademiske ord hver uke. De fikk tilgang til relevante tekster og deltok i en rekke aktiviteter i ulike skolefag. Disse var organisert slik at de skulle engasjere elevene til å lese tekster med ukas utvalgte akademiske ord, så de ble motivert til å bruke disse ordene i diskusjoner rundt ulike temaer, eller dilemmaer man tok opp i felleskap.

Programmet ble implementert da elevene gikk i 6. klasse og hadde en varighet på to år. Totalt deltok 1554 grunnskoleelever og de fleste hadde minoritetsbakgrunn. Studien viste at skolene plassert i eksperimentgruppen hadde høyere kvalitet på diskusjonen i klasserommet i alle fag, sammenlignet med kontrollgruppen. Det var også en liten, men signifikant effekt på lært vokabular, men kun på ordene som ble gjennomgått. Kvaliteten på diskusjonen i klasserommet medierte 14% av effekten på elevenes vokabularutbytte (Lawrence et al., 2015).

Elevene fikk kunnskap om relevante ord. Så fikk de tekster der disse ordene blir brukt, og ble oppmuntret til å bruke begrepene i klasseromdiskusjoner. De ble presentert for relevante dilemmaer, som skulle motivere dem til å delta i diskusjonen. Læreren skulle oppmuntre elevene til å diskutere seg imellom, for å finne frem til svar i felleskap. Studien til Lawrence et al. (2015) gir støtte for at systematisk begrepsundervisning kombinert med god kvalitet på diskusjon i klasserommet, har positiv innvirkning på elevenes læring av akademiske begreper. Studien er randomisert på skolenivå og inneholder et stort antall deltakere som indikerer god ytre og indre validitet (Kleven, 2011).

Oppsummert kan man si at studien belyser at systematisk trening i utvalgte ord har effekt på elevenes kunnskap om disse begrepene. Dessuten belyser studien betydningen av å gjøre lærere klar over at god kvalitet på diskusjoner i klasserommet, har effekt på elevenes læring av akademiske begreper.

2.6 Oppsummering og drøfting

Barn har forskjellige erfaringer og varierende kunnskap om tekst og språk når de starter på skolen (Heath, 1986). Dette ser ut til å ha stor innvirkning på deres senere akademiske suksess, sett på gruppenivå (Cunningham & Stanovich, 1997; Tabors et al., 2001). Først må barn lære det tekniske aspektet ved lesing, men deretter har språkkunnskaper og da særlig et rikt vokabular mye å si for senere leseforståelse. Barn som har vansker med det tekniske aspektet ved lesing, kan få ekstra undervisning slik at de knekker lesekoden. Det ser ut til at skolen har gode rutiner for å hjelpe elever med dette aspektet (The National Reading Panel, 2000). Elever som sliter med språkaspektet, får problemer når det blir brukt akademiske begreper i klasserommet, og det blir økt bruk av tekster og bøker for å formidle lærestoff (Chall & Jacobs, 2003; Hirsch, 2003). Barns utgangspunkt ved skolestart er forskjellig, men skolen som utdanningsinstitusjon har gode muligheter til å gjøre noe systematisk med dette (Biemiller & Boote, 2006). Bøker og tekst er overlegne i forhold til dagligtale når det gjelder læring av nye begreper (Cunningham & Stanovich, 2001). Det er viktig at undervisningen blir lagt opp slik at elevene har det språklige fundamentet til å bruke tekstene til nettopp dette formålet.

Klasserommet består av ulike elever, med forskjellige erfaringer og kognitive evner. Elever med språkvansker vil oppleve lesing som en mer krevende aktivitet som gir lite glede og velvære, og følgelig bli mindre motivert for lesing. Av den grunn vil oppgaven undersøke hva som kan bidra til å snu denne situasjonen, utover utviklingen av språklige ferdigheter, slik at lesing blir givende og spennende for alle elever i et klasserom. Neste kapittel (3.0) vil belyse hvordan barns lesemotivasjon utvikles og opprettholdes i en klasseromskontekst.

3 Utvikling av lesemotivasjon i skolen

I dette kapitlet utdypes hvordan barns lesemotivasjon utvikles i skolen. Jeg vil starte med å se nærmere på hva motivasjon er (3.1), motivasjonens betydning for lesing (3.2), og motivasjonsbegreper som er positivt og negativt tilknyttet leseprestasjon (3.3). Det er mange teorier om hva som motiverer oss. Oppgaven vil basere seg på 1. forventning om mestring (eng: self-efficacy), 2. selvbestemmelsesteori, og 3. målorienteringsteori (3.4).

Leseprogrammet CORI vil bli presentert, og studier som benytter seg av programmet blir presentert og vurdert, for å undersøke hva som bidrar til å styrke elevers lesemotivasjon i klasserommet (3.5). Deretter vil jeg reflektere kort over hvordan motivasjon utvikles i klasserommet, og endring i motivasjon i elevgrupper over tid (3.6). Til slutt oppsummeres kapitlet (3.7).

3.1 Hva er motivasjon?

Motivasjon kjennetegnes av utholdenhet, retning og energi (Lillemyr, 2013).

Motivasjonsteorier forsøker å forklare hva som driver oss og styrer våre handlinger mot visse mål og aktiviteter (Pintrich, 2003). I Kunnskapsløftet vektlegges betydningen av motiverte elever da de *«har lyst til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet»* (Samuelstuen, 2002, s. 145).

Lesing er et godt redskap for selvstendig og akademisk læring. Skolen som aktør er pliktig til å lære elevene grunnleggende ferdigheter. Det å utvikle gode holdninger og interesse for lesing gjør at elevene kan bli sin egen «læremester» videre i skolen og i livet. Motivasjon er drivkraften bak læring og det er derfor blitt laget mange teorier, og gjort mye forskning på motivasjon generelt og spesifikt. Sentrale motivasjonsbegrep som indre og ytre motivasjon blir definert (3.1.1). To syn på hvordan lesemotivasjon utvikles blir belyst (3.1.2) og eksemplifisert gjennom en studie (3.1.3).

3.1.1 Indre og ytre motivasjon

Før jeg definerer indre og ytre motivasjon, vil jeg skille dette fra begrepet interesse. Interesse er ikke en type motivasjon, men heller en innflytelse på motivasjon, ifølge Schunk, Pintrich og Meece (2010). Man skiller mellom personlig interesse og kontekstavhengig interesse. Førstnevnte er en relativt stabil personlig disposisjon, mens sistnevnte er en situasjonsbetinget, og midlertidig oppmerksomhet mot noe man gjør (Schunk et al., 2010).

Selv om personlig interesse og indre motivasjon konseptuelt har visse likheter, er de ulike, ifølge Schunk et al. (2010). Elever kan være personlig, eller situasjonsbetinget interessert i et emne av både indre og ytre grunner. Motivasjon som har utgangspunkt i egen interesse og nysgjerrighet for en aktivitet kalles for indre motivasjon. Motivasjon med utgangspunkt i ytre påvirkning, som ønske om å oppnå belønning eller ros er ytre motivert. Indre og ytre motivasjon ligger ikke på et sammenhengende spekter der det ene utelukker det andre, men er heller på hvert sitt separate spekter, ifølge Schunk et al. Aktivitet kan være preget av både høy indre og ytre motivasjon, eller andre kombinasjoner.

Det er i dag generell enighet om at indre motivasjon har positiv innvirkning på dyp og internalisert læring (Gambrell, 1996, s. 2). Wigfield og Guthrie (1997) påpeker at indre og ytre motivasjon har ulik innvirkning på elevenes læringsutbytte. Den indre er relatert til økt innsikt og dybdekunnskap i temaet man leser om, mens den ytre resulterer i mer overfladisk læring.

Oppsummert kan man si at elever motiveres både av indre og ytre forhold. Studier indikerer at det ene ikke utelukker det andre, men at de kan ha en gunstig innvirkning på hverandre, ifølge Wigfield og Tonks (2004). Selvbestemmelsesteorien derimot fremmer et annet syn enn Schunk et al. (2010), og påpeker at indre og ytre motivasjon ligger på et spekter. Dette blir adressert i selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000) (se. 3.4.2).

3.1.2 To syn på barns utvikling av lesemotivasjon

Ifølge Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks og Perencevich (2005) finnes det to syn på utviklingen av lesemotivasjon. Den første synet er en gradvis utvikling der ulike opplevelser av

kontekstavhengig interesse påvirker generell lesemotivasjon. Det andre synet er at lesemotivasjon påvirker kontekstavhengig interesse for lesing. Guthrie et al. (2005) argumenterer for den førstnevnte, hvor lesemotivasjon starter i det spesifikke og blir mer generell over tid.

Kontekstavhengig interesse er definert som en midlertidig, affektiv reaksjon til en situasjon som ikke nødvendigvis vedvarer (Wigfield & Tonks, 2004). Hidi og Harackiewicz (2000) omtaler det som «*the catch that get students engaged*» (ref. i Wigfield & Tonks, 2004, s. 268). Skal interessen vedvare er det nødvendig å knytte dette til elevens personlige interesser, for dermed å skape indre motivasjon og gjøre denne interessen mer permanent. Dette omtales som «*the hold*» (Hidi & Harackiewicz, 2000, s. 155).

Ved å gi elevene «*hands on*» aktiviteter i vitenskapelige prinsipper legger man grunnlaget for kontekstavhengig interesse hos elevene, ifølge Wigfield og Tonks (2004, s. 269). Små barn liker å gjøre og prøve selv, og slike aktiviteter kan skape en kontekstavhengig interesse for et tema, eksempelvis dyreliv. Først gjør man en aktivitet, som å gå ut og observere fugler. Deretter kan barna lage egne spørsmål om ting de lurer på. Elevene går så sammen i grupper og bestemmer hvilke spørsmål de vil finne svar på. Her må lærer ha en viss kontroll og sørge for at det faktisk er mulig å finne svar på spørsmålene som blir valgt. Deretter gis de tilgang til en mengde spennende tekster, bøker, eller multimedia om dette temaet, med innhold av ulik art, som kan besvare, eller belyse elevenes spørsmål. Her må lærer om nødvendig gi elevene støtte (Wigfield & Tonks, 2004). Gjennom å sammenligne ulike bøker om samme tema får de innsikt i at bøker inneholder ulik informasjon. Ved å kombinere lesing med aktiviteter, lærer elevene at «*information from doing the activities, and reading about them are complementary*», som leder til dypere forståelse av temaet (Wigfield & Tonks, 2004, s. 269).

Wigfield og Tonks (2004) nevner at bøker, tekst, nettsider, eller videoer kan brukes. Det er viktig å gi elevene valgfrihet, i form av å kunne bestemme selv. Både når det gjelder valg av lesestoff, samt muligheter til å lage egne spørsmål til temaet man undersøker, og det å ha en viss kontroll over arbeidsmetoden. Elevene kan da lage en collage, fremføre noe for medstudenter, eller skrive en tekst om temaet. Dette sikrer at elevene blir gitt autonomi i skolen, samt mulighet til å øke egen kunnskap. Dette vil ha positiv effekt på elevens forventning om mestring og økt bruk av læringsmål innad i klassen, ifølge Wigfield og Tonks. Samarbeid mellom medelever vil skape en «*learning community*» innad i klassen, der

læringsmål er i fokus, ikke sammenligning og konkurranse (Wigfield & Tonks, s. 269).

3.1.3 Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks og Perencevich (2005): «*From spark to fire: Can situational interest lead to long term reading motivation?*»

Studien var basert på 120 amerikanske tredjeklasseelever, fordelt på syv klasser, på to skoler (Guthrie et al., 2005). Alle elevene deltok i leseprogrammet CORI (eng: Concept Oriented Reading Instruction), som har som mål å øke elevenes indre motivasjon for lesing og leseforståelse. Programmet hadde en varighet på tolv uker, med 90 minutters undervisning daglig.

Elevene fikk tilgang til en rekke ulike bøker og skulle lese en bestemt mengde bøker i denne perioden. I uke seks og tolv av leseprogrammet skulle elevene velge en favorittbok blant dem. Dette var enten en faktabok, eller en narrativ bok. Når bøkene var lest fylte de ut en *leseinteresselogg*, som bestod av indre og ytre motiver for valget av akkurat denne boka. Eleven krysset av på utsagnene som passet best. Indre motiver var om de selv hadde valgt å lese den, om de ønsket å fortelle venner om boka, og om de var interessert i temaet. Ytre motiver var å ville blidgjøre læreren, få gode karakter, eller å få et klistremerke. En kortversjon av «Motivation Reading Questionnaire», ble brukt som supplement (Wigfield & Guthrie, 1997). Spørreskjemaet er designet for å vurdere indre og ytre lesemotivasjon. Her defineres indre motivasjon som nysgjerrighet, involvering og preferanse for utfordringer, og ytre motivasjon som behovet for anerkjennelse, eller konkurranse med medelever.

Studien fant støtte for at *kontekstavhengig interesse* hadde sammenheng med senere lesemotivasjon. Elevene som valgte en faktabok var mer nysgjerrige og interessert i emnet de leste om. De ble mer indre motivert i sin lesing (Guthrie et al., 2005). Elevene som valgte narrative bøker som favoritt, var mindre opptatt av konkurranse og anerkjennelse. De ble mindre ytre orientert i sin lesemotivasjon. Ifølge Guthrie et al. tyder deres studie på at ved å forsterke kontekstavhengige motivasjonsprosesser i klasserommet, kan en mengde slike endringer påvirke elevenes generelle lesemotivasjon.

Studien har et pre-posttest design, og undersøker i dybden hvordan elevenes valg av ulike typer bøker hadde innvirkning på deres indre- og ytre lesemotivasjon. Studien ser ut til å ha

god begrepsvaliditet, og beskriver godt hvordan de teoretiske begrepene er operasjonalisert (Kleven, 2011). Studien er basert på et stort antall deltakere på ulike skoler, som indikerer god ytre validitet, i konteksten til et CORI-leseprogram (Kleven, 2011). Da elevene deltok i et leseprogram designet for å øke leseforståelse og indre lesemotivasjon, er ikke studiens resultater nødvendigvis generaliserbart for elever i ordinære klasserom, hvor lesemotivasjon ikke står på dagsorden.

3.2 Motivasjon og dens relasjon til lesekompetanse

Motivasjon har indirekte positiv effekt på elevers lesekompetanse, da den bestemmer hvilke valg eleven tar. Det vil si om de velger å lese en tekst, eller ikke. Motivasjon bidrar til å aktivere eleven kognitivt, og skaper stå-på vilje istedenfor resignasjon når man møter utfordringer (Wigfield & Tonks, 2004). Det å takle utfordringer, og stå på selv om det er vanskelig, bidrar til økt forventning om mestring og interesse når man øker sine kunnskaper om emnet. Motivasjon leder derfor til valg, innsats og utholdenhet i møte med leseaktiviteter, som igjen bidrar positivt til forventning om lesemestring.

Ifølge Wigfield og Guthrie (1997) har tidligere studier indikert at mengdelesing har en positiv effekt på forståelse, prestasjon, kunnskapsøkning og bruk av kognitive ferdigheter under lesing. Studien deres er basert på en spørreundersøkelse av 105 elever i 4. og 5. klasse fra en skole i USA. Alle elevene deltok i et leseprogram designet for å øke elevenes lesing utenfor skolen. Ulike typer belønninger ble gitt til elevene som leste mer enn 30, eller 100 timer. Resultatene ble presentert underveis, og de som var blant de 16 øverste på lista, vant en omvisning i det Hvite Hus.

Elevers lesemotivasjon ble undersøkt gjennom to spørreskjemaer: «Motivation Reading Questionnaire» (MRQ) og «Reading Activity Inventory» (RAI). Begge er basert på elevers selvutvurdering. MRQ undersøker barns indre og ytre insentiver for å lese, samt hvilke strategier de bruker under lesing. Indre motivasjon ble definert som opplevd betydning av lesing, nysgjerrighet, involvering og preferanse for utfordring. Ytre motivasjon ble definert som barns behov anerkjennelse, gode karakter og det å prestere bedre enn medelever. RAI undersøker barns bredde og interesse for lesing av ulikt lesestoff. Informasjonen ble supplert

gjennom lesedagbøker elevene skrev. Undersøkelsen bekreftet at barns lesemotivasjon er relatert til mengde- og breddelesing. Dette var i større grad tilfelle dersom motivasjonen var indrestyrt (Wigfield & Guthrie, 1997).

Oppsummert kan man si at motiverte elever leser mer. Studien ser ut til å ha god begrepsvaliditet, og forklarer hvordan de teoretiske begrepene er operasjonalisert (Kleven, 2011). Et stort antall deltakere indikerer god ytre validitet. Bruk av ulike kilder for datainnsamling styrker studiens funn og indikerer god indre validitet (Kleven, 2011).

I det følgende vil jeg presentere en studie av Klauda og Guthrie (2015) som belyser hvordan elevens motivasjon og prestasjon i lesing påvirkes av nåværende lesekompetanse, for å illustrere betydningen av tidlig innsats.

3.2.1 Klauda og Guthrie (2015): «*Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers*»

Studien til Klauda og Guthrie (2015) viser hvordan motivasjon og prestasjon i lesing påvirkes av elevens nåværende ferdighetsnivå. Lesere med høyt ferdighetsnivå ble sammenlignet med de som sliter. Studien er basert på 1205 amerikanske elever. Elevene gikk i syvende klasse. Elever med lavt ferdighetsnivå i lesing skåret under 5.0 på Gates-Macginitie leseforståelsestest (n=307). Avanserte lesere skåret 9.0, eller mer på samme test (n=407). Elevene ble parett slik at demografiske og sosioøkonomiske forhold ble utlignet mest mulig.

Studien viste forskjeller i elevenes prestasjon i lesing, tross tilstedeværelsen av lese-motivasjon. Dette støtter antakelsen om at kognitive utfordringer kan redusere prestasjon, tross tilstedeværelsen av engasjement og motivasjon (Klauda & Guthrie, 2015). De fant også bedre sammenheng mellom motivasjon og leseforståelse for avanserte lesere, enn de som sliter. Klauda og Guthrie sin forklaring på dette er kognitive kapasitetsforskjeller, der avanserte lesere får mer ut av lesingen med mindre innsats, mens de som sliter med dette, tross god motivasjon og engasjement, fikk mindre utbytte av lesingen.

Studien er basert på et stort antall deltakere. Dette indikerer god ytre validitet (Kleven, 2011). Testen som ble brukt for å måle kompetansenivå i lesing er standardisert. Det at elevene ble

plassert i ekvivalente grupper tyder på god indre validitet (Kleven, 2011). Da elevene gikk i syvende klasse, er det logisk å anta at de som sliter med lesing på dette trinnet har utfordringer i skolesammenheng. Denne studien belyser betydningen av tidlig innsats for å øke elevenes kompetanse i lesing.

3.3 Motivasjonsbegreper som er positivt og negativt tilknyttet leseprestasjon

Lesemotivasjon har mange fasetter, og det er akseptert at en rekke motivasjonsprosesser simultant påvirker motivasjon for lesing (Guthrie & Coddington, 2009). Guthrie og Coddington argumenterer for at den grovt sett fremtrer i to ulike former. Lesemotivasjon kan være bekreftende (eng: *affirming motivations for reading*) i form av indre motivasjon, eller hemmende (eng: *undermining motivations for reading*) i form av prestasjonsangst.

Forskning viser at følgende motivasjonsbegreper er *positivt tilknyttet leseprestasjon*; indre motivasjon, opplevd autonomi, forventning om mestring, oppgavemestring, prestasjonstilnærming, sosial motivasjon og opplevd verdi i lesing (ref. i Guthrie & Coddington, 2009). Disse begrepene er bekreftende i den forstand at de bidrar til elevenes suksess i skolen. Guthrie og Coddington påpeker også at det er viktig å fokusere på hemmende motivasjon da dette har en tydelig innvirkning på elevens leseprestasjon.

Følgende motivasjonsbegreper er *negativt tilknyttet leseprestasjon*; følelsen av å bli kontrollert under leseaktiviteter, opplevd vanskelighetsgrad på teksten, opplevd meningsløshet av tekstens innhold, prestasjonsmål i klasserommet og i skolen, samt en identitetsutvikling som motsetter seg lesing (ref. i Guthrie & Coddington, 2009). De påpeker at det finnes begrenset forskning på dette, men studiene indikerer at slike forhold i klasserommet og undervisningen kan bidra til manglende leselyst hos elever.

På denne bakgrunn foreslår Guthrie og Coddington (2009) fire leseprofiler. Den første er ivrige lesere, med høy indre motivasjon. Den andre er ambivalente lesere, hvor lesemotivasjon er preget av indre motivasjon og prestasjonsangst. Den tredje gruppa beskrives som apatisk og lesemotivasjonen er lite preget av indre motivasjon, eller prestasjonsangst.

