

# «I dag har jeg med noe spesielt!»

*Kan hvordan en tekst presenteres og kontekstualiseres ha effekt på leseforståelse og motivasjon?*

Roy-Petter Kjekstad Johansen



Masteroppgave

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2014



**«I dag har jeg med noe spesielt!»**

*Kan hvordan en tekst presenteres og kontekstualiseres  
ha effekt på leseforståelse og motivasjon?*

Av Roy-Petter Kjekstad Johansen

© Roy-Petter Kjekstad Johansen 2014

«I dag har jeg med noe spesielt!» - Kan hvordan en tekst presenteres og kontekstualiseres ha effekt på leseforståelse og motivasjon?

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

**TITTEL:**

«I dag har jeg med noe spesielt!» - Kan *hvordan* en tekst presenteres og kontekstualiseres ha effekt på leseforståelse og motivasjon?

**AV:** Roy-Petter Kjekstad Johansen

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning.  
Institutt for pedagogikk,  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

**SEMESTER:** Høsten 2014

**STIKKORD:**

Leseforståelse

Forkunnskaper

Aktivering av forkunnskaper

Motivasjon

Lesemotivasjon

Interesse

Multistrategiprogram

Hands-on activities

Begrepsorientert leseundervisning

Lesestrategier

## **Teoretisk bakgrunn**

Hovedtemaene i denne masteroppgaven er *leseforståelse* og *motivasjon*. I nyere tid har flere satt disse to begrepene i sammenheng med hverandre. Flere forskere på leseforståelse har vært opptatt av at lesing som aktivitet krever anstrengelse og innsats av de som leser, samtidig som skrevne tekster møter stadig større konkurranse fra andre medier og aktiviteter. Om disse leserne skal velge å lese, og samtidig lese fokusert og strategisk slik at de utvikler sin leseforståelse, så krever dette nettopp motivasjon. Med andre ord er motivasjon en viktig komponent i arbeidet med å utvikle leseforståelse.

Michael Pressley og John T. Guthrie er to viktige forskere innen feltet leseforståelse, og deres forskning og litteratur er en viktig del av teorigrunnet i oppgaven. Det er også de norske forskerne Ivar Bråten og Rune Andreassens litteratur om leseforståelse.

I den delen av oppgaven som handler om motivasjon, trekkes spesielt tre komponenter frem som særskilt relevante for lesemotivasjon: målorienteringen *mestringsmål*, *forventning om mestring* og *indre motivasjon*. I forlengelsen av indre motivasjon trekkes også rollen *interesse* spiller inn. Aktuell litteratur i denne delen av oppgaven omhandler disse komponentene, og inkluderer Carol Dweck, Jeanne Ellis Ormrod og Schunk, Pintrich & Meece. Men også i denne delen av teorigapitlene trekkes forskningen til John T. Guthrie inn. Han har sammen med andre forskere ved University of Maryland utviklet et leseprogram som kalles Begrepsorientert leseundervisning («Concept-Oriented Reading Instruction»). Dette programmet er et eksempel på hvordan man kan flette motivasjon inn som en komponent i arbeidet med leseforståelse. En av målsetningene til dette programmet er nemlig å utvikle engasjert lesing hos elevene og økt leseforståelse gjennom motiverende tiltak og arbeid med lesestrategier (Guthrie, Wigfield & Perencevich 1997).

Begrepsorientert leseundervisning bifalles som et «veloverveid tiltak» (Bråten 2007), og kan vise til gode resultater. Men det er et stort og ressurskrevende program, og dette betyr at det ikke nødvendigvis er lett for en enkelt lærer som ønsker å jobbe etter metoden å sette i gang på egen hånd. Begrepsorientert leseundervisning er ikke alene om dette, det finnes flere såkalte multistrategiprogrammer, som kombinerer en rekke tiltak og komponenter som til sammen skal føre til økt leseforståelse. Og flere av dem kan vise til god effekt (Pressley 2006). Men de er ressurskrevende.

Det er synd om tiltakene som forskning viser har god effekt skal være forbeholdt bare de lærerne som jobber i land eller ved skoler som har gått inn for å satse på et av disse store programmene. Jeg ønsket derfor å undersøke om noen slike tiltak kunne ha effekt også når de settes inn *uten* å være en del av et større program. Det var utgangspunktet for studien jeg gjennomførte, og som empiridelen av oppgaven handler om.

## Metode og problemstillinger

Jeg ønsket å undersøke om tiltak hentet fra større leseprogram kunne ha effekt også løsrevet fra programmet, i enkeltstående, korte økter. I valget av tiltak jeg ville undersøke, var jeg inspirert av Begrepsorientert leseundervisning. I dette programmet er det viktig å skape engasjerte, indre motiverte lesere, som leser strategisk og dermed utvikler sin leseforståelse. Et av tiltakene Guthrie foreskriver for å oppnå dette er å gi elever såkalte «hands on-opplevelser», «førstehåndserfaringer knyttet til de sentrale begrepene» (Andreassen 2007:268). Et annet viktig tiltak er aktivisering av forkunnskaper utført i en sosial setting (Andreassen 2007:269). Disse to tiltakene ble valgt ut til studien.

Studien ble designet som et ekte eksperiment der 6 sjetteklasser med til sammen 130 deltakende elever leste den samme fagteksten, men hvor måten teksten ble introdusert og kontekstualisert på var ulik for elevene. Formålet med eksperimentet var å finne ut om disse to tiltakene hadde effekt også i slike korte økter. Jeg ville vite om det kunne påvises effekt på *leseforståelsen*, og om det kunne påvises effekt på elevenes *indre motivasjon* for å lese om innholdet i teksten.

Forskningsspørsmålene jeg ville undersøke kan formuleres i følgende problemstillinger:

- 1) Kan en kort økt med aktivisering av forkunnskaper ha effekt på leserens forståelse av innholdet i en faktatekst?
- 2) Kan den korte økten med aktivisering av forkunnskaper også ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese faktateksten?
- 3) Kan en kort økt med «hands on»-aktiviteter ha effekt på leserens forståelse av innholdet i en faktatekst relatert til aktiviteten(e)?

- 4) Kan den korte økten med «hands on»-aktivitetene ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese faktateksten?

Studien ble designet med en kontrollbetingelse, som bare skulle lese en fagtekst uten et spesielt tiltak, og deretter ta en prøve som målte indre motivasjon og så en prøve som målte forståelsen av teksten. De to andre betingelsene hadde hvert sitt tiltak: En økt med aktivisering av forkunnskaper gjennom lærerstyrt gruppesamtale på den ene betingelsen, og en økt med “hands on”-erfaringer knyttet til tekstens tema på den andre betingelsen. Begge tiltakene varte i 7 minutter.

Etter gjennomført tiltak og lesing av fagteksten fikk elevene på disse to betingelsene de samme prøvene som elevene på kontrollbetingelsen. I tillegg ble alle elevene på alle tre betingelser en uke før tiltaket målt på leseferdigheter, generell lesemotivasjon og på om de hadde noen forkunnskaper om tematikken i fagteksten.

### **Resultater og hovedkonklusjoner**

Resultatene viser 3 hovedfunn. Det første funnet er at deltagerne i både betingelsen som dreide seg om å aktivere forkunnskaper i gruppe, og hands on-betingelsen hadde betydelig bedre leseforståelse enn deltagerne i kontrollbetingelsen, og at dette ikke skyldtes de på forhånd målte individuelle forskjeller i leseferdighet, lesemotivasjon eller forkunnskaper.

Et annet funn var at det ikke var signifikante forskjeller mellom leseforståelsen til forkunnskapbetingelsen og hands on-betingelsen.

Et siste funn var at ingen av de to betingelsene viste noe effekt på indre motivasjon.

Ut ifra dette kan man konkludere med at tiltakene hadde signifikant effekt på elevenes leseforståelse, selv etter en forholdsvis kort økt på 7 minutter. Dette indikerer at måten lærere introduserer og kontekstualiserer en fagtekst på påvirker hvor mye elevene forstår av teksten. Ut ifra denne studien kan man derfor hevde at lærere bør gjøre nøye vurderinger og bevisste valg med hensyn til hvordan de introduserer og kontekstualiserer tekster i klasserommet.





# Forord

At det er krevende og slitsomt å skrive masteroppgave ved siden av full jobb som lærer, overskygges fullstendig av hvor spennende, utviklende og motiverende det er! Jeg er heldig og privilegert som har fått forske ute i felten, fordype meg i faglitteratur, diskutere og lære på forelesninger, seminarer og konferanser, utvikle meg som fagperson og som pedagogikkfantast!

Jeg må takke Nicolai Aas, som var rektor på arbeidsplassen min på den tiden jeg søkte på masterprogrammet. Han ga meg ikke bare tillatelse til å ta en master ved siden av jobb, han oppmuntret meg til det. Det er ikke mange rektorer som er like raus mot lærere som vil øke kompetansen sin som det han er.

Jeg takker de seks lærerne som ville la klassene sin være med i studien min. Herlig at samtlige av dere ikke bare hadde sagt ja fordi dere syntes dere måtte, men tvert imot møtte meg med begeistring og samarbeidsånd!

Jeg takker den gang lærerstudent, nå allmennlærer Lars Christian Edvardsen, som var med meg rundt på skolene og hjalp meg med å utføre oppleggene i undersøkelsen. Uten din hjelp hadde jeg ikke kunne gjennomføre den studien jeg ønsket, så jeg tenker på deg med stor takknemmelighet! Og så mye lavere skuldre man fikk av å ha noen med seg!

Jeg takker Annette Hjelmevold, administrativt ansvarlig for allmennmasterstudentene. Som deltidsstudent er det vanskeligere å være i rute med alt som skal gjøres enn for de heldige heltidsstudentene. Da har hver gang Annette Hjelmevold vært redningen. Raskt, trygt og vennlig ordnes det opp. Takk!

Men først og fremst må jeg takke mine to veiledere, Ivar Bråten og Helge Strømsø. For god veiledning. For hyggelig samarbeid. For solid fagkunnskap. For å ha satt av mye tid til meg. For at studien ble tatt på største alvor og behandlet som fullverdig forskning. For å utfordre meg når jeg trengte det, og for å gi meg ro når arbeidsplassen min trengte all tid og krefter. For å introdusere meg for viktig og spennende forskning og faglitteratur. For å ta meg med til München for å presentere studien min på Earli-konferansen 2013 – for et eventyr!



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Temavalg .....	1
1.2	Oppgavens oppbygging .....	3
1.3	Problemstillinger .....	4
2	Leseforståelse .....	6
2.1	Teori om leseforståelse .....	6
2.2	Bakgrunn og definisjon .....	6
2.2.1	Leseforståelse definert.....	8
2.2.2	Andre faktorer .....	9
2.3	Komponentene som inngår i leseforståelse .....	11
2.3.1	Tekniske og språklige komponenter .....	12
2.3.2	Forståelsesstrategier .....	13
2.3.3	Forkunnskaper .....	14
2.3.4	Lesemotivasjon.....	15
2.4	Leseforståelse historisk.....	15
2.4.1	Leseforståelse som forskningsfelt .....	16
2.4.2	Strategier .....	17
2.5	Multistrategiprogrammer .....	18
2.5.1	Resiprok undervisning.....	18
2.5.2	Transaksjonell strategiundervisning.....	20
2.5.3	Begrepsorientert leseundervisning 1: motivasjon .....	22
2.5.4	Begrepsorientert leseundervisning 2: de nye komponentene .....	23
2.6	Fra store program til korte økter.....	26
2.7	Oppsummering av kapitlet.....	26
3	Forkunnskaper .....	28
3.1	“Ingen annen enkeltfaktor” .....	28
3.2	Betydning av forkunnskaper.....	29
3.3	Skjema .....	30
3.3.1	Skjema-teori .....	30
3.3.2	Skjema hos Piaget .....	30
3.3.3	Skjema og lesing .....	32

3.3.4	Skjemateori i nyere leseforskning .....	33
3.4	Informasjonsprosessering .....	35
3.5	Lærere og forkunnskaper .....	36
3.6	Oppsummering av kapittelet.....	38
4	Motivasjon og interesse.....	40
4.1	«The Golden Age of Motivation» .....	40
4.2	Typer motivasjon .....	41
4.3	Lesemotivasjon .....	43
4.3.1	Målorientering: mestringsmål .....	43
4.3.2	Indre og ytre motivasjon .....	44
4.3.3	Forventning om mestring .....	46
4.4	Interesse .....	48
4.4.1	Interesse og motivasjon .....	48
4.4.2	Interesse.....	48
4.5	Oppsummering av kapittelet.....	50
5	Metode.....	51
5.1	Bakgrunn og design .....	51
5.1.1	Bakgrunn .....	51
5.1.2	Design.....	52
5.2	Utvalget .....	53
5.2.1	Utvalg .....	53
5.2.2	Rekruttering.....	53
5.2.3	Deltakere .....	54
5.2.4	Anonymisering .....	54
5.2.5	Randomisering .....	55
5.3	Betingelsene.....	55
5.3.1	Kontrollbetingelsen .....	56
5.3.2	Aktivere forkunnskap-betingelse .....	56
5.3.3	Hands on-betingelsen .....	57
5.4	Instrumentene .....	61
5.4.1	Bakgrunnsvariabler .....	61
5.4.2	Fagteksten.....	61
5.4.3	Brevteksten til “hands on”- gruppen .....	63

5.4.4	Pretest 1: Ordavkoding.....	64
5.4.5	Pretest 2: Forkunnskaper.....	64
5.4.6	Pretest 3: Motivasjon.....	65
5.4.7	Post-test 1: Interesse.....	66
5.4.8	Posttest 2: Leseforståelse .....	66
5.5	Prosedyre .....	67
5.5.1	Første besøk.....	67
5.5.2	Andre besøk.....	67
6	Resultater.....	69
6.1	Innledning.....	69
6.2	Deskriptiv statistikk.....	69
6.2.1	Oversikt over målte variabler .....	69
6.3	Pre-testene .....	71
6.4	Post-testene.....	71
6.4.1	Leseforståelse .....	71
6.4.2	Indre motivasjon.....	73
6.4.3	6.4.3 Kovariansanalyser .....	74
6.5	Resultatene sett i forhold til problemstillinger og forventninger .....	74
6.5.1	Problemstilling 1: «Kan en kort økt med aktivering av forkunnskaper ha effekt på leserens forståelse av innholdet i en faktatekst?» .....	74
6.5.2	Problemstilling 2: “Kan den korte økten med aktivering av forkunnskaper også ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese faktateksten?” .....	74
6.5.3	Problemstilling 3: «Kan en kort økt med «hands on»-aktiviteter ha effekt på leserens forståelse av innholdet i en faktatekst relatert til aktiviteten(e)?».....	75
6.5.4	Problemstilling 4: «Kan den korte økten med «hands on»-aktivitetene ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese faktateksten?» .....	75
6.5.5	Forventning 1: «Studien vil vise at begge tiltakene kan ha effekt på deltakernes leseforståelse» .....	75
6.5.6	Forventning 2: «Studien vil vise at begge tiltakene kan ha effekt på deltakernes indre motivasjon for å lese» .....	76
6.5.7	Forventning 3: “Studien vil vise at tiltaket med å aktivere forkunnskaper vil ha større effekt på deltakernes leseforståelse enn «hands on»-tiltaket” .....	76
6.5.8	Forventning 4: «Studien vil vise at tiltaket med «hands on»-aktiviteter vil ha større effekt på deltakernes lesemotivasjon enn tiltaket med å aktivisere forkunnskaper»	

7	Diskusjon.....	77
7.1	Innledning.....	77
7.2	Effekt på leseforståelse.....	77
7.2.1	Problemstilling 1 og 3.....	77
7.2.2	Forventninger.....	78
7.2.3	Sosial setting.....	78
7.2.4	Begrensninger.....	79
7.2.5	Konklusjon.....	80
7.3	Effekter på lesemotivasjon.....	81
7.3.1	Problemstilling 2 og 4.....	81
7.3.2	Effekten av tiltakene.....	81
7.3.3	Valg av «hands on»- aktiviteter.....	82
7.3.4	Begrensninger.....	82
7.4	Oppsummering.....	83
7.5	Begrensninger ved studien og ideer til videre forskning.....	83
7.5.1	Begrensninger.....	83
7.5.2	Motivasjon.....	84
7.5.3	En fortsettelse.....	85
7.6	Avslutning.....	86
	Litteraturliste.....	88
	Vedlegg.....	93

**No table of figures entries found.**





# 1 Innledning

## 1.1 Temavalg

Hovedtemaene i denne masteroppgaven er *leseforståelse* og *motivasjon*. Så når teoridelen tar opp eller nevner emner og begreper som for eksempel interesse, strategier, forkunnskaper og multistrategiprogrammer (begreper vi skal komme nærmere inn på senere i oppgaven), er dette hele tiden knyttet til hvordan de ulike emnene kan bedre leseforståelsen og den indre motivasjonen. Og når jeg i metodedelene presenterer en studie om ulike måter å presentere en fagtekst på, så er målet med studien å finne ut om spesifikke tiltak har effekt på den nevnte motivasjon og leseforståelse.

Samtidig kan man se på leseforståelse som det helt overordnede temaet. Det er nemlig slik at den teorien jeg skal trekke frem om motivasjon, omhandler hvordan motivasjon kan hjelpe forståelse av den leste teksten.

Lesing er en meningsløs aktivitet om en ikke forstår det en leser, altså dersom en ikke klarer å hente noe meningsfullt innhold fra ordene man avkoder. Dette er mange leseforskere enige om; «there is a broad base of agreement that the most important goal of reading education should be to develop readers who can derive meaning from text» (Pressley 2006:300) hevder leseforskeren Michael Pressley. Og kanskje er det nettopp på grunn av en slik “broad base of agreement” at det innen leseforskningen har blitt forsket mye på forståelsesfeltet i flere tiår nå (Andreassen 2007: 280, Pressley 2006: 300-320).

Man har stadig forsket videre for å finne bedre måter å gi god undervisning i leseforståelse på, bedre måter å jobbe på for å fremme god utvikling av leseforståelsen (Andreassen 2007:254). Noen av funnene fra denne forskningen er for eksempel at god forståelse krever at leseren må ha oppnådd god *ordavkodning* og *leseflyt* (Vellutino 2003:52), at man må sørge for at leserne bygger opp en relevant *bakgrunnskunnskap* og trener seg i å aktivere denne (Bråten 2007: 61), og man må gi eksplisitt opplæring i ulike *lese- og læringsstrategier* (Andreassen 2007:253). Strategier har, som vi skal se, spilt en stor rolle i forskningen i lang tid, og det har blitt utviklet flere store undervisningsopplegg og arbeidsmåter hvor arbeid med lesestrategier settes i fokus for å fremme leseforståelse (Pressley 2006:300-320, Andreassen 2007:254).

De siste årene har flere forskere antydnet at *motivasjon* spiller en større rolle i leseutviklingen enn man har antatt tidligere. Flere forskere har derfor jobbet med å utvikle arbeidsformer som kan øke elevers lesemotivasjon (Pressley 2006:387). Noen av disse er større programmer som kombinerer motiverende tiltak med noen av de andre nevnte komponentene av leseforståelse. Eksempler på dette er *Transaksjonell strategiundervisning* (Transactional Comprehension Strategies Instruction), hvor muligheten for valg skal motivere elevene (Pressley 2006:308, Andreassen 2007:261), og *Begrepsorientert leseundervisning* (Concept-Oriented Reading Instruction) (Guthrie et al:1997, Bråten 2007) som har strategier, begreper, motivasjon og engasjement som hovedelementer. Disse programmene kan vise til gode resultater, men siden de er store programmer satt sammen av flere hver for seg ganske omfattende komponenter så oppstår et nytt problem; at arbeidet med å implementere dem i undervisningen lett kan bli for stort og voldsomt for en enkelt lærer. Planleggingen og forarbeidet blir så tidkrevende at det blir vanskelig å utføre innenfor en vanlig arbeidstidsramme. Ressursbehovet er så stort at man må ha med hele skolen, kanskje hele skoledistriktet for å sette i gang med slikt arbeid.

Jeg er selv lærer, og da jeg innledet arbeidet med denne oppgaven var jeg interessert i å finne ut om enkeltlærere uten mulighet til å innføre et stort program på skolen sin, allikevel kan dra nytte av forskningen programmene er basert på.

Spesielt forskningslitteratur som omhandlet motivasjon og interesse som viktige komponenter i arbeidet med leseforståelse, interesserte meg. Jeg ønsket å fordype meg i denne litteraturen, og deretter gjennomføre en studie der målet var å finne ut om noen av prinsippene eller elementene fra denne forskningen kunne ha effekt på elevers motivasjon og leseforståelse også om de benyttes i mindre, kortvarige undervisningssekvenser.

Dette ble utgangspunktet for masterprosjektet mitt, og dermed er det også dette denne oppgaven handler om. Teoridelen bygger på forskningslitteratur om leseforståelse og motivasjon, samt en presentasjon av programmene jeg ønsket å «låne» elementer fra, og metodedelen tar for seg studien jeg gjennomførte. Studien dreier seg om effekten av slike kortvarige undervisningssekvenser. Effekt på leserens indre motivasjon for å lese, og effekt på leseforståelsen.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Jeg skal i de første kapitlene presentere teorien prosjektet mitt bygger på. Det første av disse, kapittel 2, handler om *leseforståelse*. Jeg begynner med å klargjøre hvordan begrepet defineres i denne oppgaven og i faglitteraturen jeg baserer oppgaven på. Jeg vil deretter skrive om forskningen rundt leseforståelse de siste tiårene, med fokus på de funnene som fremdeles regnes som viktige komponenter av leseforståelsen. Jeg kommer da blant annet inn på *forkunnskaper* og *strategier*.

Så avslutter jeg kapittelet om leseforståelse med å skissere hvordan forskere har kommet frem til såkalte *multistrategiprogrammer*, større programmer eller rammeverk som kombinerer arbeid med motivasjon, lesestrategier og leseforståelse. Vi skal blant annet se hvordan tre slike programmer har dominert leseforståelsesfeltet i hvert sitt tiår, og hvorfor man har sett på disse som anbefalte måter å jobbe med leseforståelse på.

Forkunnskaper trekkes frem som spesielt viktig for læring og leseforståelse, både i forskning forståelse og i de tre multistrategiprogrammene vi skal komme inn på. Som vi skal se fikk forkunnskap spille en viktig rolle i studien jeg designet. Derfor får forkunnskaper et eget kapittel (kapittel 3).

I de delkapitlene av kapittel 2 som handler om multistrategiprogrammer kommer vi inn på forskning som knytter *motivasjon* inn som en viktig del av arbeidet med leseforståelse. Dette er også viktig teori i forhold til denne oppgaven og studien den handler om. Som følge av dette får motivasjon et eget kapittel (kapittel 4), og der ser jeg på noen teorier om motivasjon som er spesielt aktuelle innen arbeidet med leseforståelse. *Indre motivasjon* blir et viktig tema i denne delen av oppgaven. Jeg kommer også inn på hvilken rolle *interesse* spiller for motivasjonen.

I flere av disse kapitlene er John T. Guthries forskning viktig. Han har utviklet et multistrategiprogram som på engelsk kalles «Concept-Oriented Reading Instruction», eller «CORI») På norsk kaller Andreassen (2007) oversatt dette til *Begrepsorientert leseundervisning*, eller «BLU». I BLU er det viktig å kombinere arbeid med motivasjon og lesestrategier for å skape engasjerte, indre motiverte lesere med godt utviklet leseforståelse. Et av tiltakene han foreskriver for å oppnå dette er å gi elever såkalte «hands on-opplevelser»,

«førstehåndserfaringer knyttet til de sentrale begrepene» (Andreassen 2007:268). Et annet viktig tiltak er aktivering av forkunnskaper utført i en sosial setting (Andreassen 2007:269).

Jeg kommer videre i oppgaven til å vise hvordan jeg valgte meg ut disse to tiltakene, «hands on»-opplevelser i en sosial setting og aktivering av forkunnskaper, og designet en studie for å teste ut om disse tiltakene kan ha effekt i korte, adskilte økter (med andre ord adskilt fra et stort program som BLU). I empiridelen av oppgaven presenteres denne studiens design, dens gjennomføring og dens resultater.

### 1.3 Problemstillinger

Som nevnt ønsket jeg i min studie å undersøke om noen av prinsippene eller elementene fra forskning om leseforståelse og motivasjon kunne ha effekt også i en kortere undervisningssekvens. Delvis inspirert av det såkalte multistrategiprogrammet (mer om hva som legges i dette begrepet i teorikapitlene) BLU valgte jeg ut de nevnte tiltakene: *Hands-on-erfaringer* og *aktivering av forkunnskaper* som de tiltakene jeg ville undersøke effekten av.

Jeg lagde, sammen med mine veiledere, et eksperiment der 130 sjetteklassinger leste den samme fagteksten, men hvor måten teksten ble introdusert og kontekstualisert på var ulik for elevene. Formålet med eksperimentet var å finne ut om disse to tiltakene hadde effekt også i korte økter. Jeg ville vite om det kunne påvises effekt på *leseforståelsen*, og om det kunne påvises effekt på elevenes *indre motivasjon*.

Spørsmålene kan formuleres i følgende fire problemstillinger:

- 1) Kan en kort økt med aktivering av forkunnskaper ha effekt på leserens forståelse av innholdet i en faktatekst?
- 2) Kan den korte økten med aktivering av forkunnskaper også ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese faktateksten?

- 3) Kan en kort økt med «hands on»-aktiviteter ha effekt på leserens forståelse av innholdet i en faktatekst relatert til aktiviteten(e)?
- 4) Kan den korte økten med «hands on»-aktivitetene ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese faktateksten?

Studien ble designet med følgende to tiltak til de to eksperimentelle gruppene: En økt med aktivering av forkunnskaper gjennom lærerstyrt gruppesamtale til den ene gruppen, og en økt med “hands on”-erfaringer knyttet til tekstens tema til den andre gruppen. I følge faglitteraturen jeg har basert meg på, og som skal omtales i teoridelen, er dette tiltak som har potensiale til å gi både økt motivasjon og økt forståelse. I tråd med dette forventet jeg at studien ville vise at begge tiltakene hadde effekt på såvel indre motivasjon som forståelse.

Samtidig forventet jeg at tiltaket med å aktivere forkunnskaper ville ha større effekt på forståelsen enn “hands on”-tiltaket, siden forkunnskaper og arbeidet med å aktivere denne spiller (som vi skal se) en så viktig del av arbeidet med leseforståelse og strategier. På samme måte trodde jeg “hands on”-tiltaket ville ha større effekt på deltakernes indre motivasjon enn aktivering av forkunnskapstiltaket ville ha, dette på grunn av at «hands on»-aktiviteter omtales mer i litteratur om motivasjon.

## 2 Leseforståelse

### 2.1 Teori om leseforståelse

Som jeg skrev i innledningen er leseforståelse og motivasjon de to hovedtemaene i denne oppgaven. Som jeg også kom inn på, kan man se på leseforståelse som det overordnede temaet. Dette fordi den delen av motivasjonsteori som er trukket inn i denne oppgaven går spesifikt på hvordan motivasjon påvirker leseres leseforståelse.

Når leseforståelse dermed kan ses på som det viktigste emnet, ønsker jeg å være grundig i min presentasjon av begrepet. Derfor har jeg valgt å bruke plass på å gi en god definisjon av hvordan leseforståelse forstås i denne oppgaven, og på å vise at leseforståelsen har mange komponenter. Dette utgjør den første delen av kapittelet.

Deretter kommer jeg inn på litt historie vedrørende forskning om leseforståelse. Det er ikke innenfor rammene til oppgaven å skrive utførlig om hele fagfeltets historie, det er i stedet ment som en skissering av hvordan man over tid har utvidet kunnskapen om hvilke komponenter som er viktig for å bedre leseforståelsen. Og mitt fokus er da på elementene som har beholdt sin aktualitet, og som derfor blitt tatt med i de moderne multistrategiprogrammene jeg deretter presenterer. Avslutningsvis i kapittelet viser jeg hvordan jeg valgte blant slike elementer fra disse programmene til min studie.

### 2.2 Bakgrunn og definisjon

Både i skolen og i forskermiljøer har det gjennom tidene hersket ulike hypoteser om hvordan vi best lærer oss å lese, og hvilke sider ved leseprosessen man skal vektlegge når man lærer noen å lese. Pressleys (2006) bok *Reading Instruction That Works – The Case for Balanced Reading* ser på om det beste for begynneropplæringen er syntetiske eller analytiske metoder («Skills» eller «Whole language»). Han konkluderer med at det beste er en balansert leseopplæring – med viktige bidrag fra begge metoder.

