

*En systematisk review av leseprogrammet
Concept - oriented reading instruction*

Caroline Braate



Masteroppgave i Master i Lesing og skrijving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

En systematisk review av leseprogrammet Concept-oriented reading instruction

© Caroline Braate

2015

En systematisk review av leseprogrammet Concept-oriented reading instruction.

Caroline Braate

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og på skjerm er en forutsetning for livslang læring og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Å lese handler om å forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i tekster (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Lesing er en aktivitet som krever en viss anstrengelse og energi av elevene. Å lese er ofte noe de må velge å gjøre i konkurranse med andre aktiviteter og dermed kommer motivasjon som aspekt inn i bildet. Motivasjon handler om hvorfor mennesker gjør det de gjør, og hvorfor de velger noe fremfor noe annet og hvordan de engasjerer seg i aktivitetene de velger å gjennomføre (Bråten, 2011).

Motiverte elever har lyst til å lære. De viser utholdenhet, er nysgjerrige og arbeider målrettet. Som tydelige ledere skal lærere stå frem som dyktige og engasjerte formidlere, og arbeide for at elevene utvikler interesse og engasjement i arbeid med fag (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Formålet med denne oppgaven var å få en oversikt over studier som har undersøkt effekten av leseprogrammet Concept-oriented reading instruction, på norsk kjent som Begrepsorientert leseundervisning, og se om denne forskningen kunne vise til entydige resultater. Programmet har som mål å fremme leseforståelse gjennom å stimulere elevenes leseengasjement.

Den overordnede problemstillingen for dette masterprosjektet har vært å undersøke i hvilken grad leseprogrammet Begrepsorientert leseundervisning fører til bedre leseferdigheter hos elever på barneskolen. Denne problemstillingen ble operasjonalisert gjennom tre forskningsspørsmål: (1) I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning barneskoleelevers leseforståelse? (2) I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning barneskoleelevers lesemotivasjon, strategibruk og begrepskunnskap innen naturfaget? (3) Kan Begrepsorientert leseundervisning dokumentere en langtidseffekt på barneskoleelevers leseferdigheter?

For å finne svar på forskningsspørsmålene valgte jeg å gjennomføre en systematisk review av studier som er gjort av leseprogrammet på barneskolen, innenfor definerte inklusjonskriterier.

Litteratursøket gav totalt 7558 treff. Kun seks studier møtte inklusjonskriteriene. Samtlige av de seks studiene er publisert i USA i tidsrommet 1990-2015.

Under analysen av de seks studiene fant jeg evidens for at Begrepsorientert leseundervisning har god effekt på leseforståelse, lesemotivasjon, bruk av lesestrategier og kunnskap om naturfaglige begreper hos elever på 3.-5. trinn.

Jeg konkluderer med at sentrale elementer av BLU kan iverksettes i leseopplæringen i norsk skole. Dette forutsetter at lærere, som skal ta i bruk programmet, besitter god kunnskap om prinsippene som ligger til grunn for å stimulere leseengasjement hos elever i BLU.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på min studietid som lærerstudent. Det føles både godt og vemodig å endelig være i mål. Til høsten venter jobb som kontaktlærer på 4.trinn, og det ser jeg frem til med forventning.

Å skrive masteroppgave er en krevende prosess på mange måter. Det har vært utfordrende å lese utallige artikler og studier primært på engelsk, og ikke minst prosessere og anvende informasjon som jeg fant aktuell. Det er et tidkrevende arbeid som krever fokusert jobbing. Samtidig har jeg opplevd det som berikende å kunne fordype meg i et tema som jeg finner interessant. Jeg har alltid vært interessert i motivasjon som sentralt aspekt ved elevenes læring, men følt at mitt metoderepertoar for nettopp å fremme lystbetont lesing i klasserommet har vært begrenset. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg kunnskap om konkrete tiltak, med feste i omfattende klasseromsforskning, som jeg kan iverksette for å fremme leseengasjement hos elever på 3.-5.trinn. Jeg ser frem til å anvende, om ikke programmet i sin helhet, så hvertfall sentrale elementer fra BLU i min egen klasse til høsten.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Øistein Anmarkrud, Professor ved Institutt for spesialpedagogikk, for konstruktive tilbakemeldinger på tekstutkastene mine gjennom hele skriveprosessen og for nyttige litteraturtips. Samarbeidet har gitt meg inspirasjon til å opprettholde arbeidsinnsatsen og trygge rammer for å gjennomføre masteroppgaven.

Jeg vil også takke Ingerid Straume, førstebibliotekar ved Universitetsbiblioteket. Hun har hjulpet meg med å finne databaser til litteratursøk, kvalitetssikret søkene mine og gitt meg gode tips til relevant metodelitteratur.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for støtte og oppmuntring i stunder hvor egen motivasjon har uteblitt. Deres tilbakemeldinger har styrket min tillit til egne evner og troen på at jeg skulle klare å skrive denne oppgaven.

Oslo, 21. mai 2015

Caroline Braate

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2	Formål og problemstilling.....	2
1.3	Oppbygning av oppgaven.....	3
2	Komponenter i Begrepsorientert leseundervisning.....	4
2.1	En kort gjennomgang av leseprogrammene Resiprok undervisning og Transaksjonell strategiundervisning.....	4
2.1.1	Resiprok undervisning (RU).....	4
2.1.2	Transaksjonell strategiundervisning (TSU).....	7
2.2	Den engasjerte leseren.....	9
2.2.1	Motivasjon.....	10
2.2.2	Begrepskunnskap.....	11
2.2.3	Strategibruk.....	12
2.2.4	Sosial interaksjon.....	13
3	Undervisning i BLU.....	14
3.1	Motivasjonelle prinsipper.....	14
3.2	Gjennomføring av BLU i klasserommet.....	15
3.2.1	Observasjon og tilegnelse.....	15
3.2.2	Søke og finne frem.....	16
3.2.3	Forstå og gjøre til sitt eget.....	17
3.2.4	Kommunisere til andre.....	18
4	Metode.....	19
4.1	Forskningsmetode og forskningsdesign.....	19
4.1.1	Det systematiske review.....	19
4.1.2	Eksperimentelt design.....	20
4.2	Arbeidsdefinisjoner.....	21
4.2.1	Litteratursøk.....	21
4.2.2	Inklusjonskriterier for studier.....	21
4.2.3	Begrensninger i søkene.....	22
4.2.4	Metodekritikk.....	23
5	Resultater.....	24

5.1	Søkeresultater	24
5.2	Studier som oppfylte inklusjonskriteriene.....	26
5.2.1	Presentasjon av resultater	29
5.3	Oppsummering av resultater	40
5.3.1	I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers leseforståelse?.....	40
5.3.2	I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers lesemotivasjon?	42
5.3.3	I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers strategibruk?	44
5.3.4	I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers begrepskunnskap innen naturfaget?.....	46
5.3.5	Kan BLU dokumentere en langtidseffekt på barneskoleelevers leseferdigheter? 47	
6	Diskusjon.....	49
6.1	I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers leseforståelse?.....	49
6.2	I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers lesemotivasjon?	52
6.3	I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers bruk av strategier og begrepskunnskap innen naturfaget?	54
6.4	Kan BLU dokumentere en langtidseffekt på barneskoleelevers leseferdigheter?.....	56
6.5	Pedagogiske implikasjoner for norsk skole.....	57
6.6	Avsluttende kommentarer	60
	Litteraturliste	61
	Vedlegg 1: Logg - litteratursøk	67

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Modell av komponenter i leseengasjement i BLU.....	Side 9
Figur 2: Flytskjema av søke- og utvelgelsesprosessen.....	Side 25
Tabell 1: Oversikt over inkluderte studier.....	Side 27-28
Tabell 2: Oppsummering av inkluderte studier.....	Side 29-39

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom masterprogrammet har jeg fått kunnskap om ulike emner knyttet til lese- og skriveopplæring. Et av emnene jeg fant mest personlig interessant er lesemotivasjon. Jeg anser det å fremme lystbetont lesing som en av mine viktigste oppgaver som lærer. Å besitte gode leseferdigheter er avgjørende i dagens kunnskapssamfunn. Det er en forutsetning for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2012). Med innføringen av Kunnskapsløftet skoleåret 2006-2007, ble lesing løftet frem som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag og på alle trinn (Roe, 2008). Samtlige lærere har i dag ansvar for leseopplæringen, og elevene skal utvikle sin lesekompetanse gjennom hele skoleløpet. I den grunnleggende leseopplæringen lærer elevene å lese papirtekster og skjermtekster med konsentrasjon, utholdenhet, flyt og sammenheng. Elevenes leseferdigheter blir utviklet videre gjennom kunnskap om, og erfaring med, ulike tekster i de enkelte fagene. Dette innebærer å kunne orientere seg i et tekstmangfold og forholde seg kritisk til ulike typer informasjon i stadig mer komplekse lesesituasjoner. Å utvikle bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier, som er tilpasset formålet med lesingen og ulike teksttyper i fagene, er avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2012).

PISA (Programme for International Student Assessment) definerer lesekompetanse ("reading literacy") på følgende måte: "Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner og delta i samfunnet" (Frønes og Narvhus, 2010, s. 33). Kjærnsli og Olsen (2013) skriver at termen *engasjement* ble en del av definisjonen i 2009. Begrunnelsen var at engasjement har en sentral rolle for å forstå det en leser. Om en ikke er engasjert, er det fullt mulig å lese side opp og side ned uten å få med seg noe som helst. Leseengasjement handler om lysten til å lese for fornøynens skyld og om den drivkraften som skapes når leseren skjønner at det er viktig å forstå en tekst. Engasjement er uunnngåelig for å holde konsentrasjonen oppe når teksten er vanskelig eller krever nøyaktig og fokusert lesing. Å engasjere seg i tekster er det samme som å gå aktivt inn i dem, og engasjement er nært knyttet til motivasjon (Kjærnsli & Roe, 2010).

Bråten (2007) skriver at elever med høy lesemotivasjon leser oftere enn elever med lav lesemotivasjon. Fordi elever med høy lesemotivasjon leser mer, utvikler de også bedre leseforståelse enn elever som er lite motiverte for å lese. Grunnen er at økt lesemengde bedrer ordavkodingsferdigheter, utvider ordforrådet og utvikler forståelsesferdigheter. Alvermann og Eakle (2003) påpeker at uten leseforståelse og motivasjonen for å lese for å lære, er elevenes akademiske prosess begrenset.

Gjennom praksis i lærerutdanningen og som lærervikar på mellomtrinnet, har jeg erfart hvor viktig det er å motivere elevene i den daglige undervisningen for å stimulere og opprettholde læringslyst. Når det gjelder lesing spesielt, har jeg med jevne mellomrom hørt elever beskrive aktiviteten som kjedelig, og jeg har ved flere anledninger følt meg litt hjelpeløs i mine pedagogiske sko. Av den grunn ønsket jeg å lære mer om aktuelle metoder jeg kunne ta i bruk for å fremme lesemotivasjon hos elevene mine. Da jeg delte disse tankene med min veileder, fikk jeg tips om å se nærmere på leseprogrammet Concept-oriented reading instruction, på norsk kjent som Begrepsorientert leseundervisning. Jeg hadde noe kunnskap om programmet fra før, og syntes det virket spennende.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å få en oversikt over studier som har undersøkt effekten av leseprogrammet Concept-oriented reading instruction, og se om denne forskningen kan vise til entydige resultater.

Den overordnede problemstillingen for dette masterprosjektet har vært å undersøke i hvilken grad leseprogrammet Begrepsorientert leseundervisning fører til bedre leseferdigheter hos elever på barneskolen. Denne problemstillingen er operasjonalisert gjennom tre forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning barneskoleelevers leseforståelse?
2. I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning barneskoleelevers lesemotivasjon, strategibruk og begrepskunnskap innen naturfaget?
3. Kan Begrepsorientert leseundervisning dokumentere en langtidseffekt på barneskoleelevers leseferdigheter?

1.3 Oppbygning av oppgaven

I kapittel 1 presenteres bakgrunn for valg av tema, formål og problemstillinger for denne oppgaven. I kapittel 2 presenteres de sentrale komponentene i Begrepsorientert leseundervisning. I dette kapitlet gis også en kort presentasjon av leseprogrammene Resiprok undervisning og Transaksjonell strategiundervisning. I kapittel 3 går jeg gjennom undervisningsprinsippene som ligger til grunn for Begrepsorientert leseundervisning, og hvordan disse prinsippene omsettes til faktisk klasseromspraksis. I kapittel 4 presenteres valg av metode. Det blir gjort rede for litteratursøk og inklusjonskriterier for studier samt metodekritikk. I kapittel 5 presenteres de studiene som oppfylte inklusjonskriteriene for det systematiske reviewet, og jeg foretar en oppsummering av det viktigste innholdet i disse studiene. Videre oppsummeres resultater fra de inkluderte studiene i henhold til forskningsspørsmålene for denne oppgaven. Til slutt diskuterer jeg resultatene av det systematiske reviewet i lys av forskningsspørsmålene i kapittel 6. I diskusjonskapitlet vil jeg også diskutere pedagogiske implikasjoner av Begrepsorientert leseundervisning i en norsk skolekontekst.

2 Komponenter i Begrepsorientert leseundervisning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for leseprogrammet Concept-Oriented reading instruction, på norsk kjent som Begrepsorientert leseundervisning, heretter omtalt som BLU. I dette kapittelet får komponentene i programmet oppmerksomhet. Hvordan undervisning innenfor BLU foregår, er tema i neste kapittel. Før selve presentasjonen av BLU vil jeg imidlertid kort redegjøre for to andre anerkjente leseprogrammer som BLU bygger på; Resiprok undervisning og Transaksjonell strategiundervisning. Hensikten med denne framstillingen er å tydeliggjøre hvordan de tre programmene bygger på hverandre, og at de aktuelle leseprogrammene involverer flere og flere aspekter knyttet til lesing og læring (Andreassen, 2007).

I Begrepsorientert leseundervisning (2.2) vil hovedfokus være rettet mot den engasjerte leseren. Dette fordi hele rasjonale for BLU bygger på sammenhengen mellom leseengasjement og leseforståelse (Anmarkrud, 2009). Videre vil jeg forklare de ulike komponentene ved å presentere de hver for seg i delkapitlene 2.2.1- 2.2.4.

2.1 En kort gjennomgang av leseprogrammene Resiprok undervisning og Transaksjonell strategiundervisning

I forskningslitteraturen er det beskrevet en lang rekke leseprogrammer som er ment å bedre elevenes leseforståelse og tekstbaserte læring. I dette underkapittelet vil jeg presentere to godt validerte leseprogrammer som har preget forskningsfeltet i hvert sitt tiår før Begrepsorientert leseundervisning ble lansert. Det er Resiprok undervisning og Transaksjonell strategiundervisning. Programmene er i likhet med BLU, utviklet av amerikanske leseforskere.

2.1.1 Resiprok undervisning (RU)

Resiprok undervisning (Reciprocal teaching) ble utviklet av Annemarie Palincsar og Ann Brown på midten av 1980-tallet. Programmet har som mål å gi elever hjelp til å utvikle og

overvåke egen leseforståelse. Sentralt i programmet står tanken om lesing som sosial aktivitet og kollektiv meningskonstruksjon, og at det å arbeide med leseforståelse i felleskap gir elevene bedre læring og dypere forståelse, enn det den enkelte elev ville klart på egenhånd. Palincsar og Brown (1984) definerer leseforståelse som et resultat av samspillet mellom tekstens lesbarhet, graden av overensstemmelse mellom leserens bakgrunnskunnskaper og tekstinnhold, og leserens strategibruk. RU fokuserer spesielt på sistnevnte komponent, lesestrategier.

Gjennom Resiprok undervisning skal elevene lære å ta i bruk fire ulike strategier. Dette er oppsummering (summarizing), spørsmålsstilling (questioning), oppklaring (clarifying) og prediksjon (predicting). Når en ber elever om å oppsummere deler av en tekst, ber en de om å gjenta den mest sentrale informasjonen i teksten, og samtidig sjekke om de har forstått det de har lest (Palincsar & Brown, 1984). Spørsmålsstilling har de samme siktemålene som oppsummering, nemlig identifisering av sentral informasjon og overvåking av egen forståelse. Den viktigste og mest sentrale informasjonen i teksten danner grunnlaget for konstruksjonen av spørsmål. Ved å besvare egne spørsmål vil leseren få innsikt i egen tekstforståelse (Anmarkrud, 2009). Når en ber elevene om en oppklaring, ber en de om å identifisere deler av teksten som er vanskelig å forstå. Strategien omhandler også hva elevene kan gjøre for å bedre sin forståelse. Det kan være å spørre lærer eller andre medelever om hjelp. Prediksjon innebærer at elevene skal lage hypoteser om tekstens videre innhold. Hypotese genereringen skjer med utgangspunkt i det leseren har lest av teksten så langt, og personens forkunnskaper om det aktuelle temaet (Anmarkrud, 2009). Palincsar og Brown (1984) definerer lesestrategier som prosesser som hjelper leseren til å fremme og overvåke egen leseforståelse.

Strategiundervisningen i RU bygger på tre læringsteoretiske prinsipper. Det er antagelsen om kyndig læringsstøtte, proleptisk undervisning og sonen for den nærmeste utvikling (Palincsar & Brown, 1984). Antagelse om kyndig læringsstøtte handler om at barnet observerer en mer kompetent person (foresatte, lærere, mer kyndige medelever) utføre en kognitiv aktivitet, før barnet får gradvis mer ansvar for å utføre aktiviteten på egenhånd. I overgangen fra observasjon til selvstendig utføring av aktiviteten, vil den mer kompetente andre ta ansvar for de delene av aktiviteten som barnet ikke mestrer selv (Vygotsky, 1978). Proleptisk undervisning handler om at en nybegynner oppfordres til å delta i problemløsning sammen med mer kompetente andre, før vedkommende kan løse de aktuelle oppgavene på egenhånd (Palincsar & Brown, 1984). Sonen for den nærmeste utvikling viser til landskapet mellom hva

barnet kan mestre på egenhånd, og det barnet kan mestre i samhandling med mer kompetente personer (Vygotsky, 1978). Disse prinsippene danner utgangspunktet for læringsdialogen som er grunnlaget for strategilæringen i RU (Anmarkrud, 2009).

Strategiundervisningen i RU inneholder seks komponenter (Palincsar & Brown, 1986). Læreren starter med (1) *å forklare* hvilke strategier elevene skal lære, hvorfor de skal lære strategiene, når strategiene skal brukes og hvordan innlæringen skal foregå. Deretter får elevene (2) *en instruksjon* i de fire strategiene oppsummering, spørsmålsstilling, oppklaring og prediksjon. Instruksjonen skal gi elevene grunnkompetanse til å kunne bruke samtlige av strategiene. Videre (3) *modellerer* lærer strategibruken for elevene. Lærer viser hvordan hun/han benytter strategiene målrettet mens hun/han leser en tekst for elevene. Det er på dette tidspunktet at læringsdialogen starter. Elevene blir oppmuntret til å kommentere hvordan læreren bruker strategiene. Det er læreren som i utgangspunktet er den kompetente andre i dialogen, men etter hvert som elevenes kompetanse i strategibruk øker, reduserer lærer sin lederrolle ved å minke sin støtte og modellering. Elevene får et større ansvar for å lede dialogen videre under (4) *veiledning* fra lærer. Lærer bør (5) *oppmuntre og rose* elevenes forsøk på å drive dialogen, og hele tiden (6) *vurdere og overvåke* elevens strategilæring, for å kunne gi støtte og modellering ved behov (Palincsar & Brown, 1986).