Den siste gruppa består av uvillige lesere, hvor lesemotivasjon er preget av prestasjonsangst. Profilene er basert på eksisterende teori og konstruksjoner om motivasjon for lesing, ifølge Guthrie og Coddington. De påpeker at denne grove inndelingen i indre motivasjon for lesing og prestasjonsangst, rommer elementer av selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000), målorienteringsteorien (Meece, Anderman & Anderman, 2006), forventning om mestring i et sosialt kognitivt perspektiv (Bandura, 1997; Schunk, 2003), og interesse (Hidi & Renninger, 2006). De argumenterer for at disse profilene i større grad har forklaringskraft over et enkelt individs lesemønster, enn de nevnte motivasjonsteoriene har hver for seg.

Guthrie og Coddington (2009) foreslår et rammeverk for å predikere leseprestasjon, og bruke denne informasjonen slik at uvillige lesere får undervisning som kan øke deres lesemotivasjon, ved å redusere deres prestasjonsangst. Informasjonen kan også brukes til å kartlegge leseprofiler innad i en klasse for å gi bedre tilpasset opplæring til hver enkelt, eller grupper. Mange studier indikerer at noe fungerer på gruppenivå, men viser også individuell variasjon mellom elevene og deres preferanser for lesing og hva som gjør det morsomt. En slik kartlegging vil gi verdifull informasjon om hvilke elever som mister motivasjonen, og gripe inn med passende tiltak.

Lesemotivasjon er den indre tilstanden som får en til å lese (Clark & Rumbold, 2006). Ifølge Guthrie et al. (2007a) er det mange motiver for lesing. Lesing er et fag i seg selv, men også et verktøy for læring i alle andre fag i skolen. Når det gjelder lesemotivasjon ser komponenter som forventning om mestring, indre motivasjon og læringsmål å være av stor betydning (Bråten, 2011; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Wigfield & Tonks, 2004). Wigfield og Tonks argumenterer også for viktigheten av ytre motivasjon på elevers lesemotivasjon. Av den grunn har jeg valgt å basere oppgavens teoretiske fundament på følgende teorier og motivasjonsteoretiske begreper; Bandura's (1997) konsept om forventning om mestring (eng: self-efficacy), selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000) og Dweck (1999) sin videreutvikling av målorienteringsteori. Disse er valgt da de brukes i en rekke sentrale innovasjonsstudier, som forsøker å utvikle og øke elevers lesemotivasjon i klasserommet (se 3.5.1-3.5.3).

3.4 Utvalgte motivasjonsteorier

Det finnes en rekke teorier knyttet til hva som motiverer oss. Her presenteres Bandura (1997) sitt konsept om forventning om mestring, og en redegjørelse av hva som har innvirkning på elevers forventning om lesemestring (3.4.1). Så vil det blir redegjort for selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000), og betydningen av indre og ytre motiver, samt miniteoriene om behov, kognitiv evaluering (eng: cognitive evaluation) og «organismic integration» (3.4.2). Til slutt vil målorienteringsteori bli presentert, hvor jeg også vil ta med Dweck (1999) sin videreutvikling av teorien, med hennes selvteori (eng: self-theories) (3.4.3).

3.4.1 Forventning om mestring

Bandura (1997) sin definisjon av forventning om mestring er: «*beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*» (s. 3).

Bandura (1997) beskriver fire kilder som påvirker forventning om mestring. Disse er; egne mestringsopplevelser (eng: enactive mastery experiences), å se andre mestre (eng: vicarious experiences), verbal overtalelse, eller andre sosiale påvirkninger, og fysiologiske og affektive tilstander. Jeg vil gå nærmere inn på hver av disse, da de har betydning for lærers arbeid i klasserommet.

Mestringsopplevelser er, ifølge Bandura (1997) den mest effektive kilden til forventning om mestring. Egne opplevelser av å lykkes bygger opp troen på at man kan. Mens det å feile har motsatt effekt, og bidrar til usikkerhet og manglende tro på egne evner til å gjøre dette godt i fremtiden. Dette er særlig tilfellet dersom man mislykkes med noe man ikke har mye kunnskap og erfaring i (Bandura, 1994). Har man en forventning om å lykkes uten mye innsats, kan man lett miste motet i møtet med motgang. Av den grunn sier Bandura at en robust forventning om mestring bygges gjennom erfaringer, der man gjennom stor innsats lykkes, tross motgang og vansker underveis.

En annen kilde til forventning om mestring er å se andre, man identifiserer seg med lykkes etter mye motgang og innsats. Det skaper en tro på at dette kan jeg også få til (Bandura, 1994). På samme måte kan det å se andre mislykkes tross mye innsats, redusere ens

forventning om mestring. Denne effekten er i stor grad avhengig av hvorvidt man identifiserer seg med, eller ser på seg selv som lik personen som modellerer adferden (Bandura, 1994).

Verbal overtalelse er en tredje kilde til forventning om mestring. Det at andre tror på at man greier det, bidrar til økt innsats og utholdenhet, tross tilstedeværelsen av tvil og motgang (Bandura, 1994). Dette kan inspirere til innsats som fører til utvikling av egne ferdigheter og dermed økt forventning om mestring, ifølge Bandura. Han påpeker at de som er gode til å støtte opp om andres forventning om mestring gjør mer enn å oppmuntre. De strukturerer situasjonen slik at andre kan lykkes, og forsøker ikke å få dem til å gjennomføre før de har kompetansen til det. De legger dessuten vekt på selvforbedring, fremfor konkurranse.

Fysiologiske og affektive tilstander har også innvirkning på forventning om mestring (Bandura, 1994). Stress og uro tolkes som et tegn på at man ikke mestrer, eller forventer å gjøre det dårlig. Et godt humør har positiv innvirkning på forventning om mestring, mens dårlig humør har motsatt effekt. En annen måte å øke forventning om mestring hos andre, er å redusere stress og forsøke å endre hvordan man tolker og responderer på slike kroppslige signaler (Bandura, 1994).

Det er mye støtte for at elever med høy forventning om mestring er mer kognitivt engasjert (Pintrich, 2003). Det betyr at elever som forventer mestring, vil være motivert til innsats og vise mer utholdenhet enn elever som ikke tror de kan (Bandura, 1997; Pintrich, 2003). Forventning om mestring har dessuten innvirkning på tilstedeværelsen av indre motivasjon (Wigfield & Tonks, 2004).

3.4.1.1. Forventning om lesemestring

Forventning om lesemestring handler om tro på egen kompetanse til å lese bestemte tekster (Bråten, 2011). Dette bygger på en rekke faktorer, men i tråd med Banduras (1997) beskrivelser har elevens tidligere erfaringer mest å si (Wigfield & Tonks, 2004). Tidligere leseerfaringer vil dukke opp i elevens minne, og lede til økt innsats i lesing om de er gode, eller en unngåelse av lesing om man har negative assosiasjoner.

Elevers forventning om lesemestring påvirkes også av andre forhold, ifølge Wigfield og Tonks (2004). I tråd med Banduras (1997) beskrivelse påvirkes barn av å sammenligne seg

med andre. Om en medelev mestrer lesingen, kan de vurdere at dette er noe de også kan greie. Oppmuntring og positive tilbakemeldinger fra andre kan også påvirke elevens forventning om lesemestring (Wigfield & Tonks, 2004). Det at andre har tro på elevens kompetanse og formidler dette, ser altså ut til å øke forventning om lesemestring. Dette forutsettes at de faktisk kan det. Hvis ikke kan motsatte effekt finne sted, ifølge Bandura (1997) sin teori.

3.4.2 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien vektlegger at barns motivasjon for lesing er styrt av indre og ytre forhold (Deci, 1996). Indre motiverte handlinger gjøres fordi det gir en tilfredstillende og glede, og er ifølge Deci selve definisjonen på selvbestemmelse fordi de kommer fra en selv. Ytre motiverte handlinger brukes som et middel til å nå et mål, og er derfor instrumentelle ifølge Deci. Selvbestemmelsesteorien er et av de mest omfattende og empirisk støttede teorier om motivasjon i dag (Schunk et al., 2010). Teorien vektlegger at mennesker har et medfødt ønske om å utvikle egne ferdigheter, utforske og møte utfordringer for å beherske og trives i sine omgivelser. Denne medfødte egenskapen er ifølge Ryan og Deci (2000) selve forutsetningen for indre motivasjon.

Selvbestemmelsesteorien består av en rekke miniteorier. En sier at mennesker har *tre primære basisbehov* (Ryan & Deci, 2000). Det er behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Kompetanse handler om behov for å mestre oppgavene man står ovenfor. Autonomi er behovet for å ta egne valg, samt at det oppleves som initiert av en selv. Tilhørighet er behovet for å ha gode relasjoner med mennesker i sitt daglige liv.

Teorien hevder at man ønsker oppgaver av passende vanskelighetsgrad. Dette kan gi en viss informasjon om egen kompetanse og lærdom ved å gjennomføres (Schunk et al., 2010). Dersom en tekst er for lett, vil man ha noe mer krevende. Er teksten for vanskelig gir man til slutt opp. En tekst med passende vanskegrad, som man både kan og vil lese kan derimot medføre økt innsats og engasjement. Dette fordi aktiviteten gir muligheter for å utvikle egne leseferdigheter (Schunk et al., 2010). Fenomenet forklares i miniteorien om kognitiv evaluering (eng: cognitive evaluation theory).

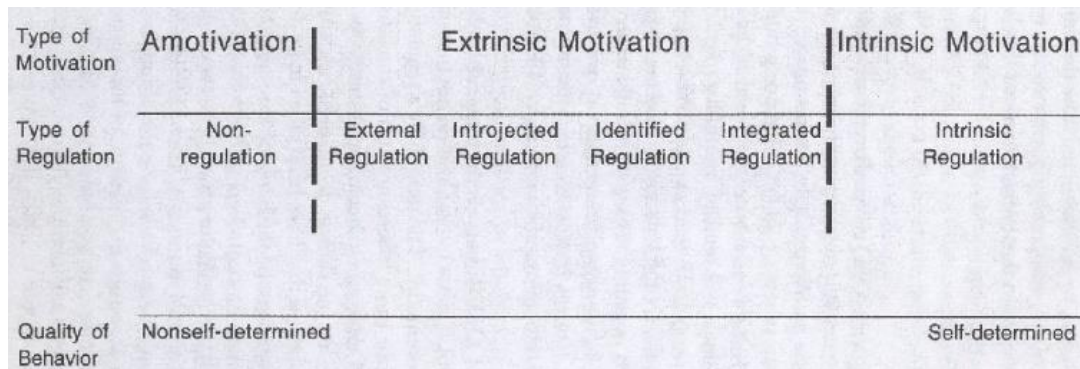
Teorien om *kognitiv evaluering* handler om hvordan det sosiale miljøet kan fremme, eller svekke indre motivasjon (Schunk et al., 2010). Indre motivasjon forutsetter at en opplever handlingen som selvbestemt. Det vil si at man selv er ansvarlig for ulike tilnærminger til hvordan man skal løse en oppgave og har frihet til å ta egne valg. Deci (1996) mener at hvis lærere belønner elever for selvinitiert adferd i skoleaktiviteter, vil dette fremme deres opplevelse av kompetanse og indre motivasjon.

Ytre motivasjon, som bruk av belønning og straff vil redusere indre motivasjon ifølge teorien (Schunk et al., 2010). Det å rose elevene når de gjør det som forventes i skolesammenheng, kan medføre at de føler seg kontrollert (Deci, 1996). Dette vil, ifølge Deci lede elevene til å fokusere mer på prestasjonsmål. Negative tilbakemeldinger ser også ut til å ha en sammenheng med prestasjonsmål (Deci, Casio og Krusell, 1973; ref. i Deci, 1996). Deci et al. (1973) fant i sin studie støtte for at negative tilbakemeldinger bidrar til å redusere indre motivasjon og barns vurdering av egen kompetanse (ref. i Deci, 1996). Det er derfor viktig at lærere er bevisst på sine tilbakemeldinger.

Teorien om «organismic integration» inkluderer ulike former for regulerende stiler, eller måter å være motivert på (Ryan & Deci, 2004). Ens motivasjon ifølge teorien sies å ligge på et spektrum fra å være umotivert, til å være ytre- eller indremotivert. Teorien deler ytre motivasjon inn i fire stadier. 1. Ytre motivasjon, eller ekstern regulering, det vil si du gjør det fordi du *må*. 2. Introrettet regulering, det vil si at man gjør noe fordi man *burde*. 3. Identifisert regulering, er når man gjør det fordi det føles *viktig* for en selv. 4 Integrert regulering, er noe man gjør fordi det føles *riktig* for en selv. Teorien om organistisk integrering påpeker at ens motivasjon kan endres og forflytte seg langs dette spekteret (Ryan & Deci, 2004). Teorien påpeker dermed at ytre verdier over tid kan bli stadig mer internalisert og bli en del av barnets indre verdier. Dette skjer gjennom internalisert regulering av adferd over tid.

Teorien påpeker at aktiviteter som gjøres på grunn av ytre motiver, med tiden kan bli mer internalisert og indreorientert (Ryan & Deci, 2004). På samme måte kan aktiviteter som er indreorientert med tiden bli mer ytreorientert. Studier har vist at om man gir belønning for adferd som i utgangspunktet er indre motiverende, reduseres indre motivasjon (Deci et al., 1972; ref. i Deci, 1996). Av den grunn er det viktig at lærere forsøker å benytte seg av denne kunnskapen, ved å ikke belønne elever for adferd de i utgangspunktet liker. På en annen side kan ytre motivasjon være nødvendig for å aktivere og engasjere elever som er umotiverte. Her

kan ytre motivasjon, i form av belønning, skryt og lignende motivere de til handling. Over tid og gjennom erfaring kan aktiviteten oppleves som viktig på et mer personlig, eller instrumentelt plan.



Figur. 3.4.2: «The Self-Determination Continuum, with Types of Motivation and Types of Regulation».

Modellen viser hvordan motivasjon forflytter seg langs et spekter, der ytre regulerte handlinger over tid kan bli mer integrerte og indreregulerte. Hentet fra Ryan og Deci (2004, s.16).

3.4.3 Målorienteringsteori

Det finnes en rekke teorier om målorientering (Schunk et al., 2010). Målorientering er årsaken eller grunnen til at man engasjerer seg i aktiviteter der man skal prestere (eng: achievement behaviors) (Pintrich, 2003). To typer nevnes i samtlige målorienteringsteorier; prestasjonsmål og læringsmål (Schunk et al., 2010). Førstnevnte er å engasjere seg i en aktivitet for å vinne, eller prestere godt. Sistnevnte er å engasjere seg i en aktivitet for å lære noe, uavhengig om man tror man vil lykkes, eller ikke.

Dweck (1999) har videreutviklet teorien om målorientering med sin selvteori (eng: self-theories). Hun foreslår at ens implisitte syn på hvordan evner utvikles, påvirker ens målorientering. Dweck påpeker at individer skiller seg fra hverandre, i hvordan de implisitt tenker rundt intelligens. De som attribuerer suksess, eller nederlag til egne evner, har et fast syn på intelligens. De som tror dette skyldes innsats har et formbart syn på intelligens. Disse ubevisste antakelsene vil ifølge Dweck medføre ulik adferd ved utfordringer og påvirke målorientering.

Studier har vist at barns implisitte syn på egen intelligens påvirker deres preferanse for utfordring, ifølge Dweck (1999). De som har et syn på intelligens som formbart, vil oppsøke utfordringer uavhengig om de tror de vil prestere godt, eller ikke. De er læringsorienterte i sin målorientering. De foretrekker oppgaver hvor de får et læringsutbytte (Dweck, 1999). De som har et fast syn på intelligens vil oppsøke utfordringer, hvis de tror de kan prestere godt, men unngå aktiviteter de ikke tror de mestrer. De er prestasjonsorienterte i sin målorientering. De er ifølge Guthrie, Wigfield og VonSecker (2000) styrt av ytre faktorer for læring, som behovet for å prestere, eller konkurrere med andre. Dette medfører økt bruk av overfladiske strategier, der de heller vil fullføre en oppgave, enn å lære noe nytt (Guthrie et al., 2000). Nedenfor presenteres Dweck (1999) sin modell over målorientering med oppfatning av intelligens som underliggende faktor.

Theory of Intelligence	Goal Orientation	Confidence in Intelligence	Behavior Pattern
<i>Entity theory</i> (intelligence is fixed)	Performance goal (to gain positive judgments of competence)	If High →	Mastery oriented Seek challenge High persistence
		but If Low →	Helpless Avoid challenge Low persistence
<i>Incremental theory</i> (intelligence is malleable)	Learning goal (to increase competence)	If High or Low →	Mastery oriented Seek challenge (fosters learning) High persistence

Figur 3.4.3: Dweck sin viderutvikling målorientering, ved å legge til bakenforliggende syn på egen intelligens som fast, eller formbart. Hentet fra Schunk et al. (2010, s. 187).

Modellen illustrerer hvordan elever utvikler og utviser enten en mestringsorientert tilnærming til utfordrende aktiviteter, eller lært hjelpesløshet. Det er viktig at lærere forstår utviklingen av lært hjelpesløshet, slik at de kan arbeide systematisk med å forebygge dette i klasserommet. Både i form av individuell veiledning til elever som sliter med dette, og på systemperspektiv, for å forhindre dette adferdsmønsteret. Studien til Dweck, Tenney og Dinces (1982) er inkludert for å vise hva som påvirker eleven til enten prestasjons- eller læringsmål, og hvordan lærere kan benytte seg av denne kunnskapen (ref. i Dweck & Leggett, 1988).

3.4.3.1. Dweck, Tenney og Dinces (1982): *“Implicit theories of intelligence as determinants of achievement goal choice”*

Elevers orientering mot prestasjon- eller læringsmål kan endres (Dweck et al., 1982; ref. i Dweck & Leggett, 1988). I en studie av 5. klasseelever ble det vist at det er mulig å påvirke elevenes syn på intelligens som noe formbart, som igjen påvirket deres preferanse for utfordringer (Dweck et al., 1982; ref. i Dweck & Leggett, 1988). Elever ble forhåndspåvirket ved å lese en oppgave som knyttet intelligens opp mot et fast konsept, eller noe formbart som man må jobbe med for å utvikle. Kjente og innflytelsesrike personer sine prestasjoner ble enten beskrevet som formbart, eller en fast egenskap. Deretter fulgte to avsnitt med tekst om andre temaer, slik at elevene ikke skulle forstå den faktiske hensikten med studien. De ville undersøke hvorvidt en forhåndspåvirkning av ulike intelligenskonsepter, påvirket elevenes preferanse for utfordringer når de senere ble bedt om å løse ulike oppgaver. Resultatene bekreftet en slik effekt. Elevenes målorientering var i stor grad påvirket av hvilken type tekst de leste, uavhengig av om en så på intelligens som fast eller formbart. Resultatene er oppmuntrende, fordi de indikerer at man kan påvirke elevers syn på egen intelligens som noe formbart, samt påvirke de til å ha læringsorienterte tilnærminger til mål i klasserommet. Det er viktig å merke seg at studien viser at det motsatte også kan forekomme. Elever som i utgangspunktet implisitt så på intelligens som noe formbart, men fikk presentert en tekst som indikerte et fast syn på intelligens, ble mer prestasjonsorienterte i sin tilnærming til måloppnåelse.

Oppsummert kan man si at målorienteringsteorien påpeker at elever er orientert mot enten prestasjons- eller læringsmål. Ifølge Dweck (1999) er dette på grunn av deres implisitte syn på intelligens. Det er viktig at lærere er oppmerksomme på dette. Prestasjonsorienterte elever vil kvie seg for å lese en tekst de tror er for vanskelig. Læringsorienterte elever vil derimot forsøke tross risikoen om å feile. Læringsmål er å foretrekke da dette medfører økt læring. Studien til Dweck et al. (1982) viste at man kan påvirke elevers syn på egen intelligens, og dermed deres målorientering (ref. i Dweck & Leggett, 1988). Det krever innsats og tid for å bli god til å lese. Lærere kan formidle dette, for å motivere elever til å videreutvikle sin lesekompetanse.

3.5 CORI: Presentasjon av leseprogrammet

Leseprogrammet CORI (eng: Concept Oriented Reading Instruction) er designet for å øke engasjert lesing hos elever, og forener flere av de nevnte motivasjonsteoriene i programmet (Guthrie, 2004). Engasjerte lesere er de som bruker tidligere kunnskap og lesestrategier for å forstå en tekst, som de er motivert for å lære (Wigfield & Guthrie, 2000). Engasjerte lesere gjør mer enn å avkode ord og forstå seg på innholdet i en tekst (Wigfield & Guthrie, 2000). Engasjement er ifølge Wigfield og Guthrie en integrering av motivasjon, kognisjon og sosiale faktorer for å engasjere leseren til å bli selvbestemt i sin tilnærming til lesing.