Sweet og Snows (2003) artikkelsamling *Rethinking Reading Comprehension* er skrevet etter publiseringen av en stor rapport om leseopplæring og leseforståelse som den amerikanske RAND Reading Study Group (RRSG) gav ut i 2001 (og reviderte i 2002), og artikkelsamlingen tar for seg viktige funn fra denne rapporten. De amerikanske myndighetenes Department of Education kom med bestillingen om en slik rapport fra en stor gruppe forskere, i følge Pressley «a who's who of scholars in the area of comprehension» (Pressley 2006:420) som skulle identifisere de største utfordringene innen lesefeltet, og hvilket behov det var for forskning som burde settes i gang for å møte disse utfordringene (Sweet & Snow 2003:xiii). Gruppens landet på at det var nettopp *leseforståelse* som var feltet som trengte hovedfokus, og rapporten kom derfor til å hete *Reading for Understanding: Toward an R & D Program in Reading Comprehension* (Sweet & Snow 2003:xiii).

Når rapporten innledningsvis skal definere begrepet leseforståelse beskriver den en debatt mellom de som mener hovedutfordringen er den tekniske siden ved lesingen, det å klare å tyde hvilke ord som er skrevet, og de som mener at hovedutfordringen er å konstruere *mening* fra teksten etter at en har kjent igjen ordene og satt dem sammen. Sweet og Snow var begge med i RRSG, og deltok i arbeidet med rapporten. I følge dem kan man si at rapporten «comes down squarely in the middle of this debate» (Sweet og Snow 2003:1). På bakgrunn av dette formulerer de en definisjon av leseforståelse som inneholder begge argumentene: de definerer leseforståelse (reading comprehension) som «the process of simultaneously extracting and constructing meaning» (Sweet og Snow 2003:1). Bråten (2007) legger denne samme definisjonen til grunn for artiklene i boken *Leseforståelse – Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Han har oversatt definisjonen, og utvidet den noe. I hans utgave lyder den dermed: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten 2007:11). Denne definisjonen har blitt anerkjent, og er benyttet i mange bøker som har kommet med bøker om lesing og leseforståelse i de senere årene (Brevik & Gunnulfsen 2011:5, Høigård 2006:274, Molander & Skauge 2009:106, Traavik & Alver 2008:13).

Det er også denne definisjonen av leseforståelse jeg baserer meg på i oppgaven, og derfor vil jeg bruke plass på å utdype nærmere hva som ligger i den.

## 2.2.1 Leseforståelse definert

Som vi har sett så får Sweet & Snows (og Bråtens noe utvidede) definisjon med seg både leserens utfordring med å teknisk utvinne mening fra en gitt tekst, og utfordringen med å skape sin egen mening og forståelse av teksten. I tillegg belyser den at alt dette skjer ved at leseren gjennom søker og samhandler med skreven tekst. Vi skal se nærmere på forskjellen mellom disse ulike komponentene av definisjonen.

Vi begynner med definisjonens første del. Når Sweet & Snow skal forklare hva de legger i å «utvinne mening fra tekst» (extracting), så begynner de med det elementære: at man teknisk klarer å lese det som står i teksten, altså at man forstår at de skrevne symbolene på papiret representerer lyder som kan settes sammen til ord, og at man klarer å utføre «the translation of print to sound accurately and efficiently» (Sweet & Snow 2003:1). Men det ligger mer i utvinningsbegrepet; at man som leser klarer å hente ut den meningen som den som forfattet teksten har ment bokstavelig, eller som Bråten uttrykker det; «som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten» (Bråten 2007:12). Det dreier seg altså ikke om å tolke teksten kreativt, men å forstå «tekstens bokstavelige mening – verken mer eller mindre» (Bråten 2007:12).

Den neste delen av definisjonen handler om å skape mening ut ifra teksten man leser. I Sweet and Snows språkdrakt bruker man begrepet «constructing», et begrep som avslører at vår definisjon av leseforståelse kommer fra den konstruktivistiske tradisjonen innen kognitiv læringsteori. Caccamise, Snyder & Kintsch (2008) hevder at denne tradisjonen, the constructivist viewpoint, «now dominates research on learning and instruction» (Caccamise, Snyder & Kintsch 2008:83) (i Block & Parris). Det finnes mange forskjellige kognitive teorier, men ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005) baserer de fleste av disse seg på ideen om at «informasjon mottas, utvelges, bearbeides, fortolkes og lagres i hjernen (Skaalvik & Skaalvik 2005:44), med andre ord at hvert menneske aktivt konstruerer, bygger opp eller «skaper» kunnskapen sin. Og teoriene som bygger på et slikt lærings syn går altså under det vi kaller konstruktivisme.

Den andre delen av vår leseforståelse-definisjon handler altså om nettopp dette; at leseren må konstruere tekstens innhold selv. Sweet & Snow skriver i en forklaring på sin egen definisjon at leseren i sitt eget hode må formulere en mental representasjon av faktaene de leser, noe som krever «building new meanings and integrating new with old information» (Sweet & Snow 2003:1). Bråten har som vi har sett valgt å ta dette med i definisjonen, med ordlyden «skape



mening [...] ved å samhandle med skreven tekst» (Bråten 2007:11). Han hevder videre at denne aktive samhandlingen skjer «ved å forene tekstens bidrag med eget bidrag hentet fra allerede eksisterende kunnskaper om tekstens tema og verden for øvrig» (Bråten 2007:12).

## 2.2.2 Andre faktorer

Her vil jeg understreke at definisjonen først og fremst tar utgangspunkt i *leseren*, og hva denne leseren gjør med den teksten hun eller han leser. I realiteten vil ikke leseforståelsen bare handle om leseren alene. I følge Austad (2003) må enhver teori om leseforståelse «operere med minst tre faktorer og samspillet mellom dem» (Austad 2003:32). Disse tre faktorene kaller Austad leseren, teksten og konteksten (Austad 2003:32). Altså vil egenskaper ved teksten spille inn på leseforståelsen, og det samme vil konteksten som teksten leses i. Dette kommer ikke frem i selve ordlyden til definisjonen, men det samme poenget understrekes av både Bråten og Sweet & Snow i artiklene der definisjonen presenteres. Vi skal se nærmere på dette.

Eksempler på *egenskaper* ved teksten kan for eksempel være hvilke ord som er brukt (hvor lette eller vanskelige de er), setningslengde, og tema (samme tema kan være veldig kjent for noen lesere og helt fremmed for andre). Når Bråten skriver om dette bruker han eksempler som sjanger, og at tekster «kan være mer eller mindre godt skrevet, de kan variere med hensyn til hvor godt organisert eller strukturert de er, og de kan gi en mer eller mindre fullstendig beskrivelse av det temaet de behandler» (Bråten 2007:13).

*Konteksten* er altså også en viktig faktor. Leser du en tekst du selv har funnet frem til hjemme på fritiden eller leser du en tekst du har fått utdelt og fått beskjed om å lese på skolen? Er du sammen med folk du er komfortabel med eller er du i en fremmed setting? Skal du gjøre en aktivitet du synes er spennende med informasjonen du leser eller skal du gjøre noe du finner kjedelig? Alt dette er eksempler på hvordan konteksten kan variere. Eksemplene peker på selve «her og nå»-situasjonen det leses i, men Bråten legger vekt på at man må være klar over at lesingen samtidig foregår i «en større sosiokulturell kontekst, som blant annet påvirker leserens selvoppfatning og bestemmer hvordan ulike leseaktiviteter og ulike lesestoff verdsettes» (Bråten 2007:14). Sweet and Snow (2003) gir noen gode eksempler på dette; for eksempel at tenåringer setter tegneserier høyere enn det voksne gjør, at i mange tilfeller leser

gutter heller faktatekster mens jenter leser «romance novels», og ikke minst at «middle-class adults tend not to think of producing graffiti as a legitimate literacy activity» (Sweet & Snow 2003:2).

Så må det understrekes at alle tre faktorene (teksten, leseren og konteksten) spiller inn på hverandre. «To lesere vil aldri forstå den samme teksten helt likt» (Bråten 2007:13) sier Bråten. Hver leser er unik, både i forhold til evner, interesser, type og mengde forkunnskaper, holdning til lesing, holdning til den aktuelle teksten som skal leses, opplevelse av situasjonen hun eller han er i, humøret i det aktuelle tidsrommet. Den teksten en leser synes er lett og interessant kan for en annen leser være kjedelig og vanskelig. Alt dette må en ta med i beregningen når man snakker om leseforståelse.

I denne oppgaven vil det dreie seg mest om leseren. Vi vil se på leserens forståelse av tekst, leserens motivasjon for å lese teksten, og på om leserens forkunnskaper virker inn på forståelsen. På bakgrunn av dette mener jeg at definisjonen er godt egnet, og at den er riktig valg av definisjon for oppgaven.

Men når det er sagt, så vil studier som den jeg har utført plassere deltakerne i en kontekst de vil fungere forskjellig i. Noen vil kanskje synes opplegget er spennende og interessant. Andre ville kanskje heller hatt en vanlig time med læreren sin og full klasse.

I studien vil disse leserne også møte en tekst som kan være mer eller mindre egnet for den individuelle leser. Noen vil finne den lett, noen vanskelig, mange passe. Noen vil være interessert i temaet, noen ikke. Noen vil kunne noe av fra før om innholdet, for andre vil det være nytt og fremmed.

Dermed blir det viktig at vi her har sett på også disse faktorenes rolle i leseforståelsen, slik at man kan ha et videre perspektiv på hva leseforståelse er for noe når jeg skal presentere og kommentere resultatene i studien.

## 2.3 Komponentene som inngår i leseforståelse

Innledningsvis i oppgaven slo jeg fast at leseforståelse og motivasjon er hovedtemaene i denne masteroppgaven, og at av disse to er leseforståelse som kan sees på som det overordnede temaet. Og når leseforståelsen skal ses på som det overordnede temaet er det viktig å vie plass til klargjøre hvordan jeg definerer begrepet her i oppgaven, og ikke minst hvilke ulike faktorer et så stort emne som leseforståelse består av.

I forrige delkapittel gikk jeg inn på den første av disse tingene; hvilken definisjon av begrepet leseforståelse jeg har benyttet i denne oppgaven, og deretter utdypet jeg hva som ligger i denne. Samtidig har vi sett på det at leseforståelse består av flere komplekse prosesser som foregår samtidig og virker inn på hverandre (Vellutino 2003:51, Bråten 2007:46). Begrepet leseforståelse rommer altså mer enn det som kan «presses inn i» en kort definisjon.

Teorien vi skal se på videre i dette kapittelet, og de tiltakene vi skal undersøke gjennom studien i empiridelen, vil berøre flere sider ved leseforståelsesbegrepet. For å gi en oversikt over viktige komponenter av leseforståelsesbegrepet som ikke nødvendigvis synes eksplisitt i definisjonen, skal jeg nå kort gå igjennom de viktigste av disse komponentene. Samtidig vil jeg peke på hvilke av disse som blir spesielt relevante videre i oppgaven.

I boken sin om leseforståelse, setter Bråten (2007) av et lengre kapittel til å «skru den komplekse leseforståelsesprosessen fra hverandre» (Bråten 2007:45), for på denne måten vise mange av komponentene som spiller inn når en snakker om leseforståelse. Dette er i tråd med en artikkel av Vellutino (2003), som tar for seg hvordan ulike leseres individuelle forskjeller innen de ulike ferdighetene og evnene som benyttes når man skal forstå tekst, spiller inn på forståelsen. Disse to artiklene er utgangspunktet når jeg nå presenterer de viktigste komponentene «leseforståelse» kan deles opp i. Som vi tidligere har sett, anser Sweet & Snow (som representanter for the RAND Reading Study Group) at leseforståelse både består av de tekniske ferdighetene som gjør leseren i stand til å avkode ordene i teksten, og trekke ut ordenes mening av teksten, og det å bruke mentale evner til å konstruere mening etter at jobben med å kjenne igjen ordene er gjort (Sweet & Snow 2003:1).

Videre i denne oppgaven er det først og fremst de komponentene som dreier seg om leserens konstruksjon av mening det vil handle mest om. Nettopp derfor er det viktig at vi har det klart for oss at det er flere faktorer som spiller inn på leseforståelsen enn de vi kommer til å befatte

oss mest med, og at noen av disse faktisk er helt grunnleggende for at leseforståelse kan finne sted. Jeg vil begynne med å kort gå inn på komponentene som ikke direkte blir berørt i studien, og deretter kommentere litt grundigere de komponentene som det vil handle om videre i oppgaven.

### 2.3.1 Tekniske og språklige komponenter

Vi begynner med noen komponenter som enten dreier seg om en litt mer «teknisk» side ved leseforståelsesprosessen, den siden Sweet & Snow kaller «processing the print», eller «figuring out the words on the page» (Sweet & Snow 2003:1), eller som dreier seg om språk og språkbevissthet. I følge Sweet & Snow så ser det ut som dette er «prerequisites for comprehension» (Sweet & Snow 2003:5), med andre ord at de er forutsetninger som må være på plass før forståelse kan oppnås. Faktorer som nevnes er *rask og effektiv gjenkjennelse av ord*, og forståelse av setningers *grammatiske struktur* (Sweet & Snow 2003:5).

Den første av disse faktorene («rask og effektiv gjenkjennelse av ord») handler om *ordavkodning*, lesernes evne til å «avkode eller identifisere de enkelte ordene i en tekst» (Bråten 2007:47). Både Bråten (2007) og Vellutino (2003) hevder at problemer med god og flytende ordavkodning «ser ut til å være den viktigste og vanligste årsaken til dårlig leseforståelse» (Bråten 2007:47), i alle fall i småskolealder (Vellutino 2003:53, Bråten 2007:47). Ordavkodning henger sammen med begrepet *leseflyt*, som Bråten definerer som «en nøyaktig og hurtig avkodning av ordene i teksten», som også innebærer «lesing med naturlig setningsmelodi» (Bråten 2007:47). Det er den første delen av definisjonen som er en forutsetning for å oppnå leseforståelse. Når det gjelder den andre delen av forklaringen, «naturlig setningsmelodi», er forholdet til forståelse mere komplisert. Det er nemlig slik at det å lese med naturlig setningsmelodi gjør at leseren selv lettere oppfatter hvilke ord hun eller han faktisk leser, noe som kan føre til bedre leseforståelse. Men det fungerer også den andre veien: om man har oppnådd god leseforståelse så vil det igjen føre til bedre setningsmelodi (Sweet & Snow 2003:5).

Den andre faktoren Sweet & Snow nevner som forutsetning for å oppnå leseforståelse («forståelse av setningers grammatiske struktur») er i Bråtens artikkel sortert som en faktor under den komponenten av leseforståelse han kaller *språklig bevissthet* (eller «bevissthet om

språkstrukturer») (Bråten 2007:54). Denne bevisstheten deler han opp i to; syntaktisk bevissthet og pragmatisk bevissthet (Bråten 2007:54). Den *syntaktiske* bevisstheten setter leseren «i stand til å registrere om en setning er overensstemmelse med språkets regler for bøyning og setningsbygning» (Bråten 2007:54), men den *pragmatiske* bevisstheten dreier seg om forståelse av «hvordan språket brukes i kommunikasjonsøyemed» (Bråten 2007:54).

Dette er også ferdigheter man må ha på plass i sitt *muntlige språk* før man fullt ut kan oppnå leseforståelse. Bråten vier flere sider til leserens muntlige språk. Sider ved dette som han da trekker frem er ordforråd, grammatiske kunnskaper og verbal hukommelse (Bråten 2007:53-55).

Et siste komponent ved den delen av leseforståelsen som handler om språkbevissthet som skal trekkes frem her, er *kunnskap om skriftspråk*. Under dette ligger det at man er bevisst at en del trekk skiller muntlig og skriftlig språk. Bråten nevner eksempler som at skriftspråket ofte er mindre spontant og mer planlagt, og at det er mindre orientert mot «her og nå», men i stedet er ment å være mer permanent (Bråten 2007:65).

Det er også noen «ikke-språklige kognitive evner» som spiller inn på et individs leseforståelse. Bråten nevner følgende evner: vedvarende og selektiv oppmerksomhet (det å «arbeide konsentrert over tid, og uten å la seg avlede» (Bråten 2007:59) ), visuell forestillingsevne, og generell intelligens (Bråten 2007:59-60).

Disse komponentene vi nå har trukket frem, som dreier seg om de sidene ved leseforståelse som påvirkes av språkbevisstevisshet, «ikke språklige kognitive evner» og den tekniske siden av lesing, er *ikke* sider av leseforståelse som det kommer til å eksplisitt handle om i denne oppgaven. Men siden de spiller inn på leseres forståelse av tekst, og det ville være å gi et ufullstendig bilde av hva som inngår i leseforståelse å ikke ha de med, har de fått denne plassen. De komponentene vi nå skal se på videre i teksten, er derimot alle mer direkte relevante for studien i oppgaven.

### **2.3.2 Forståelsesstrategier**

Forståelsesstrategier utgjør et viktig komponent av leseforståelsen. Forskning viser at gode lesere er svært aktive mentalt mens de leser, og den store aktiviteten «kjennetegnes ved at de

bruker leseforståelsesstrategier fra begynnelse til slutt” (Bråten 2007:67). Vellutino (2003) deler disse strategiene inn i kognitive strategier og metakognitive strategier. De kognitive strategiene omtaler han som mentale aktiviteter som leseren bevisst velger å bruke for å organisere og tolke det de leser (Vellutino 2003:66). Metakognitive strategier forklarer han som mekanismer som utgår fra leserens bevissthet om og forståelse av hva som kreves for å forstå teksten som skal leses og hvilke kognitive strategier han eller hun bør velge for å forstå nettopp denne teksten (Vellutino 2003:66). Strategier har vært en viktig del av forskningen om leseforståelse de siste tiårene (Strømsø 2007:34), og som vi skal senere i oppgaven er strategier også en viktig faktor i Guthries Begrepsorientert leseundervisning. Jeg skriver mer om forståelsesstrategier i delkapittelet om historikk i leseforståelsesforskningen og i delkapitlene om Begrepsorientert leseundervisning.

### 2.3.3 Forkunnskaper

Vellutino (2003) nøyer seg med å inkludere forkunnskaper som en strategi blant flere lesestrategier, men hos Bråten (2007) blir forkunnskapene presentert som en egen, adskilt komponent (Bråten 2007:61). Bråten støtter seg her på forskning som viser at “ingen annen enkeltfaktor [...] har så stor betydning for hva personer forstår og husker av det de leser” (Bråten 2007:61) som nettopp forkunnskaper. Det dreier seg da både om å *bygge opp* nye (for)kunnskaper (Bråten 2007:62), og om å *aktivere* de allerede innlærte forkunnskapene (Bråten 2007:63). Pressley (2006) er på samme måte opptatt av betydningen av å både først aktivisere elevenes forkunnskaper for deretter å utvide denne ved å koble forkunnskapen til ny kunnskap (Pressley 2006:302).

I følge Strømsø (2007) ble leseforståelse ble et viktig tema i leseforskningen først i siste halvdel av 1900-tallet (Strømsø 2007:25), men han trekker frem forskningen Frederic Bartlett utførte på 1930-tallet som en forløper som fikk «stor betydning for senere forskning» (Strømsø 2007:25). Dette var forskning som ikke først og fremst handlet om lesing, men om hukommelse. Noe av det Bartlett hadde undersøkt var hvordan «folks forståelse av og hukommelse for tekster var preget av deres forventninger til det de skulle lese» (Strømsø 2007:25). Resultatene hans tydet på tidligere erfaringer hadde en «vesentlig betydning» for hvordan innholdet blir organisert i minnet i begrepsmessige «skjemaer» (Strømsø 2007:25).

Dette er et eksempel på tidlig forskning som påviser at «våre forkunnskaper ofte har vesentlig betydning for hvordan vi forstår en tekst» (Strømsø 2007:25).

Forkunnskaper spiller en viktig rolle i denne oppgaven, og i studien som inngår i den. Jeg vier derfor et eget kapittel (kapittel 3) til forkunnskaper, og temaet dukker også opp i delkapitlene om Begrepsorientert leseundervisning (kapittel 2.5.3/ 2.5.4). Ikke minst spiller forkunnskapene en hovedrolle i studien jeg designet og gjennomførte, som presenteres i kapittel 5, 6 og 7.

### **2.3.4 Lesemotivasjon**

Den siste komponenten jeg skal trekke frem her er lesemotivasjon. Dette er som nevnt i innledningen et av hovedtemaene i denne oppgaven. Jeg skrev samtidig at det allikevel er underordnet det andre hovedtemaet, leseforståelse. Dette henger sammen med at både motivasjonen altså kan sees som en komponent av leseforståelse, både i følge Vellutino (2003) og Bråten (2007). Vellutino begrunner dette med at forskning viser at «motivated and engaged readers are also purposeful and goaldirected readers» (Vellutino 2003:67).

Bråten skriver at spesielt tre innfallsvinkler til motivasjonsforskningen har vist seg å ha betydning for lesemotivasjonen; *forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål* (Bråten 2007:73). Disse innfallsvinklene er elementer jeg går nærmere inn på i kapitlet om motivasjon (kapittel 3). Der vil jeg i forlengelsen av dette også ta for meg noen teorier om *interesse*.

## **2.4 Leseforståelse historisk**

I det foregående har jeg både vist hvilken definisjon av begrepet leseforståelse som legges til grunn i denne oppgaven, og sett på noen viktige komponenter leseforståelsen består av.

Visse funn som er gjort i gjennom de siste tiårenes forskning på leseforståelse har ført direkte til de metodene jeg ville teste ut i studien min. Det er derfor på sin plass å anerkjenne utviklingen forskningsfeltet leseforståelse har hatt, og å presentere hvor ideene jeg undersøkte

i studien «kommer fra». Som nevnt i innledninger er det ikke innenfor rammene til denne oppgavene å gå detaljert inn på hele historien til forskningen på leseforståelse. Men jeg skal kort skissere hvordan man har kommet frem til noen av de viktigste funnene, med fokus på elementer av betydning for min studie. I de neste delkapitlene går jeg inn på dette, og viser hvordan forskningen har gjort funn som har utviklet feltet fra 1970-tallet og frem til moderne multistrategiprogram, som for eksempel Guthries Begrepsorientert leseundervisning.

### **2.4.1 Leseforståelse som forskningsfelt**

Norske lærerstudenter har i over 20 år kunnet lese i Ingolv Austads bok *Mening i tekst* at «vi betrakter lesing og skriving som meningssøkende og meningskommuniserende prosesser» (Austad 1997:9), men ifølge Bråten (2007) har leseforståelse som fagfelt de siste 15 årene fått en ny og sterkere posisjon, spesielt etter deltakelsen i OECDs PISA-undersøkelse som ble publisert våren 2000 (Bråten 2007:9). I USA ble det på samme måte ny interesse for feltet i forbindelse med den tidligere omtalte rapporten til RRSg (the RAND Study Group) (Sweet & Snow 2003).

Leseforståelse var et viktig fagfelt også før PISA og før rapporten til RRSg. Strømsø (2007) hevder leseforståelse vært et viktig tema siden midten av 1900-tallet, og det finnes flere eksempler på forskere som var jobbet med emnet enda tidligere (Strømsø 2007:25). På 1970-tallet fikk feltet en renessanse. Strømsø knytter dette delvis sammen med at den kognitive psykologien (som blant andre ting setter fokus på tenkning og hukommelse) som felt fikk en mye sterkere posisjon dette tiåret, og leseforskerne begynte derfor å se på lesing med nye øyne; man begynte å innse at lesing også «handlet om kunnskapstilegnelse» (Strømsø 2007:28) Det ble forsket mer på hvordan kunnskap «er organisert og lagret i leserens hukommelse» (Strømsø 2007:28), og hvordan den kunnskapen man allerede har spiller en rolle for å forstå det nye man leser .

Den økte interessen for viktigheten av leseforståelse skyldtes også en studie Dolores Durkin publiserte i 1978/79. Flere forskere referer til denne som «a landmark study» og et startskudd for et nytt fokus på leseforståelse (Pressley 2006:300, Block & Duffy 2008:19). Durkin observerte amerikanske klasserom fra 3. til 6. klasse, med formålet å observere undervisning i leseforståelse. Dette så hun meget lite av, ifølge Pressley observerte hun bare at lærerne spurte



elevene *hva* de hadde fått med seg fra tekster de leste, uten å gi noen instruksjoner i *hvordan* elevene skulle jobbe for å forstå (Pressley 2006:301). Durkins funn førte til at det ble satt i gang mye forskning, både på «comprehension as a process» og hvordan man kunne identifisere «ways to increase it» (Pressley 2006:301).

## 2.4.2 Strategier

Durkins studie ble som vi nettopp så startskuddet for et større fokus på leseforståelse i forskningen. Dette gjaldt både generelt forskning om forståelse, men også mer spesifikt forskning på *lesestrategier* og *læringsstrategier* (Strømsø 2007:34, Pressley 2006:301).

Strømsø skriver at vi grovt sett «kan si at lesestrategier dreier seg om elevers arbeidsmåter, om hva de gjør når de prøver å forstå innholdet i en tekst» (Strømsø 2007:31). Mens betegnelsen *lesestrategier* går spesifikt på arbeidsmåtene en velger for å lese og få med seg innholdet i tekst, er *læringsstrategier* en videre betegnelse, som også dekker andre strategier enn de som er knyttet til tekst (for eksempel regnestrategier eller lyttestrategier) i tillegg til lesestrategiene (Brevik & Gunnulfsen 2011:51). Elstad og Turnmo (2006) gir en litt mer detaljert definisjon av læringsstrategier når de kaller dem «framgangsmåter som individer benytter seg av ved å sette seg mål, ved å ha en skjerpet oppmerksomhet rettet mot hva man kan klare å gjennomføre, og ved å vurdere sine egne resultater på en systematisk måte» (Elstad & Turnmo 2006:15).

I den første tiden etter Durkin-studien ble det først og fremst forsket på, og undervist i én og én strategi isolert (Andreassen 2007:253). I tillegg til å arbeide med å aktivisere forkunnskaper så inkluderte disse å stille spørsmål under lesingen, å konstruere mentale bilder mens man leste, å oppsummere de viktigste punktene i teksten etter lesingen, og å analysere tekstens struktur (Andreassen 2007:253).

Etter en periode med fokus på en og en strategi begynte man etter hvert å se på mer omfattende måter å jobbe med flere strategier samtidig på (Andreassen 2007:253). Pressley (2006) er kritisk til hvordan det ble undervist i disse enkeltstrategiene i denne perioden (Pressley 2006:301), og trekker frem egen og andres forskning som viser viktigheten av å

lære elever flere ulike lesestrategier, og ikke minst viktigheten av at lærere eksplisitt viser og modellerer strategiene for elevene over tid (Pressley 2006:308).

## 2.5 Multistrategiprogrammer

Fokuset på lesestrategier begynte altså med forskning på og undervisning i én og én strategi. Deretter begynte man på 1980-tallet å utarbeide programmer, eller «opplæringspakker» (Andreassen 2007:253) som inkluderte flere strategier i kombinasjon. Andreassen (2007) kaller disse programmene for «multistrategiprogram» (Andreassen 2007:253). Han skriver i artikkelen sin om noen av disse amerikanske multistrategiprogram som har blitt utviklet de siste tiårene, og hvordan programmene til en viss grad har bygget videre på hverandre. Eller, som han uttrykker det, han betrakter programmene “som ledd i en utvikling, der de blir stadig mer gjennomgripende” (Andreassen 2007:273).

### 2.5.1 Resiprok undervisning

Andreassen ser først på *resiprok undervisning*. Ordet resiprok kan «oversettes» til *gjensidig*, og spiller ifølge Roe (2006) på at «læring skjer i dialog med andre» (Roe 2006:83), noe hun knytter til Vygotskys «syn om at læring fremmes best i grupper der en stadig får tilbakemelding fra andre» (Roe 2006:83). Andreassen understreker at dialogen foregår både mellom elev - lærer og mellom elev - elev (Andreassen 2007:256). Selve metoden ble utviklet av Palincsar & Brown på 80-tallet. Den går ut på å lære elevene fire ulike lesestrategier, ved at læreren modellerer arbeidet med hver av disse strategiene. Deretter settes elevene sammen i grupper hvor hver elev har ansvar for hver sin strategi når de sammen analyserer en tekst. Andreassen poengterer at resiprok undervisning i utgangspunktet er ment å skulle brukes «i løpet av kort, intensiv periode» (Andreassen 2007:254). De fire strategiene er ferdig bestemt: foregripelse, oppsummering, spørsmålsstilling og oppklaring. Disse fire strategiene mente Brown og Palincsar «reflekterte de viktigste funksjonene ved god leseforståelse» (Andreassen 2007:255).

Strategien *foregripelse* går ut på at leseren skal finne ut hva de forventer seg av teksten, og lage seg en hypotese om hva de tror teksten vil handle om. For å få til dette må de «mobilisere forkunnskaper» (Strømsø 2007:34). Strategien *oppsummering* skal gi elevene trening i å «skille mellom viktig og mindre viktig informasjon» (Andreassen 2007:255), samtidig som de får sjekket om de har forstått og fått med seg nok av innholdet (Andreassen 2007:255). Å *stille spørsmål* til teksten er en strategi som i likhet med oppsummering trener både leserens evne til å «identifisere viktig informasjon i teksten og å teste egen forståelse» (Andreassen 2007:255). Den siste strategien, *oppklaring*, går ut på å klare å forstå hvilke deler av teksten man ikke forstod, med andre ord å identifisere vanskelige eller uklare ord eller partier i teksten, samt å finne ut hva man kan gjøre «for å reparere manglende forståelse» (Andreassen 2007:255).

