

# Utvikling av leseforståelsen

*En kasusstudie med fokus på lærerens rolle i utviklingen av leseforståelsen hos unge lesere*

Anne Grøv



Master i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2020

## Sammendrag

Problemstillingen jeg ønsket å besvare i denne oppgaven er:

*Hvilke tiltak kan lærere iverksette for å bidra til økt leseforståelse hos elever med og uten lærevansker?*

Problemstillingen besvares gjennom en kasusstudie hvor jeg tar for meg tre studier som ser på utvikling av leseforståelse i den aktuelle aldersgruppen og knytter dette opp mot selvregulert læring. Lesing anses som en grunnleggende ferdighet i læreplanverket for kunnskapsløftet og kan forstås som avkodning x forståelse. For at elevene skal kunne forstå innholdet i det de leser, trenger de å lære seg strategier og metakognitive ferdigheter. Dette gjør at de kan overvåke sin egen læringsprosess og vite hva de skal gjøre når de ikke forstår det de leser.

Denne oppgaven ser på hvilke strategier en kan ta i bruk for å øke elevenes leseforståelse. I et sosial-kognitivt perspektiv er både medelever og lærere viktige støttespillere for elevens leseforståelse. Motivasjon og læringsmål er sentrale komponenter i selvregulert læring som påvirker leseforståelsen. Et godt læringsmiljø påvirker elevens motivasjon og mål for læringen.

I de tre studiene jeg har valgt ut ser alle leseforståelse i et sosial-kognitivt perspektiv. Studien til Andreassen & Bråten, (2011) er en intervensjonsstudie i norske klasserom hvor de forsøker å implementere strategier innenfor selvregulert læring for å øke elevenes leseforståelse. Henry et al., (2012) sin studie er kvalitativ og undersøker hvordan tre elever med lærevansker har utbytte av økt fokus på strategier og læring i fellesskap for å øke leseforståelsen. Dette bringer elever med lærevansker inn i studien og om de også har effekt av et økt fokus på selvregulert læring.

Carr & Thompson, (1996) utfører en studie som ser på hvordan bruken av læringsstrategier påvirker leseforståelsen. Denne studien sammenligner elever med og uten lærevansker. Dette gjør det mulig å se hvordan et fokus på selvregulert læring kan påvirke forskjellene på prestasjonene hos de ulike elevene.

Konklusjonen er at elever med og uten lærevansker har utbytte av sentrale prosesser i selvregulert læring for å øke leseforståelsen. Elevenes utbytte er avhengig av grundige

innføringer i strategier og elevenes forkunnskaper har stor betydning for leseforståelsen. Med et sosial-kognitivt syn på læringsprosessen inkluderes elever med lærevansker i klasserommet og de kan bruke sine medelever og lærere som læringsstøtte.

## **Forord**

Endelig er oppgavens siste kapittel skrevet. Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt og givende, samtidig som det har vært en krevende og utfordrende prosess. Det har vært spennende å kunne fordype seg i et selvvalgt tema som jeg har en stor interesse for.

Skriveprosessen har gitt meg mange nye erfaringer og spennende utfordringer.

Jeg er stolt av å ha jobbet selvstendig med en oppgave over lengre tid og kan si meg fornøyd med resultatet. Det er både vemodig og godt at tiden som student er over og jeg gleder meg til å ta fatt på et nytt kapittel i livet.

Jeg ønsker å takke veilederen min Christian Brandmo for gode og konstruktive tilbakemeldinger i denne perioden. Det har vært til stor hjelp.

Jeg vil også takke Trond, venner og familie for at dere har vært en så god støtte for meg. Takk for alle gode ord, morsomme avbrekk fra arbeidet og motiverende innspill. Det har betydd veldig mye for meg.