CORI tilstreber å utvikle og øke elevens kompetanse og *indre motivasjon* for lesing (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004). Dette fordi indre motivasjon er nøkkelen til å utvikle lesemotivasjon, ifølge Wigfield og Tonks (2004). Leseprogrammet vektlegger viktigheten av motiverende praksis i klasserommet, aktivering av bakgrunnskunnskaper, bruk av lesestrategier og *sosial interaksjon* for å fremme elevenes leseforståelse (Wigfield et al., 2004). Dette innebærer blant annet at temaet man leser om knyttes til praktiske erfaringer der de får teste ut sin kunnskap og sosiale aktiviteter i klassen (Guthrie et al., 2007a).

Programmet omhandler

1. Eksplisitt og systematisk undervisning i lesestrategier
2. Bruke kunnskapsmål i undervisningen
3. Bruke et stort utvalg av tekster og bøker
4. Optimalisere elevenes mulighet til å velge tekster og arbeidsmetoder
5. Tilrettelegge for samarbeid for å lære fra tekster
6. Knytte tekster med elevens egne erfaringer

Spørsmål fra elevene blir sett på som en indikasjon på *autonomi* over egen læring, fordi dette motiverer dem til å finne svar (Guthrie et al., 2007a). Lærerne forsøker da å knytte elevenes spørsmål og *interesser* til relevante bøker og tekster. Skolene får tilgang til en mengde bøker og tekster med varierende vanskelighetsgrad. Lærere skal også tilstrebe at det er samsvar mellom elevenes ferdigheter og tekstenes vanskelighetsgrad. Elevene skal få stor *frihet* i sitt valg av lesestoff og tilgang til en mengde ulike typer bøker og tekster (Guthrie et al., 2007a). I tillegg får elevene eksplisitt undervisning i forståelsesstrategier de kan bruke når de leser.

Dette kan gi elevene bedre forståelse av at de må være aktive under lesingen, ved å aktivere bakgrunnskunnskaper før lesing, lete etter informasjon, organisere informasjonen og stille spørsmål til teksten. Meningen med dette er å øke elevenes opplevelse av *kompetanse* og *mestring* i lesing (Guthrie et al., 2007a).

Studiene som jeg har valgt å vurdere er gjort av Guthrie og Wigfield med kolleger, da disse er ledende teoretikere innen leseforsningsfeltet. Vi skal se på studiene til Guthrie et al. (2000), Wigfield et al. (2004), Guthrie et al. (2007a) og metastudien til Guthrie, McRae og Klauda (2007). Dette er fagfelleverderte artikler, publisert i internasjonale tidsskrifter. Guthrie og Wigfield er kjente navn innen lese miljøet og har skrevet om og studert betydningen av motivasjon i en årrekke. Studiene undersøker hvorvidt leseprogrammet CORI bidrar til å øke elevenes indre motivasjon for lesing og leseforståelse. Studienes leseprogram er derfor i hovedsak like, men skiller seg likevel fra hverandre på en rekke områder. Studien til Guthrie et al. (2000) undersøker programmets effekt på et større antall elever i grunnskolen, og sammenligner disse med en kontrollgruppe (3.5.1). Dette gir en indikasjon på programmets effekt på gruppenivå. Studien til Wigfield et al. (2004) er tatt med fordi den gir innsikt i hvordan programmet som helhet fungerer, i motsetning til om kun deler av programmet blir implementert (3.5.2). Studien til Guthrie et al. (2007a) undersøker i dybden programmets virkning ved å velge elever med ulikt ferdighetsnivå i lesing (3.5.3). Denne studien gir innsikt i effekten programmet har på disse ulike profilene av lesere. Metastudien til Guthrie et al. (2007b) er inkludert for å underbygge ovennevnte studiers resultater (3.5.4).

3.5.1 Guthrie, Wigfield og VonSecker (2000): «*Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading*»

Guthrie et al. (2000) sammenlignet elever som deltok i CORI-programmet med elever som fikk tradisjonell undervisning. Studien ble gjennomført på to skoler, og fire klasserom i 3. og 5. klasse i USA. 41 elever fra 3. klasse, og 38 elever fra 5. klasse fikk intervensjon, mens 47 elever fra 3. klasse og 36 elever fra 5. klasse fungerte som kontrollgruppe. Disse ble valgt ut med bakgrunn i sammenlignbare elever, lærere og forhold i skolen. Lærerne som var med i studien fikk opplæring i ti halve dager. De hadde lang erfaring i sitt yrke og meldte seg frivillig til å delta i studien, og de var villige til å delta i enten kontroll- eller

eksperimentgruppen. Studien har et kvasi-eksperimentelt posttest design, så gruppene ble sammenlignet med hverandre, ikke mot økning, eller forandring innad i en gruppe over tid. Studien forsøkte med andre ord å undersøke hvilken effekt CORI-programmet hadde, sammenlignet med elever som hadde ordinær klasseromsundervisning.

Studien viste at CORI gruppene hadde et høyere nivå av nysgjerrighet for lesing, enn kontrollgruppen. I tråd med Guthrie et al. (2000) sine hypoteser var elevene i eksperimentgruppen mer indre motivert for lesing, og de brukte flere lesestrategier. CORI-programmet forsøker å endre elevenes målorientering og fremme bruk av læringsmål (Guthrie et al., 2000). Studien støtter tidligere funn om at *indre motivasjon* er relatert til *læringsmål*. De fant også støtte for at barnas *opplevde autonomi* leder til indre motivasjon for lesing.

Studien indikerte at elever på 5. trinn var mer ytre motivert for lesing, enn elever på 3. trinn. Elever på 5. trinn hadde med andre ord et større behov for annerkjennelse og konkurranse, enn de yngre elevene. Men elevene på 3. og 5. trinn var like når det gjelder nysgjerrighet, involvering og strategibruk i lesing. De var med andre ord like indre motivert for lesing. Dette er overraskende, da mange studier har indikert en nedgang i elevenes indre motivasjon for lesing når de blir eldre (Guthrie et al., 2000). Guthrie et al. argumenterer med at bruken av spørreskjemaet MRQ (se. 3.2) tidligere ikke har funnet store aldersforskjeller i barnas motivasjon for lesing. Dette funnet kan skyldes måleinstrumentet, der barnas selvvurdering av motivasjon er brukt som datagrunnlag. Andre metoder for å måle motivasjon, som observasjon, eller vurderinger gjort av lærer, eller foreldre, kan gi andre resultater (Guthrie et al. 2000).

Da studien er et posttest design kan man ikke si noe om endringer innad i en gruppe (Kleven, 2011). Det vil si om det var fundamentale forskjeller mellom elevene, og klassene før leseprogrammet ble gjennomført. Dette ble tatt hensyn til, og elevene ble valgt slik at de var sammenlignbare. Ekvivalente grupper styrker studiens hovedmål som var å underbygge at CORI-programmet har positiv innvirkning på elevenes lesemotivasjon, sammenlignet med tradisjonell undervisning. Man kan anta at lærere som ønsker å være med i en slik studie, er motivert for å gjennomføre endringsarbeid i skolen, og er villige til å lære nye tilnæringer til hvordan man skal undervise. Lærerne hadde lang erfaring med undervisning og sannsynligvis en høy tro på egne evner til å gjennomføre leseprogrammet. Dette kan ha hatt innvirkning på resultatene i studien. Det at lærerne ble tilfeldig fordelt på enten kontroll- eller eksperimentgruppen, indikerer at alle lærerne var motiverte, og ikke skiller seg fra hverandre

på dette området, som styrker indre validitet (Kleven, 2011). Studien er basert på et relativt stort antall deltakere, som tyder på god ytre validitet (Kleven, 2011).

3.5.2 Wigfield, Guthrie, Tonks og Perencevich (2004): «*Children's motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences*»

Wigfield et al. (2004) sin studie bygger på ovennevnte studie av Guthrie et al. (2000). Her ville de undersøke leseprogrammets effekt om hele, eller kun deler av den blir gjennomført. En av metodene i leseprogrammet er å gi elevene eksplisitt undervisning i forståelsesstrategier, som er inkludert for å utvikle elevenes *kompetanse og forventning om mestring* i lesing. I denne studien fikk også kontrollgruppen undervisning i forståelsesstrategier. Studien inkluderte 350 elever på 3. klassetrinnet, fra fire amerikanske skoler. CORI ble implementert på to skoler, på åtte klasserom (N=150). Strategiundervisning ble implementert på to skoler, på elleve klasserom (N=200). Intervensjonen hadde en varighet på 12 uker, med 90-120 minutters undervisning daglig. Studien er et pre-post-test design.

Før studien startet, og etter programmets slutt gjennomførte elevene en egenvurdering av motivasjon for lesing og leseforståelse. Motivasjonsaspektet ble målt gjennom en forkortet versjon av spørreskjemaet MRQ. Lærerne i studien fikk opplæring i to uker, for å lære mer om innhold og gjennomføring av programmet. Lærere som kun skulle undervise i lesestrategier, hadde en opplæring på en uke. Treningen i strategiundervisning var lik for begge grupper.

Kontrollgruppen viste ingen endring av nysgjerrighet eller preferanse for utfordring i lesing. Det var med andre ord ingen endring i elevenes indre motivasjon. Det var derimot en sterk positiv endring i elevenes nysgjerrighet og preferanse for utfordringer i eksperimentgruppen (Wigfield et al., 2004). Indre motivasjon og forventning om lesemestring økte kun i eksperimentgruppen. Dessuten var elevenes motivasjon for lesing høyere ett år etter programmet ble gjennomført, sammenlignet med kontrollgruppen. Oppsummert kan man si at studien belyser at eksplisitt strategiundervisning, må kombineres med motiverende praksis for å øke elevens lesemotivasjon. Det vil si helheten av programmet bidro til økt *indre motivasjon* og økt *forventning om mestring* i lesing (Wigfield et al., 2004).

Da elevene i eksperiment- og kontrollgruppen gikk på ulike skoler, kan demografiske variabler og kvalitet på skolen ha innvirkning på studiens resultater. Alle lærerne i studien fikk derimot opplæring i deler, eller hele leseprogrammet, noe som kan tyde på at de er motivert for, og villige til å bidra til endringsarbeid og lære nye teknikker de kan bruke i sin undervisning. Dette minimerer sannsynligheten for at det er kvalitetsmessige forskjeller mellom lærerne i studien, og deres evne og motivasjon til å formidle det de lærte i sin opplæring. Studien er basert på et relativt stort antall deltakere som tyder på god ytre validitet (Kleven, 2011).

3.5.3 Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick og Littles (2007): «*Reading Motivation and reading comprehension growth in the later elementary years*»

Guthrie et al. (2007a) undersøkte hvordan komponenter i leseprogrammet CORI, påvirker lesemotivasjon hos elever med ulikt ferdighetsnivå i lesing. Studien er basert på 31 amerikanske fjerdeklasseelever fordelt på åtte klasserom fra to skoler, som allerede deltok i CORI-programmet. Lærerne skulle velge fire elever fra sin klasse. Fra hvert klasserom ble det valgt ut en elev med leseferdigheter over og under gjennomsnittet, samt to elever med gjennomsnittlige leseferdigheter. En elev falt fra, så studien er basert på 31 elever. Leseprogrammet hadde en varighet på 12 uker, med 90 minutters undervisning daglig. Studien er et pre-posttest design og benyttet seg av ekvivalente grupper. Elevenes motivasjon for å lese ulike typer tekster ble undersøkt, og de benyttet seg av ulike kilder for å samle informasjonen. Dette ble gjort gjennom bruk av spørreskjemaet MRQ, intervju av elevene, og lærerens vurderinger av deres lesemotivasjon (Guthrie et al., 2007a).

Guthrie et al. (2007a) fant støtte for at dersom elevene leser noe de finner *interessant*, medfører dette økt kognitivt *engasjement* som bidro til at de husket og kunne gjenfortelle det de hadde lest. De fant også en positiv sammenheng mellom elevenes nåværende lesemotivasjon og senere leseforståelse. Det var derimot ingen sammenheng mellom nåværende leseforståelse og senere lesemotivasjon.

Elever har ulike *mål* for å lese (Guthrie et al., 2007a). Studien indikerte at narrative tekster har underholdningsverdi, mens faktabøker leses for å finne ny informasjon og svar på ting man undrer seg over. Mange elever sa at de leste faktabøker for å bli kunnskapsrike. Guthrie et al.

argumenter for at lesing for kunnskapens skyld er motiverende for elever, men påpeker også betydningen av mer forskning for å underbygge dette argumentet.

Samarbeid er noe mange elever liker og som er *motiverende* (Guthrie et al., 2007a). Den sosiale komponenten kan bidra til å gjøre lesingen mer interessant, da elever på grunnskolen bryr seg om hva medelever mener. Studien indikerte at de som leste mest ikke samarbeidet så mye rundt lesingen. Samarbeid ser dermed ikke ut til å være like viktig for elever som allerede er motivert for lesing, ifølge Guthrie et al.

Det å gi elevene frihet i valg av bøker, det vil si *autonomi* i valg av lesestoff, er en del av leseprogrammet CORI. Studien viste at elevenes behov for dette var variert (Guthrie et al., 2007a). Enkelte ønsket å velge selv og hadde gode strategier for å finne interessante bøker. Andre foretrakk at lærer, eller foreldre valgte for dem. Noen ønsket begge deler. Man kan anta at ikke alle elever på dette trinnet har erfaring og kompetanse til selv å velge bøker av passende vanskegrad og interesse. Det virker logisk at ivrige lesere foretrekker å velge selv, da disse har mer erfaring med dette, og dermed mer kompetanse til å finne bøker som interesserer dem.

Lærerne som deltok i studien, kom fra skoler som hadde valgt å gjennomføre leseprogrammet. Dette tyder på at skolens ledelse ser nytten av en slik intervensjon i lesing, og kan ha gitt lærere nødvendig støtte og oppmuntring i sitt arbeid. Dette kan ha hatt positiv innvirkning på lærere og dermed på studiens resultater. Studien er basert på et relativt lite utvalg elever, så det kan være problematisk å generalisere på bakgrunn av studien (Kleven, 2011). Guthrie et al. (2007a) har til gjengjeld supplert informasjonen gitt i spørreskjemaet MRQ med intervju av elevene. Ved å inkludere dette med informasjon av lærers vurdering av elevenes lesemotivasjon, gir videre analyser støtte for studiens resultater (Kleven, 2011).

3.5.4 Guthrie, McRae og Klauda (2007): «*Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading*»

Metastudien inkluderte elleve CORI studier, med kvasi-eksperimentelt design, der eksperimentgruppen ble sammenlignet med en, eller flere kontrollgrupper. Mange, men ikke alle studiene inkluderte pre-posttest data. Studien til Guthrie et al. (2000) og Wigfield et al. (2004) er inkludert i denne analysen (se 3.5.1-3.5.2). Guthrie et al. (2007b) argumenterer for at elevene i kontrollgruppene har et representativt sammenligningsgrunnlag med eksperimentgruppene i studiene som er inkludert i metaanalysen. Hovedmålene til CORI-programmet er å øke elevenes *indre motivasjon* for lesing og *lesekompetanse*, og Guthrie et al. (2007b) undersøkte en rekke aspekter knyttet til dette. Variablene nysgjerrighet, preferanse for utfordring og forventning om mestring ble undersøkt. Variablene er operasjonalisering av indre motivasjon, brukt i de ulike studiene inkludert i metastudien.

Fem studier ble brukt for å undersøke leseprogrammets effekt på elevenes *nysgjerrighet*, og gjennomsnittlig effektstørrelse (ES) var moderat (.47). Kort sagt involverer dette elevenes glede av å lære fra tekst (Guthrie et al., 2007b). Preferanse for utfordring er et annet konstrukt for *indre motivasjon*. Tre studier ble brukt og sammenlignet, blant disse studien til Wigfield et al. (2004). Resultatene viste at eksperimentgruppene hadde et høyere nivå sammenlignet med kontrollgruppene (ES: .31). Variabelen oppgaveorientering omhandler elevenes entusiasme og involvering i leseaktiviteter. Tre studier ble sammenlignet, blant disse studien til Guthrie et al. (2000). Leseprogrammet CORI viste en moderat effekt, sammenlignet med kontrollgruppene (ES: .29). Motstykket til indre motivasjon er operasjonalisert som unnvikelse i lesing. To studier ble sammenlignet, blant disse Guthrie et al. (2000) sin studie. Analysen viste også at CORI programmet har en viss effekt på å motvirke elevens unnvikelse i lesing (ES: .12). *Forventning om mestring* i lesing viste en moderat gjennomsnittlig effektstørrelse (ES: .49). Fem studier ble brukt i analysen, blant disse studien til Wigfield et al. (2004).

Oppsummert kan man si at metastudien bekrefter at leseprogrammet CORI har en positiv effekt på å støtte opp om og utvikle elevens indre motivasjon for lesing i klasserommet.

3.6 Utvikling av lesemotivasjon i klasserommet

De fleste barn gleder seg til å starte på skolen. Nå skal de lære å lese og skrive og få nye venner. Eventyrbøker, lek og sang er vanlige aktiviteter for å skape engasjement hos elever tidlig i grunnskolen (Bråten, 2011). Ved skolestart har elevene høy forventning om mestring og gleder seg til å lære å lese (Wigfield & Tonks, 2004). Men dette vedvarer ikke for alle, og blir en nedgang i indre motivasjon, og en økning i ytre motivasjon for lesing (Wigfield & Tonks, 2004).

I sin videre skolegang må elevene i økende grad lese bøker og tekster rike på faktakunnskap og nye begreper (Bråten, 2011). Læring i klasserommet går fra å utvinne og skape mening fra eventyrbøker til mer domenespesifikke fag og emner (Anmarkrud, 2011). Læring i skolen går med andre ord fra å lære å lese, til å lese for å lære. Samtidig synker lesemotivasjonen, særlig for gutter (Anmarkrud & Refsdahl, 2010). Gambrell (1996) (se. 5.1.3) sin studie viste at elevene fra 5. klasse var mindre glad i å lese enn de i 3. klasse. De eldre elevene hadde dessuten mindre tro på egen lesekompetanse enn sine yngre medelever.

3.6.1 Årsaker til elevers nedgang i motivasjon for lesing

Den største nedgangen skjer mellom 1. og 4 trinn, ifølge Wigfield og Tonks (2004). Det finnes en rekke teorier rundt dette fenomenet (Guthrie et al., 2000; Oldfather & Dahl, 1994; Wigfield et al., 2004; Wigfield & Tonks, 2004). Noen av disse er; elevenes vurdering av egen lesekompetanse, hvorvidt de sammenligner seg med andre, endringer i instruksjonspraksis i skolen og klassens kultur.

Wigfield og Tonks (2004) og Ryan og Deci (2000) påpeker at indre motivasjon henger sammen med følelsen av *kompetanse og mestring*. Dersom elevene har problemer i skolen og får tilbakemeldinger om at de ikke er gode nok, bidrar dette til å gjøre skolen mindre givende og morsom (Wigfield & Tonks, 2004). Wigfield og Tonks (2004) nevner at endringer i lærers praksis, med økt fokus på *sosial sammenligning* minker indre motivasjon. Preges klassen av en prestasjonskultur, vil elevene sammenligne egen kompetanse med medelever og oppleve at

de ligger etter. Gruppesammensetninger i skolen gir elever en implisitt forståelse av hvilket nivå de er på. Dersom elever grupperes etter nivå, vil elevene innad i hver gruppe forstå hvilket nivå deres lærer mener de ligger på. En pedagogisk implikasjon av dette er at det kan være en fordel med heterogene grupper under samarbeidsaktiviteter, samt å revurdere og variere gruppesammensetninger over tid (Wigfield & Tonks, 2004).

En tredje forklaring kan være *endring i instruksjonspraksis* brukt i skolen (Guthrie et al., 2000). En instruksjonspraksis der det er mindre fokus på elevenes interesse, lite bruk av ulike medierende redskaper som kan gjøre læringen mer spennende, og økt bruk av kontroll og tvang kan redusere elevers motivasjon for lesing (Wigfield & Tonks, 2004). Guthrie et al. (2000) mener en slik praksis fremmer orientering mot prestasjonsmål og ytre motivasjon hos elevene, og leder til en nedgang i læringsmål og indre motivasjon. Hicks (2002) fant i sin undersøkelse støtte for at elever og lærere opplever at målorientering i skolen endres over tid, fra lærings- til prestasjonsmål (ref i. Beaudoin, Daigneault & Zbikowski, 2007).