Programmet fikk meget gode resultater i kontrollerte forsøk. Når metoden skulle tas i bruk av lærere uten tett oppfølging av forskere ble derimot ikke resultatene like gode. Strømsø (2007) skriver at det etter hvert slett ikke var uproblematisk «å overføre modellen fra forsøkssituasjonen til den vanlige skolehverdagen» (Strømsø 2007:35). Dette var ifølge Strømsø et felles trekk ved en flere av forsøkene med strategier i denne perioden. Og etter disse erfaringene med overføringen av resiprok undervisning fra «forsøksstadiet» til «vanlige» klasserom, skjedde det en endring i retning av mer forskning utført i reelle klasseromssituasjoner i stedet for forskning i mer eksperimentelle settinger (Strømsø 2007:35).

Andreassen hevder forskere som har vurdert resiprok lesing i ettertid, har kommet frem til at metoden kom med flere viktige bidrag til feltet leseforståelse. Disse inkluderer de fire valgte strategiene, samt at strategien ikke bare fremmet forståelsen, men fikk leserne til å overvåke sin egen lesing (Andreassen 2007:259). Videre drøfter Andreassen noen problematiske sider ved den resiproke undervisningen, som lærernes evne til å gi en god nok modellering av den typen samtale om tekst metoden legger opp til; spesielt at lærerne «trenger tid og trening for å stille de gode spørsmålene som gir dialogen retning og framdrift» (Andreassen 2007:259). Samtidig er det en fare med alle metoder som legger opp til å gradvis overføre «all» kontroll til elevgrupper, at de alltid vil være sårbare for hvilke elever som deltar i den aktuelle gruppen, deres forutsetninger for å mestre metodikken og hvor mye tid de får strategiene modellert før de skal bruke dem på egen hånd. Andreassen viser til at spesielt elever i 3. – 6.

klasse «i utgangspunktet mangler grunnleggende ferdigheter i å samarbeide i grupper» (Andreassen 2007:259).

Pressley (2006) mener også at metoden i teorien inneholder mange viktige elementer, og i likhet med Andreassen trekker han som eksempel frem utvalget av strategier (Pressley 2006:307). Men mye av den aktiviteten som denne arbeidsmåten skal sette i gang inne i elevenes hoder er vanskelig å måle, og når elever som arbeider med resiprok undervisning tar standardiserte leseforståelseprøver er resultatene, i Pressleys ord «not particularly striking» (Pressley 2006:307). Han hevder at arbeidet med forståelsesstrategier bør inneholde mer direkte forklaringer fra lærer enn det den resiproke undervisningen legger opp til (Pressley 2006:308). Pressley jobbet selv videre med problemstillingen da han satte sammen sitt eget multistrategiprogram. Mer enn et strengt program med ferdig «kokebok» som skal følges, er dette multistrategiprogrammet et rammeverk, eller en samling med prinsipper for hvordan man jobber med strategier på en god måte. Pressley kaller programmet med disse prinsippene for *transaksjonell strategiundervisning*.

## 2.5.2 Transaksjonell strategiundervisning

I tråd med hva vi har sett, utviklet Pressley sitt program basert på et større antall observasjoner av hva som fungerte i reelle klasseromssituasjoner. Han observerte undervisning med skoler og lærere som hadde utmerket seg ved å jobbe godt med strategier (Pressley & Woloshyn 1995:84-85), og forskning på gode måter å jobbe med strategier på. Pressley grupperte de prinsippene som han mente var gode *Transaksjonell strategiundervisning*. Han anerkjenner på sett og vis sin metode som en slags videreutvikling av resiprok lesing ved å beskrive resiprok lesing som the «predecessor» til transaksjonell strategiundervisning (Pressley 2006:320).

Om man sammenligner de to programmene, vil man se flere likheter. Dette anerkjenner Pressley, og skriver at en måte å begynne med transaksjonell strategiundervisning på, er å starte opp med de fire strategiene fra resiprok undervisning (Pressley 2006:320). Disse fire strategiene fra resiprok undervisning (oppsummering, spørsmålsstilling, oppklaring og foregripelse) er også blant de som ifølge Andreassens artikkel opptrer «regelmessig» i transaksjonell strategiundervisning (Andreassen 2007:264). Men i transaksjonell

strategiundervisning trekkes det inn flere strategier å velge mellom, man har ikke fastlåst at den eller den strategien skal være med, og det er et hovedpoeng at det er elevene selv som skal kunne velge mellom de ulike strategiene de har lært (Pressley 2006:320). I Pressleys egne ord: «Transactional strategies instruction is all about teaching students to choose active reading over passive reading and to decide for themselves which strategic processes to use when they confront challenging texts» (Pressley 2006:320).

I resiprok undervisning var man opptatt av å overføre kontrollen til elevene etter forholdsvis kort tid, men i transaksjonell strategiundervisning fortsetter lærerne å modellere og forklare strategiene i en mye lengre periode (Pressley 2006:311). Pressley understreker at det tar lang tid for elever å lære den enkelte strategi, så de trenger å få den forklart og modellert mange ganger i løpet av lang periode, men lærernes «kontroll» og støtte minskes gradvis: «their initial explanations and modelling were more complete than later explanations and modelling» (Pressley 2006:311). Når elevene etter hvert bruker strategiene naturlig går lærerens rolle over til «prompting students to be active in deciding how they might process the text» (Pressley 2006:335).

Thompson (2008) hevder at transaksjonell strategiundervisning kan brytes ned i tre hovedkomponenter; «strategy instruction, strategy use, and extensive interaction between teacher and student» (Thompson 2008:162). Den første komponenten er altså selve strategiundervisningen utført etter prinsippene ovenfor. Den andre komponenten er viktig, og handler om en hovedforskjell mellom resiprok undervisning og transaksjonell strategiundervisning: mengdetrening i bruk av strategiene. Der resiprok undervisning ofte benyttes i mer begrensede perioder, er det meningen at transaksjonell strategiundervisning skal foregå «gjennom hele skoleåret og strekker seg ideelt sett over år» (Andreassen 2007:264). Ikke minst skal strategiene jobbes med i alle fag, ikke bare i noen timer spesielt avsatt til strategijobbing. Andreassen viser til hvordan observasjon av lærere som jobbet etter prinsippene var «opptatt av å benytte enhver anledning til å modellere, forklare, repetere og bruke *psykologisk* strategiene i klasseundervisningen» (Andreassen 2007:264).

Den tredje komponenten, «extensive interaction between teacher and student», peker direkte på samhandlingen som har gitt navnet til transaksjonell strategiundervisning. Andreassen hevder begrepet spiller på flere forhold, først at aktiviteten i gruppa blir «bestemt i fellesskap av lærer og elever under stadig samhandling» (Andreassen 2007:262). Innunder dette ligger det også at lærerne tilpasser planen for økta etter hvordan elevene reagerer; «what happened

in transactional strategies instructional groups were determined largely by the reactions of students to teachers and to other students» sier Pressley (Pressley 2006:310). Andreassen kaller dette aspektet ved undervisningen transaksjonell i *psykologisk forstand*» (Andreassen 2007:262). Et annet forhold navnet som har gitt navn til denne undervisningstypen hentyder til er det Andreassen kaller å være «transaksjonell i *litterær forstand*» (Andreassen 2007:262). Dette handler om at gruppen ved å samhandle med hverandre om teksten konstruerer en tolkning av teksten «som ingen individer enkeltvis ville ha kommet fram til» (Andreassen 2007:262).

Pressley viser til flere studier som viser at transaksjonell strategiundervisning har effekt (Pressley 2006:317), men erkjenner at det er vanskelig å forske på effekten til så langvarige programmer, da slike studier krever at «researchers make careful measurements in a number of classrooms over a long period of time» (Pressley 2006:318). Andreassen viser også til at studier har «funnet både kortidseffekter og langtidseffekter på de måleinstrumentene man har benyttet for å måle leseforståelse og strategibruk» (Andreassen 2007:267). Allikevel har ikke funnene ført til at transaksjonell strategiundervisning har blitt utbredt i stor skala, og Pressley selv beklager at arbeidet med multistrategiprogrammet han og kollegene hans har utført «was basically ignored from 2000 on» (Pressley 2008:406).

Andreassen skriver at resiprok undervisning og transaksjonell startegiundervisning kan sies å «ha preget forskningsfeltet i hvert sitt tiår» (Andreassen 2007:254), og man kan si resiprok undervisning preget 80-tallet og transaksjonell strategiundervisning preget 90-tallet. Videre hevder han at et tredje multistrategiprogram har fått prege tiåret som innledes nettopp år 2000; *begrepsorientert leseundervisning* (BLU) (Andreassen 2007:254). Dette multistrategiprogrammet viderefører flere elementer fra de to første, men vektlegger et nytt element på «en helt annen måte enn det som var gjort i de tidligere programmene» (Andreassen 2007:254). Dette elementet er *motivasjon*.

### **2.5.3 Begrepsorientert leseundervisning 1: motivasjon**

I følge Andreassen har leseforskningen i mange år først og fremst konsentrerte seg om det kognitive aspektet ved lesing, og motivasjon var dermed lenge et forsømt område (Andreassen 2007:267). Det uheldige med dette er at å lese en tekst og konstruere mening ut

ifra den ifølge Andreassen «krever innsats og anstrengelse» (Andreassen 2007:267). Ikke minst når leseren i tillegg skal velge bevisst mellom strategier og overvåke egen lesing. Da blir «den enkeltes motivasjon avgjørende for om man velger lesing som aktivitet, og i hvilken grad man engasjerer seg i lesingen» (Andreassen 2007:267-268).

Etter hvert tok leseforskningen tak i dette, og på slutten av 1990-tallet ble forskeren John Guthrie opphavsmann til multistrategiprogrammet *begrepsorientert leseundervisning*, som vektla motivasjon i stor utstrekning (Andreassen 2007:254). Som vi tidligere har sett, heter dette programmet på originalspråket Concept- Oriented Reading Instruction, noe som vanligvis forkortes CORI. Videre i denne oppgaven bruker jeg som hovedregel det norske begrepet, og forkortelsen Andreassen bruker; BLU (Andreassen 2007:267). I noen sitater brukes den engelske forkortelsen CORI, og da er det viktig å være oppmerksom på at dette altså er det samme som begrepsorientert leseundervisning (BLU).

Andreassen viser til to studier fra 2004 som viste at elever som fulgte dette programmet skåret signifikant høyere på «både leseforståelse, bruk av lesestrategier og lesemotivasjon» (Andreassen 2007:271) enn elever som fikk ren strategiundervisning, og at forskerne bak studiene mente det var nettopp «de motivasjonelle faktorene i BLU som var forklaringen på den positive effekten» (Andreassen 2007:271). På bakgrunn av disse studiene går Andreassen så langt som å hevde at det er «nødvendig å arbeide mye med elevenes motivasjon i en undervisning som tar sikte på å utvikle leseforståelse» (Andreassen 2007:273). Også Bråten (2007) anbefaler begrepsorientert leseundervisning i sin artikkel om arbeid med leseforståelse. Han kaller det «et veloverveid tiltak som har satt det pedagogiske arbeidet for å fremme de omtalte komponentene i lesemotivasjon i system» (Bråten 2007:77). Vi har sett hvordan disse ulike multistrategiprogrammene har bygget videre på hverandre, og at de har fått prege forskningsfeltet i hvert sitt tiår. Man kan da se det som de representerer utviklingen forskning om leseforståelsesundervisning har hatt i disse tiårene. I så fall representerer begrepsorientert leseundervisning det «nyeste», eller det mest oppdaterte synet på hva som kan menes med god leseforståelsesundervisning. Vi skal se litt nøyere på programmet.

#### **2.5.4 Begrepsorientert leseundervisning 2: de nye komponentene**

Studien jeg gjennomførte er inspirert av multistrategiprogram generelt, og begrepsorientert leseundervisning spesielt. For å understreke at tiltakene ikke bare er tatt fra et vilkårlig valgt program, men at de er valgt ut ifra at en linje i forskningen gjennom flere tiår fører frem til BLU og dette programmets tiltak, har vi i det foregående sett nærmere på denne «linjen» i forskning på leseforståelsesundervisning. Før vi går nærmere inn på hvilke nye elementer BLU inneholder, skal vi først se noen viktige elementer fra de to andre multistrategiprogrammene som videreføres i BLU.

For det første er BLU som de to andre programmene basert på et konstruktivistisk læringssyn, hvor ny læring bygger videre på den enkeltes forkunnskaper (Andreassen 2007:272). Det fokuseres videre, som i de to andre, på å jobbe med lærings- og lesestrategier. Disse strategiene jobbes det med i et sosialt fellesskap, hvor læreren først modellerer strategiene, og hvor elevene gradvis blir bedre på å selv bruke strategiene i gruppe med medelever. Man vektlegger med andre ord dialog og det sosiale aspektet (Andreassen 2007:272). Disse tre elementene, som altså er felles for alle tre programmene, har (som man vil se i empiridelen av oppgaven) inspirert den ene betingelsen i studien. Den såkalte «Forkunnskap-betingelsen» i forsøket går ut på at elever og en lærer i gruppe sammen får frem hvilke forkunnskaper deltakerne («elevene») sitter med om temaet som teksten de skal lese handler om. Dette merkes for det første ved at utgangspunktet for hele betingelsen å knytte ny læring til forkunnskaper, og at dette i tillegg skjer i en sosial setting. Elementet med modellering har ikke like stor plass i designet til betingelsen, det er nok mer riktig å si at arbeidet ledes av en lærer enn å si at det modelleres. Mer om dette i

Videre skal vi se på to viktige, «nye» elementer som skiller BLU fra de to andre programmene. For det første: at programmet kaller seg Concept-oriented, eller begrepsorientert, avslører jo at man setter fokus på begreper; «viktige begreper som skal læres innenfor et bestemt faglig tema» (Andreassen 2007:27). Disse temaene er gjerne hentet fra natur- og miljøfag eller samfunnsfag (Malloy & Gambrell 2008:230). En hovedtanke i BLU er at læreren skal velge ut viktige, sentrale begreper innen det temaet elevene skal lære om, og så skal det jobbes for å bygge opp en forståelse av disse begrepene hos elevene. En slik begrepskunnskap er ment å øke elevenes forståelse av tekstene, og det skal øke deres *leseengasjement* (Andreassen 2007:267). Leseengasjement er Andreassens oversettelse av det kanskje viktigste begrepet innen BLU: *engaged reading*.



Dette fører oss til det andre «nye» i BLU, som vi allerede har vært inne på: motivasjon. Dette kommer til uttrykk gjennom det Andreassen kaller «selve kjernen i deres tenkning om leseopplæring» (Andreassen 2007:267); det Guthrie kaller engaged reading. Som vi har sett oversetter altså Andreassen engaged reading med *leseengasjement*, og definerer dette som «samvirke mellom motivasjon, begrepskunnskap, strategibruk og sosial interaksjon» (Andreassen 2007:267). Guthrie kaller engasjerte lesere «intrinsically motivated to read and strategic in their approach to text» (Guthrie 2003:136).

For å oppnå den indre motivasjonen legger Guthrie blant annet vekt på undervisning basert på sosial interaksjon (både mellom elever og mellom lærer og elever), bruk av interessante tekster, og det å gi elevene valg mellom tekster og aktiviteter. Men kanskje aller mest gjennom å gi elevene «hands on»-opplevelser med objekter relatert til temaet (Andreassen 2007:268, Guthrie et al 1997:30). «Hands-on»- elementet inspirerte den ene betingelsen i studien min, så dette er et element det er viktig å se nærmere på. Vi begynner med en kort gjennomgang av hvordan BLU-arbeid ser ut i klasserommet, slik at hands on-erfaringenes rolle blir synlig.

I klasserom der det jobbes med begrepsorientert leseundervisning, arbeider man med tema fra naturfag eller samfunnsfag. Man jobber med samme tema i flere uker (12 uker er vanlig), og deler inn hver 12-ukersperiode i flere faser, eller sekvenser. Den første av disse er en opplevelsese fase, hvor elevene får hands on-opplevelser, eller *førstehåndserfaringer* med det temaet klassen skal jobbe med. Det kan ifølge Andreassen for eksempel være ekskursjoner, museumsbesøk eller eksperimenter i «klasserommet eller ute» (Andreassen 2007:268).

Tanken er at dette skal «skape interesse og undring og få elevene til å stille egne spørsmål» (Andreassen 2007:269). Man ønsker at dette vil gi elevene indre motivasjon til å gå i gang med neste fase, hvor elevene skal «søke og finne frem» i litteratur om emnet (det skal være mange tekster å velge mellom, slik at elevene har faktiske valgmuligheter), de skal bygge opp forståelse og gjøre stoffet til sitt eget, og til slutt skal de kommunisere hva de har lært med andre (Andreassen 2007:271, Guthrie et al 1997:26-27). Parallelt med dette driver lærerne med stadig og eksplisitt strategiinstruksjon, omtrent som vi kjenner den fra transaksjonell strategiundervisning. Strategiene kjenner vi igjen fra resiprok undervisning og transaksjonell strategiundervisning: aktivere bakgrunnskunnskap, stille spørsmål til teksten under lesingen og etter lesingen, samt oppsummere de viktigste punktene fra teksten. (Guthrie et al 1997:14).

Den første fasen i arbeidet var som nevnt førstehåndserfaringene, og som vi så skulle disse altså skape interesse og forhåpentligvis gjøre elevene indre motiverte til å gå videre til de neste fasene. Guthrie hevder disse aktivitetene både er minneverdige og motiverende, og han viser til forskning som viser at det å se «the real world in the classroom usually arouses situational interest, which can motivate reading» (Guthrie et al 1997:17).

## 2.6 Fra store program til korte økter

I den foregående skissen av hvordan man jobber med BLU kan man forhåpentligvis se det jeg poengterte i innledningen til oppgaven: dette er et stort opplegg, hvor man holder på mange uker med hvert tema (12 uker er lenge i forhold til hva som er vanlig i norske skoler), og hvor man trenger mye materiale til hver fase av opplegget. Dermed kan det være vanskelig for en enkelt lærer å sette i gang å jobbe med BLU alene. Man er i så fall avhengig av å få med seg kollegiet sitt som samarbeidspartnere, og i tillegg må ledelsen være enige i prioriteringen av de tema som skal få 12 ukers fokus. Det betyr at mange lærere som kunne vært interessert i å jobbe etter BLU-rammeverket ikke får muligheten.

Dette ble inspirasjonen til studien i denne masteroppgaven: jeg ville undersøke om en enkelt lærer kan dra nytte av all forskningen bak multistrategiprogrammene selv om hun eller han ikke har muligheten til å sette i gang med strategiprogrammet i «full» versjon. Jeg ville undersøke om noen av tiltakene også kunne vise effekt etter kortere økter. Jeg endte opp med å velge to tiltak. Det første var, som vi så tidligere, en lærerstyrt gruppesamtale som dreide seg om å aktivere forkunnskaper. Varianter av dette finner vi i alle tre multistrategiprogrammene vi har sett på.

Det andre tiltaket finnes bare i BLU, og reflekterer at det er en nyere «trend» i leseforskningen å koble inn lesernes motivasjon i arbeidet med leseforståelse. Inspirert av hvordan BLU-elever får en opplevelsesfase med førstehåndserfaringer som skal gi motivasjon til de mer energikrevende fasene som følger, ønsket jeg at en av betingelsene skulle gå ut på å gi elever «hands on»-opplevelser knyttet til teksten de skulle lese.

## 2.7 Oppsummering av kapittelet

Dette kapitlet har handlet om leseforståelse, som er det overordnede temaet i denne oppgaven. Vi har sett hvilken definisjon av leseforståelse oppgaven baserer seg på, vi har utdypet hva som ligger i definisjonen, og vi har sett hvilke komponenter som utgjør leseforståelsen. Etter dette har vi sett på noen linjer i historien til leseforståelse som forskningsfelt, og fulgt denne linjen frem til tre multistrategiprogram som har preget hvert sitt tiår. Gjennom å se hvilke elementer som har blitt beholdt fra hvert program når man har forsket videre, har vi kommet frem til noen viktige tiltak som fremdeles ses på som essensielle i arbeidet med utvikling av leseforståelse.

Til slutt har jeg vist hvilke to av disse tiltakene jeg ønsket å undersøke effekten av i min studie; aktivering av forkunnskaper og motivasjon gjennom «hands on»-erfaringer. I de neste kapitlene kommer det til å handle om teori som belyser disse to tiltakene. Først et kapittel om forkunnskaper, og deretter et kapittel om motivasjon.

## 3 Forkunnskaper

### 3.1 “Ingen annen enkeltfaktor” ...

I samtlige kapitler så langt i denne oppgaven har det stadig blitt trukket frem at lesernes forkunnskaper har mye å si for leseforståelsen. Vi har for eksempel sett både Bråten (2007) og Vellutino (2003) trekke forkunnskapen frem som en av komponentene leseforståelse består av, og vi har sett at alle de tre, store multistrategiprogrammene som er beskrevet her i oppgaven har arbeid med forkunnskaper som et vesentlig element. I delkapitlene om Begrepsorientert leseundervisning (BLU) så vi at aktivering av forkunnskapene er det første Guthrie vier plass til når han går igjennom man bør jobbe med av kognitive strategier i boken sin om BLU (Guthrie et al 1997:92).

At jeg flere ganger har trukket frem forkunnskapene henger for det første sammen med at denne oppgaven bygger på forskning og teori innenfor konstruktivisme og kognitiv læringsteori. Den bygger dermed, som vi har sett, på et kunnskapssyn der hvert menneske aktivt konstruerer, eller bygger opp sin egen kunnskap. I samme kapittel så vi også at dette i leseforståelsessammenheng skjer i et samspill mellom leseren, teksten og situasjonen (konteksten) det blir lest i. Da er det naturlig å tenke at leserens kunnskaper og erfaringer påvirker hvilken forståelse som blir bygget opp under lesingen. Roe (2006) hevder det er bred enighet blant leseforskere om hvor viktig forkunnskapene er for leseforståelsen. Ikke bare at den er en av mange viktige elementer, men at den «spiller en avgjørende rolle for leseforståelsen» (Roe 2006:71). Bråten (2007) på sin side viser til forskning som viser at det antagelig ikke er noen «annen enkeltfaktor som har så stor betydning for hva personer forstår og husker av det de leser, som de forkunnskapene de bringer med seg til teksten» (Bråten 2007:61). Det er med andre ord et spesielt viktig tema å ha med i en oppgave som har leseforståelse som et overordnet tema!

For det andre spiller forkunnskaper en hovedrolle i studien jeg designet og gjennomførte, og derfor er det også naturlig at temaet belyses nøye i et eget kapittel av oppgaven.

## 3.2 Betydning av forkunnskaper

Da jeg tidligere (i delkapittel 2.2.1) slo fast at forskningslitteraturen i denne oppgaven er forankret i kognitive og konstruktivistiske teorier om læring, var en av kildene jeg viste til Skaalvik & Skaalvik (2005). De sier (som vi var inne på) at det finnes mange forskjellige kognitive teorier om læring med ulike retninger og varianter. De fleste har allikevel noen fellestrekk i følge Skaalvik & Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik 2005:44), som så trekker frem to viktige slike fellestrekk. Ett av disse så vi på i definisjonkapittelet; at de konstruktivistiske teorier «baserer seg på ideen om at informasjon mottas, utvelges, bearbeides, fortolkes og lagres i hjernen» (Skaalvik & Skaalvik 2005:44). I sammenhengen holdt det med dette sitatet for å gi et bilde av hva konstruktivisme var for noe, men Skaalvik & Skaalvik trekker altså frem ett fellestrekk til. Dette fellestrekket har stor betydning for hvilken vekt som legges på forkunnskapene i denne oppgaven, og lyder slik: «ny informasjon velges ut og fortolkes med utgangspunkt i tidligere erfaringer» (Skaalvik & Skaalvik 2005:44). Her ser vi altså at det å benytte forkunnskapene er mer enn å bruke en læringsstrategi; det er rett og slett en viktig del av selve læringsprosessen!

Teoretikerne jeg har brukt som kilder deler seg litt på hva de mener om dette punktet. Guthrie et al (1997) presenterer arbeidet med forkunnskapen som arbeid med kognitive strategier (Guthrie et al 1997:92). Det er riktignok den første strategien Guthrie her presenterer, og kanskje en av de han legger mest vekt på, men like fullt presentert som en strategi. Vellutino (2003) grupperer (som vi så tidligere) «use of prior knowledge» (Vellutino 2003:66) som en blant flere strategier i sin artikkel *Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children*, hvor han plukker fra hverandre komponentene som leseforståelse består av (Vellutino 2003:66). Bråten (2007) derimot, skiller veier med Vellutino på dette punktet i sin artikkel *Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak*, hvor han i likhet med Vellutino plukker leseforståelsen fra hverandre, og ellers refererer en del til Vellutinos artikkel; han velger i stedet å presentere forkunnskapene som et eget element. Og bruker flere sider før han kommer til strategiene (Bråten 2007:61). Strømsø (2007) behandler også forkunnskapene som et eget element, med stor betydning for leseforståelsen (Strømsø 2007:28). Han viser som vi har sett til Frederic Bartletts forskning på hukommelse fra 1930-tallet, hvor funnene viser at «våre forkunnskaper ofte har vesentlig betydning for hvordan vi forstår en tekst» (Strømsø 2007:25), og viser videre til at dette er «noe mange leseforskere fremdeles er opptatt av» (Strømsø 2007:25).

I tråd med Skaalvik & Skaalvik, Bråten, og Strømsø behandler jeg forkunnskaper i denne oppgaven som en del av selve læringsprosessen, ikke bare en strategi blant mange andre man kan velge mellom å bruke. Jeg skal underbygge dette ved å se nærmere på noen anerkjente teorier videre i kapitlet.

Så er det jo slik at flere av de «andre» kognitive strategiene faktisk dreier seg om forkunnskaper. Enten om å *aktivere* forkunnskaper som allerede er hos leseren, eller om å bygge opp *ny kunnskap*. Men selve prosessen med at ny informasjon velges ut og fortolkes med utgangspunkt i tidligere kunnskaper og erfaringer ser jeg som en del av læringsprosessen uansett, uavhengig om den som lærer noe bevisst har benyttet noen strategi for å benytte forkunnskap eller ikke. Jeg skal i det følgende gå inn på noen teorier som viser dette tydeligere.

## **3.3 Skjema**

### **3.3.1 Skjema-teori**

Synet på arbeid med forkunnskaper som en del av selve læringsprosessen henger blant annet sammen med det som kalles for *skjema-teori*. Slike teorier tar utgangspunkt i at kunnskapen et menneske konstruerer lagres som mentale representasjoner eller «skjemaer» (Austad 2003:34-35). Austad (2003) hevder at «nyere forskning omkring leseprosessen bygger gjerne på en eller annen variant» av skjema-teori (Austad 2003:33), og at ulike varianter av skjemateori har vært i bruk i kognitiv psykologi lenge. Linjen kan trekkes tilbake til blant annet Piaget (Austad 2003:33).

### **3.3.2 Skjema hos Piaget**

Jean Piaget er i følge Manger, Lillejord, Nordahl & Helland (2009) «en av de aller mest siterte forskerne innen utviklingspsykologien» (Manger et al. 2009:123). Han er kjent blant annet for sin teori om kognitiv utvikling. «Ingen teori har stimulert til så mye forskning og hatt så stor

betydning for vår forståelse av tenkningens utvikling” skriver Evenshaug & Hallen (Evenshaug & Hallen 2000:109). Mye av denne forskningen har handlet om Piagets stadieteorier, teorier om hvordan menneskers måte å tenke på utvikles eller endres gjennom livet, via noen faste stadier (Manger et al. 2009:124). Denne delen av tankegodset til Piaget er utenfor fokuset til oppgaven her, men nesten like mye omtalt er den delen av teorien hans som omfatter *hvordan* læring skjer. I denne belyses viktigheten av forkunnskaper.

Når Skaalvik & Skaalvik (2005) skal forklare skjemaet hos Piaget, begynner de med hvordan kunnskap og erfaringer i hjernen lagres som det de kaller «mentale representasjoner». Disse representasjonene knyttes så sammen i hjernen, i en slags nettverk, eller «kunnskapsstrukturer» (Skaalvik & Skaalvik 2005:44). Disse nettverkene kalles i Piagets terminologi for *skjemaer*. (Skaalvik & Skaalvik 2005:50).