Drammen, 19. juni 2020

Anne Grøv

# Innholdsfortegnelse

<b>1.</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1	<i>Bakgrunn for valg av oppgave.....</i>	9
<b>2.</b>	<b>Hva er leseforståelse? .....</b>	<b>12</b>
2.1	<i>Introduksjon til kapitlet .....</i>	12
2.2	<i>Lesing .....</i>	12
2.3	<i>Leseforståelse.....</i>	13
2.4	<i>Lesevansker.....</i>	14
2.5	<i>Faktorer som kan bidra til leseforståelsesvansker .....</i>	16
2.6	<i>Arbeid med leseforståelse .....</i>	17
<b>3.</b>	<b>Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>19</b>
3.1	<i>Introduksjon til kapitlet .....</i>	19
3.2	<i>Selvregulert læring.....</i>	19
3.3	<i>Sentrale komponenter i selvregulert læring .....</i>	20
3.3.1	<i>Sosial- kognitiv teori.....</i>	20
3.3.2	<i>Resiprok kausalitet.....</i>	22
3.3.3	<i>Metakognisjon .....</i>	22
3.4	<i>Selvregulert læring og leseforståelse .....</i>	23
3.5	<i>Hovedfasene i selvregulert læring .....</i>	25
3.5.1	<i>Planleggingsfasen.....</i>	27
3.5.2	<i>Handlingsfasen (gjennomføringsfasen) .....</i>	27
3.5.3	<i>Selvrefleksjonsfasen.....</i>	28
3.6	<i>Fokus i denne studien .....</i>	29
<b>4.</b>	<b>Metode.....</b>	<b>30</b>
4.1	<i>Introduksjon til kapitlet .....</i>	30
4.2	<i>Forskningsdesign.....</i>	30
4.2.1	<i>Kasusstudie.....</i>	31
4.2.2	<i>Kvalitativ forskning.....</i>	32
4.2.3	<i>Kvantitativ forskning .....</i>	32
4.2.4	<i>Mixed methods.....</i>	33
4.3	<i>Reliabilitet og validitet i forskning.....</i>	33
4.4	<i>Etikk i forskning .....</i>	35
4.5.1	<i>Informert samtykke.....</i>	36
<b>5.</b>	<b>Presentasjon av studiene .....</b>	<b>37</b>
5.1	<i>Introduksjon til kapitlet .....</i>	37
5.2	<i>Avgrensninger og søkekriterier .....</i>	37
5.3	<i>Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms .....</i>	40
5.3.1	<i>Bakgrunn for studien.....</i>	40
5.3.2	<i>Teoretisk bakgrunn .....</i>	40
5.3.3	<i>Metode .....</i>	41
5.3.4	<i>Intervensjonen .....</i>	44

5.3.5	Resultater.....	45
5.3.6	Diskusjon .....	46
5.4	<i>Using Peer Collaboration to Support Online Reading, Writing, and Communication: An Empowerment Model for Struggling Readers</i> .....	47
5.4.1	Sammendrag.....	47
5.4.2	Bakgrunn for studien.....	47
5.4.3	Teoretisk rammeverk .....	48
5.4.4	Metode .....	49
5.4.5	Deltakere og kontekst.....	50
5.4.6	Beskrivelse av IRT instruksjon .....	51
5.4.7	Datainnsamling.....	52
5.4.8	Dataanalyse.....	53
5.4.9	Resultater og diskusjon .....	53
5.5	<i>The Effects of Prior Knowledge and Schema Activation Strategies on the Inferential Reading Comprehension of Children with and without Learning Disabilities</i> .....	56
5.5.1	Sammendrag.....	56
5.5.2	Teoretisk bakgrunn .....	56
5.5.3	Målet med studien .....	57
5.5.4	Metode .....	57
5.5.5	Studiens fremgangsmåte.....	58
5.5.6	Resultater.....	59
5.5.7	Diskusjon .....	59
6.	Resultater .....	62
6.1	<i>Introduksjon til kapittelet</i> .....	62
6.2	<i>Fase 1- planleggingsfasen</i> .....	62
6.3	<i>Fase 2- Handlingsfasen/ gjennomføringsfasen</i> .....	65
6.4	<i>Fase 3- selvrefleksjonsfasen</i> .....	66
6.5	<i>Oppsummering av funnene</i> .....	67
7.	Diskusjon.....	68
7.1	<i>Introduksjon til kapittelet</i> .....	68
7.2	<i>Bråten og Andreassens studie- validitet og reliabilitet</i> .....	68
7.3	<i>Henry et al sin studie- validitet og reliabilitet</i> .....	69
7.4	<i>Carr og Thompson sin studie- validitet og reliabilitet</i> .....	71
7.5	<i>Fellestrekk for intervensjoner som er egnet til å øke leseforståelsen</i> .....	72
7.5.1	<i>Hvordan bidra til å øke leseforståelsen hos elever med lesevansker</i> .....	73
7.6	<i>Hva bidrar studien med?</i> .....	73
7.6.1	<i>Studiens begrensninger</i> .....	73
7.7	<i>Positive effekter selvregulert læring har på elevenes leseforståelse</i> .....	74
7.8	<i>Avslutning</i> .....	76
	Litteraturliste .....	77
	Figur 1 Bandura's modell for resiprok kausalitet .....	21
	Figur 2. De sykliske fasene i selvregulert læring .....	24

