

BEGREPSORIENTERT LESEUNDERVISNING

Utvikling av leseforståelse i den videre leseopplæringen

Anette Ruud



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

25. juni 2009

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

BEGREPSORIENTERT LESEUNDERVISNING

- utvikling av leseforståelse i den videre leseopplæringen

AV:

Anette RUUD

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk-psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Høst 2009

STIKKORD:

Leseforståelse

Lesestrategier

Motivasjon

Den videre leseopplæringen

Begrepsorientert leseundervisning

Problemstilling

Å lære elevene å lese er en av skolens viktigste oppgaver, og det å kunne lese med forståelse er en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap og læring fra skriftlige kilder. Lesing har tradisjonelt vært sett på som norsklærerens ansvar, men ut fra målene i Kunnskapsløftet er lesing en av fem grunnleggende ferdigheter, og i hver fagplan finnes det dermed læringsmål knyttet til lesing (Utdanningsdirektoratet 2006). Integrrert leseundervisning innebærer at

faglærerne ikke bare underviser i hva elevene skal lære, men også på hvilken måte de selv kan lese fagtekstene for å lære seg innholdet. De fleste lesetiltak som forekommer i Norge baserer seg ofte på lesemengde, og tradisjonelt sett har ikke undervisning i lesestrategier vært en naturlig del av den videre leseopplæringen. Antakelsen om at elevene blir bedre i leseforståelse hvis de leser og leser, er ifølge Pressley (2006) misforstått. Det finnes mye forskning som underbygger at elever blir bedre lesere om de blir undervist i lesestrategier (Pressley 2006), og flere studier viser at arbeid med leseforståelse bør starte allerede tidlig på barnetrinnet (Block og Pressley 2002).

Temaet for denne oppgaven er utvikling av leseforståelse i den videre leseopplæringen, belyst gjennom undervisningsprogrammet CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) som er utviklet i USA. Min hovedproblemstilling er:

”Hvordan skape engasjerte og strategiske lesere i den videre leseopplæringen?”

For å kunne besvare problemstillingen på en best mulig måte, ønsker jeg for det første å belyse hvilken betydning forkunnskaper, lesestrategier og motivasjon har for leseforståelsen. For det andre vil jeg se på hvordan bruk av programmet CORI fremmer leseforståelse, strategibruk og motivasjon hos elevene. Sist i oppgaven vil jeg ta for meg hvilke muligheter og utfordringer som ligger i det å integrere undervisning i leseforståelse i fagundervisningen.

Metode/kildebruk

Jeg har valgt litteraturstudium som metode for å belyse problemstillingen min. Det har foregått mye forskning på feltet den senere tid. Først og fremst har jeg brukt litteratur fra etter år 2000, og jeg har i størst mulig grad benyttet meg av primærlitteratur. Litteraturen jeg bruker er for det meste fra USA siden de er ledende når det gjelder forskning på leseforståelse hos elever på barnetrinnet.

Hovedkonklusjoner

Leseforståelse betyr å skape mening ut fra skrevet tekst. Sweet og Snow (2002) viser til en modell av leseforståelse, hvor forhold ved leseren, teksten, aktiviteten og den sosiokulturelle konteksten inngår. Det å kunne forstå en tekst er dermed en kompleks prosess bestående av flere komponenter. Flere forhold er viktig å ta i betraktning når det gjelder undervisning i leseforståelse. Sentralt i denne oppgaven har forhold ved leseren vært. Forkunnskaper,

lesestrategier og motivasjon har vist seg gjennom forskning å ha stor betydning for om elevene forstår det de leser eller ikke.

Med bakgrunn i forskning som viste at motivasjon har stor betydning for leseforståelse, utviklet forskere ved University of Maryland i USA leseprogrammet CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) for 3.-5.-klassinger. Programmet har spesielt to hovedaspekt ved seg. For det første skal CORI gi støtte til utvikling av lesestrategier som skal brukes for å konstruere kunnskap gjennom lesing. For det andre skal programmet støtte utvikling av motivasjon for lesing hos elevene. Gjennom fire faser i undervisningsforløpet undervises det i lesestrategier, motivasjonen blir trigget gjennom ulike aktiviteter, og begrepskunnskap og leseforståelse blir utviklet i en sosial setting (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004a).

Det finnes betydelig støtte i empiriske studier for effekten av CORI. Flere sider ved programmet er med på å fremme engasjerte og strategiske lesere, noe som igjen påvirker elevenes utvikling av leseforståelse. Elevene i undersøkelsene er i den aldersgruppen som i Norge tilsvarer de elevene som befinner seg i den videre leseopplæringen. CORI kan dermed være et hensiktsmessig program å implementere i undervisningen for å skape engasjerte og strategiske lesere i den videre leseopplæringen. Gjennomgang av relevant teori og effekten av CORI gir viktig kunnskap om faktorer som påvirker leseforståelsen, og hvordan lærere kan undervise i leseforståelse, med den hensikt å fremme strategiske og engasjerte elever i den videre leseopplæringen. Selv om studiene av CORI viser positive effekter på elevenes strategibruk, motivasjon og leseforståelse, vil det ofte være en lang vei å gå fra forskning til implementering i klasserommet. Om kunnskapen om slike undervisningsprogram som CORI når fram til lærere, vil det være et steg i riktig retning, og det kan gi forhåpninger om at det vil skje en utvikling av strategiske og engasjerte lesere i den videre leseopplæringen.

Forord

Da var endelig masteroppgaven ferdig. Det har vært en til tider krevende prosess, men mest av alt har det vært lærerikt og gitt meg mye kunnskap som jeg kan ta med meg videre i arbeidet med barn og unge.

Jeg vil takke min veileder Anne Cathrine Thurmann-Moe for at hun sa seg villig til å gjenoppta veiledningen. Takk for gode tilbakemeldinger!

Takk også til Marit som satt av en dag til å lese gjennom oppgaven sammen med meg. Det var til stor hjelp og jeg er veldig takknemlig for det!

Takk Pål for hjelp med det tekniske!

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har oppmuntret meg til å bli ferdig med masterstudiet i pedagogikk.

Oslo, 25. juni 2009

Anette

Innhold

SAMMENDRAG	III
FORORD	VI
1. INNLEDNING	1
1.1 TEMAETS AKTUALITET OG PROBLEMSTILLING.....	1
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	3
1.3 AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARINGER	4
1.4 STRUKTUR PÅ OPPGAVEN	5
2. METODE	7
3. LESEFORSTÅELSE	10
3.1 MODELL AV LESEFORSTÅELSE	11
3.2 FORKUNNSKAPER.....	13
3.3 LESESTRATEGIER	15
3.4 LESEMOTIVASJON	18
3.4.1 <i>Forventning om mestring</i>	19
3.4.2 <i>Indre motivasjon</i>	20
3.4.3 <i>Mestringsorientering</i>	22
3.4.4 <i>Utvikling av lesemotivasjon på barnetrinnet</i>	23
4. UNDERVISNING I LESEFORSTÅELSE – PRESENTASJON AV CORI.....	25
4.1 BAKGRUNN FOR UTVIKLING AV CORI	26
4.1.1 <i>Resiprok undervisning</i>	26
4.1.2 <i>Transaksjonell strategiundervisning</i>	28
4.1.3 <i>Forskjeller og likheter i programmene</i>	30

VIII

4.2	PROGRAMMET CORI.....	31
4.3	UNDERVISNINGSFORLØPET I CORI.....	32
4.4	STRATEGIUNDERVISNINGEN I CORI.....	35
4.5	VEKTLEGGING AV MOTIVASJON I CORI	37
5.	EVALUERING AV CORI.....	42
5.1	EFFEKTEN AV CORI I KLASSEROMMET	42
5.1.1	<i>Begrensninger ved studien.....</i>	<i>44</i>
5.1.2	<i>Fremmer CORI elevenes bruk av lesestrategier?</i>	<i>45</i>
5.1.3	<i>Fremmer CORI elevenes lesemotivasjon?</i>	<i>46</i>
5.1.4	<i>Fremmer CORI elevenes leseforståelse?</i>	<i>48</i>
5.1.5	<i>En metaanalyse av CORI.....</i>	<i>49</i>
5.1.6	<i>Er det leseengasjementet som bedrer leseforståelsen?</i>	<i>49</i>
5.2	OPPSUMMERING AV FUNN OG VEIEN VIDERE	51
6.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER	53
6.1	PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER.....	55
6.2	POLITISKE FØRINGER	56
	KILDELISTE.....	58

1. INNLEDNING

1.1 Temaets aktualitet og problemstilling

En av skolens viktigste oppgaver er å lære elevene å lese. Det å kunne lese med forståelse er en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap, og læring fra skriftlige kilder utgjør mesteparten av læringen i det norske utdanningssystemet (Samuelstuen 2005).

Tekstmengden i samfunnet er økende, noe som igjen stiller større krav til leseforståelse. Det har altså betydning for både den enkelte og samfunnet generelt at så mange som mulig lærer seg å lese på en god og funksjonell måte. Av denne grunn vekkes det stor bekymring når det avdekkes gjennom internasjonale undersøkelser at norske elevers lesekompetanse ikke er så gode som en skulle tro og håpe.

Norske skoleelevers svake resultater i lesing har blitt dokumentert blant annet gjennom PISA (Programme for International Student Assessment) (Lie m.fl. 2001) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (Solheim og Tønnessen 2003, van Daal m.fl 2007). PISA - undersøkelsen måler lesekompetansen til 15-åringer, mens PIRLS måler i hovedsak lesekompetansen til 10-åringer, hvor elever fra 4. klasse, men også 5. klassinger deltok. Resultatene fra undersøkelsene kan tyde på at lite gjøres i Norge med hensyn til undervisning i leseforståelse.

Lesing har tradisjonelt vært sett på som norsklærerens ansvar, men ut fra målene i Kunnskapsløftet skal alle nå være leselærere (Utdanningsdirektoratet 2006). Lesing er en av de fem grunnleggende ferdigheter i alle fag, og i hver fagplan finnes det læringsmål knyttet til lesing i faget. Dette krever økt bevissthet hos lærere og elever når det gjelder lesing. Integrert leseundervisning innebærer at faglærerne ikke bare underviser i hva elevene skal lære, men også i hvordan de selv kan lese tekster for å lære seg innholdet. I læringsplakaten i Kunnskapsløftet blir det også understreket at "skolen skal stimulere elevene til å utvikle

egne læringsstrategier”(Utdanningsdirektoratet 2006:31). Dette forutsetter at elevene vet hvilke og hvordan de skal bruke ulike strategier for å lese og lære.

I Norge har tradisjonelt sett ikke strategitrening vært inkludert som en naturlig del av de kunnskapene fagene skal formidle i skolen. En forklaring kan være at det er gjort lite forskning på lesestrategier hos elever under norske forhold, spesielt på barnetrinnet. Den forskningen som finnes dreier seg stort sett om elever på ungdomsskole og videregående eller høyskolestudenter. Andre forklaringer kan være at kunnskap om lesestrategier og videre leseopplæring ikke har vært fokusert på i lærerutdanningen, og dermed ikke nådd skolens pedagogiske praksis (Samuelstuen 2002). I USA har forskningen kommet lengre på dette området.

En feil og ødeleggende antakelse er at elever lærer å lese i løpet av de tre første skoleårene og at de automatisk leser for å lære etter det. Både når det gjelder avkoding og leseforståelse er det mye undervisning og læring som gjenstår etter 3. klasse. I USA har de uttrykket ”4th grade slump”, som viser til lesevansker som først kommer til syne i 4. klasse i form av problemer med å forstå innholdet i det de leser (Pressley 2006).

De fleste lesetiltak som forekommer her i Norge baserer seg ofte på lesemengde. Lærerne motiverer elevene til å lese flest mulig bøker over en viss periode. Motivet er at elevene skal stimuleres til leselyst og leseferdighet. Spørsmålet er om ensidig fokus på lesemengde har den ønskede virkning. Bli alle bedre til å lese, eller er det bare de i utgangspunktet gode leserne som profiterer, mens de svake leserne sakter akterut eller blir på stedet hvil?

Lesemengde kan føre til at eleven først og fremst fokuserer på hastighet og ikke på leseforståelsen. Da kan antakelsen fort bli at leser du raskt er du en god leser. Om du har fått med innholdet betyr mindre. Motivasjonen i slike tilfeller blir ofte av en ytre karakter. Det viktigste med lesingen blir å krysse av på et skjema hvor mange sider eller bøker eleven har lest. Spørsmålet blir om mengdetrening er godt nok eller om det trengs en systematisk leseundervisning, ikke bare i 1. og 2. klasse i Norge, men også fra 3. trinn og oppover? I følge Pressley (2006) er antakelsen om at elever blir gode i leseforståelse hvis de leser, leser og leser misforstått. Et paradoks er at elevenes leseforståelse testes ofte i norsk skole, men det foregår svært lite undervisning i hvordan elevene kan bli bedre til å forstå det de leser.

Leseundervisningen må ikke opphøre fra 3. klasse, men endre karakter. Fokuset må nå i tillegg til avkodingen, legges på leseforståelse og bruk av hensiktsmessige strategier i møte

med ulike typer tekster. Det finnes mye forskning som underbygger at elever blir bedre lesere om de blir undervist i å bruke lesestrategier (Pressley 2006) og flere studier viser at arbeid med leseforståelse bør starte allerede tidlig på barnetrinnet (Block og Pressley 2002). Temaet for denne oppgaven omhandler derfor den videre leseopplæringen, som dreier seg om den fasen av arbeidet med leseopplæringen som starter etter at lesekoden er knekt (Mortensen-Buan 2006).

PIRLS - undersøkelsen fra 2006 viser at det dessverre ikke var noen framgang å spore siden undersøkelsen fra 2001. Lærerne på 4. og 5. trinn rapporterer at de bruker lite tid på leseopplæring (van Daal 2007). Slike resultater gjør at det er viktig å rette søkelyset mot den videre leseopplæringen i norsk skole og finne tiltak som kan gjøre elevene i stand til å bli gode lesere.

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å se på hvordan man kan arbeide med leseforståelse i den videre leseopplæringen, og hvordan denne typen undervisning må ha fokus på engasjert og strategisk lesing. Ut fra dette reiser jeg følgende problemstilling:

”Hvordan skape engasjerte og strategiske lesere i den videre leseopplæringen?”

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

Siden 2003 har jeg jobbet som spesialpedagog ved ulike barneskoler i Oslo, først deltid, så de siste fire årene på fulltid. Jeg har møtt på mange utfordringer hos elever med ulike typer vansker. Det er spesielt leseopplæringen som har fanget min interesse innenfor faget. Ved de ulike skolene jeg har jobbet har begynneropplæringen i lesing vært systematisk og grunnleggende, og lærerne innehar mye kunnskap om hvordan denne undervisningen best mulig kan legges opp. Skolene har ofte en plan over hvordan denne undervisningen skal være. Mitt inntrykk er at den undervisningen i lesing som skjer etter at elevene har lært seg å

avkode ordene skjer mer tilfeldig, og det finnes som regel ingen plan over hvordan man som lærer skal jobbe med å utvikle elevenes leseforståelse.

Jeg har møtt elever som ikke har klart å avkode ord i 5. klasse, elever som leser hakkete og har mange feillesninger og elever som leser med god leseflyt, men som forstår lite av det de leser. Mange av elevene har helt mistet troen på seg selv som lesere. Motivasjonen for å lese blir mindre og mange elever unngår leseaktiviteter hvis de kan. Utfordringene er mange og sammensatte når det gjelder leseundervisningen.

Elevene som jeg har i spesialundervisningen tilbringer det meste av skoledagen i klasserommet, og mye av lesingen foregår dermed her. Derfor synes jeg det ville være interessant å finne litt mer ut av hva faglærerne kan gjøre for å bedre leseferdighetene hos alle elevene i den videre leseopplæringen, ikke bare de elevene som har vansker. Prinsippet om tilpasset opplæring bør også gjelde undervisningen i lesing, slik at alle elever får en tilpasset leseundervisning i alle fag.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaringer

Jeg har tatt utgangspunkt i et leseprogram fra USA, CORI (Concept-Oriented Reading Instruction), som gjennom forskning har vist seg å ha god innvirkning på elevenes leseforståelse gjennom økt fokus på engasjement og strategiundervisning. I Norge er dette programmet bedre kjent som begrepsorientert leseundervisning (Andreassen 2007). For enkelhets skyld vil programmet omtales som CORI i det følgende. For å kunne besvare problemstillingen på en best mulig måte, ønsker jeg for det første å belyse hvilken betydning forkunnskaper, lesestrategier og motivasjon har for leseforståelsen. For det andre ønsker jeg å se på hvordan bruk av programmet CORI fremmer leseforståelse, strategibruk og motivasjon hos elevene. Sist i oppgaven vil jeg ta for meg hvilke muligheter og utfordringer som ligger i det å integrere leseundervisningen i fagundervisningen.

Følgende begreper synes viktig å avklare:

Lesing: Selv om det er store variasjoner i definisjonene av lesing, er det vanlig å se på lesing som et produkt av ordavkodning og forståelse. Begge delferdighetene er nødvendige, men alene er ingen av dem tilstrekkelige. I denne oppgaven vil det være forståelsesaspektet ved lesing som belyses.

Den videre leseopplæringen: Med videre leseopplæring menes den opplæringen som foregår etter at elevene har lært seg å avkode ordene. Her er det forståelsesaspektet ved lesing som er hovedfokus for opplæringen, i tillegg til at det også jobbes for at elevene utvikler en god leseflyt.

Lesestrategier: Lesestrategier vil i denne oppgaven omhandle de læringsstrategiene elevene tar i bruk for å skape mening i den teksten de leser.

Fagtekster: Hensikten med en fagtekst er å utvide og utvikle leserens kunnskap, enten den er å finne i ei lærebok, et oppslagsverk, på nettet eller andre steder.

1.4 Struktur på oppgaven

I kapittel 2 beskriver jeg litteraturstudium som den metoden jeg har valgt for å belyse problemstillingen. Her tar jeg for meg metodiske betraktninger i forhold til det å bruke litteraturstudium som metode. Jeg kommer inn på kildebruk og kildekritikk, samt beskriver ulike forskningsdesign, som undersøkelsene jeg tar for meg i oppgaven har.