Palincsar og Brown (1984) viser til to utprøvinger av Resiprok Undervisning på amerikanske 7.-klassinger. Elevene ble delt inn i treningsgrupper som mottok RU, og kontrollgrupper som mottok ordinær leseopplæring. Elevene som deltok i intervensjonen hadde akseptabel lesehastighet, men skåret i gjennomsnitt 2 ½ år under aldersgjennomsnittet på en standardisert leseforståelsestest (Andreassen, 2007). Begge intervensjonene varte i 20 uker. Resultater fra studiene dokumenterte at elevene bedret sin leseforståelse dramatisk. De kom opp på samme nivå som en gjennomsnittlig leser på 7. trinn (Palincsar & Brown, 1984). Rosenshine og Meister (1994) påpeker at Resiprok undervisning dokumenterer effekt på eksperimentelle forståelsestester, men RU har vansker med å dokumentere effekt på standardiserte lesetester. Rosenshine og Meister (1994) skriver videre at RU likevel har bidratt med ny kunnskap til forskningsfeltet. Det gjelder spesielt kunnskap om viktigheten av gradert støtte under innlæring av lesestrategier, og kunnskap om hvordan lesing som sosial aktivitet kan være en ressurs for elever som støtter hverandre under lesing.

2.1.2 Transaksjonell strategiundervisning (TSU)

På slutten av 1980-tallet ble transaksjonell strategiundervisning (Transactional instruction of reading comprehension strategies) lansert av Michael Pressley med kolleger. Programmet hadde som mål å skaffe kunnskap om hvordan undervisning i lesestrategier kunne utføres som en integrert del av den ordinære leseopplæringen. RU dokumenterte at det var mulig å undervise i strategier for tekstforståelse i tidsbegrensede perioder, men forskningsfeltet hadde lite kunnskap om hvordan undervisning i lesestrategier kunne bli en del av den vanlige leseundervisningen i skolen (Bråten & Olaussen, 1999). TSU bygger på forskning på direkte undervisning (direct explanation) og deskriptive studier av spesielt god strategiundervisning.

Navnet Transaksjonell strategiundervisning (TSU) viser til kompleksiteten i de sosiale interaksjonene som foregår i undervisningen. Aktivitetene i klasserommet bestemmes av lærere og elever i felleskap under stadig samhandling med tekst. Elever og lærer bytter på å lese tekster høyt, og diskuterer når de skal ta i bruk ulike lesestrategier for å forstå og tolke tekstinholdet på en mest mulig effektiv måte. Forståelsen av tekster er et resultat av lærer-elev-tekst-transaksjoner (Bråten & Olaussen, 1999).

Selve gjennomføringen av Transaksjonell strategiundervisning bygger på fire prinsipper. Undervisningen skal (1) *være langvarig*, ideelt sett strekke seg over flere skoleår. Det gir elevene mulighet til å anvende strategiene i ulike situasjoner. Det bygger bred teksterfaring som er et godt utgangspunkt for at elevene skal kunne utvikle metakognitiv kunnskap om strategier og strategibruk (Bråten og Olaussen, 1999). Videre (2) *bør undervisningen ta utgangspunkt i prinsippene om direkte undervisning*. De sentrale prinsippene innenfor direkte undervisning er verbalisering og modellering av hensiktsmessig strategibruk. Lærer leser først høyt, og forklarer og viser elevene hvordan hun/han bruker aktuelle strategier målrettet for å fremme egen forståelse (Pressley et al., 1992). Lærer kan for eksempel tenke høyt om formålet med lesingen og hvordan innholdet er relatert til hans eller hennes forkunnskaper. Videre kan lærer gjøre forutsigelser og rapportere visuelle forestillinger som teksten stimulerer til (Bråten & Olaussen, 1999). Undervisningen skal inneholde (3) *et fleksibelt repertoar av strategier*. Lesestrategier som forekommer ofte i TSU-klasserom er prediksjon av tekstinhold, ulike elaboreringsstrategier, visuelle forestillingsstrategier, oppsummering av tekstinhold og formulering av spørsmål til teksten (Pressley & McCormick, 1995). Til slutt anses (4) *lesing som en sosial aktivitet* i TSU. Lærer og elever bytter på å lese tekster høyt i

klasserommet, og verbaliserer tanker om strategibruk og tolkninger av tekst i felleskap. Et langsiktig mål i TSU er at elevene skal internalisere de kognitive prosessene som blir aktivert i klasseromsdialogen. Prosessene er å ha kunnskap om aktuelle lesestrategier, vite når, hvorfor og hvordan de skal brukes og besitte motivasjon til å bruke de aktivt (Pressley et al., 1992).

Pressley (2006) viser til tre intervensjoner som har validert effekten av TSU. Dette er Collins (1991), Anderson (1992) og Brown et al. (1996). Collins (1991) validerte effekten av lese- og skriveundervisning som var rettet mot å utvikle ulike sider ved elevenes læring og problemløsning (thinking abilities). Collins la blant annet vekt på bruk av problemløsningsstrategier, metakognitive ferdigheter, samarbeidslæring og selvdisiplin under individuelt arbeid. Studien ble utført på 168 sjette- og syvendeklassinger som ble tilfeldig fordelt til eksperiment- og kontrollgrupper (Anmarkrud, 2009). Pretester dokumenterte ingen signifikante forskjeller i gruppene. Elevene i eksperimentgruppa fikk undervisning i strategibruk og læring i omlag 3 ½ måned. Resultater fra intervensjonen dokumenterte at elever i eksperimentgruppa skåret signifikant høyere på standardiserte tester i leseforståelse og vokabular, sammenlignet med elever i kontrollgruppa (Collins, 1991).

Anderson (1992) undersøkte effekten av undervisning i leseforståelse som var i tråd med Transaksjonell strategiundervisning. Åttititre elever fra 6. til 11. klasse og 16 lærere deltok i intervensjonen. Samtlige av elevene som deltok, med unntak av noen få, hadde fått diagnostisert en lærevanske. Lærerne ble tilfeldig fordelt til eksperiment- og kontrollgrupper, og underviste egne elever. Samtlige av lærerne underviste i leseforståelse i 3 måneder, men det var kun lærere i eksperimentgruppa som mottok eksplisitt opplæring i strategiundervisning underveis (Anderson, 1992). Elevene som mottok Transaksjonell strategiundervisning hadde betydelig større fremgang mellom pretest og posttest på standardiserte leseprøver. Brown et al. (1996) validerte effekten av Transaksjonell strategiundervisning blant elever på 2.trinn gjennom ett år. Fem lærere underviste i Transaksjonell strategiundervisning i eksperimentgrupper, og fem lærere underviste i tradisjonell leseopplæring i kontrollgrupper. Elevene som deltok ble fordelt i eksperiment- og kontrollgrupper med utgangspunkt i en standardisert lesetest som matchet elevenes lesenivå. Resultater fra intervensjonen dokumenterte at elever som mottok TSU skåret overlegent på standardiserte lesetester, sammenlignet med elever i kontrollgruppa (Brown et al., 1996).

2.2 Den engasjerte leseren

I dette delkapittelet vil jeg beskrive leseprogrammet Begrepsorientert leseundervisning med fokus på den engasjerte leseren. I likhet med Resiprok undervisning og Transaksjonell strategiundervisning, har BLU som mål å fremme elevenes leseforståelse. Programmet skiller seg fra RU og TSU da det vektlegger forståelse og læring av fagbegreper innen naturfaget som mål for strategiundervisningen, og leseengasjement som avgjørende aspekt for å fremme leseforståelse blant elevene (Guthrie, 2010). En annen viktig forskjell mellom BLU og de to andre programmene er at lesemotivasjon får et langt mer eksplisitt fokus enn tilfellet er i RU og TSU.

BLU ble utviklet av John T. Guthrie og medarbeidere ved University of Maryland på starten av 1990- tallet. Guthrie (2010) beskriver relasjonen mellom leseforståelse og leseengasjement på følgende måte: Rikelig med studier viser at når lærere skaper klasseromsforhold som fremmer leseengasjement øker også elevenes leseforståelse. Elevenes leseforståelse er vesentlig påvirket av hvor engasjerte de er i å lese. Guthrie (2010) definerer leseforståelse som å lære fra tekst. En leser med god leseforståelse er i stand til å samhandle med tekst for å utvide sin forståelse av et bestemt emne. Guthrie, Wigfield & Perencevich (2010) definerer leseengasjement som et resultat av et samspill mellom fire komponenter: Motivasjon, begrepskunnskap, strategibruk og sosial interaksjon (vist i figur 1).



Figur 1: Modell av komponenter i leseengasjement i BLU (Guthrie, 2010, s. 5).

For å forklare de ulike komponentene nærmere, vil jeg presentere de hver for seg i underkapitlene 2.2.1- 2.2.4.

2.2.1 Motivasjon

Motivasjon er den første av fire komponenter som utgjør den engasjerte leseren i BLU. Motivasjon i Begrepsorientert leseundervisning bygger på fire forhold. Dette er forventning om mestring, indre motivasjon, ytre motivasjon og målorientering (Wigfield & Tonks, 2010). Forventning om mestring handler om leserens vurdering av egen lesekompetanse og hvorvidt han eller hun er i stand til å løse bestemte oppgaver, for eksempel forstå en bestemt naturfagtekst. Leserens forventninger er nært knyttet til tidligere leseprestasjoner. Dersom vedkommende har positive leseopplevelser fra før, vil personen ofte utvikle høy forventning om mestring. Dersom personen har negative opplevelser med lesing, vil vedkommende ofte ha lave forventninger om å mestre aktiviteten. Elever med høy forventning om mestring velger ofte mer omfattende tekster og viser sterkere utholdenhet i møte med utfordringer i teksten enn tilfellet ofte er for elever med lav forventning om mestring (Wigfield & Tonks, 2010).

Neste forhold som utgjør komponenten *motivasjon* i BLU er indre motivasjon. Lesere med høy grad av indre motivasjon leser for fornøyselens skyld. De er ofte nysgjerrige på et bestemt tema, eller en forfatter, og leser for å stimulere denne nysgjerrigheten. Slike lesere er ofte autonome, da de bevisst velger bøker og tekster som kan stimulere deres interesse og utvide deres forståelse av et tema. I tillegg ser slike lesere ofte på seg selv som selvstendige lærende som kan kontrollere egen lesing. Elever med høy grad av ytre motivasjon leser fordi de trigges av eksterne belønninger som følger av selve leseaktiviteten. Dette kan for eksempel være gode karakterer eller anerkjennelse fra foreldre, lærer eller medelever. Indre og ytre motivasjon har ofte blitt fremstilt som to motsetninger i forskningslitteraturen. Det har vært debattert om bruk av ytre belønninger kan undergrave indre motivasjon (Wigfield & Tonks, 2010). Samtidig har flere forskere hevdet at både indre og ytre motivasjon kan eksistere i et samspill. Elever har både indre og ytre motivasjon til å utføre mange av aktivitetene de gjør (Ryan & Connell, 1989; Wigfield & Tonks, 2010). Det er først når bare den ytre motivasjonen er til stede, eller at den er sterkt dominerende, at det kan føre til negative konsekvenser. Det er viktig å fremme indre motivasjon, da betydelig mengde forskning dokumenterer at indre motivasjon resulterer i vedvarende engasjement i aktiviteter og dypere læring.

Siste forhold som påvirker lesemotivasjonen i BLU er mestringsmål. Med mestringsmål menes konkrete mål for lesingen. Når elevene er orienterte mot mestringsmål har de satt seg mål for lesingen på forhånd for å fremme egen tekstforståelse. De er ofte indre motiverte for å lære om det aktuelle temaet. De er opptatt av å forbedre egne ferdigheter og øke sin kompetanse, ikke for å bli flinkere enn andre medelever, men fordi læring og mestring av utfordrende oppgaver er mål i seg selv (Bråten, 2011). Motsatsen til mestringsmål er prestasjonsmål. Prestasjonsmål handler om å utkonkurrere andre, demonstrere sin kunnskap og få gode karakterer. Mange elever er orienterte mot både mestringsmål og prestasjonsmål, og det finnes bevis for at noen prestasjonsmål kan fremme læringsoppnåelse (Pintrich, 2000; Wigfield & Tonks, 2010). Likevel viser forskning at fokus på mestringsmål fremmer elevenes læring og motivasjon i lengden (Anderman et al., 2002; Wigfield & Tonks, 2010).

2.2.2 Begrepskunnskap

Begrepskunnskap er den andre komponenten som utgjør den engasjerte leseren i BLU. Som det kommer frem av tittelen Begrepsorientert leseundervisning har undervisning i sentrale begreper i et fag, ofte naturfaget, en sentral posisjon i programmet. Med begrepskunnskap menes kunnskap om sentrale begreper innenfor et bestemt fag (Guthrie, 2010). Et betydelig antall av aktivitetene i BLU-klasserommet er direkte rettet mot å forstå og kommunisere begreper. Elevene lærer å ta i bruk lesestrategier som verktøy for å fremme sin forståelse av begreper, sosiale interaksjoner igangsettes for å forbedre elevenes begrepslæring og elevfremføringer planlegges og gjennomføres for å kommunisere begrepene til et publikum (Guthrie & Alao, 1997).

”Fugler rundt om i verden” (*Birds around the world*) og ”Overlevelse i ferskvann” (*Survival in freshwater habitats*) er eksempler på to temaer i BLU. Begge temaene har fokus på dyr og planters overlevelse i økosystemet. Ni begreper er knyttet til de to temaene, og blir presentert for elevene for å lede deres kunnskapstilegnelse: Ernæring, kommunikasjon, bevegelse, åndedrett, forsvar, predasjon, konkurranse, reproduksjon og tilpasning til habitatet (Perencevich, 2010).

Begrepene fungerer som kunnskapsmål i undervisningen og gir retning for lesingen. Kunnskap om begreper kan beskrives som sammenhengende kunnskap, og tjener som basis for nye møter med lignende tekstinnhold. Det motsatte, mangel på begrepskunnskap, kan

beskrives som isolert kunnskap. Slik kunnskap inneholder isolerte deler av informasjon og kan ikke brukes til å forstå forbindelser mellom begreper (Guthrie & Scaffidi, 2010).

2.2.3 Strategibruk

Den tredje komponenten som utgjør den engasjerte leseren i BLU er strategibruk. I BLU skal elevene lære å bruke fem lesestrategier. Dette er (1) aktivering av bakgrunnskunnskaper, (2) spørsmålsstilling, (3) informasjonssøk, (4) oppsummering og (5) grafisk organisering.

Lesestrategier er kognitive verktøy som leseren tar i bruk for å forstå en tekst (Guthrie, 2010).

Lesestrategier er også bevisste aktiviteter som leseren gjør for å kontrollere og overvåke sin egen leseforståelse (Bråten, 2007).

Aktivere bakgrunnskunnskaper handler om å hente frem og ta i bruk allerede eksisterende kunnskap om tekstens tema, både før og under lesing. Hensikten er å skape forbindelser mellom ny og gammel kunnskap og på den måten fremme egen tekstforståelse. Når elevene møter på ukjente ord og begreper, er aktivering av bakgrunnskunnskaper et mektig verktøy for å fremme egen leseforståelse (Guthrie & Taboada, 2010). *Spørsmålsstilling* handler om å stille spørsmål til innholdet i teksten, både før og under lesing. Når elevene selv formulerer spørsmål til teksten, det være seg muntlige eller skriftlige, er disse forankret i deres erfaringer og kunnskaper om det aktuelle temaet. Spørsmålene representerer på den måten den enkelte elevs interesser og begjær for å forstå. Dette kan generere indre motivasjon for å lære om temaet i teksten. *Informasjonssøk* er den tredje lesestrategien i BLU. Strategien kan beskrives som det motsatte av å forstå en hel tekst. Informasjonssøk handler om å lokalisere kun den mest relevante informasjonen i en tekst ut i fra mål leseren har formulert på forhånd. Informasjonssøket varer til leseren har funnet alle opplysninger som oppfyller målene. Det innebærer at leseren må være selektiv, altså evne å skille relevant informasjon fra mindre, eller irrelevant informasjon (Guthrie & Taboada, 2010).

Oppsummering handler om å formulere en representasjon av den viktigste informasjonen i en tekst eller deler av en tekst. Det forutsetter at leseren har lest og forstått hele teksten.

Strategien utføres som regel etter lesing, men lesere med høy leseforståelse gjør det ofte underveis. Selve prosessen innebærer å lokalisere sentrale begreper og identifisere informasjon som er viktig, og utelate mindre viktige opplysninger. Den siste lesestrategien i BLU er *grafisk organisering*. Grafisk organisering handler om å konstruere en romlig representasjon av egen tekstbaserte kunnskap. Det kan for eksempel være å lage tegninger,

tankekart, diagrammer eller begrepskart. Selve utformingen skjer som regel etter lesing. Hensikten med strategien er å gi leseren støtte til å strukturere ulike elementer i teksten, og gi en representasjon av tekstens over- og underbegreper (Guthrie & Taboada, 2010).

2.2.4 Sosial interaksjon

Fjerde, og siste komponent, som utgjør den engasjerte leseren i Begrepsorientert leseundervisning er sosial interaksjon. Engasjerte lesere er sosialt aktive. De liker å dele sine litterære opplevelser med andre, og de bruker sitt sosiale nettverk aktivt for å fremme egen tekstforståelse. De utveksler meninger om betydningen av ord og begreper, bruk av lesestrategier og notatteknikker. Slike samarbeidsaktiviteter setter dem i stand til å gjøre gode valg, lykkes i å oppnå sine mål, utvide sin nysgjerrighet og fremme eget leseengasjement. Disse bestanddelene av indre motivasjon og sosial interaksjon er dokumentert å være gjensidig forbedrende (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2010). Elever som mottar BLU arbeider sammen i ulike sosiale strukturer. Det innebærer arbeid i par, i mindre grupper eller at elevene tar del i helklasseaktiviteter (Guthrie & Alao, 1997).

3 Undervisning i BLU

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan Begrepsorientert leseundervisning foregår i klasserommet. Jeg vil først presentere fem motivasjonelle prinsipper som BLU bygger på (3.1), før jeg redegjør for den praktiske gjennomføringen av BLU i klasserommet (3.2).

3.1 Motivasjonelle prinsipper

Forskning på leseforståelse har tradisjonelt vært rettet mot de kognitive sidene ved leseprosessen, og motivasjonelle og sosiale aspekter ved lesingen har derfor fått lite oppmerksomhet (Ozgunor & Guthrie, 2004). BLU har et langt mer eksplisitt fokus på lesemotivasjon enn tilfellet er for Resiprok undervisning og Transaksjonell strategiundervisning (Anmarkrud, 2009). Det motivasjonelle arbeidet i BLU bygger på fem prinsipper (Guthrie, McRae & Klauda, 2007).