Antall ord i oppgaven: 22606 ord.

# 1. Innledning

Skolen har en viktig samfunnsoppgave. Den skal utruste barn og unge med de verktøy den og kunnskapen de trenger for å bli nyttige og aktive samfunnsborgere. Erfaringene og kunnskapen elevene tar med seg kan de utvikle og bygge videre på senere i livet. En del av skolehverdagen innebærer innlæring og bruk av grunnleggende ferdigheter. I følge Udir, er de grunnleggende ferdighetene forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Mestring av grunnleggende ferdigheter kan være med på å sikre den enkeltes faglige og personlige utvikling. De grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning og muntlige og digitale ferdigheter (Udir, grunnleggende ferdigheter)

Lesing er en ferdighet som utvikler seg fra å være bevisstgjøring rundt hva et skriftspråk er, til å bli en forståelse om sammenhengen mellom fonem og grafem, hvor dette videre kan settes sammen til meningsbærende enheter og kan brukes til å forstå enkle setninger (Clarke et al., 2014). Etterhvert vil den skriftspråklige bevisstheten føre til at man kan tilegne seg kunnskap gjennom tekst. Elever må derfor lære seg å ta i bruk verktøy som gjør dem i stand til å hente ut informasjon fra det de leser. Ønsket med leseopplæringen er at eleven kan automatisere denne prosessen, slik at en går fra å lære og lese, til å lese for og lære (Clarke et al., 2014).

Å utvikle leseforståelsen er en sentral del av å lære seg å lese. Ved hjelp av en godt utviklet leseforståelse kan man hente relevant informasjon fra tekster og bruke dette for å tilegne seg kunnskap. For å gjøre elevene i stand til dette, behøver de å tilegne seg kunnskap om strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid. Det er en kompleks prosess som krever at det jobbes med flere ulike ferdigheter samtidig og over lengre tid (Cain, 2010). Dette kan ses på som en del av elevenes selvregulerte læring. Selvregulert læring handler om å anvende strategier for læring for å tilegne seg kunnskap og vite hvilke strategier som egner seg for å oppnå et godt læringsutbytte (Schunk & Zimmerman, 2011). I skolen er det viktig at elevene forstår hva, hvordan og hvorfor de skal lære. Å utvikle selvregulerte ferdigheter kan bidra til å bevisstgjøre elevene på nettopp dette. Selvregulert læring er et sett med ferdigheter som er i stadig utvikling og en ferdighet elevene vil ha bruk for senere i livet når de skal tilegne seg ny kunnskap på egenhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Barns utvikling av gode leseferdigheter er et fagområde som interesserer meg fordi det er en del av en grunnleggende ferdighet som påvirker elevens grad av læring (Udir, 2020). Jeg ønsker å finne ut av hvordan læreren arbeider med elevene for å få dem til å bli reflekterte lesere og det var interessant å se hvordan dette påvirket og ble påvirket av elevenes sosiale læring. Dette er et felt det er forsket en del på og hvor det finnes mye kunnskap (Andreassen & Bråten, 2011). Jeg ønsket derfor å se hva forskningen sier om selvregulert læring og leseforståelse og hvordan det arbeides med dette i skolen. Problemstillingen jeg ønsker å finne et svar på er:

### **Hvilke tiltak kan lærere iverksette for å bidra til økt leseforståelse hos elever med og uten lærevansker?**

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg funnet tre studier som tar i bruk ulike sider av selvregulert læring for å fremme elevenes leseforståelse. Oppgaven er en kasusstudie som forsøker å belyse ulike metoder for utvikling av leseforståelsen hos unge lesere.

Artiklene som er valgt har alle en forankring i den sosial-kognitive læringsteorien og jeg vil bruke hovedfasene i selvregulert læring (Zimmerman, 2000) for å analysere artiklene og se hvorvidt disse fasene kan bidra til lærerens arbeid for å øke leseforståelsen hos elevene.

Studiene tar for seg både elever med og uten lærevansker. For å strukturere oppgaven har jeg valgt å fokusere nærmere på to forskningsspørsmål:

- I hvilke grad er sentrale prosesser i selvregulert læring del av intervensjonene?
- Hvilke tiltak har best effekt på leseforståelsen til henholdsvis elever med og uten lærevansker, og i hvilken grad speiler disse tiltakene prosesser i selvregulert læring?

Ved å undersøke disse spørsmålene, håper jeg å kunne gi en innsikt i hvordan forskningen ser på fenomenet selvregulert læring og leseforståelse og hvordan læreren kan arbeide med dette i klasserommet.



## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Hensikten med denne oppgaven var at jeg ønsket å undersøke ulike metoder for å fremme leseforståelsen hos elever i grunnskolen. Gjennom mye lesing på temaet fant jeg ut at selvregulert læring kan være en metode for å fremme god leseutvikling. For å kunne se på leseforståelse valgte jeg å se på elever i alderen 10-13 år, fordi avkodingsferdighetene hos de fleste barn skal være automatisert i denne aldersgruppen og det er derfor anledning til å fokusere på å øke forståelsen hos elevene (Cain, 2010). Denne aldersgruppen møter mye tekster i fagene på skolen og har behov for å både forstå det de leser og ha strategier for å tilegne seg kunnskapen. Bruken av selvregulert læring i undervisningen kan føre til nye metoder for læring som gjør at både elever med og uten lærevansker får utbytte av undervisningen. Valget av aldersgruppen er også tatt på bakgrunn av at jeg ønsker å sammenligne resultatene i studiene. At elevene er omtrent like gamle gjør det lettere å gjennomføre en sammenligning.

For å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte valgte jeg å bruke tidligere forskning og intervensjoner. På grunn av problemstillingens omfang vurderte jeg dette som den beste måten for å få en dypere innsikt i leseforståelse og selvregulert læring. Problemstillingens omfang gjorde også at besvarelsen krevde flere typer dataer for å gi et dekkende svar. En ren kvalitativ eller kvantitativ studie ville gitt begrenset med informasjon for å komme i dybden på problemstillingen. Problemstillingens avgrensninger gjorde det mulig for meg å gå i dybden og finne artikler som fokuserte på både elever med og uten lærevansker i aldersgruppen 10-13 år.

De tre utvalgte artiklene ble valgt på bakgrunn av at de bidrar til å undersøke fenomenet om lesing og selvregulert læring i ulike klasseromskontekster, men samme aldersgruppe. Det gjør det mulig å sammenligne og se likheter og ulikheter. Det bidrar også til å se på ulike nyanser av leseforståelse og selvregulert læring og sette et stort fenomen i en konkret kontekst, som klasserommet. De bidrar på ulike måter og gir en bred innsikt i hvordan læreren kan øke leseforståelsen hos elever med og uten lærevansker. Et fellestrekk for artiklene er at de ser på læring i et sosialt kognitiv perspektiv.