Skaalvik & Skaalvik er opptatt av å få frem at disse skjemaene ikke er «objektive kopier av en ytre virkelighet», men heller personens fortolkning av virkeligheten (Skaalvik & Skaalvik 2005:50). Dette ses som en fortsettelse av hvordan Skaalvik & Skaalvik presenterte konstruktivismen; etter at kunnskap og informasjon har blitt mottatt, utvalgt, bearbeidet og fortolket, blir informasjonen deretter lagret (Skaalvik & Skaalvik 2005:44). Og da lagres den altså i skjemaer (Skaalvik & Skaalvik 2005:50). Manger et al (2009) sier litt forenklet at skjema hos Piaget er «det som sitter igjen som et minnespor etter en handling eller erfaring i den ytre verden», som så ordnes i nettverk (Manger et al 2009:124). Et viktig poeng er da at det ikke lages nytt minnespor for hver enkelt lignende opplevelse, men at minnesporene generaliseres og abstraheres (Austad 2003:34). Austad bruker som eksempel det å spise middag; vi får ikke et nytt minnespor fra hver enkel middag vi opplever, vil vi etter hvert få «et abstrakt og generelt minne om middagsspising» (Austad 2003:34).

Et hovedpoeng ved Piagets skjemateori er hva som skjer når vi får nye erfaringer, disse vil nemlig «tolkes og forstås i lys av eksisterende kunnskapsstrukturer», med andre ord de eksisterende skjema (Skaalvik & Skaalvik 2005:50). Piaget knytter to forskjellige prosesser til hvordan dette foregår. Om de nye opplevelsene eller den nye informasjonen «passer inn» i de etablerte skjemaene og vi dermed kan koble den nye erfaringen til hva vi vet fra før «ved å få det til å passe inn i de etablerte kunnskapsstrukturene» kaller Piaget prosessen *assimilasjon* (Skaalvik & Skaalvik 2005:50). Om ny informasjon *ikke* stemmer overens med de etablerte skjemaene vil personen enten avvise den nye kunnskapen, eller så må skjemaene endres slik

at de kan romme den nye informasjonen. Denne prosessen kaller Piaget *akkomodasjon* (Skaalvik & Skaalvik 2005:50).

### 3.3.3 Skjema og lesing

Piagets skjemateorier handler ikke spesifikt om lesing, men mer generelt om hvordan erfaringer av ulik art tolkes og bearbeides av hjernen. I følge Austad (2003) er Frederic Bartlett «trolig den første som knyttet skjemateorien til forståelse av tekster» (Austad 2003:33). I følge Strømsø (2007) skjedde dette allerede i 1932, med boken *Remembering*, som blant annet tok for seg hvordan «innholdet fra tekstene ble organisert begrepsmessig i hukommelsen, og at tidligere erfaringer hadde en vesentlig betydning» (Strømsø 2007:25). Mens Piagets skjemateori viser hva som skjer «av seg selv» når vi møter nye erfaringer, og ikke har noen pedagogiske føringer for arbeid med å aktivere forkunnskapene, viser Bartlett at skjema kan «mobiliseres under leseprosessen», og at dette «kan resultere i at vi rekonstruerer teksten framfor å memorere den» (Strømsø 2007:25). Når tekstens innhold på denne måten rekonstrueres ut ifra leserens forkunnskaper, ser vi på hvilken måte forkunnskapene har den «vesentlige betydning» som Strømsø referer til. Strømsø skriver videre at Bartletts bidrag har hatt «stor betydning for senere forskning» (Strømsø 2007:25), men at selv om Bartlett introduserte skjemateorien sin så tidlig som 1932, så var det ikke før på slutten av 60-tallet at feltet fikk ny oppmerksomhet (Strømsø 2007:29).

Det var også først på 1960-tallet Piagets teorier ble videre kjent og begynte å få stor oppmerksomhet. I følge Ormrod (2009) stammer teoriene hans egentlig fra 1920-tallet, men fikk ikke sin store innvirkning før fire tiår senere (Ormrod 2009:309). Ormrod nevner flere mulige grunner eller forklaringer til dette, men hovedårsaken mener hun er at det på 1920-tallet fremdeles var det behavioristiske perspektivet som dominerte forskning om læring (Ormrod 2009:309). På slutten av 1960- og begynnelsen av 1970-tallet skjedde det derimot et skifte, og kognitiv psykologi fikk stor fremvekst og tok over som den dominerende retningen (Strømsø 2007:28, Ormrod 2009:309), og i den sammenheng fikk Piagets teorier muligheten til å styrke sin posisjon.

Skaalvik & Skaalvik (2005) trekker også inn Ausubels skjemateorier fra 60- og 70-tallet i diskusjonen. Skjema hos Ausubel har stort sett de samme trekkene som hos Piaget; kunnskap



og erfaringer lagres som kunnskapsstrukturer, mellom disse knyttes det stadig mer kompliserte nettverk, og ny kunnskap og nye erfaringer konstrueres «gjennom at nye erfaringer tolkes i lys av etablerte kunnskapsstrukturer» (Skaalvik & Skaalvik 2005:53). Men der Piaget mente at skoleelever oppdager nye erfaringer og kunnskap gjennom mer spontan «utforskning og eksperimentering» (Skaalvik & Skaalvik 2005:53), trekker Ausubel frem viktigheten av læreren, og at denne bør formidle ny kunnskap, basert på hva elevene kan fra før (Skaalvik & Skaalvik 2005:52). Det at den nye kunnskapen settes i sammenheng med relevante eksisterende kunnskapsstrukturer er, ifølge Ausubel «det som avgjør om læringen blir meningsfull» (Skaalvik & Skaalvik 2005:54). Ausubel har noen anbefalinger vedrørende hvordan dette bør arbeides med, og det er nettopp disse anbefalingene som gjør Ausubel aktuell å trekke frem i denne oppgaven: han mener læreren bør forberede elevene mentalt på det stoffet som skal læres, ved å jobbe konkret konkret med å «aktivere relevante kunnskapsstrukturer som den nye kunnskapen kan tolkes i lys av, og som vil bidra til å utvide etablerte kunnskapsstrukturer» (Skaalvik & Skaalvik 2005:55), og dette kan gjøres for eksempel ved å stille spørsmål (Skaalvik & Skaalvik 2005:55).

### **3.3.4 Skjemateori i nyere leseforskning**

Austad hevder som vi har sett at “nyere forskning omkring leseprosessen bygger gjerne på en eller annen variant av de som kalles skjema-teori” (Austad 2003:33). Strømsø sier litt mindre bombastisk at skjemateori ble “et av de mest populære forskningsfeltene innenfor leseforståelse på 1970-tallet” (Strømsø 2007:29). I artikkelen sin bruker han Andersons forklaring av hva skjema er i en nyere leseforståelsesammenheng; “lesernes organiserte kunnskaper om omverdenen” (Strømsø 2007:29). Strømsø utdyper denne korte definisjonen, og gjennom disse utdypningene kan man se at hovedtrekkene i moderne skjemateori lett kan kjennes igjen fra Piaget og Bartletts varianter, for eksempel at skjema kan «henge sammen med hverandre, og på denne måten blir kunnskaper organisert i et nettverk av skjema og ikke som isolerte kunnskapsbiter» (Strømsø 2007:30), og at skjema representerer generaliserte hovedtrekk «og ikke nødvendigvis de spesifikke detaljene» (Strømsø 2007:30). Eksempel på dette kan være skjemaet fra middagssituasjonen som ble omtalt tidligere: vi har et skjema for hvordan en middag med flere mennesker foregår, som gjør at vi ikke blir satt ut om vi er i et middagsselskap der en detalj viker fra det vi er vant til. Siden vi har oversikt over

hovedtrekkene i det som forgår under en vanlig middag, så hjelper skjemaet vårt oss til å tolke avvikene også; vi klarer å plassere hvilken del av vårt eget middagsskjemaet dette nye tilsvarer. «Våre kunnskaper i form av skjema gjør det mulig for oss å trekke slutninger som også gjør detaljene forståelige» sier Strømsø (Strømsø 2007:30). Dette gjelder ikke bare nye situasjoner, men også ny tekst, og kan dermed overføres til lesing. Det at vi har skjemaer for ulike typer tekster og ulike typer sjangre, hjelper oss dermed til å forstå teksten vi leser. Austad (2003) skriver at skjemaene våre hjelper oss på tre måter: til å forvente hva som vil komme (i teksten), til å kjenne igjen det som kommer, og til å gjenkalle det vi har lest (Austad 2003:36). Et eksempel på det siste kan være å ha et ferdig skjema for vitser om svensken, dansken og nordmannen. Siden du kjenner strukturen og rekkefølgen fra andre vitser du har hørt om de tre skandinavernene, trenger du ikke legge krefter i å huske gangen i hva som skjer. Du kan i stedet bruke kreftene på å huske detaljene som var unikt for akkurat *denne* vitsen. Bråten (2007) sier dette henger sammen med at gode lesere «bruker forkunnskapene sine til å kompensere for manglende eller mangelfull informasjon i teksten og til å fylle ut huller og skape tekstsammenheng» (Bråten 2007:62).

Strømsø (2007) runder av sin avdeling om skjemateori ved å oppsummere at det er viktig «at leserens forkunnskaper blir mobilisert, og at informasjon blir lagret i hukommelsen i form av velorganiserte skjema» (Strømsø 2007:31). Dermed blir det en sentral utfordring å finne ut «hvordan leseren kan bidra til at informasjon en blir lagret i hukommelsen på en godt organisert måte» (Strømsø 2007:31).

Behovet for et slikt fokus på hvordan leseren kan bidra, kan nok være en hovedårsak til at det har blitt viet mye oppmerksomhet til lesestrategier og metakognisjon de siste 30-40 årene (Strømsø 2007:31, Roe 2008:81). Dette kan vi koble til hva jeg skrev innledningsvis om forkunnskaper; at man kan anse kobling av ny kunnskap til forkunnskap som en del av selve læreprosessen, og ikke som en strategi – man kan i stedet se det slik at selve formålet med mange av de andre strategiene er å oppnå mobilisering av forkunnskaper og kobling til forkunnskaper.

## 3.4 Informasjonsprosessering

Vi har nå sett på hvordan forkunnskaper lagret i skjemaer har en sentral plass i læring. Dermed blir *hukommelse* et viktig begrep. Ormrod (2009) skriver en del om hukommelse, og kommer inn på hvordan prosessene knyttet til hukommelse og lagring av kunnskap henger direkte sammen med forkunnskaper (Ormrod 2009:182). Dette skriver hun i kapittelet som tar for seg såkalt *informasjonsprosessering*. Woolfolk (2004) definerer informasjonsprosessering som «den mentale aktiviteten å ta inn, lagre og anvende informasjon» (Woolfolk 2004:167). Hun skriver videre at det finnes mange ulike teorier om hvordan hukommelse fungerer, men «mest utbredt er de forklaringene som handler om informasjonsprosessering» (Woolfolk 2004:167). At disse teoriene er mest utbredt merkes ikke minst på at en del av uttrykkene knyttet til dem (som *korttidsminnet* og *langtidsminnet*) brukes og forstås av «folk flest».

Ormrod (2009) bruker modellen til Richard Atkinson og Richard Schiffrin som utgangspunkt. Hun viser til at mange andre har kommet med forskjellige ( gjerne utvidete) varianter av samme teori i årene siden (Ormrod 2009:168), men det grunnleggende konseptet til denne modellen har blitt stående. Det anerkjennes at modellen har «laid the groundwork for what has become the most prevalent view of human memory today» (Ormrod 2009:168).

Modellen består av tre komponenter. Først går alle sanseintrykk vi utsettes for inn i en komponent som kalles *Sensory Register*, eller *sanseregisteret*. Sanseregisteret kan bare holde på informasjonen i veldig kort tid, ifølge Ormrod i høyden noen få sekunder (Ormrod 2009:168). Noen av disse sanseintrykkene vil velges ut og sendes videre til neste komponent (korttidsminnet), mens mange av dem vil bare falle ut av sanseregisteret uten å sette noe avtrykk: «The information is assumed to be lost from the memory system – in other words, it is forgotten» (Ormrod 2009:168) skriver Ormrod. Skaalvik & Skaalvik (2005) skriver at hvilke av stimuliene som velges ut og sendes videre kommer an på både egenskaper ved stimuli og egenskaper ved personen (Skaalvik & Skaalvik 2005:48). Når det gjelder egenskaper ved *stimuli* er det særlig inntrykk som skiller seg fra andre stimuli som velges ut. Vedrørende egenskapene ved *personen* er det særlig viktig «hva personen er opptatt av og forventer seg» (Skaalvik & Skaalvik 2005:48).

Den neste komponenten er det såkalte «korttidsminnet» (Short-Term Memory), hvor informasjonen kan holdes i underkant av ett minutt. I løpet av denne tiden må informasjonen bearbeides av hjernen om den skal kunne komme videre til den siste komponenten, *Long-*

*Term Memory* (eller *Langtidsminnet*) (Ormrod 2009:168). Bearbeidningen, eller «prosesseringen» som forgår for å få informasjonen fra korttidsminnet til langtidsminnet involverer i følge Ormrod «combining new information with information already in long-term memory» (Ormrod 2009:182). Dette betyr altså at de som klarer å koble den nye informasjonen til forkunnskapene sine får overført mer kunnskap til langtidsminnet sitt. Ormrod velger også å fremheve viktigheten av forkunnskapene i overskriften sin: «*Moving Information to Long-Term Memory: Connecting New Information with Prior Knowledge*» (Ormrod 2009:182).

Siden korttidsminnet ikke bare er en ventestasjon på veien til langtidsminnet, men faktisk er der selve tenkingen og arbeidet med å få informasjonen inn i langtidsminnet for å bli lagret foregår, har flere av teoretikerne som bygger på Atkinson & Shiffrin begynt å kalle korttidsminnet for *Working Memory* (*arbeidsminnet*) i stedet, og dette er nå hva komponenten kalles av «contemporary memory theorists» (Ormrod 2009:169). At arbeidsminnet har fått mere oppmerksomhet har også ført til at forkunnskaper har fått større oppmerksomhet. Skal man gjøre en kobling mellom ny informasjon og egen forkunnskap må man være oppmerksom på begge deler (forkunnskapen og den nye informasjonen) samtidig, sier Ormrod - man må «be aware of the relationship» (Ormrod 2009:211). Dette betyr at begge informasjonene må være inne i arbeidsminnet samtidig (Ormrod 2009:211).

### **3.5 Lærere og forkunnskaper**

I dette kapitlet har jeg tatt for meg hvor viktig forkunnskaper er for leseforståelse og læring. Jeg vil nå til slutt i kapitlet komme inn på hva dette har å si for lærere som skal jobbe med elevers leseforståelse.

Innledningsvis så vi at noen forskere omtaler aktivering av forkunnskaper som en blant flere strategier man kan jobbe med for å oppnå bedre leseforståelse. Deretter så vi at andre forskere som står for synet på forkunnskaper som legges til grunn for denne oppgaven: nemlig at forkunnskaper ikke bare er en strategi, men en viktig del av selve læreprosessen; ny kunnskap må knyttes til det vi kan fra før.

I den forbindelse så vi på to anerkjente grupper med teorier. Først skjemateori, hvor vi blant annet så at Ausubel mener lærere aktivt må styre elever inn på hva de kan om et emne fra før, før de skal lese eller lære noe nytt om emnet. For eksempel ved å stille spørsmål.

Deretter refererte jeg hvordan forkunnskapene spiller en viktig rolle for hukommelse og lagring av kunnskap i langtidshukommelsen i teorier innen informasjonsprosessering. I disse teoriene må ny informasjon først registreres i sanseregisteret, sendes videre til korttidsminnet (eller arbeidsminnet) og bearbeides der før det eventuelt blir lagret i langtidsmminnet. Vi så at forkunnskapene spilte en viktig rolle på hele denne prosessen. For det første så vi at hva som blir registrert i sanseregisteret blir påvirket av «hva personen er opptatt av og forventer seg» (Skaalvik & Skaalvik 2005:48). Dette understreker at lærere bør få elever opptatt av hva en tekst handler om før de leser den, og at læreren hjelper elevene til aktivere forkunnskaper så de har et bilde av hva de kan vente seg å møte i teksten som kommer. Vi så også at for at minner skulle lagres i langtidsmminnet så måtte både forkunnskaper og ny informasjon være tilstede i korttidsminnet/arbeidsminnet samtidig, igjen en begrunnelse for at lærere skal mobilisere elevens forkunnskaper før lesing eller læring.

Bråten (2007) tar opp tre viktige sider ved læreres arbeid med elevens forkunnskaper. For det første må man sørge for at elevene faktisk *får* noen (for)kunnskaper; «det er rett og slett vanskelig, for ikke å si umulig, å forstå det man leser hvis man har minimale forkunnskaper om innholdet» (Bråten 2007:62).

Så, når elevene først har fått forkunnskaper, er det viktig at de faktisk mobiliserer disse. Målet er jo at elever klarer å aktivere forkunnskapene sine selv, men skal de klare det må de først få «direkte undervisning i hvordan de kan relatere det de allerede vet til tekstens innhold» (Bråten 2007:63).

Og for det tredje så må elevene læres opp til å aktivere forkunnskaper som er *relevante*. Bråten trekker her frem en elev som leser om leser om Tysklands angrep på Norge 9. april, og som da tenker på sin sommerferie i Tyskland og på en tante i Drammen som har bursdag 9. april (Bråten 2007:64). Disse forkunnskapene vil sannsynligvis ikke hjelpe leseren til å forstå teksten. Siden noen elever kan ha en tendens til aktivere forkunnskaper som er irrelevante, anbefaler Bråten lærere til å trene disse elevene til å mobilisere mer relevant bakgrunnskunnskap (Bråten 2007:64).

En måte å kontrollere om elevene aktiverer de relevante forkunnskapene på, er å jobbe med aktivering av forkunnskaper i en gruppesetting. Ormrod foreslår spesifikt at arbeidet med å aktivere forkunnskaper kan foregå i gruppediskusjoner, gjerne med både elever og lærer (Ormrod 2009:224). Dette vil også hjelpe elevene til å aktivere forkunnskaper de egentlig innehar, men som de ikke hadde «kommet på» å aktivere om de hadde sittet for seg selv med aktiveringen. Ormrod hevder at elever «frequently aren't aware of connections they might make» (Ormrod 2009:224), og dette er en viktig grunn til å ta dette arbeidet i en sosial setting.

I tillegg vil det jo være ulikt hvor mye de forskjellige elevene vet om ulike temaer. Pressley & Woloshyn trekker frem at aktivering av forkunnskaper i gruppe også kan hjelpe leseforståelsen til de som har få forkunnskaper om et gitt emne; «it is likely to increase the knowledge base of all children. For instance, children with less knowledge of a topic would benefit from the better-developed knowledge bases of their peers» (Pressley & Woloshyn 1995:79-80).

### **3.6 Oppsummering av kapittelet**

Dette kapittelet har handlet om forkunnskaper, og hvilken viktig rolle forkunnskapene spiller for lesere skal forstå det de leser og for at ny læring skal kunne konstrueres og lagres i lesernes hjerner. Vi har sett at det er bred enighet blant forskere om at forkunnskaper spiller en avgjørende rolle for leseforståelsen (Roe 2006:71). Bråten hevder som vi så at det antagelig ikke er noen annen enkeltfaktor som har like stor betydning for leseforståelsen (Bråten 2007:61).

Vi har sett at enkelte forskere ser på arbeid med forkunnskaper som en blant flere strategier å jobbe med, mens i den litteraturen vi baserer oss på i denne oppgaven så ser man på forkunnskaper som noe viktigere enn dette. Forkunnskaper spiller en avgjørende rolle for hvordan vi lærer, hvordan vi husker og hvordan vi forstår ny informasjon. Vi har sett nærmere hvordan denne prosessen forklares i skjemateori og i teorier knyttet til informasjonsprosessering.

Til slutt i kapittelet har vi sett på hva som er viktig når lærere skal jobbe med forkunnskaper. Vi så da at det var viktig at elever både først får bygge opp (for)kunnskaper, og at så de trenes

i å aktivere dem. Vi så at både Ormrod og Pressley & Woloshyn anbefalte lærere å aktivere forkunnskapene i gruppediskusjon (Ormrod 2009:224), ikke minst fordi dette øker forståelsen også til de elevene som i utgangspunktet ikke hadde noen forkunnskaper (Pressley & Woloshyn 1995:79-80).

## 4 Motivasjon og interesse

De foregående kapitlene har handlet mest om leseforståelse. Vi har sett at både arbeid med forkunnskaper og strategier er viktig for å oppnå god leseforståelse, og i det hele tatt for å lære ny kunnskap. Men midt oppe i alt fokus på arbeid med lesing og læring er det en ting man ikke må glemme: «Det er ikke nok for elever og studenter å vite hvordan de skal studere og lære seg ny informasjon, *de må også ønske å gjøre det*» (min uthevelse) (Weinstein, Bråten & Andreassen 2006:27). Bråten (2007) fremhever at lesing som aktivitet krever «en viss anstrengelse og energi» (Bråten 2007:73), i tillegg til at det er mange andre aktiviteter som konkurrerer om oppmerksomheten (Bråten nevner for eksempel «se på TV, høre på musikk, spille eller være sammen med venner» (Bråten 2007:73) ).

Spørsmålet blir da hva som må til for at elevene skal ønske å bruke kreftene det tar å aktivere forkunnskaper og bruke strategier for å lese og lære. Hva som skal til for at de skal velge lesingen og læringen fremfor andre aktiviteter. Det dreier seg dermed om *motivasjon*. Bråten (2007) skriver at motivasjon «handler om hvorfor mennesker gjør det de gjør, om hvorfor de velger noe istedenfor noe annet, og om hvordan de engasjerer seg i de aktivitetene de velger å gi seg i kast med» (Bråten 2007: 73). I dette kapitlet skal vi se på noen teorier fra forskningen om motivasjon som kan belyse hvordan man skal jobbe for at elever skal «ønske» å ta jobben med lesing og læring.

### 4.1 «The Golden Age of Motivation»

Reeve (2009) hevder at poenget med enhver motivasjonsteori er «to explain what gives behavior its energy and its direction» (Reeve 2009:8). Han er innledningsvis litt filosofisk og hevder studiet av motivasjon handler om «who we are» (Reeve 2009:2), han trekker linjene til motivasjonsteorier helt tilbake til Platon (Reeve 2009:25), før han skisserer hvordan motivasjon har blitt sett på gjennom århundrene – helt frem til det ble et emne man formelt *forsket* på for omtrent 100 år siden (Reeve 2009:iii).



Allikevel er det ifølge Reeve først de 15 siste årene at motivasjon som forskningsfelt har eksplodert – «the golden age of motivation and emotion» kaller han tiden vi er inne i (Reeve 2009:iii). Skaalvik & Skaalvik (2005) skriver i likhet med Reeve om et skifte i forskningen de siste tiårene, og nevner som eksempel at mens det tidligere var flere teoretikere som hevdet at en person hadde en fast (stor eller liten) mengde av motivasjon, så ble det med den nye «bølgen» vanligere at motivasjonsteoretikere «ser motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger» (Skaalvik & Skaalvik 2005:133). Dette spiller stor rolle for å trekke motivasjon inn i pedagogikk; dette synet åpner jo for at lærere kan påvirke elevers motivasjon (Skaalvik & Skaalvik 2005:133).

Andreassen slår i sin artikkel fast at motivasjon lenge har vært «et forsømt område i leseforskningen» (Andreassen 2007:267), og at dette er problematisk fordi det å lese er såpass anstrengende og innsatskrevende av elevene at den enkelte elevs motivasjon blir «avgjørende for om man velger lesing som aktivitet, og i hvilken grad man engasjerer seg i lesingen» (Andreassen 2007:267-268). Guthries begrepsorientert leseundervisning trekkes da frem som et program som forsøker å «rette opp» i dette ved å legge stor vekt på motivasjon som en del av leseopplæring og leseutvikling. Guthrie utviklet programmet i siste halvdel av 1990-tallet, og vi ser dermed at dette faller sammen med «eksplosjonen» så vel Reeve som Skaalvik & Skaalvik skriver om.

## 4.2 Typer motivasjon

Reeves (2009) poengterer at man i dagligtale ofte snakker om motivasjon som et enhetlig konsept, og man snakker om mengden motivasjon – altså om en person har mye eller lite motivasjon (Reeves 2009:16). Han skriver at lærere ofte spør «hva kan jeg gjøre for å få elevene mine mer motivert», eller at de hevder at noen elever er umotiverte (altså ikke har motivasjon). Reeves fremstiller i stedet studiet av motivasjon som et felt der det forskes på mange «typer» motivasjon, og at disse ulike typene påvirker personer på forskjellige måter, og at de forskjellige typene motivasjon er virksomme samtidig (Reeves 2009:17). «Human beings are motivationally complex» sier han videre (Reeves 2009:17). Han kommer inn på en rekke ulike typer motivasjonsteorier som eksempler, som intrinsic motivation, flow, extrinsic

motivation, motivation to approach succes, og motivation to avoid failure (Reeves 2009:4-17).

I dette kapittelet skal det handle om motivasjonstyper som spiller inn på en persons motivasjon for å lese, heretter kalt *lesemotivasjon*. Bråten (2009) viser til at spesielt tre typer motivasjon synes å være særlig aktuelle for lesemotivasjonen: mestringsmål, indre motivasjon og forventning om mestring (Bråten 2007:73). Han fremstiller motivasjon som «et komplekst fenomen som består av ulike komponenter» (Bråten 2007:73). Som følge av dette blir mestringsmål, indre motivasjon og forventning om mestring tre ulike komponenter blant flere, som til sammen utgjør en gitt persons motivasjon. Bråten sier videre at flere forskere «tenker seg at en persons motivasjon bestemmes av de oppfatningene, verdiene og målene som han eller hun har» (Bråten 2007:73).

Andreassen (2007) skriver om hvilke motivasjonsteorier som ses på som relevante for lesemotivasjonen innen Begrepsorientert leseundervisning. Som Bråten mener han at målorienteringen mestringsmål, konseptet «forventning om mestring» og indre motivasjon er mest aktuelle. Men i tillegg så trekker han inn at i arbeidet med BLU så snakker man også om at *ytre* motivasjon kan være aktuelt, i tillegg til den indre (Andreassen 2007:268).

Kapittel 2.5 i denne oppgaven handlet blant annet om nettopp Guthries BLU. Wigfield & Tonks (1997) skriver at i BLU defineres lesemotivasjon som et individs «personal goals, values, and beliefs with regards to the topics, processes, and outcomes of reading» (Wigfield & Tonks 1997:251). Forfatterne går rett over til å utdype hvilke komponenter de mener utgjør dette; «self-efficacy, intrinsic and extrensic motivation, and mastery goals» (Wigfield & Tonks 1997:251). De skriver at disse er valgt ut både fordi de har «a solid base of support in the research litterature as being key to student motivaton and achievement» (Wigfield & Tonks 1997:251), og fordi dette er aspektene ved motivasjon det jobbes spesifikt med i BLU. Med andre ord er de enige med Bråten (2007) og Andreassen (2007) om hvilke komponenter som er spesielt viktig for lesemotivasjonen.

## 4.3 Lesemotivasjon

I denne oppgaven slutter jeg meg til at motivasjon er et «komplekst fenomen som består av ulike komponenter» (Bråten 2007:73). Og jeg følger også Bråten og Andreassens (og som vi har sett, Wigfield & Tonks) valg av hvilke av disse mange komponentene som er mest relevante for lese­motivasjon. Ikke minst siden disse komponentene trekkes frem som de mest aktuelle også i arbeidet med BLU, som studien jeg utførte er delvis inspirert av. Da blir det disse følgende tre komponenter av motivasjon som det blir aktuelt for meg å gå nærmere inn på i dette kapittelet; mestringsmål, indre og ytre motivasjon, og forventning om mestring. Vi skal se nærmere på hver av disse.

### 4.3.1 Mål­orientering: mestringsmål

Personers mål­orientering kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) deles inn i to hovedtyper, som de kaller oppgaveorientering og prestasjonsorientering. Mennesker med *oppgaveorientering* opplever at kunnskap, læring og mestring er verdifulle i seg selv, mens mennesker med *prestasjonsmål* baserer seg på et ønske eller mål om å bli oppfattet som flinkere enn andre, også når det å opprettholde denne oppfatningen går på bekostning av å lære så mye som en kunne ha gjort uten denne mål­orienteringen (Skaalvik & Skaalvik 2005:165). Ormrod (2009) hevder det finnes en «considerable body of research» (Ormrod 2009:498) som indikerer at det oppgaveorientering som gir den optimale situasjon for læring. Hun kaller oppgaveorientering mastery goals, eller *mestringsmål*, en betegnelse som går igjen i mye av faglitteraturen (Schunk et al 2010, Woolfolk 2004, Guthrie et al 1997). Mestringsmål er også betegnelsen Bråten (2007) bruker, og som vi har sett trekker han frem dette som et av de tre komponentene av motivasjon som han mener er særlig aktuelle for lese­motivasjonen. Jeg velger også å bruke betegnelsen mestringsmål videre i teksten.