Fagstoffet skal oppleves (1) *relevant* for elevene. I første del av intervensjonen får elevene utføre eksperimenter eller reise på ekskursjoner. Å lese bøker som er knyttet til slike opplevelser i etterkant, antas å være motiverende for elevene, fordi de oppleves som relevante. Når lærere knytter læringen i klasserommet til ”verden utenfor” rapporterer også elever at timene oppleves som mer meningsfulle og interessante (Assor et al., 2002; Guthrie et al., 2007). Elevene skal oppleve autonomi gjennom (2) *valgmuligheter* og ansvar. Elevene kan velge delemner, tekster, arbeidspartnere og hvordan de skal presentere sitt arbeid under veiledning fra lærer. Å gi elever valgmuligheter kan både være myndiggjørende og fremme motivasjon, men kan også virke mot sin hensikt og oppleves forvirrende for noen elever. Lærer må kontinuerlig tilpasse støtten til å utvikle autonomi hos den enkelte elev ved å ta hensyn til vedkommendes leseferdigheter og modningsnivå (Guthrie et al., 2007). Elevene skal utvikle (3) *høy forventning om mestring* gjennom positive leseopplevelser. Lærer hjelper elever med å utvikle realistiske mål for lesingen, og gir elevene positive tilbakemeldinger ved fremgang. Elever som er i stand til å foreta realistiske vurderinger av egne leseferdigheter vil bli dyktigere til å velge tekster og oppgaver med passende vanskegrad. Det fører igjen til ytterligere mestringsopplevelser (Guthrie et al., 1996). Elevene skal (4) *samarbeide* om å utføre ulike leseaktiviteter i klasserommet. Det kan være å lese høyt i par, arbeide to-og-to for å formulere et sammendrag fra en tekst, delta i klasseromsdiskusjoner eller fremføringer i grupper. Suksessfulle sosiale interaksjoner fremmer sosial motivasjon, som igjen genererer

kognitiv kompetanse og indre motivasjon for å lese mye og ofte (Guthrie et al., 2010). Til slutt brukes (5) *tematiske enheter* for å fremme mestringsmål. Leseundervisningen i BLU gjennomføres innenfor tematiske enheter med en pyramidestruktur. På toppen av pyramiden er det overordnede temaet, for eksempel ”Dyrs overlevelse på land og i vann”. Deretter følger sentrale begreper knyttet til det aktuelle temaet som for eksempel kamuflasje, jakt, ernæring, konkurranse og forsvar. Under dette nivået vil det være underbegreper og eksempler på hovedbegrepene. BLU skal hjelpe elevene til å koble de ulike nivåene sammen, og erverve en dypere forståelse for temaet (Anmarkrud, 2009).

3.2 Gjennomføring av BLU i klasserommet

Begrepsorientert leseundervisning er primært rettet mot 3.-5. trinn. Lengden på undervisningen varierer. Tidsperioder som forekommer ofte er 12 eller 34 uker. Det tilsvarer tre måneder eller ett skoleår (Guthrie, McRae & Klauda, 2007). Selve gjennomføringen av undervisningen er delt inn i fire hovedfaser:

1. Observasjon og tilegnelse (*Observing and personalizing*)
2. Søke og finne frem (*Search and retrieve*)
3. Forstå og gjøre til sitt eget (*Comprehend and integrate*)
4. Kommunisere til andre (*Communicate to others*)

For å forklare de fire fasene nærmere, vil jeg presentere de hver for seg i underkapitlene 3.2.1- 3.2.4.

3.2.1 Observasjon og tilegnelse

I den første fasen i BLU presenterer lærer innledningsvis det aktuelle naturfaglige temaet og relevante begreper for elevene. Deretter spør lærer om elevene kan noe om temaet fra før. Hensikten er å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper om temaet. I tilfeller hvor elever har en tendens til å aktivere irrelevante eller direkte avledende bakgrunnskunnskaper, kan lærer stille aktuelle *hvorfor*-spørsmål for å hjelpe elever til å aktivere relevante bakgrunnskunnskaper. For å hjelpe elevene til å huske informasjon som kommer frem i løpet av klasseromsdialogen, kan lærer lage et felles tankekart eller begrepskart på tavlen underveis.

Videre får elevene observere og utforske de aktuelle begrepene i ”den virkelige verden”. Det innebærer å utføre eksperimenter eller reise på ekskursionsjoner. Det kan for eksempel være en tur til nærmeste skog for å observere og utforske plante- og dyreliv. Sensoriske opplevelser, der elevene må ta i bruk flere sanser for å samhandle med konkrete objekter og ulike settinger, fremmer situasjonell interesse. Situasjonell interesse kan overføres til personlig interesse for et tema, dersom klasseromskonteksten tillater det. Situasjonell interesse er grunnleggende for å utvikle indre motivasjon for å lære om et tema (Guthrie & Alao, 1997).

I løpet av ekskursionsjonen, eller gjennomføringen av eksperimentet, noterer elevene spørsmål som de lurer på. Spørsmålene representerer elevenes individuelle læringsmål. Elevene skal lære om de ulike naturfaglige begrepene gjennom å besvare sine egne spørsmål i neste undervisningsfase ”Søke og finne frem”. Fordi spørsmålene representerer den enkelte elevs vitebegjær og er knyttet til elevenes egne bakgrunnskunnskaper, blir læringsprosessen mer personlig og meningsfull, enn tilfellet ville vært om lærer formulerte spørsmålene. Dette genererer indre motivasjon for å lære om det aktuelle temaet (Perencevich, 2010).

Det er avgjørende at lærer gir elevene riktig støtte underveis. I den første fasen handler dette om å hjelpe elevene til å stille gode spørsmål, gjennom direkte opplæring i lesestrategien spørsmålsstilling. Lærer forklarer først eksplisitt hvordan strategien vil fremme elevenes forståelse for temaet, og modellerer deretter strategien ved å formulere spørsmål som belyser de aktuelle begrepene på en god måte. Et slikt spørsmål kan lyde: På hvilken måte er fugler avhengig av fjærene sine for å overleve? (Perencevich, 2010).

Det er viktig at elevene får tilgang til utstyr for å utføre eksperimentet eller gjennomføre ekskursionsjonen. Det kan for eksempel være engangskameraer, måleinstrumenter, mikroskop m.m., som elevene skal bruke for å dokumentere og organisere detaljer fra det de har observert (Perencevich, 2010).

3.2.2 Søke og finne frem

I den andre fasen i BLU skal elevene finne svar på egenkonstruerte spørsmål ved å søke etter aktuell informasjon i tekster i klasserommet. Lærer har ansvar for at elevene har tilgang til et mangfold av tekster av ulike sjangere (informasjonstekster, noveller, dikt, fortellinger m.m.) og vanskegrad. Det benyttes ofte faste ”bokpakker” tilpasset det aktuelle temaet i undervisningen (se <http://www.cori.umd.edu/> for oversikt over bøker og

undervisningseksempler) (Anmarkrud, 2009). Elevene velger tekster etter interesse og mottar veiledning fra lærer i henhold til vanskegrad.

Før elevene starter å søke etter aktuell informasjon, gir lærer direkte opplæring i lesestrategien informasjonssøk. Lærer tar utgangspunkt i en tekst som klassen får utdelt. Først forklarer han/hun hvordan og hvorfor elevene kan bruke strategien for å fremme egen tekstforståelse. Deretter modellerer lærer ved å demonstrere hvordan han/hun bruker tekstfunksjoner som innholdsfortegnelse, indeks, bildetekster og ordlister målrettet for å finne informasjon som kan gi svar på hans/hennes spørsmål. For å hjelpe elever til å bruke indekser for å lokalisere informasjon, kan lærer for eksempel lage et stort synonymkart med utgangspunkt i de naturfaglige begrepene som elevene skal lære, og henge dette opp på veggen i klasserommet. Hver gang en elev kommer over et synonym for et av begrepene, skriver vedkommende dette på synonymkartet slik at resten av klassen kan se. Kartet vil vokse etter hvert som elevene finner nye synonymer, og kan være til hjelp for å stimulere elevenes begrepsforståelse (Perencevich, 2010).

Evnen til å foreta informasjonssøk er essensielt for å lære naturfaglig informasjon i BLU. Rikelig med studier dokumenterer at evnen til å foreta informasjonssøk fremmer leseforståelse. Elever som besitter avanserte søkeferdigheter har ofte bedre leseforståelse enn elever med begrensede søkeferdigheter (Perencevich, 2010).

3.2.3 Forstå og gjøre til sitt eget

I den tredje undervisningsfasen i BLU skal elevene lære å integrere og effektivt oppsummere sentral informasjonen fra ulike tekster. Elevene får eksplisitt opplæring i lesestrategiene oppsummering og grafisk organisering. Lærer forklarer først hvordan og hvorfor elevene kan bruke strategiene for å fremme egen tekstforståelse. Deretter modellerer lærer ved å demonstrere hvordan han/hun oppsummerer og grafisk organiserer den viktigste informasjonen i en aktuell tekst. Lærer bruker de aktuelle naturfaglige begrepene som knagger for å oppsummere opplysningene i teksten, og for å organisere informasjonen grafisk i for eksempel tankekart, diagrammer eller begrepskart. Deretter praktiserer lærer og elever strategiene i fellesskap, og til slutt oppmuntrer lærer elevene til å gjøre det samme i par eller individuelt. Videre får elevene i oppgave å lage sammendrag basert på egenkonstruerte begrepskart. For eksempel kan lærer be elevene vise sitt begrepskart til egen læringspartner, og få læringspartneren til å oppsummere den viktigste informasjonen fra kartet.

I BLU- klasserom foregår høytlesing ofte, gjerne i smågrupper eller i par. Under kapittellesing får elevene ofte i oppgave å gjenfortelle hva som har skjedd i kapittelet ved hjelp av noen få setninger, og deretter lage en tegning som beskriver det de fortalte (Perencevich, 2010). For å organisere inntrykk og detaljer fra ekskursjonen eller eksperimentet, ber ofte lærer elevene om å tegne et histogram og skrive et kort sammendrag som beskriver innholdet i histogrammet.

Evnen til å forstå og integrere informasjon er avgjørende for å bli en engasjert leser. Rent kognitivt, er denne kompetansen grunnleggende for å utvinne kunnskap fra tekst. Kunnskap er dynamisk og lesestrategier som oppsummering og grafisk organisering hjelper elevene til å bli bevisste på hvor deres kunnskap stopper og hvordan ny kunnskap kan innhentes. Evnen til å forstå og integrere informasjon er essensielt for å utvikle indre motivasjon. Det eksisterer et gjensidighetsforhold mellom å forstå en tekst og å nyte en tekst. Elever som ikke forstår det de leser kan ikke nyte nyansene av tekstbetydninger (Perencevich, 2010).

3.2.4 Kommunisere til andre

I den siste fasen i BLU skal elevene uttrykke sin kunnskap om det aktuelle temaet til andre medelever og lærer. Elevene får selv velge uttrykksform. Det kan være å lage plakater, rapporter, små bøker, videoer, malerier eller lignende. Resultatet skal vises og forklares til resten av klassen. Å presentere sin begrepskunnskap er en utfordrende oppgave, da de andre elevene i klassen også besitter kunnskap om det samme temaet. Eleven som presenterer kan forvente komplekse spørsmål knyttet til det aktuelle temaet. Det er avgjørende at eleven har tilegnet seg tilstrekkelig med kunnskap fra forrige undervisningsfase, ”Forstå og gjøre til sitt eget”, for å kunne svare tilfredsstillende på spørsmål fra medelever og lærer (Perencevich, 2010).

Selvutfoldelse er et nøkkelelement i engasjert lesing i BLU, og sikter til de mange tilnærminger elever kan bruke for å uttrykke sin kunnskap. I BLU- klasserom er selvutfoldelse avgjørende fordi elevene er ekspertene. Lærer er ikke den eneste distributør av relevant kunnskap. Indre motivasjon er signifikant relatert til elevenes selvutfoldelse. Hvis elevene opplever at medelever og lærer verdsetter deres personlige synspunkter og tolkning av tekst, kan det gi dem en følelse av at deres tolkning er verdifull. Det genererer ofte et sterkere eierskap til egen læring (Perencevich, 2010).

4 Metode

4.1 Forskningsmetode og forskningsdesign

Denne oppgaven er basert på en litteraturstudie med det systematiske review som metode. I dette kapitlet gjør jeg rede for fremgangsmåten i det systematiske reviewet. Målet med oppgaven er å få en oversikt over studier som har undersøkt effekten av BLU innenfor bestemte inklusjonskriterier. Dette for å undersøke om denne forskningen har resultert i evidens som peker i samme retning. I underkapitlene 4.1.1- 4.1.2 gjør jeg kort rede for ulike forskningsdesign og hva de egner seg til.

4.1.1 Det systematiske review

Det systematiske review er et forsøk på å gjennomgå og syntetisere eksisterende forskning for å besvare et spesifikt forskningsspørsmål (Andrews, 2005). Det systematiske review bruker en standardisert, strukturert og protokollreven metodikk. Metoden inneholder eksplisitte kriterier for inklusjon og eksklusjon av publikasjoner. Det gjør det systematiske review transparent og replikerbart. Hensikten med det systematiske review er at det potensielt kan bidra med ny kunnskap som kan forbedre praksis innenfor det aktuelle fagfeltet (Ridley, 2012).

Andrews (2005) påpeker at oversikt over forskningsresultater også kan presenteres i metaanalyser og narrative reviews. Det narrative review er en skriftlig og mer kvalitativ vurdering av eksisterende kunnskap om et tema, uten foreskrevet metodikk. Det narrative review er ofte basert på forfatterens personlige utvalg av forskningsmateriale, da det stilles ingen krav til inklusjon og eksklusjon av publikasjoner. Forfatter trenger kun å informere leser om formålet med reviewet, ikke hvordan kilder har blitt identifisert, inkludert og ekskludert og hvorfor. Det narrative review mangler systematisk gjennomgang av relevant datamateriale og kvaliteten er avhengig av forfatterens ferdigheter og agenda (Jesson, Matheson & Lacey, 2011).

Metaanalyse er en form for systematisk review der en ved hjelp av statistiske analyser syntetiserer data fra ulike studier og beregner en samlet effektstørrelse på tvers av de ulike

studiene. Metaanalyse ble utviklet for å forbedre objektiviteten av kvantitative resultater og tolkninger av disse (Jesson et al., 2011).

Mitt mål er å få oversikt over resultater som bruk av leseprogrammet Begrepsorientert leseundervisning har gitt. Jeg ønsket å systematisere disse og gjøre det forståelig og tilgjengelig for de som er interessert i bidrag til forbedringer i leseopplæring på barnetrinnet. På dette grunnlaget valgte jeg å gjennomføre et systematisk review. Jeg valgte ikke å gjennomføre en metaanalyse da det vil forutsette kunnskap og ferdigheter som går ut over rammene av en masteroppgave. Funnene i denne besvarelsen kan være interessante for lærere, skoleledere og andre med interesse for leseopplæring i skolen.

4.1.2 Eksperimentelt design

Et av inklusjonskriteriene i min oppgave er at det skal være eksperimentelle studier. Kleven, Hjordemaal & Tveit (2011) skriver at skillet mellom eksperimentelle undersøkelser og ikke-eksperimentelle undersøkelser, er definert utelukkende etter om man innenfor undersøkelsen iverksetter et tiltak som en ønsker å studere virkningen av, eller ikke.

Et randomisert eksperimentelt design omfatter to eller flere grupper av forsøkspersoner, der forsøkspersonene er tilfeldig fordelt (randomisert) på grupper. Deretter gis minst en av gruppene en ”eksperimentell” påvirkning. Denne forsøksgruppen kalles ”eksperimentgruppe”. Gruppen som ikke får slik påvirkning kalles kontrollgruppe. For å kunne undersøke effekten av den eksperimentelle påvirkningen, må gruppene måles etter påvirkningsperioden (post-test). Ofte benyttes også måling før påvirkningsperioden (pre-test) (Kleven et al., 2011).

Randomiserte eksperimentelle design er nyttige i henhold til å gi kausale beskrivelser av effekt, som igjen er viktig for å kunne generalisere og iverksette en intervensjon i andre situasjoner (Shadish, Cook & Campell, 2002).

En annen type eksperimentelle design er de som omtales som kvasieksperimentelle. Pedagogikk handler om undervisning og oppdragelse, og drives i den hensikt at det skal ha en virkning. Spørsmålet om et pedagogisk tiltak har effekt, er et spørsmål om tiltaket fungerer som medvirkende årsak til en eller annen form for endring, altså et spørsmål om kausalitet (Kleven et al., 2011).

Mesteparten av evalueringsstudier i pedagogikk benytter varianter av kvasiekperimentelle design. Undersøkelsene inneholder tiltak, men mangler eksperimentell kontroll på et eller flere punkter, og forsøkspersonene er ikke tilfeldig fordelt på grupper. Det betyr at gruppene som eksperimentgruppen sammenlignes med, ikke egentlig fungerer som kontrollgrupper. En kan derfor ikke vite om gruppene er sammenlignbare (Kleven et al., 2011). Av den grunn vil det alltid eksistere trusler mot indre validitet som kvasiekperimentelle design ikke kontrollerer for, og alternative årsakstolkninger vil være mulige. Forskeren må bestemme hvilke tolkninger som er mest plausible, vurdere ut i fra logikk, design og målinger om den enkelte opererer på en måte som kan forklare observert effekt (Shadish, Cook & Campell, 2002).

Forskning med kvasiekperimentelt design er inkludert i dette reviewet. Samtlige av de inkluderte studiene har dette designet.

4.2 Arbeidsdefinisjoner

4.2.1 Litteratursøk

Det er utfordrende å få oversikt over samtlige relevante databaser for å søke etter litteratur når en skal skrive et systematisk review. Utvalget er stort og stadig nye baser og samlinger gjøres tilgjengelig digitalt. For å sikre et bredt og representativt utvalg, rådførte jeg meg med førstebibliotekar ved Universitetsbiblioteket. Hun hjalp meg med å finne databaser som kunne inneholde aktuelle studier. Jeg foretok søk i følgende baser: ERIC, PsycINFO, Web of Science, Norart, Sociological Abstract, Science Direct og Web of knowledge. Totalt syv databaser ble inkludert i litteratursøket. Søkene ble utført i tidsrommet 03.03.2015-15.04.2015, og gjentatt flere ganger i denne perioden.

4.2.2 Inklusjonskriterier for studier

Følgende inklusjonskriterer lå til grunn for utvelgelse av studier:

- Forskningen skal omhandle leseprogrammet Concept - oriented reading instruction

- Det forutsettes at det er utført eksperimentelle studier med pre- og posttest
- Forskningen skal være utført på barnetrinnet (1.-7. trinn)
- Forskningen skal være utført i tidsrommet: 1990 - 2015

Inklusjonskriteriet (nr. 3) ”Forskningen skal være utført på barnetrinnet” ble lagt til grunn for utvelgelse av studier, da Concept-oriented reading instruction primært er rettet mot elever på 3.-5. trinn. Inklusjonskriteriet (nr. 4) ”Forskningen skal være utført i tidsrommet 1990-2015” ble også lagt til grunn for utvelgelse av studier, da Concept-oriented reading instruction ble lansert i starten av 1990-tallet, og jeg ønsket tilgang til all eksperimentell forskning som er gjort av leseprogrammet frem til dags dato.