Valget falt på en kasusstudie for å undersøke hvordan arbeidet med elevenes leseforståelse foregår i klasserommet og hvordan selvregulert læring påvirker dette arbeidet. En kasusstudie

brukes for å belyse et fenomen eller et tilfelle (Skogen, 2006). En slik type studie benytter ofte flere metoder for innsamling av data for å belyse fenomenet man studerer på best mulig måte og oppgavens utvalgte studier gjør også det for å belyse selvregulert læring og leseforståelse på en best mulig måte (Skogen, 2006). De utvalgte studiene fungerer som tre ulike caser, hvor disse tre casene blir sammenlignet og hvor det blir undersøkt hvordan arbeidet med elevenes leseforståelse gjennomføres i klasserommet. Jeg oppfatter elevenes leseforståelse som fenomenet, konteksten dette fenomenet foregår i er skolen og påvirkningsfaktoren er selvregulert læring.

Jeg ønsker å fremme et nyansert blikk på arbeidet med leseforståelse og selvregulert læring i skolen som inkluderer et mangfold av elever. Det er en kompleks prosess som krever et sett med ferdigheter for å lykkes. Forskningen jeg ser på er både norsk og internasjonal og den ser på hvordan læreren kan arbeide for å øke elevenes leseforståelse.

Oppgaven består av sju kapitler. Den starter med en gjennomgang av hva leseforståelse er, hvilke kjernekomponenter leseforståelsen inneholder og jeg vil nevne noen generelle tiltak som tas i bruk for å øke elevenes leseforståelse. Videre vil jeg se på hva som kjennetegner leseforståelse hos elever med lærevansker.

Det teoretiske rammeverket i oppgaven tar utgangspunkt i den sosial- kognitive modellen og ser på dens betydning for barns læring og utvikling. Videre vil jeg presentere selvregulert læring og dens hovedfaser. De tre hovedfasene vil bli gjort rede for, for å videre bruke dette i analysen av oppgavens studier.

Problemstillingen skal belyses ved hjelp av tre studier. I kapittel fem vil jeg gi en beskrivelse av studiene, studienes resultater og konklusjoner. Videre vil jeg sammenligne studienes resultater opp mot modellen for selvregulert læring. Oppgaven blir avsluttet med en diskusjonsdel som ser på studiens styrker og svakheter, fellestrekk og ulikheter i studiene samt hva studien bidrar med i pedagogisk og spesialpedagogisk forskning.

Den første artikkelen, *Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth- grade classrooms* (Andreassen & Bråten, 2011), undersøkte effekten av eksplisitte leseforståelsesinstruksjoner på strategibruk, lesemotivasjon og leseforståelse i forhold til kvaliteten av intervensjonsprogrammet. I dette forskningsprosjektet ser man hvordan eksplisitte instruksjoner på strategibruk i lesing påvirker leseforståelsen. Det er også

brukt flere ulike tilnærminger for å øke leseforståelsen hos elevene ved bruk av blant annet gruppearbeid. Forskerne registrerte ingen effekt på elevenes motivasjon under intervensjonen.

I den andre artikkelen, *Using Peer Collaboration to Support Online Reading, Writing, and Communication: An Empowerment Model for Struggling Readers* (Henry et al., 2012), bruker de internett og datamaskinen som ressurs i læringsarbeidet. Her tok studiens deltakere ansvar for egen læringsprosess og ble mer autonome. De var i liten grad avhengig av instruksjoner fra læreren. De ble motiverte av mestringsopplevelsen de oppnådde da de arbeidet med oppgavene. Før intervensjonen var deltakerne umotiverte for læringsarbeid, men da de fikk støtte til å utvikle motivasjonen gjennom internett økte motivasjonen for å lære. Studiens resultater var ikke overførbart til andre læringsområder. Elever med lærevansker opplevde økt grad av mestring og motivasjon gjennom intervensjonen.