I kapittel 3 definerer jeg leseforståelse og viser til en modell av Snow og Sweet (2003) som beskriver de ulike komponentene i leseforståelse. Dette kapittelet inneholder også en nærmere redegjørelse for forkunnskaper, lesestrategier og motivasjon, som er tre viktige faktorer ved eleven som har betydning for leseforståelsen.

Kapittel 4 er en presentasjon av programmet CORI. Først beskriver jeg resiprok undervisning og transaksjonell strategiundervisning, som kan sies å være forløperne til CORI, og ser på likheter og forskjeller mellom programmene. Deretter redegjør jeg for

innholdet i CORI, ved å se på undervisningsforløpets fire faser, strategiundervisningen og hvordan programmet vektlegger motivasjonsaspektet i leseforståelse.

I kapittel 5 evaluerer jeg CORI ved å vise til flere undersøkelser som har målt effekten av CORI i forhold til lesestrategier, motivasjon og leseforståelse. Jeg kommer også inn på begrensninger ved studiene, hvilke resultater programmet kan vise til og veien videre når det gjelder forskning på programmet.

I kapittel 6, som er oppgavens siste kapittel, kommer jeg med oppsummering og avsluttende kommentarer som dreier seg om utfordringer i det å implementere slike program som CORI i undervisningssituasjonen.

2. METODE

Jeg har valgt litteraturstudium som metode for å belyse problemstillingen min. Det vitenskapelige grunnlaget for litteraturstudium er hermeneutikken. I hermeneutikken er ikke oppgaven å komme med årsaksforklaringer, som i positivismen, men å oppnå forståelse gjennom teksttolkning (Alvesson & Sköldbberg 1994). I hermeneutikken er forskerens subjektivitet til stede, kanskje mer enn i andre vitenskapelige forskningsmetoder. Den forståelsen forskeren har på forhånd tar han med inn i det materialet som skal tolkes, om det så er en enkelttekst eller flere kilder (Kjelstadli 1999). Forskeren tolker da med bakgrunn i de erfaringene han har fra før. Under arbeidet kan forskeren oppdage nye antakelser og fenomener som ikke var kjent fra før, og tilegner seg dermed gradvis ny kunnskap. Med den nye kunnskapen kan forskeren gå tilbake å reformulere problemstillingene sine. Gjennom en slik spiralbevegelse oppnår forskeren en dypere innsikt. Den hermeneutiske tilnærmingen uttrykkes som at delen ses i lys av helheten, og at forståelsen av helheten økes gjennom innsikten i delene (Kjelstadli 1999). Tolkningen vil alltid bare inneholde en relativ objektivitet, selv om objektiviteten øker hvis forskeren sikrer muligheten til å etterprøve sammenhengen mellom det som har vist seg og framstillingen (Alvesson & Sköldbberg 1994). Hermeneutikk og teksttolkning stiller dermed også spørsmålsteget ved det tradisjonelle sannhetsbegrepet i vitenskapen (Alvesson & Sköldbberg 1994).

Arbeidet med denne oppgaven begynte med at jeg orienterte meg i litteratur som fantes om temaet gjennom bøker, kapitler og artikler. Jeg fant fram til kilder som ofte er blitt sitert og referert av andre, og forfattere som omtales som ledende innen forskning på leseforståelse. Ønsket mitt var i størst mulig grad å ta i bruk primærlitteratur, men jeg har også brukt sekundærlitteratur der det har vært vanskelig å få tak i den opprinnelige kilden. I den forbindelse var det viktig å ta i betraktning at sekundærlitteratur har passert gjennom et subjektivt medium og kan derfor være utsatt for fortolkning (Alvesson & Sköldbberg 1994). Kjelstadli (1999) beskriver forskjellige kriterier som bør tas hensyn til ved bruk av kilder og kaller det kildekritikk. Ved en kildekritisk vurdering har primærlitteratur mer verdi enn sekundærlitteratur (Alvesson & Sköldbberg 1994).

Litteraturen jeg bruker bygger på forskningslitteratur og eksisterende forskning, først og fremst fra USA, men forskning fra Norge er også tatt med. I og med at det har foregått mye, og fremdeles skjer mye forskning omkring lesestrategier og leseforståelse, har jeg prøvd å benytte meg av den aller nyeste forskningen, det vil si litteratur fra det siste tiåret. I Norge finner man blant andre Samuelstuen (2005) undersøkelse av ungdomsskoleelevers leseforståelse, og Bråten som har studert høyskolestudenters strategibruk (Bråten og Samuelstuen 1999). USA er ledende innen forskning på leseforståelse hos elever på barnetrinnet, og jeg har derfor benyttet meg mye av denne forskningen. I den forbindelse er det viktig å være bevisst på eventuelle overføringer som skal gjøres til norske forhold. Skolen i USA bygger blant annet ikke på prinsippet om enhetsskole, noe skolen i Norge gjør. Selv om man ikke uten videre kan generalisere funnene i den amerikanske forskningen til norske forhold, gir den viktig og nyttig informasjon om hvordan det lar seg gjøre å legge til rette en integrert leseundervisning i den videre leseopplæringen. I denne oppgaven er det særlig forskning som er gjort av undervisningsprogrammet CORI som belyses mer inngående.

I vurdering av undersøkelsene er det viktig å være klar over at de kan ha sine svakheter. Dette handler om målemetode, utvalgsprosedyrer og forskningsdesign (Christophersen 2002). Undersøkelsene til Guthrie, Wigfield og Barbosa m.fl. (2004) som jeg beskriver mer inngående, har blant annet få informanter og er gjort kun på 3. klassinger. Disse studiene har framskaffet tilstrekkelig informasjon til å analysere resultatene på klassenivå, men for å kunne generalisere til å gjelde elever ved andre skoler eller andre aldersgrupper skulle det vært flere informanter. Studien har et pretest-posttest design med ekvivalente grupper, som betyr at elevene er fordelt tilfeldig over forsøksbetingelsene (Lund 2002). Slike eksperimentelle design kan gi informasjon om kausale effekter på gruppenivå (Lund 2002), og studiene til Guthrie, Wigfield og Barbosa m.fl. (2004) kan dermed gi viktig informasjon om undervisningsprogrammet CORI har effekt på elevenes leseforståelse, motivasjon og lesestrategier sammenlignet med kontrollgruppene. Forskningsdesignet kan derimot ikke fastslå hvilke aspekt ved CORI som utgjør den effekten.

Resultater fra enkeltundersøkelser ”kan sjelden betraktes som det endelige og fullstendige svaret på en problemstilling” (Christophersen 2002:287). Metaanalyse er en forskningsstrategi som baserer slutninger på analyser av resultatene fra flere enkeltundersøkelser. Denne strategien forutsetter at det er samme problemstilling som ligger

til grunn for enkeltstudiene (Christophersen 2002). Guthrie m.fl. (2007) har gjennomført en slik metaanalyse av 11 studier bestående av kvasi-eksperimentelle design, hvor CORI ble sammenlignet med en eller flere kontrollgrupper, som i utgangspunktet var sammenlignbare med CORI-gruppene. Spørsmålet som belyses er i hvilken grad CORI virker for å øke elevenes leseforståelse, motivasjon og bruk av lesestrategier. Flere av studiene inneholdt pretest-posttest data for både CORI-gruppen og gruppene som utgjorde sammenligningsgrunnlaget. Ved å sammenligne resultater fra flere studier, kan man anta at slike analyser gi bedre grunnlag for å trekke slutninger enn ved en enkelt undersøkelse. Metaanalyse bidrar i første rekke til ytre validitet (Christophersen 2002), som betyr at slutningene kan generaliseres til andre grupper eller situasjoner (Yin 2003).

I utdanningsforskning der en studerer undervisning og læring, står forskere overfor en dynamisk og kompleks situasjon (Roe 2008). Her vil det finne sted en rekke uforutsigbare samhandlinger mellom lærere, elever og det undervisningsmateriellet de bruker. Når elever og lærere er med i et forskningsprosjekt, vil dette i seg selv gjøre dem mer motivert enn de ellers ville vært, og på den måten vil en kunne få positive resultater av et hvilket som helst opplegg. Jeg har derimot ikke noe ønske om å trekke noen endelige konklusjoner i denne framstillingen. Ved å vise til undervisningsprogrammet CORI ønsker jeg å kunne gi gode retningslinjer for hvordan en kan undervise i leseforståelse i den videre leseopplæringen.

3. LESEFORSTÅELSE

I innledningen definerte jeg lesing som bestående av to komponenter; avkoding og forståelse, og at en elevs leseferdighet er avhengig av begge de to delferdighetene for å få forståelse av en tekst som leses. Når jeg nå vil konsentrere meg om forståelsesaspektet ved lesing er dette ikke fordi jeg mener avkodingen ikke er viktig, men fordi det tradisjonelt har vært større fokus på avkodingsferdigheter i leseundervisningen. I den videre leseopplæringen vil det være viktig å undervise elevene hvordan de kan forstå innholdet i tekstene de leser.

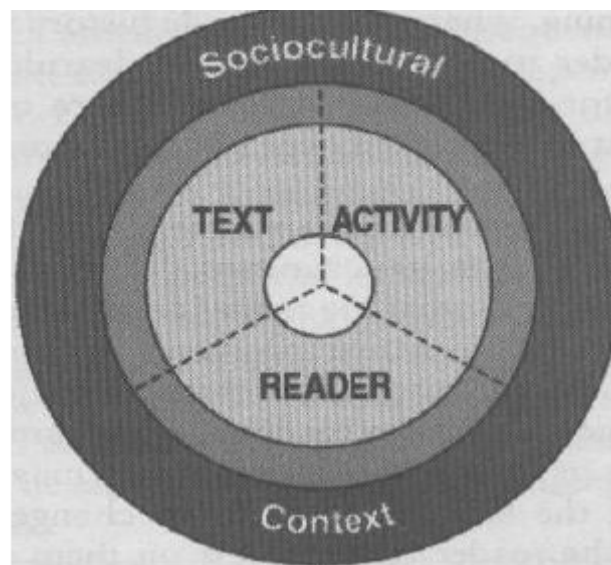
Leseforståelse betyr å skape mening ut fra en skrevet tekst. Det er mer en prosess enn et spesielt produkt. I denne prosessen foregår det et kontinuerlig samspill mellom leseren og teksten. Leserens finner mening i teksten på bakgrunn av hans eller hennes tidligere kunnskap, hvordan teksten er og forfatterens budskap, hva som er hensikten med lesingen og den konteksten der lesingen finner sted (Carlisle og Rice 2002). Sweet og Snow (2002) definerer leseforståelse som

”the process of extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language” (side 24-25).

Denne definisjonen anerkjenner både viktigheten av å kunne avkode ordene i teksten riktig, samt frembringe den meningen som teksten formidler. I tillegg sier den noe om at leseren samhandler med teksten og er involvert i leseaktiviteten. Leseforståelsesprosessen inneholder tre dimensjoner: leseren, teksten og aktiviteten. Disse tre elementene i leseforståelse inngår i en større sosiokulturell kontekst som er med på å påvirke leseren, teksten og aktiviteten, og som påvirker den interaksjonen som foregår mellom disse (Sweet og Snow 2002). I det følgende vil jeg beskrive en modell av leseforståelse som inneholder disse elementene og mer inngående beskrive forhold ved leseren som vil være av betydning for den videre framstillingen av oppgaven.

3.1 Modell av leseforståelse

Leseforståelse er en kompleks prosess og består av mange ulike komponenter. Figur 1 viser en modell av leseforståelse hvor *leseren* som skaper forståelsen, *teksten* som skal forstås og *aktiviteten* som forståelsen er en del av, definerer et fenomen, altså leseforståelse, som skjer innenfor en større *sosiokulturell kontekst*, som både former leseren og formes av leseren (Snow og Sweet 2003).



Figur 1: Modell av komponentene i leseforståelse (Snow og Sweet 2003:3).

For å kunne forstå en tekst må det være flere egenskaper og evner til stede hos **leseren**. Blant disse er ordavkoding, språklige forhold, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og motivasjon (Bråten 2007). Leseflyt er en annen faktor ved leseren som er viktig for å forstå det en leser. Elever med god leseforståelse leser flytende, men god leseflyt fører ikke automatisk til god leseforståelse. Leseflyt er likevel en forutsetning for god leseforståelse (Sweet og Snow 2002). Forhold ved leseren er ikke konstante. En elev vil for eksempel øke sin kunnskap på et fagområde etter å ha lest om et tema innenfor faget. På samme måte kan forhold ved elevens språklige kompetanse øke.

Også elevenes lesemotivasjon kan endres i løpet av lesingen. Lærerens undervisning har også stor innvirkning på elevenes kunnskap og egenskaper (Sweet og Snow 2002). Med begrepet **tekst** menes alt vi leser, både trykte tekster og tekst som finnes elektronisk. Tekstens form og innhold har stor innvirkning på leseforståelsen. Tekster som er dårlig skrevet eller ustrukturerte kan være vanskelige å forstå. Leserens forkunnskaper på et område kan påvirke om teksten er lett eller vanskelig å forstå. Derfor er det viktig at karakteristikkene ved teksten passer til leserens kunnskaper og evner (Snow og Sweet 2003). Det blir også viktig med kunnskap om hvordan ulike tekster bør leses. Elektroniske tekster bør leses med tanke på relevans og pålitelighet, mens en leselekse i naturfag er ment å skulle leses mer nøyaktig med den hensikt å få med seg innholdet.

Aktivitet henspeiler til hensikten og målet med lesingen. I tillegg inneholder denne dimensjonen prosessen, den mentale aktiviteten hos leseren under lesingen, og konsekvensene av leseaktiviteten. Dette har betydning for hvordan leseren angriper teksten og hvilke strategier leseren velger å ta i bruk. Formålet med å lese påvirkes av flere motivasjonsvariabler, inkludert interesse og tidligere kunnskap. Dette formålet kan endres underveis i lesingen. Når formålet med lesingen er pålagt leseren, som i undervisning, kan leseren akseptere hensikten og fullføre aktiviteten. Hvis leseren ikke forstår eller aksepterer formålet, vil en ufullstendig forståelse av teksten sannsynligvis være resultatet. Aktiviteten under lesingen består i avkoding, men også mental aktivitet på et høyere nivå, som for eksempel overvåking av leseforståelsen. Konsekvensene av lesingen kan være økt kunnskap eller leseengasjement hos eleven, alt etter hva som var hensikten med leseaktiviteten (Snow og Sweet 2003).

Den større **sosiokulturelle konteksten** påvirker leserens selvoppfatning og bestemmer hvordan ulike leseaktiviteter og ulike typer lesestoff verdsettes (Snow og Sweet 2003). En viktig del av leseforståelsens sosiokulturelle kontekst er naturligvis lærerens undervisning og klassens læringsmiljø. Men også forhold utenfor klasserommet, f. eks. hjemmemiljøet, nærmiljøet og samfunnet som helhet har betydning for hvordan leseren samhandler med teksten, og dermed for hans eller hennes leseforståelse (Bråten 2007). Sosiokulturelle teorier beskriver hvordan barn tilegner seg kunnskap gjennom sosial samhandling med jevnaldrende og voksne. Ifølge Vygotsky (1978) er barn i stand til å utføre aktiviteter som er like over deres eget kunnskapsnivå, med veiledning og støtte fra en mer kompetent voksen eller

jevnaaldrende. Fra dette perspektivet blir både prosessen, hvordan undervisningen er, og innholdet, undervisningens fokus, viktig for elevenes leseforståelse (Snow og Sweet 2003).

Snow og Sweet (2003) legger vekt på at leseren, teksten og aktiviteten ikke er statiske og uavhengige elementer. De tre dimensjonene kan ikke ses isolert fra hverandre. Evnene hos leseren vil alltid måtte ses i sammenheng med den teksten som skal leses. Det er interaksjonen mellom leseren og teksten som avgjør om leseforståelsen er god eller ikke. Elevene varierer også med hensyn til de ulike leseaktiviteter som de deltar i. Noen engasjerer seg veldig i krimbøker, mens andre ikke liker denne sjangeren. Andre igjen trenger bare å lese gjennom en faktatekst en gang, mens andre må lese teksten flere ganger, ta notater og streke under for å forstå og lære seg innholdet av den.

Modellen til Snow og Sweet (2003) viser at det er flere forhold ved leseforståelse som er viktig å ta i betraktning i leseopplæringen. Med utgangspunkt i denne modellen vil jeg nå gå nærmere inn på tre forhold ved leseren, altså eleven, som gjennom forskning har vist seg å ha stor betydning for leseforståelsen. Disse er forkunnskaper, lesestrategier og motivasjon. Bakgrunnen for at jeg tar med betydningen av forkunnskaper, er at det å kunne aktivere forkunnskaper er en viktig lesestrategi som har betydning for leseforståelsen.

3.2 Forkunnskaper

Hva en leser får ut av en tekst er avhengig av den kunnskapen eleven har opparbeidet seg tidligere (Duke m.fl. 2004). Lesere som har omfattende nettverk av generell kunnskap og ekspertise på spesifikke områder forstår lettere og kan holde på mer informasjon enn dem som har mindre kunnskap (Carlisle og Rice 2002). Det er antakelig ingen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for hva personer forstår og husker av det de leser, som de forkunnskapene de tar med seg til teksten (Samuelstuen og Bråten 2005). Relevant kunnskap vil også gjøre det lettere å bruke strategier eller til og med ikke trenge bruk av strategier. For eksempel vil en leser som allerede vet et ords betydning ikke trenge å bruke tekstens kontekst for å avgjøre hva ordet betyr. Mange svake lesere har et mer begrenset vokabular

og mindre bakgrunnskunnskap enn normale lesere. Et annet vanlig problem er at svake lesere kan inneha forkunnskaper, men klarer ikke nyttiggjøre seg denne mens de leser (Carlisle og Rice 2002).