Schunk, Pintrich & Meece (2010) underbygger synet på mestringsmål som den optimale orienteringen for læring. De skriver at teoriene om mål­orientering er utviklet av «developmental, motivational, and educational psychologists to explain children's learning and performance on academic tasks and in school settings» (Schunk et al 2009:183), og arbeid med lesing og leseforståelse er i høyeste grad en «academic task». Schunk et al. (2010) gir flere eksempler på hva som ligger i å ha mestringsmål som sin mål­orientering, blant annet

«focus on learning», «mastering the task», «developing new skills», «improving or developing competence» og «trying to achieve something challenging» (Schunk et al. 2010:184).

Dweck (2000) skriver at mennesker som har mestringsmål som sin målorientering har en indre «desire to learn new skills, master new tasks, or understand new things» (Dweck 2000:15). Denne indre «desire» knytter mestringsmålsorienteringen til indre motivasjon, noe Dweck (2000) også nevner spesifikt, hun hevder forskning tyder på at det å ha mestringsmål kan «foster and sustain greater intrinsic motivation» (Dweck 2000:19).

Med andre ord ser det ut som lesemotivasjon fremmes av at leseren har mestringsmål som sin målorientering. I Begrepsorientert leseundervisning er det også mestringsmål en ønsker å utvikle hos elevene (Wigfield & Tonks 1997:259).

### **4.3.2 Indre og ytre motivasjon**

Forskjellen på indre og ytre motivasjon dreier seg om en gjør en gitt aktivitet for aktivitetens/læringens egen skyld (indre motivasjon/ intrinsic motivation), eller om du gjør oppgaven på grunn av «positive konsekvenser som følger» (ytre motivasjon/ extrinsic motivation) (Andreassen 2007:268). Ser vi på dette i sammenheng med lesing, så er en indre motiverte lesere noen som leser «fordi de har lyst til det og fordi lesing virkelig interesserer dem» (Bråten 2007:74), mens en ytre motivert elev leser for å oppnå noe. Dette «noe» kan for eksempel være karakterer, lesediplom, positiv oppmerksomhet fra lærer, eller som Andreassen beskriver det: «en premie, heder og ære eller ros fra noen som står en nær» (Andreassen 2007:268).

Det finnes en overvekt av forskning og litteratur som anser den indre motivasjonen som viktigere for læring enn den ytre. Reeve (2009) skriver for eksempel at selv om det finnes visse gode effekter som kan oppnås ved ytre motivasjon, så er det større sjans for at pedagogisk bruk av ytre motivasjon kan gjøre skade (eller «serious detrimental effects») gjennom det han kaller the «hidden costs of reward» (Reeve 2009:138). Disse «skjulte kostnadene» er ifølge Reeves eksempelvis at insentiver og belønninger «undermine motivation by decreasing autonomy, interfering with the learning process, and undermining

people's development of their own autonomous self-regulation» (Reeves 2009:138). Ormrod (2009) skriver at indre motivasjon «has numerous advantages over extrinsic motivation» (Ormrod 2009:454), og at for enhver gitt oppgave så er de større sannsynlighet for at indre motiverte elever vil gå i gang med oppgaven, holde fokus på oppgaven, bruke krefter for å oppnå full forståelse, fortsette å prøve når oppgaven blir vanskelig, oppleve glede over å holde på med oppgaven, og jevnlig evaluere egen fremgang, enn elever som er ytre motiverte (Ormrod 2009:454). Mens Schunk et al (2010) slår enkelt fast at «There is evidence that intrinsic motivation can promote learning and achievement better than can extrinsic motivation» (Schunk et al 2010:268).

Manger et al (2009) er derimot opptatt av at indre og ytre motivasjon ikke er motsetninger, men at de er to ulike typer motivasjon som handler om ulike ting; de hevder at «indre motivasjon handler om interesse for en aktivitet, mens ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi» (Manger et al 2009:280). Dermed kan en person på samme tid være styrt av indre og ytre motivasjon for den samme aktiviteten, og andre ganger kan indre motivasjon være «et resultat av tidligere ytre motivasjon» (Manger et al 2009:281). Innen lesefeltet kan et eksempel på dette være en elev som strever med å lære å lese, og trenger ytre motivasjon for å gå for fullt inn i oppgaven med å knekke lesekoden. Når koden er knekt kan den samme eleven oppleve indre motivasjon av mestringen. Wigfield & Tonks (1997) skriver spesifikt om motivasjonsteorier som knyttes til BLU, og de trekker da inn både indre og ytre motivasjon, med lignende begrunnelser som Manger et al. De hevder at «in BLU classrooms, children also can read for both intrinsic and extrinsic reasons» (Wigfield & Tonks 1997:257), og at «intrinsic and extrinsic motivation can coexist» (Wigfield & Tonks 1997:257). De mener mye av debatten rundt ytre motivasjon skyldes at forskning viser at bruk av belønning for å motivere elever kan undergrave elevenes indre motivasjon (Wigfield & Tonks 1997:257). Men dette kommer an på hva slags belønning som benyttes mener Wigfield & Tonks, de hevder at dersom lærerens belønninger er kontrollerende så vil den indre motivasjonen hos elevene synke, men om belønningene «provides information about how they are doing, children's intrinsic motivation can be enhanced» (Wigfield & Tonks 1997:257). I slike tilfeller kan indre og ytre motivasjon fungere sammen. Derfor inkluderes også ytre motivasjon i arbeidet med BLU, selv om det legges til at den indre motivasjonen burde vektlegges sterkest (Wigfield & Tonks 1997:258).

### 4.3.3 Forventning om mestring

Forventning om mestring er et norsk uttrykk for Banduras begrep «self-efficacy». Som det norske uttrykket tyder på så er det graden av *forventning* om hvorvidt man vil mestre en gitt oppgave eller ikke, som Bandura er opptatt av (og ikke om den faktiske mestringen). Bråten sier forventning om mestring handler om «elevens vurdering av sin egen lesekompetanse og av hvorvidt han eller hun vil være i stand til å løse bestemte leseoppgaver» (Bråten 2007:73). Elever som har positive forventninger om mestring har «større mot til å gå løs på utfordringer og har større utholdenhet når de møter problemer» (Skaalvik & Skaalvik 2005:147), mens elever som har liten forventning om å mestre fortære vil «senke innsatsen eller gi opp» (Skaalvik & Skaalvik 2005:147). En og samme person kan ha ulik forventning om egen mestring av forskjellige oppgaver. Innenfor lesing kan en elev for eksempel ha høy forventning om mestring vedrørende egen evne til å lese et Donaldblad, samtidig som den samme eleven har lav forventning om mestring av lesing av en fagtekst om fysikk.

Guthrie et al (1997) skriver om hvilke faktorer som påvirker forventning om mestring, og hevder de tre mest relevante for barns lesing er egne prestasjoner, observasjoner av andre som mestrer og oppmuntrende tilbakemelding fra andre (Guthrie et al 1997:81). Vi skal se kort på hva som ligger i disse faktorene

Den aller viktigste faktoren er ifølge Guthrie et al *egne prestasjoner*; «when students achieve success in school, their self-efficacy grows» (Guthrie et al 1997:81). Med andre ord; om en elev opplever å ha mestret en oppgave tidligere, så vil hun eller han forvente å mestre denne aktiviteten videre også. Bråten kommenterer at det omvendte også er tilfelle: «en elev som har slitt tungt med lesingen, vil forvente at lesing vil by på problemer også i framtiden» (Bråten 2007:74). Den andre faktoren Guthrie et al trekker frem er, som vi så, å *observere andre mestre*. «When students see others accomplish a task, they often think they can do it themselves» (Guthrie et al 1997:81) hevder de, og legger til at selv om effekten er aller størst om elevene observerer jevnaldrende mestre, så har det også god effekt å se lærere modellere (Guthrie et al 1997:81). Den siste faktoren er det Guthrie et al kaller «encouragement from others» (Guthrie et al 1997:81) (som jeg oversatte «*oppmuntrende tilbakemelding fra andre*»). Om lærere kan komme med tilbakemeldinger som inneholder «encouragement and support, student self-efficacy can grow» (Guthrie et al 1997:81).

Faktor nummer to kan ifølge Guthrie et al lærere altså påvirke ved å modellere, slik vi har sett multistrategiprogrammene i kapittel 2 legger opp til, og faktor tre kan lærere påvirke ved sine tilbakemeldinger. Guthrie et al hevder at ved sine tilbakemeldinger kan lærere ha «particularly strong power» (Guthrie, et al 1997:81). Men hva med faktor nummer en, den som Guthrie et al hevder er den aller viktigste: egne prestasjoner? Hvordan kan lærere jobbe for å påvirke effekten til denne faktoren? Ifølge Wigfield & Tonks handler dette om lese- og læringsstrategier, og hevder at i BLU legges det opp til gode elevprestasjoner gjennom «strategy instruction, opportunities for success, and feedback that emphasizes how their competenceies as readers are developing» (Wigfield and Tonks 1997:254).

## 4.4 Interesse

### 4.4.1 Interesse og motivasjon

Når lærere ønsker at elevene skal oppleve et undervisningsopplegg som motiverende, prøver de ofte å inkorporere elementer (tidsaldre, personer, temaer osv) som de vet at elevene er interesserte i. Mange tenker kanskje at interesse og motivasjon er mer eller mindre samme sak, men i motivasjonsteoriene er det heller slik at interesse er et av mange trekk som påvirker motivasjon. Schunk, Pintrich & Meece (2010) sier det slik: «Interest is not a type of motivation but rather an influence on motivation» (Schunk et al 2010:237). Schiefele (1999) derimot, hevder at man kan skape interesse for en aktivitet før man setter i gang med aktiviteten, og da vil den skapte interessen være det samme som «actual intrinsic motivation to act» (Schiefele 1999:263). Man kan altså se på interesse som det samme som indre motivasjon. Da er det såkalt situasjonsbasert interesse Schiefele skriver om. Vi skal se nærmere på definisjoner av interesse.

### 4.4.2 Interesse

Schunk et al. definerer i utgangspunktet interesse som “the liking and willful engagement in an activity” (Schunk et al. 2010:210). Ormrod (2009) har en lignende definisjon, og legger i tillegg vekt på hva folk føler når de er engasjert i en aktivitet de har interesse for, og bruker da som eksempel «such feelings as pleasure, excitement, and liking» (Ormrod 2009:492). Også hun foreslår at interesse dermed er en form for indre motivasjon (Ormrod 2009:492). Ikke minst ser også Schunk et al. en likhet mellom definisjonen på interesse og definisjonen av indre motivasjon, men de er mer forsiktige med å konkludere at de to konseptene er det samme. Dette begrunner de med at det forskes på interesse fra en mengde ulike perspektiver utover motivasjonsperspektivet (Schunk et al. 2010:211). Det er allikevel som vi ser flere ulike teoretikere som er enige om likheten mellom interesse og indre motivasjon.

Det er også flere forskere som er enige om å dele begrepet interesse grovt inn i to typer interesse: personlig interesse (personal interest) og situasjonsbasert interesse (situational



interest). Når en person har interesse for et emne stabilt over tid, så snakker vi om en personlig interesse (Ormrod 2009:492, Schunk et al. 2010:210). Eksempler på dette er elever som har for eksempel dinosaurer eller fotball som interesse. Situasjonsbasert interesse, derimot, er en midlertidig interesse for et emne eller en aktivitet som er situasjonsspesifikk (Ormrod 2009:492, Schunk et al. 2010:210). Om en lærer holder en pasjonert innledning til en aktivitet, som fører til at elever blir interessert i å begynne på aktiviteten snakker vi om situasjonsbasert interesse.

Hidi (2001) peker på situasjonsbasert interesse er kortvarig, og at man som lærer ikke har en garanti for at aktiviteten man bruker for å skape situasjonsbasert interesse gir positive følelser eller skaper den interessen man håper (Hidi 2001:193). Personlig interesse derimot, er kjennetegnet ved at den som regel varer lenge, og er assosiert med «økt læring og verdi» (Hidi 2001:193). Men hun peker på flere undersøkelser som tyder på at «situational interest may develop into individual interest» (Hidi 2001:194). Ønsker man å få til dette må man være klar over at den situasjonsbaserte interessen kan deles inn i to faser; «one in which interest is triggered and a subsequent stage in which interest is maintained» (Hidi 2001:194). Dette er verdt å merke seg for lærere som ønsker å starte en økt med en aktivitet for å motivere elevene, de må passe på at aktiviteten som trigger elevenes interesse må følges opp av andre aktiviteter som holder på interessen. Wigfield & Tonks skriver at situasjonsbasert interesse er så kortvarig at effekten på læring kan være begrenset (Wigfield & Tonks 1997:268), og at man derfor må etterstrebe å knytte den situasjonsbaserte interessen enten til personlig interesse, eller aktiviteter der elevene føler indre motivasjon (Wigfield & Tonks 1997:268). De mener denne prosessen med å hekte den situasjonsbaserte interessen til personlig interesse eller indre motivasjon involverer «generating situational interest by creating specific classroom environmental conditions that foster this interest» (Wigfield & Tonks 1997:268). Disse betingelsene inkluderer hands on-aktiviteter, interessante faktabøker og multimedia, samt muligheter for å selv velge hvilke bøker man vil lese og hvilke spørsmål man vil svare på (Wigfield & Tonks 1997:268). I forlengelsen av dette viser Wigfield & Tonks at lærere som jobber med BLU til hvert tema designer hands on-aktiviteter «to capitalize on students' interest in active participation in such activities» (Wigfield & Tonks 1997:269).

Stipek (2002) mener også at hands on- aktiviteter kan være med på å øke elevens indre motivasjon (Stipek 2002:179), men understreker i likhet med Hidi (2001) og Wigfield & Tonks (1997) at det er avgjørende på hvilken måte hands on-aktiviteten kobles til de neste

aktivitetene. Hun mener det er et problem at lærere ofte legger opp til hands on- aktiviteter som «are fun but do not teach anything» (Stipek 2002:179), og at slike aktiviteter for mange lærere blir et mål i seg selv i stedet for et middel til dypere læring; i verste fall satte disse lærerne elever til aktiviteter som «may have actually distracted attention from the concepts they were supposed to teach» (Stipek 2002:179).

## 4.5 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har vi sett at det er begrenset hvor mye elever vil dra nytte av å jobbe med leseforståelse og lestrategier om de ikke ønsker å gå inn i den anstrengende jobben det er å jobbe med lesingen sin. Det er med andre ord viktig å vekke elevenes motivasjon.

Vi har gått inn på at visse komponenter fra motivasjonsforskningen er spesielt relevante med hensyn til lesemotivasjon. Disse inkluderer mestringsmål som målorientering, forventning om mestring, samt indre motivasjon. Vi har sett at interesse spiller en rolle for indre motivasjon, og at om lærere jobber for å vekke en kortvarig, situasjonsbasert interesse for en aktivitet eller et tema, så kan denne utvikles til en mer langvarig, personlig interesse. Det blir da avgjørende på hvilken måte aktiviteten som skaper interesse kobles til det videre arbeidet i timen eller perioden. Vi har sett flere eksempler på forskere som nevner hands on- aktiviteter som en måte å skape denne interessen på. Det blir da viktig både å finne en god og relevant hands on-aktivitet og en vellykket måte å koble denne aktiviteten til det neste som skal skje i læringsøkten.

# 5 Metode

## 5.1 Bakgrunn og design

### 5.1.1 Bakgrunn

Som vi har sett i forrige kapittel, kan begrepsorientert leseundervisning vise til meget gode effekter. Klassene som fulgte opplegget til begrepsorientert leseundervisning skåret «signifikant høyere enn både kontrollklassene og de klassene som hadde hatt ren strategiundervisning, med hensyn til både leseforståelse, bruk av lesestrategier og lesemotivasjon» (Andreassen 2007:271). Dermed burde det være en god undervisningsform å anbefale for leselærere.

Men arbeidet med begrepsorientert leseundervisning er ganske stort og voldsomt; det er ikke slik at en lærer som vil jobbe etter metoden bare trenger å lære seg noen teknikker og anvende dem i klasserommet. I stedet vil metoden kreve store mengder planlegging, et stort antall ressurser (utstyr, bøker, penger til ekskursjoner osv.) og mere avsatt tid til hvert tema enn den norske læreplanen nødvendigvis legger opp til. Det blir da et spørsmål om dette er gjennomførbart som den primære metoden å jobbe med leseforståelse etter i en vanlig (norsk) skoleklasse eller lærerhverdag.

Et overordnet mål for mitt forskningsprosjekt har derfor vært å undersøke om noen av komponentene i multistrategiprogrammer som Begrepsorientert leseundervisning kan ha effekt også utenfor multistrategiprogrammet, iverksatt som ledd i kortere og enklere undervisningsopplegg. Jeg valgte å gjøre en studie som undersøker om, og i tilfelle hvordan, læreres introduksjon av en fagtekst påvirker hva elevene lærer fra teksten og hvor motivert de er for å lese den. Tiltakene jeg ville ha med i undersøkelsen var for det første arbeid med å aktivere forkunnskaper, og for det andre det å gi elevene «hands-on»-opplevelser i forbindelse med en fagtekst.

## 5.1.2 Design

Studien har et eksperimentelt forskningsdesign, mer presist et ekte eksperimentelt design. At designet er et ekte eksperiment vil for det første si at man introduserer et eller flere tiltak «under kontrollerte vilkår, for å studere moglege verknader» (Befring 2007:44), og at man i tillegg bruker randomisering for å skille hvilke av deltakerne som skal utsettes for hvilke tiltak (Befring 2007:44).

I denne studien skulle alle deltakere jobbe med den samme teksten (en fagtekst fra faget samfunnsfag) over like lang tid. Alle skulle også ta de samme post-testene. Men måten teksten ble introdusert og kontekstualisert på var ulik for forskjellige grupper deltakere.

Deltakerne ble delt i tre grupper. En tredjedel av deltakerne fikk bare lese den gitte fagteksten uten noen introduksjon (dette er eksperimentets kontrollbetingelse), en tredjedel skulle være i en «aktivere forkunnskaps-betingelse», som dreide seg om å delta i gruppesamtale ledet av «lærer» for å hente frem relevante forkunnskaper om tekstens tema før man fikk lese teksten, og den siste tredjedelen skulle delta i en «hands-on -betingelse» før de fikk lese teksten.

*Før* fordelingen på betingelser skulle alle ta tre pretester: en som målte ordavkodingsferdighet, en som målte deltakerens holdninger til lesing og motivasjon for lesing, og en som målte forkunnskaper om fagtekstens emne.

*Etter* lesingen av teksten skulle alle deltakere ta to posttester; en som skulle måle interessen for den leste teksten, og en som skulle måle hva deltakeren hadde forstått og fått med seg fra teksten. Siden studien er designet som et ekte eksperiment, skulle den kunne måle disse tingene med forholdsvis god indre validitet. Indre validitet handler om «hvor sikker man kan være på å ha avdekket forholdet mellom årsak og virkning» (Nyeng 2012:109). I følge Lund (2002) er det gunstig med hensyn til indre validitet å benytte nettopp ekte eksperimentelle design, fordi metoden i hovedsak «kontrollerer for truslene mot indre validitet» (Lund 2002:186). Han hevder videre at metodens sterke kontroll «gjør det mulig å måle kausale effekter med stor sikkerhet» (Lund 2002:186).

## 5.2 Utvalget

### 5.2.1 Utvalg

Det ble avgjort at jeg skulle bruke 6 skoleklasser til prosjektet, noe som potensielt kunne gi et tall på rundt 150 elever (det endelige antallet ble 130, se 5.2.3 deltakere). Jeg vurderte opprinnelig å bruke elever fra 4.trinn, siden jeg kjente til færre forsøk med elever i småskolealder i Norge enn fra høyere klassetrinn. Men noe av materialet som skulle benyttes til testing av elevene var ment for elever som var noe eldre. Det endte derfor med at 6.trinn ble valgt.

Innledningsvis var jeg også innom tanken på å dra til skoler fordelt over hele Osloområdet, men av praktiske grunner ble det i stedet bestemt at jeg skulle finne skoler i samme område. Det ble tre skoler forholdsvis nære hverandre i Oslo: Kampen, Høyenhall og Manglerud. På hver skole var jeg hos to klasser. I tillegg til å ikke være for langt unna hverandre, har også skolene forholdsvis lik sammensetning i forhold til kjønn, andel flerspråklige og andel elever tilknyttet PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjenste) eller BUP (Barne- og Ungdomspsykiatrisk Poliklinikk) (dette på bakgrunn av tall for hele skolen, tall for den enkelte klasse var ikke tilgjengelige). Dette var bakgrunnen for at nettopp disse tre skolene ble valgt ut.

Jeg var på to besøk hos hver klasse, og i alle seks tilfellene var det nøyaktig en uke mellom besøkene. På det første besøket ble pre-testene utført i full klasse. På det andre besøket ble klassen delt opp i tre grupper, som gjennomførte hver sin betingelse.

### 5.2.2 Rekruttering

Jeg kontaktet først rektorene for skolene og presenterte prosjektet. De var meget positive til at jeg skulle komme, og ga meg så kontaktinformasjon til de enkelte klassenes kontaktlærere. De var også positive, og jeg fikk avtalt mine 12 besøk (2 besøk i 6 klasser).

### 5.2.3 Deltakere

Til sammen 130 deltakere er med i det endelige utvalget (det gikk flere elever i klassene, men de som hadde fravær på ett av besøkene (eller på begge) ble ikke inkludert i undersøkelsen).

Utvalget består av 70 jenter og 60 gutter (52% jenter). Gjennomsnittsalderen er 10.75 år (med et standardavvik på 0.44).

Deltakerne ble bedt om å oppgi morsmålet sitt, definert som “språket du snakker med foreldrene dine hjemme”. Det var da 47 elever som svarte at de hadde et ikke-skandinavisk morsmål.

Deltakerne i hver klasse ble tilfeldig fordelt på de tre betingelsene (se 5.2.5 Randomisering). Dette kunne medføre tilfeldig skjevhet i fordeling av både kjønn og språkbakgrunn på de tre gruppene. For å undersøke dette ble det utført kjikvadrat-tester. Disse testene indikerer at det ikke er noen statistisk signifikant forskjell mellom betingelsene for noen av disse to faktorene ( $\chi^2(4) = 0.81$ , ns, for kjønn, og  $\chi^2(4) = 0.77$ , ns, for språkbakgrunn).

### 5.2.4 Anonymisering

Siden jeg skulle besøke hver klasse to ganger, og siden det var viktig at jeg kunne koble den enkelte elevs pretester fra den ene uke til samme elevs besvarelse fra uken etter, var det viktig å finne en god måte å anonymisere besvarelsene på.

Hver elev fikk ved mitt første besøk et ark hvor de oppga kjønn, alder (i hele år) og morsmål (definert som det språket de snakket med foreldrene sine når de var hjemme).

I tillegg inneholdt arket en boks med 5 tomme ruter. I hel klasse fikk deltakerne en instruksjon for utfylling av disse rutene. Instruksjonen finnes som **vedlegg nummer 2**

Ved andre besøk ga jeg nøyaktig den samme instruksjonen, og deltakerne fylte ut en ny forside, som jeg så kunne matche med forsiden fra første besøk. Slik kunne jeg koble hver elevs pretester med hans/hennes posttester. Jeg hadde på forhånd sagt ifra til alle lærerne at jeg ikke skulle se noen klasselister eller høre noen navn.

Forsiden som skulle fylles ut er vedlagt som **vedlegg 1**.

### 5.2.5 Randomisering

Alle skolene jeg besøkte ligger i Oslo kommune, og i Osloskolen er alle klasselister nummererte. Det vil si at elevene i klassene står i alfabetisk rekkefølge, samtidig som hver elev har et nummer. Albert Andersen er nummer 1, Bente Bendiksen er nummer 2, Cecilie Christiansen er nummer 3 og så videre. Dette benyttet jeg meg av til randomiseringen.

Jeg gikk til nettstedet [www.random.org](http://www.random.org), hvor man kan generere tilfeldige tallrekker. Jeg skulle dele hver klasse inn i en kontrollgruppe og to eksperimentgrupper, og trengte derfor 3 tallrekker. Jeg hadde på forhånd funnet ut at alle skolene jeg skulle besøke benyttet seg av «tradisjonelle» klasser, og ikke større grupper. Dermed visste jeg at det ikke ville være mer enn 29 elever i noen av klassene. Jeg stilte derfor inn generatoren på random.org til å fordele tallene fra 1 til 29 i 3 tilfeldige rekker.

Ved hvert klassebesøk hadde jeg med tallrekkene fra random.org, som jeg ga til klassens lærer. Læreren delte så ut mapper med alt materialet elevene skulle arbeide med etter tallene på listen min, mens jeg presenterte meg selv og prosjektet for elevene (ved å lese et ferdig script). Mappene var i tre ulike farger, og lærerne fikk beskjed om hvilken tallrekke som skulle få hvilken farge.

## 5.3 Betingelsene

Som vi har sett i 5.1, Bakgrunn og design, skulle alle deltakere i studien lese den samme teksten og besvare de samme testene. Disse er nærmere beskrevet under 5.4 – Instrumentene.

Som vi også har sett, ble deltakerne delt i tre ulike betingelser som innebar systematisk variasjon i hvordan teksten ble introdusert ved det andre besøket: en kontrollbetingelse og to eksperimentelle betingelser. Her følger en nærmere beskrivelse av de tre betingelsene.

### 5.3.1 Kontrollbetingelsen

Til sammen 42 av deltakerne ble trukket til kontrollbetingelsen fordelt på de seks klassene. Disse deltakerne fikk følgende instruksjon: «Dere skal få en tekst som handler om innvandringen til USA på midten av 1800-tallet. Nå vil jeg at dere skal lese denne teksten. Etter at dere har lest den skal dere svare på noen spørsmål som kommer i en egen ramme helt til slutt i teksten. Etter dette skal dere få en prøve for å se hva dere har lært av teksten». Spørsmålene fra «en egen ramme» er post-testen som målte lesernes interesse for lesingen av teksten. Disse var skrevet i en egen ramme på siste side i heftet med teksten. De var ikke synlige for leserne før de var ferdige med de minuttene de hadde til rådighet for å lese teksten.

Deltakerne fikk 11 minutter til å lese teksten før de fikk beskjed om å bla om til siste side for å svare på spørsmålene om interesse. Etter dette fikk elevene prøven som målte leseforståelse. Denne var på et adskilt ark.

Resultatene fra denne kontrollbetingelsen brukte jeg som en såkalt «baseline». I følge Raaheim og Raaheim (2004) brukes uttrykket baselinje «om det ( gjerne tallmessig uttrykte) utgangspunkt før en gitt påvirkning [...] setter inn» (Raaheim & Raaheim 2004:24). Dette tallmessige utgangspunktet sammenlignet jeg med resultatene fra de to eksperimentbetingelsene: *forkunnskapbetingelsen* og *hands on-betingelsen*.

### 5.3.2 Aktivere forkunnskap-betingelse

44 av deltakerne ble trukket til forkunnskapsbetingelsen i de seks klassene, som altså hadde til formål å aktivere elevens forkunnskaper om emnet før de fikk lese teksten. Jeg hadde med meg en lærerstudent på besøkene, og vi ledet disse gruppene halvparten av gangene hver. Vi ledet her en gruppesamtale med deltakerne ved hjelp av et ferdig script (se vedlegg nummer ...), slik at den informasjonen vi ga og de spørsmålene vi stilte var like for alle deltakere. Vi begynte med å fortelle deltakerne at de skulle få lese en tekst som handlet om innvandring til USA på midten av 1800-tallet. Deretter sa vi «Før dere leser teksten skal vi snakke litt om hva dere vet fra før om dette temaet». Dernest stilte vi spørsmål fra scriptet, som for eksempel «Hva vet dere om livet i Norge på midten av 1800-tallet?», «Hva arbeidet folk med?», «Hvordan bodde folk?», «Hva spiste folk?», «Vet dere noe om livet i USA i samme periode?»



og «Er det noen som vet hvordan man kom seg fra Norge til USA på 1800-tallet?».

Deltakerne kom med informasjon, og vi skrev opp stikkord på tavle.

Flesteparten av deltakerne deltok aktivt i aktiviteten, og mesteparten av tingene de sa var relevante fakta. På forhånd var det bestemt at vi ikke skulle bidra med nye fakta til samtalen. Unntaket var om det dukket opp feil fakta/misoppfatninger fra noen deltakere, da skulle vi avkrefte disse. Begrunnelsen for dette var at jeg ikke ønsket at en enkelt deltakers misoppfatning skulle spre seg til deltakere som ikke hadde misoppfatningen i utgangspunktet. Uansett viste det seg at stort sett alle fakta som kom frem var relevante, så det var bare et fåtall mindre feil å avkrefte.

Den øvrige introduksjonen til teksten, spørsmålene om interesse og leseprøven var ordrett lik som under de andre betingelsene.

Denne aktiviteten holdt vi på med i nøyaktig 7 minutter i denne betingelsen (samme antall minutter som deltakerne i den andre eksperimentelle betingelsen holdt på med sitt opplegg). Etter dette strøk vi ut stikkordene fra tavlen og elevene fikk åpne mappen med teksten. De fikk nå 11 minutter (samme antall minutter som begge de andre betingelsene) til å lese teksten før de fikk beskjed om å besvare interessed spørsmålene og leseprøven.