4.2.3 Begrensninger i søkene

Databasene jeg har foretatt søk i har ulike begrensninger. Av 14 studier som ble valgt til full-text review (se figur 2, s. 25), fikk jeg kun tilgang til *abstract* for to av publikasjonene. Jeg rådførte meg med personalet ved Universitetsbiblioteket for å foreta nye søk av disse studiene. Den ene studien var ikke tilgjengelig i Universitetsbibliotekets databaser, og måtte bestilles fra utlandet. Den andre studien eksisterte i en bok. Boken var ikke tilgjengelig ved Universitetsbiblioteket, og kun deler av boken var tilgjengelig elektronisk. Derfor valgte jeg å ekskludere de to studiene. En fullstendig oversikt over søkene mine finnes i vedlegg 1.

De syv databasene inneholdt forskningsartikler, bøker, doktoravhandlinger, forskningsrapporter, samlingsverk m.m. Jeg rådførte meg med førstebibliotekar ved Universitetsbiblioteket for å utforme søketermer. Dette gjorde jeg for å sikre tilgang til all eksperimentell forskning som er gjort om Begrepsorientert leseundervisning. Jeg har brukt følgende søketermer:

concept oriented reading instruction* OR CORI OR John T Guthrie OR J T Guthrie

”John T. Guthrie” ble inkludert som en av søketermene da han er hovedforfatteren bak Concept-oriented reading instruction. Formålet med å inkludere hans navn som en av søketermene, var å få tilgang til samtlige publikasjoner som omtalte John T. Guthrie. Dette for å sikre tilgang til alle aktuelle publikasjoner som er gjort av leseprogrammet. Fordi førstebibliotekar og jeg mistenkte at noen publikasjoner kunne inneholde termen CORI i

stedet for Concept oriented reading instruction, og navnet J T Guthrie i stedet for John T Guthrie, valgte vi å inkludere samtlige fire termer i søket.

4.2.4 Metodekritikk

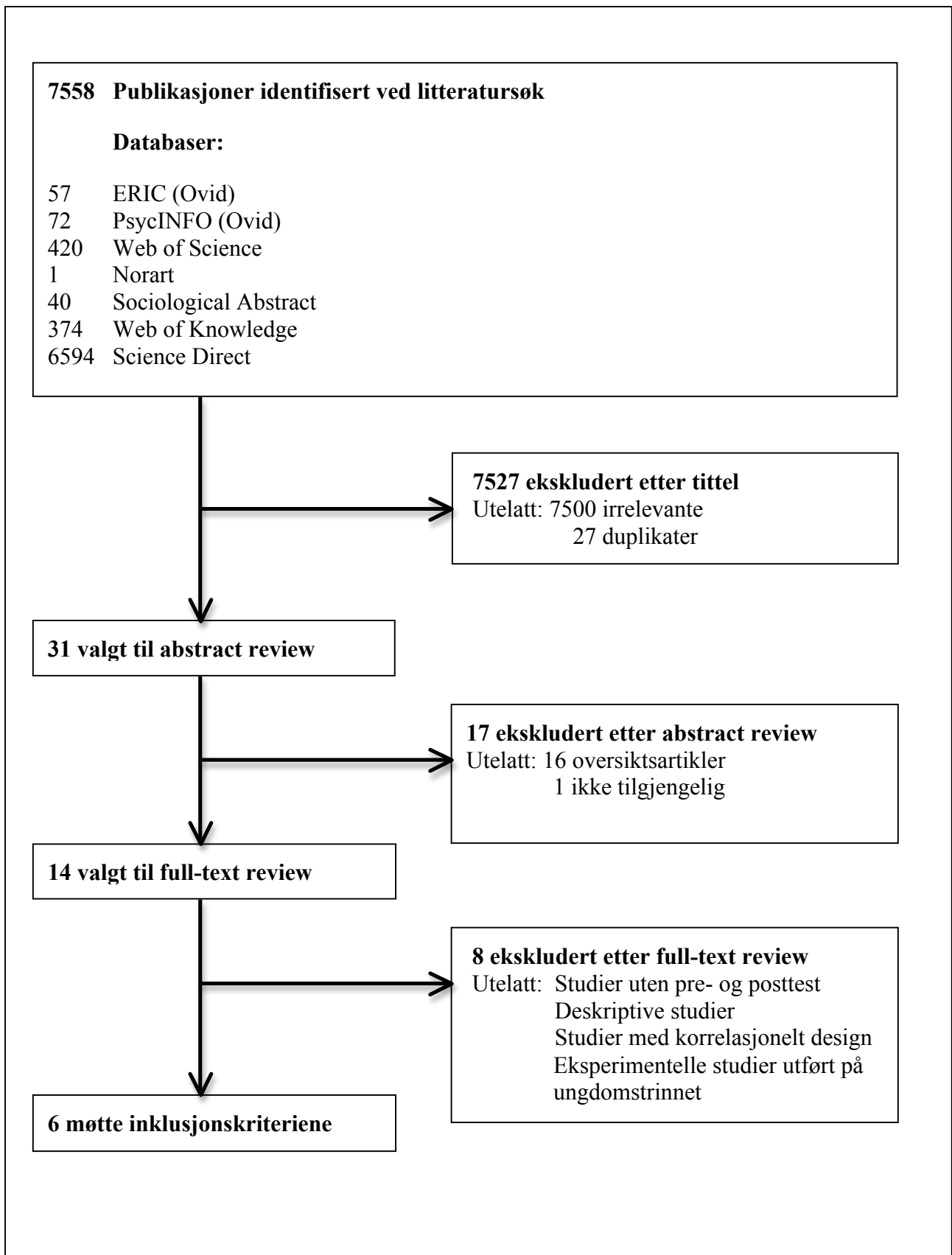
Det systematiske review er et forsøk på å gjennomgå og syntetisere eksisterende forskning for å besvare et spesifikt forskningsspørsmål (Andrews, 2005). Det finnes ingen garanti for at jeg har funnet samtlige studier som er gjort om leseprogrammet Begrepsorientert leseundervisning. Det kan hende at relevante studier finnes andre steder enn i databasene som jeg har foretatt søk i, eller at noen ikke har blitt publisert ennå. Jeg ser på det som en styrke at jeg har rådført meg med førstebibliotekar ved Universitetsbiblioteket, da hun tipset meg om aktuelle databaser samt kvalitetssikret søkene mine.

Det systematiske review gjennomføres vanligvis av en gruppe erfarne fagfolk (Ridley, 2012). De skal, uavhengig av hverandre, gjøre selvstendige vurderinger knyttet til utvalg av forskningsmateriale og resultater, for så å diskutere i fellesskap hva de har kommet frem til. Om det skulle oppstå uenigheter, skal en eller flere andre forskere delta som moderatorer knyttet til vurderinger som er gjort (Andrews, 2005). Hadde jeg utført dette arbeidet alene, kan jeg forstå at det kunne vært en svakhet ved besvarelsen. Min veileder har kontrollert det faglige innholdet i oppgaven ved å gi konstruktive tilbakemeldinger på tekstutkastene mine gjennom hele skriveprosessen. Det mener jeg har styrket min besvarelse betydelig. Det er fullt mulig å vurdere arbeidet mitt, da jeg har loggført søkene jeg har gjort i vedlegg 1. Det endelige resultatet møtte kravene for et systematisk review (Andrews, 2005 & Ridley, 2012).

5 Resultater

5.1 Søkeresultater

Søkene i de syv databasene gav totalt 7558 treff. Av disse var det seks studier som oppfylte inklusjonskriteriene (se figur 2). Samtlige publikasjoner har kvasiekperimentelle design, og er gjennomført i USA.



Figur 2: Flytskjema av søke- og utvelgessessprosessen.

5.2 Studier som oppfylte inklusjonskriteriene

Studiene som oppfylte inklusjonskriteriene presenteres i tabell 1. Videre presenteres de inkluderte studiene enkeltvis med mer detaljert informasjon om resultater og funn (5.2.1.). Til slutt oppsummeres studiene i henhold til forskningsspørsmålene for dette reviewet (5.3): (1) I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning barneskoleelevers leseforståelse? (2) I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning barneskoleelevers lesemotivasjon, strategibruk og begrepskunnskap innen naturfaget? (3) Kan Begrepsorientert leseundervisning dokumentere en langtidseffekt på barneskoleelevers leseferdigheter?

Tabell 1: Oversikt over inkluderte studier.

Nr.	Forfatter (e)	Tittel	Land Metode Deltakere
1	John T. Guthrie Angela McRae Cassandra S. Coddington Susan Lutz Klauda Allan Wigfield Pedro Barbosa Journal of Learning Disabilities, 2009	Impacts of Comprehensive Reading Instruction on Diverse Outcomes of Low- and High-Achieving Readers	Land: USA Metode:Kvasieksperiment med to eksperiment- og to kontrollgrupper Antall deltakere: 156 elever
2	Allan Wigfield John T. Guthrie Kathleen C. Perencevich Ana Taboada Susan Lutz Klauda Angela McRae Pedro Barbosa Psychology in the Schools, 2008	Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes	Land: USA Metode: Kvasieksperiment med eksperiment- og kontrollgrupper Antall deltakere: 315 elever
3	John T. Guthrie Allan Wigfield Pedro Barbosa Kathleen C. Perencevich Ana Taboada Marcia H. Davis Nicole T. Scaffidi Stephen Tonks Journal of Educational Psychology, 2004	Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction	Land: USA Metode: Kvasieksperiment med eksperiment- og kontrollgrupper Antall deltakere: Ukjent
4	Allan Wigfield John T. Guthrie Stephen Tonks Kathleen C. Perencevich University of Maryland, 2004	Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences	Land: USA Metode: Kvasieksperiment med eksperiment- og kontrollgrupper. Antall deltakere: 350 elever.

5	<p>John T. Guthrie Emily Anderson Solomon Alao Jennifer Rinehart</p> <p>The Elementary School Journal, 1999</p>	<p>Influences of Concept- Oriented Reading Instruction on Strategy Use and Conceptual Learning from Text</p>	<p>Land: USA Metode: Kvasieksperiment med to eksperiment- og to kontrollgrupper</p> <p>Antall deltakere: 239 elever.</p>
6	<p>John T. Guthrie Peggy Van Meter Gregory R. Hancock Solomon Alao Emily Anderson Ann McCann</p> <p>Journal of Educational Psychology, 1998</p>	<p>Does Concept-Oriented Reading Instruction Increase Strategy Use and Conceptual Learning From Text?</p>	<p>Land: USA Metode: Kvasieksperiment med to eksperimentgrupper og to kontrollgrupper</p> <p>Antall deltakere: 172 elever.</p>

5.2.1 Presentasjon av resultater

En oppsummering av de seks studiene som møtte inklusjonskriteriene vises i tabell 2.

Nr.	Tittel Forfatter (e) År	Land Deltakere
1	<p>Impacts of Comprehensive Reading Instruction on Diverse Outcomes of Low- and High-Achieving Readers</p> <p>John T. Guthrie Angela McRae Cassandra S. Coddington Susan Lutz Klauda Allan Wigfield Pedro Barbosa 2009</p>	<p>USA: 156 elever fra tre skoler deltok. Totalt ni klasser på 5. trinn.</p>
Hovedfunn		
<p>Fokus: Studien undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer leseforståelse, begrepskunnskap om økosystemet, leseflyt, evnen til å trekke slutninger, og lesemotivasjon blant både svake og sterke lesere på 5. trinn. Elevene som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok tradisjonell leseundervisning (TLU) i samme tidsperiode.</p> <p>Deltakelse: Elevene som deltok i intervensjonen ble delt inn i to eksperimentgrupper og to kontrollgrupper. Eksperimentgruppene besto av 94 elever som mottok BLU, og kontrollgruppene besto av 62 elever som mottok tradisjonell leseundervisning. Eksperiment- og kontrollgruppene ble delt inn i undergrupper knyttet til elevenes leseferdigheter:</p> <p>Elever med svake leseferdigheter som mottok BLU: 41stk. Elever med sterke leseferdigheter som mottok BLU: 53 stk. Elever med svake leseferdigheter som mottok TLU: 22 stk. Elever med sterke leseferdigheter som mottok TLU: 40 stk. Elevenes leseferdigheter ble definert utifra deres resultater på leseforståelsestesten: <i>Gates-MacGinitie Comprehension Reading Test</i>.</p> <p>I TLU-klasserom fikk elevene undervisning i ordinær leseopplæring, uten innvendinger fra forskerteamet. Elever med svake leseferdigheter fikk ekstra støtte til lesing (<i>guided reading lesson</i>) fem dager i uken av lærer og en lesespesialist. Elever med svake leseferdigheter som mottok BLU, fikk det samme. Lærere som underviste i BLU brukte mer tid på å modellere lesestrategier, generere leseflyt og fokuserte på færre begreper om gangen.</p> <p>Tidsaspekt: 12 uker. Elevene mottok BLU/TLU 90 minutter daglig.</p> <p>Pretest: Utført rett før intervensjonen startet.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elevene utførte leseforståelsestesten <i>GatesMacGinitie Reading Comprehension Test</i>. Testen var tilpasset tre lesenivåer. Lærer vurderte hvilket nivå den enkelte elev tilhørte, og hvilken test eleven skulle utføre. Hver test inneholdt 48 flervalgsoppgaver knyttet til elleve tekstavsnitt, likt fordelt mellom fiksjon- og informasjonstekster. 2. Elevenes kunnskap om økosystemet ble testet ved hjelp av 19 flervalgsoppgaver med 		

fokus på aktuelle begreper og vokabular: Reproduksjon, kommunikasjon, ernæring, forflytning m.m.

3. Elevene ble testet i evnen til å trekke slutninger ved å velge mellom svaralternativene sant/usant på spørsmål knyttet til tekstavsnitt hentet fra *GatesMacGinitie Reading Comprehension Test*. Testen inneholdt en informasjon- og en fiksjonstekst.

4. Elevene ble testet i ordgjenkjennelse ved å korrekt identifisere flest mulig ord presentert i listeform i løpet av et minutt. De leste høyt for lærer eller forsker. Ordene var hentet fra tekstavsnitt i leseforståelsestesten *GatesMacGinitie Reading Comprehension Test*.

5. Elevene ble testet i leseflyt ved hjelp av to tester: *Woodcock-Johnson Reading Fluency Test* og *Oral Reading Fluency test*. I den første testen ble elevenes leseflyt testet på et syntaktisk nivå. Testen inneholdt 98 enkle setninger. Elevene leste så mange setninger de klarte på tre minutter, og laget sirkler rundt Y for YES og N for NO etter hver setning avhengig av om de tolket den som sann eller usann. I neste test leste elevene høyt tekstavsnitt hentet fra *GatesMacGinitie Reading Comprehension Test*.

6. Elevenes motivasjon ble målt ved at elevene svarte på et spørreskjema som omhandlet spørsmål knyttet til fire motivasjonskomponenter: Forventning om mestring, oppfatninger om at lesing som aktivitet er vanskelig (*perceived difficulty*), unngåelse og misnøye med lesing (*avoidance*) og indre motivasjon for å lese.

For å optimisere sammenlignbarheten mellom BLU- klasser og TLU-klasser, ble følgende klasser slettet (etter pretest) for videre analyse:

- To TLU-klasser som skåret høyest
- En BLU-klasse som skåret lavest
- En klasse med høy andel av engelsklærende elever (45% English Language Learners)
- En klasse med høy andel av elever med individuell opplæringsplan (Individualized Education Programs)

Resultater fra *Gates-MacGinitie Reading Comprehension Test* viste ingen signifikante forskjeller mellom elever som skulle motta BLU og elever som skulle motta TLU.

Posttest: Utført rett etter at intervensjonen ble avsluttet. Inneholdt identiske tester som i pretest.

Viktige funn: Resultater fra intervensjonen dokumenterer at Begrepsorientert leseundervisning har positiv effekt hos både svake og sterke lesere. Elever som mottok BLU skåret signifikant høyere på ordgjenkjennelse, leseforståelse og kunnskap om økosystemet sammenlignet med elevene som mottok tradisjonell leseundervisning. Elever som mottok BLU viste imidlertid ingen signifikant forbedring i leseflyt på posttest, og marginal fremgang i evnen til å trekke slutninger. Intervensjonen dokumenterte heller ingen motivasjonell fremgang hos elever som mottok BLU.

Nr.	Tittel Forfatter (e) År	Land Deltakere
2	<p>Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes</p> <p>Allan Wigfield John T. Guthrie Kathleen C. Perencevich Ana Taboada Susan Lutz Klauda Angela McRae Pedro Barbosa 2008</p>	<p>USA: 315 elever på 4.trinn fra fem skoler deltok i intervensjonen.</p>
Hovedfunn		
<p>Fokus: Studien undersøker tre hovedområder: (1) I hvilken grad leseengasjement er knyttet til leseforståelse. (2) I hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer elevenes leseforståelse og leseengasjement. Leseengasjement er definert som et samspill mellom kognitive, motivasjonelle og atferdsmessige egenskaper hos leseren. Elever som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok tradisjonell leseundervisning og strategiundervisning i samme tidsperiode. (3) I hvilken grad elevenes fremgang i leseforståelse er mediert av elevenes grad av leseengasjement.</p> <p>Deltakelse: BLU ble implementert i samtlige klasserom på 4. trinn på to skoler. Strategiundervisning ble implementert i samtlige klasserom på 4. trinn på to andre skoler. Strategiundervisningen bygget på eksisterende praksis av multistrategi-undervisning (National Reading Panel, 2000) og strategiundervisningen i BLU. Tradisjonell leseundervisning ble implementert i tre klasserom på 4.trinn på en femte skole. Lærere utførte ordinær leseopplæring uten innvendinger fra forskerteam.</p> <p>Elever som deltok i intervensjonen, men som kvalifiserte for spesialundervisning, mottok undervisning utenfor klasserommene av spesialpedagoger i 30 minutter tre ganger i uken, i tillegg til undervisning i klasserommene. Elever som ikke kvalifiserte for spesialundervisning, men som likevel ble definert som svake lesere, deltok i klasseromsundervisningen.</p> <p>Tidsaspekt: 12 uker. Elevene mottok BLU/strategiundervisning/tradisjonell leseundervisning i 90 minutter daglig.</p> <p>Pretest: Utført rett før intervensjonen startet.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elevene utførte leseforståelsestesten <i>Gates-MacGinitie Standardized Reading Test</i>. 2. Deretter gjennomførte elevene en test utviklet av forskerteamet (<i>Performance Assessment</i>). Testen målte elevenes bakgrunnskunnskaper, leseforståelse og strategibruk. Elevene noterte først hva de kunne om det aktuelle temaet fra før i løpet av 15 min. Deretter skrev de ned temarelaterte spørsmål som de lurte på. Videre fikk elevene tilgang til en bokpakke med både relevant og irrelevant innhold. Elevene fikk i oppgave å svare på spørsmål formulert av forsker temaet ved å søke etter aktuell informasjon i bøkene. Elevene skrev ned svarene. Til slutt skrev elevene ned hva de visste om det aktuelle temaet etter at de hadde lest og svart på spørsmål fra forskerne (<i>Multiple text comprehension</i>). 3. Mål av elevenes leseengasjement ble gjennomført ved at den enkelte lærer vurderte sine elever ved å svare 1-4 (1 betyr "ikke sant" og 4 betyr "veldig sant") på ulike 		

påstander om elevenes leseengasjement. Elevene kunne skåre 7-35 poeng. 4, I tillegg fikk elevene rapportere om egen motivasjon. Dette ble målt gjennom et spørreskjema. Elevene svarte på spørsmål knyttet til indre motivasjon: Nysgjerrighet, involvering (*involvement*), forventninger om mestring og utfordringer knyttet til tekster (*challenge*).