Det er spesielt to typer av forkunnskaper som er studert av leseforskere. På den ene siden dreier det seg om bred kunnskap om et fagfelt, på den andre siden mer spesifikk kunnskap innen et spesielt område av faget (Bråten 2007). Bred fagkunnskap er mer generell og innebærer ikke nødvendigvis at man er kjent med detaljer i form av spesielle ord eller begreper som brukes innen ulike emner i faget. Ifølge Roe (2006) er det den spesifikke fagkunnskapen som er viktigst for leseforståelsen, fordi den er nært knyttet til leserens vokabular og dermed også til leserens forståelse av ord og begreper. Er ordene og begrepene i teksten ukjente for leseren, bryter ofte hele forståelsen sammen. Både bredde- og dybdekunnskap som eleven tar med seg inn i leseaktiviteten kan imidlertid ha avgjørende betydning for hans eller hennes leseforståelse. Det som er viktig for forståelsen er hvordan kunnskapen er organisert, om det så dreier seg om bredde- eller dybdekunnskap (Bråten 2007).

Forkunnskapene hjelper elevene til å trekke slutninger om og fortolke informasjon som presenteres i teksten i lys av den kunnskapen eleven allerede har tilegnet seg om temaet i teksten. Elever som har tilegnet seg en mengde av bredde- og/eller dybdekunnskap om et fagområde, og hvor kunnskapen er velorganisert, er bedre utrustet til å forstå og lære fra tekster om det spesifikke området enn elever som ikke har denne kunnskapen (Vellutino 2003). Elever som innehar lite forkunnskaper må oppfordres og motiveres til å lese mye innenfor det område hvor forkunnskapene er få (Duke m.fl. 2004). Lærer kan sørge for at elevene møter flere typer informative tekster som har tilpasset vanskegrad. I tillegg må elevene oppmuntres til å lese mye på fritiden (Bråten 2007).

Noen ganger er som nevnt, ikke problemet manglende forkunnskaper på området, men at eleven ikke klarer å relatere det han leser med det han kan fra før (Duke m.fl.2004). Det vil i slike tilfeller være viktig at elevene lærer seg å aktivisere forkunnskaper i forkant og under lesingen. En måte å gjøre dette på er å oppmuntre elevene til å bruke *hvorfor*-spørsmål mens de leser. Når elevene prøver å besvare egne spørsmål om hendelser og forhold beskrevet i teksten, vil de orientere seg mot sine forkunnskaper som har å gjøre med tekstens innhold (Duke m.fl. 2004).

Tidligere kunnskaper og erfaringer betyr mye for hvordan vi oppfatter en tekst og hva vi får ut av den. Samtidig er det sånn at våre kunnskaper og erfaringer påvirkes og endres kontinuerlig etter hvert som vi møter nye tekster (Roe 2008).

3.3 Lesestrategier

Flere undersøkelser har funnet ut og støtter antakelsen om at leseforståelse er en prosess som krever en strategisk tilnærming (Blachowicz og Ogle 2001). Gode lesere er aktive i leseprosessen. De bygger kunnskap, leser med et spesifikt formål og handler ut i fra dette. Kjennetegn ved gode lesere er at de er strategiske før, under og etter å ha lest en tekst. Gode lesere har lært at de har kontroll over sin leseprosess. De vet også at lesingen krever energi og innsats. Strategisk lesing dreier seg ikke bare om å bruke lesestrategier effektivt, men også å kunne bruke dem fleksibelt, det vil si å vite i hvilke situasjoner de ulike strategiene egner seg best (Bråten 2007). Sammenliknet med gode lesere, har svake lesere tendens til å ha mindre kunnskap om strategier og hvordan de skal brukes. De er også dårligere til å avgjøre vanskelighetsgraden til en tekst, er mindre bevisst hvilke krav ulike leseoppgaver stiller, mindre bevisst sine egne styrker og svakheter, og klarer dårligere å overvåke sin forståelse og regulere bruken av strategier (Carlisle og Rice 2002).

Lesestrategier kan være kognitive eller metakognitive, og defineres som bevisste og kontrollerbare mekanismer som gode lesere ”velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse” (Bråten 2007:67). Det er spesielt på bakgrunn av resultater fra studier hvor forskere har tatt i bruk selvrapporing i form av tenke- høyt -protokoller at en vet hva gode lesere gjør og hvilke strategier de bruker når de studerer fagtekster (Pressley og Afflerbach 1995, referert i Samuelstuen 2002).

Lesestrategier er en variant av læringsstrategier, som Elstad og Turmo (2006) kategoriserer i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier. *Hukommelsesstrategier* er de enkleste og mest overfladiske

strategiene. Disse brukes for å repetere eller gjenta informasjon i teksten, for eksempel ved å lese et avsnitt flere ganger eller gjenfortelle eller skrive deler av teksten for å memorere den (Bråten 2007). Slike strategier kan være nyttig hvis hensikten er for eksempel å huske spesielle ord i teksten. Strategien er derimot ikke hensiktsmessig når det gjelder å forstå helheten i teksten. Da trengs det andre strategier hvor eleven behandler informasjonen i teksten. *Organiseringsstrategier* brukes for å ordne informasjon eller ideer som blir presentert i teksten, f. eks. ved å tegne begrepskart, skrive sammendrag eller skaffe seg oversikt over innholdet i teksten. *Elaboreringsstrategier* brukes for å gjøre teksten mer meningsfull ved at den nye informasjonen bearbeides, belyses, utbroderes, berikes eller forandres i lys av den kunnskapen en har fra før. Dette innebærer at eleven konstruerer relasjoner mellom noe han eller hun kan fra før og det som skal læres. Eksempel på en slik strategi kan være at man sammenlikner med noe man vet fra før, trekker inn personlige erfaringer og tenker gjennom hvilke praktiske konsekvenser det man leste kan ha (Bråten 2007).

Overvåkingsstrategier brukes av eleven for å sjekke eller evaluere sin forståelse under lesingen, f. eks. ved å spørre seg selv om han eller hun virkelig forstår det som leses. Da kan leseren enten bekrefte at forståelsen av teksten er god, eller hvis forståelsen er ufullstendig, kan leseren øke den strategiske innsatsen, eventuelt ved å sette inn andre strategier som kan hjelpe eleven med å organisere og elaborere informasjonen (Bråten 2007). Å overvåke sin egen forståelse er en form for metakognisjon. Metakognisjon betyr tenkning om ens egen tenkning, og har ifølge Flavell (1987) to grunnleggende komponenter. Den første er *kunnskap* om hvordan man selv tenker og lærer. For å kunne bruke strategier effektivt for å oppnå leseforståelse må man ha kunnskap om hvilke strategier som kan være nyttige og når og hvorfor de kan brukes. Når en elev leser en tekst kan denne kunnskapen innebære å identifisere det han eller hun ikke forstår. Den andre komponenten er *kontroll* eller selvregulering, som innebærer at eleven aktivt overvåker leseforståelsen sin. Hvis eleven oppdager at forståelsen ikke er til stede, kan han eller hun intensivere strategibruken eller ta i bruk andre strategier for å organisere og utdype informasjonen.

De tre siste hovedkategoriene av lesestrategier, organiserings-, elaborerings- og overvåkingsstrategier, betegnes ofte som dype strategier. Disse strategiene griper dypere inn i lærestoffet og gjør at det endrer seg, for eksempel ved at det organiseres på nye måter eller integreres med leserens forkunnskaper. Det er spesielt disse tre hovedkategoriene som har

sammenheng med bedre forståelse av den teksten som leses (Samuelstuen og Bråten, referert i Bråten 2007).

Det finnes overbevisende dokumentasjon på at lesere som forstår det de leser godt, bruker dype lesestrategier oftere og på en mer effektiv måte enn elever som har vansker med å forstå det de leser (Vellutino 2003, Duke m.fl. 2004). Dette bekrefter at lesestrategier spiller en betydelig rolle når det gjelder å forstå teksten som leses. Forskning har også vist at undervisning i strategier som gode lesere ser ut til å lære seg automatisk, har vist seg å være effektivt for å bedre leseforståelsen hos elever (Pressley 2006). En effektiv strategiundervisning har flere kjennetegn. Undervisningen bør strekke seg over et betydelig tidsrom, gjerne flere år (Pressley 2006) og den bør være direkte og eksplisitt (Anmarkrud 2007). Med eksplisitt undervisning i lesestrategier menes at lærer forklarer og modellerer strategier og hvordan de brukes for elevene. Elevene blir gradvis utfordret til å prøve strategiene selv, med støtte fra lærer eller en medelev. Denne støtten omtales ofte i litteraturen som *scaffolding* (Pressley 2006). Scaffolding innebærer at læreren gir eleven den støtten som skal til for at de skal klare seg i læringssituasjonen, men unngår å være mer dirigerende og styrende enn strengt tatt nødvendig. Undervisningen fungerer som et midlertidig stillas, som liksom stiver av eller opprettholder elevens strategibruk. Etter hvert som personens selvstendige strategiske kompetanse øker, fjernes stillaset gradvis, det vil si at læreren reduserer sin støtte i nøyaktig samme takt som eleven blir i stand til å støtte seg selv ved hjelp av nye strategiske redskaper. Læreren kan også legge til rette for at elever med ulik kompetanse blir gode stillasbyggere for hverandre (Meichenbaum og Biemiller 1998).

Målet med den eksplisitte undervisningen er å rette elevenes oppmerksomhet mot hva de selv kan gjøre for å bedre forstå det de leser. Det endelige målet er at elevene skal ta i bruk strategiene på eget initiativ der det er hensiktsmessig. På dette stadiet er elevene blitt selvregulerte brukere av lesestrategier. Selvregulert læring innebærer at elevene organiserer, kontrollerer og styrer kunnskaps- og ferdighetsbaserte faktorer og motivasjonelle faktorer innenfor rammen av et bestemt læringsmiljø for å nå sine mål (Bråten 2002).

Det er mye som tyder på at opplæring i leseforståelse, i den grad den forekommer i norsk skole, er av det implisitte slaget. En implisitt undervisning vil si at lærer gjennom ulike aktiviteter prøver å øke elevenes leseforståelse på en indirekte måte. Det som ofte skjer i

slike tilfeller er at lærer gir elevene kontrollspørsmål til teksten etter at de har lest eller forklarer vanskelige ord de vil støte på i teksten. Målet med en slik undervisning er at elevene skal forstå den aktuelle teksten, men det har nødvendigvis ingen overføringsverdi til nye lesesituasjoner (Andreassen 2007).

3.4 Lesemotivasjon

For å ville bruke kognitive og metakognitive strategier, må elevene være motiverte. Begrepet motivasjon brukes gjerne i dagligspråket om en form for indre, positivt ladet drivkraft som gjør at vi har lyst til å utføre en oppgave. Mange motivasjonsforskere tenker seg at en persons motivasjon bestemmes av de målene, oppfatningene og verdiene som han eller hun har (Schunk, Pintrich og Meece 2008). Schunk m.fl. definerer motivasjon som

” the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained” (2008:4).

Det at motivasjon er målrettet vil si at personen er bevisst noe som de prøver å oppnå eller unngå. Aktiviteten kan være fysisk eller mental. Fysisk aktivitet nødvendiggjør anstrengelse, intensitet og andre ytre handlinger. Mental aktivitet består av kognitive handlinger, som for eksempel planlegging, organisering, overvåking, ta avgjørelser og problemløsning. Motivert aktivitet er som regel rettet mot å oppnå et mål. Det å arbeide mot et mål er ofte vanskelig fordi det involverer at man må ta det første skrittet og inngå en forpliktelse. Slike motivasjonelle prosesser er derimot svært viktig for å opprettholde aktivitet og handling i en oppgave (Schunk m.fl. 2008).

Motivasjon har mange komponenter og er relatert til en rekke faktorer. Faktorer som påvirker elevenes motivasjon i læringssituasjonen kan være intelligens, målorientering, attribusjon, tiltro til egne ferdigheter og forestillinger om fremtidige muligheter (Bråten og Olaussen 1999). Motsatt kan motivasjon påvirke læring og prestasjoner. Vi sier at det er en gjensidig relasjon mellom motivasjon og prestasjoner (Schunk m.fl. 2008). Det finnes flere faktorer ved en elevs motivasjon som kan påvirke lesingen. Blant disse er forventning om mestring, leseutfordringer, nysgjerrighet, morsomme tekster, anerkjennelse som leser,

karakterer, konkurranse og sosiale grunner for å lese (Pressley 2006). Dette forteller at lesemotivasjon er et komplekst fenomen. I det følgende vil jeg ta for meg indre motivasjon, forventning om mestring og mestringsmål, som har vist seg gjennom forskning å være særlig aktuelle når det gjelder motivasjon for lesing (Bråten 2007, Guthrie, Wigfield & Perencevich 2004b).

3.4.1 Forventning om mestring

Forventning om mestring har å gjøre med elevens vurdering av sin egen lesekompetanse og av hvorvidt han eller hun vil være i stand til å løse bestemte leseoppgaver (Bråten 2007). Elever som har høy grad av mestringsforventning kan mestre vanskelige tekster og være sikre på at deres evner er tilstrekkelige for å klare det (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b). En elev som sliter med lesingen derimot, vil forvente at lesing vil by på problemer også ved leseaktiviteter i fremtiden (Bråten 2007).

En elevs forventning om mestring bygger først og fremst på hans eller hennes tidligere erfaringer og prestasjoner. Når en elev har erfart at lesingen har gått bra tidligere, vil han eller hun bygge videre på denne erfaringen og forvente at det også skal gå bra senere. For en elev som derimot har slitt med lesingen og ikke fått det helt til tidligere, vil denne erfaringen gjøre at eleven forventer at lesingen også i fremtiden vil by på problemer (Bråten 2007, Schunk m.fl. 2008, Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b). En viktig følge av dette er at elevers tidlige erfaringer med lesing i skolen har en sterk påvirkning på deres utvikling av mestringsforventning for lesing. En uheldig konsekvens av lave forventninger om mestring er at eleven vil unngå lesesituasjoner hvor eleven kunne ha lært seg nye leseferdigheter. I tillegg vil eleven ikke få noen muligheter til å få korreksjoner på sine negative forventninger.

Elevenes forventning om mestring bygger også på observasjoner av medelever som gjør en oppgave (Bråten 2007). Når en elev legger merke til at en medelev klarer å løse en bestemt leseoppgave, som for eksempel å lese en side i en bok, kan dette gi eleven tro på at han eller hun også kan klare det samme. Det er mest sannsynlig at slike observasjoner fører til mestringsforventning når eleven ser på sin medelev som relativt lik seg selv (Guthrie,

Wigfield og Perencevich 2004b). Også hva andre sier og gir av tilbakemeldinger har betydning for om en elev forventer å mestre lesingen eller ikke. Det er derfor viktig at lærere gir positive tilbakemeldinger så ofte som mulig. Siden det er elevens egen utførelse av leseoppgaver som har den sterkeste innvirkningen på elevens mestringsforventning, kan ikke tilbakemeldinger fra andre være erstatning for elevens egen mestring av lesingen (Wigfield og Tonks 2004). Elevenes mestringsforventning har sterk innvirkning på motivasjon og prestasjoner, og det blir da grunnleggende for lærere å arbeide mot å hjelpe elevene til å utvikle en sterk forventning om å mestre lesingen.

3.4.2 Indre motivasjon

I pedagogisk litteratur skilles det ofte mellom indre og ytre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik 2005). Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse handler om indre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik 2005). Indre motivert atferd kan defineres som ”atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføres selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser” (Skaalvik og Skaalvik 2005:141). Et fellestrekk ved teoriene om indre motivasjon er at de forutsetter at mennesket har en naturlig tendens eller et medfødt behov for å utvikle kompetanse. Ytre motivasjon handler om å gjøre noe for å oppnå et bestemt mål. Når det gjelder lesing kan det være nødvendig å lese en kjedelig tekst for å oppnå et mål eller for å komme fram til løsningen på et problem. Da vil den ytre motivasjonen være med på å gjøre lesingen mer skjerpet og konsentrert (Roe 2008).

Deci og Ryan har to tilnærminger til indre motivasjon. I tillegg til å forklare indre motivert atferd som atferd som ikke er avhengig av ytre belønning, mener de at indre motivert atferd er en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. Behovene som ligger til grunn for indre motivasjon mener de er behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik 2005). De hevder at indre motivert atferd springer ut av en interesse og lyst til å utføre aktiviteten. Men for at aktiviteten skal opprettholdes eller gjentas senere, må den tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene. Omvendt mener de også at indre motivasjon kan utvikles og fremmes ved å stimulere elevenes følelse av kompetanse,

gi dem selvbestemmelse og sørge for at elevene føler tilhørighet til gruppen (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Det finnes flere sider ved indre motivasjon i forhold til lesing. Indre motiverte elever er nysgjerrige og har et ønske om å oppnå forståelse om et tema som de synes er interessant (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b). Disse elevene forsøker ikke å tilfredsstillere nysgjerrigheten for å oppnå en ytre belønning. Å tilfredsstillere nysgjerrigheten er belønning i seg selv. Nysgjerrige elever har en tendens til å ha et relativt høyt nivå av oppfattet autonomi for leseaktiviteter. De ser på seg selv som selvstendige ved at de selv finner bøker som er rettet mot deres interesse, og de tar valg og kontrollerer leseaktiviteten i den hensikt å tilfredsstillere og utvide nysgjerrigheten sin. Denne tilbøyeligheten står i sammenheng med mestringsorientering, som vil si at eleven har et ønske om å mestre innholdet i det han eller hun leser. Orientering om mestring beskrives nærmere i et senere avsnitt.

En annen side ved indre lesemotivasjon er engasjement. Indre motiverte elever karakteriseres som engasjerte når de leser. De kan bli så engasjert når de leser at de mister tid og sted. Teksten fengsler dem så sterkt at de konsentrerer seg uten å legge mye anstrengelse i aktiviteten. Dette medfører høy grad av kognitiv involvering i lesingen. Eleven tenker og grunner på innholdet mens han leser, slik at han oppnår en dyp forståelse av innholdet etterpå. Lesere som er indre motiverte har en tendens til å velge utfordrende tekster. De leter etter muligheter til å lese sammensatte tekster som kan utvide kunnskapen deres, uten å ta hensyn til hindringer de møter. I motsetning vil elever med lav grad av indre motivasjon unngå vanskelige tekster. De leser kun for å fullføre en oppgave og legger et minimum av innsats inn i oppgaven (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b).