Oldfather og Dahl (1994) mener at nedgangen i elevenes motivasjon kan være at *klassens kultur* endres når de blir eldre, med økende fokus på disiplin og karakterer. Disse endringene medfører at elevene blir mer opptatt av konkurranse og gode karakterer, ifølge Oldfather og Dahl. Lærere gir dessuten elevene mindre frihet til å diskutere og forhandle hvordan læringen i klasserommet skal foregå (Oldfather & Dahl, 1994). Dette er et problem, da eldre elever ønsker og trenger muligheten til å ha mer kontroll over seg selv og sine omgivelser (Wigfield et al., 2004). Wigfield og Tonks (2004) påpeker at barn i økende grad blir mer selvbestemte når de blir eldre. Ved skolestart er de ikke så selvregulerte, da de ikke har utviklet denne evnen enda. Eldre elever derimot trenger og ønsker mer kontroll og ansvar over seg selv, for å bevare indre motivasjon og oppleve mestring i hverdagen (Wigfield et al., 2004). Dette ansvaret må kultiveres ved å gi elever muligheten til å ta meningsfulle valg rundt sin egen læringsprosess, ifølge Wigfield et al.

En klasseromspraksis som legger til rette for sosial sammenligning og konkurranse, kombinert med liten innsats fra lærer for å vekke elevenes interesser, kan legge fundamentet for en rekke negative konsekvenser, ifølge Guthrie et al. (2000). For å forhindre en videre nedgang i elevers lesemotivasjon, foreslår Wigfield og Tonks (2004) endringer i instruksjonspraksis i klassen. Studiene nevnt ovenfor av Guthrie, Wigfield og kolleger (2000;

2004; 2007a; 2007b) indikerer at endringer i instruksjonspraksis kan øke barns lesemotivasjon, og forhindre videre nedgang i elevers lesemotivasjon.

3.7 Samlet oppsummering og drøfting

Kapittelet har forsøkt å belyse hva som bidrar til økt lesemotivasjon hos elever. Motivasjon har mange fasetter, og det finnes en rekke forklaringer og teorier om hva som motiverer elever til å engasjere seg i leseaktiviteter. Guthrie og Coddington (2009) belyser hvilke motivasjonsbegreper som er positivt, eller negativt tilknyttet elevers lesemotivasjon. De har utarbeidet fire leseprofiler som kan brukes i utredningsarbeid i skolen. Profilene kan brukes for å undersøke hvilke grupper elever i en klasse tilhører og sørge for passende intervensjon i henhold til deres nåværende utgangspunkt. Kapittelet har presentert Bandura sitt (1997) konsept om forventning om mestring, selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000) og målorienteringsteori, med Dwecks (1999) utviding med selvteori om oppfatning av intelligens som bakenforliggende faktor for prestasjons- og læringsmål.

Forventning om mestring har innvirkning på innsats og motivasjon (Bandura, 1997). Av den grunn er det viktig at elever og lærere får erfaringer og støtte slik at de opplever kompetanse og mestring i sitt arbeid. Selvbestemmelsesteorien påpeker at barn og voksne har visse grunnleggende behov (kompetanse, autonomi og tilhørighet) som må dekkes for å kunne utvikle indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Det å ha kompetanse i det man gjør, samt får frihet i å tilnærme seg oppgaver slik man selv vil og opplever støtte fra kollegaer eller venner, er dermed nødvendige betingelser for å utvikle og støtte opp om elevers og læreres indre motivasjon i sitt arbeid. Teorien påpeker at vi har behov for å være selvbestemte i vår hverdag for å være motivert til å yte vårt beste. Derfor vil lærers evne til å være autonomistøttende ha innvirkning på elevenes indre motivasjon (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004). Teorien legger også vekt på at ytre motivasjon over tid kan internaliseres og bli stadig mer indreorientert (Ryan & Deci, 2004). Dette er positivt da barn og voksne ikke kan like alt, men over tid kan man lære seg å verdsette ting på en annen måte, som vil ha positiv innvirkning på motivasjon og innsats. Dweck (1999) sin selvteori, vektlegger at ens syn på intelligens som noe formbart, eller fast påvirker elevers orientering mot enten prestasjon- eller læringsmål. Studien til Dweck et al. (1982) (se. 3.4.3.1) indikerer at man kan endre dette, slik at man blir

mer motivert for å lære, enn å prestere. Implikasjoner av disse teoriene i klasseromsundervisning vil presenteres og drøftes i neste kapittel.

Leseprogrammet CORI legger vekt på samspillet av motivasjonelle, kognitive og sosiale faktorer for å øke elevenes engasjement i lesing (Guthrie, 2004). Programmet adresserer hvordan man kan stimulere til leselyst, ved å skape kontekstavhengig interesse for et tema i en sosial ramme hvor praktisk erfaring, læringsmål, autonomi, samarbeid og muligheter for kompetanseutvikling blir vektlagt. Programmet forsøker å øke elevenes kompetanse i lesing, gjennom å undervise i ulike lesestrategier, som kan gi elevene riktige verktøy for å samhandle og forstå tekster de leser. Dette skal bidra til å øke elevenes *forventning om mestring* i lesing. Programmet forsøker å øke elevens indre motivasjon for lesing ved å gi de *valgfrihet* i arbeidsmetoder og valg av lesestoff. Programmet har fokus på *læringsmål*, som har en positiv effekt på elevenes innsats og dermed læringsutbytte. Dette gjøres ved å dele fagstoffet inn i tematiske enheter, gi elevene praktiske erfaringer, autonomi og vektlegge betydningen av samarbeid, egeninnsats og læring. Samlet sett kan man si at leseprogrammet CORI bidrar til økt *indre motivasjon* for lesing og *lesekompetanse*.

Etter hvert som elever blir eldre, blir de mer ytre motivert i sin lesing (Wigfield & Tonks, 2004). Dette kan komme av modning, så vel som endringer i instruksjonspraksis i skolen. I henhold til selvbestemmelsesteorien kan elevens ytre verdsetting av lesing, endres gjennom integrering og internalisering av adferd over tid (Ryan & Deci, 2004). Da indre motivasjon og læringsmål medfører økt læringsutbytte, er det en fordel om lærere legger til rette for dette (Guthrie et al., 2000; Wigfield & Guthrie, 1997). Dette krever at de er observante på egen adferd og skaper et miljø som vektlegger egen kompetanseutvikling, ikke konkurranse. Det også svært viktig at lærere er autonomistøttende i sin undervisning, for å øke elevenes innsats og engasjement (Reeve et al., 2004). Hva lærere kan gjøre for å benytte seg av denne kunnskapen, og hvordan de kan tilegne seg kompetanse i praktisk gjennomføring på bakgrunn av motivasjonsteori, er fokuset for neste kapittel (4.0).

4 Lærerenes rolle i å motivere for lesing: Perspektiver fra forskning

Kapittelet beskriver hva lærere kan gjøre for å utvikle og støtte opp om elevenes motivasjon for lesing i klasserommet. I kapittel 2.1 ble leseforståelse sett i lys av Sweet og Snow (2003) sin heuristikk. Disposisjon vil være i henhold til de ulike komponentene presentert i deres heuristikk, og knyttes opp mot de ulike motivasjonsteoriene diskutert i kapittel 3, og til studier som belyser lærerenes rolle i å motivere for lesing. Sweet og Snow påpeker at leseforståelse er avhengig av egenskaper ved teksten (4.1), aktiviteten (4.2) og individet (4.3), og den sosiokulturelle konteksten, som læreren er en del av (4.4). I alle delene er motivasjon sentralt. I klasserommet er motivasjonsteoriene sammenvevd, noe som vises i studiene som presenteres. Til slutt oppsummeres kapittelet (4.5).

4.1 Egenskaper ved teksten

Egenskaper ved teksten har ifølge Sweet og Snow (2003) innvirkning på barns leseforståelse og motivasjon. Det er viktig å vite hvordan ulike typer tekst påvirker barns lesemotivasjon, og hva lærere kan gjøre for å tilrettelegge for leselyst, gjennom variasjon av tekst.

Kompetansenivå og forventning om mestring vil også ha innvirkning på lesemotivasjon (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2000). Det største problemet for elever med svake leseferdigheter, er ifølge Krashen og McQuillan (1998) lite tilgang på lesestoff som engasjerer dem. Å utvikle interesse for lesing, og lese mye har innvirkning på elevenes lesekompetanse. Krashen og McQuillan gir eksempler på at dersom elever får lesestoff de synes er *interessant*, og dette blir gjort tilgjengelig for dem, vil de kunne ta igjen det tapte.

Sanacore og Palumbo (2009) mener elever bør få muligheter til å velge blant mange ulike tekster. De påpeker at en av årsakene til forskjellene i elevers vokabularstørrelse kan være ulik tilgang til interessant lesestoff. Sanacore og Palumbo mener klasserommet bør inneholde stor variasjon av tekster fra fortellinger, poesi, aviser, blader og faktabøker, som elevene kan

velge blant. Egenskaper ved teksten avgrenses her til å se på tre typer lesestoff; tegneserier (4.1.1), narrative bøker og faktabøker (4.1.2).

4.1.1 Tegneserier

Lett lesning kan ifølge Krashen (2003) fungere som brobygger til lesing av mer krevende tekster. Krashen påpeker at ved å lese et tegneseriehefte hver dag vil man ha lest omtrent 500 000 i løpet av et år. Krashen og McQuillan (1998) nevner et eksempel hvor en elev som i utgangspunktet ikke kunne lese, men lærte dette når han fikk tak i engasjerende tegneserier. Moren til gutten beskrev følgende:

...The motivation these comics provided was absolutely phenomenal and a little bit frightening. My son would snatch up a new one and, with feverish and ravenous eyes, start gobbling it wherever he was – in the car on the way home from the market... All his senses seemed to shut down and he became a simple visual pipeline (s. 414).

Lett lesning som tegneserier og billedbøker ser ut til å fungere som en inngangsbillett til økt engasjement og lesekompetanse. Slikt lesestoff kontekstualiserer innholdet billedlig, som kan gjøre det lettere for barn å forstå innholdet, selv om de i utgangspunktet ikke forstår alle ordene i teksten. Her vil jeg presentere og drøfte en studie av Ujiie og Krashen (1996), som belyser at tegneserier har en positiv innvirkning på elevers lesemotivasjon.

4.1.1.1. Ujiie og Krashen (1996): «*Comic Book Reading, Reading Enjoyment, and Pleasure Reading Among Middle Class and Chapter 1 Middle School Students*»

Ujiie og Krashen (1996) undersøkte lesevanene til elever fra to ulike samfunnslag, deres preferanser for ulikt lesestoff og hvorvidt de likte å lese. Studien var basert på 571 syvendeklasseelever, fra to skoler i USA. Den ene var kvalifisert for «chapter 1 funding», som er et føderalt program som tar til sikte på å forbedre utdanningen til vanskeligstilte barn (National Association for the Education of Young Children, 2005; Ujiie & Krashen, 1996). Fra denne skolen var 302 elever med i studien. Den andre bestod av 269 elever med middelklassebakgrunn. Elevene besvarte et spørreskjema. Spørsmålene var sentrert rundt

lesing av tegneserier, bøker og hvorvidt de opplevde glede gjennom å lese generelt, og gjennom spesifikke tekster.

Studien viste at gutter i større grad enn jenter leste tegneserier hver dag. Ifølge Ujiie og Krashen (1996) indikerer dette at gutter kan få mye glede gjennom slikt lesestoff. Omtrent halvparten av jentene fra lav sosioøkonomisk bakgrunn (45%) og middelklassen (55%) ga uttrykk for at de aldri leser tegneserier. På gruppenivå var det en stor andel av jentene (47%), og en større andel av guttene (60,5%) som leser tegneserier av og til. Undersøkelsen viste at elevene som sa de leser tegneserier, sier de liker å lese, leser mer og flere bøker, enn de som ikke leser tegneserier (Ujiie & Krashen, 1996). Ifølge Krashen (2003) støtter dette hypotesen om at lett lesestoff som tegneserier, øker sannsynligheten for at barn også vil engasjere seg i andre typer lesing. Det tilbakeviser også påstander om at slik lesning minsker sannsynligheten for at barn vil engasjere seg i andre typer tekster, ifølge Ujiie og Krashen (1996).

Studien viste at mange barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn har tilgang til tegneserier, og at dette er en aktivitet mange, særlig gutter, har glede av å lese i hverdagen (Ujiie & Krashen, 1996). Ujiie og Krashen foreslår derfor at ulike typer bøker bør være tilgjengelig for barn i skolen, da de allerede skaffer seg tilgang til lettere lesning i fritiden. Tegneserier og annet lett lesestoff bør også være tilgjengelig i klasserommet, slik at alle elever kan få erfaring med og tilgang til slikt lesestoff. Studien er basert på et stort antall deltakere som tyder på god ytre validitet (Kleven, 2011). Da studien er basert på selvrapportering, kan det innebære at informantene presenterer seg i et positivt lys, som kan ha betydning for studiens indre validitet (Kleven, 2011).

4.1.2 Narrative bøker og faktabøker

Det finnes et vidt spenn av ulike typer bøker og sjangre lesestoff. Jeg har valgt å fokusere på litteraturen som er mest aktuell i skolesammenheng. Bøker blir grovt inndelt i narrative bøker og faktabøker. Førstnevnte kan defineres som underholdningslitteratur, der en følger en historie og ulike karakterer. Sistnevnte er faglitteratur, og inneholder informasjon og faktakunnskap.

I skolen brukes primært faktabøker for å formidle kunnskap, særlig i slutten av grunnskolen. I en rekke fag som norsk, historie, geografi, samfunnsfag, naturfag og så videre, brukes også narrative bøker for å belyse temaer på en underholdende og realistisk måte. I tillegg oppfordres mange til å lese underholdningslitteratur som er tilgjengelig i klasserommet, på biblioteket, eller i hjemmet. Enkelte får i oppdrag å skrive sammendrag, stiler, eller holde foredrag om narrative bøker man har lest. En annen metode er å gi elevene tid til å lese på egenhånd, eller høre på hverandre lese, for så å prate om hva de liker, eller ikke liker ved teksten (Lillesvangstu, 2007).

Barn har forskjellige motiver for å engasjere seg i lesing. I studien til Guthrie et al. (2007a) (se 3.5.3), ble 31 elever intervjuet. Barna sa at de leste faktabøker for å finne ny informasjon og svar på ting de lurte på. Målet for lesingen var derfor å få økt kunnskap. Lesing av narrative bøker var preget av affektive tilstander hos barnet, og de gav uttrykk for ulike mål. Barna sa de leste narrative bøker for å oppleve spenning, emosjonell tilknytning med karakterene de leste om, dramatik og så videre. Studien til Guthrie et al. indikerer at narrative bøker har underholdningsverdi, mens faktabøker har kunnskapsverdi.

Studien til Guthrie et al. (2007a) indikerer at lærere kanskje undervurderer hvorvidt elever blir motivert av å lese og lære gjennom faktabøker. Det var en signifikant korrelasjon mellom elevenes egenvurdering av lesemotivasjon for narrative bøker og lærerens vurderinger av dette. Studien viste ingen slik sammenheng med barns lesemotivasjon for faktabøker og lærerens vurderinger. Guthrie et al. tolker dette som at lærere ikke tror elever er like interessert i å lese faktabøker, som narrative bøker. Dette kan medføre at de bruker mindre tid til å finne og presentere slike bøker for sine elever, fordi de ikke tror dette *interesserer* dem like mye som annet lesestoff, ifølge Guthrie et al. Dette kan bety at elever får færre muligheter til å prøve seg på slik lesning i skolen.

Studien til Guthrie et al. (2005) (se. 3.1.3) tyder på at kontekstavhengig interesse for lesing har er relatert til senere lesemotivasjon. Resultatene indikerte at elevene som valgte en faktabok som favoritt ved første intervju, var mer indre motivert for lesing ved andre intervju (Guthrie et al., 2005). Disse elevene ble mer kompetente og autonome i forhold til denne type lesestoff, ifølge Guthrie et al. Ifølge Guthrie et al. kan dette forklares med at elevene selv valgte bøker de var interessert i, og som de ønsket å snakke om med sine medelever. Mens de økte sin kunnskap om temaet, økte deres opplevelse av kompetanse til å velge, lese og lære fra faktabøker. Ifølge Guthrie et al. indikerer dette at elevene ble mer selvbestemte i sin

lesing. Studien belyser viktigheten av at lærere oppmuntrer og støtter opp om lesing av faktabøker i klasserommet.

Oppsummert kan man si at barn har ulike mål for lesingen og er motivert for å lese ulike typer tekster og bøker. Ved å gi elever tilgang til variert lesestoff som interesserer de, vil de få mulighet til å berike sitt vokabular (Guthrie et al., 2007a; Krashen & Mcquillan, 1998). Av den grunn er det viktig at klasserommet har et godt utvalg av ulike typer bøker og tekster, slik at elever kan se på, undersøke og lese tekster av ulikt format og innhold. Det er viktig at lærere ikke undervurderer barns interesse for å lese og lære ved bruk av faktabøker. Dette formatet blir brukt i økende grad i skolesammenheng. Av den grunn vil jeg anta at tidlig og positive erfaringer med faktabøker, vil ha en positiv innvirkning på elevenes lesemotivasjon i klasserommet. Lærere kan forsøke å knytte lærestoffet opp mot ulike bøker i klasserommet og vise, slik som i CORI-studiene (se. 3.5.1-3.5.3), at ulike bøker inneholder ulik, men komplementær informasjon. Lærere kan også formidle dette muntlig til sine elever.

4.2 Egenskaper ved aktiviteten

Aktivitetene rundt lesingen vil ifølge Sweet og Snow (2003) sin heuristikk ha innvirkning på barns leseforståelse. Leseprogrammet CORI legger vekt på betydningen av praktiske erfaringer for å vekke barns kontekstavhengige interesse, og deretter bygge på denne interessen gjennom å gi tilgang til lesestoff, og en viss frihet i arbeidsmetodene for å bearbeide og formidle kunnskapen man har tilegnet seg (se 3.5). På den måten får elevene innsikt i at å lære, å lese og å gjøre er komplementære aktiviteter som beriker lærdommen og interessen for emnet. Egenskaper ved aktiviteten avgrenses til aktiviteter som ofte brukes i norske klasserom. Oppgaven vil diskutere tiden som blir satt av til lesing (4.1.1), å skape dialog rundt lesing (4.2.2), og fokuset på enten prestasjons- eller læringsmål i klasserommet (4.2.3).

4.2.1 Tiden som blir satt av til lesing

Barn kan ha stort utbytte av at det blir satt av tid til å lese (Krashen, 2003). Det å få tid og rom til å fordype seg i en selvvalgt bok, kan ifølge Sanacore og Palumbo (2009) oppleves som svært motiverende for barn. Dette er særlig viktig for elever fra hjem som fokuserer lite på betydningen av lesing, ifølge Sanacore og Palumbo. Stillelesingsstudier (eng: sustained silent reading studies) bekrefter at det å få tid til å lese i fred og ro er motiverende (Krashen, 2003). Forskning tyder på at slik type lesing i klasserommet øker elevenes indre lesemotivasjon, og oppleves som mer morsomt enn ordinær leseundervisning, ifølge Krashen.

Derfor er det viktig at lærere setter av tid til lesing, gjerne til faste tider. Dette gir elevene tid og mulighet til å lese litteratur de selv synes er interessant. Her er det viktig at elevene får en viss grad av selvbestemmelse over valg av lesestoff. Dette kan bidra til at elevene ser på lesetiden som noe positivt og givende. Over tid kan dette resultere i at elevene leser flere bøker, leser mer variert og liker å lese for sin egen del.

4.2.2 Å skape dialog rundt lesing

Selvbestemmelsesteorien vektlegger behovet for tilhørighet, i tillegg til autonomi og kompetanse for å utvikle indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). CORI-studiene legger vekt på samarbeid, slik at læringen blir et sosialt, og kollektivt mål (se. 3.5.1-3.5.3). Det å samtale med medelever om bøker man liker er svært motiverende for barn og unge (Guthrie et al., 2007a; Tønnessen, 2007). Elever påvirkes av venners holdninger og erfaringer med lesing, men også av foreldre og lærer (Tønnessen, 2007). Lærere kan forsøke å legge til rette for at klassen kan lære ved å bli inspirert av hverandres innspill rundt tekster og bøker brukt i undervisningen. Eksempelvis ved at tekster blir lest av den enkelte, alene eller høyt i felleskap, for så å diskutere innholdet sammen og oppmuntre elevene til å dele sine meninger. Her er det viktig at lærere er positive til, oppmuntrer og bygger videre på elevenes innspill og ideer. Det er viktig å forstå at det ikke nødvendigvis finnes et riktig svar på et spørsmål, eller en riktig, eller feil tolkning av en tekst.