For å sikre at klassene som deltok var så likestilte som mulig iht. lesenivå, ble to av SU-klassene, som skåret høyest på tidligere lesetester, og to BLU-klasser som skåret lavest, utelatt for videre analyse.

Resultater fra pretest dokumenterte ingen signifikante forskjeller mellom elevene som mottok BLU, TLU eller SU.

Posttest: Utført rett etter at intervensjonen var avsluttet. Identiske tester som i pretest.

Viktige funn:

Resultater fra intervensjonen dokumenterer at leseengasjement korrelerer med leseforståelse. BLU fremmer leseforståelse gjennom å aktiverer elevene i ulike engasjerende prosesser i klasserommet. Elever som mottok BLU skåret signifikant høyere på leseforståelse og strategibruk i posttest, sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning og tradisjonell leseundervisning. Resultater fra lærernes vurdering av den enkelte elevs leseengasjement og elevenes egenrapportering om motivasjon, dokumenterte at elever som mottok BLU skåret signifikant høyere enn elever som mottok TLU og SU.

Nr.	Tittel Forfatter (e) År	Land Deltakere
3	<p>Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction</p> <p>John T. Guthrie Allan Wigfield Pedro Barbosa Kathleen C. Perencevich Ana Taboada Marcia H. Davis Nicole T. Scaffidi Stephen Tonks 2004</p>	<p>USA: Studie 1: Elever på 3. trinn fra fire skoler deltok. Totalt 19 klasser. Studie 2: Elever på 3. trinn fra fem skoler deltok. Totalt 24 klasser.</p>
Hovedfunn		
<p>Fokus: Studie 1: Undersøker i hvilke grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon blant elever på 3.trinn. Elever som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning i samme tidsperiode. Studie 2: Samme formål som studie 1, men inkluderer enda en kontrollgruppe, elever som mottok tradisjonell leseundervisning.</p> <p>Deltakelse: Studie 1: Begrepsorientert leseundervisning ble implementert i åtte klasserom på to skoler. Samtlige elever på 3.trinn mottok BLU. Strategiundervisning ble implementert i elleve klasserom på to andre skoler. Samtlige elever på 3.trinn mottok strategiundervisning. Strategiundervisningen gav eksplisitt undervisning i kognitive lesestrategier, men ingen motivasjonell støtte. Elever som deltok i intervensjonen, men som kvalifiserte for spesialundervisning mottok undervisning utenfor klasserommet av spesialpedagoger i 30 minutter, tre ganger i uken. Elever som ikke kvalifiserte for spesialundervisning men som var ansett som svake lesere av lærer, deltok på lik linje med andre elever i klasserommet.</p> <p>Studie 2: BLU ble implementert i ni klasserom på to skoler. Samtlige elever på 3. trinn mottok BLU. Strategiundervisning ble implementert i elleve klasserom på to skoler for samtlige elever på 3.trinn. Disse fire skolene var de samme som i studie 1. Tradisjonell leseundervisning ble implementert i tre klasser på en skole på 3. trinn. Gjennomføringen av BLU og strategiundervisning var identisk med gjennomføringen i studie 1. I studie 2 fikk elever, vurdert som svake lesere av deres lærer og som ikke kvalifiserte for spesialundervisning, undervisning 30 minutter daglig i leseflyt og forenklet strategiundervisning knyttet til det aktuelle temaet.</p> <p>Tidsaspekt for begge studier: 12 uker. Elevene mottok BLU/ strategiundervisning/tradisjonell leseundervisning i 90 minutter daglig.</p> <p>Pretest studie 1: Utført rett før intervensjonen startet.</p> <p>1, Elevene observerte temarelaterte bilder to-og-to. Deretter skrev de ned hva de kunne om temaet fra før. Formålet var å kartlegge elevenes bakgrunnskunnskaper. Videre ble elevene bedt om å skrive ned temarelaterte spørsmål som de lurte på (<i>student questioning</i>).</p> <p>2, Elevene fikk tilgang til en bokpakke med både relevant og irrelevant tekstinhold. De fikk i oppgave å svare på spørsmål formulert av forskerteamet ved å finne aktuell informasjon i bøkene (<i>searching for information</i>) Elevene skrev ned svarene.</p> <p>3, Elevene noterte hva de visste om det aktuelle temaet etter at de hadde lest om det, og</p>		

svart på aktuelle spørsmål formulert av forskerteamet (*multiple text comprehension test*).
4, Elevene leste så en tekst om et dyr (haier, isbjørner eller flaggermus). Teksten inneholdt 500 ord og noen illustrasjoner. Deretter gjennomførte de en elektronisk test. Elevene vurderte slektskap av 36 ordpar hentet fra teksten de hadde lest (*passage comprehension test*).

2, Til slutt svarte elevene på spørsmål knyttet til indre motivasjon (*Motivation for Reading Questionnaire*): Nysgjerrighet, innvolvering (*involvement*), forventning om mestring og utfordringer knyttet til tekster (*challenge*).

Posttest studie 1: Utført rett etter at intervensjonen ble avsluttet. Identisk med tester i pretest. Kun halvparten av klassene som deltok i intervensjonen gjennomførte testen, da skolene reagerte på at tiden som ble satt av til pre- og posttest var overflødig. Fire klasser som mottok BLU og seks klasser som mottok strategiundervisningen gjennomførte posttest. Utvalget var representativt for hele gruppen.

Pretest studie 2: Utført rett før intervensjonen startet.

1, Testen inneholdt samme *Passage comprehension test* som i studie 1.

2, I tillegg gjennomførte elevene leseforståelsestesten *Gates-McGinitie reading comprehension test*.

3, For å måle elevenes lesemotivasjon vurderte lærere, som deltok i intervensjonen, den enkelte elevs lesemotivasjon ved å svare på spørsmål knyttet til elevenes indre og ytre motivasjon for å lese.

Posttest studie 2: Utført rett etter at intervensjonen avsluttet. Identisk med pretest.

Viktige funn: Resultater fra studien dokumenterer at elever som mottok BLU skåret høyere på avsnittsforståelse (*passage comprehension*), multipl tekstforståelse (studie 1) og på den standardiserte lesetesten (studie 2) enn elever som mottok strategiundervisning. Elever som mottok BLU skåret signifikant høyere enn elever som mottok tradisjonell leseundervisning på avsnittsforståelse og på den standardiserte lesetesten (studie 2). BLU hadde positiv effekt på elevenes lesemotivasjon. Det var ikke tilfellet blant elever som mottok strategiundervisning (studie 1). Lærere som underviste i BLU vurderte elevene som mer motiverte enn hva lærere som underviste i strategiundervisning gjorde (studie 2). BLU hadde også positiv effekt på elevenes strategibruk (studie 1).

Nr.	Tittel Forfatter (e) År	Land Deltakere
4	Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences Allan Wigfield John T. Guthrie Stephen Tonks Kathleen C. Perencevich 2004	USA: 350 elever på 3.trinn fra fire skoler deltok i intervensjonen.
Hovedfunn		
<p>Fokus: Studien undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer 3.trinns elevers indre motivasjon og forventning om mestring (<i>reading self-efficacy</i>). Å lese med indre motivasjon er definert som å lese kun for å stimulere egen interesse og nysgjerrighet for et tema. En leser som er indre motivert for å gjennomføre en leseaktivitet velger ofte utfordrende tekster og vier mye tid og energi til å gjennomføre aktiviteten. Forventning om mestring er definert som leserens vurdering av egen evne til å gjennomføre en oppgave eller aktivitet med suksess, som for eksempel å lese en bok eller et avsnitt i en bok. Elevene som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning i samme tidsperiode.</p> <p>Deltakelse: Begrepsorientert leseundervisning ble implementert i åtte klasserom på to skoler. Samtlige av elevene på 3.trinn deltok. Elevene mottok BLU 90 minutter daglig. Strategiundervisningen (SU) ble implementert i elleve klasserom på to andre skoler. Samtlige av elevene på 3.trinn deltok. Elevene mottok SU 90 minutter daglig. Det ble undervist i de samme lesestrategiene i SU som i BLU. Begge programmene gav elevene støtte til å utvikle høy forventning om mestring (<i>reading self-efficacy</i>). Kun BLU gav elevene støtte til å utvikle indre motivasjon til å lese.</p> <p>Elever som kvalifiserte for spesialundervisning fikk undervisning utenfor klasserommet av spesialpedagoger i 30 minutter tre ganger per uke. Elever som ikke kvalifiserte for spesialundervisning, men som likevel ble ansett som svake lesere av lærer deltok i intervensjonen på lik linje med de andre elevene.</p> <p>Tidsaspekt: Intervensjonen varte i 12 uker.</p> <p>Pretest: Utført rett før intervensjonen.</p> <p>1, Elevene svarte på deler av spørreskjemaet <i>Motivation for Reading Questionnaire</i>. Skjemaet inneholdt spørsmål knyttet til elevenes indre motivasjon for å lese: Nysgjerrighet og interesse for et tema, og preferanser for utfordringer (<i>preference for challenge</i>).</p> <p>2, Elevene gjennomførte testen <i>Reading Activity Inventory</i>. Testen målte hvor ofte elevene leste bøker og magasiner kun utifra egen lyst.</p> <p>Pretest dokumenterte ingen signifikante forskjeller mellom elever som mottok BLU og elever som mottok SU.</p> <p>Posttest: Utført rett etter at intervensjonen ble avsluttet. Inneholdt de samme testene som i pretest.</p> <p>Viktige funn: Resultater fra posttest dokumenterer at elever som fikk BLU hadde en signifikant økning i indre motivasjon og forventning om mestring (<i>reading self-efficacy</i>). Elever som mottok strategiundervisning viste ingen økning i indre motivasjon og forventning om mestring.</p>		

Nr.	Tittel Forfatter (e) År	Land Deltakere
5	<p>Influences of Concept-Oriented Reading Instruction on Strategy Use and Conceptual Learning from Text</p> <p>John T. Guthrie Emily Anderson Solomon Alao Jennifer Rinehart 1999</p>	<p>USA: 239 elever på 3. og 5. trinn fra tre skoler deltok i intervensjonen.</p>
Hovedfunn		
<p>Fokus: Studien undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer elevenes begrepskunnskap og motivert strategibruk innen et kunnskapsdomene som er kjent og et kunnskapsdomene som er ukjent for elevene. Elever fra 3. og 5.trinn deltok i intervensjonen. Elever som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok tradisjonell leseundervisning i samme tidsperiode.</p> <p>Deltakelse: BLU ble implementert i to klasserom på to skoler. 53 elever på 5.trinn mottok BLU. Tradisjonell leseundervisning (TLU) ble implementert i to klasserom på de samme skolene. 53 elever på 5.trinn mottok TLU. BLU ble i tillegg implementert i tre klasserom på en tredje skole. 67 elever på 3.trinn mottok BLU. Tradisjonell leseundervisning ble implementert i tre klasserom ved samme skole. 66 elever på 3.trinn mottok TLU. Tema i tradisjonell leseundervisning var identisk med tema i BLU.</p> <p>Tidsaspekt: Intervensjonen varte i ett år.</p> <p>Pretest: Utført rett før intervensjonen startet. Elever på 5.trinn gjennomførte testen <i>California Test of Basic Skills, vocabulary and comprehension</i>. Elever som skulle motta BLU skåret noe høyere enn elever som skulle motta tradisjonell leseundervisning. Elever på 3.trinn gjennomførte <i>The Metropolitan Achievement Test</i>. Resultater fra testen dokumenterte ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppene på 3.trinn.</p> <p>Posttest: Utført rett etter at intervensjonen var avsluttet. Testen målte syv sider ved elevenes leseengasjement i to ulike kunnskapsdomener. Et domene var kjent for elevene, da dette var tema i både BLU- og TLU-undervisningen (dyr og planter tilpassingsevne i økologiske områder. I dette tilfelle dammer og ørkener) og et nytt tema (funksjoner og formasjoner av vulkaner og elver). I hvert klasserom gjennomførte halvparten av elevene tester knyttet til det kjente kunnskapsdomenet, og den andre halvparten gjennomførte tester knyttet til det ukjente kunnskapsdomenet. Fordelingen var tilfeldig.</p> <p>1, Elevene fikk observere et temarelatert bilde i fem minutter først. Deretter skrev elevene ned hva de kunne om det aktuelle temaet individuelt, og svarte på temarelaterte spørsmål formulert av forskerteamet. Formålet var å kartlegge elevenes bakgrunnskunnskaper.</p> <p>2, Elevene fikk utdelt et hefte med både relevante og mindre relevante tekster om dammer og ørkener/vulkaner og elver. Elevene fikk i oppgave å beskrive forskjellene mellom dammer og ørkener/ vulkaner og elver ved å lese seg frem til aktuell informasjon. Først tegnet elevene forskjellene, for deretter å beskrive de skriftlig. Formålet var å teste elevenes bruk av strategien informasjonssøk. Elevene skrev logg underveis. Den inneholdt hvilke tekster fra heftet elevene hadde valgt og hvorfor.</p> <p>3, Videre ble elevene bedt om å gjøre en oppgave der de skulle overføre sin kunnskap til å løse et nytt problem. De svarte på følgende spørsmål: Se for deg at noen personer</p>		

tappet alt vannet ut av en dam, hvordan vil dammen se ut etter dette? På hvilken måte vil dammen være lik/ulik en ørken? Elevene mottok lignende spørsmål om vulkaner og elver (*conceptual transfer*).

4, Elevene leste temarelevante faktatekster som inneholdt diagrammer og illustrasjoner. De mottok instruksjoner om hvordan de skulle lese tekstene, og deretter svarte de på ulike spørsmål knyttet til teksten (*informational text comprehension*).

5, Elevene leste temarelevante fortellinger, og svarte på tre spørsmål: Det første handlet om å beskrive en spesifikk hendelse, det andre handlet om å gjenta forfatterens beskrivelse av en karakter, og det tredje handlet om å beskrive temaet i teksten (*narrative interpretation*).

Viktige funn: Resultater fra posttest dokumenterer at 3.trinnselever som mottok BLU skåret høyere enn elever som mottok TLU på begrepskunnskap knyttet til både det kjente og ukjente kunnskapsdomene. Blant elever på 5.trinn skåret elever som mottok BLU høyere enn elever som mottok TLU på begrepskunnskap knyttet til det ukjente kunnskapsdomenet. Elever som fikk TLU skåret høyere enn BLU- elever på begrepskunnskap knyttet til det kjente kunnskapsdomenet. 3.trinnselever som mottok BLU skåret høyere på motivert strategibruk enn elever som mottok TLU. Elever på 5.trinn som mottok TLU skåret høyere enn elever som mottok BLU på motivert strategibruk.

Nr.	Tittel Forfatter (e) År	Land Deltakere
6	<p>Does Concept-Oriented Reading Instruction Increase Strategy Use and Conceptual Learning From Text?</p> <p>John T. Guthrie Peggy Van Meter Gregory R. Hancock Solomon Alao Emily Anderson Ann McCann 1998</p>	<p>USA: 172 elever på 3. og 5. trinn fra tre skoler deltok i intervensjonen.</p>
Hovedfunn		
<p>Fokus: Studien undersøker om Begrepsorientert leseundervisning fremmer begrepskunnskap og strategibruk blant elever på 3. og 5. trinn. Elever som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok tradisjonell leseundervisning (TLU) i samme tidsperiode.</p> <p>Tidsaspekt: Intervensjonen varte i ett år. Elevene mottok BLU/TLU i 90 minutter daglig.</p> <p>Deltakelse: To klasser med 48 elever på 3. trinn mottok BLU. To klasser med 42 elever fra samme trinn mottok tradisjonell leseundervisning. To klasser med 40 elever fra 5. trinn på en annen skole mottok BLU, og to klasser med 42 elever på samme trinn mottok tradisjonell leseundervisning (TLU). Lærere i BLU- klasserom og lærere i TLU-klasserom jobbet mot de samme målene i tre fag, men metoder og undervisningsmateriale var forskjellig. Målene for fagene engelsk og språk og litteratur (<i>language art</i>) var: Å tolke fortellinger, forstå faktatekster, lokalisere og integrere informasjon fra ulike tekster, foreta oppsummeringer, kunne overvåke egen forståelse, skrive personlige fortellinger, skrive dikt og lage informasjonsrapporter. Målene for naturfag var identiske med målene for engelsk og språk og litteratur, men omfattet i tillegg å forstå livssyklusen til planter og dyr, beskrive tilpasningsevnen til ulike dyrearter, forstå sykler av vær og årstider, innhente og tolke data fra grafer og tabeller. Målene ble tilpasset trinn.</p> <p>Pretest: Utført rett før intervensjonen startet. Lærere som deltok i intervensjonen vurderte, sammen med en lesespesialist, elevenes forkunnskaper i fagene engelsk, naturfag og språk og litteratur. Vurderingene tok utgangspunkt i elevenes tidligere resultater på standardiserte lesetester.</p> <p>Posttest: Utført rett etter at intervensjonen ble avsluttet.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1, Elevene observerte et temarelevant bilde og diskuterte dette med en partner. 2, Elevene svarte skriftlig på spørsmål formulert av forskerteamet knyttet til det aktuelle temaet. Formålet var å kartlegge elevenes forkunnskaper. 3, Elevene fikk utdelt et hefte med både relevante og mindre relevante tekster om temaet <i>dammer og ørkener</i>. Elevene fikk i oppgave å beskrive forskjellene mellom dammer og ørkener ved å ta utgangspunkt i aktuell informasjon i heftet. Først tegnet elevene forskjellene, for deretter å beskrive de skriftlig. Formålet var å teste elevenes bruk av strategien informasjonssøk. Elevene skrev logg underveis. Den inneholdt hvilke tekster fra heftet elevene hadde valgt å lese og hvorfor, og hva de hadde lært av aktiviteten. 5, Elevene ble bedt om å gjøre en oppgave der de skulle overføre sin begrepskunnskap til å løse et nytt problem (<i>conceptual transfer</i>): Se for deg at noen personer drikker opp alt 		

vannet i en dam. På hvilken måte vil dammen være lik/ulik en ørken? Elevene fikk rikelig med tid til å gjennomføre oppgaven, og ble oppmuntret til å tenke grundig og skrive utfyllende svar.

6, Elevene leste alderstilpassede tekster i sjangrene fortelling og faktatekst, og svarte på ulike spørsmål knyttet til innholdet underveis. Formålet med aktiviteten var å måle elevenes leseforståelse.

Viktige funn: Resultater fra intervensjonen dokumenterer at både 3.- og 5.trinns elever som mottok Begrepsorientert leseundervisning skåret høyere på strategibruk og begrepskunnskap på posttest sammenlignet med 3.- og 5.trinns elever som mottok tradisjonell leseundervisning.

5.3 Oppsummering av resultater

I dette underkapittelet vil jeg oppsummere resultater fra de seks inkluderte studiene i henhold til forskningsspørsmålene for dette reviewet: (1) I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning barneskoleelevers leseforståelse? (2) I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning barneskoleelevers lesemotivasjon, strategibruk og begrepskunnskap innen naturfaget? (3) Kan Begrepsorientert leseundervisning dokumentere en langtidseffekt på barneskoleelevers leseferdigheter?