Til slutt innebærer indre motivasjon at eleven opplever lesingen som selvvalgt og selvstyrt, ikke som noe som er påtvunget av andre. Indre motiverte lesere ser på seg selv som uavhengige elever som har kontroll over lesingen sin. I CORI, som jeg kommer tilbake til, omtales denne egenskapen som *perceived autonomy*. Disse elevene er klar over at de kan finne bøker som interesserer dem og kan gi seg selv utfordringer og tilfredsstillere nysgjerrigheten sin gjennom lesingen. Disse elevene er selvregulerte lesere som kan starte og avslutte leseaktivitetene avhengig av situasjonen de er i. De leser en selvvalgt bok når anledningen byr seg og legger den bort når det kreves, for eksempel når det er andre læringsaktiviteter som skal skje i klasserommet (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b).

Utvikling av slik oppfattet selvstendighet er viktig i elevenes utvikling. Når elevene blir eldre, trenger og ønsker elevene flere muligheter til å kontrollere sine egne handlinger og ta sine egne avgjørelser. Slike avgjørelser kan i skolen være hvilke leseaktiviteter de ønsker å gjøre. Når elevene gis slike muligheter, kan deres indre motivasjon for lesing øke (Wigfield og Tonks 2004).

De ulike sidene ved indre motivasjon for lesing står i gjensidig forbindelse med hverandre. Nysgjerrige lesere vil trolig være sterkt engasjert i lesingen og velge utfordrende bøker å lese. De vil antakelig ha høy grad av oppfattet selvstendighet fordi de velger bøker som er rettet mot sine interesser. Elevene tar valg og kontrollerer sine leseaktiviteter med den hensikt å tilfredsstille og utforske nysgjerrigheten sin (Wigfield og Tonks 2004).

3.4.3 Mestringsorientering

De fleste motivasjonsteoretikere skiller mellom mestringsorientering og prestasjonsorientering (Skaalvik og Skaalvik 2005). Mestringsorientering betyr at læring er et mål i seg selv. Målet er å få økt forståelse, få mer innsikt eller bedre ferdigheter og å mestre oppgaver. Slik målorientering mot mestring står i kontrast til prestasjonsorientert mestring. Prestasjonsorientering vil si at læring ikke er et mål i seg selv. I lærings situasjonen er fokuset hos elevene heller på å gjøre det bedre enn andre, vise at de kan og å få gode karakterer. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall unngå å bli oppfattet som dum. For en elev som er prestasjonsorientert er det viktigere hvordan en blir oppfattet av andre enn hva en lærer (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Elevenes målorientering får konsekvenser både for deres oppfatning av seg selv og for deres læringsatferd. Konsekvenser av å være prestasjonsorientert vil være å se på evner som en stabil egenskap og lite foranderlige, å attribuere prestasjoner til evner og gi opp når en møter vansker. Elever som derimot er orientert mot å mestre har en tendens til å se på evner som foranderlige gjennom innsats, å attribuere prestasjoner til innsats, å ha stor utholdenhet når de møter vansker og benytte seg av effektive læringsstrategier (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Anderman m.fl. (2002) gjør det klart at et fokus på mestring fremmer barns læring og motivasjon (Wigfield og Tonks 2004).

De tre komponentene i motivasjon; forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsorientering, eksisterer ikke uavhengig av hverandre. En elev som har høy grad av mestringsforventning når det kommer til lesing, er trolig også indre motivert for å lese. En mestringsorientering står også, som nevnt tidligere, i sammenheng med indre motivasjon. Elever som generelt fokuserer på læring som et mål, vil også være indre motivert for å lære (Wigfield og Tonks 2004). Bråten (2007) beskriver et optimalt lesemotivasjonsmønster som innebærer at elevene har høy forventning om å mestre leseoppgaver, er indre motivert for å lese og har læring og utvikling av seg selv som mål for arbeidet sitt. Alle elever har selvfølgelig ikke et slikt lesemotivasjonsmønster og hva slags mønster elevene har kan endre seg med tiden og som følge av leseaktiviteten de deltar i.

3.4.4 Utvikling av lesemotivasjon på barnetrinnet

Flere studier viser en klar negativ utvikling av motivasjon for lesing i løpet av skoleårene (Pressley 2006). Den selvtilliten og entusiasmen de fleste skolebeggynnere har i forhold til lesing, avtar for en god del elever. Slike endringer i skolerelatert motivasjon over tid kan ha flere årsaker, både individuelle og miljømessige. Dels kan det skyldes at elevene blir mer bevisst sine egne begrensninger og at de lærer seg å sammenligne sine egne prestasjoner med andres, dels kan det skyldes at forekomsten av evaluering øker i skolen og at det legges vekt på sammenligning og konkurranse mellom elevene (Schunk m.fl. 2008). Andre sider ved undervisningen som kan bidra til å svekke lesemotivasjonen er at det blir gjort lite for å vekke elevenes interesse for faglige emner, eller at elevene gis så lite rom for reelle valg og selvbestemmelse at den indre motivasjonen svekkes.

Pressley (2006) viser til undersøkelser som er gjort hvor attribusjonsmønsteret hos elever skifter med økende alder. Barn skiller mellom anstrengelse og evner. Jevnt over forklarer elever høyere opp på barnetrinnet suksess og nederlag mer til evner enn til anstrengelse. Når en elev tror at evner avgjør hvordan utførelsen vil bli, finnes det ingen motivasjon for å

anstrenge seg, siden anstrengelse ikke har noen betydning. Dette gjør selvfølgelig at elevene blir mindre motiverte for å jobbe med oppgaver. Flere år med å mislykkes på skolen gjør at elevene konkluderer med at prestasjonene på skolen ikke er kontrollerbare, at de ikke har evner til å gjøre det bra på skolen. Lært hjelpsløshet - troen på at ingenting nytter - utvikles. Barn som ikke lærer å lese fort kan komme til å tro at de ikke er gode lesere, at lesing er vanskelig og noe de ikke liker å gjøre.

Den negative utviklingen av lesemotivasjon som er blitt observert i mange klasserom over tid kan heldigvis gjøres noe med av skolen og lærerne. Å skape lesemotivasjon er derimot ikke noe som skjer over natten. Det er en kompleks oppgave som krever mye tid og innsats fra lærerne. CORI er et veloverveid tiltak som har satt det pedagogiske arbeidet med de tre komponentene i lesemotivasjon i system (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004a).

4. UNDERVISNING I LESEFORSTÅELSE – PRESENTASJON AV CORI

God leseforståelsesundervisning er et ganske omfattende prosjekt. Det er ikke bare å la elevene lese og lese, og så regne med at de utvikler seg til gode lesere helt automatisk. Weinstein m.fl. (2006) viser til fire grunnleggende måter å gjennomføre undervisning i strategisk og selvregulert læring på: direkte undervisning, integrert undervisning, kombinert undervisning og online-undervisning. I det følgende vil jeg beskrive hva integrert undervisning består i og vise til et program hvor undervisning i lese- og læringsstrategier har vært en integrert del av undervisningen.

Å integrere undervisning i strategisk og selvregulert læring i den vanlige fagundervisningen, innebærer at faglærerne ikke bare underviser i hva elevene skal lære, men også i hvordan de skal gjøre det (Weinstein m.fl. 2006). En lærer som underviser i naturfag kan samtidig som det undervises i selve faget, forsikre seg om at elevene lærer hvordan de kan lære seg ulike strategier for å forstå tekster i naturfag. CORI (Concept-Oriented Reading Instruction), som jeg vil beskrive inngående i dette kapittelet, er et vellykket internasjonalt undervisningsprosjekt som forsøker å integrere undervisning i ulike komponenter for strategisk læring med undervisning i naturfag (Guthrie m.fl. 2004a). I Norge er dette programmet som nevnt tidligere, kjent som begrepsorientert leseundervisning (Andreassen 2007). Guthrie m.fl. (2004a) har vist at undervisning som tar sikte på å fremme viktige sider ved motivasjon og strategibruk, har spesielt positiv innvirkning på tekstlæring - og forståelse når undervisning rettet mot disse komponentene blir kombinert med undervisning i viktige naturfaglige begreper.

Det har foregått mye forskning av hvordan man kan bedre leseforståelsen hos elever på barnetrinnet de siste tjue årene, spesielt i USA. Det meste av dette arbeidet har vært konsentrert om hvordan undervise elever til å bruke leseforståelsesstrategier (Pressley 2006). Forskingen på lesestrategier tok i begynnelsen for seg en og en strategi og undersøkte effekten av dem isolert fra hverandre. Strategiene var blitt identifisert ved at man studerte lesere med god leseforståelse og hvordan de brukte strategier i sitt arbeid med krevende tekster. Etter en periode med utprøving av strategiene enkeltvis, begynte man på 1980- tallet

å forske på såkalte multistrategiprogram (Andreassen 2007). I slike program inngikk flere lesestrategier, noe som var mer i overensstemmelse med det forskerne hadde sett hos de gode leserne. De benyttet seg nemlig av flere ulike strategier i sitt arbeid med tekster. Leseforståelsesprogrammene ble utviklet på grunnlag av et syn om at lesedyktighet utvikles gjennom langvarig, eksplisitt undervisning i fleksibel bruk av strategier for leseforståelse (Andreassen 2007).

4.1 Bakgrunn for utvikling av CORI

Det er særlig tre multistrategiprogram som har preget forskningsfeltet de siste tre tiårene, alle utviklet av amerikanske leseforskere, herunder resiprok undervisning, transaksjonell strategiundervisning og CORI. Resiprok undervisning og transaksjonell strategiundervisning kan i større grad anses som veletablerte teoretiske tilnærminger i forskningsmiljøet. Det finnes flere likheter mellom programmene, og de bygger på hverandre. Vi kan si at CORI ble utviklet på bakgrunn av de erfaringene som ble gjort med de to andre programmene. Programmet har videreført elementer som gjennom forskning har vist seg å være viktige for undervisning i leseforståelse (Andreassen 2007). I det følgende vil jeg beskrive resiprok undervisning og transaksjonell strategiundervisning som kan sies å være forløperne til CORI. Deretter vil jeg mer inngående ta for meg CORI og elementene som inngår der.

4.1.1 Resiprok undervisning

I 1984 presenterte Ann Brown og Annemarie Palincsar et leseprogram som de kalte resiprok undervisning. Modellen forutsetter grunnleggende avkodingsferdigheter. I tillegg ser de leseforståelse som et produkt av tekstens lesbarhet, overensstemmelse mellom innholdet i teksten og elevens forkunnskaper og elevens strategibruk i tilknytning til lesing (Palincsar

og Brown 1984). I den resiproke undervisningsmodellen legges det stor vekt på samhandling i læringsprosessen, og det fokuseres særlig på fire grunnleggende lesestrategier: foregripe, stille spørsmål, oppklare og oppsummere. Undervisningen i strategiene foregår over en kort, intensiv periode. Resiprok betyr gjensidig og i undervisningen fører lærer og elevene en dialog der formålet er å konstruere mening ut fra teksten sammen (Palincsar 2003). Resiprok undervisning ble utviklet på grunnlag av en alternativ måte å se leseundervisning på. For det første skulle undervisningen fokusere på å hjelpe elevene til å forstå de faktorene som påvirker deres forståelse av tekst. For det andre blir elevene undervist strategiene i en meningsfull kontekst, det vil si mens de leser en autentisk tekst, istedenfor i isolasjon og i en kunstig setting. Elevene blir i tillegg oppmuntret til en fleksibel bruk av strategiene, med andre ord blir de lært til å bruke strategiene der det er gunstig for forståelsen, og ikke bare som en rutine. Strategiene blir lært som nyttige for å forbedre forståelsen og undervisningen blir lagt opp slik at elevene kan være aktive hele tiden ved å bidra på sitt nivå. (Palincsar 2003).

Det teoretiske grunnlaget for resiprok undervisning er blant annet hentet fra Vygotsky og Bruner, hvor sosial samhandling med andre er viktig for læring. I Vygotskys teori er antakelsen at en stor del av den kognitive utviklingen skjer i et sosialt samspill, der den voksne eller en jevnaldrende fungerer som en guide for barnet. Barnet vil da etter gjentatt observasjon og dialog overta mer av ansvaret for læringsoppgaven, og den voksne eller jevnaldrende kan gradvis trekke sin støtte tilbake. Slik mediert læring blir ofte også omtalt som scaffolding, som tidligere nevnt vektlegger den midlertidige støtten som eleven trenger for å komme videre i sin utvikling. Språket og det dialogiske samspillet spiller en svært viktig rolle i denne måten å se læring på. Det er disse prinsippene lærerne tar i bruk i resiprok undervisning når elevene skal lære seg strategiene. Ved innlæring av de nye strategiene og prosedyrene i undervisningen gir lærerne mye støtte. De forklarer og viser hvordan strategiene kan brukes ved modellering. I løpet av den pågående dialogen med elevene trekker lærer gradvis tilbake sin støtte, elever bytter på å være dialogleder, og læreren får mer en veilederrolle hvor støtte og tilbakemeldinger blir gitt om nødvendig (Palincsar 2003). I løpet av undervisningen er målet at strategiene skal bli tilegnet og tatt i bruk av den enkelte elev.

Resiprok undervisning tar også hensyn til motivasjonens påvirkning på elevenes læring og de attribusjoner som typisk gjøres av elever som har en historie med mye motgang i

læringssammenheng. Elever som er engstelige og føler seg hjelpeløse på skolen har en tendens til å attribuere suksess på en læringsoppgave til ”flaks” og attribuere det at det går dårlig på en oppgave til deres egne svake evner. Elever som gjør slike attribusjoner behøver å gjøre erfaringer med sammenhengen mellom å delta i strategisk aktivitet og utfallet av slik aktivitet. Resiprok undervisning forbedrer motivasjonen ved å gjøre elevene klar over faktorer som påvirker utfallet av en læringsoppgave, det vil si at elever som får erfaringer med dialogen i resiprok undervisning, vil kunne sette pris på forholdet mellom leseaktiviteten og hva som blir utfallet. Resiprok undervisning forbedrer også motivasjonen siden elever vanligvis liker å samarbeide med sine medelever og med læreren (Palincsar 2003).

Resiprok undervisning ble først utviklet som et program for å hjelpe elever som tydelig strevde med å forstå og lære fra tekst. Med tiden har forskere blitt mer interessert i hvordan dialogene i resiprok undervisning kan støtte kunnskapstilegnelse og læring i fag.

4.1.2 Transaksjonell strategiundervisning

På 1990-tallet lanserte Michael Pressley transaksjonell strategiundervisning, som poengterte at utvikling av god leseforståelse er avhengig av at strategiundervisningen er gjennomgående i elevens skolehverdag og at framgang er avhengig av at den foregår over lang tid, helst over flere år (Andreassen 2007). Benchmark School er en skole for elever som har lesevansker fra 1. -8. trinn. Her har de utviklet et leseforståelsesprogram som går på tvers av pensum og som skal lære elevene å ta kontroll over leser-, tekst-, aktivitets- og kontekstvariabler som har sammenheng med det å finne mening med teksten (Gaskins 2003). Skolen gir et tilbud til elever som ikke lærer seg å lese de to første årene i vanlig skole, til tross for at de er evnemessig utrustet.

Transaksjonell strategiundervisning starter ved at lærer forklarer og modellerer strategiene. Undervisningen foregår over lang tid, gjerne over flere år, og elevene praktiserer strategiene i ulike settinger der lærer støtter og underviser elevene der det er behov for det. Mye av undervisningen foregår i mindre grupper, hvor elevene deltar aktivt i samtaler om hvordan

de tar i bruk strategiene på tekster som leses i gruppen. Gjennom å bruke kognitive strategier i dialog med andre, engasjeres elevene til personlige tolkninger av teksten. Intensjonen med deltakelse i slike grupper over lang tid er at strategiene skal internaliseres hos elevene.

Forskning viser at transaksjonell strategiundervisning har en positiv effekt på internalisering av strategier (Pressley og Wharton-McDonald 2006).

De vanligste strategiene som undervises i transaksjonell strategiundervisning er å foregripe innholdet, stille spørsmål, konstruere mentale bilder av innholdet, avklare innholdet, knytte innholdet i teksten til forkunnskaper, oppsummere og fortolke (Pressley og Wharton-McDonald 2006). I undervisningen blir det fokusert på strategienes nytteverdi, og elevene blir ofte minnet om at økt forståelse kommer av egen strategibruk.

Begrepet transaksjonell kommer av minst tre forhold ved undervisningen; overføringer mellom gruppemedlemmer, overføringer mellom leser og tekst og overføringer av sosialt konstruerte meninger. I tillegg sier begrepet noe om hva effektiv strategiundervisning *ikke* er. Det er ikke undervisning i isolerte ferdigheter, en metode som frembringer passivitet hos elevene, enveis kommunikasjon fra lærer til elev eller overføring av kunnskap fra lærer til elev (El-Dinary 2002, Pressley og Wharton-McDonald 2006).

Motivasjonskomponenten spiller en viktig rolle i transaksjonell strategiundervisning. Det er helt nødvendig at miljøet strategiundervisningen foregår i skal fremme motivasjon hos elevene. Strategiundervisningen har større sannsynlighet for å lykkes når lærer hele tiden forklarer og påviser sammenhengen mellom god strategibruk og gode prestasjoner, at lærer kobler strategiundervisningen til elevenes interesse og evner og at undervisningen skjer i en atmosfære hvor samhandling elevene imellom i tilegnelsen av strategier og generell forståelse står sentralt. Det langsiktige målet med transaksjonell strategiundervisning er at elevene skal bli selvregulerte brukere av de strategiene som innføres og brukes (aktiviseres) i gruppa (Pressley 2006).