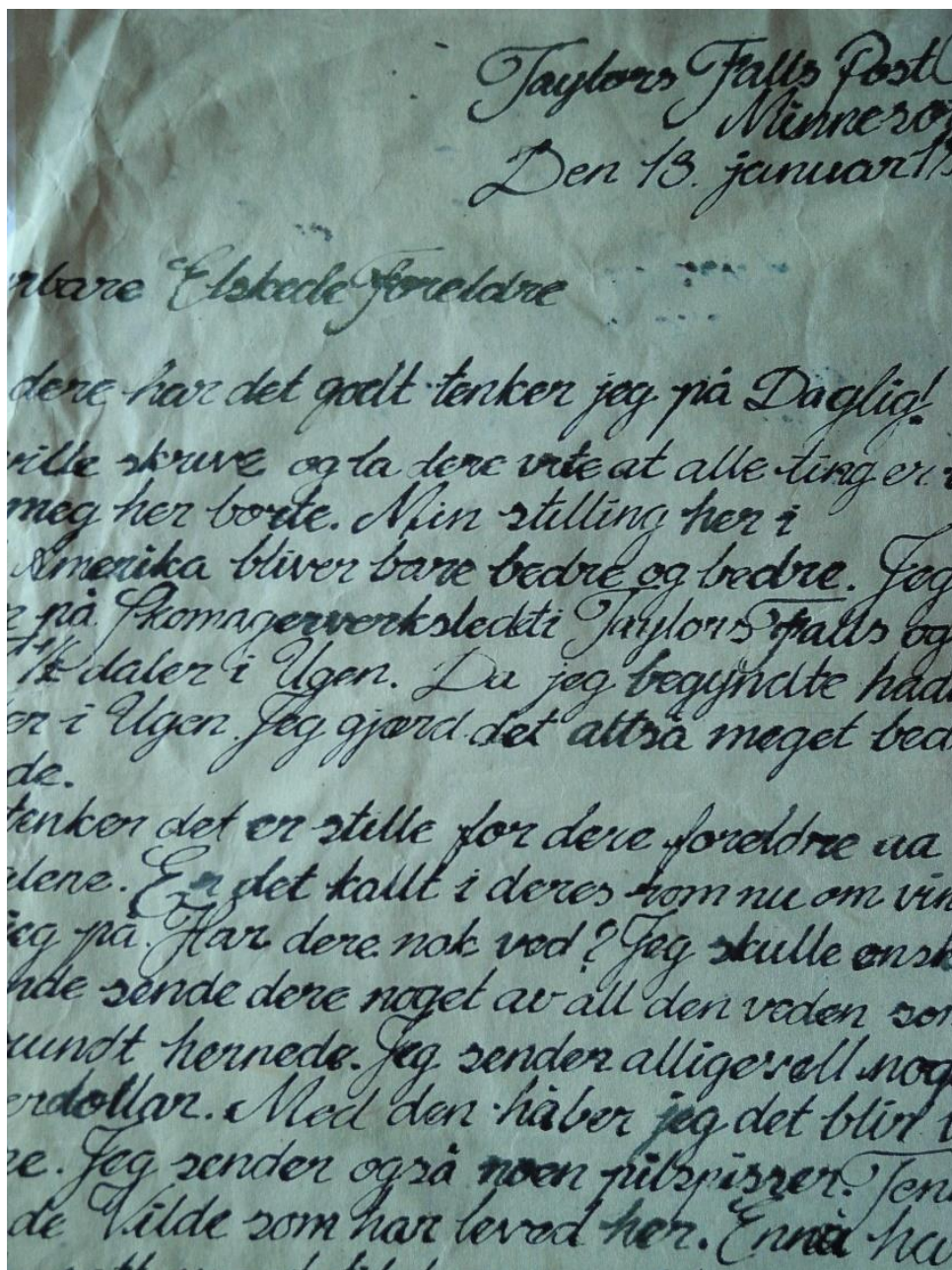
En oversikt over spørsmålene til gruppesamtalen er vedlagt som **vedlegg 7**.

### 5.3.3 Hands on-betingelsen

44 deltakere ble trukket til handsonbetingelsen i de seks klassene. Jeg hadde med meg en lærerstudent på besøkene, og vi ledet disse gruppene halvparten av gangene hver. Vi begynte denne gruppen med den faste replikken «*I dag har jeg med noe spesielt til dere!*». Deltakerne fikk deretter vite at dette spesielle var «et brev som en gutt på 14 år skrev for mer enn 150 år siden». Deltakerne fikk så høre om Erik Tveth, som bare var 13 år da han forlot Sandefjord for å utvandre til Nord-Amerika. Vi leste høyt et brev han skrev hjem til Norge i 1852, og etterpå ble brevet sendt rundt til alle deltakerne – både det håndskrevne brevet vi hadde lest fra, og en maskinskrevet variant for de som strevde med håndskriften på originalen. I brevet beskriver Erik at han har begynt å tjene penger, og sender derfor en sølvdollars hjem. Han forteller også om «de vilde» (indianere) som bor i området, og om pilspisser fra dem som han

har funnet. Han legger også ved to slike pilspisser. Disse gjenstandene (dollaren og pilspissene) ble sendt rundt til deltakerne sammen med brevet.

Erik forteller videre i brevet om sitt nye liv i Nord-Amerika, men det kommer ikke frem hvorfor han flyttet dit fra Norge. Han kommenterer bare «dere vet jo hvorfor jeg måtte dra». Denne setningen tok jeg med i brevet i håp om at dette skulle føre til at elevene ble nysgjerrige på hva som kunne være årsaken, noe som kunne føre til en viss interesse for å finne ut av dette når de leste fagteksten.



Taylor's Falls Post  
Minne  
Den 13. januar 18...

Elskede foreldre

dere har det godt tenker jeg på Daelig!  
vill skrive og la dere vite at alle ting er  
meg her borte. Min stilling her i  
Amerika bliver bare bedre og bedre. Jeg  
er på Promagerværkslekti Taylor's Falls og  
1/2 daler i Ugen. Da jeg begyndte hadde  
er i Ugen. Jeg gjord det altra meget bed  
de.  
tenker det er stille for dere foreldre na  
dene. En det kallt i deres som nu om vin  
jeg på. Har dere nok ved? Jeg skulle ønske  
nde sende dere noget av all den veden som  
rundt hennede. Jeg sender alligeroll no  
erdollar. Med den håber jeg det blir v  
re. Jeg sender også noen pilspisser. Jern  
de Vilde som har leved her. Enna her

Hele sekvensen med å lese brevet, og deretter la deltakerne studere brev og gjenstander «hands on» fikk nøyaktig 7 minutter (samme antall minutter som elevene i den andre eksperimentelle betingelsen holdt på med sitt opplegg). Etter dette fikk deltakerne ordrett lik introduksjon som elevene i de to andre betingelsene før de fikk åpne mappen med teksten. De fikk så en ekstra replikk som elevene i de andre betingelsene ikke fikk; «Tenk underveis på om det er noe i teksten som kan forklare at Erik utvandret fra Norge». Så fikk deltakerne 11 minutter (samme antall minutter som begge de andre betingelsene) til å lese teksten før de fikk beskjed om å besvare spørsmålene om interesse og leseprøven.

Teksten med ordlyden fra Eriks brev er vedlagt, som **vedlegg 8**.





Til gruppen som skulle få “hands on”-erfaringer ble det gjort klart følgende materiale:

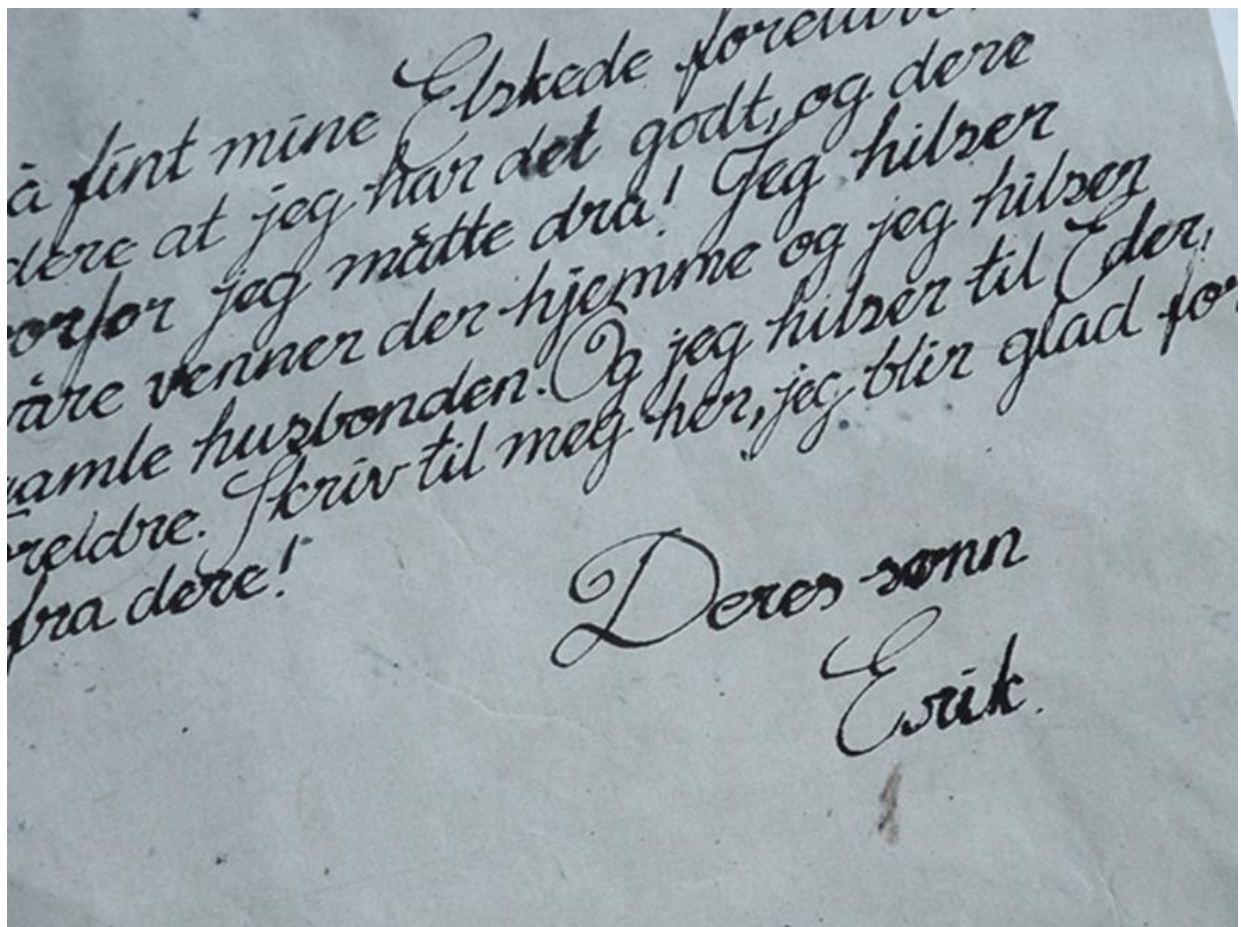
1 autentisk Silver Dollar.

2 autentiske indianerpilspisser.

1 brev fra en norsk gutt som utvandret fra Sandefjord.

Dollaren og pilspissene var autentiske. Brevet skrev jeg selv, etter å ha lest gjennom autentiske Amerikabrev i en utgave av Mobergs Utvandarna-suite (Moberg 1995), og notert ned ord, vendinger og rettskriving som passet til Eriks brev. Formingslærer ved skolen der jeg arbeider lagde den håndskrevne utgaven med fyllepenn på spesialpapir.

Alt materialet ble presentert som autentisk.



Å fint mine Elskede foreldre  
dere at jeg har det godt, og dere  
for jeg måtte dra! Jeg hilser  
åre venner der hjemme og jeg hilser  
gamle husbonden. Og jeg hilser til Eder,  
veldre. Skriv til meg her, jeg blir glad for  
bra dere!

Deres sønn  
Erik.

## 5.4 Instrumentene

### 5.4.1 Bakgrunnsvariabler

Bakgrunnsinformasjon ble hentet inn om deltagerens kjønn, alder, morsmål (definert som det språket de snakker med foreldrene hjemme).

### 5.4.2 Fagteksten

Mitt prosjekt var delvis inspirert av Guthries BLU-modell, der elevene arbeider med fagtekster fra naturfag og samfunnsfag. Jeg vurderte derfor ulike tema fra disse to fagene. Jeg fant frem til noen temaforslag fra begge fagene, og diskuterte disse (samt aktuelle aktiviteter til hands-on betingelsen) med veilederne mine. Vi hadde som mål at aktivitetene skulle være relatert til innholdet i teksten, og ikke bare være en «spennende» aktivitet med uklart sammenheng med teksten som skulle leses. Etter å ha gått igjennom alternativene falt valget på temaet utvandring fra Europa og Norge til USA.

Tekstens tittel er «Flukten fra Europa». Det er en tekst til faget samfunnsfag, og handler om emigrasjon fra Europa til USA i årene mellom 1840 og 1914 (årstall spesifisert i teksten). Teksten er på 721 ord.

Innledningsvis forteller teksten om fremskritt på flere områder (blant annet renslighet og legevitenskap) i Europa i årene mellom 1750 og 1900, som førte til en stor og rask befolkningsøkning og fare for overbefolkning. Deretter forteller den om utvandring i årene 1840-1914, og gir ulike grunner til at folk ville utvandre fra land i Europa. I neste del av teksten gis det mulige forklaringer på at mange av de som utvandret valgte å flytte til akkurat Nord-Amerika. Den siste delene av teksten forteller om hvordan selve reisen mellom Europa og Nord-Amerika foregikk på denne tiden.

Jeg skrev og redigerte fagteksten Flukten fra Europa selv. Jeg brukte tekster om temaet fra flere kilder; først og fremst to samfunnsfagbøker skrevet for 7. trinn. Å bruke tekster som var ment for elever ett trinn eldre var et bevisst valg. For det første for å sikre at ingen av klassene

hadde brukt tekstene før, for det andre for å finne et vanskelighetsnivå litt over det som eleven var vant til fra den vanlige skoledagen. I tillegg brukte jeg en leksikonartikkel.

På eksemplaret av teksten som elevene fikk utlevert, ble det oppgitt en fiktiv forfatter («Peder Hansen» og i tillegg navnet på et fiktivt læreverk teksten utgav seg å være fra («Gyldendals historieverk for sjuende klasse»). Teksten finnes som vedlegg til denne oppgaven, og på dette vedlegget er de virkelige kildene ført opp nederst (det var de ikke på versjonen som ble brukt i studien). Se **vedlegg 6**.

Teorikapitlene i denne oppgaven omhandler teorier som tar utgangspunkt i leseren. Et annet felt innen leseforskning og leseforståelsesforskning er det som fokuserer på selve tekstene som skal leses. Strømsø (2007) skriver om hvordan dette fagfeltet blant annet har sett på teksters såkalte «lesbarhet», altså forskning på hvor lett eller vanskelig en gitt tekst er å lese (Strømsø 2007: 23). I følge Strømsø er det spesielt to variabler som det ofte blir tatt utgangspunkt i innen denne forskningen: setningslengde og selve vanskelighetsgraden på de ordene som brukes i teksten (Strømsø 2007:23). Det er utviklet en del forskjellige metoder for å måle teksters lesbarhet, men i Norge er det ifølge Strømsø vanlig å bruke en «liks» - en lesbarhetsindeks. Liks baserer seg på «prosentandelen av lange ord og gjennomsnittlig setningslengde» (Strømsø 2007:23)

Teksten *Flukten fra Europa* hadde en liks på 32. Jeg benyttet meg av språkrådets hjemmesider for å beregne dette med deres beregner (<http://www.språkrådet.no/Klarsprak/sprakhjelp/Skriverad/Om-liksberegning/>). I tillegg la jeg teksten inn i enda en nettbasert liksberegner, den svenske Lix.se (<http://www.lix.se>), som en dobbeltsjekk. Også her ble resultatet 32.

Man kopierer altså teksten inn i en liksberegner eller «kalkulator» på nettsiden, og får en indikasjon på hvor lett teksten er å lese. Liks 32 tilsvarer ifølge nettsiden «Enkel tekst («Ukeblader, skjønnlitteratur for voksne»)), som jeg etter diskusjon med veilederne mine kom jeg frem til at burde være en passe vanskelighetsgrad for teksten, som ikke var ment for voksne, men for 6.klassinger. Jeg undersøkte også tekstene som Andreassen hadde brukt til leseprøvene sin doktorgradsstudie, som også ble utført med elever fra skolens mellomtrinn, og hans to tekster hadde liks på henholdsvis 29 og 36. Dette talte også til fordel for at teksten min, som lå midt mellom disse i liks, egnet seg for bruk.

For å sikre en god tekst benyttet jeg meg også av sjetteklassene på skolen der jeg arbeider. Etter at jeg hadde skrevet ferdig et førsteutkast av teksten hadde jeg en testlesing med 23 sjetteklassinger. De leste teksten en gang og krysset av på et spørreskjema hvor lett eller vanskelig de fant teksten. De skulle også streke under ord de ikke forstod, og nederst var det plass til å skrive eventuelle kommentarer. Elevene fikk også utdelt kort de skulle legge frem når de var ferdige med å lese teksten, dette for at jeg skulle få tatt tiden og finne en fast tid til bruk på studien.

Når det gjaldt opplevelsen av vanskelighetsgrad hadde elevene fire kategorier å velge mellom; «Lett», «Passe», «Litt vanskelig» og «For vanskelig». Resultatet ble at 3 elever krysset av på «Lett», 15 elever krysset av på «Passe», 4 elever krysset av på «Litt vanskelig», og 1 elev krysset av på «For vanskelig». Dette, lagt sammen med liks-resultatet gjorde at jeg valgte å se teksten som egnet.

Ordene elever streket under at de ikke forstod var dødelighet, befolkningseksplosjon, utvandring, trossamfunn, matkrise, algesopp, legevitenskap og dampskip. Jeg tok stilling til ett og ett ord da jeg reviderte teksten. Noen av ordene valgte jeg å fjerne, noen la jeg inn en forklaring på i teksten, og noen fikk stå som de var.

Når det gjaldt tiden, så var første elev ferdig med å lese teksten etter 03.46 minutter. Flertallet i klassen var ferdige mellom 07.30 og 08.30 minutter. Siste elev var ferdig etter 10.32 minutter. Det var ønskelig at alle elevene som skulle delta i studien fikk oppleve å bli ferdige med teksten (det var ikke lesehastigheten som skulle undersøkes), og dermed ble 11 minutter satt opp som den faste tiden deltakerne i studien skulle få til å lese teksten.

### 5.4.3 Brevteksten til “hands on”- gruppen

I “hands on”-betingelsen fikk deltakerne blant annet undersøke et brev skrevet av en 14 år gammel nordmann som utvandret til Amerika I 1852. Brevet var på 226 ord. Det ble skrevet av meg, basert på autentiske amerikabrev fra epoken, og fremstilt for elevene som autentisk.

I brevet forteller gutten, som emigrerte fra Norge som 13-åring, til familien sin om sitt nye liv i Nord-Amerika. Teksten i brevet finnes som nevnt vedlagt som **vedlegg nr 8**.

#### 5.4.4 Pretest 1: Ordavkodning

Det første besøket i hver klasse skulle gå ut på å kort presentere prosjektet for elevene, og deretter administrere pretestene.

Den første av disse testene skulle teste ordavkodningsferdighet. Her brukte vi en eksisterende ordkjedeprøve. Den er laget av Høien og Tønnesen (1997) for «Stiftelsen dysleksiforskning», og består av 3 A4-sider med til sammen 90 såkalte «ordkjeder» (30 på hver side). En slik ordkjede er en bokstavrekke (for eksempel dåphestregnansikt) som elevene skal dele opp i fire ord (for eksempel dåp, hest, regn, ansikt). Elevene deler opp kjeden i ord ved å sette en blyantstrek som skille mellom hvert ord de finner i kjeden. Antall riktig delte ordkjeder deltakerne rekker på fire minutter skal gi indikasjon på om det dreier seg om en sterk, middels eller svak leser.

Den første siden av ordkjedetesten består av 6 «prøveoppgaver» som jeg gjennomførte med hele klassen samlet, slik at alle var trygge på hva de skulle gjøre. Deretter fikk elevene 4 minutter til å dele opp så mange ordkjeder som mulig. Andreassen (2008) skriver om denne ordkjedeprøven (og denne måten å måle avkodningsferdighet på) at den gjerne er assosiert med ortografisk avkodning «fordi gjenkjenning av kjente ord og orddeler vil gjøre at hastigheten vil øke betraktelig» (Andreassen 2008:134). Andreassen refererer til at Høien and Tønnesen (1997) rapporterer om en split-half reliabilitet på .99 for denne prøven» (Andreassen 2008:134). Når det gjelder validitet har Jacobson (1995) vist at den er en valid måte å vurdere ordavkodningsferdigheter på, noe som framgår av en positiv korrelasjon med både stillelesing og høytlesing av enkeltord (Jacobson 1995: 260-266).

En eksempelside fra ordkjedeprøven er vedlagt som **vedlegg 3**.

#### 5.4.5 Pretest 2: Forkunnskaper

Den andre pretesten skulle kartlegge forkunnskaper om tekstens tema. Her hadde jeg sammen med veilederne mine laget et skjema med 3 åpne spørsmål knyttet til teksten de skulle lese (utvandringen fra Norge til USA på 1850-tallet). Elevene skulle skrive ned hva de visste om 1) hvorfor folk ville flytte vekk fra Norge på den tiden, 2) hvorfor folk ville flytte til nettopp USA, og 3) hvorfor reisen fra Norge til USA var en utfordring. Målet var spørsmål som var



såpass åpne at de ikke skulle gi mye informasjon som eleven kunne huske til neste besøk, men i stedet bare undersøke hva elevene visste om temaet. På skjemaet var det satt av omtrent en halv A4-side til å svare på hvert enkelt spørsmål, samt en skrevet oppfordring til å benytte baksiden av arket om man trengte mere plass.

Etter gjennomføringen lagde jeg og mine to veiledere en rettenøkkel; På alle spørsmålene var det 0 poeng for å ikke besvare, og 0 poeng om det de skrev var galt. På de to første spørsmålene fikk elevene 1 poeng om de kom med en relevant grunn og 2 poeng om de kom med flere enn en relevant grunn. Når det gjaldt det siste spørsmålet, ga vi der 1 poeng for svar som var relevante, men ikke fullstendige, og 2 poeng for riktige, fullstendige svar.

Flertallet av elevene (76 stykker) hadde *ikke* skrevet noen svar på noen av spørsmålene på denne pretesten. Disse fikk altså 0 poeng. 54 elever hadde besvart ett eller flere av spørsmålene. Vi (mine to veiledere og jeg) rettet først 10 av disse besvarelsene felles, for å bli enige om hva slags svar som passet til de ulike poengsummene. Deretter rettet vi 27 av besvarelsene hver for oss, før vi kom sammen igjen og sammenlignet poengsummene. Der vi var uenige så vi på besvarelsene sammen og diskuterte for å bli enige, og ble ikke alle tre enige, brukte vi poengsummen det var flertall for. På disse 27 besvarelsene var 92.6% enighet mellom oss tre som rettet. De siste 17 besvarelsene rettet jeg alene, i tråd med hvordan vi tre hadde rettet de tidligere besvarelsene.

Pretesten er lagt ved som **vedlegg 4**.

### **5.4.6 Pretest 3: Motivasjon**

Den tredje pretesten skulle måle elevenes holdninger til lesing generelt og lesing av fagtekst spesielt. Her benyttet jeg en ferdig test utarbeidet av Rune Andreassen (en «bearbeidet utgave av Swans (2003) versjon av Motivation for Reading Questionnaire» (Andreassen 2008:131) ). Den består av 36 påstander som deltakerne skal ta stilling til. Spørsmålene er ment å måle den enkelte deltakers *indre* og *ytre motivasjon* til å lese og jobbe med leseaktiviteter. Til hver påstand skal deltakeren besvare spørsmålet «*hvor godt stemmer dette på deg?*» ved å krysse av på en skala med fem avkryssningsbokser, der den lengst til venstre betyr «Ikke i det hele tatt», og den lengst til høyre betyr «*passer veldig bra*». En faktoranalyse (Principal Component

Analysis) i dette utvalget resulterte i to faktorer, hvor den første besto av 11 påstander relatert til indre motivasjon og den andre av 9 påstander relater til ytre motivasjon. På grunnlag av denne faktoranalysen lagde vi mål for henholdsvis indre og ytre lesemotivasjon. Reliabiliteten (Cronbach alfa) for det første var .80; for det andre var den .83.

Prøven er lagt ved som **vedlegg 5**.

#### **5.4.7 Post-test 1: Interesse**

Umiddelbart etter at de var ferdige med å lese teksten, skulle deltakerne svare på en posttest som omhandlet interessen for å lese teksten. Denne var festet direkte på samme hefte som selve leseteksten. Testen er bygget opp på samme måte som pretest 3, men inneholdt bare 5 påstander som deltakeren skulle ta stilling til. Det dreide seg om følgende påstander: 1) Jeg var interessert i å forstå det jeg leste i denne teksten, 2) Jeg syntes den teksten jeg nettopp leste var spennende, 3) Jeg syntes det var morsomt å lese denne teksten, 4) Jeg ville helst ha sluppet å lese denne teksten, og 5) Denne teksten gjorde at jeg fikk lyst til å lese mere om utvandringen til USA.

Overskriften for testen var «Hvor godt passer dette på deg?», og som i Pretest 3 skulle hvert av disse spørsmålene tas stilling til ved å krysse av på en 5 punkts skala. Punktet lengst til venstre var merket «Ikke i det hele tatt», og punkt lengst til høyre var merket «Passer veldig bra!». Så skulle deltakerne markere hvor på skalaen mellom disse to ytterpunktene de befant seg. Skårene for påstand 4 ble reversert før utregning av sumskårer. Reliabilitet (Cronbach alfa) var .87.

Testen er lagt ved, som **vedlegg 9**.

#### **5.4.8 Posttest 2: Leseforståelse**

Den andre og siste posttesten var prøven som skulle avdekke hvor mye deltakerne hadde fått med seg av teksten. Jeg lagde testen sammen med mine to veiledere over en hel arbeidsdag. Spørsmålene tok sikte på å undersøke hukommelse for fakta såvel som begrepsforståelse og

evnen til å trekke slutninger på grunnlag av teksten. Det vil si at for å få en høy skåre måtte deltakerne være stand til både å huske innholdet i teksten og til å gå utover det som eksplisitt sto i teksten. Prøven besto opprinnelig av 12 spørsmål. For å bedre reliabiliteten ble den kuttet ned til 9 spørsmål. Reliabiliteten (Spearman-Brown) var .63.

Hvert spørsmål hadde fire svaralternativer, hvorav bare ett er det riktige. Se **vedlegg nummer 10** for denne prøven.

## **5.5 Prosedyre**

### **5.5.1 Første besøk**

Jeg besøkte hver klasse to ganger, besøkene var med nøyaktig en ukes mellomrom i alle tilfellene.

Ved det første besøket kom jeg alene. Jeg hadde med meg en mappe til hver elev. Mappen inneholdt alt som skulle jobbes med denne økten. Først en forside, der elevene skulle fylle inn koden beskrevet i 5.2.4, samt alder, kjønn og morsmål. Bak denne lå de tre pretestene i rett rekkefølge. Testene ble tatt ut av mappene en om gangen.

Jeg introduserte elevene for hva jeg skulle gjøre (mens læreren delte ut mappene), ga instruksjonen for hvordan forsiden skulle fylles ut (se 5.2.4), og administrerte etter tur de tre pretestene med elevene i hel klasse.

### **5.5.2 Andre besøk**

Det andre besøket var da selve eksperimentet skulle utføres. Til dette besøket hadde jeg hver gang med meg en lærerstudent. Vi hadde på forhånd gått nøye gjennom oppleggene sammen, og øvd på å både følge script for lede de to eksperimentgruppene og å holde tiden nøyaktig.

For at det ikke skulle spille inn på resultatene hvem som hadde ledet økten var det nemlig bestemt at vi skulle bytte på hvilken betingelse vi ledet.

Besøket begynte i samlet klasse, hvor klassens lærer delte ut mappene etter tallrekkene jeg hadde med (som beskrevet i 5.2.4 og 5.2.5). Mappene var i tre ulike farger, slik at hver betingelse hadde sin egen farge. Læreren informerte om hvilke tall på klasselisterekkefølgen som skulle ha hvilken farge. Jeg ga deretter informasjon om utfylling av identitetskoden (jeg leste nøyaktig samme instruks på begge besøkene).

Mappene inneholdt forsiden (med ruter til å fylle inn identitetskoden, samt alder, kjønn og morsmål), i tillegg til teksten som skulle leses og post-testene. Elevene fikk bare ta ut en ting om gangen av mappene.