5.3.1 I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers leseforståelse?

I studie nr.1 ble følgende hypotese undersøkt: Elever som mottar Begrepsorientert leseundervisning vil vise høyere leseforståelse i posttest enn elever som mottar tradisjonell leseundervisning når det kontrolleres for mål for leseforståelse i pretest (Guthrie et al, 2009). Samtlige elever som deltok i intervensjonen (elever på 5.trinn) gjennomførte den standardiserte lesetesten *The GatesMac-Ginitie Reading Comprehension test* i pretest og posttest. Resultater fra posttest dokumenterer at elever som mottok BLU skåret høyere enn elever som mottok ordinær leseundervisning. BLU hadde en positiv effekt på elevenes leseforståelse (ES=.59) (Guthrie et al., 2009).

Studie nr. 2 (Wigfield et al., 2008) undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer leseforståelse blant elever på 4.trinn. Elever som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning og tradisjonell leseundervisning. Samtlige av elevene som deltok i intervensjonen gjennomførte *Gates-MacGinitie Reading Comprehension test* og *Multiple text comprehension test* (en forskerkonstruert kartleggingstest, se s. 31-32) i pretest og posttest. Resultater fra posttest dokumenterer at elever som mottok Begrepsorientert leseundervisning skåret betydelig høyere på den standardiserte lesetesten sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning (ES=1.29). Effektstørrelsen var noe høyere da elever som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok ordinær leseundervisning (ES=1.32). Elever som mottok BLU skåret betydelig høyere på multippel tekstforståelse sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning (ES=1.60). Effektstørrelsen var enda høyere da elever som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok ordinær leseundervisning (ES=2.01) (Wigfield et al., 2008).

Studie nr. 3 (Guthrie et al., 2004) undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer leseforståelse i to separate delstudier. I delstudie 1 gjennomførte samtlige elever som deltok i intervensjonen *Multiple text comprehension test* (forskerkonstruert kartleggingstest se s. 33-34), og *Passage comprehension test* (forskerkonstruert kartleggingstest se s. 33-34) i pre- og posttest. I delstudie 2 gjennomførte elevene den samme *Passage comprehension test* som i delstudie 1, etterfulgt av *Gates-MacGinitie Reading Comprehension test* i pretest og posttest.

Resultater fra posttest i delstudie 1 dokumenterer at elever som mottok Begrepsorientert leseundervisning skåret betydelig høyere på multippel tekstforståelse sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning (ES=1.01). Effektstørrelsen var høyere da elever som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok tradisjonell leseundervisning (ES=1.32). Resultater fra posttest i delstudie 2 dokumenterer at elever som fikk Begrepsorientert leseundervisning skåret betydelig høyere på den forskerkonstruerte kartleggingstesten (*passage comprehension test*) enn elever som mottok tradisjonell leseundervisning (ES=2.75). Effektstørrelsen var lavere da elever som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning (ES=1.48). Studien dokumenterer at elever som mottok BLU skåret betydelig bedre på den standardiserte lesetesten *Gates-MacGinitie Reading Comprehension test* enn elever som mottok ordinær leseundervisning (ES= 0.71). Effektstørrelsen var høyere da BLU-elever ble sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning (ES=1.40) (Guthrie et al., 2004).

Resultater fra de tre studiene dokumenterer at Begrepsorientert leseundervisning har betydelig positiv effekt på elevenes leseforståelse (Guthrie et al, 2009, Wigfield et al., 2008 & Guthrie et al., 2004). De tre resterende studiene som er inkludert i dette reviewet har ikke leseforståelse som eget fokusområde (Wigfield et al., 2004, Guthrie et al.,1999 & Guthrie et al., 1998), men undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer elevenes indre motivasjon for lesing, forventning om mestring (*reading self-efficacy*), bruk av lesestrategier og kunnskap om sentrale begreper innen naturfaget. Siden studie nr. 4, 5 og 6 ikke har mål på elevenes leseforståelse, gir de ingen evidens for BLUs effekt på elevenes tekstforståelse.

5.3.2 I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers lesemotivasjon?

Studie nr. 1 undersøker følgende hypotese: Elever som mottar Begrepsorientert leseundervisning vil skåre høyere på lesemotivasjon i posttest enn elever som mottar tradisjonell leseundervisning når det kontrolleres for skåre i lesemotivasjon i pretest (Guthrie et al., 2009). Samtlige av elevene som deltok i intervensjonen gjennomførte et forskerkonstruert spørreskjema i pretest og posttest. Elevene fikk spørsmål knyttet til fire forskjellige motivasjonskomponenter: Forventning om mestring, oppfatninger om at lesing som aktivitet er vanskelig (*perceived difficulty*), unngåelse og misnøye i forbindelse med lesing (*avoidance*) og indre motivasjon.

Resultater fra posttest i studie nr. 1 dokumenterer at Begrepsorientert leseundervisning hadde ingen effekt på elevenes lesemotivasjon. Studien inneholdt tiltak rettet mot de fire motivasjonelle prosessene forventning om mestring, oppfatninger om at lesing som aktivitet er vanskelig (*perceived difficulty*), indre motivasjon og unngåelse og misnøye i forbindelse med lesing (*avoidance*). Tidligere studier har, i tillegg til disse fire motivasjonelle prosessene, inkludert støtte av elevenes nysgjerrighet, autonomi og preferanser for utfordringer (*preference for challenge*). Disse begrensningene kan ha ført til mindre valide målinger av elevenes motivasjon, og redusert mulige effekter av intervensjonen (Guthrie et al., 2009).

Studie nr. 2 (Wigfield et al., 2008) undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer leseengasjement blant elever på 4.trinn. Leseengasjement er definert som et samspill mellom kognitive, motivasjonelle og atferdsmessige egenskaper hos leseren. Den aktuelle lærer vurderte den enkelte elevs leseengasjement ved å svare 1-4 (1 betyr "ikke sant" og 4 betyr "veldig sant") på ulike påstander knyttet til elevenes kognitive, motivasjonelle og atferdsmessige egenskaper som lesere. Dette ble gjort rett før intervensjonen startet og rett etter at den var avsluttet. I tillegg rapporterte elevene om egen motivasjon ved å svare på deler av spørreskjemaet *Motivations for Reading Questionnaire* i pretest og posttest. Elevene fikk spørsmål knyttet til indre motivasjon som nysgjerrighet, innvolvering (*involvement*), forventning om mestring og utfordringer knyttet til tekster (*challenge*).

Resultater fra posttest i studie nr. 2 dokumenterer at lærere som underviste i Begrepsorientert leseundervisning vurderte sine elever som betydelig mer engasjerte i lesing, sammenlignet

med lærere som underviste i strategiundervisning (ES=1.64). Det samme var tilfelle da lærere som underviste i BLU ble sammenlignet med lærere som underviste i tradisjonell leseundervisning (ES=1.32). Elever som mottok BLU rapporterte om høyere lesemotivasjon sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning (ES=0.83). Effektstørrelsen var noe mindre, men likevel betydelig, da elever som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok tradisjonell leseundervisning (ES=0.66) (Wigfield et al., 2008).

Studie nr. 3 (Guthrie et al., 2004) undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer lesemotivasjon blant elever på 3. trinn. Studiet inneholder to delstudier. I delstudie 1 svarte samtlige elever som deltok i intervensjonen på spørreskjemaet *Motivation for Reading Questionnaire* i pretest og posttest. Elevene fikk spørsmål knyttet til indre motivasjon som nysgjerrighet, involvering (*involvement*), forventning om mestring og utfordringer knyttet til tekster (*challenge*). I delstudie 2 vurderte lærerne den enkelte elevs lesemotivasjon ved å svare 1-5 på spørsmål knyttet til elevens indre og ytre motivasjon for å lese, og elevens forventning om mestring (*self-efficacy*). Indre motivasjon er definert i studien som å lese for å stimulere egen nysgjerrighet eller interesse for et tema. Ytre motivasjon er definert som å lese for å motta anerkjennelse fra andre, for å være best eller utkonkurrere andre medelever. Forventning om mestring er definert som å ha tro på egne leseferdigheter og selvtillit til å lese utfordrende tekster (Guthrie et al., 2004).

Resultater fra posttestene i studie nr. 3 dokumenterer at elever som mottok Begrepsorientert leseundervisning rapporterte om betydelig høyere lesemotivasjon enn elever som mottok strategiundervisning (ES=0.98). Lærere som underviste i BLU vurderte også sine elever som betydelig mer indre motiverte til å lese enn lærere som underviste i strategiundervisning (ES=1.23). Lærernes vurdering av elevenes forventning om mestring viste ingen signifikante forskjeller mellom elever som mottok BLU og strategiundervisning. På mål for ytre motivasjon vurderte BLU-lærere sine elever som betydelig mer motiverte enn hva SU-lærere gjorde (ES=1.29) (Guthrie et al., 2004). Lærere som underviste i tradisjonell leseundervisning gjennomførte ikke vurderingen av elevenes lesemotivasjon. Det kommer ikke frem av studien hva som var årsaken til dette.

Studie nr. 4 (Wigfield et al., 2004) undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer indre motivasjon for å lese og forventning om mestring (*reading self-efficacy*) blant elever på 3. trinn. Samtlige av elevene som deltok i intervensjonen svarte på deler av spørreskjemaet *Motivation for Reading Questionnaire* i pretest og posttest.

Skjemaet inneholdt spørsmål knyttet til motivasjonsdimensjonene nysgjerrighet og preferanser for utfordringer (*preference for challenge*). Preferanser for utfordringer er definert som i hvilken grad leseren selv velger utfordrende tekster og i hvilken grad vedkommende håndterer utfordringer i møte med tekst. Elevene gjennomførte i tillegg testen *Reading Activity Inventory* i pretest og posttest. Testen målte hvor ofte elevene leste bøker og magasiner kun ut i fra egen lyst. Resultater fra posttest dokumenterer at BLU har en signifikant effekt på elevenes indre motivasjon for å lese og forventning om mestring. Elever som mottok strategiundervisning viste ingen fremgang på mål av indre motivasjon og forventning om mestring (Wigfield et al., 2004).

Samlet sett er det med bakgrunn i de fire studiene grunn til å hevde at Begrepsorientert leseundervisning har god effekt på elevenes lesemotivasjon (Guthrie et al, 2009, Wigfield et al., 2008, Guthrie et al., 2004 & Wigfield et al., 2004).

5.3.3 I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers strategibruk?

Studie nr. 2 (Wigfield et al., 2008) undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer leseengasjement blant elever på 4.trinn. Leseengasjement er definert som et samspill mellom kognitive, motivasjonelle og atferdsmessige egenskaper hos leseren. Elevene gjennomførte testen *Performance Assessment* (en forskerkonstruert ferdighetstest se s. 31-32) i pretest og posttest. Testen inneholdt mål av lesestrategiene aktivering av bakgrunnskunnskaper, spørsmålsstilling og informasjonssøk.

Resultater fra posttest i studie nr. 2 dokumenterer at elever som mottok Begrepsorientert leseundervisning skåret signifikant høyere på aktivering av bakgrunnskunnskaper sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning (ES=1.55). Effektstørrelsen var lavere, men fortsatt betydelig, da BLU-elever ble sammenlignet med elever som mottok tradisjonell leseundervisning på mål av aktivering av bakgrunnskunnskaper (ES=0.63). Elever som mottok BLU skåret betydelig høyere enn elever som mottok SU på mål av strategien spørsmålsstilling (ES=1.21). Effektstørrelsen var lavere, men fortsatt betydelig, da BLU-elever ble sammenlignet med elever som fikk ordinær leseundervisning på mål av samme strategi (ES=0.78). Elever som mottok Begrepsorientert leseundervisning skåret bedre på bruk av lesestrategien informasjonssøk sammenlignet med elever som mottok tradisjonell leseundervisning (ES=1.50). Effektstørrelsen var minimal (ES=0.04) da elever som mottok strategiundervisning ble sammenlignet med elever som mottok BLU på mål av den samme

strategien. Med bakgrunn i effektstørrelsene på de ulike strategiene ble det regnet ut en gjennomsnittlig effektstørrelse (strategies composite) som viste at BLU hadde høy effekt på elevens bruk av de tre lesestrategiene aktivering av bakgrunnskunnskaper, spørsmålsstilling og informasjonssøk sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning (ES= 1.50). Den samlede effektstørrelsen var litt lavere da elever som mottok BLU ble sammenlignet med elever som mottok ordinær leseundervisning (ES= 1.31) (Wigfield et al., 2008).

Studie nr. 3 (Guthrie et al., 2004) undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer bruk av lesestrategier blant 3. klassinger. Studiet inneholder to delstudier. Mål av lesestrategier ble kun foretatt i delstudie 1. Elevene ble testet i bruk av strategiene aktivering av bakgrunnskunnskaper, spørsmålsstilling og informasjonssøk gjennom en forskerkonstruert kartleggingstest (se s. 33-34) i pretest og posttest. Resultater fra posttest dokumenterer at Begrepsorientert leseundervisning har en betydelig positiv effekt på elevenes bruk av de tre lesestrategiene (ES=1.23). Effektstørrelsen viser til en samlet effekt av de tre strategiene (Guthrie et al., 2004).

Studie nr. 5 (Guthrie et al., 1999) undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer strategibruk innen et kunnskapsdomene som er kjent for elevene (dyr og planters tilpasningsevne i dammer og ørkener) og et kunnskapsdomene som er ukjent for elevene (funksjoner og formasjoner av vulkaner og elver). Det ble kun foretatt mål av lesestrategiene aktivering av bakgrunnskunnskaper og informasjonssøk i posttest. Elevene gjennomførte en forskerkonstruert kartleggingstest (se s. 36-37). Resultater fra posttest dokumenterer at 3. trinnselever som mottok BLU skåret høyere på aktivering av bakgrunnskunnskaper og informasjonssøk innen begge kunnskapsdomenene, sammenlignet med jevnaldrende elever som mottok tradisjonell leseundervisning. 5. trinnselever som mottok BLU skåret høyere enn elever som mottok tradisjonell leseundervisning på aktivering av bakgrunnskunnskaper og informasjonssøk innen kunnskapsdomenet som var kjent for elevene. Elever som mottok tradisjonell leseundervisning skåret høyere enn elever som mottok BLU på aktivering av bakgrunnskunnskaper og informasjonssøk innen kunnskapsdomenet som var ukjent for elevene (Guthrie et al., 1999).

Det kommer frem av studien at det kan være flere årsaker til at elever som mottok ordinær leseundervisning skåret høyere enn elever som mottok BLU på aktivering av bakgrunnskunnskaper og informasjonssøk innen kunnskapsdomenet som var ukjent for elevene. 5. trinnselever som mottok BLU skåret høyere på begrepskunnskap enn jevnaldrende

elever som mottok tradisjonell leseundervisning i pretest. Det er mulig at elever som mottok Begrepsorientert leseundervisning loggførte sin læring på en mindre systematisk måte enn elever som mottok tradisjonell leseundervisning (se s. 36-37) (Guthrie et al., 1999).

Studie nr. 6 (Guthrie et al., 1998) undersøker i hvilken grad BLU fremmer 3.- og 5.trinnselevers bruk av lesestrategiene aktivering av bakgrunnskunnskaper og informasjonssøk. Mål av de to strategiene ble kun foretatt i posttest ved at elevene gjennomførte en forskerkonstruert kartleggingstest (se s. 38-39) Resultater fra posttest dokumenterer at elever som fikk Begrepsorientert leseundervisning på 3. trinn skåret betydelig høyere på aktivering av bakgrunnskunnskaper og informasjonssøk (M=4.69) sammenlignet med jevnaldrende elever som mottok tradisjonell leseundervisning (M=3.64). Elever som mottok BLU på 5.trinn skåret høyere på aktivering av bakgrunnskunnskaper og informasjonssøk i posttest (M=5.40) sammenlignet med 5.trinnselever som mottok tradisjonell leseundervisning (M=4.00).

Samlet sett er det med bakgrunn i de fire studiene grunn til å hevde at Begrepsorientert leseundervisning har god effekt på barneskoleelevers bruk av lesestrategiene aktivering av bakgrunnskunnskaper, spørsmålsstilling og informasjonssøk.

5.3.4 I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers begrepskunnskap innen naturfaget?

Studie nr.1 (Guthrie et al., 2009) undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer elevenes begrepskunnskap om økosystemet hos elever på 5.trinn. Mål av elevenes begrepskunnskap ble gjort i pretest og posttest ved at elevene svarte på 19 flervalgsoppgaver (se s. 29-30). Elevene ble i tillegg testet i evnen til å trekke slutninger i pretest og posttest. Å trekke slutninger er definert som å skape forbindelser mellom påstander i teksten ved å generere en logisk sammenheng mellom to andeler i teksten, eller mellom en andel i teksten og egne bakgrunnskunnskaper (Guthrie et al., 2009). Elevene fikk velge mellom svaralternativene sant/usant på spørsmål knyttet til tekstavsnitt hentet fra *GatesMacGinitie Reading Comprehension test* (se s. 29-30).

Resultater fra posttest dokumenterer at Begrepsorientert leseundervisning har høy effekt på elevenes begrepskunnskap om økosystemet (ES=1.59). BLU hadde betydelig effekt på elevenes evne til å trekke slutninger (ES=.54).

Studie nr. 5 (Guthrie et al., 1999) undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer elevenes begrepskunnskap innen et kunnskapsdomene som er kjent for elevene (dyr og planters tilpasningsevne i dammer og ørkener) og et kunnskapsdomene som er ukjent for elevene (funksjoner og formasjoner av vulkaner og elver). Elevenes begrepskunnskap ble kun målt i posttest. Elevene svarte på en forskerkonstruert kartleggingstest (se s. 36-37).

Resultater fra posttest dokumenterer at 3. og 5. trinnselever som mottok Begrepsorientert leseundervisning viste en sterkere evne til å tilegne seg begrepskunnskap innen både et kjent og ukjent et kunnskapsdomene ($M=11.54$) sammenlignet med elever som mottok tradisjonell leseundervisning på de samme trinnene ($M=8.55$) (Guthrie et al., 1999).

Studie nr. 6 (Guthrie et al., 1998) undersøker i hvilken grad Begrepsorientert leseundervisning fremmer kunnskap om sentrale naturfaglige begreper innen temaet "Fugler og insekters tilpasningsevne til habitatet". Elever på 3. og 5. trinn deltok i intervensjonen. Mål av elevenes begrepskunnskap ble kun foretatt i posttest. Elevene gjennomførte en forskerkonstruert kartleggingstest (se s. 38-39). Resultater fra posttest i studie nr. 6 dokumenterer at både 3. og 5. trinnselever som mottok Begrepsorientert leseundervisning skåret høyere på begrepskunnskap sammenlignet med 3.- og 5. trinnselever som mottok tradisjonell leseundervisning (Guthrie et al., 1998).

Samlet sett er det med bakgrunn i de tre studiene grunn til å hevde at Begrepsorientert leseundervisning har god effekt på barneskoleelevers kunnskap om naturfaglige begreper.

Selv om de seks studiene har benyttet ulike variabler for å kartlegge effekten av Begrepsorientert leseundervisning, gir de samlet sett en omfattende vurdering av BLUs påvirkning på elevenes leseforståelse, lesemotivasjon, bruk av lesestrategier og kunnskap om naturfaglige begreper. De seks studiene gir evidens for at Begrepsorientert leseundervisning har god effekt på leseforståelse, lesemotivasjon, strategibruk og kunnskap om naturfaglige begreper hos elever på 3. 4. og 5. trinn (Guthrie et al., 2009, Wigfield et al., 2008, Guthrie et al., 2004, Wigfield et al., 2004, Guthrie et al., 1999 & Guthrie et al., 1998).