4.1.3 Forskjeller og likheter i programmene

Det finnes som sagt flere likheter mellom resiprok undervisning, transaksjonell strategiundervisning og CORI. Paris og Hamilton (2009) nevner spesielt fire aspekter som programmene har felles. For det første legger de til rette for metakognitive diskusjoner. For det andre sørger de for at strategiene læres i en sosial sammenheng. For det tredje legger programmene til rette for motiverende aktiviteter i strategiundervisningen. For det fjerde legger de vekt på viktigheten av personlig påvirkning og kontroll slik at elevene tar ansvar i bruken av strategiene. I tillegg er alle programmene basert på et konstruktivistisk syn på læring og undervisning, der elevenes eget kognitive arbeid utvikles ved å bygge videre på deres forkunnskaper. Det er også enighet om at et knippe av kognitive strategier kan læres gjennom eksplisitt undervisning der lærer forklarer og demonstrerer strategiene (Andreassen 2007).

Forskjellene ligger i at de senere utviklede programmene tar med flere aspekter knyttet til lesing og læring. I resiprok undervisning læres fire strategier som har vist seg effektive i en sosial setting over en relativt kort og intens periode. Transaksjonell strategiundervisning anser tidsfaktoren som avgjørende for å få til varige endringer i lærerens undervisning og elevenes strategibruk. I dette programmet foregår undervisningen over lang tid, gjerne flere år og det undervises i flere strategier.

Det som spesielt skiller CORI fra de to andre programmene, er at CORI kombinerer strategiundervisning med bestemte motivasjonsfaktorer for å lære elevene hvordan de lærer fra tekst. De to andre programmene vektlegger også betydningen av motivasjon, men ikke så sterkt og gjennomgripende som CORI. Studier tyder på at det er nødvendig å arbeide mye med elevenes motivasjon i en undervisning som tar sikte på å utvikle elevenes leseforståelse. Dette skal jeg drøfte mer inngående i det følgende.

4.2 Programmet CORI

Det er den amerikanske forskeren John T. Guthrie ved University of Maryland som i størst grad knyttes til CORI. Fra siste halvdel av 1990-tallet prøvde han sammen med medarbeidere ut et opplæringsprogram for 3.-5.-klassinger, hvor selve kjernen i leseopplæringen var leseengasjement. Det var med bakgrunn i forskning som viste at lesemotivasjon har stor betydning for leseforståelse, at de i utformingen av CORI ønsket å ta utfordringen med å øke elevenes leseengasjement for å bedre elevenes leseforståelse. Guthrie, Wigfield og Perencevich (2004b) definerer leseengasjement som samvirke mellom strategibruk, motivasjon, begrepskunnskap og sosial interaksjon. Disse ses i sammenheng da det er vanskelig å forestille seg at en elevs lesemotivasjon blir bedre uten også å se at deres interaksjon med tekster og sosial utveksling foregår oftere. Selv om motivasjonen for å lese virker innvendig hos individet, knytter motivasjonen også eleven sammen med teksten og andre elever. Engasjerte lesere er ikke bare motiverte og sosialt aktive, men bruker også sin bakgrunnskunnskap for å tilegne seg ny forståelse og kunnskap. Siden denne kunnskapen kan være vanskelig å oppnå, er engasjerte lesere strategiske når de leser ulike tekster. De anvender ulike læringsstrategier når de skal lære fra tekster de leser (Guthrie m.fl. 2004b).

Navnet CORI oppstod for å gjenspeile den sentrale rollen som begrepskunnskap spiller i undervisning av leseforståelse (Guthrie 2004). Ut fra den erfaringen som er gjort og den forskningen som ligger til grunn, har CORI to hovedaspekt ved seg. For det første skal programmet gi støtte for utvikling av kognitive strategier som skal brukes til å konstruere kunnskap gjennom lesing. For det andre støtter CORI utvikling av motivasjon hos elevene. Begrepskunnskap har en viktig funksjon i begge. Når elevene prøver å oppnå begrepskunnskap, vil strategilæringen ha et autentisk formål og elevene vil dermed også lettere tilegne seg strategiene. På samme måte vil interessen og motivasjonen for å lese bli vekket av kunnskapsmål, som for eksempel å finne ut hvordan dinosaurer levde. CORI er dermed et program for leseundervisning som kombinerer leseengasjement og strategiundervisning.

Ved blant annet å bygge på definisjonen på leseforståelse til Snow og Sweet (2003) som jeg beskrev i kapittel 2, er synet på leseforståelse i CORI at

“*reading comprehension consists of the processes of constructing conceptual knowledge from a text through cognitive interaction and motivational involvement with the text*” (Guthrie og Scafiddi 2004:227).

I denne definisjonen ser vi at det legges vekt på den begrepskunnskapen eleven tilegner seg gjennom lesingen. Den kognitive interaksjonen med teksten referer i hovedsak til de kognitive lesestrategiene som er sentrale i leseforståelsesprosessene. Strategiene gjør elevene i stand til å utvikle sin kunnskap gjennom lesing. Motivasjonell involvering i teksten innebærer motivasjonsprosesser som er nødvendig for leseforståelsen. Hvis en tekst er interessant, vil eleven engasjere seg mer og oppnå mer kunnskap når han leser (Guthrie og Scafiddi 2004). En elev som er indre motivert for å lese, bruker kognitive strategier mer effektivt enn mindre motiverte elever (Guthrie, Wigfield og VonSecker 2000).

Gjennom fire faser i undervisningen tenker man seg at de ulike strategiene blir aktivisert, motivasjonen blir trigget og fagrelatert begrepskunnskap og leseforståelse blir utviklet i en sosial setting.

4.3 Undervisningsforløpet i CORI

Undervisningen i CORI organiseres etter en bestemt struktur. Integrasjonen av programmet foregår vanligvis over tolv uker, og lærerne underviser sammenhengende i to timer hver morgen. Tema for undervisningen er basert på læreplanen for faget. Undervisningen bygges rundt et omfattende kunnskapsmål, som for eksempel økologi innenfor naturfag. Strategier undervises i sammenheng med dette kunnskapsmålet. I løpet av de seks første ukene underviser lærerne lesestrategier enkeltvis, mens strategiene kombineres med hverandre i de siste seks ukene (Perencevich 2004).

I den første fasen *observerer og tilegner* elevene seg kunnskap gjennom direkte observasjon av et fagområde. Elevene starter denne fasen med å gjøre førstehåndserfaringer. Det kan være å gå ut å se om de for eksempel kan finne beitemarker i skolegården. Observasjonene skal være hensiktsmessige, ikke bare gjøres for moro skyld. Elevene tar notater av det de

finner og formulerer spørsmål og lage hypoteser om det de ønsker å finne mer ut om. Lærer underviser strategiene *aktivisering av forkunnskaper* og *spørsmålsstilling*. I tillegg må læreren støtte elevene i sine observasjoner. Det kan være hva de skal prøve å se etter og hvordan de skal notere sine funn. Det er også viktig at læreren hjelper elevene til å kople deres førstehåndserfaringer med flere tekstkilder. Elevenes spørsmål kan falme om ikke de med det samme følges opp med relaterte leseaktiviteter. Hvis mulig bør lesingen skje samme dag som observasjonene er gjort. Det er et dobbelt siktemål i denne fasen, både motivasjonsmessige og kognitive (Perencevich 2004). Når det gjelder det kognitive hjelper førstehåndserfaringene elevene med å aktivisere forkunnskaper. Som nevnt tidligere finnes det sannsynligvis ingen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for leseforståelsen, som de forkunnskapene elevene tar med seg til teksten (Samuelstuen og Bråten 2005). Erfaringene hjelper også de elevene som har manglende forkunnskaper på området til å lettere forstå det de leser om temaet. Når det gjelder det motivasjonsmessige siktemålet pirrer erfaringen som elevene gjør deres nysgjerrighet. Nysgjerrigheten gjør at elevene omgående begynner å stille spørsmål, noe som gjør at temaet blir relevant og meningsfullt for eleven. At noe er meningsfullt er et sentralt prinsipp når det gjelder å øke lesemotivasjonen (Perencevich 2004). Lesingens mål blir elevenes egne spørsmål. Spørsmålene formuleres på en tavle og elevene deler sine spørsmål med hverandre og for klassen.

Neste fase består i å *søke* og *finne fram* til svar på de spørsmålene de formulerte i fase 1. De leser flere tekster for å finne svar og samarbeider med hverandre. Søkeprosessen foregår både ved å lese fagtekster og ved å samle inn vitenskapelig informasjon, hele tiden med tanke på å finne svar på spørsmålene. I denne fasen foregår lærerens undervisning i strategien for informasjonssøking fra flere kilder. Undervisningen skjer i sammenheng med at elevene skal finne svar på sine spørsmål. Elevene lærer hvordan de kan bruke innholdsfortegnelsen og indeksen bak i bøkene for lettere å finne fram til den informasjonen de leter etter. Kognitivt siktemål her er å lære å søke etter relevant informasjon. Det har vist seg at gode søkeferdigheter predikerer leseforståelse (Perencevich 2004). Når det gjelder motivasjonen, øker strategien informasjonssøking og også andre strategier elevenes mestringsforventning. Et annet aspekt når det gjelder motivasjon, er at det er elevenes egne spørsmål som initierer målet med lesingen, noe som gjør at informasjonssøkingen blir indre motivert. Elevene deler fortløpende den informasjonen de har funnet med de andre elevene.

I den tredje fasen starter elevene sin *forståelse* og *tilegnelse* av informasjonen fra tekstene de har lest. Lærerne hjelper elevene med å få sammenheng i den informasjonen de har innhentet. Leseforståelse består av et viktig aspekt, nemlig det å oppnå ny kunnskap ved å lese tekst. Det skjer i denne fasen. Elevene oppmuntres til å framføre den nye kunnskapen de har tilegnet seg. Elevene finner kjernepunkter fra tekstene og skriver sammendrag eller organiserer innholdet grafisk. Lærer underviser i strategiene oppsummering og grafisk framstilling ved å ta utgangspunkt i kunnskapsmålene. Elevene gjør innholdet i det de har lært til sitt eget ved å praktisere strategiene de har lært. For å bli engasjerte lesere er kompetanse i å forstå og integrere informasjon helt essensielt. Kognitivt sett er denne kompetanse grunnleggende når det gjelder å tilegne seg ny kunnskap fra tekst. Kunnskap er dynamisk og utvikler seg fortløpende, og lesestrategiene hjelper elevene til å bli klar over sin kunnskap og hva de kan oppnå. Når det gjelder motivasjon vil kompetanse i forståelse og integrering være vesentlig for å utvikle indre motivasjon for lesing. Det er et gjensidig forhold mellom forståelse og det å kunne glede seg over lesingen (Perencevich 2004). Elever som ikke forstår det de leser kan heller ikke glede seg over tekstens mening. Når elevene skal tilegne seg ny kunnskap, endrer målet med lesingen seg. Det er ikke læreren som skal tilfredsstilles eller medelevene som skal konkurreres mot. Derimot er målet å bli nysgjerrige på informasjonen i teksten, utvide kunnskapen sin og fortelle om kunnskapen sin i sosiale settinger.

I den fjerde og siste fasen *kommuniserer* elevene informasjonen de har innhentet med sine medelever. Dette gjøres også underveis i de andre fasene, men i denne fasen skal hele arbeidet legges fram. Framføringen kan gjøres på ulike måter, som for eksempel framføre i en gruppe eller for hele klassen, samarbeide med medelever om framførelsen, bruke powerpoint, video, plakat, etc. Det å kommunisere til andre er viktig i CORI fordi det hjelper elevene til å utvikle et eierforhold til den kunnskapen de har tilegnet seg. Når elevene snakker om det de har lært er det de som er ”eksperter” (Perencevich 2004).

Her har jeg beskrevet hvordan undervisningen kan være i de seks første ukene. I de neste seks ukene er det de samme fasene som undervisningen bygger på, men nå er det et nytt tema og strategiene kombineres med hverandre. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på strategiundervisningen, og deretter hvilken undervisningspraksis i CORI som spesielt skal støtte elevenes utvikling av lesemotivasjon.

4.4 Strategiundervisningen i CORI

I CORI fokuseres det på en eksplisitt, systematisk undervisning i lesestrategier. For å oppnå god strategibruk må elevene bli gode til å bruke strategiene, bli klar over hvordan strategiene vil hjelpe dem i ulike lesesituasjoner og bli motivert til å bruke strategiene. Det finnes flere aspekt ved hver strategi som er nødvendig for at strategiene skal bli verktøy i elevens verktøykasse (Guthrie 2003). Disse aspektene refereres til som *kompetanse*, *oppmerksomhet* og *selv-initiering*. Kompetanse referer til det å få kunnskap om strategiene. Eleven må kunne beherske bruken av strategien og de må kunne implementere den effektivt på en tekst som er tilpasset deres lesenivå. Oppmerksomhet dreier seg om det å bli klar over når, hvor og hvordan bruke strategiene. Dette krever at eleven er bevisst strategien som et verktøy og klar over sin egen bevisste bruk av den til å hjelpe dem med å forstå. Selv-initiering vil si å kunne bruke strategiene på eget initiativ etter behov. En strategisk leser tar i bruk en strategi når den er passende og slutter å bruke den når den ikke lenger er til hjelp for forståelsen. Eleven velger frivillig å bruke en strategi for hjelpe seg selv. Dette kalles selv-initiert strategibruk og er en del av det som kalles selvregulert læring. Denne strategibruken er vel så viktig som å ha kompetanse i en strategi, fordi en elev som ikke bruker en strategi er ikke bedre i leseforståelse enn en elev som ikke kan bruke en strategi (Taboada og Guthrie 2004).

Strategiene som vektlegges i CORI er *aktivering av forkunnskaper*, *spørsmålsstilling*, *informasjonssøking*, *oppsummering* og *grafisk framstilling*.

Aktivering av forkunnskaper, refererer til leserens framkalling av hva han eller hun vet fra før om det emnet teksten handler om. Hensikten er å lære og forstå innholdet i teksten ved å koble det til tidligere kunnskap. Denne strategien kan brukes før og underveis i lesingen. *Spørsmålsstilling* dreier seg om å lage selv-initierte spørsmål til innholdet i teksten, før og under lesingen, noe som hjelper eleven til å forstå teksten eller emnet. Spørsmålene kommer fra elevens egen kunnskap og ønske om å lære mer om et emne. På denne måten fungerer spørsmålene som en bro mellom elevens interesse og nysgjerrighet og ny kunnskap ervervet fra teksten (Taboada og Guthrie 2004).

Informasjonssøking er en strategi som brukes når eleven leser for å lære om et spesielt emne innenfor et fagområde eller et skolefag. Det er snakk om å kunne trekke fram relevant informasjon, kombinere ny og gammel informasjon og fortsette til man har fullført målet. Hensikten med strategien er å finne de mest relevante delene av teksten og lære fra den. Målet ved denne strategien er å finne nødvendig informasjon eller svar på et spørsmål leseren har. *Oppsummering* er en nøyaktig representasjon (sammendrag) av teksten etter å ha lest hele eller de viktigste delene av tekstmaterialet. Elever har ofte vanskeligheter med å oppsummere en tekst. De har vanskeligheter med å identifisere viktige begreper og hva som ikke er så viktig i en tekst. Det første steget i å lære denne strategien kan være å finne sentrale begrep i et avsnitt ved å finne stikkord og der tilhørende informasjon. *Grafisk organisering* handler om å organisere en tekst visuelt ved hjelp av tegning, et begrepskart eller et diagram (Taboada og Guthrie 2004).

Disse kognitive strategiene skiller gode lesere fra svake lesere på barnetrinnet. Gode lesere bruker ofte disse strategiene, mens svake lesere ikke vet om dem eller ikke klarer å bruke dem. I tillegg har det, som nevnt tidligere, vist seg at disse strategiene er mulig å lære bort. Innenfor vanlig undervisning og i klasseromssituasjoner kan lærere gjøre elevene i stand til å lære disse strategiene, gitt tilstrekkelig med tid (Guthrie 2003).

Eksplisitt strategiundervisning inneholder fire sekvenser som er velkjent i forskningslitteraturen (Guthrie 2003). Sekvensen begynner med at lærer forklarer og modellerer hver strategi. Forklaringen går ut på å få elevene til å forstå hvilken strategi, hvorfor denne strategien og når strategien kan brukes. Når læreren modellerer, viser han eller hun hvordan elevene skal bruke strategien, som for eksempel det å stille spørsmål mens man leser. Her må tekstens innhold være kjent. Elevene skal ikke streve med å forstå innholdet i teksten samtidig som de forsøker å forstå hva en ny kognitiv strategi er og hvordan den skal brukes. Det neste som skjer er at læreren gjør strategien sammen med elevene (scaffolding). Da kan læreren sammen med elevene utforme spørsmål til en tekst som skal leses, for å hjelpe dem til å lære bedre fra teksten. Læreren kan tilpasse støtten etter hvor godt kjent elevene er med strategien. Det er viktig å tilpasse støtten når elevene har lesevansker, teksten er vanskelig, strategiene ikke lært, innholdet i teksten er ukjent. Å tilpasse er viktig ikke bare for læringens skyld, men også for motivasjonen (Guthrie 2003). Neste steg i strategiundervisningen er veiledning, som innebærer at læreren sikrer at elevene praktiserer en strategi, på flere tekster, slik at de behersker strategien. Det endelige målet

med undervisningen er at elevene tar strategiene i bruk selvstendig. Dette krever at de vet hvordan og når de skal bruke strategiene på egen hånd. Som nevnt tidligere sier vi at elevene er selv-initierte brukere av strategiene (Guthrie og Taboada 2004).

Det er verdt å merke seg at noen strategier er mer krevende å lære enn andre.

Spørsmålsstilling, for eksempel, er ikke noen lett sak for en tredjeklassing å klare på egen hånd. De kan mangle både kunnskap om hvordan et spørsmål høres ut og lage spørsmål som mangler de begrepene det skal arbeides med. I slike tilfeller må lærerne tilby omfattende undervisning, modellering og scaffolding for å hjelpe elevene til å utforme relevante spørsmål. Elever kan også finne på spørsmål som det ikke er mulig å finne svar på ved å lese tekster, og da må lærer oppmuntre elevene til å lage andre spørsmål som er mer tekstrelevante.