Så brukte jeg fargene på mappene til å dele klassen. Gule mapper ble igjen i klasserommet, med klassens egen lærer, mens røde og grønne ble med henholdsvis meg og lærerstudenten (vi byttet på hvem som tok røde og hvem som tok grønne) til hvert vårt rom på den aktuelle skolen (avtalt med lærer på forhånd).

Deretter jobbet gruppene med hver sin betingelse, som beskrevet under 5.3.1 (kontrollbetingelsen), 5.3.2 («Aktivere forkunnskap» - betingelsen) og 5.3.3 («Hands on» - betingelsen).

# 6 Resultater

## 6.1 Innledning

I forrige kapittel presenterte jeg designet, materialet, og prosedyren til studien. I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene. Først vil jeg presentere deskriptiv statistikk for studien, før jeg presenter resultatene for de konkrete problemstillingene.

## 6.2 Deskriptiv statistikk

### 6.2.1 Oversikt over målte variabler

Tabell 6.1 viser øverst resultatene fra pre-testene som ble utført ved første besøk, og nederst resultatene fra post-testene etter lesing i de tre ulike betingelsene. For hver variabel vises gjennomsnittet og standardavviket under hver betingelse.

**Tabell 6.1**

	Kontroll		Hands-on		Forkunnskap	
<i>Mål</i>	M	SD	M	SD	M	SD
<b>Pre-tester</b>						
<i>Ordgjenkjenning</i>	33.14	9.61	31.64	7.78	28.89	6.36
<i>Ytre motivasjon</i>	3.51	0.81	3.15	0.81	3.44	0.74
<i>Indre motivasjon</i>	3.67	0.66	3.34	0.75	3.45	0.57
<i>Forkunnskaper</i>	0.52	1.21	0.61	1.10	0.39	0.87
<b>Post-tester</b>						
<i>Indre motivasjon</i>	3.76	0.90	3.70	0.94	3.85	0.84
<i>Leseforståelse</i>	6.81	1.84	7.77	1.25	7.77	1.22

## 6.3 Pre-testene

Tabell 6.1 viser at det er små differanser mellom resultatene i de ulike betingelsesgruppene. Med et signifikansnivå satt til 0.05, var det ikke noen statistisk signifikante forskjeller mellom de tre betingelsene med hensyn til indre lesemotivasjon,  $F(2, 126) = 2.57, ns$ , ytre lesemotivasjon,  $F(2, 125) = 2.50, ns$ , eller forkunnskaper,  $F(2, 127) = 0.49, ns$ . Det var imidlertid en statistisk significant forskjell med hensyn til ordavkoding,  $F(2, 127) = 3.15, p < .05$ , partial  $\eta^2 = .047$ , og post-hoc sammenligningene viste at elevene i kontrollgruppen skåret statistisk signifikant bedre på ordkjedeprøven enn elevene i forkunnskapsgruppen,  $t(84) = 2.43, p < .05$ , Cohen's  $d = 0.53$ .

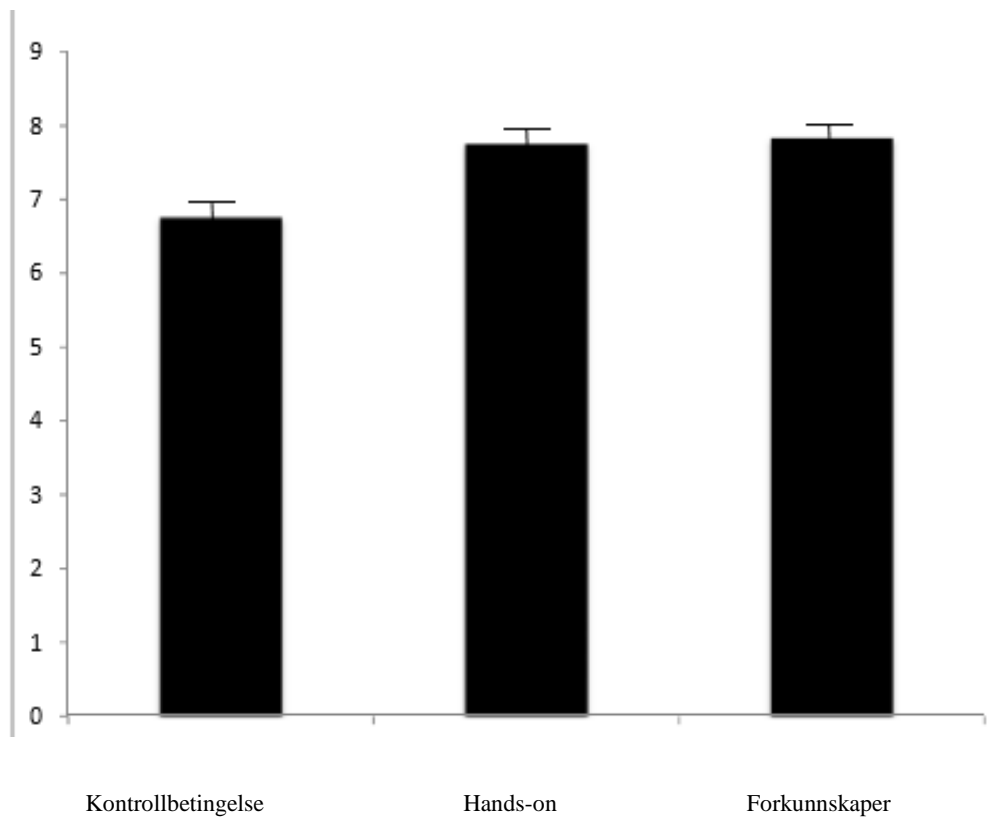
## 6.4 Post-testene

### 6.4.1 Leseforståelse

Forskjellene mellom de tre betingelsene med hensyn til leseforståelse framgår også av tabell 6.1. En enveis variansanalyse viste at forskjellene mellom dem var statistisk signifikante,  $F(2, 127) = 6.21, p = .003$ , og post-hoc sammenligningene viste at deltakerne i hands-on betingelsen ( $M = 7.77, SD = 1.26, p = .008, \text{Cohen's } d = 0.62$ ) og i forkunnskapsbetingelsen ( $M = 7.77, SD = 1.22, p = .008, \text{Cohen's } d = 0.63$ ) gjorde det bedre på leseforståelsesprøven enn elevene i kontrollbetingelsen ( $M = 6.81, SD = 1.84$ ), mens det ikke var noen forskjell mellom hands-on og forkunnskapsbetingelsene. Ifølge Dancey & Reidy (2011) regner man effektstørrelsen lav når  $d = 0.20$ , middels når  $d = 0.50$  og høy når  $d = 0.80$  (Dancey & Reidy 2011:248). Ut ifra dette er effektstørrelsen for disse to betingelsene et sted mellom middels og høy. Dette tyder på at det gjorde en viktig forskjell for elevene at leseoppgaven ble introdusert og kontekstualisert med ett av de to tiltakene.

## Tabell 6.2

Leseforståelse.



Gjennomsnitt for leseforståelse for hver av de tre betingelsene etter justering for ordgjenkjenningresultatene.

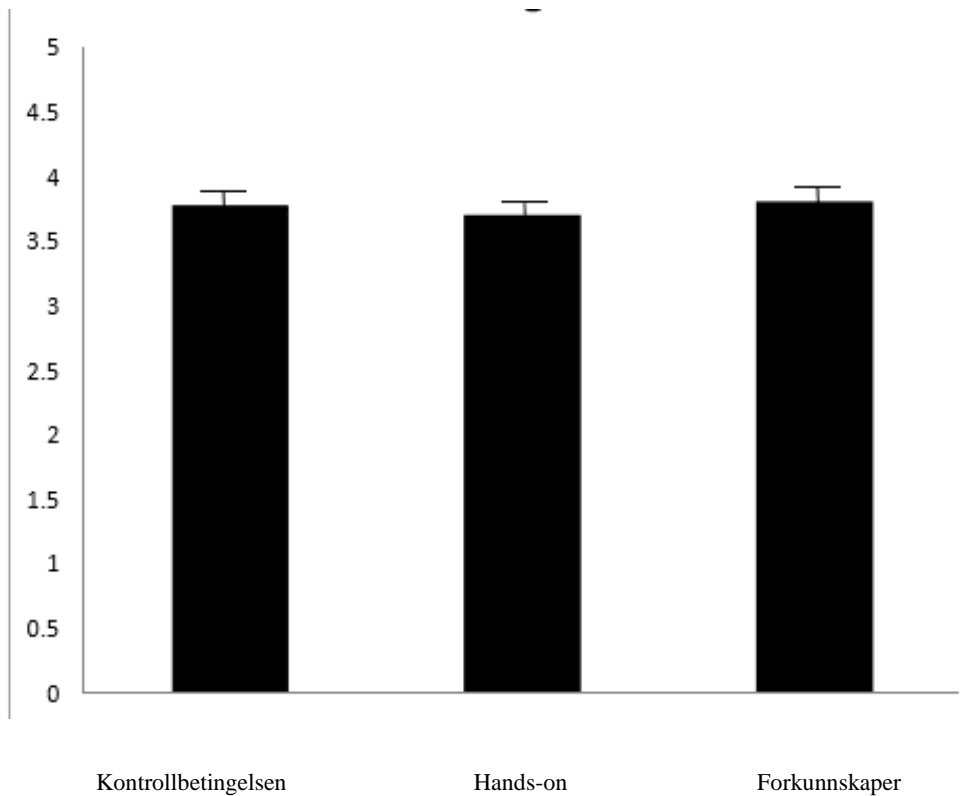


## 6.4.2 Indre motivasjon

Som man ser i tabell 6.1 og i tabell 6.3, så scorer deltakerne i de tre betingelsesgruppene nesten likt på testen som målte indre motivasjon for å lese teksten. Denne testen svarte deltakerne på umiddelbart etter at de var ferdige med å lese teksten (testen hang sammen med teksten). Forskjellene mellom deltakerne på de tre gruppene er *ikke* statistisk signifikante, noe som fremgår av den enveis variansanalysen som ble gjennomført,  $F(2, 127) < 1, ns$ .

**Tabell 6.3**

Indre lesemotivasjon.



Gjennomsnitt for indre lesemotivasjon på de tre betingelsene, etter justering for ordgjenkjenningresultatene.

### 6.4.3 6.4.3 Kovariansanalyser

Det bør også nevnes at variansanalyser gjennomført med ordavkodning som kovariat for å justere for forskjellene mellom de tre gruppene på denne variablene endret resultatene lite. Effektstørrelsene økte imidlertid noe på leseforståelsesprøven, med Cohen's  $d = 0.69$  for forskjellen mellom hands-on og kontrollbetingelsene og Cohen's  $d = 0.79$  for forskjellen mellom forkunnskapsbetingelsen og kontrollbetingelsen.

## 6.5 Resultatene sett i forhold til problemstillinger og forventninger

I neste kapittel skal jeg drøfte resultatene jeg nå har presentert. Først vil jeg imidlertid koble resultatene direkte til problemstillingene og til de prediksjonene jeg gjorde i utgangspunktet.

### 6.5.1 Problemstilling 1: «Kan en kort økt med aktivering av forkunnskaper ha effekt på leserens forståelse av innholdet i en faktatekst?»

Resultatene fra denne studien viser at deltakere som var med i en kort økt med aktivering av forkunnskaper i gruppe før de fikk lese en faktatekst, hadde fått med seg mer av innholdet i faktateksten enn deltakerne i kontrollgruppen. Dette funnet var statistisk signifikant. Dermed ser det ut til at dette svaret er ja: tiltaket *kan* ha effekt på leserens forståelse av innholdet i en faktatekst.

### 6.5.2 Problemstilling 2: «Kan den korte økten med aktivering av forkunnskaper også ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese faktateksten?»

Resultatene fra denne studien viser at deltakere som var med i en kort økt med aktivering av forkunnskaper i gruppe før de fikk lese en faktatekst, skåret nesten det samme som de andre deltakere på variabelen indre motivasjon. Forskjellen mellom deltakerne i denne gruppen og

resten av deltakerne var *ikke* statistisk signifikant, noe som tyder på at svaret er nei: tiltaket ser *ikke* ut til å ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese.

### **6.5.3 Problemstilling 3: «Kan en kort økt med «hands on»-aktiviteter ha effekt på leserens forståelse av innholdet i en faktatekst relatert til aktiviteten(e)?»**

Resultatene fra denne studien viser at deltakere som var med i en kort økt med «hands on»-aktiviteter før de fikk lese en faktatekst om et emne tilknyttet aktiviteten, hadde fått med seg mer av innholdet i faktateksten enn deltakerne i kontrollgruppen. Dette funnet var statistisk signifikant. Dermed ser det ut til at dette svaret er ja: tiltaket kan ha effekt på leserens forståelse av innholdet i en faktatekst.

### **6.5.4 Problemstilling 4: «Kan den korte økten med «hands on»-aktivitetene ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese faktateksten?»**

Resultatene fra denne studien viser at deltakere som var med i en kort økt med «hands on»-aktiviteter før de fikk lese en faktatekst om et emne tilknyttet aktivitetene, skåret nesten det samme som de andre deltakere på variabelen indre motivasjon. Forskjellen mellom deltakerne på denne gruppen og resten av deltakerne var ikke statistisk signifikant. Dette tyder på at svaret på spørsmålet er nei: tiltaket ser ikke ut til å ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese.

### **6.5.5 Forventning 1: «Studien vil vise at begge tiltakene kan ha effekt på deltakernes leseforståelse»**

Som vi har sett bekreftes denne forventningen: begge tiltakene kan ha effekt på deltakernes leseforståelse.

### **6.5.6 Forventning 2: «Studien vil vise at begge tiltakene kan ha effekt på deltakernes indre motivasjon for å lese»**

Som vi har sett bekreftes ikke denne forventningen: ingen av tiltakene ser ut til å ha effekt på deltakernes indre motivasjon for å lese.

### **6.5.7 Forventning 3: “Studien vil vise at tiltaket med å aktivere forkunnskaper vil ha større effekt på deltakernes leseforståelse enn «hands on»-tiltaket”**

Dene forventningen bekreftes ikke. Som vi har sett viser resultatene fra studien at mens begge tiltakene hadde effekt på leseforståelsen sett i forhold til kontrollgruppen, så kan det ikke påvises noen signifikant forskjell mellom de to tiltakenes. Tiltaket med å aktivere forkunnskaper ser altså *ikke* ut til å ha større effekt på leseforståelsen enn «hands on»-tiltaket.

### **6.5.8 Forventning 4: «Studien vil vise at tiltaket med «hands on»-aktiviteter vil ha større effekt på deltakernes lesemotivasjon enn tiltaket med å aktivisere forkunnskaper»**

Denne forventningen bekreftes ikke. Som vi har sett viser resultatene at deltakerne i «hands on»-gruppen og deltakerne i forkunnskapsgruppen og erte i kontrollgruppen skåret nesten likt på variabelen lesemotivasjon.

# 7 Diskusjon

## 7.1 Innledning

Jeg avsluttet forrige kapittel med å organisere resultatene i forhold til hovedproblemstillingene og forventningene jeg hadde knyttet til disse. Her i diskusjonskapittelet vil jeg først drøfte problemstilling 1 og 3 sammen. Dette er problemstillingene som omhandler tiltakenes effekt på leseforståelse. Deretter drøftes problemstilling 2 og 4 sammen. Dette er problemstillingene som omhandler tiltakenes effekt på lesemotivasjonen.

Mot slutten av kapittelet vil jeg presentere en kort oppsummering, se på noen begrensninger ved studien og antyde noe om hvordan man kan forske videre ut ifra drøftingen av resultatene.

## 7.2 Effekt på leseforståelse

### 7.2.1 Problemstilling 1 og 3

To av problemstillingene til denne oppgaven handler om leseforståelse. Det er problemstilling nummer 1 («Kan en kort økt med aktivering av forkunnskaper ha effekt på leserens forståelse av innholdet i en faktatekst?») og problemstilling nummer 3 («Kan en kort økt med «hands on»-aktiviteter ha effekt på leserens forståelse av en faktatekst?»).

Som vi så i avsnitt 6.5.1 viser resultatene at deltakere som var med i en kort økt med aktivering av forkunnskaper, hadde fått med seg mer av innholdet i faktateksten enn deltakerne i kontrollgruppen. Samtidig så vi i delkapittel 6.5.3 at deltakerne i gruppen som fikk et «hands on»-tiltak også hadde fått med seg mere av innholdet enn kontrollgruppen. Altså ser vi at begge tiltakene hadde effekt, og som vi så i forrige kapittel så er forskjellen mellom kontrollgruppen og begge tiltakene signifikante.

Kontrollbetingelsen gikk jo som vi har sett bare ut på å få teksten utlevert, med beskjed om å lese den og deretter svare på spørsmål. Vi har i kapitlet om leseforståelse sett at forskningen i flere tiår har vist at motivasjon og strategibruk har betydning for leseforståelsen, så derfor er det ikke en overraskelse i seg selv at en leseøkt uten fokus på noen av delene ville gi dårligere resultater. Men så vi at gjennomsnittet er ganske mye høyere for begge eksperimentgruppene sammenlignet med kontrollgruppen. Effektstørrelsen for begge betingelsene var mellom middels og høy, noe som tyder på at det gjorde en viktig forskjell for elevene at leseoppgaven ble introdusert og kontekstualisert ved hjelp av ett av de to tiltakene, selv om de var kortvarige. Så selv om det ikke var et overraskende funn at tiltakene hadde effekt på forståelsen, så kan allikevel størrelsen på effektene synes større enn antatt.

### 7.2.2 Forventninger

Som nevnt hadde jeg visse forventninger til hva jeg ville finne ut gjennom undersøkelsen. Vedrørende leseforståelse så hadde jeg to slike forventninger: forventning nummer 1 («studien vil vise at begge tiltakene kan ha effekt på deltakernes leseforståelse») og forventning nummer 3 («Studien vil vise at tiltaket med å aktivere forkunnskaper vil ha større effekt på deltakernes leseforståelse enn «hands on»-tiltaket»).

Som vi nå har sett, så slo forventning nummer 1 til: begge tiltakene viste seg å ha effekt. Men interessant nok så slo ikke forventning nummer 3 til: forkunnskapgruppen hadde ikke større effekt enn «Hands on»-tiltaket. Forskjellen mellom tiltakene viste seg å *ikke* være signifikant, og tiltakene kan dermed jevnstilles når det gjelder effekt på leseforståelsen.

### 7.2.3 Sosial setting

Forkunnskapsprøven viser at elevene i alle betingelsene hadde svake forkunnskaper om temaene teksten tok opp. Et interessant spørsmål er derfor hvordan elevene i forkunnskapsbetingelsen kan profittere på å aktivisere bakgrunnskunnskapen sin når den i utgangspunktet synes å være så lav.

Basert på litteraturen jeg har presentert i denne oppgaven, så er det nærliggende å se på det faktum at denne betingelsen ikke bare gikk ut på å aktivere forkunnskaper. Den gikk ut på å aktivere forkunnskapene i en *sosial setting*, i gruppesamtale ledet av lærer. I teorikapitlene i oppgaven har vi sett på opp til flere teoretikere og forskere som skriver om denne måten å begynne en leseøkt på.

I avsnitt 3.3.3 så vi for eksempel at Ausubel for det første vektla at ny kunnskap måtte settes i sammenheng med elevenes forkunnskaper, og for det andre at dette burde skje i en sosial setting, i en dialog ledet av læreren (Skaalvik & Skaalvik 2005:55). Ausubel foreslo ifølge Skaalvik & Skaalvik at en kunne starte en økt der forkunnskaper skulle aktiveres med det han kalte «advanced organizers», og at disse skulle fungerer som en slags bro mellom det eleven kan fra før og ny kunnskap (Skaalvik & Skaalvik 2005:55). Ausubel har forslag til flere ulike typer advanced organizers, og en av de tre Skaalvik & Skaalvik nevner er (som vi så i avsnitt 3.3.3) å stille spørsmål (Skaalvik & Skaalvik 2005:55). Det er med andre ord en pedagogisk situasjon som den som ble utført i aktivering av forkunnskap-betingelsen som blir beskrevet.

I kapittel to så vi på tre ulike multistrategiprogrammer som delvis bygger på hverandre, og som har fått dominere hvert sitt tiår. I alle disse programmene vektlegger man «dialog og det sosiale aspektet» (Andreassen 2007:272). Vi så i avsnitt 2.5.4 på hvilke elementer alle tre programmene har felles, og blant disse er at det jobbes med forkunnskaper i en gruppe, ledet av lærer. Med andre ord er dette et tiltak som har fått beholde en sterk posisjon i forskning om leseforståelsesundervisning i tiår etter tiår, og da er det kanskje også mulig at det at aktiveringen foregikk i gruppe i denne studien kan ha virket positiv inn på forståelsen til deltakerne på betingelsen. Vi så i delkapittel 3.5 at Pressley & Woloshyn viser til at aktivering av forkunnskaper i en gruppediskusjonsetting kan føre til at de med lave forkunnskaper om et tema kunne «benefit from the better-developed knowledge bases of their peers» (Pressley & Woloshyn 1995:80). Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor denne betingelsen førte til effekt hos deltakerne.

## 7.2.4 Begrensninger

To begrensninger som kan ha påvirket deltakerne i kontrollgruppen bør også nevnes. For det første *skuffelse*. For elever i 6. klasse så kan det ha følt spennende å få være med på en

studie. Det første besøket kan ha bygget opp forventninger. Da er det mulig at enkelte deltakere følte skuffelse over et opplegg der de bare fikk en tekst å lese og beskjed om å svare på noen spørsmål. I tillegg kan det på lignende vis ha vært skuffende at de fikk et opplegg med sin egen lærer, og ikke en av oss to som kom «på besøk».

Den andre begrensningen handler om *kontroll*. Jeg og lærerstudenten øvde sammen på skriptene til betingelsene med tiltak, og vi byttet på hvem som ledet hvilken betingelse. Dermed opplevde jeg å ha god kontroll på hvordan disse to betingelsene ble gjennomført. Kontrollbetingelsen hadde jeg ikke denne kontrollen over. Lærerne hadde et veldig kort skript, og hadde også beskjed om å ikke si noe utover dette skriptet, så i utgangspunktet skulle det ikke være stort rom for avvik, men dette hadde jeg mindre kontroll med. Det hadde vært en styrke for studien å ha med en tredje person til å gjennomføre den kontrollbetingelsen, men denne muligheten hadde jeg ikke, og da fant jeg kontrollbetingelsen å være den «tryggeste» betingelsen å sette klassenes egen lærer til.

Så skal det sies at ingen elever viste eller uttrykte noen slik skuffelse, de viste i stedet stor iver over å delta – også elevene i kontrollbetingelsen, både før og etter gjennomføringen. Ikke minst viser resultatene for variabelen indre motivasjon, målt rett etter at de hadde lest teksten, at kontrollbetingelsen var sammenlignbar med de to andre betingelsene. Og om deltakerne hadde følt skuffelse, så hadde det vært et sannsynlig valg å vise dette da de svarte på spørsmålene om hvor motiverte de var direkte etter lesingen.

Lærerne og jeg gikk dessuten gjennom skriptet og opplegget for kontrollbetingelsen på mitt første besøk, og alle disse uttalte seg positivt. Det er derfor liten grunn til å tro at de avvek fra det avtalte. Men man kan allikevel ikke utelukke at disse to begrensningene kan ha påvirket resultatet i noen grad.

## 7.2.5 Konklusjon

Som vi har sett så viser resultatene fra denne undersøkelsen at korte introduksjoner til en tekst ser ut til å ha effekt på lesernes forståelse av teksten, og effekten i denne undersøkelsen var større enn antatt. Det sier noe om at lærere bør være klar over at det kan ha mye å si hvordan de velger å introdusere tekster, og at de kan hjelpe elevene til større forståelse av tekst ved å



bruke «hands on»-aktiviteter og ved å aktivisere forhåndskunnskaper ved gruppesamtale. Det kan virke som disse tiltakene har effekt hver for seg, og fint kan benyttes selv om læreren ikke følger en større «pakke» eller et multistrategiprogram.

## **7.3 Effekter på lesemotivasjon**

### **7.3.1 Problemstilling 2 og 4**

To av problemstillingene i denne oppgaven handler om deltakernes lesemotivasjon, det er problemstilling 2 («Kan den korte økten med aktivisering av forkunnskaper ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese faktateksten?») og problemstilling 4 («Kan den korte økten med «hands on»-aktivitetene ha effekt på leserens indre motivasjon for å lese faktateksten?»). Da jeg i avsnitt 1.3 klargjorde mine forventninger, forventet jeg for det første at begge tiltakene ville ha effekt på motivasjon. I tillegg hadde jeg en forventning om at «hands on»-tiltaket ville ha større effekt på motivasjon enn aktivisering av forkunnskap-tiltaket.

### **7.3.2 Effekten av tiltakene**

Som vi så i resultatkapittelet, så er forskjellen mellom de tre betingelsene ikke statistisk signifikant. Det kan med andre ord ikke påvises noen effekt på motivasjonen av noen av de to tiltakene. . Spesielt var dette overraskende når det gjaldt hands-on betingelsen. Dette tiltaket var jo valgt nettopp fordi forskning viser at slike tiltak kan vekke interesse og motivasjon hos deltakerne. Vi så i kapittel 2 hvordan slike «hands on»-aktiviteter er en av hjørnesteinene i BLU, hvor disse aktivitetene utgjør den første fasen av ethvert nytt tema. Tanken er at aktivitetene da «arouses situational interest, which can motivate reading» (Guthrie et al 1997:17).

### 7.3.3 Valg av «hands on»- aktiviteter

Om aktiviteten skal lykkes med å skape denne situasjonelle interessen så er det et poeng at den må fenge deltakerne! Dette var kanskje ikke nok i fokus da aktiviteten ble planlagt. Jeg valgte aktiviteten sammen med mine veiledere. Jeg hadde med noen ulike forslag som vi gikk igjennom. Vi var da opptatt av at aktiviteten skulle være relatert til leseteksten, for å unngå å lage aktiviteter som er «fun but do not teach anything» (Stipek 2002:179). Det er mulig det da ble viet for lite oppmerksomhet til hva som ville fenge sjetteklassinger. Men det skal også sies at deltakerne i betingelsen deltok ivrig på alle tre skolene. Både jeg og lærerstudenten observerte at aktiviteten øyensynlig fenget. Både pilspissene, silverdollaren og brevet ble viet mye oppmerksomhet av ivrige deltakere.

Da er det kanskje ikke selve aktiviteten som forklarer den lave motivasjonen, men heller overgangen fra aktivitet til lesing av tekst? Vi så i kapittel 4 at Stipek støtter at «hands on»-aktiviteter kan øke elevens indre motivasjon, men han legger også vekt på at det er avgjørende på hvilken måte aktivitetene kobles til selve lesingen som skal gjennomføres etterpå. Her er det mulig at deltakerne hadde fått interesse gjennom aktiviteten, men at denne svant hen i møtet med den «tørre» faktateksten.

Selv om tiltaket ikke hadde effekt på motivasjon, så hadde det som vist en like god effekt på leseforståelsen aktivisering av forkunnskap- betingelsen. Når vi vet at det å aktivere forkunnskaper er et tiltak som forskning i mange tiår har vist har god effekt, så er det ekstra interessant å se at «hands on»- betingelsen oppnådde like gode resultater.

### 7.3.4 Begrensninger

Vi har allerede vært inne på to mulige begrensninger: for det første er det mulig at mitt valg av aktivitet ikke vekket nok interesse hos deltakerne. En annen mulig begrensning kan være at møtet med den tørre faktateksten etter en engasjerende aktivitet kan ha motvirket den opparbeidede interessen.

Det er også mulig at jeg burde ha tatt en annen komponent fra BLU med i tiltaket. Som vi så i 2.5.4 så er en av de tingene Guthrie legger vekt på for å oppnå motivasjon i BLU elevenes mulighet for valg. Her er det snakk om både valg mellom aktiviteter og valg av tekster. I

denne undersøkelsen hadde ikke elevene noen slik valgmulighet, noe som kan ha påvirket deres motivasjon.

## 7.4 Oppsummering

Denne masteroppgaven heter «I dag har jeg med noe spesielt!» (en frase fra skriptet til «hands on»- betingelsen). Som undertittel har den de fire problemstillingene slått sammen i kortform: «Kan hvordan en tekst presenteres og kontekstualiseres ha effekt på leseforståelse og motivasjon?». Spørsmålene i denne undertittelen har jeg besvart i de to siste kapitlene.

Vi har sett at hvordan en tekst ble presenteret og kontekstualiseret så ut til å ha effekt på lesernes forståelse, men vi fant ikke noen effekt på lesernes motivasjon

Det er uansett gode nyheter at tiltakene hadde så god effekt på leseforståelsen. Ikke minst fordi tiltakene var enkle å gjennomføre og tok kort tid. Dette sier noe om at lærere med enkle grep kan bidra til elevenes leseforståelse, selv om ikke skolen de jobber på er med på et stort multistrategiprogram. Det innebærer selvsagt ikke noen kritikk av de multistrategiprogrammene vi har sett på i denne oppgaven. Når jeg har hatt et så stort fokus på å kunne dra nytte av tiltakene *uten* at man følger et program, så handler dette først og fremst om at det kan bli for stort for en enslig lærer å sette i gang med slike opplegg. Da er det gode nyheter at man allikevel kan benytte seg av noen av tiltakene programmene anbefaler. Og resultatene i denne studien tyder altså på at tiltakene kan anbefales.