Den siste artikkelen, *The Effects of Prior Knowledge and Schema Activation Strategies on the Inferential Reading Comprehension of Children with and without Learning Disabilities* (Carr & Thompson, 1996), ser at elever med lærevansker øker læringsutbyttet og bruker læringsstrategiene bedre når de har tilstrekkelig bakgrunnskunnskap om ett gitt tema. Selvregulert læring kan styrke strategibruken hos elever med lærevansker hvis de får tilstrekkelig hjelp til å aktivere bakgrunnskunnskapen sin. Økt fokus på strategibruk kan ha en positiv innvirkning på leseforståelsen. Det er viktig for elever med lærevansker at det jobbes med strategier for å kunne utvikle aktiveringen av bakgrunnskunnskap.

## 2. Hva er leseforståelse?

### 2.1 Introduksjon til kapittelet

Lesing er som nevnt i innledningen en grunnleggende ferdighet i skolen som påvirker elevenes evne til å lære og få et godt utbytte av undervisningen. I dette kapittelet vil jeg se på hva lesing er og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å bli en god leser. Jeg benytter *The simple view of reading* (Cain, 2010) som en modell for å forklare hva lesing er. Denne modellen ser på lesing som en prosess bestående av to komponenter; avkoding og forståelse. Videre vil jeg gjøre rede for leseforståelsen, hva den påvirkes av og hvordan den kan bidra til å øke elevenes læringsutbytte.

Med utgangspunkt i *The simple view of reading* (Cain, 2010) vil jeg se på leseforståelse og utviklingen av denne hos unge lesere. Videre vil jeg se nærmere på leseforståelsesvansker, hvordan de oppstår og årsakene bak. Jeg vil avslutte kapittelet med en gjennomgang av kjente metoder for å arbeide med utviklingen leseforståelsen i undervisningen.

### 2.2 Lesing

Å kunne tilegne seg informasjon fra tekster er en sentral ferdighet og det krever et sett av kunnskap og ferdigheter for å kunne lære seg å lese. Lesing kan ses som to komponenter som går sammen. Den ene komponenten handler om å lese ordene, sette bokstaver og ordlyder sammen til ord og setninger. Den andre komponenten handler om å forstå det man leser for å så kunne hente ut informasjon fra innholdet (Cain, 2010).

For å bli en god leser må man kunne tilegne seg disse to ferdighetene; avkoding og forståelse. Forståelsen avhenger i stor grad av leserens mentale leksikon. Dette «leksikonet» er leserens ordforråd, og påvirker hvordan leseren tolker og forstår teksten (Fletcher et al., 2019).

Leserens mentale representasjon av ordene og forståelsen av disse er med på å utvikle leseforståelsen og gi innholdet mening (Cain, 2010).

Når vi leser, så leser vi for å forstå. Det er målet når vi leser alle typer tekster. «The simple view of reading» er et rammeverk for å kunne studere leseutvikling og lesevansker (Cain, 2010). Den ser på leseforståelse som et produkt av to komponenter: avkoding og forståelse.

Det er utviklet en ligning for denne teorien:  $R = D \times C$ . R representerer *reading comprehension* (leseforståelse). D står for *decoding* (avkodning) og C står for *language comprehension* (forståelse). Gode avkodingsferdigheter kan forklares som effektiv, kontekst-uavhengig ordgjenkjenning (Cain, 2010).

I the simple view of reading blir forståelse forklart med evnen til å gjenkjenne ordets mening og produsere setninger og tolkninger av setninger. Lytteforståelse brukes ofte for å måle dette (Cain, 2010). The simple view of reading ser på leseforståelse som et produkt av avkodning og lytteforståelse, men tidligere modeller har hatt en annen fremgangsmåte for å forklare leseforståelse. Med de additive modellene vil leseforståelse være summen av avkodingsferdigheter og forståelse i kontrast til the simple view of reading hvor leseforståelsen vil være lik null hvis en av komponentene mangler. Er ferdighetene i en av komponentene lik null, vil ikke økte ferdigheter i den andre komponenten føre til at eleven regnes som en god leser (Cain, 2010).