Studien til Lawrence et al. (2015, se 2.4.1) belyste betydningen av å skape dialog mellom elever, og mellom elevene og lærer for å utvikle elevenes begrepsrepertoar. Å snakke om et tema med andre, bidrar til økt innsikt i andres tanker rundt temaet, og kan føre til økt innsikt i hva man selv mener og tenker om dette. Å aktivt engasjere seg i en tekst, ved å fortelle, eller forklare for andre, kan bidra til økt læring for begge parter. Når man forsøker å forklare noe til andre, må man tilpasse språkbruken, slik at motparten forstår budskapet. Ved å tilpasse språkbruken vil stoffet bli prosessert med elevenes egne ord og begge elever vil oppnå økt innsikt om temaet.

Lærere kan forsøke å skape situasjoner i hverdagen der elevenes egenlesing blir diskutert i felleskap, eller i grupper. Tønnessen (2007) forteller om smittsom leseglede hos elever. De får muligheter til å prate om og dele positive leseerfaringer med sine medelever. Slik inspireres andre til å lese lignende, eller samme bok, eller fortelle om egne positive erfaringer med bøker og tekster.

4.2.3 Fokus på læringsmål i klasserommet

Vektlegging av prestasjons- eller læringsmål i klasserommet, formidles gjennom hvordan læreren vurderer elevenes innsats og prestasjon, ifølge Dweck (1999). Hun påpeker hvordan og hvorfor ros som blir gitt, kan påvirke elevenes forståelse av hva som forventes og belønnes i klasserommet. Lærere må utdype mer i sin vurdering av elevenes arbeid enn at noe er bra, ifølge Dweck. Det er viktig å konkretisere hva som er bra, og hvorfor, eller hva som ikke er like godt og bør forbedres. Dweck stiller også spørsmål ved hvordan barn blir møtt dersom de blir fort ferdige med oppgaver i skolen. Gir læreren skryt, eller påpeker at de neste gang skal forsøke å gi oppgaver med mer passende vanskelighetsgrad? Sistnevnte vil ifølge Lillemyr (2013) lede til at elever ser på det å lykkes, eller å feile som informasjon om eget utgangspunkt, heller enn en vinn og tap situasjon.

Oppsummert kan man si at lærere kan formidle læringsmål i forbindelse med elevenes leseutvikling. Lesing er en teknisk aktivitet som det tar tid å mestre. Av den grunn må elever som sliter med lesing få innsikt i at gjennom å bruke tid på dette, vil de etter hvert bli gode og kompetente lesere. Samtidig må læreren gi informasjon om hvordan eleven kan videreutvikle

sine leseferdigheter. Gjennom konstruktiv tilbakemelding kan barn få innsikt i egne utfordringer og styrker i lesing. Dette kan gi elevene innsikt i hva de må gjøre for å forbedre sine leseferdigheter, og oppleve mestring. Dette vil igjen ha positiv innvirkning på deres lesemotivasjon.

4.3 Egenskaper ved individet

Barn er forskjellige, med ulike erfaringer, evner og hjemmeforhold. Men de er like i den forstand at de har et innebygd behov for å utvikle seg, mestre og trives i sine omgivelser (Ryan & Deci, 2000). Selvbestemmelsesteorien påpeker at barn har behov for å oppleve kompetanse, autonomi og tilhørighet for å være indre motivert (Ryan & Deci, 2000). Lærere kan forsøke å dekke disse behovene hos sine elever, for å utvikle og støtte opp om deres indre motivasjon for lesing. Bandura (1997) påpeker at man må ha en forventning om mestring for å være motivert til å prestere. Egenskaper ved individet avgrenses derfor til å øke forventning om lesemestring og utvikle elevenes lesekompetanse (4.3.1), tiltak for å bedre elevenes språkkunnskaper (4.3.2) og behovet for autonomi (4.3.3). For å gi en oversikt over tiltak lærere kan bruke for å adresse elevers lesemotivasjon, deles motivasjonsbegrepene inn nevnte kategorier. Det er verdt å bemerke at de i praksis vil ha gjensidig innvirkning på hverandre, da motivasjonsteoriene er sammenvevd ved bruk i klasserommet.

4.3.1 Øke elevers forventning om lesemestring og utvikle lesekompetanse

Bandura (1997) sin teori postulerer at forventning om mestring er mest avhengig av elevenes tidligere erfaringer med lesing. Deretter vil modellert adferd fra andre, og tilbakemeldinger fra medelever, lærere, eller foreldre kunne bygge opp elevenes forventning om mestring. Forventning om mestring krever derfor et godt samsvar mellom elevenes ferdighetsnivå og tekstens vanskelighetsgrad. Lærere kan være oppmerksom på dette når de velger ut lesestoff, og muligens ha tekster med likt innhold, men varierende vanskelighetsgrad tilgjengelig for sine elever. Anmarkrud og Refsdahl (2010) foreslår at lærere forteller elevene om

«knyttneveprinsippet». Tanken er følgende; Eleven starter å lese med åpen hånd. Hver gang de ser et ord de ikke forstår tar de ned en finger. Dersom de ender opp med en knyttneve bør de spørre om hjelp, eller forsøke seg på en annen tekst. Slik får elevene en enkel metode for å vurdere når de bør bytte tekst.

Anmarkrud og Refsdahl (2010) mener gode lesere, er aktive lesere. Samuelstuen (2002) argumenterer for betydningen av metakognitive ferdigheter for å utvikle elevers lesekompetanse. «*At elever trenger å vite mer om seg selv som lærende og hvordan de hver og en best kan lære, skulle dermed være et innlysende poeng - et poeng det synes å være verdt å fremheve i de fleste fagplaner og lærebøker*» (Samuelstuen, 2002, s. 145).

4.3.1.1. Strategiundervisning for å øke elevenes kompetansenivå i lesing

I Kunnskapsløftet påpekes betydningen av å reflektere over ny kunnskap og å bruke ulike læringsstrategier (ref. i Samuelstuen, 2002). Hensikten med strategiundervisning, er å gi elever kompetansen til å behandle og lese ulike tekster brukt i klasserommet (Anmarkrud & Refsdahl, 2010). Lesestrategier kan hjelpe elever med å finne mening i teksten, og få en dypere forståelse om emnet man leser, og vil lede til økt engasjement i lesing. Særlig viktig er dette når elevene blir eldre, da tekstene blir stadig mer domenespesifikke og krever mer av leseren (Anmarkrud & Refsdahl, 2010).

Elevene lærer teknikker for å overvåke sin lesing og progresjon, ved å stille spørsmål til teksten, før, under og etter lesingen. Visualiseringsstrategier lærer elevene å skape seg ulike mentale bilder mens de leser (Anmarkrud & Refsdahl, 2010). Strategier som å aktivere egne bakgrunnskunnskaper før man starter å lese, lete etter nøkkelinformasjon i teksten og organisere kunnskapen etter lesing kan bidra til økt forståelse og læring (Guthrie et al., 2007a). Ifølge Hirsch (2003) er det derimot ikke lesestrategier elevene trenger mest, men mer bakgrunnskunnskaper.

4.3.1.2. Betydningen av bakgrunnskunnskap for utvikling av god lesekompetanse

Bakgrunnskunnskap defineres som all dem kunnskapen vi har lagret i vårt langtidsminne (Woolfolk, 2007). Erfaringskunnskap (eng: world knowledge) er alt vi lærer gjennom å samhandle med verden (Vellutino, 2003). Domenespesifikk kunnskap er kunnskap vi har om et spesifikt område. Kunnskap på begge disse områdene vil hjelpe barn til å trekke slutninger om innholdet i en tekst de leser (Vellutino, 2003). Når barn blir eldre blir tekstene i skolen stadig mer domenespesifikke, og krever mer av denne kunnskapen hos leseren.

I begynnelsen er eventyrlesning en vanlig aktivitet i skolen. Eventyr blir brukt som et *interessant* redskap for å lære bort og snakke om språk (Sipe, 2008). Gode lærere stiller spørsmål som får elevene til å svare og bruke språket med sine egne ord. De oppmuntrer også til ulike typer svar fra elevene, og vektlegger betydningen av ulike meninger. Forskning har vist at gode lærere bruker stillasstrategier (eng: scaffolding strategies) for å bygge på og berike elevenes egne bidrag, ifølge Sipe (2008). Gjennom å klargjøre, utbrodere, eller stille riktige spørsmål, kan læreren belyse nye elementer rundt det som blir diskutert (Sipe, 2008). For elever som sliter med lesing, kan denne aktiviteten gjøre at emnet man lærer om blir mer spennende, samt berike forståelsen av temaet som gjennomgås.

Gitt betydningen av bakgrunnskunnskaper og vokabular, er det viktig at elever har tilgang til språkinstruksjon der bruken av forståelsesstrategier blir forklart og modellert av lærer (Sipe, 2008). Vokabular og bakgrunnskunnskaper kan utvikles gjennom at temaet, eller teksten som brukes blir lest av elevene i felleskap, eller alene, for så å bli diskutert i plenum, eller i grupper (Sipe, 2008). Samarbeid mellom elever, samt diskusjoner kan brukes som verktøy for å skape slutninger og finne meninger om en tekst i felleskap. Felleskapsopplevelsen øker elevens motivasjon, da dette gir tilhørighet, som er en del av selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000).

Enkelte elever får sin første erfaring med eventyrlesning i skolen. Dette var tilfelle med elevene i Trackton fra Heath (1986) sin studie (se 2.2.1). Selv om barn gjør det godt i skolen de første årene, betyr ikke dette at det vil vedvare. Dette ble vist med elevene i Roadville (Heath, 1986). I Chall et al. (1990) sin studie (se 2.4) ble forskjeller mellom elevenes vokabularstørrelse brukt som forklaring på hvorfor enkelte sakket faglig etter, rundt fjerde trinn. Det så ut som disse elevene manglet nok begrepskunnskaper, for å nyttiggjøre seg kunnskapen som ble undervist på dette trinnet (Chall & Baldwin, 2003). Etter hvert som barn

fortsetter sin skolegang kreves det stadig mer domenespesifikk kunnskap fra leseren (Hirsch, 2003). Av den grunn kan barn ha nytte av å få bygge opp sitt vokabular og deretter bruke kunnskapen i ulike typer lese- og skriveaktiviteter (Sanacore & Palumbo, 2009). Å lykkes på disse ulike feltene har stor betydning for motivasjon.

4.3.2 Tiltak for å bedre elevenes språkkunnskaper

Sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse er av særlig betydning, ifølge Hirsch (2003). Det er en generell enighet om at god leseforståelse betinger at man har kunnskap om mellom 90-95% av ordene i en tekst, ifølge Hirsch. Dette gjør at leseren vil kunne fange selve essensen i teksten, og bruke denne informasjonen til å gjette meningen til de ukjente ordene. De som har mindre kunnskap enn dette risikerer å miste hovedbudskapet i teksten, og går glipp av muligheten til å lære nye ord (Hirsch, 2003). Dette vil igjen ha innvirkning på barns lesemotivasjon. Hirsch beskriver det slik: *“In vocabulary acquisition, a small early advantage grows into a much bigger one unless we intervene very intelligently to help the disadvantaged student learn words at an accelerated rate”* (s.16). Øzerk (2012) påpeker at for å lære språk trenger man både samhandling i et sosialt felleskap, samt en instruksjon i de grammatiske reglene språket har.

Ved å få undervisning i hvordan man deler opp og analyserer ord, kan barn selv prøve å finne ut av hva ukjente ord betyr (Bråten, 2011). Ved å dele ukjente ord i mindre deler, kan man lære å gjenkjenne og finne mening innad i ordet. Ordet uansvarlig, kan eksempelvis deles inn i -u, -ansvar og -lig, som kan gi en viss indikasjon på ordets betydning. Dette kan gi elevene ferdigheter til å lære en rekke nye ordmeninger i tekster, såfremt de får tilstrekkelig undervisning og øvelse (Bråten, 2011). Lek med ord er morsomt, og kan gjøres i fellesskap, eller grupper som en sosial aktivitet.

Lærere kan forsøke å forklare vanskelige ord i teksten klassen skal lese. Dette vil gjøre det lettere for elevene å lese og forstå seg på en akademisk tekst mens de leser, noe som har innvirkning på innsats og motivasjon. Når elevene får tydelige og eksplisitte forklaringer på ords betydning, kan det bidra til å øke elevenes ordforråd (Pressley, 2006). Et annet tiltak er eksplisitt undervisning i hvordan man kan trekke slutninger om ordets betydning ut i fra

konteksten det befinner seg i (Pressley, 2006). Hvilke ord brukes før og etter ordet, og hva handler teksten om? Trening i å stille slike spørsmål kan hjelpe eleven med å trekke fornuftige slutninger om hva ordet kan bety i denne konteksten. Eleven kan forsøke å se etter hvorvidt teksten gir en definisjon av hele, eller deler av ordet, om det brukes synonym for det ukjente ordet, eller informasjon om hva det motsatte av ordet kan bety. Et tredje tiltak er å lese litteratur med elevene og sette av tid til å trekke frem og diskutere ord som er ukjente, eller vanskelige (Pressley, 2006). Slike aktiviteter øker mestringsopplevelsen, kompetansenivået og relasjonen mellom medelever.

4.3.3 Behovet for autonomi - Gi elevene valgfrihet i lesingen

Det å gi elever valgmuligheter er ifølge Gambrell, Marinak og Bandura (2009) en kjent måte å øke elevens motivasjon i klasserommet. Lærere gir elever valg fordi de mener dette bidrar til økt innsats, motivasjon og læring (Clark & Rumbold, 2006). Å selv få velge tema for en lese- eller skriveoppgave, og få en viss frihet i hvordan man skal vise sin kunnskap, er et eksempel på valg som oppleves som meningsfullt, fordi det har innvirkning på elevenes selvbestemmelse over egen læring (Wigfield & Eccles, 2000). Mye forskning har dokumentert betydningen av autonomi for å øke barns motivasjon (Guthrie et al., 2000; Guthrie et al., 2007a; Wigfield et al., 2004; Wigfield et al., 2005). Ifølge Krashen (2003) vil elever som selv får velge hva de skal lese og gjør dette i en uformell setting, vise mer motivasjon og lese mer. Dette vil medføre økt språkutvikling.

4.4 Lesing i en sosiokulturell kontekst

Tidligere studier av blant annet Heath (1986) (se. 2.2.1) har vist at mening er noe som skapes og utvikles i en sosial kontekst. Gambrell (1996) påpeker at istedenfor å spørre hva som motiverer elever til å lese, bør vi heller spørre: «*How do we create an environment in which this student will be motivated to read?*» (s. 17). Lesing i et sosiokulturelt perspektiv avgrenses til lærerens rolle i å engasjere elevene til leselyst (4.4.1), og en studie som illustrerer hvordan det estetiske miljøet i klasserommet kan påvirke barns leselyst (4.4.2).

4.4.1 Lærerens rolle i å engasjere elevene til leselyst

Det er viktig å skape et sosialt miljø som vektlegger bøkens verdi for å øke elevens lesemotivasjon, ifølge Oldfather og Dahl (1994). Gambrell (1996) sin studie (se 5.1.3) indikerer at barns lesemotivasjon øker om det sosiale miljøet er lagt til rette for det. Gambrell nevner en lærer som får bøker av andre og som kjøper billige bøker på loppemarkeder. Bøkene blir lagt i en eske og kalles bursdagsesken. Når elevene i klassen fyller år, fikk de lov til å velge en av bøkene. De fikk dermed en bok i bursdagsgave, som de selv fikk velge å ta med hjem og lese. Dette skapte økt engasjement for bøker i klassen (Gambrell, 1996). Bøker i seg selv ble en belønning. Samtidig bidro dette til at alle elevene i klassen eier egne selvvalgte bøker. Dette er en av flere kreative metoder lærere kan bruke for å øke verdien av bøker i klasserommet.

Å lese flytende er en viktig ferdighet å mestre som påvirker elevens villighet til å engasjere seg i leseaktiviteter (Malloy & Gambrell, 2008). Flyt oppnås ved å lese mye. Sanacore og Palumbo (2009) mener at det er viktig å bruke tid på å skape en klasseromskontekst som føles positiv og meningsfull for elevene. På skolen er det viktig å kunne lese for å lære, og av den grunn kan lærere forsøke å skape situasjoner som utløser elevenes engasjement for lesing (Malloy & Gambrell, 2008). Dette vil øke deltakelse og dermed redusere passivitet i klassen (Sanacore & Palumbo, 2009). Dette er basert på prinsippet «learning by doing» først omtalt av Dewey. Eller å lære ved kognitivt å gjøre som Sanacore og Palumbo uttrykker det, gjennom å engasjere seg i tekster og bøker.

Studiene som benyttet seg av CORI programmet nevnt (se 3.1.3, 3.5.1-3.5.3) belyser en rekke nyttige tiltak lærere kan bruke. Det er viktig at tekstene oppleves som autentiske for barna, at de inneholder noe de interesserer seg for, eller har kjennskap til. Kjennskap til teksten øker sannsynligheten for at man relaterer seg til emnet. Det øker engasjementet. Studiene indikerer også betydningen av å ha stor variasjon av tekster og bøker, og at elevene får frihet til valg av bøker. Oppgaver hvor de selv velger tema og sette egne selvbestemte mål, vil også ha positiv innvirkning på engasjement i lesing (Malloy & Gambrell, 2008). Diskusjoner i klassen kan brukes som verktøy for å utvikle elevenes forståelse. Dette er knyttet til at språk og læring er påvirket av både sosiale og kognitive faktorer. I det følgende vil jeg presentere en studie av Chou, Cheng og Cheng (2016), som belyser at en organisering av klassens estetiske miljø har positiv innvirkning på barns lesemotivasjon.

4.4.2 Chou, Cheng og Cheng (2016): «*Operating Classroom Aesthetic Reading Environment to Raise Children's Reading Motivation*»

Studien har et kvalitativt design med et års varighet og undersøkte om en utforming av klassens estetiske miljø, ville ha positiv innvirkning på lesemotivasjon. Deltakerne var 16 barn, fra fire til seks år fra forskerens egen klasse. Klasserommet var designet for å øke barnas motivasjon for lesing. Det var mye lys og åpne bokhyller i samsvar med barnas høyde, så det var enkelt å hente og velge bøker. Det var lesestasjoner der barna kunne sitte og lese komfortabelt. Det var et rikt utvalg av ulike typer bøker, som tegnebøker, sangbøker, faktabøker og interaktive bøker. De fikk også tilgang til lydbøker, leker, tegne- og skrivemateriell, og på veggene hang det ulike plakater og bilder. Barnas lesemotivasjon ble innhentet gjennom observasjon og intervju.

Studiens resultater indikerer at en organisering av klassens estetiske miljø, der bøker er lett tilgjengelig og barn selv kan hente, velge og samhandle med bøker har positiv innvirkning på barns motivasjon for lesing (Cheng et al., 2016). Det er vanskelig å generalisere på bakgrunn av studien, grunnet et lite antall deltakere fra bare en skole (Kleven, 2011). Det er likevel grunn til å tro at en organisering av klassens miljø, hvor det er lett for barn å hente, velge og sette seg ned med lesing, vil ha en positiv innvirkning på elevers lesemotivasjon. Det er dessuten verdt å merke seg at studien gav barna tilgang til en stor variasjon av lesestoff, ikke

kun bøker i bokformat. Dette kan ha gjort valg og utforsking mer spennende og interaktivt for barna.

4.5 Samlet oppsummering og drøfting

Kapittelet har belyst lærerens rolle i å motivere for lesing. Sweet og Snow (2003) sin heuristikk ble brukt som utgangspunkt for disposisjon av kapittelet. De hevder at leseforståelse er avhengig av egenskaper ved teksten, aktiviteten, individet, og den sosiokulturelle konteksten, og at det må legges til rette for motivasjon på alle disse områdene.

For å motivere kan lærere tilstrebe å møte elevenes interesser og ferdighetsnivå med spennende litteratur. Barn har ulike mål for sin lesing og har derfor lyst til å lese ulike typer litteratur (Guthrie et al., 2007a). Tilgang til en variasjon av ulikt lesestoff i klasserommet kan bidra til at barn leser mer om de finner noe som interesserer dem (Krashen & McQuillan, 1998). Tegneserier kan fungere som en inngangsbillett for elever som sliter språklig. Lærer kan forsøke å gjøre lesingen til en lystbetont aktivitet, ved å sette av tid til frivillig lesing, skape dialog rundt barns lesing og samtidig ha fokus på læringsmål.