5.3.5 Kan BLU dokumentere en langtidseffekt på barneskoleelevers leseferdigheter?

I samtlige av de seks studiene ble det gjennomført en posttest kort tid etter at intervensjonen ble avsluttet. Posttestene målte elevenes leseforståelse, bruk av lesestrategier, lesemotivasjon

og kunnskap om sentrale naturfaglige begreper. Det ble ikke gjennomført forsinkede posttester. En forsinket posttest gjennomføres en god stund etter at intervensjonen er avsluttet, ofte flere måneder, for å se om intervensjonen har hatt vedvarende effekt. De seks intervensjonene dokumenterer ingen langtidseffekt på leseferdigheter, lesemotivasjon eller begrepskunnskap blant elever som fikk Begrepsorientert leseundervisning. Resultater fra posttestene dokumenterer at BLU har positiv kortidseffekt på elevenes leseforståelse, lesemotivasjon, bruk av lesestrategier og kunnskap om begreper innen naturfaget.

6 Diskusjon

Målet med denne masteroppgaven var å få oversikt over studier som har undersøkt effekten av leseprogrammet Begrepsorientert leseundervisning, og se om denne forskningen kunne vise til entydige resultater. Jeg gjennomførte en systematisk review av studier som har benyttet leseprogrammet på barnetrinnet. Tre forskningsspørsmål lå til grunn for dette reviewet: (1) I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning leseforståelse hos elever på barnetrinnet? (2) I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning lesemotivasjon, strategibruk og begrepskunnskap innen naturfaget hos elever på barnetrinnet? (3) Kan BLU dokumentere en langtidseffekt på barneskoleelevers leseferdigheter?

Litteratursøket resulterte i totalt 7558 treff. Av disse var det seks studier som oppfylte inklusjonskriteriene. I gjennomgangen av de seks studiene fant jeg evidens for at Begrepsorientert leseundervisning har god effekt på leseforståelse, lesemotivasjon, strategibruk og kunnskap om naturfaglige begreper hos elever på 3.-5. trinn.

I det videre vil jeg først diskutere forskningsspørsmålene for dette reviewet hver for seg: I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning barneskoleelevers leseforståelse? (6.1). I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning barneskoleelevers lesemotivasjon? (6.2). I hvilken grad fremmer Begrepsorientert leseundervisning barneskoleelevers strategibruk og begrepskunnskap innen naturfaget? (6.3). Kan BLU dokumentere en langtidseffekt på barneskoleelevers leseferdigheter? (6.4). Til slutt vil jeg diskutere pedagogiske implikasjoner for norsk skole (6.5).

6.1 I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers leseforståelse?

Tre av totalt seks inkluderte studier i dette reviewet har validert effekten Begrepsorientert leseundervisning har på barneskoleelevers leseforståelse. De tre studiene har benyttet kvasiexperimentelle design, der klasser som har mottatt BLU har blitt sammenlignet med kontrollgrupper som har mottatt strategiundervisning eller ordinær leseundervisning. Intervensjonene har benyttet ulike variabler for å kartlegge effekten av BLU. I samtlige av de tre studiene har elevenes leseforståelse blitt målt i den standardiserte lesetesten *GatesMacGinitie Reading Comprehension test*. I to av studiene gjennomførte elevene forskerkonstruerte

kartleggingstester som målte elevenes evne til å forstå og integrere tekstinhold på tvers av multiple tekster.

Resultater fra posttestene i de tre studiene dokumenterer at elever som fikk Begrepsorientert leseundervisning skåret betydelig bedre på den standardiserte lesetesten *Gates-MacGinitie Reading Comprehension test* sammenlignet med elever som mottok strategiundervisning og ordinær leseundervisning. Elever som fikk BLU skåret også betydelig høyere på multipel tekstforståelse sammenlignet med kontrollgruppene (Guthrie et al., 2009, Wigfield et al., 2008, Guthrie et al., 2004). Samlet sett gir disse resultatene evidens for at BLU har god effekt på elevenes leseforståelse.

Hvorfor har BLU god effekt på elevenes leseforståelse? Hele rasjonalet for BLU bygger på sammenhengen mellom leseforståelse og leseengasjement. Formålet med programmet er å fremme elevenes leseforståelse gjennom å stimulere deres engasjement i lesing. Guthrie (2010) skriver at rikelig med studier viser at når lærere skaper klasseromsforhold som fremmer leseengasjement øker også elevenes leseforståelse, da elevenes leseforståelse er vesentlig påvirket av hvor engasjerte de er i å lese.

I BLU får den enkelte elev både kognitiv og motivasjonell støtte til å utvikle leseengasjement. Undervisningen fokuserer på å gi elevene den kognitive kompetansen de trenger for å kunne lære fra tekst på en selvstendig måte. Dette inkluderer direkte opplæring i lesestrategier. Rikelig med eksperimentelle og kvasiekperimentelle studier dokumenterer at eksplisitt opplæring i lesestrategier fremmer leseforståelse hos elevene (Andreassen & Bråten, 2011).

Elevene får utforske det aktuelle temaet i ”den virkelige verden”, og velge tekster etter egen interesse knyttet til de konkrete opplevelsene. Å lese bøker som er knyttet til slike opplevelser antas å være motiverende for elevene fordi de oppleves som relevante. Det prioriteres også mye tid til aktiviteter der elevene skal samarbeide for å fremme egen tekstforståelse. Elevene leser høyt i par eller mindre grupper, samarbeider om å lage sammendrag, iverksetter bruk av strategier i felleskap, deltar i klassesdiskusjoner m.m. Slike samarbeidsaktiviteter antas å sette elevene i stand til å gjøre gode valg, lykkes i å oppnå sine mål, utvide sin nysgjerrighet og fremme eget leseengasjement (Guthrie og Perencevich, 2010).

Tanken bak BLU er at elevene skal ønske å lese for å finne ut av noe de er interesserte i, ikke lese for kun å bli flinkere til å lese. Når elever er motiverte til å lese, fordi de ønsker å

stimulere egen nysgjerrighet eller interesse for et emne, skapes også en naturlig kontekst for å undervise i lesestrategier. Strategiene får reelle formål for elevene, da de fungerer som verktøy for å øke deres tekstforståelse. Strategiundervisningen i BLU skal gi elevene kunnskap om når, hvorfor og hvordan de ulike strategiene bør brukes i møte med tekst for å øke egen forståelse. En motivert leser er strategisk, og effektiv bruk av lesestrategier fremmer leseforståelse (Andreassen, 2011). Elever med høy lesemotivasjon leser oftere enn elever med lav lesemotivasjon gjør. Mer lesing fører til bedre forståelse av det leste, fordi mye lesing bedrer ordavkodingsferdigheter, utvider ordforrådet, gir kunnskaper og forbedrer forståelsesstrategier. Det betyr at høy lesemotivasjon øker lesemengden som igjen bedrer leseforståelsen (Bråten, 2011).

I BLU praktiserer lærere metoden stillasbygging (*scaffolding*) for å støtte elevene i prosessen mot å bli selvstendige og engasjerte lesere. Dette innebærer at lærer tilpasser sin støtte til den enkelte elevs leseferdigheter, nysgjerrighet, interesser, oppfatning om mestring m.m. Optimal lærerstøtte handler om å gradvis skifte ansvaret for læringen fra lærer til elev. Etter hvert som elevens kompetanse øker, får han/hun mer ansvar for å gjennomføre aktiviteten. Suksessfull lærerstøtte gjør at eleven til slutt evner å foreta gode valg, forfølge sin nysgjerrighet, opptre produktivt i sosiale sammenhenger og lære fra tekst på en selvstendig måte (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2010).

Resultatene fra de tre studiene som har validert effekten BLU har på elevenes leseforståelse står i samsvar med resultater fra Guthrie, McRae og Klauda (2007) sin metaanalyse av 11 studier av BLU. Metaanalysen har validert effekten av BLU med hensyn til elevenes lesemotivasjon, leseforståelse og fagkunnskap i naturfag. Samtlige av de 11 studiene har benyttet kvasiekperimentelle design hvor man har sammenlignet klasser som har mottatt Begrepsorientert leseundervisning med sammenlignbare kontrollgrupper (Anmarkrud, 2009). Metaanalysen gir evidens for at BLU har betydelig positiv effekt på elevenes resultater på standardiserte lesetester ($ES=.91$). BLU har i tillegg høy effekt på elevenes evne til å forstå og integrere tekstinhold fra multiple tekster ($ES=.93$) (Guthrie, McRae & Klauda, 2007).

6.2 I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers lesemotivasjon?

Fire av totalt seks studier i dette reviewet har validert effekten Begrepsorientert leseundervisning har på barneskoleelevers lesemotivasjon. De fire studiene har benyttet kvasiekperimentelle design. Klasser som har fått undervisning i BLU har blitt sammenlignet med kontrollgrupper som har mottatt strategiundervisning eller ordinær leseundervisning. Intervensjonene har benyttet ulike variabler for å kartlegge effekten av BLU. Dette inkluderer spørreskjemaet *Motivation for Reading Questionnaire*, læreres vurdering av elevenes lesemotivasjon og leseengasjement, og testen *Reading Activity Inventory* som måler hvor ofte elevene leser bøker og magasiner ut i fra egen lyst.

Resultater fra posttestene dokumenterer at lærere som underviste i BLU vurderte sine elever som betydelig mer engasjerte i lesing sammenlignet med identiske vurderinger som ble foretatt av lærere i kontrollgruppene (Wigfield et al., 2008). Elever som mottok BLU rapporterte også om betydelig høyere lesemotivasjon enn elever i kontrollgruppene (Wigfield et al., 2008 & Guthrie et al., 2004) BLU hadde en signifikant effekt på elevenes indre motivasjon og forventning om mestring (Wigfield et al., 2004). Resultater fra posttest i studie nr. 1 dokumenterer at elever som mottok BLU viste ingen motivasjonell fremgang (Guthrie et al., 2009). Disse resultatene står ikke i samsvar med resultater fra posttestene i de tre andre studiene. Samlet sett gir resultatene evidens for at BLU har god effekt på flere sider ved elevenes motivasjon. Dette inkluderer indre motivasjon, forventning om mestring, interesse og nysgjerrighet.

Hvorfor har BLU god effekt på elevenes lesemotivasjon? Leseprogrammet skiller seg fra tidligere programmer som Resiprok undervisning og Transaksjonell strategiundervisning da BLU har et langt mer eksplisitt fokus på lesemotivasjon. BLU tar sikte på å stimulere fire forhold ved elevenes lesemotivasjon: Indre motivasjon, ytre motivasjon, forventning om mestring og målorientering. Flere forfattere hevder at både indre og ytre motivasjon kan eksistere i et samspill, og at elever besitter både indre og ytre motivasjon til å utføre mange av aktivitetene de gjør (Ryan & Connell, 1989; Wigfield & Tonks, 2010). Det er viktig å fremme indre motivasjon da betydelig mengde forskning dokumenterer at indre motivasjon resulterer i vedvarende engasjement i aktiviteter og dypere læring.

Undervisningen i BLU bygger på fem motivasjonelle prinsipper (Guthrie, McRae & Klauda, 2007). (1) Faginnholdet skal oppleves relevant for elevene. Elevene skal lese bøker som er knyttet til et eksperiment eller en ekskursjon som finner sted i starten av undervisningsperioden. Å lese bøker som er knyttet til slike opplevelser antas å være motiverende for elevene fordi de oppleves som relevante. (2) Elevene skal oppleve autonomi gjennom valgmuligheter og ansvar. Det innebærer at elevene får velge delemner og tekster etter interesse, arbeidspartnere og hvordan de skal presentere sitt arbeid under veiledning fra lærer. (3) Elevene skal utvikle høy forventning om mestring gjennom positive leseopplevelser. Lærer hjelper elever med å utvikle realistiske mål for lesingen og gir positive tilbakemeldinger ved fremgang. Elever som er i stand til å foreta realistiske vurderinger av egne leseferdigheter vil bli dyktigere til å velge tekster og oppgaver med passende vanskegrad. Dette fører igjen til ytterligere mestringsopplevelser. For at elevene skal øke forventning om mestring får de hyppig tilbakemelding om tekstens innhold er forstått korrekt og om lesestrategiene er brukt på en hensiktsmessig måte (Guthrie et al., 1996). (5) Elevene skal samarbeide om å utføre ulike leseaktiviteter i klasserommet. Det kan være å lese høyt i par, arbeide to-og-to for å formulere et sammendrag fra en tekst, delta i klasseromsdiskusjoner eller fremføringer i grupper. (5) Til slutt brukes tematiske enheter for å fremme mestringsmål. Leseundervisningen i BLU gjennomføres innenfor tematiske enheter med en pyramidestruktur. På toppen av pyramiden er det overordnede temaet. Deretter følger sentrale begreper knyttet til det aktuelle temaet. Under dette nivået vil det være underbegreper og eksempler på hovedbegrepene. BLU skal hjelpe elevene til å koble de ulike nivåene sammen og tilegne en dypere forståelse for temaet (Anmarkrud, 2009).

Guthrie et al. (2010) påpeker at suksessfulle sosiale interaksjoner fremmer sosial motivasjon, som igjen genererer kognitiv kompetanse og indre motivasjon for å lese mye og ofte. Selv om et rikt utvalg forskning indikerer at, gruppearbeid spesielt, fremmer motivasjon og gjør læring mer effektivt, sier også den samme forskningen at å plassere elever sammen i par eller i små grupper kan faktisk virke hemmende i stedet for læringsfremmende. Effektiv læring i grupper krever betydelig engasjement og dyktighet hos lærere. Opplæring og erfaring med samarbeidslæring er tilsynelatende en viktig forutsetning for å lykkes (Andreassen & Bråten, 2011).

Andreassen og Bråten (2011) skriver at det eksisterer en betydelig variasjon i effektstørrelse på tvers av studier som er gjort av BLU spesielt knyttet til lesemotivasjon. De påpeker at slik

variasjon er vanskelig å forklare, da det krever data som gir informasjon om hva som faktisk skjer i klasserommet i løpet av intervensjonsperioden, og i hvilken grad de forskjellige komponentene i BLU er implementert på en vellykket måte.

Resultatene fra de fire studiene i dette reviewet som har validert effekten BLU har på elevenes lesemotivasjon, står i samsvar med resultater fra Guthrie, McRae & Kluda (2007) sin metaanalyse av 11 studier av BLU. BLU hadde god effekt på ulike motivasjonelle komponenter som ble undersøkt (Anmarkrud, 2009). Med bakgrunn i effektstørrelsen fra de ulike studiene ble det regnet ut gjennomsnittlige effektstørrelser på de ulike variablene som vurderte elevenes lesemotivasjon. I to av studiene ble lærere bedt om å vurdere grad av leseengasjement hos elevene. Resultatene dokumenterer at BLU hadde en betydelig effekt ($ES=1.00$) på elevenes leseengasjement. På mål av indre motivasjon hadde BLU høy effekt ($E=1.20$). I studier som målte elevenes forventning om mestring ble det funnet moderat effekt ($E=.49$). BLU hadde i tillegg moderat effekt på hvor ofte elevene leste på skolen og i fritiden ($ES=.49$).

6.3 I hvilken grad fremmer BLU barneskoleelevers bruk av strategier og begrepskunnskap innen naturfaget?

Fire av totalt seks studier i dette reviewet har validert effekten Begrepsorientert leseundervisning har på barneskoleelevers bruk av lesestrategier. De fire studiene har benyttet kvasiekperimentelle design, der klasser som har mottatt BLU har blitt sammenlignet med kontrollgrupper som har mottatt strategiundervisning eller ordinær leseundervisning. Intervensjonene har alle benyttet en forskerkonstruert ferdighetstest *Performance assessment* for å måle effekten av BLU. Intervensjonene har også benyttet en forskerkonstruert kartleggingstest og en test som inneholdt 19 flervalgsoppgaver, for å kartlegge elevenes begrepskunnskap.

Resultater fra posttestene i studiene som validerte BLUs effekt på elevenes bruk av lesestrategier og begrepskunnskap dokumenterer at BLU har en betydelig effekt på elevenes bruk av strategiene aktivering av bakgrunnskunnskaper, spørsmålsstilling og informasjonssøk (Wigfield et al., 2008, Guthrie et al., 2004, Guthrie et al., 1999 & Guthrie et al., 1998) . BLU

har også en betydelig effekt på elevenes kunnskap om sentrale naturfaglige begreper (Guthrie et al., 2009, Guthrie et al., 1999 & Guthrie et al., 1998).

Hvorfor har BLU god effekt på elevenes bruk av lesestrategier? Strategiundervisningen i BLU gjennomføres på en eksplisitt og systematisk måte. I starten fungerer lærer som modell gjennom å verbalisere og modellerer god og effektiv bruk av de aktuelle strategiene. I fase to praktiserer elever og lærer strategisk lesing i fellesskap. I fase tre arbeider elevene selvstendig med lesestrategiene under veiledning fra lærer. Slik strategiundervisning skal gi elevene kompetanse til å iverksette multiple lesestrategier på eget initiativ etter behov. Dette kalles selv-initiert strategibruk og inngår ofte under betegnelsen selvregulert læring (Andreassen, 2011).

I BLU får elevene eksplisitt opplæring i de fem lesestrategiene (1) aktivere bakgrunnskunnskaper (2) spørsmålsstilling (3) informasjonssøk (4) oppsummering og (5) grafisk organisering. Disse strategiene bygger på lignende strategier som The National Reading Panel Report (2000) har identifisert som effektive lesestrategier. Fire lesestrategier i BLU har også blitt rangert som de beste og mest veletablerte strategiene i den eksperimentelle forskningslitteraturen (Guthrie & Taboada, 2010). BLU inkluderer i tillegg strategien aktivisering av bakgrunnskunnskaper da denne strategien er relativt kjent for lærere, og en sentral del av prosessen med å tilegne seg ny kunnskap fra tekst.

Hvorfor har BLU god effekt på elevenes kunnskap om naturfaglige begreper? Målet for strategiundervisningen i BLU er nettopp å fremme elevenes forståelse og læring av naturfaglige begreper. Et betydelig antall aktiviteter i BLU er direkte rettet mot å forstå og kommunisere naturfaglige begreper. Elevene lærer å ta i bruk lesestrategier som verktøy for å fremme sin egen forståelse av begreper, sosiale interaksjoner igangsettes for å forbedre elevenes begrepslæring og elevfremføringer planlegges og gjennomføres for å kommunisere begrepene til et publikum (Guthrie & Alao, 1997).

I BLU får elevene utforske begrepene i ”den virkelige verden” gjennom ekskursionsjoner eller eksperimenter. Målet med slike aktiviteter er å vekke elevenes nysgjerrighet og interesse for begreper knyttet til for eksempel plante- og dyreliv, slik at det blir spennende og meningsfullt for elevene å lese og lære mer om begrepene i klasserommet. Tilhengere av situasjonell læring mener at læring vil være mer meningsfullt og dypere internalisert dersom den foregår i en relativt naturlig kontekst (Guthrie et al., 1999) Når lærere knytter læringen i klasserommet

til ”verden utenfor” rapporterer også elever at timene oppleves som mer meningsfulle og interessante (Assor et al., 2002; Guthrie et al., 2007).