Å forstå en tekst krever mer enn en samling av strategier. Det er leserens vilje og intensjoner som driver forståelsen. Som det framgår av kapittel 3 er motivasjonsaspektet avgjørende for å lære seg strategier og bruke dem for å forstå tekster.

4.5 Vektlegging av motivasjon i CORI

En grunnleggende hensikt med CORI er, som nevnt tidligere, å fremme elevenes motivasjon for lesing. For å utvikle et klasserommiljø som støtter en langvarig vekst i tilbøyeligheten til å lese og skaffe seg ny kunnskap fra tekst, bruker lærerne et nøye gjennomtenkt rammeverk for sin undervisning. Formålet med dette rammeverket er å lette elevenes utvikling av langvarende mål, tiltro til og tilbøyelighet mot lesing (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b). Ifølge Guthrie og Wigfield (2000) er lesemotivasjon "the individual's personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading" (Wigfield og Tonks 2004:251). Ut fra denne definisjonen har individet selv kontroll over sin motivasjon siden den avgjøres av hans eller hennes tro, verdier og mål. Definisjonen antyder også at motivasjon er en sammensatt prosess som har flere ulike aspekt ved seg (Wigfield og Tonks 2004).

De tre aspektene ved motivasjon som jeg beskrev i kapittel 3, indre motivasjon, forventning om mestring og målorientering, ligger til grunn i aktivitetene som skal fremme motivasjon for lesing hos elevene. I CORI er det flere måter lærere kan fremme elevenes indre motivasjon for lesing. Gjennom autonomistøtte, legge til rette for sosial interaksjon, forsyne elevene med interessante tekster og undervise lesestrategier og begrepskunnskap (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b). Det legges vekt på utvikling av mestringsforventning, i hovedsak gjennom strategiundervisningen, slik at elevene blir utstyrt med verktøy de trenger for å bli gode lesere. Lærere gir elevene undervisning i strategier, muligheter for å gjøre suksess og tilbakemeldinger som vektlegger hvordan deres lesekompetanse utvikler seg (Wigfield og Tonks 2004).

Lærerne i CORI jobber for å etablere en orientering mot mestring i sine klasserom, særlig gjennom sitt fokus på begrepskunnskap. Eksempler på dette kan være ulike stasjoner hvor elevene blir oppmuntret til å gjøre sine egne erfaringer og forskning på ulike temaer. Disse stasjonene byr på muligheter for elevene til å utfordre seg selv, som utgjør et aspekt ved mestringsorientering. Et annet viktig aspekt for å fremme mestringsorientering er å ikke fokusere på konkurranse elevene imellom. Det er en støttende atmosfære hvor elevene oppmuntres til samarbeid (Wigfield og Tonks 2004).

I CORI jobbes det mot et optimalt mønster av disse motivasjonskarakteristikkene. Elever som er indre motivert for å lese, forventer at de mestrer lesingen, fokuserer på mestringsmål og er sosialt aktive, vil være mer engasjert i lesing. Så målet i CORI er å fremme disse forskjellige aspektene i motivasjon slik at elevene blir engasjerte, strategiske lesere. I CORI brukes begrepet scaffolding for å støtte elevene i utvikling av lesemotivasjon (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b). Som jeg tidligere har beskrevet fokuserer det meste av forskningen på scaffolding seg om hvordan scaffolding støtter elevenes kognitive utvikling. I CORI beskrives det hvordan denne støtten kan brukes for å utvikle motivasjon for leseaktiviteter.

Scaffolding- prosessen foregår ved at lærere og elever sammen deltar i en leseaktivitet, hvor lærerens bidrag er rådende i starten og elevene overtar økende ansvar for å fullføre aktiviteten i løpet av lærerens veiledning. Denne prosessen gjør elevene i stand til å oppnå motivasjon og engasjement i klasserommet. Lærerne har flere verdifulle ressurser tilgjengelig i klasserommet til å fremme utvikling av motivasjon hos elevene. Disse

ressursene inneholder støtte i undervisningen som lærerne kan bruke sammen med elevene i leseaktiviteter. Scaffolding- prosessen viser her hvordan disse ressursene kan organiseres for å støtte elevenes lesemotivasjon slik at den blir internalisert og vedvarende (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b).

I CORI støtter lærerne elevene i følgende lese- og skriveaktiviteter som skal bidra til utvikling av lesemotivasjon: mål om begrepskunnskap, forbindelse til den virkelige verden, bruk av lesestrategier, tilgang på tekster, valg og kontroll, sosial samhandling og trekk og ressurser ved undervisningsmiljøet. I det følgende vil jeg utdype disse aktivitetene ytterligere, da de har en sentral rolle i CORI.

Når det gjelder mål om begrepskunnskap gir lærere vanligvis i starten høy grad av støtte når elevene skal lære seg strategier og få tiltro til å kunne konstruere mening ut fra tekster av en viss størrelse. Høy grad av støtte i denne fasen vil være at læreren presenterer detaljert bakgrunnskunnskap om begrepene i teksten som skal leses. Lærere som gir høy grad av støtte nevner begrepene og tilhørende faktakunnskap ofte for å inspirere elevene til å være oppmerksomme på ny informasjon som de tilegner seg fra tekster. Når det gjelder motivasjon vil slike støttende aktiviteter pirre elevens nysgjerrighet og øke deres ønske om å tilegne seg kunnskap gjennom lesing. Hvis det er mindre behov for støtte i forhold til motivasjon kan lærere presentere en mer begrenset bakgrunnskunnskap i forhold til nye begreper. Da kan det holde med en kort innledning til emnet og si ”nå skal vi lese for å lære mer om dette”. Slik lav grad av støtte er en orientering og viser hensikten med å lese (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b).

Som en del av støtten til elevens lesing, kan lærere gi elevene mulighet til å observere begreper eller temaer det skal leses om. Dette er særlig aktuelt når det gjelder naturfaglige emner. Elevene oppmuntres til å notere og diskutere med sine medelever det som er nytt og interessant for dem. Slike observasjoner og forbindelser til den virkelige verden vil øke elevenes motivasjon for å lese om temaet i tekster. Mindre støtte her vil være å gjøre slike observasjoner sjeldnere, men istedenfor få elevene til å tenke på eventuelle erfaringer de har gjort om temaet. Når det skal velges tekster vil lærere gi høy grad av støtte ved å velge egnede tekster for elevene, slik at de er på et nivå slik at elevene kan lese dem på egenhånd. Da vil lesingen være meningsfull og motiverende for eleven. Andre elever trenger mindre grad av støtte i valg av tekst. Da kan læreren oppmuntre eleven til å lese noe som er

interessant og selv velge en bok der han eller henne kan lære seg noe om temaet (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b).

Et viktig aspekt når det gjelder utvikling av motivasjon er å støtte elevene i prosessen til å gjøre gode valg og selv ta kontroll over leseaktiviteten. Som nevnt tidligere er oppfattet autonomi svært motiverende for elevene. Blir elevene derimot gitt for mange valg før de mestrer det, kan motivasjonen lide. Elevene vil da ta dårlige valg og bli veldig frustrert. Motsatt vil også elever som er klare til å ta valg på egenhånd, men gis få valg, miste motivasjonen. Det er viktig at støtten som gis står i sammenheng med elevenes karakteristikk. Hvor det kreves gir lærer høy grad av støtte ved å gi få valg innenfor et lite område. Valget kan ligge i å velge mellom to korte kapitler om et tema. Dette valget er svært begrenset, men vil være en verdifull begynnelse når det gjelder elevens evne til å styre sin egen læring. Mindre støtte gis til elever som har vist selv å kunne regulere læringen sin. Læreren kan gi elevene klartegn til å velge både begreper og tekst ved for eksempel å si ”Velg tre eller fire begreper innenfor økologi og finn ut mer om hvilke dyr som kan brukes til å illustrere begrepene” (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b). Elevenes valg må tilpasses den enkelte elev.

Når lærere bruker høy grad av støtte ved å bruke sosial interaksjon, tilbyr de elevene muligheter til å delta i flere, ulike sosiale strukturer, slik som hel klasse og lese to og to. For eksempel kan læreren diskutere bakgrunnskunnskap i hel klasse, be elevene lese et avsnitt for så igjen diskutere viktige ideer i teksten sammen. Så kan lærer be elevene gå sammen to og to for å lese videre i teksten og diskutere innholdet. Slik vil elevene lære å samhandle og samtale i leseaktiviteter. Høy grad av støtte i slike settinger vil være at lærer velger ut elever som skal lese sammen og gi elevene ulike roller (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b). En elev kan for eksempel være den som leser, en annen kan notere ukjente begreper, en tredje kan oppsummere, og den fjerde kan være den som rapporterer hva som er lest til hele klassen eller til en annen gruppe. Mindre grad av støtte kan gis når elevene blir vant med slike arbeidssituasjoner og selv klarer å fordele roller. Dette krever at elevene klarer å ta gode valg og velge hensiktsmessige strategier som passer til teksten og innholdet i den.

Hensikten med å gi støtte i utviklingen av motivasjon er å gjøre elevene i stand til å oppnå forventning om mestring gjennom å klare å forstå det de leser. Ved hjelp av strategier klarer elevene å velge emner for videre læring, tekster som er verdifulle for dem og andre

lesestrategier som vil hjelpe dem til å lære. Å klare å bruke strategiene hensiktsmessig gjør at elevene får tro på sine evner til å lese en ny og omfattende tekst. Slik mestring fremmer elevenes tro på seg selv som lesere. Hvordan lærere støtter elevene i læringen av strategier beskrev jeg tidligere i dette kapittelet. Det er viktig at lærerne forteller elevene hvordan læringsstrategiene øker deres leseferdigheter (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b).

Når det gjelder miljømessig støtte som læreren kan gi elevene kan dette være tid, sted, papir, blyant eller annet materiell eller ressurser. Rikelig med ressurser kan gjøre elevene i stand til å bli mer involvert i leseaktiviteter. Når elevene får erfaring med selvregulering og motivasjonsprosessene har formet seg hos elevene, kan læreren redusere støtten ved å gi elevene tillatelse til å velge selv innenfor noen miljømessige ressurser (Guthrie, Wigfield og Perencevich 2004b). For eksempel kan læreren gi elevene mulighet til å velge hvor i klasserommet han eller henne ønsker å arbeide. Et annet valg for elevene kan være om de skal bruke PC eller skrive for hånd. Også tidsfaktoren kan læreren styre mer eller mindre: ”skriv diktet nå eller senere, med det skal være ferdig innen skoledagen er ferdig”.

I følge Wigfield og Tonks (2004) er det flere årsaker til at det er viktig å ta hensyn til motivasjon når det gjelder å utvikle elevenes engasjement for lesing. For det første påvirker motivasjon hvilke valg barn tar. Hvis eleven er motivert for å lese, vil de også oftere velge å lese. For det andre aktiverer motivasjon barns atferd. Er elevene motivert for å gjøre en aktivitet, tar de med seg mye mer energi inn i oppgaven. En tredje årsak er at motivasjon påvirker hvor engasjert de er i aktiviteten. Når motiverte elever skal gjøre en oppgave, kaster de seg inn i utfordringer og vanskeligheter med mål om å klare oppgaven bra. Lærere hører ofte at elevene sine klage over at ”dette er for vanskelig” eller ”jeg klarer ikke dette”. Disse utsagnene betyr at elevene ikke er selvsikre nok til å utføre oppgaven, men også at elevene ikke er engasjerte nok til å klare å gjøre oppgaven. Motivasjon er en av hovedfaktorene som kan hjelpe elevene til å fortsette når slike utfordringer møter dem.

5. EVALUERING AV CORI

Det finnes betydelig støtte i empiriske studier for effekten av CORI. I hovedsak har studiene analysert i hvilken grad programmet fremmer elevenes leseforståelse, bruk av lesestrategier og motivasjon. I det videre er hovedfokus lagt på en undersøkelse fra 2004 som ble gjort på 3. klassinger i USA hvor CORI – klasser ble sammenlignet med klasser som kun fikk strategiundervisning og klasser som fikk tradisjonell undervisning. Designet på denne studien er ekvivalente grupper, pretest-posttest design, noe som er et godt utgangspunkt for å finne årsakssammenhenger (Lund 2002). I tillegg vil jeg nevne annen relevant forskning som er gjort av CORI.

5.1 Effekten av CORI i klasserommet

I en artikkel fra 2004 presenterer Guthrie, Wigfield, Barbosa m.fl. to studier av CORI hvor de ønsker å se på i hvilken grad programmet påvirker 3. klassingers resultater i lesing. I undersøkelsen av CORI ble fem motivasjonsfaktorer integrert med seks kognitive strategier for å fremme leseforståelse. I den første studien ble CORI sammenlignet med en undervisning som legger vekt på strategiundervisning (SU), men som ikke inneholder spesifikke aktiviteter som støtter elevenes motivasjon for lesing. I den andre studien ble CORI sammenlignet med SU og en tradisjonell undervisningsklasse (TU). Hovedhensikten med denne undersøkelsen var å integrere undervisning i leseforståelse som kombinerer støtte for motivasjon og undervisning i kognitive lesestrategier i naturfag, og sammenligne denne undervisningen med alternative undervisningsformer som ikke inneholder spesifikke aktiviteter som støtter utviklingen av motivasjon hos elevene.

Designet for den første undersøkelsen (studie 1) var ekvivalente grupper, pretest-posttest design. 3. klassinger fra fire skoler deltok, åtte klasser fikk CORI -undervisning og elleve

fikk SU. Skolene var sammenlignbare når det gjaldt elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og tidligere leseprestasjoner. Hvilke grupper som skulle få hvilken undervisning ble tilfeldig valgt. Begge undervisningsformene foregikk over tolv uker, fra september til desember 2001, og varte 90 minutter daglig. CORI - undervisningen foregikk slik jeg har beskrevet tidligere. Implementeringen av lesestrategier i SU foregikk mest mulig likt slik det ble gjort i CORI. Lærerne i SU underviste det samme tema som i CORI-klassene, og tok også i bruk observasjoner slik det ble gjort i CORI. Lærerne i SU ga ingen eksplisitt støtte når det gjaldt motivasjon, selv om også disse lærerne brukte ulike praksis for å motivere elevene til å lese. Spesielt ble elevenes mestringsforventning vektlagt i form av lærernes undervisning i å gjøre elevene sikre på bruken av strategiene som verktøy for å lese bedre. I tillegg til motivasjonskomponenten i CORI var programmene også ulike når det gjaldt hvilke tekster som ble brukt i undervisningen og aktivitetene elevene deltok i. Elevenes leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon ble målt ved hjelp av en pretest første uka i september og igjen i en posttest tredje uka i desember, begge utført av lærerne i klassene. Det var ingen signifikante forskjeller i pretest - målingene mellom elevene i programmene, verken når det gjaldt forståelse av multiple tekster, forståelse av tekstutdrag, beherskelse av strategier eller motivasjon for lesing.

Den andre undersøkelsen (studie 2) var svært lik den første med henhold til at CORI ble sammenlignet med SU, men denne studien inneholdt også en kontrollgruppe som ikke fikk noen intervensjon (TU). En standardisert test som målte leseforståelse ble brukt som posttest, og elevenes motivasjon ble målt ved lærernes tilbakemeldinger heller enn selvrapportering fra elevene. Gruppene var i utgangspunktet ulike når det gjaldt etnisk bakgrunn, hvor flere elever hadde minoritetsbakgrunn i CORI og SU. Også denne undersøkelsen hadde et pretest-posttest design med ekvivalente grupper.

Undervisningsstrukturen i CORI og SU var lik studie 1, både når det gjaldt varighet og innhold. CORI, SU og TU ble gitt 90 minutter daglig i tolv uker fra september til desember 2002. CORI var lik studie 1 både når det gjaldt lesestrategiene som ble undervist og motivasjonsstøtten som ble gitt, men i tillegg inngikk det en plan for elever med lesevansker. Disse elevene fikk undervisning i leseflyt og forenklet strategiundervisning 30 minutter daglig. Dette var også tilfellet blant elever med lesevansker i SU- klassene.

I TU-klassene inneholdt undervisningen en omfattende mengde av leseaktiviteter med variert materiell og ulike fagbøker. Strategier, som for eksempel det å forutsi innholdet og

aktivering av bakgrunnskunnskap, ble undervist implisitt når det passet med den teksten det ble arbeidet med. Elever med lesevansker fikk tilpasset, differensiert undervisning og materiell. I forkant av begge studiene fikk lærerne i CORI og SU delta i en workshop. Lærerne i CORI deltok i en workshop som forberedte dem på undervisning i strategiene, diskuterte komponentene som skulle gi støtte til utvikling av motivasjon, og la opp en undervisningsplan som tok utgangspunkt i naturfaglige begreper. Lærerne i SU hadde en workshop av kortere varighet, da de ikke skulle utvikle aktiviteter i naturfag på samme måte som i CORI, og de skulle ha en annerledes praksis når det gjaldt motivasjon. Lærerne i TU hadde ikke workshop i forkant av undersøkelsen (Guthrie, Wigfield, Barbosa m.fl. 2004).

5.1.1 Begrensninger ved studien

Det er flere begrensninger ved denne studien fra 2004.. Antallet klasser som var med i undersøkelsen skaffet tilstrekkelig informasjon for analyser på klasseromsnivå, men flere klasser hadde vært å foretrekke. Studien ble gjort av 3. klassinger, noe som gjør at resultatene ikke uten videre kan generaliseres til andre aldersgrupper. Målingene av elevenes motivasjon ga begrenset informasjon når det gjaldt ulike egenskaper ved en elevs motivasjon, selv om flere aspekt ble tatt i betraktning. Målingene av leseforståelse hos elevene fokuserte på forståelse av naturfaglig tekst, noe som var passende i denne studien da alle klassene arbeidet med ulike tema innenfor dette faget. Forskerne vet derfor ikke, ut fra denne studien, om effektene av CORI også vil gjelde på andre fagområder enn naturfag (Guthrie, Wigfield, Barbosa m.fl. 2004).