For å være motivert må elevenes behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet dekkes, ifølge selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000). Den sosiale konteksten har innvirkning på barns lesemotivasjon. Barn påvirkes av sine venners holdninger til lesing (Tønnessen, 2007). Lærere kan derfor forsøke å fremme verdien av bøker og engasjere elevenes leselyst. En måte er å organisere klassens estetiske miljø, slik at det er lett og naturlig for elever å velge, hente og ta seg til å lese en selvvalgt bok (Cheng et al., 2016). Andre metoder er å diskutere og bruke litteratur aktivt i klasserommet, og å gjøre lesingen til en sosial aktivitet (Tønnessen, 2007).

Lærere er en del av et større felleskap i skolen. Dette har innvirkning på deres trivsel, innsats og motivasjon. Neste kapittel (5.0) vil belyse lærerens egen motivasjon, og hva skoleledelsen kan gjøre for å utvikle og støtte opp om læreres motivasjon, og dermed elevenes lesemotivasjon. Læreres utfordringer knyttet til å implementere motivasjonsteori i praksis vil også bli belyst.

5 Læreres motivasjon – skoleleders rolle

Motivasjon er drivkraften bak læreres adferd i sitt arbeid. Kapitlet vil presentere og diskutere aspekter ved lærers motivasjon, og hva som kan påvirke deres villighet til å bruke motivasjonsteori i sitt arbeid (5.1). Skolen er elevenes og læreres arbeidsplass. Nyere forskning viser skoleledelsens innvirkning på lærere og deres innsats og motivasjon i sitt arbeid, samt at forhold i skolen vil ha innvirkning på elevers lesemotivasjon. Kapitlet vil presentere studier som belyser skoleledelsens innvirkning på læreres jobbtfredshet og evne til å være autonomistøttende i sin undervisning (5.2). Norske tiltaksplaner som adresserer barns lesemotivasjon vil bli redegjort for (5.3). Til slutt oppsummeres kapitlet (5.4).

5.1 Lærers egen motivasjon

Det er i klasserommet elever utvikler sin motivasjon for å lære, ifølge Turner (2010). Det er også her de utvikler og endrer sitt syn på hvordan man lærer. Av den grunn argumenterer Turner for at læreren står i en særstilling når det gjelder å forklare og påvirke elevers motivasjon. Å sette teori i praksis er derimot lettere sagt enn gjort. Lærers egen motivasjon avgrenses til lærers villighet til å bruke motivasjonsteori som utgangspunkt for handling (5.1.1), hvordan lærere kan bruke motivasjonsteori i praksis (5.1.2), læreren som rollemodell (5.1.3), lærer-elev relasjonen (5.1.4) og lærers forventning om mestring i sitt arbeid (5.1.5).

5.1.1 Lærers villighet til å bruke motivasjonsteori som utgangspunkt for handling

Turner (2010) påpeker en rekke egenskaper hos læreren som kan gjøre det vanskelig å bruke motivasjonsteori i undervisningen. En av disse er læreres (feil)forståelse av hvordan ting fungerer. Turner nevner at enkelte ikke tror at å endre klassemiljøet, forhold mellom elevene, eller undervisningen vil påvirke elevenes motivasjon. De skylder på manglende innsats fra

eleven, eller evner til læring, og ikke på instruksjonspraksis i klassen (Floden, 1996, ref. i Turner, 2010).

Mange lærere bruker strategier som er ineffektive, eller er i konflikt med teorier om motivasjon (Turner, 2010). De ser på motivasjon og undervisning som separate ting, der motivasjon er noe som blir lagt til, istedenfor noe som er en del av undervisningen. Enkelte forsøker å motivere elever til å gjøre ting de ikke ønsker ved bruk av ytre belønning, eller straff. Turner nevner at enkelte lærere har en forutinntatt holdning til hvordan elever lærer og motiveres i enkelte fag. Hun nevner eksempler på gjenbruk av ineffektive praksis fordi det alltid har vært sånn. Eksempelvis å verdsette hurtighet og riktige svar i matematikk, istedenfor å prøve, feile og lære. Enkelte har et statisk syn på hvordan og hvorfor et fag skal læres. Hun påpeker at de fleste lærere i stor grad tar valg basert på egne tidligere erfaringer, og hva som fungerte for dem.

Turner (2010) innledet et samarbeid med grunnskolelærere i matematikk for å skape motivasjon for emnet. Fire prinsipper ble drøftet og forsøkt innført i undervisningen. Disse var kompetanse, autonomi, tilhørighet og det å gjøre læringen meningsfull. Turner diskuterte også hensikten med disse prinsippene med lærerne. Det ble jevnlig holdt møter hvor positive og negative erfaringer med innføring av strategiene ble gjennomgått. Studien bestod av tolv lærere, fra to urbane grunnskoler i California og Indiana. Intervensjon foregikk over ni måneder, og bestod av 90 minutters samtaler hver måned, der alle lærerne og Turner deltok.

Ved studiens start hadde to av lærerne en holdning at elevenes intelligens i matematikk var statisk (Dweck, 1999; Turner, 2010). Den ene uttrykte at motivasjon kommer «*from within and from home*» (Turner, 2010, s. 117). Resten hadde et formbart syn. Flere lærere synes ikke matematikkfaget er interessant, og enkelte har dårlige minner til faget. I matematikk er det mye arbeid på egenhånd, og mange av lærerne erfarer at elevene bare later som de jobber. Det var også lite bruk av tankekrevene oppgaver som tar tid, og de virket ukomfortable med stillhet. Det ble gitt eksempler på at lærere «*reddet*» elever om de ikke svarte raskt nok.

En av lærerne ba elevene om å gjennomgå løsninger på lekser i timen. Underveis i gjennomgangen gav hun tips om hvordan: «*Act like a teacher*» (Turner, 2010, s. 119). Læreren oppfordret til diskusjon og dialog rundt løsningen av oppgavene, og ba elevene begrunne sine innspill. Andre strategier denne læreren brukte var å øke tiden det var stille før hun gav et svar. Hun forsøkte å snakke mindre selv, og heller oppfordre elevene til å svare.

Læreren uttrykte at elevenes kompetanse økte. Turner mener denne læreren hadde en intuitiv forståelse av hva begrepet kompetanse betød for hennes elever. Eksemplene ovenfor viser at hun greide å tilpasse og formidle strategiene på en måte som var forståelig for barna, ifølge Turner (2010). En annen lærer som hadde en annen tilnærming, forstod ikke at elevene trengte noe mer, enn bare å jobbe med oppgaver i timen. Hun gav elevene svarene når de ikke forstod noe. Ifølge Turner gjør dette at elevene ikke får oppleve motstand og lære hvordan man skal møte og overkomme faglige utfordringer.

5.1.2 Bruk av motivasjonsteori i praksis

Studien til Turner (2010) viser at enkelte lærere kvier seg for å bruke motivasjonsteori i praksis. Studien viste at å være autonomistøttende var en utfordring for mange. Autonomi praktiseres ved å endre elevrollen fra passiv lytter, til aktiv deltaker, samarbeidspartner og problemløser, der elevene blir oppmuntret til å møte problemet på ulike måter (Turner, 2010). Mange lærere er skeptiske til å gi fra seg kontrollen grunnet negative erfaringer knyttet til arbeidsro, innsats og progresjon. Dette førte ofte til at et tema tok lengre tid å gjennomgå. Ifølge Turner er dette fordi elevene får fortalt hva de ikke forstår, og det brukes ekstra tid på å forklare dette. Dessuten påpeker Turner at forberedelser til standardiserte prøver la press på lærerne, særlig om metoden gjorde at de lå etter planen. Enkelte forstod betydningen og fordelene ved autonomi, andre hadde holdningen: «*you do what's safe, you do what's easiest*» (Turner, 2010, s. 123).

Guthrie (2008) mener lærere ikke bør gjøre alt på en gang, men starte i det små og bygge videre på sine erfaringer. Guthrie foreslår strategien «*divide and conquer*» (s. 131), da motivasjon er mangesidig og kan påvirkes på ulike måter. Det finnes som nevnt mange merkelapper på ulike motivasjonsteorier. Disse rommer ulike kvaliteter, men vil hver for seg, og tilsammen ha en positiv effekt på elevenes generelle lesemotivasjon. Alle utenom indre motiverte lesere, har utbytte av instruksjonsbasert støtte for å utvikle lesemotivasjon (Guthrie, 2008). For å kartlegge hvilke elever som kan ha utbytte av ekstra hjelp, kan lærere benytte «Student Questionnaire». Dette er et spørreskjema som skiller mellom engasjerte elever, elever med tiltakende engasjement (eng: *emerging*), og apatiske og uengasjerte lesere

(Guthrie, 2008, s. 138). Kategoriene ligner noe Guthrie og Coddington (2009) sitt forslag om fire leseprofiler (se 3.3), som bestod av; ivrige, ambivalente, apatiske og uvillige lesere.

5.1.3 Læreren som rollemodell

For å skape en kultur som fremmer lesemotivasjon er det nødvendig at læreren er rollemodell for sine elever (Gambrell, 1996). Det kan skje gjennom å demonstrere og modellere nytten og gleden ved å lese. Hun utførte et 10-ukers intervensjonsprogram for elever i 3. og 5. klasse, som kom fra hjem med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Et klasserommiljø rikt på bøker, valgfrihet, kjennskap til bøkens innhold, sosial samhandling og aktiviteter, reflekterer verdien av lesing, ifølge Gambrell (1996).

Ifølge Applegate og Applegate (2004) står lærere i en særstilling når det gjelder mulighet til å skape engasjement for lesing. I sin studie av lærerstudenter, viste de at de som hadde positive opplevelser i sin tidlige lese- og skriveopplæring, hadde et høyere nivå av lesemotivasjon i dag. Dette var uavhengig av om opplevelsene var i skolen eller i hjemmet. Sammenhengen er signifikant men, lav, så man bør være forsiktig med å generalisere betydningen av dette funnet, ifølge Applegate og Applegate.

Studien til Applegate og Applegate (2004) indikerer at læreren kan ha en positiv innflytelse på elevenes senere lesemotivasjon. De er administratorer og rollemodeller i sitt arbeid med å undervise og presentere lesing for sine elever. Applegate og Applegate legger vekt på at mindre engasjerte lesere ikke nødvendigvis tar med seg disse holdningene i sin undervisning og dermed påvirker elevene negativt. De påpeker derimot at lærere som er engasjerte lesere i større grad vil vise sin egen leseglede. De deler gode leseopplevelser med elevene, og demonstrerer at dette er noe de også kan ha glede og nytte av (Applegate & Applegate, 2004). Forfatterne nevner lærere som leser opp morsomme avsnitt fra bøker, eller bruker bøker aktivt foran elevene for å finne svar på spørsmål fra klassen.

5.1.4 Lærer-elev relasjonen

Lærer-elev relasjonen er viktig, da dette har mye å si for elevenes læringspotensial og motivasjon i klasserommet. Gode relasjoner med lærer, og mellom elever betyr mye for trivsel og innsats. Betydningen av tilhørighet for å utvikle indre motivasjon omtales i selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000). CLASS (Classroom Assessment and Scoring System K3) er et verktøy som brukes for å observere og vurdere kvaliteten på samhandlingen mellom lærer og elev (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Dette vurderes med basis i det sosial-emosjonelle aspektet og i form av instruksjon lærer bruker som bidrar til elevenes sosiale kompetanse og akademiske prestasjon.

CLASS er delt inn i tre områder:

1. Emosjonell støtte
2. Klasseromsorganisering
3. Opplæringsstøtte

Jeg vil kort kommentere kategoriene, og eksemplifisere hva som kjennetegner dem.

Emosjonell støtte er inndelt i positivt og negativt klima, lærersensitivitet, samt lærers oppmerksomhet på elevens perspektiv (Pianta et al., 2008). Et klasserom har et positivt klima når lærer og elever har gode relasjoner og trives sammen, når de er entusiastiske til læring og vil tilbringe tid i klasserommet og når det finnes gjensidig respekt mellom elevene, og mellom lærer og elev. Et negativt klima er preget av at lærer og/eller elever ofte blir irriterte på hverandre og ikke evner å gjøre noe med dette slik at situasjonen eskalerer. Dessuten vil erting og mobbing bidra til et negativt klima. Lærers sensitivitet er graden av emosjonell støtte de gir sine elever. Dette vises ved at lærer alltid hører på sine elever, og adresserer deres spørsmål, behov, eller bekymringer. Ved å ha god kjennskap til elevene, både sosialt og akademisk, kan de tilrettelegge skolehverdagen slik at de mestrer kravene. Dette får elevene til å se på lærere som en ressurs og en støtte, i å skape et miljø hvor de er trygge til å utforske og lære. Lærers oppmerksomhet mot elevenes perspektiv gis gjennom å legge vekt på elevenes interesser, motivasjon og meninger, ved å være autonomistøttende og oppmuntre elevene til å dele sine ideer og tanker.

Klasseromsorganisering er inndelt i adferdskontroll, produktivitet, varierte og tilrettelagte læringssituasjoner (Pianta et al., 2008). Dette har betydning for arbeidsro og forutsigbarhet for elevene. Elever oppfører seg godt når regler og forventninger er uttrykt klart og konsekvent, adferdshåndtering er proaktiv, og de konsekvent får ros for å møte disse forventningene. Produktive klasserom skapes ved å ha klart definerte læringsaktiviteter gjennom skoledagen, at alle vet hva som forventes, og at overganger skjer effektivt. Varierte og tilrettelagte læringssituasjoner gis ved å sørge for at elevene har tilgang til interessant og meningsfullt lesestoff og undervisning, og at lærer tar i bruk ulike verktøy i sin undervisning og ser etter nye muligheter for å engasjere elevene.

Opplæringsstøtte er inndelt i konseptutvikling, språkmodellering og kvalitet i tilbakemeldingen til eleven (Pianta et al., 2008). Konseptutvikling er å fokusere mer på læringsprosessen ved gi elevene muligheter til å analysere og resonnerer, og gjøre konseptene meningsfulle ved å knytte dem til elevenes daglige liv. Språkmodellering gis ved at lærer oppmuntrer, responderer og utvider elevenes innspill og engasjerer de i meningsfulle samtaler. Kvalitet i tilbakemeldingen til eleven fungerer best om lærer er mer opptatt av læring, enn riktig svar, når de gir elevene spesifikke tilbakemeldinger, og når de hjelper elevene med å få en dypere forståelse av konseptet, enn de ville gjort alene.

Oppsummert kan man si at lærer-elev relasjonen påvirkes av lærers evne til å gi emosjonell støtte til hver enkelt. Dette kombinert med god klasseromsorganisering og opplæringsstøtte har innvirkning på elevenes trivsel, innsats og motivasjon. CLASS kan brukes som verktøy for å kartlegge og belyse læringsmiljøet (Pianta et al., 2008). Her er det viktig at skoleledelsen gir gode, og konstruktive tilbakemeldinger til lærere, og gir de støtte og veiledning til hvordan de skal inkorporere disse elementene i sin undervisning.

5.1.5 Lærers forventning om mestring i sitt arbeid

Det finnes mye forskning som belyser forholdet mellom lærers forventning om mestring i sitt arbeid og positive resultat for både dem, og deres elever, ifølge Hoy, Hoy og Davis (2009). Det er derimot mindre forskning på hvordan læreres forventning om mestring konkret påvirker elevenes læring (Hoy, et al., 2009). Ross (1998) sin gjennomgang av 88 studier om

læreres forventning om mestring er et unntak, ifølge Hoy et al. (2009). Ross (1988) sin analyse indikerte at lærere med høy forventning om mestring, har større sannsynlighet for å lære, samt bruke nye teknikker og strategier i undervisningen. Dessuten tok de i bruk ledelsesteknikker som er autonomistøttende, samtidig som de minimerer bruken av kontroll over elevene. De hjelper elever som presterer dårlig og forsøker å bygge deres selvforståelse rundt egne akademiske ferdigheter. De setter oppnåelige mål og fortsetter tross motgang (Ross, 1988; ref. i Hoy et al., 2009). Hoy et al. påpeker at dette er noe det bør forskes videre på, da lærers forventning om mestring i sitt arbeid vil ha en innvirkning på deres adferd i klasserommet, som så vil ha en påvirkning på elevens motivasjon og prestasjon i skolen.

5.2 Skoleledelsens innvirkning på lærere

Mye forskning viser at lærere som gir autonomistøtte har positiv innvirkning på elevenes motivasjon, i motsetning til de som anvender kontroll (ref. i Pelletier et al., 2002; Reeve et al., 2004). I klasserommet skapes miljøet i stor grad av læreren, og arbeidsmiljøet for lærere skapes igjen av skoleledelsen. To studier av Federici og Skaalvik (2012) belyser betydningen av skoleledelsens og læreres forventning om mestring. Den første studien inkluderte 2569 lærere fra 127 grunnskoler, som underviste i 1. til 10. klasse i Norge. Den andre inkluderte 1818 norske skoleledere i grunnskolen. Den første studien viste at lærers forventning om mestring har sammenheng med jobbtilfredshet, og dette kan predikeres av hvor mye støtte de får fra ledelsen. Den andre studien viste at skoleleders forventning om mestring hadde sammenheng med hvor mye autonomi de gav til lærerne. Gjennom faktoranalyser fant Federici og Skaalvik støtte for at forventning om mestring har positiv sammenheng med opplevd autonomi, og negativ sammenheng med utbrenthet. Dette gjaldt for både lærere og skoleledere.

Pelletier et al. (2002) undersøkte om påvirkninger læreren opplever i sitt arbeid, har sammenheng med deres bruk av kontrollerende, eller autonomistøttende undervisning. Skaalvik og Skaalvik (2014) fant støtte for viktigheten av at lærerne opplever autonomi og forventning om mestring i sitt arbeid. Studiene til Pelletier et al. (2002) (5.2.1) og Skaalvik og Skaalvik (2014) (5.2.2), vil bli presentert og vurdert.

5.2.1 Pelletier, Séguin-Lévesque og Legault (2002): «*Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors*»

Studien bestod av 254 lærere, fra tre skoler i Quebec i Canada. De undersøkte hvorvidt ulike påvirkninger læreren opplever, har sammenheng med hvor kontrollerende, eller autonomistøttende de er i sin undervisning. Lærerne underviste elever fra første til tolvte trinn. De ble bedt om å fylle ut et spørreskjema designet for å undersøke ulike sosiale og kontekstuelle betingelser.

De undersøkte tre uavhengige variabler. Den første var begrensninger lærere opplevde i sitt arbeid. Dette inkluderte tre typer press:

1. Press for å prestere i henhold til læreplanens standard
2. Press fra ledelsen
3. Press til å undervise i henhold til kollegaers metoder og standarder

Den andre variabelen var lærers opplevelse av om elevene var indre, eller ytre motivert i sitt skolearbeid. Den siste var lærers vurdering av egen motivasjon i sitt arbeid. Motivasjon er inndelt i fire kategorier basert på selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000); indre-, identifisert-, introrettet og ytre regulering. I hvilken grad lærere er kontrollerende, eller autonomistøttende, er den avhengige variabelen. De ønsket med andre ord å undersøke om de tre uavhengige variablene hadde sammenheng med lærers undervisningsstil. Variablene ble målt ved bruk av hvert sitt spørreskjema, hvor mange, men ikke alle er validerte (Pelletier et al., 2002).

Resultatene indikerte at lærers egenvurdering av om de er indre, eller mer ytre motivert i sitt arbeid hadde unik sammenheng med deres tilbøyelighet til å være kontrollerende, eller autonomistøttende. Press fra ledelsen og vurdering av elevenes motivasjon hadde ikke samme sammenheng (Pelletier et al., 2002). Studien indikerte derimot at jo mindre press lærere opplever, og jo mer de opplever elevene som selvbestemte, har sammenheng med lærers opplevelse av selvbestemthet i sitt arbeid. Lærers opplevelse av at de var selvbestemte, hadde igjen sammenheng med autonomistøttende undervisning (Pelletier et al., 2002).

Oppsummert betyr dette at motiverte lærere gir elevene mer autonomistøtte (Pelletier et al., 2002). Elever som opplever mye kontroll fra sin lærer, blir mindre selvbestemte. På samme

måte blir lærere mindre selvbestemte, om de opplever krav fra ledelsen, eller kolleger om å oppføre seg på en bestemt måte, (Pelletier et al., 2002). Dette fører til økt kontroll fra lærers side, som igjen minimerer elevenes indre motivasjon og opplevelse av autonomi i klasserommet (Reeve, Bolt & Cai, 1999, ref. i Pelletier et al., 2002).