## 7.5 Begrensninger ved studien og ideer til videre forskning

### 7.5.1 Begrensninger

Under drøftingen av både effekten på leseforståelse og (den manglende) effekten på motivasjon har jeg trukket frem noen begrensninger ved studien som kan ha påvirket

resultatene. Jeg skal her komme inn på noen til. Jeg målte ikke deltakernes holdning til å være med på dette prosjektet, hvordan de opplevde eksperimentet eller hvorvidt de syntes det var spennende at det kom noen utenifra for å gjennomføre noen tiltak. Derfor kan jeg heller ikke dra noen slutninger om hvordan det påvirket dem at jeg og lærerstudenten kom på besøk. Men jeg kan som tidligere nevnt fortelle at alle elevene i de klassene jeg besøkte hadde en høflig og positiv væremåte, og at elevene i alle betingelser i alle klassene uttrykte iver og tok oss veldig hyggelig imot.

På bakgrunn av dette går det an å stille spørsmål om det var det «nye» i situasjonen som engasjerte deltakerne og som fikk dem til til å følge med på oppleggene og arbeide med leseteksten. Da kan man også sette spørsmål ved om dette var nok til å påvirke resultatene i signifikant grad.

Det er egentlig to spørsmål innebakt i denne tankerekken. For det første: Var det faktum at det kom noen utenifra og ville gjennomføre disse oppleggene med dem det som utgjorde forskjellen? I så fall kunne det være interessant å gjøre en studie der lærere som klassen allerede kjente ledet de to tiltakene. Ville effekten da være den samme? For det andre: Var det faktum at tiltakene var «nye» for deltakerne nok til å engasjere dem i arbeidet med teksten? I så fall kunne det være spennende å lage en studie der deltakerne gjentatte ganger deltok i samme type aktivitet, dog med nye tekster. Ville effekten holde seg stabil eller øke? Eller ville den tvert imot synke?

## **7.5.2 Motivasjon**

Det er interessant, og selvsagt noe skuffende, at tiltakene i studien ikke hadde noen målbar effekt på motivasjonen til deltakerne. Siden det var et mål å fremme både motivasjon og leseforståelse, kunne det være spennende å finne ut hva årsaken kan være til at deltakerne i studien ikke ble motivert til å lese teksten, og hvordan man i stedet kunne få til tiltak som økte motivasjonen.

En ting som det ville være interessant å finne svaret på er når i løpet av «hands on»-betingelsen interessen eller motivasjonen forsvant (om den var der fra starten). Da kunne det for eksempel være aktuelt å først måle motivasjonen mot slutten av hands-on aktiviteten, før

deltakerne fikk teksten. Deretter kunne motivasjonen måles igjen tidlig under tekstlesingen, og til slutt rett etter at teksten var lest ferdig.

### 7.5.3 En fortsettelse...

De ideene til elementer man kan forske videre på som jeg har trukket frem, ville alle være selvstendige studier, riktignok med ideer som har kommet i kjølvannet av min studie, men selvstendige like fullt. I tillegg ville det være svært aktuelt med en «fortsettelse» av min egen studie. Spesielt ville det være interessant å undersøke hva som skjer om man *kombinerer* arbeid med forkunnskaper og arbeid med «hands on»-aktiviteter i en betingelse. Dette var for øvrig «originalideen» til den studien som allerede er utført og rapportert i denne oppgaven. Inspirert av BLU ble det med andre ord planlagt en betingelse med kombinasjon. Designet var omtrent slik:

I en kontrollbetingelse skulle deltakerne bare få en faktatekst, og få beskjed om å lese teksten for deretter å svare på en post-test. I en «hands on»- betingelse skulle deltakerne først få delta i en «hands on»-aktivitet knyttet til temaet i en faktatekst, for deretter å få lese teksten og svare på en post-test. I en «aktivere forkunnskap» - betingelse skulle deltakerne delta i en lærerstyrt dialog for å aktivere forkunnskapene om temaet i en faktatekst, før de fikk lese teksten og svare på en post-test. Og til slutt: en «kombinasjons» - betingelse, hvor deltakerne både skulle få aktivert forkunnskaper og delta i en «hands on»-aktivitet før de fikk lese teksten og svare på en post-test.

Tanken med dette var å både få informasjon om effekten av forkunnskapstiltaket og «hands on»- tiltaket hver for seg, og om effekten av kombinasjonen var større. Veilederne mine og jeg diskuterte dette, og grunnene til at vi bestemte oss for å forenkle designet var flere. For det første var *lengden* på de to tiltaksbetingelsene testet ut på elever på min egen skole, slik at jeg visste at dette var den optimale varigheten for disse aktivitetene. En gruppe som skulle kombinere disse to ville ta lengre tid, og da ville det bli problematisk å finne ut om en eventuell økning i effekt kom av kombinasjonen, eller rett og slett på grunn av utvidet tid. Og tilsvarende, om en skulle øke varigheten på de to andre tiltakene, kunne det bli usikkerhet om det å tvære en aktivitet ut lenger enn det var naturlig ville virke demotiverende for deltakerne.

I tillegg hadde jeg mulighet til å få med meg en lærerstudent på skolebesøkene, men det lyktes meg ikke å få tak i en tredje person til å være med, og da ble designet vanskelig å gjennomføre. Men hadde jeg hatt muligheten til å forske videre nå, hadde det vært nærliggende å prøve å få til en slik oppfølgingsstudie.

## 7.6 Avslutning

«Kan *hvordan* en tekst presenteres og kontekstualiseres ha effekt på leseforståelse og motivasjon» er spørsmålet som er utgangspunktet for denne studien og denne oppgaven. Som vi har sett, fant vi at tiltakene vi prøvde ut i studien ikke hadde effekt på elevenes motivasjon. Dette har jeg i det foregående foreslått noen mulige årsaker til.

På den annen side har vi sett at studien viser tiltakenes effekt på leseforståelsen var signifikant og forholdsvis høy. Vi kan dermed konkludere med måten en tekst presenteres og kontekstualiseres på kan ha effekt på elevens forståelse av tekstene de leser.

Studien var inspirert av Guthries Begrepsorientert leseundervisning, og jeg la vekt på at det for en enkelt lærer kan være vanskelig å begynne å arbeide med et så stort program alene, selv om man ønsker det og mener det ville være en god måte å jobbe på. Resultatene fra denne studien tyder på man da kan arbeide etter prinsipper fra BLU, da tiltakene altså kan ha effekt også når de utføres i mindre skala.

Om en lærer begynner å presentere og kontekstualisere fagtekster systematisk på de måtene vi har testet ut i denne oppgaven, så kan dette også ses på som en begynnelse for arbeid med leseforståelse og motivasjon for denne læreren. En begynnelsen hun eller han senere kan «bygge ut» med flere tiltak, og som på sikt kan nærme seg et multistrategiprogram som BLU eller transaksjonell leseundervisning. Pressley (1995) skriver om nettopp dette: at det kan virke overveldende for en lærer å sette i gang med noe så stort. Rådet han er gir er å ikke gjøre for mye på en gang, men å begynne i det små: «select a few strategies to teach, maybe only one at a time» (Pressley 1995:244). For de som vil følge dette rådet så kan resultatene fra undersøkelsen jeg har presentert her tyde på at å presentere og kontekstualisere tekster med tiltakene vi har testet ut, kan være en bra måte å begynne på.

Men resultatene fra denne studien er ikke bare interessante for lærere som ønsker å jobbe etter rammeverk som BLU eller andre multistrategiprogram. Vi har sett at korte økter på 7 minutter med tiltak som ikke krever store ekstra ressurser hadde signifikant effekt på elevenes forståelse av tekst. Dette betyr at alle lærere bør vurdere nøye og gjøre bevisste valg med hensyn til hvordan de presenterer og kontekstualiserer tekster for elevene. Resultatene fra denne studien tyder på at små grep kan gjøre stor forskjell på leseforståelsen.

# Litteraturliste

- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring I leseforståelse. I: I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 252-285). Oslo: Cappelen.
- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser - et felteksperiment (Doktorgradsavhandling ved UiS nr. 60)*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Austad, I. (1997). *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (Ny og revidert utgave 1997). Oslo: LNU/ Cappelen.
- Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. I: I. Austad (red.), *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (Ny og revidert utgave 2003) (s 31- 51.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Austad, I. (2003). *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (Ny og revidert utgave 2003). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode - med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Block, C., & Parris, S. (2008). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Block, C., & Duffy, G. (2008). Research on teaching comprehension - Where we've been and where we're going. I: C.C.Block & S.R. Parris (red.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2nd ed., pp. 19-37). New York: Guilford Press.
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse - innledning og oversikt. I: I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s 9-19). Oslo: Cappelen.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s 45-81). Oslo: Cappelen.
- Brevik, L., & Gunnulfsen, A. (2011). *Les mindre - forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster; 1. - 7. Trinn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2011). *Statistics without maths for psychology* (5th ed.). Harlow, England: Prentice Hall/Pearson.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I: E. Eldstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evenshaug, O., & Dag, H. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Guthrie, J., Wigfield, A., & Perencevich, K.C. (1997). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. New York, NY: Routledge.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and Practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13, 191-209.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling - muntlig og skriftlig* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høien, T & Tønnesen, G. (1997). *Håndbok til Ordkjedetesten*. Stavanger: Dysleksiforskning.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

- Jacobson, C. (1995). Word Recognition Index (WRI) as a Quick Screening Marker of Dyslexia. *The Irish Journal of Psychology*, 16, 260-266.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Leedy, P., & Ormrod, J. (2013). *Practical research: Planning and design* (10th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Lund, T. (2002). Ekte eksperimentelle design. I: T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s 185-217) Oslo: Unipub.
- Malloy, J.A., & Gambrell, L.B. (2008). New insights on motivation in the literacy classroom. I: C.C.Block & S.R. Parris (red.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2nd ed., pp. 19-37). New York: Guilford Press.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E.S. (red.). (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moberg, V. (1995). *Romanen om utvandrarne*. Stockholm: Bonniers.
- Molander, B., & Skauge, I.L. (2009). *Lese lykkes lære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Harlow, England: Pearson Education.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ormrod, J. (2009). *Human learning* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall/Pearson Education International.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.). Cambridge, Mass.: Brookline Books.
- Pressley, M. (Ed.). (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

- Raaheim, A., & Raaheim, K. (2004). *Psykologiske fagord - fra engelsk til norsk* (7. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier I: E. Eldstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2009). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Strømsø, H. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse - en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I: *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s 20-44). Oslo: Cappelen.
- Swan, E. (2003). *Concept-oriented reading instruction: Engaging classrooms, lifelong learners*. New York: Guilford Press.
- Sweet, A., & Snow, C. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Thompson, M.H. (2008). Transforming classroom instruction to improve the comprehension of fictional texts. I: C.C.Block & S.R. Parris (red.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2nd ed., pp. 19-37). New York: Guilford Press.

- Traavik, H., & Alver, V.R. (2008). *Skrive- og lesestart – Skriftspråkutvikling i småskolealderen* (2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Tønnessen, E., & Maagerø, E. (2009). *Å lese i alle fag* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary School Children. I: A.P. Sweet & C.E. Snow (ed.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 51-81). New York: Guilford Press.
- Weinstein, C.E., Bråten, I., & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I: E. Eldstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Verhoeven, L., & Snow, C. (2001). *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (1997). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. I: Guthrie, J., Wigfield, A., & Perencevich, K.C. (Ed.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 249-272). New York, NY: Routledge.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

# Vedlegg

## **Vedlegg 1**

Forsiden til mappene deltakerne fikk.

## Meg selv

Kode: 

--	--	--	--	--

Kjønn: \_\_\_\_\_

Alder (i hele år): \_\_\_\_\_

Morsmål: \_\_\_\_\_

## **Vedlegg 2**

Instruksjon til kodefeltet på forsiden.



Instruksjon forside.

I rute 1 skal det stå en bokstav. Den første bokstaven i fargen sekken din. Eksempel: Er sekken din brun, skriver du B.

I rute 2 skal det stå et tall. Du skal skrive tallet til hvilken måned du er født i. (Holdt oppe en plakat over månedene i riktig rekkefølge med et tall foran hver måned). Eksempel: Er du født i april så skriver du 4.

I rute 3 skal du skrive en bokstav. Du skal skrive den aller siste bokstaven i ditt siste navn. Eksempel: Heter du Erik ErikseN så skriver du N.

I rute 4 skal det stå et tall. Du skal skrive hvor mange dager i uka du har en fast aktivitet. Eksempel: Spiller du fotball 1 gang i uken, og spiller i korps 2 dager i uken så har du faste aktiviteter til sammen 3 dager i uken. Da skriver du 3.

I rute 5 skal det stå et tall. Du skal skrive hvor mange biler dere har hjemme. Om du bytter på å bo hos mamma og pappa så skriver du hvor mange biler det er til sammen. Eksempel: Har dere 2 biler så skriver du 2. Har dere 0 biler skriver dere 0.

### **Vedlegg 3**

Pretest 1: Eksempelside fra Ordkjedeprøven

hermåukesá	gåblimorsi	kortførbrovi	3
bakhavfikkjeg	árdemnyluft	kansegderjo	6
blenyttmedøks	uthvamyeahun	brunkomsynalt	9
ordpilvedhvem	vannfåsnøby	nedhåndfrusmør	12
hvorhjemgikkhatt	husgradjordså	selvrismestlang	15
kremungebåtnøkkel	stedtokfraunder	radballmataldri	18
hvermelksammeape	veigjørvarkirke	rettnåhvisrik	21
avstoppgultann	treoverlivse	enkaffeinngnan	24
slikhantidjul	mindresårteltis	sittløsgangvære	27
mergjortbeinfrø	stårfolktakvære	surminstfriku	30

## **Vedlegg 4**

Pretest 2: Forkunnskap-prøve

*Vet du noe om dette? Skriv ned det du kommer på om spørsmålene under. Om du ikke får plass på linjene kan du skrive videre på baksiden av arket!*

- 1) Midt på 1800-tallet var det mange nordmenn som dro fra Norge og flyttet til USA. Vet du noen grunner til hvorfor folk ville dra fra Norge på den tiden?

---

---

---

---

---

---

- 2) Vet du noe om hvorfor folk ville flytte til akkurat USA?

---

---

---

---

---

---

3) Reisen fra Norge til USA var en stor utfordring på den tiden. Hvorfor?

---

---

---

---

---

---

## **Vedlegg 5**

Pretest 3: Lesemotivasjonsskjema.

## HVOR GODT PASSER DETTE PÅ DEG?

*Hvor godt passer det som står her på deg? Hvis det ikke passer i det hele tatt på deg, setter du kryss i en rute langt til venstre. Hvis det passer veldig bra, setter du kryss langt til høyre.*

	Ikke i det hele tatt!	Passer veldig bra!
1. Jeg snakker ofte med vennene mine om det jeg leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2. Jeg er nøye med leseleksene, fordi læreren sier det.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3. Bøker er viktig for meg, fordi jeg har stor glede av å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
4. Jeg øver meg i å lese for at de andre skal syns jeg er flink.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
5. Jeg lager bilder i hodet når jeg leser. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
6. Hvis læreren snakker om noe som interesserer meg, får jeg lyst til å lese mer om det. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
7. Av alle fagene, er det lesing jeg er best i.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
8. Jeg lærer ofte vanskelige ting når jeg leser om det.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
9. Jeg elsker å være den eneste i klassen som vet svaret på en leseoppgave. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
10. Jeg liker å fortelle hjemme om det jeg leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
11. Jeg leser for å lære noe nytt om ting som interesserer meg.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
12. Det viktigste med leseleksene er å bli ferdig med alt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
13. Det er viktig for meg å være god til å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
14. Jeg liker å få ros for lesingen min. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
15. Jeg tenker på det jeg har lest lenge etterpå.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
16. Jeg er en god leser. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
17. Jeg liker å bli ferdig med å lese før de andre i klassen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
18. Det er greit at teksten er vanskelig hvis det interesserer meg. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Ikke i det  
hele tatt!

Passer  
veldig bra!



	Ikke i det hele tatt!	Passer veldig bra
19. Jeg leser fordi læreren og foreldrene mine ikke skal bli skuffet.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
20. Jeg leser fordi vennene mine gjør det.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
21. Lesing er en av de viktigste interessene mine.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
22. Jeg lever meg fort inn i de fortellingene som jeg leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
23. Jeg ønsker å være den beste i klassen til å lese.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
24. Jeg synes jeg klarer lesingen bra dette skoleåret.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
25. Det betyr mye for meg at noen hjemme sier at jeg er god til å lese. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
26. Jeg liker vanskelige bøker som er beregnet på større barn.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
27. Jeg synes alltid det spennende å begynne på en ny bok.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
28. Jeg blir ikke fornøyd med meg selv før jeg har øvd godt på leseleksene .....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
29. Jeg liker å lese for foreldrene mine eller for søsken.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
30. Jeg føler at jeg blir godt kjent med personene i bøkene.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
31. Desto mer jeg leser, dess flinkere blir jeg.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
32. Jeg liker å høre at læreren sier at jeg leser fint.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
33. Jeg leser om hobbyene og interessene mine for å få greie på mer. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
34. Hvis en bok interesserer meg, bryr jeg meg ikke om at den er stor og tykk. ....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
35. Sammenlignet med andre ting jeg driver med, betyr det mye for meg å være en god leser.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
36. Jeg er villig til å gjøre en god innsats for å bli bedre til å lese enn klassekameratene mine.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	Ikke i det hele tatt!	Passer veldig bra!

## Spørreskjema om lesemotivasjon.

### Instruksjon

Heftet åpnes når prøveleder sier ifra.

"Her står det mange setninger om hvordan det er å lese. Noe passer kanskje på deg, andre ting passer ikke. Jeg skal lese de første setningene, og du skal sette kryss i den ruta som passer best for deg."

Vis på tavla (tegn opp linja Liket-skalaen med fem små ruter, slik som på oppgavearket, og forklar). "Vær ærlig, ingen andre enn jeg får se hva du har svart."

De fem første utsagnene leses høyt, med pause mellom, for at elevene skal få tid til å sette kryss. Ikke gå videre før alle er ferdig, og har markert dette ved å holde blyanten opp.

Deretter fullfører elevene resten av enkeltoppgavene for seg selv. De må få beskjed om å rekke opp hånda dersom de vil ha hjelp til opplesning.

Raske elever må få beskjed om at de kan tegne mens de venter på at alle skal bli ferdig. Når alle er ferdig, samles heftet inn.

Følgende items antas å reflektere indre motivasjon:

5, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 24, 26, 27, 30, 33, 34 og 35.

## **Vedlegg 6**

Fagteksten: "Flukten fra Europa"

## Flukten fra Europa

Av Peder Hansen, fra Gyldendals historieverk for ungdomsskolen (2010).

I årene fra 1750 til 1900 begynte folk å leve lenger i Europa. Noen av de største grunnene til dette var at folk lærte mere om renslighet og viktigheten av rent vann, samtidig som legevitenenskapen gjorde store fremskritt, og det ble funnet vaksiner mot flere alvorlige sykdommer.

Samtidig med at folk levde lenger så ble det født mange flere barn. Dermed økte folketallet i Europa i stor fart. I løpet av disse årene økte befolkningen fra 150 millioner til 400 millioner. Denne veksten har blitt kalt en *befolkningsseksplosjon*.

Når folketallet økte så mye så kunne det ha vært fare på ferde, det kunne nemlig ha blitt det som kalles *«overbefolkning»*. Dette betyr at det blir for mange mennesker i et område, slik at det ikke blir nok mat, drikke, arbeid eller steder å bo. Men i dette tilfellet ble det ikke noe overbefolkning. Dette skyldtes flere ting, men en av de viktigste årsakene var det som kalles utvandring; at folk flytter fra et land til et annet. 1800-tallet ble en periode med stor utvandring. I de 74 årene mellom 1840 og 1914 utvandret mellom 60 og 70 millioner mennesker fra Europa til andre deler av verden. Mer enn halvparten av dem dro til Nord-Amerika.

Det var mange forskjellige grunner til at disse menneskene reiste ut, og årsakene varierte fra land til land.

I *Spania, Polen og Italia* førte folkeveksten til stor fattigdom, og mange utvandret til andre deler av verden for å prøve å få det bedre der.

I *Irland* opplevde de en krise da potetene i landet ble angrepet av en sopp som gjorde folk syke. 1 million mennesker mistet livet på grunn av sykdommen, og siden ikke folk kunne spise poteter lenger ble også sult et alvorlig problem. Mange flyktet derfor til Amerika.

I *Skandinavia* ble det et problem at så liten del av landene passet til jordbruk. Spesielt var dette et problem i Norge og Sverige. Danmark kunne nemlig bruke en mye større del av jorda si til å dyrke frem grønnsaker og korn, og derfor hadde de nok mat til de fleste.

Men i Norge og Sverige var det så mye fjell og steinete jord. Dermed fikk de ikke utnyttet nok av jorda, og da ble det mange som måtte dele på de samme jordstykkene. Derfor var det akkurat i Norge og Sverige at det ble størst fare for overbefolkning. Mange nordmenn følte derfor at de måtte ut av landet for å få det bedre.

I tillegg var det på denne tiden blitt vanligere å tilhøre andre religioner eller kirkesamfunn enn de som var den tillatte. Dette var meget upopulært hos de som styrte, og mange

mennesker ble derfor nektet å følge den nye troen sin. I Amerika hadde man frihet til å velge troen sin selv, og dette gjorde at mange ville dit. Denne grunnen til å ville utvandre gjaldt både i Norge og mange andre europeiske land.

Nå har vi sett på flere grunner til at folk ville *vekk* fra landet sitt i Europa. Men hva var det som gjorde at folk valgte å dra den lange veien *til* Nord-Amerika i stedet for å finne noe nærmere?

En av grunnene var at Nord-Amerika hadde enorme områder med ubrukt land og skog som lett kunne dyrkes. Her var det altså nok jord å dyrke for alle.

En annen grunn var at det ble funnet kull og jern og gull i store mengder i Amerika. Mange så for seg at de kunne tjene seg rike på dette.

Og som vi har sett var det mange som ønsket å komme til et land der man kunne følge den troen man ønsket på den måten man ville.

I tillegg hadde oppfinnelsen av dampskip og jernbane ført til at det var lettere å reise enn det hadde vært tidligere. Reisen til Amerika fra Norge var allikevel en farefull ferd på flere måneder.

De første menneskene som utvandret fra Norge reiste i juli 1825. De dro fra Stavanger i en liten båt som het «Restauration». 52 mennesker var om bord, og dette var både menn, kvinner og barn. I tre måneder seilte de over Atlanterhavet i hardt vær. I oktober var de fremme. De var de første nordmennene som utvandret til Nord-Amerika. Nesten 1 million skulle følge etter dem.

Kilder (ikke inkludert på versjonen elevene fikk).

Abrahamsen, Dyrvik, Ohman & Aase: Portal – Det Norske Samlaget (2008)

Seip, Anne-Lise: Aschehous Norgeshistorie, bind 8 – Aschehoug (1997)

Skjønberg, Harald: Underveis; Historie 8 – Gyldendal Norsk Forlag (2006)

## **Vedlegg 7**

Aktivering av forkunnskap-betingelse: Spørsmål til gruppesamtale.

## Aktivering av forkunnskaper- betingelse

(Spørsmål til gruppesamtale)

- Hva vet dere om livet i Norge på midten av 1800-tallet? Var folket rike eller fattige? Hva arbeidet folk med? Hvordan bodde folk? Hva spiste folk? Hvordan var helsen til folk?
- Er det noen som vet hva slags religion eller tro folk hadde i Norge på denne tiden? Hadde man trosfrihet?
- På denne tiden ble det mange flere mennesker i Europa enn det hadde vært før. Er det noen som vet eller kan tenke seg hvorfor det kunne være et problem?
- Vet dere noe om livet i USA i samme periode?
- Er det noen som kan tenke seg hvorfor noen gjerne ville utvandre til Nord-Amerika?
- Er det noen som vet hvordan man kom seg fra Norge til USA på 1800-tallet? Hva reiste man med? Hvor lang tid tok det? Kunne man lett dra tilbake om man ombestemte seg?
- Er det noen her som har slektninger i Amerika som er etterkommere etter utvandrere?
- (7 min)

## **Vedlegg 8**

Brevet fra Erik



Taylors Falls Post Ofis

Minnesota

Den 13. januar 1852

Dyrebare Elskede Foreldre

Att dere har det godt tenker jeg på Daglig!

Jeg ville skrive og la dere vite at alle ting er bra med meg her borte. Min stilling her i NordAmerica bliver bare bedre og bedre. Jeg sidder på Skomagerverksted i Taylors Falls og har 7 ½ daler i Ugen. Da jeg begyndte hadde jeg 6 daler i Ugen. Jeg gjør det altså meget bedre allerede.

Jeg tenker det er stille for dere foreldre aa sitte alene. Er det kallt i deres rom nu om vinteren lurer jeg på. Har dere nok ved? Jeg skulle ønske jeg kunde sende dere noget av all den veden som ligger rundt henede. Jeg sender alligevel noget: en silverdollar. Med den håber jeg det blir ved hos dere. Jeg sender også noen pilspisser. Tenk, de er fra de Vilde som har levd her. Ennu har jeg ikke sett noget til dem, men pilspissene fant jeg ikke langt fra Skomagerverkstedet.

Ha det så fint mine Elskede foreldre. Nu vet dere at jeg har det godt, og dere vet jo hvorfor jeg måtte dra! Jeg hilser til alle våre venner der hjemme og jeg hilser til den gamle husbonden. Og jeg hilser til Eder, mine Foreldre. Skriv til meg her, jeg blir så glad for å høre fra dere!

Deres sønn,

Erik.

## **Vedlegg 9**

Prøve: motivasjon for fagtekst

## HVOR GODT PASSER DETTE PÅ DEG?

Hvor godt passer det som står her på deg? Hvis det ikke passer i det hele tatt på deg, setter du kryss i en rute langt til venstre. Hvis det passer veldig bra, setter du kryss langt til høyre.

- |   | Ikke i det<br>hele tatt! |                          |                          |                          | Passer<br>veldig bra!    |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeg var interessert i å forstå det jeg leste i denne <u>teksten</u> .                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Jeg syntes den teksten jeg nettopp leste var spennende.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Jeg syntes det var morsomt å lese denne <u>teksten</u> .                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jeg ville helst ha sluppet å lese denne <u>teksten</u> .                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Denne teksten gjorde at jeg fikk lyst til å lese mere om <u>utvandringen til USA</u> . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



## **Vedlegg 10**

Prøve: Leseforståelse

## SPØRSMÅL TIL TEKSTEN OM FLUKTEN FRA EUROPA

Til hvert spørsmål er det fire forslag til svar. Bare **ett** av dem er riktig. Du skal sette kryss ved det svaret du synes passer best til teksten. Altså bare **ett kryss** til hvert spørsmål.

### 1) I årene fra 1750 til 1900 begynte folk i Europa å leve lenger fordi

- det ble mindre kriminalitet.
- behandlingen av sykdommer ble bedre.
- det ble mer behagelig klima.
- religionsfriheten ble større.

### 2) Befolkningseksplasjon er ....

- stor og rask økning av folketallet.
- en stor ulykke som skjer i et land.
- at folk flykter fra et land til et annet.
- en alvorlig sykdom som rammer mange mennesker.

### 3) Mange mennesker flyttet til USA på grunn av ...

- at flere kunne dele på de samme jordstykkene.
- at de ville bli fiskere der.
- at det var indianere der.
- de store natur-rikdommene som fantes der.

### 4) Utvandring betyr at folk ...

- går på tur i skog og mark
- skifter religion
- flytter fra et land til et annet
- reiser på ferie

**5) Mange mennesker flyttet fra Irland til USA fordi ..**

- det var lite plass i det lille landet.
- de ikke likte poteter.
- potetene i Irland ikke var spiselige.
- det var kort vei til USA.

**6) Overbefolkning kan føre til ...**

- flere overvektige mennesker i et land.
- at flere mennesker overlever alvorlige sykdommer.
- mer sult og fattigdom.
- at folk lever lenger.

**7) Mange i Norge og Sverige ville ut av landet fordi ...**

- det var vanskelig å dyrke opp nok jord der.
- det var for lite ferskvann i disse landene.
- de bodde for langt fra hverandre der.
- potetene der var angrepet av sopp.

**8) De som flyttet til USA ...**

- fikk større frihet til å velge troen sin selv.
- ble nektet å følge troen sin.
- måtte bli katolikker.
- måtte døpes på nytt.

**9) Reisen fra Norge til USA tok ...**

- ca en uke.
- flere måneder.
- flere år.
- ca ett år.