Ut i fra undersøkelsens design kan man ikke avgjøre hvilket aspekt ved CORI som ga den effekten som favoriserte elevene i CORI framfor elevene i SU og TU. Jeg kommer tilbake til resultatene etter hvert. Det er vanskelig å holde variablene som ikke skal måles konstante i et felteksperiment. I studien lå fokuset på effekten av den spesifikke støtten som ble gitt i CORI for utvikling av motivasjon, strategier og leseforståelse. Kan det være andre forklaringer på denne effekten? I slike komplekse studier er det mange variabler som kan påvirke resultatet, selv om forskerne i denne undersøkelsen prøvde å holde dem mest mulig konstante. Slike variabler kan blant annet være forskjeller i gruppesammensetninger,

ulikheter i treningen lærerne fikk i forkant, forskjeller når det gjaldt undervisningsinnholdet og hva slags undervisning elever med lesevansker fikk. Så selv om gruppene var sammenlignbare, må resultatene brukes med forsiktighet (Guthrie, Wigfield, Barbosa m.fl.2004).

Annen kritikk som er reist mot denne studien er at de elevene som fikk strategiundervisning (SU) var på omtrent samme nivå når det gjaldt leseforståelse som de elevene som fikk tradisjonell undervisning (TU) (Pressley 2006). Dette tyder på at SU ikke var så effektiv som man kunne forvente i forhold til den kunnskapen som finnes om lesestrategiers betydning at for leseforståelsen. Årsaken til dette kan være at lærerne i SU ikke fikk nok opplæring i hvordan de best mulig kan undervise lesestrategier. Dette er et problem da det har vist seg at det tar lang tid å bli dyktig i å undervise lesestrategier, og når lesestrategier har hatt effekt på leseforståelsen, er det med lærere som forstår framgangsmåten for hvordan undervise lesestrategier godt. Pressley (2006) foreslår at CORI sammenlignes med alternative metoder som har vist seg effektive når det gjelder å fremme leseforståelsen.

5.1.2 Fremmer CORI elevenes bruk av lesestrategier?

Lesestrategiene som ble undersøkt i studien var aktivering av bakgrunnskunnskap, informasjonssøking, spørsmålsstilling og grafisk organisering. Når lesestrategiene skulle undersøkes samlet, ble strategien spørsmålsstilling tatt bort, da den ikke korrelerte med de andre strategiene. De tre andre strategiene antok forskerne å være gjensidig støttende og interaktive (Guthrie, Wigfield, Barbosa m.fl.2004). Det var en forventning om at idet bakgrunnskunnskap ble aktivert hos elevene, ville bruken av strategien informasjonssøking øke betraktelig. Og økt informasjonssøking ville igjen føre til forbedret organisering av innholdet fordi en større mengde relevant informasjon ville være tilgjengelig i hukommelsen.

Resultatene fra studie 1 viser at CORI – klassene skåret signifikant høyere enn SU- klassene med hensyn til bruk av lesestrategier. CORI forbedret både elevenes bruk av lesestrategiene

aktivering av bakgrunnskunnskap mens de leste, søking etter informasjon i tekstene og organisering av informasjonen fra det de leste (Guthrie, Wigfield, Barbosa m.fl.2004).

I et ettårig kvasi-eksperiment sammenlignet Guthrie og medarbeidere (1998) elever fra fire 3. og 5. klasser som fikk CORI - undervisning med jevnaldrende som fikk tradisjonell undervisning i naturfag. Elevene som deltok var fra tre forskjellige skoler, hadde ulik kulturell bakgrunn og de fleste elevene hadde lav sosioøkonomisk bakgrunn. Hovedfunnene i undersøkelsen viste at elevene som ble undervist med CORI hadde større sannsynlighet for å lære og bruke lesestrategier, og for å øke sin evne til å bruke et variert utvalg av lesestrategier. Elevenes bakgrunnskunnskap ble kontrollert i forkant av undersøkelsen, slik at CORI - elevene og kontrollgruppa var like med henhold til dette da eksperimentet startet (Guthrie m.fl. 1998).

Også en studie av Lutz, Guthrie og Davis fra 2006 kan vise til samme positive resultater når det gjelder elevenes strategibruk etter undervisning med CORI. Undersøkelsen ble gjort på 4. klassinger, hvor to klasser fikk undervisning med CORI og en tredje klasse fikk tradisjonell leseundervisning. De to førstnevnte klassene viste høy grad av vekst i strategibruk, mens 4. klassen som fikk tradisjonell undervisning ikke viste den samme veksten i bruken av lesestrategier (Lutz, Guthrie og Davis 2006).

5.1.3 Fremmer CORI elevenes lesemotivasjon?

I studie 1 ble lesemotivasjon målt ved hjelp av et spørreskjema gitt før og etter intervensjonen. Spørreskjemaet som ble brukt var en forkortet versjon av MRQ (The Motivation for Reading Questionnaire), som måler ulike variabler som påvirker motivasjonen for lesing. MRQ ble utviklet av Wigfield og Guthrie for å kunne måle elleve ulike aspekt ved lesemotivasjonen hos elever (1997). I studien fra 2004 ble mestringsforventning i lesing og ulike dimensjoner av indre motivasjon for lesing målt. Spørreskjemaet inneholdt elevenes preferanser for utfordringer, involvering og nysgjerrighet, ved å bruke utsagn av typen ”jeg er en god leser” og ”jeg har et favoritttema jeg liker å lese om”. Hvert utsagn skulle skåres på en skala fra 1 (veldig forskjellig fra meg) til 4 (veldig likt meg). Den forenklete versjonen

av spørreskjemaet ble brukt både av teoretiske og praktiske grunner. Forskernes teoretiske fokus var mestringsforventning og indre motivasjon, og derfor ble utsagn som målte disse tatt med. Praktisk sett så tok den forenklete versjonen kortere tid å gjennomføre. Resultatene fra MRQ viste at CORI øker elevenes motivasjon for lesing sammenlignet med SU (Guthrie, Wigfield, Barbosa m.fl.2004).

I studie 2 ønsket man å se på om de effektene på motivasjon som elevenes rapporterte i studie 1 korrelerte med lærernes tilbakemelding om elevenes forventning om mestring i lesing og indre og ytre motivasjon for å lese. Lærerne i TU deltok ikke i denne rangeringen. På en skala fra 1 til 5 vurderte lærerne i CORI og SU i hvilken grad elevene viste de ulike motivasjonelle karakteristikene. Indre motivasjon ble definert i form av elevenes nysgjerrighet og interesse for å lese for sin egen del. Ytre motivasjon ble definert som å lese for å få anerkjennelse eller belønning, for å bli best eller for å utkonkurrere medelever. Mestringsforventning for lesing ble definert som det å være sikker på seg selv som leser, kunne ta fornuftige valg og velge utfordrende tekster. I denne studien ga lærerne i CORI tilbakemelding om at deres elever var mer indre og ytre motiverte enn det SU- lærerne rapporterte. Når det gjaldt elevenes mestringsforventning var det ingen forskjell i vurderingen hos lærerne i CORI og SU. Når de tre karakteristikene ved motivasjon ble vurdert under ett var det signifikant forskjell mellom vurderingen som lærerne i de to programmene gjorde. CORI-lærerne vurderte sine elevers motivasjon signifikant høyere enn det SU-lærerne gjorde (Guthrie, Wigfield, Barbosa m.fl.2004).

Flere av undersøkelsene som er gjort av CORI har forsket på lesemotivasjon sammen med elevenes lesemengde- og dybde. Guthrie, Wigfield og VonSecker (2000) gjorde en undersøkelse hvor de fokuserte på hvordan elevenes indre motivasjon for lesing kan økes gjennom implementering av CORI. Elever som fikk undervisning med CORI ble sammenlignet med elever som fikk tradisjonell undervisning. Lærerne i det tradisjonelle klasserommet underviste det samme læringsinnholdet og kunne sammenlignes med lærerne i CORI, bortsett fra den pedagogiske tilnærmingen. CORI-elevene oppnådde bedre resultater når det gjaldt indre motivasjon, spesielt i form av nysgjerrighet for lesing. Elever som ble undervist med CORI viste også større interesse for å lære fra tekst enn det elever fra den tradisjonelle undervisningen gjorde. Også når det gjaldt ønske om å lese og involvering i leseaktiviteter skilte elevene fra CORI seg ut fra elevene i kontrollgruppa. Elevene i CORI rapporterte også at de i større grad brukte lesestrategier. Når tidligere prestasjoner og

kunnskap om innholdet i teksten ble kontrollert i forkant, har fordelene med CORI når det gjelder utvikling av motivasjon vist seg å være veldokumenterte (Guthrie, Wigfield og VonSecker 2000).

5.1.4 Fremmer CORI elevenes leseforståelse?

Måling av leseforståelsen i studie 1 og 2 ble gjort på flere måter. I den første undersøkelsen ble leseforståelsen målt ut fra forståelse av multiple tekster. Elevene skulle i løpet av 30 minutter uttrykke skriftlig hva de kunne etter å ha lest ulike tekster om et tema. I tillegg ble elevene målt når det gjaldt forståelse av et tekstutdrag som var på fire sider og innholdt 500 ord. Elevene fikk en av tre tekster og vanskelighetsgraden ble vurdert av lærerne til å ligge på 3. klassenivå. Testen foregikk på data hvor de skulle koble ord sammen til ordpar. Målingen av leseforståelse i studie 2 ble gjort på samme måte, men i tillegg ble en standardisert lesetest tatt i bruk.

Resultatene fra studie 1 og studie 2 viser at elever som fikk CORI - undervisning skåret høyere enn SU - elever på forståelse av tekstutdrag, forståelse av multiple tekster og på den standardiserte testen (studie 2). CORI – elevene skåret signifikant høyere enn TU – elevene på forståelse av tekstutdrag og på den standardiserte testen (studie 2) (Guthrie, Wigfield, Barbosa m.fl.2004). Disse resultatene bidrar i den kunnskapen som finnes om undervisning i leseforståelse, ved å vise eksperimentelt at ved eksplisitt å kombinere praksis i motivasjon med undervisning i lesestrategier, så øker leseforståelsen hos elever i den videre leseopplæringen.

5.1.5 En metaanalyse av CORI

En metaanalyse gjort av Guthrie m.fl. (2007) bekrefter ytterligere den effekten CORI har på elevenes leseforståelse, lesemotivasjon og lesestrategier. Utgangspunktet for metaanalysen var å finne ut hvilke effekter CORI har eksperimentelt på både motivasjonelle og kognitive variabler (Guthrie m.fl. 2007). Analysen inneholder elleve studier hvor CORI ble sammenlignet med en eller flere kontrollgrupper, og i flere av studiene fantes det pretest-posttest data både for CORI-gruppene og kontrollgruppene. Elevene i undersøkelsene var fra 3. og 5. klasse, men dataene ble holdt atskilt aldersmessig. Målingene av elevenes lesemotivasjon og lesestrategier ble utført litt forskjellig i de ulike studiene, men gir likevel indikasjoner som kan sammenlignes (Guthrie m.fl. 2007).

Når det gjaldt i hvilken grad CORI kan ha en innvirkning på elevenes lesemotivasjon i den videre leseopplæringen, ble blant annet nysgjerrighet og mestringsforventning målt i flere av studiene. Resultatene fra metaanalysen viser at CORI har moderate, positive effekter på flere av aspektene ved motivasjon. Blant annet viste resultatene at elevene i CORI rapporterte høyere grad av indre motivasjon og at de leser mye mer for sin egen skyld enn kontrollgruppene. Målingene av elevenes leseforståelse og bruk av lesestrategier viste også at CORI har en sterk fordel når det gjelder disse variablene (Guthrie m.fl. 2007).

5.1.6 Er det leseengasjementet som bedrer leseforståelsen?

Designet for studien fra 2004 tillater ikke, som nevnt tidligere, å avgjøre hvilket aspekt i CORI som gav den effekten som favoriserte elevene i CORI framfor elevene i SU og TU når det gjaldt leseforståelse. Man antok at det var støtten som ble gitt med hensyn til utvikling av motivasjon, men det kan ikke utelukkes i denne studien at det var andre variabler som påvirket resultatet positivt. Elevenes bedring i leseforståelsen etter å ha mottatt undervisning etter prinsippene i CORI, vil for eksempel kunne tilskrives elevenes forbedrede leseflyt eller

at elevene har fått en positiv opplevelse om at lesing er en sosial aktivitet og kan anses som betydningsfull for dem.

I en av de seneste studiene som er gjort av CORI, hvor 4.-klassinger fra fem skoler deltok, ønsket Wigfield m.fl. (2008) å se på om effekten av CORI på leseforståelse, som er vist i tidligere studier, skyldes nettopp elevenes leseengasjementsnivå i løpet av undervisningen. Det kan som sagt være andre faktorer som påvirker leseforståelsen. Resultater fra studien viser at det er en korrelasjon mellom leseengasjement og leseforståelse, men i tillegg viste funnene at resultatene på bedring i leseforståelse i CORI kan tilskrives den effekten motivasjonspraksisen har på elevenes leseengasjement i undervisningen. Praksisen med å støtte elevenes utvikling av lesemotivasjon består som beskrevet tidligere, blant annet av mål om begrepskunnskap, valg og utvikling av autonomi og tilgang på tekster. Denne studien bekrefter at det var mengden av leseengasjement hos elevene som direkte hadde en innvirkning på leseforståelsen sammenlignet med kontrollgruppene (Wigfield m.fl. 2008). Dette er et viktig funn fordi i tidligere studier av CORI har man ikke med sikkerhet kunne tilskrive økt leseforståelse med den praksisen som er så typisk for CORI.

Som nevnt tidligere er det i CORI valgt en spesiell praksis for utvikling av motivasjon, bestående av ulike støttende lese- og skriveaktiviteter, som har sitt grunnlag i tidligere forskning. Det var effekten av alle disse aktivitetene til sammen som viste effekten på leseforståelse og man kan derfor ikke ut fra denne studien si sikkert hvilken praksis som eventuelt har størst betydning, eller om det nettopp er det at alle aktivitetene brukes sammen som gjør forskjellen. Selv om det kunne vært mulig å isolere effekten av disse praksisene i eksperimentelle studier, vil en klasseromssituasjon tilsi at disse praksisene i noen grad vil være avhengig av hverandre (Guthrie, Wigfield og Barbosa m.fl. 2004). Eksempelvis er den støtten læreren gir eleven når det gjelder å utvikle selvstendighet (autonomi), noe som ikke kan foregå utenfor en kontekst som inneholder valgmuligheter for eleven. I undervisningssammenheng vil det ikke være naturlig eller ønskelig å kun implementere en av praksisene.

5.2 Oppsummering av funn og veien videre

I det foregående har jeg tatt med flere studier som viser at elever som blir undervist med programmet CORI bruker lesestrategier oftere, har høyere lesemotivasjon og bedre leseforståelse enn kontrollgruppene, hvor noen elevgrupper fikk strategiundervisning og andre elevgrupper kun tradisjonell undervisning. Disse funnene er gjort blant både 3.-, 4.- og 5.-klassinger i USA (bl.a. Guthrie, Wigfield og Barbosa m.fl. 2004, Guthrie m.fl. 2007, Lutz m.fl. 2006). Disse elevene er i den aldersgruppen som i Norge tilsvarer de elevene som befinner seg i den videre leseopplæringen. I tillegg bekrefter blant annet undersøkelsen til Wigfield m.fl. (2008) at det finnes en korrelasjon mellom leseengasjement og leseforståelse, og at det er selve dette engasjementet som gjør at elevene leser med bedre forståelse. Ut fra disse resultatene bør en eksplisitt fokusering på motivasjon for lesing, i tillegg til strategiundervisning, være det grunnleggende innholdet i den videre leseopplæringen.

Mye av den forskningen som tidligere er gjort på virkningen av lesestrategier og motivasjon på leseforståelse kommer fra velkontrollerte studier i en setting som kan sammenlignes med et laboratorium (Wigfield m.fl.2008). Studiene som jeg oppgir i det foregående er feltstudier, bestående av både eksperimentelle og kvasiekperimentelle design, hvor elevene har blitt undervist etter prinsippene i CORI i en naturlig undervisningssituasjon. Slike feltstudier gir viktige implikasjoner for hvordan en undervisning som skal fremme leseforståelse bør foregå og hva den bør inneholde. Med forventning om å bedre elevenes leseforståelse, kan lærere prøve å optimalisere elevenes leseengasjement i størst mulig grad. På samme måte kan lærere som observerer elever som er lite engasjerte i leseundervisningen ha grunnlag for å tvile på at de vil forbedre sin leseforståelse, selv om lærerne underviser i lesestrategier.

Selv om det finnes betydelig forskning som viser effekt av CORI i skolesituasjonen, er slike feltstudier så sammensatte at flere studier som bekrefter funnene vil i større grad kvalitetssikre programmets effekter på leseforståelse. Undervisningen i CORI har stort sett foregått integrert i naturfagsundervisningen. Et naturlig steg i den videre forskningen vil være å prøve ut programmet også i andre fag. Implementeringen av CORI har i flere tilfeller blitt utført ved skoler hvor en stor andel av elevene er minoritetsspråklige (Guthrie m.fl. 2007). Resultatene har vist at CORI er et effektivt program når det gjelder undervisning av denne gruppen elever. For ytterligere å underbygge denne effekten trengs det flere studier

som tar for seg hvilke aspekt ved CORI som utgjør denne effekten, og eventuelt utforme andre aktiviteter som bedre kan støtte minoritetsspråklige elevers utvikling av leseforståelse. Studiene baserer seg som sagt på 3.-, 4.- og 5. klassinger, så vi vet ikke om eller i hvilken grad resultatene kan generaliseres til andre aldersgrupper (Guthrie, Wigfield, Barbosa m.fl. 2004).

6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Modellen til Snow og Sweet (2003), som jeg beskrev i kapittel 3, viser at det finnes en rekke forhold ved leseren, hans eller hennes aktiviteter, teksten og den sosiokulturelle konteksten som har betydning for leseforståelsen. Det å kunne forstå innholdet i en tekst er dermed en kompleks prosess bestående av flere komponenter. Lærers kunnskap om alle disse komponentene er nødvendig for at de skal kunne gjennomføre en tilpasset undervisning i den videre leseopplæringen. Sentralt i denne oppgaven har forhold ved leseren vært. Forkunnskaper, lesestrategier og lesemotivasjon har vist seg gjennom forskning å ha stor betydning for om elevene forstår det de leser eller ikke.