Et stort antall deltakere gir belegg for at man kan generalisere på bakgrunn av studiens funn (Kleven, 2011). De fleste, men ikke alle variablene er målt ved bruk av standardiserte spørreskjema, som øker indre validitet (Kleven, 2011). Det vil si at de måler det de har til hensikt å måle. Ulempen med bruk av spørreskjemaer er at selvvurderinger ikke nødvendigvis er representativt for faktiske forhold. Det er en risiko for at deltakerne har svart i henhold til hva som oppfattes som sosialt akseptabelt, noe som kan ha betydning for studiens indre validitet (Kleven, 2011). Observasjon kunne vært brukt som supplement, for å gi økt belegg for at det som sies, faktisk skjer. Studien indikerer at lærere, slik som elever blir påvirket av sitt sosiale arbeidsmiljø, der økt kontroll og press fra arbeidsgiver og kolleger har påvirker læreres evne til å være selvbestemt i sitt arbeid. Dette ser ut til å ha innvirkning på hvor mye autonomistøtte de gir i sin undervisning. Dette har igjen innvirkning på elevenes indre motivasjon (Pelletier et al., 2002). Av den grunn bør skoleledelsen forsøke å være bevisst på hva de forventer og krever av lærere.

5.2.2 Skaalvik og Skaalvik (2014): «*Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion*»

Skaalvik og Skaalvik (2014) undersøkte hvorvidt læreres forventning om mestring og autonomi hadde innvirkning på deres engasjement, jobbtilfredshet og utbrenthet. Studien bestod av 2569 norske lærere fra 127 skoler. Lærerne underviste i første til tiende trinn, og besvarte et spørreskjema. I studien fant de støtte for at læreres forventning om mestring og autonomi har positiv innvirkning på engasjement og jobbtilfredshet. De fant også en signifikant og negativ korrelasjon mellom disse variablene og utbrenthet hos lærere. I tidligere studier fant Skaalvik og Skaalvik (2009) at støtte fra ledelsen, tidspress, relasjoner med foreldre og autonomi, påvirker læreres jobbtilfredshet og risikoen for utbrenthet (ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Studien viser at lærere, på samme måte som elever, har visse behov som må være tilstede for å få motivasjon og yte god innsats. Til sammen vil en rekke ulike stressfaktorer, og lærers evne til å håndtere disse påvirke deres jobbtilfredshet (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Studien er basert på et stort antall deltakere i norske skoler. Dette gir en indikasjon på god ytre validitet (Kleven, 2011). Det at studien kun bruker selvvurdering som datagrunnlag kan ha innvirkning på studiens indre validitet, da man ikke vet om svarene, beskriver slik det faktisk er. Kvalitetsmessige forskjeller mellom skoler, eller elevgrupper blir ikke belyst. Egenskaper ved skoleledelsen vil ha innvirkning på læreres motivasjon og jobbtilfredshet. Analysene er gjort på individnivå, og analyser på gruppenivå ville gitt økt innsikt i forskjeller mellom lærere, skoler og skoleledelsens betydning (Howitt & Cramer, 2011). Da studien inkluderer lærerne som underviser i første til tiende trinn, kan det være kvalitetsmessige forskjeller i arbeidet, som ikke blir belyst. Det kan muligens oppleves som mer krevende å undervise eldre elever, som har større krav til undervisningens innhold og form. Nyutdannede lærere vil nok også oppleve arbeidet som mer krevende, enn de med mer erfaring. Dette vil ha innvirkning på læreres forventning om mestring.

5.3 Norske studier som adresserer elevers lesemotivasjon

Det er gjort en rekke tiltak i norske skoler for å øke elevers lesekompetanse og lesemotivasjon. Tiltaksplanen «*Gi Rom for Lesing*» (5.3.1) og «*Inn i teksten*» (5.3.2) blir presentert for å vise hva som er blitt gjort i norsk sammenheng, for å støtte opp om og utvikle elevers lesemotivasjon. Betydningen av skolebibliotek for å utvikle elevenes lesemotivasjon blir diskutert avslutningsvis (5.3.3)

5.3.1 Tiltaksplanen «*Gi Rom For Lesing*»

Buland, Havn og Finbak (2006) har skrevet en rapport som evaluerer tiltaksplanen «*Gi Rom For Lesing*» (GRFL). Programmets overordnede mål var å styrke leseferdigheter og øke leselyst hos barn og unge. Andre mål i programmet var å styrke læreres kompetanse i

leseopplæring, samt sørge for økt formidling av litteratur og bruk av skolebibliotek. Programmet forsøkte også å øke lærere og elevers bevissthet om lesing som grunnlag for annen læring, stimulere til deltakelse i samfunnet og som grunnlag for økt livskvalitet. Tiltaksplanen GRFL ble utarbeidet og startet av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003, og varte til 2007 (Buland et al., 2006). Bakgrunnen for planen var resultater fra nasjonale og internasjonale undersøkelser som viste at barns leseferdigheter ikke var så gode som forventet. Utdanningsdirektoratet var ansvarlig for å gjennomføre tiltaksplanen på nasjonalt nivå. Egne midler ble gitt for oppfølging av tiltakene i planen. Fylkesmannen sin rolle var å formidle planens strategi, og tildele midler videre til konkrete prosjekter i skoler og kommuner.

Rapporten er basert på mengde- og dybdekunnskap, innhentet ved intervju, observasjon og innsamlede vurderinger fra skolene (Buland et al., 2006). Alle skolene som hadde søkt om og fått økonomisk støtte til gjennomføring av tiltak i regi av GRFL, fikk et nettbasert spørreskjema. Svarprosenten var på litt over 50%. Her ble skoleledere spurt om faktaopplysninger og deres vurdering av gjennomføring og måloppnåelse. De intervjuet representanter fra Utdanningsforbundet og hadde uformelle intervjuer med en rekke aktører som arbeidet med planen på ulike nivå. Rapporten inneholder en case studie, der de har intervjuet rektor ved en skole, og kommunalt ansatte i en kommune der skoleeier har gjennomført prosjektet. I tillegg har de besøkt Lesesenteret i Stavanger og intervjuet ansatte som jobber med GRFL.

Rapporten er basert på data fra 100 skoler, med totalt 532 elever. Av disse er 57 barneskoler, 21 barne- og ungdomsskoler, 12 ungdomsskoler og 10 videregående skoler. Ifølge rapporten fikk de fleste deltakerskolene kjennskap til GRFL gjennom skoleeier (54%) og Fylkesmannen (27%). En rekke aspekter ved skolene ble vurdert. Dette var hvorvidt skolene hadde tilgang til ulike bøker og bibliotek, og om skolene hadde deltatt i andre typer leseprogram tidligere. Hvilke tiltak de gjennomførte i regi av tiltaksplanen og i hvilket omfang ble også vurdert (Buland et al., 2006). Syv av ti skoler hadde tidligere deltatt i andre prosjekter, eller tiltak rettet mot å øke elevenes lese- og skriveferdigheter. Det er tydelig at de fleste skolene som deltok i GRFL, har vært aktive på dette området i forkant av prosjektet, ifølge Buland et al.

Rapporten fastslo at tiltaksplanen ledet til økt aktivitet rundt lesing, i både skolene og kommunene (Buland et al., 2006). Det ble også økt bevissthet i skolen rundt temaet leseopplæring og lesestimulering. Rapporten indikerer at tiltaksplanen økte kompetansen til

faglærere, og det ble større vektlegging av lesing i flere fag enn norsk. Det ble mer samarbeid mellom skoler, og mer interesse og foreldreinvolvering rundt elevenes lesing. Resultatene fra rapporten belyste betydningen av en overordnet plan, for hvordan skolen kan implementere og øke bevisstheten rundt lesing. Deltakerskolene brukte dette i økende grad etter å ha deltatt i studien. Rapporten indikerer at de som ikke hadde en leseplan før programmet, i større grad er positive til nytten av dette, enn de som allerede hadde tatt det i bruk. Buland et al.

argumenterer for betydningen av en leseplan, for å gi skolens ansatte opplevelse av helhet og struktur. Leseplanen vil gi ansatte informasjon som bidrar til å skape retning og engasjement på både gruppe- og individnivå, ifølge Buland et al.

Rapporten indikerer at leseprogrammet førte til økt lesekompetanse og lesemotivasjon hos elevene (Buland, et al., 2006). Hele 83% av grunnskolene i studien vurderte at programmet i stor, eller svært stor grad hadde bidratt til å styrke elevenes leseferdigheter. 88% av grunnskolene vurderte at programmet har hatt en stor, eller svært stor positiv effekt på elevenes leselyst. Styrket bruk av skolebiblioteket er en av GFRL sine hovedmål. Omtrent 60% av skolene rapporterer om økt utlån i skolens bibliotek (i stor, eller svært stor grad). Intervju av lærere og prosjektledere for GFRL, som har besøkt skoler og observert, gir støtte for dette. Rapporten indikerer at de fleste skolene er positive til tiltakene som ble gjennomført, og 92% svarer at de vil fortsette helt, eller delvis med tiltak gjennomført i regi av programmet (Buland, et al., 2006). Informasjonen er basert på selvrapporing fra skolene, så resultatene må vurderes med dette som bakgrunn. Skolene valgte selv hvilke tiltak de gjennomførte i regi av prosjektet, noe som kan hatt innvirkning på skoleleders innsats i å motivere lærere til å gjennomføre planlagte tiltak.

5.3.2 Prosjektet «*Inn i teksten*»

Norsk barnebokinstitutt startet et treårig litteraturformidlingsprosjekt i Agderfylkene, høsten 1999 (ref. i Lillesvangstu, Tønnessen & Dahll-Larssøn, 2007). Prosjektet som het «*Inn i teksten*», ble finansiert av Norsk kulturråd. En av årsakene til prosjektet var nedslående rapporter om elevers lesekompetanse. Prosjektet bestod av lærere og elever i 5. til 7. klasse, fra fem skoler. Elleve klasser og fem lærere deltok.

Modellen lærere ble forventet å bruke, bygger på grunnleggende pedagogisk tenkning, hvor elevenes egenaktivitet står i fokus (Lillesvangstu, 2007). Elevene skal gjøre egne refleksjoner rundt tekster og leseprosessen, men det er også fokus på å utvikle et fellesskap rundt lesing. Modellen består av tid til å lese selv, eller lytte til høytlesing. Deretter får elevene tid til å tenke over innholdet. De skal tenke på hva de la spesielt merke til, og om det var noe de likte, eller mislikte ved teksten. Så skal elevene parvis dele sine tanker med hverandre, og deretter skrive dem ned. Elevene blir så inndelt i grupper og snakker sammen om hva de har kommet frem til. Tanken bak å dele elevene inn i par, er at det bidrar til at alle elevene får deltatt i samtaler om teksten. Lillesvangstu (2007) påpeker at barn bør inndeles etter nivå, slik at elevene føler seg trygge på å uttrykke seg, og samtalen blir jevnbyrdig. Det er også viktig at elevene som samarbeider aksepterer, og helst liker hverandre, da tvangssammensatte grupper sjelden fører til åpne og ekte samtaler, ifølge Lillesvangstu.

Lærerne møttes jevnlig for å dele erfaringer, diskutere arbeidsmetoder, bruk og erfaringer med ulike tekster. Formålet til prosjektet var fremme undervisningsformer som vekker elevenes leselyst, samt øker deres lesekompetanse. Ifølge Lillesvangstu et al. (2007) har tradisjonelle lesestimuleringstiltak i hovedsak rettet seg mot barnet, mens dette prosjektet også har fokus på å inspirere, informere og veilede lærere, slik at de kan videreformidle dette til sine elever. Norsk kulturråd slo fast i sin rapport at prosjektet viste gode resultater for både lærere og elever, og at «Inn i teksten» er et godt prosjekt å bygge videre på (ref. i Lillesvangstu et al., 2007).

Oppsummert kan man konkludere at leseprogrammene hadde positiv effekt på elevers lesemotivasjon. Rapporten til Buland et al. (2006) belyste betydningen av en leseplan i skolen. Dette kan bidra til økt fellesskapsfølelse rundt hva som skal gjøres, og hvorfor. Lesing fikk også et fokus i alle fag, ikke kun norskfaget. Det finnes et stort utvalg av tekster og bøker som formidler kunnskap på en morsom måte. Det å bevisstgjøre lærere på dette, kan ha positiv effekt på elevers lesemotivasjon. Det er viktig at skoleledelsen lager en leseplan, og støtter opp om samarbeid mellom lærere, slik at gode ideer deles, oppmuntres og blir implementert i undervisningen. Litteraturprosjektet til Norsk Barnebokinstitut gir økt støtte for betydningen av å inkludere og motivere lærere, slik at de igjen kan påvirke og tilrettelegge for økt leselyst. Tiltaksplanen GRFL vektlegger betydningen av skolebiblioteket og økt bruk er et av hovedmålene i tiltaksplanen (Buland et al., 2006). Derfor bør man finne ut hva som skal til for at elever tar i bruk det.

5.3.3 Skolebiblioteket

Biblioteker inneholder en variasjon av ulike bøker og lesestoff. Forskning har vist at barn som har tilgang til biblioteker leser mer, enn de som ikke har det (ref. i Sanacore og Palumbo 2009; Krashen, 2003). Krashen og McQuillan (1998) påpeker betydningen av at elever har tilgang til et skolebibliotek med interessante bøker og ukeblad. Det er også viktig at biblioteket er designet slik at barn og unge trives der. Gode sitteplasser, mye lys, og bøker av interesse som er lett å finne og få tak i, vil stimulere elever til å ta i bruk biblioteket og lese mer (Krashen & McQuillan, 1998).

Skolebibliotek ser dermed ut til å ha stor betydning for å utvikle og øke elevens lesemotivasjon, såfremt elevene bruker det. Krashen (1998) legger derfor vekt på at elever trenger trening i å finne bøker de har interesse av å lese. Her kan lærere, eller bibliotekarer fortelle og demonstrere hvordan biblioteket er organisert og oppmuntre elevene til å velge, bla i, og låne bøker.

5.4 Oppsummering

Lærere fungerer som rollemodeller for sine elever, og kan gjennom sin daglige interaksjon ha god mulighet til å utvikle og støtte opp om elevens lesemotivasjon (Gambrell, 1996). Studien til Applegate og Applegate (2004) indikerer at positive erfaringer med lesing, på skolen, eller i hjemmet har sammenheng med senere lesemotivasjon. Lærers motivasjon og tidligere erfaringer, påvirker deres villighet til å forsøke nye tilnæringer i sin undervisning (Turner, 2010). Guthrie (2008) foreslår derfor at lærere kan starte i det små, og bygge videre på gode erfaringer. Dette fordi en forventning om mestring er et viktig aspekt ved både elevens, og lærers hverdag for økt innsats og motivasjon i sitt arbeid. Som tidligere nevnt er forventning om mestring i stor grad avhengig av tidligere positive erfaringer (Bandura, 1997). Lærere kan eksempelvis fokusere på å formidle læringsmål muntlig, eller ved å være mindre kontrollerende, og mer autonomistøttende. Dette må lærer selv vurdere da det er de som skal formidle og gjennomføre ulike motivasjonsmetoder i praksis. Lærer-elev relasjonen er viktig

og påvirkes av lærers evne til å gi emosjonell støtte til hver enkelt (Pianta et al., 2008). Gode relasjoner med lærer, og mellom elever betyr mye for trivsel og innsats og motivasjon.

Kontroll og krav fra ledelsen, eller kolleger reduserer læreres opplevelse av å være selvbestemt, som har negativ innvirkning på deres motivasjon (Pelletier et al., 2002).

Motiverte lærere er mindre kontrollerende og gir elevene mer autonomistøtte. Lærers kontroll har negativ sammenheng med elevenes indre motivasjon (Pelletier et al., 2002). Læreres forventning om mestring og opplevde autonomi har innvirkning på deres engasjement og jobbtilfredshet (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Analysen til Ross (1988) indikerte at lærere med høy forventning om mestring er mer autonomistøttende i sin undervisning (ref. i Hoy et al., 2009). Læreres forventning om mestring kan påvirkes av hvor mye støtte de får fra ledelsen (Federici & Skaalvik, 2012). Derfor er det viktig at skoleledelsen er observant på hva de forventer av sine ansatte, og tilbyr veiledning og støtte til de som har behov for det. Samarbeid og ideutveksling kan inspirere og motivere lærere, til å bruke motivasjonsteori i praksis for å øke elevenes lesemotivasjon.

Tiltaksplanen «Gi Rom for Lesing» og «Inn i teksten» er eksempler på arbeid gjort i norsk sammenheng for å utvikle og øke elevers lesemotivasjon. Rapporten til Buland et al. (2006) belyste betydningen av en leseplan for å skape samhold og retning for skolens ansatte.

Litteraturprosjektet til Norsk Barnebokinstitut fremhever nytten av å inkludere, inspirere og motivere lærere til å prøve nye arbeidsmetoder, som muliggjør at alle elever får erfaring med å lese og samtale om ulike tekster (Lillesvangstu et al., 2007). Skolebiblioteket er viktig for å gi elevene tilgang til en rekke interessante tekster og bøker, som de kan fordype seg i.

Neste kapittel (6.0) vil samle informasjon og drøftingen som er gjort for å besvare problemstillingen. Pedagogiske tiltak lærere kan bruke i sin undervisning blir oppsummert. Avslutningsvis følger en konklusjon og redegjørelse av oppgavens begrensninger (7.0).

6 Oppsummering av oppgavens hovedfunn og pedagogiske implikasjoner

Problemstillingen som er drøftet er: *Hvordan kan lærere bidra til å utvikle og opprettholde elevers motivasjon for lesing i klasserommet?*

Oppgaven er avgrenset til elever i midten av grunnskolen, nærmere bestemt 3. - 5. klasse, hvor elevene blir forventet å lese for å lære. Her vil jeg dra linjen mellom de ulike kapitlenes bidrag for å besvare problemstillingen (6.1), og konkrete pedagogiske tiltak, som lærere kan benytte for å utvikle og opprettholde elevers lesemotivasjon (6.2).

6.1 Hvordan lærere kan bidra til å utvikle og opprettholde elevers lesemotivasjon

Barns språkkunnskaper og erfaringer med tekst ved skolestart, har sammenheng med senere leseforståelse. En rekke komponenter betyr mye for utvikling av god leseforståelse.

Språkkunnskaper, og da særlig vokabular, har sammenheng med senere leseforståelse, på gruppenivå (Cunningham & Stanovich, 1997; Tabors et al., 2001). Biemiller og Boote (2006) argumenterer for at skolen gjør for lite for å systematisk utligne forskjeller mellom barns begrepskunnskaper. Skolen har gode rutiner for å hjelpe elevene med å knekke lesekode (The National Reading Panel, 2000). Skolens holdning ser ut til å være at om elever lærer å lese, vil dette medføre økt språkutvikling gjennom erfaringer med lesing, ifølge Biemiller og Boote (2006). Dette virker logisk og riktig, men bare dersom elevene bruker tid på og er motivert for å lese.

Lesemotivasjon er i stor grad avhengig av at eleven forventer at dette er noe de mestrer. Bandura (1997) sin teori om forventning om mestring, påpeker at barns tidligere erfaringer, i stor grad påvirker deres nåværende forventning om lesemestring. Det at andre tror du kan, og se medelever mestre å lese en tekst, vil også virke positivt på forventning om lesemestring. Ryan og Deci (2000) sin selvbestemmelsesteori påpeker at barn har en indre driv for å mestre

og trives i sine omgivelser. De påpeker at tre primærbehov må dekkes for å tilrettelegge for indre motivasjon; behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet.

Barns målorientering påvirkes av deres implisitte syn på egen intelligens (Dweck, 1999). Studien til Dweck et al. (1983) belyste også at dette synet kan endres, slik at man kan påvirke elever til å orientere seg mot læringsmål, istedenfor prestasjonsmål (ref. i Dweck & Leggett, 1988). Sweet og Snow (2003) sin heuristikk påpeker at leseforståelse er avhengig av egenskaper ved teksten, aktiviteten, individet og konteksten. Ved å inkorporere motivasjon i hver av disse komponentene kan man utvikle og øke elevenes lesemotivasjon. Læreren er en viktig del av den sosiale konteksten, og egenskaper ved lærer vil igjen ha innvirkning på deres villighet til å bruke motivasjonsteori i praksis (Turner, 2010). Lærers evne til å være emosjonelt støttende har mye å si for elevenes trivsel, innsats og motivasjon (Pianta et al., 2008).

Motiverte lærere er mer autonomistøttende og mindre kontrollerende i sin undervisning (Pelletier et al., 2002). Læreres forventning om mestring og opplevde autonomi har positiv innvirkning på deres engasjement og jobbtilfredshet, og påvirkes av hvor mye støtte de får fra ledelsen (Federici & Skaalvik, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Arbeid gjort i norsk sammenheng vektlegger betydningen av en leseplan og godt samarbeid mellom faglærere for å inspirere, veilede og motivere lærere til å inkorporere motivasjon i sin undervisning (Buland et al., 2006; Lillesvangstu et al., 2007).