Korrekt avkodning av et ord er viktig for å kunne forstå meningen bak ordet. Det er derfor i følge Cain (2010) viktig at ordavkodning er en del av de tidlige stadiene til leseopplæring i skolen. Leserne må videre lese ordene effektivt for å sikre en leseflyt.

### **2.3 Leseforståelse**

En god leseforståelse avhenger av leserens evne til å lese ordene i en tekst. Mangelfull og unøyaktig avkodning av ord vil kunne resultere i dårlig og ineffektiv tilgang på mening. Minnet og de kognitive funksjonene vil da bruke mesteparten av kapasiteten på avkodning fremfor forståelse. For eksempel så er et sakte og anstrengt lesetempo med på å begrense leseforståelsen, fordi at de kognitive prosesseringsressursene vil bli brukt på å avkode ord og ikke forståelse og tolkning av teksten (Cain & Oakhill, 2009).

Har eleven oppnådd gode avkodingsferdigheter kan leseopplæringen rette fokuset mot elevens tekstforståelse. I følge Cain (2010) baseres tekstforståelse på flere faktorer og prosesser som knytter setninger i teksten sammen og konstruerer mening. Disse prosessene gjør det mulig for leseren å få en lokal og global sammenheng i det de leser (Cain, 2010). Lokal sammenheng refererer til sammenhengen med setningene før og etter den setningen de leser. En leser med god leseforståelse integrerer informasjon fra tidligere setninger for å forstå

meningen i den setningen som leses. Global forståelse ser på om setningene i teksten gir mening sammen, om setningene er relatert til et overordnet tema. For å oppnå en global forståelse må leseren kanskje aktivere bakgrunnskunnskap og ideer for å gi mening til detaljer som kun er nevnt implisitt (Cain, 2010). For at leseren skal forstå en tekst bestående av flere setninger, må han eller hun hente frem meningen av ordene, forstå hva hver setning betyr, sette setningen i sammenheng med de andre setningene i teksten og bruke tidligere ervervet kunnskap for å forstå hva teksten prøver å fortelle.

Tidligere ervervet kunnskap eller forkunnskaper kan påvirke leseforståelsen på flere måter. Brandsford & Johnson (1973), illustrerte hvordan forkunnskaper, enten ved bruk av et bilde eller informasjon om hovedtemaet påvirket leseforståelsen. Elevene som fikk informasjon om teksten tema husket mer av teksten enn de elevene som ikke fikk presentert informasjon om temaet på forhånd. Det har blitt vist til lignende resultater da elevene ble vist et bilde (Brandsford & Johnson, 1973).

## 2.4 Lesevansker

I et klasserom vil det alltid være individuelle variasjoner mellom elevene. Det vil også forekomme *intraindividuell variasjon*, det vil si at en elev er vesentlig sterkere i et fag enn i et annet (Befring, 2016). Et eksempel på dette er at eleven er vesentlig sterkere i realfag enn i språkfag. Eller at han har mye bedre mulige ferdigheter enn skriftlige. Har eleven normalt fungerende ferdigheter på de fleste områder, men store lærevansker på et avgrenset felt kalles det ofte for *spesifikke lærevansker* (Befring, 2016). Barn- og unge som har spesifikke lærevansker har ett fellestrekk; de er preget av en skjevutvikling. De fungerer tilfredsstillende i tråd med det som forventes av dem på de fleste av skolens opplæringsområder (Befring, 2016).

Hovedsakelig er de spesifikke lærevanskene; språkvansker, persepsjonsvansker, lese- og skrivevansker, matematikkvansker eller ulike psykososiale vansker. Disse vanskene oppdages vanligvis først når barnet er i skolen og kan være en hindring for videre læring og utvikling (Befring, 2016).