Resultatene fra studiene som har validert effekten BLU har på elevenes strategibruk og naturfaglige kunnskap står i samsvar med resultater fra Guthrie, McRae & Klauda (2007) sin metaanalyse. Metaanalysen dokumenterer at BLU har høy effekt på elevers bruk av lesestrategier (ES=.91). Variabelen lesestrategier inneholder data fra elevenes selvrappotering og ferdighetsvurderinger i strategibruk (*performance assessment*). Metaanalysen gir også evidens for at BLU har betydelig effekt på elevenes begrepskunnskap innenfor naturfaglige temaer (ES=1.34).

6.4 Kan BLU dokumentere en langtidseffekt på barneskoleelevers leseferdigheter?

I samtlige av de seks studiene som er inkludert i dette reviewet ble det gjennomført posttester kort tid etter at intervensjonen ble avsluttet. I studie nr. 1-4 (Guthrie et al., 2009, Wigfield et al., 2008, Guthrie et al., 2004 & Wigfield et al., 2004) ble posttest gjennomført etter 12 uker med behandling. I studie nr. 5 og 6 (Guthrie et al., 1999 & Guthrie et al., 1998) ble posttest gjennomført etter ett år med behandling. Samlet sett er det med bakgrunn i samtlige posttester grunn til å hevde at Begrepsorientert leseundervisning er en intervensjon som har god effekt på leseforståelse, bruk av lesestrategier, lesemotivasjon og kunnskap om sentrale naturfaglige begreper hos elever på 3.-5.trinn.

Andrews (2005) påpeker at når en posttest tas umiddelbart etter at en behandling er gitt, er det vanlig at testen viser at intervensjonen har hatt en positiv effekt. En sen posttest vil derimot vise effekt over tid. I denne oppgaven har jeg funnet evidens for at BLU fremmer leseforståelse, lesemotivasjon, strategibruk og begrepskunnskap innen naturfaget hos barneskoleelever på kort sikt. Det er likevel nærliggende å anta at når Begrepsorientert leseundervisning har en positiv kortsiktig effekt, vil leseprogrammet bidra til ytterligere bedringer av elevenes leseferdigheter på lengre sikt.

6.5 Pedagogiske implikasjoner for norsk skole

Anmarkrud og Bråten (2012) skriver at undervisning i lesestrategier er forventet å være en del av norske læreres leseundervisning i dag, om en legger læreplanen Kunnskapsløftet til grunn. De påpeker at Kunnskapsløftet gir relativt detaljerte beskrivelser av målene for elevenes opplæring i lesestrategier, men er lite tydelig på hvilke lesestrategier elevene skal få undervisning i og hvordan strategiundervisningen bør organiseres og gjennomføres.

Andreassen og Bråten (2011) skriver at leseundervisningen i norske klasserom innebærer ofte at lærer leser en tekst høyt, stiller elevene spørsmål knyttet til tekstinnhold og gjennomfører en IRE-sekvens. IRE-sekvens (*initiate, respond, evaluation*) innebærer at lærer stiller elevene spørsmål knyttet til innholdet i tekster for å generere en aktuell diskusjon, elevene svarer på disse spørsmålene og lærer evaluerer elevenes respons. Slik undervisning faller innenfor kategorien implisitt opplæring i leseforståelse. IRE-sekvenser kan føre til passivitet, redusert motivasjon og mindre kognitivt engasjement. En mer åpen og dialogisk kommunikasjon i hel klasse legger mer til rette for å fremme elevengasjement og leseforståelse.

I BLU får elevene eksplisitt opplæring i leseforståelse. Undervisningen fokuserer på å gi elevene kunnskapen de trenger for å kunne lære fra tekst på en selvstendig måte. Dette inkluderer direkte opplæring i lesestrategier. Slik strategiundervisning forutsetter høy kompetanse blant lærere (Andreassen & Bråten, 2011). BLU har identifisert lærerkompetanse som en kritisk implementeringsfaktor. I BLU får lærere opplæring eksempelvis i 10 dager i løpet av sommerferien, for at de skal besitte kunnskapen som er nødvendig for å lykkes med strategiundervisningen. Kurset skal gi lærere en forståelse for hvilke prinsipper som ligger til grunn for engasjert lesing, og hvordan de skal gjennomføre Begrepsorientert leseundervisning på en mest mulig effektiv måte.

For å bli kjent med de fire undervisningsfasene i BLU gjennomfører lærerne tilsvarende læringsaktiviteter som elevene i starten av kurset. De mottar også informasjon om de fem lesestrategiene i BLU og får mulighet til å diskutere strategiernes formål i fellesskap. For å diskutere viktigheten av å kunne aktivere relevant bakgrunnskunnskap, får lærerne utdelt to tekster. Den første teksten inneholder begreper og informasjon som forventes å være kjent for lærerne og den andre teksten inneholder informasjon som lærerne har lite, om ikke noe, kunnskap om fra før. Etter lesing skal de diskutere hvordan de opplevde å lese de to tekstene. Dette skal gi lærerne en forståelse for hvordan deres elever kan oppleve utfordringer i møte

med tekst som strategilærende i klasserommet (Guthrie, 2010). I midten av kurset viser prosjektlederne ulike videoklipp av BLU-lærere som underviser, samt deler egne erfaringer fra praksis. Deretter mottar lærerne en guide med konkret informasjon om organisering og implementeringen av BLU. Lærere som deltar på kurset er pliktet til å lese aktuelle forskningsartikler om leseengasjement og diskutere hva en engasjert leser er og hvordan strategier, kunnskap, motivasjon og klasseromsmiljø på ulike måter bidrar til å utvikle elevenes leseengasjement. I løpet av selve intervensjonsperioden må samtlige lærere møte prosjektlederne (en gang i måneden) for å presentere læringsaktiviteter som har fungert effektivt for å fremme elevenes leseferdigheter, og dele aktuelle utfordringer som har dukket opp underveis. Møtene skal gi muligheter for at lærere og prosjektledere kan finne effektive løsninger i felleskap (Guthrie, 2010).

Å avsette nok tid til å utvikle profesjonell kunnskap om strategiundervisning hos lærere er essensielt for å oppnå gode resultater. Anmarkrud og Bråten (2012) påpeker at på tross av omfattende kursing og høy teoretisk kunnskap, viser intervensjonsforskningen at mange lærere fortsatt strever med å lykkes med god forståelsesundervisning i klasserommet. Dette er en utfordring for institusjoner som utdanner lærere, for skoleledere som skal sikre at lærere får relevant etter- og videreutdanning, og for forskningsmiljøene som frembringer og formidler kunnskap om effektiv forståelsesundervisning.

Som lærer, og profesjonell yrkesutøver, forventes det at en har innsikt i nyere forskning med relevans for yrkesutøvelsen. I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* listes syv kompetanseområder opp som spesielt viktige. Et av disse er *endring og utvikling*. Kompetanseområdet krever at lærere skal, med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling. Lærere må også kunne se barn og unges læring og utvikling i lys av endringer i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* uttrykker bekymring for at lærere er blant de profesjonsutdannede i landet som i minste grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket (Kunnskapsdepartementet, 2008). Stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren -rollen og utdanningen* understreker at dersom opplæringen skal gi gode resultater for elevene, må pedagogisk praksis være i tråd med forskningsbasert kunnskap om hva som øker sannsynligheten for gode resultater (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009). Fordi BLU har god effekt på elevenes leseforståelse, lesemotivasjon, strategibruk og

begrepskunnskap, er det av den grunn aktuelt å ta programmet i bruk i leseopplæringen i norsk skole.

Anmarkrud og Bråten (2012) skriver at eksperimentell intervensjonsforskning er sjeldent forekommende i norske og skandinaviske studier av strategiundervisning, men i 2011 publiserte Andreassen og Bråten en intervensjonsstudie på 5.trinn ved tre norske skoler, som gav interessante funn. Undervisning i lesestrategier er en viktig komponent i intervensjonen. Studien er basert på sentrale elementer hentet fra de tre leseprogrammene Resiprok undervisning, Transaksjonell leseundervisning og Begrepsorientert leseundervisning. Andreassen og Bråten (2011) undersøker hvilken effekt eksplisitt undervisning i leseforståelse har på elevenes strategibruk, lesemotivasjon og leseforståelse. Lærere som deltok i intervensjonen fikk støtte til å implementere fire prinsipper i egen undervisningspraksis. Dette inkluderte fokus på aktivering av relevante bakgrunnskunnskaper, eksplisitt undervisning i lesestrategiene antagelse (predicting), spørsmålsstilling, oppklaring (clarifying) og oppsummering, organisering av lesegrupper og lesemotivasjon.

Resultater fra intervensjonen dokumenterer at elever som mottok behandling viste fremgang i strategibruk og leseforståelse, men ingen motivasjonell fremgang i lesing sammenlignet med kontrollgruppene. Observasjoner indikerer at de to prinsippene lesegrupper og lesemotivasjon ikke ble implementert på en vellykket måte (Andreassen & Bråten, 2011). Det forekom lite samarbeid i grupper. Elever leste ofte tekster sammen i par eller i mindre grupper, men fortsatte med å stille spørsmål til teksten og foreta oppsummeringer individuelt. Lærere rapporterte om at lesegruppene ikke fungerte fordi elevene manglet tilfredsstillende sosiale ferdigheter og var lite selvstendige. Når elevene jobbet i grupper for å modellere strategibruk og gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre, ble det ofte uro og elevene klarte ikke å konsentrere seg om oppgavene de skulle gjøre. Leseaktivitetene var også sjeldent inspirert av opplevelser fra ”den virkelige verden”, og elevene fikk ikke velge mellom delemner og tekster etter interesse. Hvorfor var dette tilfelle? Andreassen og Bråten (2011) skriver at effektiv læring i grupper krever betydelig engasjement og dyktighet hos lærere. Opplæring og erfaring med samarbeidslæring er tilsynelatende en viktig forutsetning for å lykkes. Tradisjonelle holdninger hos lærere kan også gjøre at de føler seg bundet til bruk av lærebøker i undervisningen. Lærere kan stille seg motvillige til å gi elevene forskjellig lesemateriale, fordi de mener læreboka er den eneste kilden til korrekt faglig innhold. Et annet

argument kan være at å jobbe med ulike tekster kan resultere i at emner i læreboka ikke blir tilstrekkelig dekket, og at dette kan sinke elevenes progresjon i faget.

Er BLU for omfattende for norske lærere å iverksette i egen undervisning? De mange rammefaktorene som lærere må forholde seg til hver dag kan skape begrensninger når undervisning skal planlegges og gjennomføres. Det kan være ytre rammefaktorer som skoledagens organisering, økonomi og nærmiljø, eller indre rammefaktorer som undervisningsmateriale og tidspress, som kan gjøre det vanskelig å implementere BLU i sin helhet. Som Andreassen og Bråten (2011) er inne på, handler det kanskje like mye om at lærere setter begrensninger for seg selv i form av forutinntatte holdninger, og at dette hemmer de fra å utvikle egen undervisningspraksis?

Det bør likevel være mulig å implementere elementer av Begrepsorientert leseundervisning i den norske leseopplæringen for å fremme leseforståelse hos elever på barneskolen. Dette forutsetter at lærere har god kunnskap om prinsippene som ligger til grunn for å stimulere leseengasjement i BLU. Dette inkluderer bl.a. å gi rom for konkrete opplevelser relatert til aktuelle tekster og bøker i klasserommet, gi elevene reelle valgmuligheter til å stimulere egen interesse og nysgjerrighet for et delemne, legge til rette for sosiale aktiviteter der elevene må samarbeide for å lære fra tekst og ulike muligheter til å kommunisere kunnskapen sin til resten av klassen og ev. foreldre.

6.6 Avsluttende kommentarer

Det har vært veldig interessant å lære om Begrepsorientert leseundervisning. Dette masterprosjektet har gitt meg, som jeg ønsket, kunnskap om effektive tiltak jeg kan iverksette i klasserommet for å fremme lesemotivasjon hos elevene mine. Jeg stiller meg positiv til å ta sentrale deler av programmet i bruk i egen undervisning på 4. trinn til høsten. Jeg ser frem til å diskutere med kolleger hvordan vi kan anvende elementer fra programmet i praksis og dele erfaringer i etterkant. Det hadde vært interessant å undersøke om elementer fra BLU kan fungere i andre fag enn naturfag, eventuelt blant elever på andre trinn enn 3.-5.

Litteraturliste

- Anderson, V. (1992). A teacher development project in Transactional strategy instruction for teachers of severely reading-disabled adolescents. *Teaching and Teacher Education*, 8, 391-403.
- Alvermann, D. E. & Eakle, A. J. (2003). Comprehension instruction. Adolescents and their multiple literacies. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Andrews, R. (2005). The place of systematic reviews in education research. *British Journal of Educational Studies*, 53, 399-416.
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse- Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Andreassen, R. & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520-537.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier - hva klasseromsforskningen har lært oss. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Brown, R., Pressley, M., Meter, V. P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of Transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Bråten, I. (Red.) (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring-Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 34, 510-516.
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2010). Lesing: Rammeverk, tekster og oppgaver. I Kjærnsli, M. og Roe, A. *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guthrie, J. T. (2010). Classroom contexts for engaged reading. An overview. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Red.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. New York: Routledge.
- Guthrie, J. T. & Alao, S. (1997). Designing context to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 95-105.
- *Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S. & Rinehart J. (1999). Influences of Concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, 99, 343-366.
- *Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Klauda, S. L., Wigfield, A., Barbosa, P. (2009). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low- and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 195-214.
- Guthrie, J. T., McRae, A. & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivation in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250.
- *Guthrie, J. T., Meter, P. V, Hancock, G. R., Alao, S, Anderson, E. & McCann A. (1998). Does Concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90, 261-278.
- Guthrie, J. T, Meter, V. P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M, Hunt, B. & Mitchell A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-332.

- Guthrie, J. T. & Scaffidi, N. T., (2010). Reading comprehension for information text: Theoretical meanings, developmental patterns, and benchmarks for instruction. I J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C., Perencevich (Red.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. New York: Routledge.
- Guthrie, J. T. & Taboada, A. (2010). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. I J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C., Perencevich (Red.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. New York: Routledge.
- Guthrie, J. T., Taboada, A. & Shular C. C. (2007) Engagement practices for strategy learning in concept-oriented reading instruction. I D. S. McNamara (red.). *Reading comprehension Strategies. Theories, interventions and technologies*. New York: Taylor & Francis Group, LLC.
- *Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H, Scaffidi, N. T. & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through Concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- Guthrie, J. T, Wigfield, A., & Perencevich, K. C., (2010a). Scaffolding for motivation and engagement in reading. I J. T. Guthrie, A. Wigfield, & Kathleen., C., Perencevich (Red.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. New York: Routledge.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Red.). (2010b). *Motivating Reading Comprehension: Concept- Oriented Reading Instruction*. New York: Routledge.
- Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing Your Literature Review. Traditional and systematic techniques*. London: Sage.
- Kirkerud, T. (2014). *Kan elevstyrte gruppediskusjoner på mellomtrinnet fremme elevers reflekterende ferdigheter og tekstforståelse? Et systematisk review av metoden Collaborative Reasoning*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (red.) (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Hentet 3. mars 2015 fra:

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/fortsatt-en-vei-a-ga.pdf>

Kjærnsli, M. & Roe, A. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Hentet 3. mars 2015 fra:

http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/paa_rett_spor.pdf

Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk metode forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 2007-2008). Hentet 24. mai fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 2008-2009). Hentet 24. mai 2015 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?docId=STM200820090011000DDDEPIS&ch=1&q=>

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 3. mars 2015 fra: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Prinsipp for opplæringa. Motivasjon for læring og læringsstrategiar*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 7. mai fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Prinsipp for opplæringa. Lærarar og instruktørar – kompetanse og rolle*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 25. mai fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Lararar-og-instruktørar--kompetanse-og-rolle/>

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Ozgungor, S. & Guthrie, J. T. (2004). Interactions among elaborative interrogation, knowledge, and interest in the process of constructing knowledge from text. *Journal of Educational Psychology*, 96, 437-443.
- Palincsar, A. S., & Brown, A., L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension- monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2. 117-175.
- Palincsar, A. S., & Brown, A., L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *Reading teacher*, 39, 771-777.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works-The Case for Balanced Teaching, Third Edition*. New York: The Guildford Press.
- Perencevich, K. C., (2010). How the CORI framework looks in the classroom. I J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C., Perencevich (Red.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. New York: Routledge.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., et al. (1992). Beyond direct explanation: Transactional Instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92, 513- 556.
- Pressley, M., & McCormick, C. (1995). *Advanced educational psychology – for educators, researchers, and policymakers*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Ridley, D. (2012). *The Literature Review. A Step-by-Step Guide for Students*. London: SAGE Publications Ltd.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi Experimental Design for Generalized Causal Inference*. Hentet 23. April 2015 fra <http://impact.cgiar.org/pdf/147.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Wigfield, A. & Tonks, S. (2010). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. I J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K., C., Perencevich (Red.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. New York: Routledge.

*Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Perencevich, K. C. (2004). Children`s motivation for reading: Domain specificity and instructional Influences. *Journal of Educational Research, 97*, 299-309.

Vedlegg 1: Logg - litteratursøk

Dato for søk	Navn på database	Søkestermer	Antall treff
03032015	ERIC (Ovid)	<ol style="list-style-type: none"> 1 concept oriented reading instruction*.mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers] 2 CORI.mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers] 3 John T Guthrie.mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers] 4 J T Guthrie.mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers] 5 1 or 2 or 3 or 4 	57
03032015	PsycINFO (Ovid)	<ol style="list-style-type: none"> 1 concept oriented reading instruction*.mp. [mp=title, abstract, heading word, table of contents, key concepts, original title, tests & measures] 2 CORI.mp. [mp= title, abstract, heading word, table of contents, key concepts, original title, tests & measures] 3 John T Guthrie.mp. [mp= title, abstract, heading word, table of contents, key concepts, original title, tests & measures] 4 J T Guthrie.mp. [mp= title, abstract, heading word, table of contents, key concepts, original title, tests & measures] 5 1 or 2 or 3 or 4 	72
06032015	Web of Science	concept oriented reading instruction* OR CORI OR John T Guthrie OR J T Guthrie TIMESPAN: 1990 to 2015	420
06032015	Norart	concept oriented reading instruction* OR CORI OR John T Guthrie OR J T Guthrie	1
06032015	Sociological Abstract	(concept oriented reading instruction*) OR (CORI) OR (John T Guthrie) OR (J T Guthrie)	40
06032015	Web of knowledge	concept oriented reading instruction* OR CORI OR John T Guthrie OR J T Guthrie TIMESPAN: 1990 to 2015	374
07032015	Science Direct	(“concept oriented reading instruction*”) OR (“CORI”)[All Sources(- All Sciences -,Linguistics, Psychology, Social Sciences)]. TIMESPAN: 1990 to Present Antall treff: 5508 (“John T Guthrie”) OR (“J T Guthrie”)[All Sources(- All Sciences-,Linguistics, Psychology, Social Sciences)]. TIMESPAN: 1990 to Present Antall treff: 1086	6594