6.2 Pedagogiske tiltak

Jeg vil kort sammenfatte pedagogiske tiltak lærere kan bruke i sin undervisning, basert på motivasjonsteoriene som er presentert. For å øke lesemotivasjon kan lærere øke elevers forventning om lesemestring og lesekompetanse (6.2.1). Motivasjon skapes i en sosial kontekst, så lærerens formidling av hva som verdsettes i klasserommet, og hvordan de organiserer undervisningen har innvirkning på elevers lesemotivasjon. Lærer kan formidle læringsmål til sine elever (6.2.2), og tilrettelegge undervisningen slik at de opplever autonomi og tilhørighet (6.2.3).

6.2.1 Tiltak for å øke forventning om lesemestring og lesekompetanse

Det er viktig at teksten oppleves som meningsfull for elevene, ved at den inneholder temaer som de kjenner og synes er interessant. Dette er viktig for å opprettholde motivasjon og innsats. Samsvar mellom ferdighetsnivå og tekstens vanskelighetsgrad innvirker også på elevens motivasjon. Lærere kan informere elevene om «knyttneveprinsippet», som elevene kan bruke for å vurdere om teksten er for vanskelig (Anmarkrud & Refsdahl, 2010). Eleven tar ned en finger hver gang de ikke forstår et ord, og når de har en knyttneve er det lurt å bytte tekst, eller be om hjelp. På den måten kan de øke egne suksessopplevelser i lesing. I tråd med Bandura (1997) sin teori vil oppmuntring, eller verbal overtalelse styrke elevenes forventning om mestring. Det å se medelever lykkes vil også ha positiv innvirkning på elevens villighet til å engasjere seg i lesing. Den siste kilden til økt forventning om mestring er ifølge Bandura fysiologiske og affektive tilstander. Lærer kan forsøke å skape et klassemiljø som oppleves varmt og støttende, for å tilrettelegge for innsats og motivasjon.

Lærere kan gi konkrete tilbakemeldinger om elevenes styrker og svakheter, og hvordan de kan forbedre sine leseferdigheter (Dweck, 1999). For å motivere til lesing, er det viktig at lærere systematisk forsøker å øke elevenes språkkunnskaper, gjennom dialog og samtidig tilstreber å øke elevenes bakgrunnskunnskap og vokabular rundt tema som presenteres. Dette styrker elevenes lesekompetanse, da leseforståelse betinger kjennskap til ordene i teksten. Bruk av lærings- og lesestrategier (se 4.3.1.1) kan øke elevenes ferdighetsnivå og evne til å vurdere teksters vanskegrad, noe som vil bidra til økt mestring og lesemotivasjon (Anmarkrud & Refsdahl, 2010).

Elevene kan oppfordres til å markere ord de ikke forstår og spørre om hjelp. Dette øker språkkunnskapene, som vil ha innvirkning på kompetansenivå og lesemotivasjon. Lærer kan gjøre det til en vane at tekster som blir lest, blir diskutert i fellesskap. Ord som kan tenkes å være utfordrende blir forklart av lærer før teksten blir lest, og elevene oppfordres til å fortelle hvilke ord de har markert. Slik får hele klassen innsikt, og repetisjon i utfordrende ord. Tekster gjennomgått i fellesskap, gir elevene innsikt i tekstens innhold, og muligheter til å bruke språket. Lærere kan oppmuntre elevene til å være aktive og deltakende.

6.2.2 Tiltak for å formidle læringsmål

Læringsmål bidrar til økt læring og er av den grunn å foretrekke i skolen (Dweck, 1999). I lesing vil dette føre til at elever forsøker å forbedre egne leseferdigheter, og ikke gir opp tross vansker. Lærere kan hjelpe elever med å finne og velge bøker de selv synes er spennende og morsomme. Dette øker sannsynligheten for at elevene liker dem og ønsker å lese på fritiden, så vel som i skolen. Lærere kan formidle aktivt at kompetanseutvikling i lesing er avhengig av egeninnsats, og ikke medfødte evner. Minihistorier om kjente personer og hvordan de har lyktes, kan være inspirerende og påvirke elevene til å se på leseferdigheter som formbart (se 3.4.3.1). Det er også viktig at lærere ikke sammenligner elevene med hverandre. Lærer kan vektlegge at det viktigste er å utvikle egne ferdigheter, ikke å konkurrere med medelever.

6.2.3 Tiltak for å fremme autonomi og tilhørighet

Lærere som er autonomistøttende, gir elevene mer selvbestemmelse over egen læring (Reeve et al., 2004). De fungerer som en tilrettelegger, og minimerer bruken av kontroll. Varierte aktiviteter gjør at elevene opplever at det å lese, lære og å gjøre beriker lærdommen, som igjen vil ha positiv innvirkning på motivasjon (Wigfield & Tonks, 2004). De kan også gi elevene en viss grad av frihet i aktiviteter. Det å gi elevene valget mellom å skrive en stil, fremføre, eller diskutere i grupper, fremmer opplevelsen av selvbestemmelse over egen læring. Lærere kan sørge for at elever har tilgang til en rekke ulike tekster og litteratur i klasserommet og oppmuntre de til å bla i og låne med seg bøker hjem. Lærer kan hjelpe elevene med å utvikle kompetanse til å lete og velge bøker de synes er spennende, eller interessante.

Elever har behov for å bli sett og hørt, av både lærer og medelever (Schunk et al., 2010). De har behov for venner og føle seg akseptert i klassen. Det er viktig å jobbe for å skape et godt sosialt klima, der elevene har aksept for hverandre og er inkluderende. Tønnessen (2007) påpeker at barn påvirkes av medelevers meninger, og blir inspirert til å lese de samme bøkene andre snakker positivt om. Lærere kan derfor oppfordre elevene til å dele leseerfaringer med klassen, og oppmuntre til dialog rundt lesestoffet, samt vektlegge at det er rom for ulike

meninger og tolkninger. Lærer kan oppmuntre elevene til å ta ordet og dele sine meninger. Her kan lærere være støttende til elevenes innspill og vise interesse og engasjement rundt elevenes gode leseopplevelser.

7 Konklusjon

Oppgaven har belyst hva lærere kan gjøre for å utvikle og øke elevers lesemotivasjon. Lærere må både tilrettelegge for utvikling av den språklige kompetansen som er nødvendig for å mestre lesingen på 3. til 5. trinn, og knytte motivasjon inn i disse aktivitetene. Oppgavens teoretiske fundament for motivasjon har vektlagt betydning av forventning om lesemestring (Bandura, 1997); kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000) og selvt teori som bakenforliggende årsak til elevers målorientering mot prestasjons- eller læringsmål (Dweck, 1999).

For å utvikle elevers lesemotivasjon er det viktig at lærere fungerer som rollemodeller og administratorer for sine elever. De kan tilstrebe å styrke elevers forventning om lesemestring, ved å legge til rette for at barn opplever suksess i forbindelse med lesing. De kan dekke elevenes behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet slik at de har grunnlaget for å utvikle indre motivasjon til lesing. Kompetanse i lesing har sammenheng med elevenes språklige erfaringer, tekstens vanskelighetsgrad og leseferdigheter. Lærere kan derfor gi passende intervensjon for elever som sliter med det språklige, eller tekniske aspektet ved lesing. Felles gjennomgang av tekster, slik at innholdet blir forstått av alle, utvikler elevenes ordforråd.

Autonomistøttende undervisning er viktig fordi det gir elevene opplevelse av selvbestemmelse over egen læring, noe som fungerer motiverende. Ved å gjøre lesingen til en sosial aktivitet, kan læreren tilfredsstillere elevenes behov for tilhørighet. Elever bryr seg om hva medelever mener og har behov for å knytte vennskap. Et godt sosialt klima i klassen, der lærer formidler betydningen av læringsmål og selvutvikling, istedenfor konkurranse og prestasjon er viktig. Tilgang og kompetanse til å velge ulike tekster og bøker, i klasserommet, eller skolebiblioteket, er en viktig del av en sosiokulturell kontekst som bidrar positivt til økt lesemotivasjon.

Læreren er en del av en større kontekst og blir påvirket av forhold ved sin arbeidsplass. Derfor er det viktig at skolen som læringsarena, tilrettelegger slik at lærere, så vel som elever, opplever mestring i sitt arbeid, og får støtte og autonomi til å forsøke nye tilnærminger i sin undervisning. Samarbeid mellom lærere og mellom skoler, kan inspirere og lede til endringsarbeid som har positiv effekt på elevers lesemotivasjon.

7.1 Begrensninger og videre forskning

Oppgaven har i hovedsak basert seg på internasjonale studier. Det tekniske aspektet ved lesing er ikke adressert, og hva som skal til for å bli en god leser hvis man sliter med ordavkoding, da oppgaven er avgrenset til elever i 3. – 5. klasse. Elever har ulikt utgangspunkt, interesser og erfaringer. Tiltakene adresserer ikke dette, og er generelle tiltak på gruppenivå. Oppgaven har ikke belyst sosiale tiltak på systemperspektiv, som kan øke engasjement og entusiasmen hos både elever og lærere. Sosiale tiltak som forfatterbesøk og samarbeid om lesing mellom ulike trinn, der elevene presenterer og leser tekster for hverandre, vil også ha positiv innvirkning på elevenes lesemotivasjon. Tønnesen (2007) omtaler dette som smittsom leseglede blant elever. Betydningen av tilgang til variert litteratur er nevnt. Hvilken litteratur som er spennende for elever i 3.-5. klasse kunne gjort oppgavens tiltaksdel mer konkret. Interesse ansees som et eget aspekt ved motivasjon, og lærers kjennskap til elevenes interesser kan fungere som inngangsbillett for å øke elevenes lesemotivasjon. Interesse som motivasjonsbegrep som teoretisk fundament i oppgaven kunne gitt mer innsikt i denne prosessen (Hidi & Renninger, 2006).

Avslutningsvis vil jeg fremheve betydningen av å forske mer på elevers lesemotivasjon. Mange av studiene bruker spørreskjemaer, og korrelasjonsanalyser for å se sammenhenger mellom ulike motivasjonsbegrep. Eksempelvis sammenhengen mellom lærers forventning om mestring og deres villighet til å være autonomistøttende i sin undervisning (Federici & Skaalvik, 2012; Ross, 1988; ref. i Hoy et al., 2009). Observasjon kunne vært brukt som supplement for å få økt innsikt i om det som blir sagt, faktisk skjer. Det er mye snakk i media om betydningen av å heve læreres kompetansenivå i fagene de underviser. Innovasjonsstudier som undersøker hvorvidt kompetanseheving hos lærere har sammenheng med økt forventning om mestring, og økt bruk av autonomistøttende undervisning, kunne gitt verdifull kunnskap i denne sammenheng. I innovasjonsstudien til Turner (2010) (se 5.1.1) forsøker hun å samarbeide med og utdanne lærere til å bruke motivasjonsteori i sin undervisning i matematikk. Det hadde vært spennende å utføre en lignende innovasjonsstudie i norsk sammenheng, hvor man fokuserer på motivasjon for lesing.

Litteraturliste

- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554–563.
- Anmarkrud, Ø. (2011). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 221-251). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Anmarkrud, Ø. & Refsdahl, V. (2010). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet*. Cappelen akademisk forlag.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, 1-61. Hentet 14. februar 2016, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Aukrust, V. G. (2011). An Overview of Language and Literacy in Educational Settings. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.), *The International Encyclopedia of Education*. (s. 345-354). Doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00506-6.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V.S. Ramachandran (Red.), *Encyclopedia of human behavior. Volume 4*. (s. 71-81). New York: Academic Press.
- BeauDoin, M. S., Daigneault, R. C. & Zbikowski, R. P. (2007). *Motivating the Struggling Adolescent Reader: Connecting Literature, Literacy, and Life*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. Doi: 10.1037/0022-0663.98.1.44
- Bråten, I. (2011). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Buland, T., Havn, V., & Finbak, L. (2006). *Leselyst; helt uten smak av tran? Evaluering av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!» - Delrapport 2*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, IFIM.
- Burns, M. S. & Kidd, J. K. (2011). Learning to Read. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.), *The International Encyclopedia of Education*. (s. 394-400). Doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00512-1.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1), 14-15.

- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin L. E. (1990). *The reading crisis. Why Poor Children Fall Behind*. Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Clark, C., & Poulton, L. (2011). Book Ownership and Its Relation to Reading Enjoyment, Attitudes, Behaviour and Attainment: Some Findings from the National Literacy Trust First Annual Survey. London: *National Literacy Trust*, 1-19.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure: A Research Overview. London: *National Literacy Trust*, 5-28.
- Chou, M. J., Cheng, J. C., & Cheng, Y. W. (2016). Operating Classroom Aesthetic Reading Environment to Raise Children's Reading Motivation. *Universal Journal of Educational Research* 4(1), 81-97. Doi: 10.13189/ujer.2016.040111.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149. California State University, Northridge.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934-945.
- Deci, E. L. (1996). Self-Determined Motivation and Educational Achievement. I T. Gjesme, & R. Nygård (Red.), *Advances in Motivation*. (s. 195-210). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Farver, J. A. M., Lonigan, C. J. & Eppe, S. (2009). Effective early literacy skill development for young Spanish- speaking English language learners: An experimental study of two methods. I: *Child Development*, 8(3), 703-719.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Teacher and principal self-efficacy: relations with autonomy and emotional exhaustion. I B. L. Shari (Red.), *Self-Efficacy in School and Community Settings*. (s. 125-159). New York: Nova Science Publishers, Inc
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Gambrell, L., Marinak, B., & Bandura, A. (2009). Reading motivation: What the research says. *US Rockets*. Hentet 9 februar 2016, fra <http://www.ldonline.org/article/29624/>
- Glesaaen, M. (2016, 13. februar). M-en som ble borte. Hentet 4. mars 2016, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Det-er-utrolig-hva-man-kan-lare-hvis-man-bare-er-motivert--Marianne-Glesaaen-8354352.html>
- Guthrie, J. T., (2004). Classroom Context for Engaged Reading: An Overview. I J.T. Guthrie, A. Wigfield, & K.C. Perencevich (Red.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. (s. 1- 53). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Guthrie, J. T., (2008). Next Steps for Teachers. I J.T. Guthrie (Red.), *Engaging Adolescents in Reading*. Thousands Oaks, California: Corwin Press.
- Guthrie, J., T. & Coddington, C., S. (2009). Reading Motivation. I K.R. Wentzel, & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School*. (s.503-526). New York og London: Routledge.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.05.004.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., & Perencevich, K. C. (2005). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Literacy Research and Instruction*, 45(2), 91-117. Doi: 10.1080/19388070609558444.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. Doi: 10.1080/00461520701621087.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading. I J.T. Guthrie, A. Wigfield, & K.C. Perencevich (Red.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. (s. 55-86). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341. Doi:10.1037/0022-0663.92.2.331.
- Hansen, B. N. (2015, 15. desember). Generasjon Nervevrak. Hentet 4. mars 2016, fra <http://www.aftenposten.no/mening/sid/Generasjon-Nervevrak-8285200.html>
- Heath, S. B. (1986). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. I B.B. Schieffelin, & E. Ochs (Red.), *Language socialization across cultures*. (s. 97-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hemphill, L. (2011). Classroom Discourse and Student Learning. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.), *International encyclopedia of education*. (s. 361-366).
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of educational research*, 70(2), 151-179.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hirsch Jr, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge - of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13, 16-22, 28-29, 48.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' Self-Efficacy Beliefs. I K.R. Wentzel, & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School*. (s. 627-654). New York og London: Routledge.

- Howitt, D. & Cramer, D. (2011). *Introduction to Statistics in Psychology Fifth Edition*. Harlow: Pearson.
- Joshi, R., M. (1999). A diagnostic procedure based on reading component model. J. Lundberg, F.E. Tønnessen, & I. Austad (Red.), *Dyslexia: Advances in theory and practice*. (s. 207-219). Dordrecht, Boston og London: Kluwer Academic Publishers.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. V. (2013). Kapittel 1 PISA 2012 – sentrale funn. I M. Kjærnsli, & R.V. Olsen (Red.), *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. (s. 13-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and writing*, 28(2), 239-269. Doi: 10.1007/s11145-014-9523-2.
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering. 2 utgave*. Oslo: Unipub.
- Krashen, S. D. (2003). Free Voluntary Reading: Still a Very Good Idea. I S. D. Krashen. *Explorations in language acquisition and use*. (s. 15-29). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S., & McQuillan, J. (1998). The Case for Late Intervention: Once a Good Reader, Always a Good Reader. I C. Weaver (Red.), *Reconsidering a balanced approach to reading*. (s. 409-419). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Larssen, L. (2016, 22. januar) Jeg ønsker å glede meg til skolen! Hentet 4. mars 2016, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/Jeg-onsker-a-glede-meg-til-skolen--Line-Larssen-14-8328216.html>
- Lawrence, J. F., Crosson, A. C., Paré-Blagoev, E. J., & Snow, C. E. (2015). Word Generation Randomized Trial Discussion Mediates the Impact of Program Treatment on Academic Word Learning. *American Educational Research Journal*, 52(4), 750-786. Doi: 10.1037/0022-0663.98.1.44.
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x.
- Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 264-279.
- Lillemyr, O. F. (2013). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E., S. & Dahll-Larssøn, H. (2007). *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse. Arbeidsmåter og organisering. I M. Lillesvangstu, E.S. Tønnessen, & H. Dahll-Larsson (Red.), *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. (s. 14-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Malloy, J. A., & Gambrell, L. B. (2008). New Insights on Motivation in the Literacy Classroom. I C.C. Block & S.P. Paris (Red.), *Comprehension Instruction: Research-based best practices*. (s. 226-288). London: Guilford Press.
- National Association for the Education of Young Children (2005). Hentet 17. mars 2016, fra <https://www.naeyc.org/policy/federal/title1>
- Oldfather, P., & Dahl, K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. *Journal of Literacy Research*, 26(2), 139-158. Doi: 10.1080/10862969409547843.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186-196. Doi: 10.1037/0022-0663.94.1.186.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, K–3*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667-686. Doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that Works. The Case for Balanced Teaching. Second Edition*. New York, London: The Guilford Press.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. I E.L Deci & R.M Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research*. New York, Suffolk: The University of Rochester Press.
- Sanacore, J., & Palumbo, A. (2009). Understanding the fourth-grade slump: Our point of view. *The Educational Forum*, 73(1), 67-74. Doi: 10.1080/00131720802539648.
- Samuelstuen, M. S. (2002). Læring fra fagtekster. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 131-147). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L., (2010). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications. Third Edition*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young Children's Literacy Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports, 114*(1), 68-77. Doi: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0.
- Snow, S. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language Development in the Preschool Years. I D.K Dickinson & P.O Tabors (Red.), *Beginning Literacy with Language. Young Children Learning at Home and School.* (s. 1-25). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Strickland, D., Snow, C., Griffin, P., Burns, S., M. & McNamara, P. (2002). *Preparing our teachers. Opportunities for Better Reading Instruction.* Washington, D.C: Joseph Henry Press.
- Strømsø, H., & Aukrust, V. G. (2003). Lesing og kognitiv utvikling, er det noen sammenheng? *Nordisk Pedagogik, 2*, 65–78.
- Sweet A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension.* New York: The Guilford Press.
- Tabors, P. O., Roach, K. A., & Snow, C. E. (2001). Home Language and Literacy Environment. I D.K Dickinson & P.O Tabors (Red.), *Beginning Literacy with Language. Young Children Learning at Home and School.* (s. 111-138). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and Schools Together: Supporting Language and Literacy Development. I D.K Dickinson & P.O Tabors (Red.), *Beginning Literacy with Language. Young Children Learning at Home and School.* (s. 313-334). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- The National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction.* Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Turner, J. C. (2010). Unfinished business: putting the motivation theory to the «classroom test». I T.C. Urdan, & S.A. Karabenick (Red.), *Advances in Motivation and Achievement. Volume 16B. The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement.* (s. 109-138). England: Emerald Group Publishing Limited.
- Tønnessen, E. S. (2007). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. Loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E.S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse.* (s. 37-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ujiie, J., & Krashen, S. D. (1996). Comic book reading, reading enjoyment, and pleasure reading among middle class and Chapter I middle school students. *Reading Improvement, 33*, 51-54.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. I A.P. Sweet, & C.E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension.* (s. 51-81). New York: The Guilford Press.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. Doi: 10.1006/ceps.1999.1015.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420-432. Doi: 0022-0663/97/53.00.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. I M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading Research Volume 3*. (s. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2004). The Development of Motivation for Reading and How It Is Influenced by CORI. I J.T. Guthrie, A. Wigfield, & K.C. Perencevich (Red.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction* (s. 249-272). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310. Doi: 10.3200/JOER.97.6.299-310.
- Woolfolk, A. (2007). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Øzerk, K. (2012). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten, (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 97-122). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.