Ved å beskrive innholdet i begrepsorientert leseundervisning (CORI) og vise til forskning som er gjort av effekten av programmet, har jeg forsøkt å besvare problemstillingen:

”Hvordan skape engasjerte og strategiske lesere i den videre leseopplæringen?”

Studiene av CORI viser til flere sider ved programmet som er med på å fremme engasjerte og strategiske lesere, noe som igjen påvirker elevenes utvikling av leseforståelse. I løpet av fire faser i undervisningsforløpet underviser lærere i CORI i ulike lesestrategier, som er aktivering av forkunnskaper, spørsmålsstilling, informasjonssøking, oppsummering og grafisk framstilling. Den direkte, eksplisitte undervisningen av lesestrategier følger som regel fire sekvenser bestående av modellering, scaffolding, veiledet praksis og elevenes uavhengige bruk av strategiene. Fremtredende i CORI er at den direkte undervisningen av lesestrategier foregår i en kontekst. Elevene i CORI lærer strategier integrert med begrepskunnskap og tema i faget. Konteksten består av støtte både til kognitive og motivasjonelle aspekt ved leseforståelsen. For eksempel vil praksisen med å bruke læringsmål for leseundervisningen være motiverende fordi slike mål sørger for interessante temaer i lesingen. Disse temaene vil sørge for at elevene har mestringsmål, som igjen øker interessen og motivasjonen (Wigfield og Tonks 2004).

I tillegg til mål om begrepskunnskap, er det spesielt forbindelser til den virkelige verden, interessante tekster, valg og kontroll og sosial samhandling som er viktige kontekstuelle

forhold som støtter elevenes utvikling av motivasjon for lesing og undervisningen i lesestrategier. Observasjoner og egenerfaringer står sentralt i CORI, noe som har vist seg å øke motivasjonen ved at elevene er aktive i sin læring. Også lærernes støtte når det gjelder elevenes valgfrihet har vist seg å være fordelaktig for motivasjonen i forhold til det å utvikle autonomi i lesing. Slike valg påvirker også hvor mye elevene lærer, da det er mer motiverende å lese noe man har valgt selv enn hvis andre velger for en. I tillegg vil elevene bruke lesestrategier mer effektivt om de selv har valgt lesestoff. Tekstene har også betydning for utvikling av motivasjon og lesestrategier, i tillegg til muligheten for samarbeid med medelever.

Undersøkelsene gjort av CORI, som tidligere beskrevet, viser at de ulike motivasjonsfaktorene i CORI har positive effekter på elevenes kunnskapstilegnelse, strategiutvikling samt deres motivasjon og atferd. Antakeligvis påvirker disse faktorene strategiundervisningen på en kompleks måte. For eksempel vil elever som er mer motiverte for å lese være mer tilstede i strategiundervisningen og mestre strategiene bedre, og derfor forstå bedre det de leser (Guthrie, Wigfield, Barbosa m.fl. 2004). Motivasjon påvirker derfor ikke leseforståelsen direkte, men elevens motivasjon fører til at de leser mer, som igjen påvirker leseforståelsen i positiv grad.

Det er ofte en lang vei å gå fra pedagogisk forskning som viser positive resultater til implementering i klasserommet. Lærere blir ofte sett på som lite endringsvillige, har for lite kunnskap og velger ofte kjente undervisningsformer, i stedet for mindre kjente, men mer effektive metoder. Forskerne på den andre siden blir beskyldt for å ikke respektere lærerne, ikke forstå virkeligheten i klasserommet, og for å undervurdere lærernes behov for konkrete og spesifiserte tiltak (Carlisle og Rice 2002). Selv om det kanskje er noe sant i disse utsagnene, er nok virkeligheten litt mer nyansert. Min erfaring er at lærere er villig til å lære nye måter å undervise på så lenge det viser seg å være effektivt gjennom forskning og at det ikke krever for mye ressurser.

Selv om kunnskapen om effekten av multistrategiprogram har økt de siste årene, er det lite som tyder på dette når en ser på den undervisningen som skjer i klasserommene (Anmarkrud 2007). God undervisning i leseforståelse er en komplisert prosess som stiller store krav til læreren som gjennomfører den. Læreren skal lede samspillet som utspiller seg mellom leser, tekst, aktivitet og kontekst (jf. Snow og Sweets modell). Gjennomgang av relevant teori om

leseforståelse og forskning gjort av effekten av CORI gir viktig kunnskap om faktorer som påvirker leseforståelsen og hvordan man kan drive undervisning i leseforståelse for å fremme engasjement og strategibruk i den videre leseopplæringen. Denne kunnskapen er ofte ikke tilstrekkelig for at lærerne klarer å opprettholde gjennomføring og implementering av undervisningsmetodene i praksis. I forsøk på å trekke funnene fra USA over til praksis i Norge, vil jeg ta for meg noen aktuelle muligheter og utfordringer for implementering av viktige undervisningsprinsipper i den videre leseopplæringen.

6.1 Pedagogiske implikasjoner

Som nevnt er ikke kunnskap om undervisningsmåter og erfaringer med å implementere dem nødvendigvis tilstrekkelig i seg selv for å opprettholde bruken av metodene. Det er vanskelig å få til varige endringer i undervisningspraksisen til en lærer. En forklaring kan være at resultatene fra en ny undervisningsmetode ikke synliggjøres med det samme og at de nye metodene erstatter metoder lærerne antar er minst like effektive som de nye metodene på de fleste elevene. Så hva må da til for å overbevise lærerne om at et nytt program, slik som CORI, er verdt å implementere for å utvikle elevenes leseforståelse?

Lærerne må etter min vurdering for det første forsikres om at programmet er prøvd ut i realistiske klasseromssituasjoner, og det må finnes konkrete eksempler på retningslinjer som kan følges i undervisningen. Praktiske tilrettelegginger som jeg antar må ligge til grunn er lett tilgang på materiell, at de får nok tid til å forberede seg på å ta i bruk programmet, og at de har muligheter for å kunne gjøre egne tilpasninger, slik at den passer for de lærerne som skal undervise. Undersøkelser har vist at implementeringen av slike program går lettere og er mer varige når lærerne ikke trenger å gi opp sin tidligere praksis og forståelse av læring og undervisning, men heller tilføre metoder som ikke krever radikale endringer i undervisningspraksisen (Carlisle og Rice 2002). Da erfaringer tilsier at det kan være vanskelig å endre lærernes undervisningspraksis, vil det være viktig at kunnskapen om slike program som CORI når fram til institusjonene som utdanner lærere.

På samme måte som motivasjon er en forutsetning for elevene for øke sin leseforståelse, er lærernes motivasjon og forventning om mestring nødvendig for å implementere en ny praksis i klasserommet. Lærere som tviler på at de kan klare å forandre praksisen sin eller tilføre den nye elementer, vil sannsynligvis ikke klare å implementere et program som CORI effektivt.

For å klare utfordringene med å implementere et nytt undervisningsprogram, trenger lærerne mye støtte av ledelsen, kolleger og instanser utenfor skolen, som for eksempel PP-tjenesten. Det vil som regel ikke være tilstrekkelig for lærere å være på et kurs for å lære seg et program fullstendig, og klare å implementere det i sin egen praksis ut ifra kurset. For å klare og beherske en metode fullt ut trenger lærerne mye støtte i å utføre metoden i klasserommet og tilstrekkelig med tid til å praktisere programmet. Guthrie (2003) viser til en kursrekke på 100 timer hvor lærere fikk intensiv opplæring i bruk av CORI, blant annet i form av workshops, og hvor lærere fikk prøve seg mens de ble filmet. Kolleger vil kunne gi hverandre betydningsfull støtte ved å observere hverandre og dele sine erfaringer med hverandre. Det er viktig at kunnskapen om slike program når ut bredest mulig, og PP-tjenesten vil være en naturlig instans som innehar denne kunnskapen i Norge.

6.2 Politiske føringer

I innledningen viste jeg til Kunnskapsløftet (2006) som presiserer at lesing er en av fem ferdigheter som skal læres i alle fag. Dette krever at alle lærere må undervise i lesing, om det så er naturfag, matematikk eller mat og helse. Disse føringene stiller krav til faglærerne om at de ikke bare skal undervise i læringsmålene i faget, men også i hvordan elevene skal lese tekster for å forstå og lære seg innholdet. En integrert leseundervisning slik jeg i denne oppgaven har eksemplifisert gjennom CORI, kan gjøre det mulig å gjennomføre målene i Kunnskapsløftet. Det presiseres også i Kunnskapsløftet (2006) at elevene skal utvikle egne læringsstrategier. Slike strategier er som tidligere beskrevet, viktige faktorer når det gjelder å bedre leseferdighetene gjennom økt leseforståelse. Arbeid med lesestrategier kan foregå på ulike måter, men forskning har vist at dette arbeidet bør foregå som en integrert del av det

faglige arbeidet med de tekstene elevene vanligvis leser. Det er positivt at Kunnskapsløftet fokuserer på integrert leseundervisning og opplæring i læringsstrategier. Læreplanen sier derimot lite om hvordan lærere skal fremme denne kompetansen i praksis. Jeg tror klarere føringer på hvordan lærere kan utføre en slik undervisning, ville i større grad ha muliggjort oppnåelse av målene i Kunnskapsløftet.

I skolen er det den siste tiden blitt et økt fokus på resultater i lesing, blant annet gjennom internasjonale tester som PISA og PIRLS og obligatoriske nasjonale kartleggingsprøver på forskjellige trinn. De nasjonale prøvene har blitt møtt med en viss motstand, spesielt det aspektet ved dem som gjelder offentliggjøring av resultatene. Kritikken er rettet mot at en slik offentliggjøring av testresultater fører til at undervisningen dreies mot målet om å gjøre det best mulig på testene. I USA omtales denne effekten for ”teach to the test”, en mentalitet som i verste fall kun øver elevene til mekanisk å svare på slike oppgaver som prøvene inneholder. Hovedhensikten med testing av elevenes leseferdigheter må være å kunne dokumentere hva eleven faktisk kan, og hva de trenger mer hjelp til. Slik kan resultatene på de nasjonale prøvene brukes slik at læreren lettere kan tilpasse leseundervisningen for elevene. PIRLS har, i tillegg til blant annet informasjon om hvordan elevene i Norge skårer på testene, gitt verdifull informasjon om hvordan lærerne her i landet arbeider for å bedre elevenes leseferdigheter. Mange av lærerne som var med i undersøkelsen kjente til arbeid med lesestrategier, men det viste seg at denne undervisningen skjer mindre systematisk i Norge enn i andre land (van Daal 2007).

Den statlige strategiplanen *Gi rom for lesing!* (UFD 2003) har gitt støtte til at en rekke gode tiltak for å øke elevenes leselyst i Norge har blitt iverksatt. Mange av tiltakene har dreid seg om å få elevene til å øke lesemengden. Slike tiltak vil ha effekt for noen elever, men kvantitet er ikke alltid det samme som kvalitet. Med denne oppgaven har jeg prøvd å vise at elevene trenger eksplisitt undervisning i hvordan de bedre kan forstå det de leser. Denne kunnskapen må nå ut til lærere. Først da kan man gjøre seg forhåpninger om at det skjer en utvikling av strategiske og engasjerte lesere i den videre leseopplæringen.

Kildeliste

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund/Sverige: Studentlitteratur.
- Andreassen, R. (2007): *Eksplisitt opplæring i leseforståelse*. I I. Bråten (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Anmarkrud, Ø. (2007): *Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse*. I I. Bråten (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Blachovich, C. og Ogle, D. (2001): *Reading Comprehension. Strategies for independent learners*. New York: The Guilford Press.
- Block, C.C. og Pressley, M. (Eds.) (2002): *Comprehension Instruction. Research-based Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Bråten, I. (2002): *Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv*. I I. Bråten (red.): *Læring – i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007): *Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak*. I I. Bråten (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. og Olaussen, B.S. (1999): *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen akademisk Forlag.
- Carlisle, J. F. og Rice, M. S. (2002): *Improving Reading Comprehension*. Maryland: York Press, Inc.
- Christophersen, K.-A. (2002): *Metaanalyse: syntesedanning av forskningsresultater*. I T. Lund (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

-
- Duke, K. N., Pressley, M. og Hilden, K. (2004): *Difficulties with reading comprehension*. I C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren og K. Apel (red.): *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. New York: The Guilford Press.
- El-Dinary, P.B. (2002): *Challenges of Implementing Transactional Strategies Instruction for Reading Comprehension*. I C.C. Block og M. Pressley (red.): *Comprehension Instruction. Research-based Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Elstad, E. og Turmo, A. (2006): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- Flavell, John H. (1987): *Speculations About the Nature and Development of Metacognition*. I F.E. Weinert og R.H. Kluwe (red.): *Metacognition, Motivation, and Understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Gaskins, Irene W. (2003): *Taking Charge of Reader, Text, Activity, and Context Variables*. I A.P. Sweet og C.E. Snow (red.): *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J.T. (2003): *Concept-Oriented Reading Instruction. Practices of Teaching Reading for Understanding*. I A.P. Sweet og C.E. Snow (red.): *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J.T. (2004): *Classroom contexts for engaged reading: An overview*. I J. T. Guthrie, A. Wigfield og K. C. Perencevich (red.): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J.T., McRae, A. og Klauda, S.L. (2007): *Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading*. *Educational Psychologist*, 42 (4), 237-250.
- Guthrie, J.T. og Scaffidi, N.T. (2004): *Reading comprehension for information text: theoretical meanings, developmental patterns, and benchmark for instruction*. I J.T. Guthrie, A. Wigfield og K.C. Perencevich (red.): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Guthrie, J.T. og Taboada, A. (2004): *Fostering the Cognitive Strategies of Reading Comprehension*. I J.T. Guthrie, A. Wigfield og K.C. Perencevich (red.): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., Hancock, G.R., McCann, A., Anderson, E. og Alao, S. (1998): *Does Concept-Oriented Reading Instruction increase strategy use and conceptual learning from text?* *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 261-278.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., Scaffiddi, N.T & Tonks, S. (2004): *Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction*. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. og Perencevich, K.C. (red.) (2004a): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. og Perencevich, K.C. (2004b): *Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading*. I J. T. Guthrie, A. Wigfield og K. C. Perencevich (red.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. og VonSecker, C. (2000): *Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading*. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 331-341.
- Kjeldstadli, K. (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. *Acta Didactica* nr. 4. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lund, T. (2002): *Ekte eksperimentelle design*. I T. Lund (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

-
- Lutz, S., Guthrie, J. T., Davis, M. (2006): *Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction*. The Journal of Educational Research, 100, 3-20
- Mortensen-Buan, A.-B. (2006): *Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet*. I E. Maagerø og E.S. Tønnessen (red.): *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meichenbaum, D. og Biemiller, A. (1998): *Nurturing Independent Learners. Helping Students Take Charge of Their Learning*. Newton, Massachusetts: Brookline Books.
- Palincsar, A. S. (2003): *Collaborative Approaches to Comprehension Instruction*. I A.P. Sweet og C.E. Snow (red.): *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Palincsar, A.S. og Brown, A.L. (1984): *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*. Cognition and Instruction, 1 (2), 117-175.
- Paris, S.G. og Hamilton, E.E. (2009): *The Development of Children's Reading Comprehension*. I S.E. Israel og G.G. Duffy (red.): *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge.
- PISA (Programme for International Student Assessment) 2000:
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
- PISA (Programme for International Student Assessment) 2003:
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2001:
<http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/Processes.pdf>
- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2006:
http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf
- Perencevich, K. C. (2004): *How the CORI framework looks in the classroom*. I J.T. Guthrie, A. Wigfield og K.C. Perencevich (red.): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Pressley, M. (2006): *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. og Wharton-McDonald, R. (2006): *The Need for Increased Comprehension Instruction*. I M. Pressley: *Reading Instructions That Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.
- Roe, A. (2006): *Leseopplæring og lesestrategier*. I E. Elstad og A. Turmo (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2008): *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelstuen, Marit S. (2002): *Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier?* I I. Bråten (red): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Samuelstuen, M. S. (2005): *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Trondheim: Dr.polit.-avhandling. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. NTNU
- Samuelstuen, M. S. og Bråten, I. (2005): *Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text*. I M. S. Samuelstuen: *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Trondheim: Dr.polit.-avhandling. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. NTNU
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. og Meese, J. (2008): *Motivation in education: Theory, research, and applications (3rd edition)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall
- Skaalvik, EM og Skaalvik, S (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snow, C.E. og Sweet, A.P. (2003): *Reading for Comprehension*. I A.P. Sweet og C.E. Snow (red.): *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Solheim, R.G. og Tønnessen, F.E. (2003): *Slik Leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge i 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.

-
- Sweet, A.P. og Snow, C.E. (2002): *Reconceptualizing Reading Comprehension*. I C.C. Block, L.B. Gambrell og M. Pressley (red.): *Improving Comprehension Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Print.
- Taboada, A. og Guthrie, J.T. (2004): *Growth of Cognitive Strategies for reading Comprehension*. I J.T. Guthrie, A. Wigfield og K.C. Perencevich (red.): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- UFD (2003): *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003-2007*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. og Begnum, A.C. (2007): *PIRLS: Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Lesesenteret ved UIS.
- Vellutino, Frank R. (2003): *Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children*. I A.P. Sweet og C.E. Snow (red.): *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinstein, C.E., Bråten, I. og Andreassen, R. (2006): *Læringsstrategier og selvregulert læring*. I E. Elstaad og A. Turmo (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wigfield, A. og Guthrie, J.T. (1997): *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading*. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A. og Barbosa, P. (2008): *Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes*. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 432-445.

Wigfield, A. og Tonks, S. (2004): *The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI*. I J. T. Guthrie, A. Wigfield og K. C. Perencevich (red.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Yin, R.K. (2003): *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: saga Publication.