Elever som opplever vansker med å forstå tekst har som oftest aldersadekvate avkodingsferdigheter, og har kun vansker med leseforståelsen. Leseforståelsen samsvarer ikke med avkodingsferdighetene eller hva som er forventet av den aktuelle aldersgruppen. De har heller ikke blitt diagnostisert med lese eller språkvansker. Gode avkodingsvansker kan være med på å skjule forståelsesvanskene og disse elevene kan ende opp med å ikke bli oppdaget. Dette kan være mest aktuelt i de tidlige skoleårene når fokuset i leseopplæringen er avkoding og ikke forståelse. Disse elevene vil oppleve vansker når læringen endres fra å «lære å lese» til å «lese for å lære» (Cain & Oakhill, 2009). Eleven vil få en økende ulempe når lesingen handler om å lese for å lære. Evnen til å hente ut informasjon fra tekster er avgjørende for å støtte og utvikle læring gjennom hele læreplanen og det å kommunisere gjennom skriving øker med alderen (Udir, 2020).

Vanskene lesere med svak leseforståelse har blir synlig når eleven er rundt åtte år, når de tekniske komponentene rundt lesingen er sikret. Forskning viser at elever med leseforståelsesvansker har problemer med å «ta igjen» med jevnaldrende og vil fortsette å ha utfordringer knyttet til leseforståelsen (Cain & Oakhill, 2009).

Den mest vanlige varianten av forståelsesvansker er at vansker med avkoding, fører til vansker med forståelsen. Svake lesere opplever ofte vansker med leseforståelsen fordi avkodingen tar lang tid og er ofte bestående av flere feil. Omtrent 10% av elever i alderen 8-11 år har en lavere leseforståelse enn sine jevnaldrende samtidig som avkodingsferdighetene er normale (Cain & Oakhill, 2009). Lytteforståelsen til denne gruppen er også svakere, som videre kan tolkes som at utfordringene ikke er koblet til avkodingsferdigheter. Gode ferdigheter innenfor lesing og vokabular er viktig for en adekvat leseforståelse (Cain & Oakhill, 2009).

## 2.5 Faktorer som kan bidra til leseforståelsesvansker

Det er mye forskning som støtter opp om at elever som strever med leseforståelsen også har vansker på andre læringsområder (Rygvd, 2017). Det kan være områder som språkvansker, arbeidsminnet, og prosessering av tekst (som å gjøre slutninger i teksten og overvåke forståelsen). Det er ikke ofte et barn viser svakheter på alle disse områdene, men det kan være flere faktorer som påvirker og leder til en svak leseforståelse (Rygvd, 2017).

Muntlig språk er grunnlaget for lesing, så det er essensielt å se på forholdet mellom lesing og språkferdigheter for å forstå hvorfor elever har en svak leseforståelse. Språkferdigheter kan deles inn i fire grupper: fonologi (ordlyden), semantikk (ordets betydning), grammatikk (strukturen av ord og setninger) og pragmatikken (språket i bruk) (Cain & Oakhill, 2009). Elever med svak leseforståelse viser sterke fonologiske ferdigheter. Men de andre aspektene av språket er sterkt knyttet opp mot leseforståelse og forskning viser at det er de videre språkferdighetene som er svekket hos elever med svak leseforståelse (Cain, 2010).

Elever med svak leseforståelse brukte mye lengre tid og var mindre presise enn sine jevnaldrende da de skulle bestemme om to ord hadde samme betydning, men de var på nivå med sine jevnaldrende da de skulle finne ut om to ord rimte på hverandre. Det kan vise til en grunnleggende utfordring hos disse elevene er at de har vansker med å forstå ordenes betydning (Cain & Oakhill, 2009).

Forskning viser også at elever med forståelsesvansker er på nivå med jevnaldrende når det kommer til å lære seg nye ord, men de har vansker med å lære seg betydningen av disse ordene. Ordnes mening er ikke så dype og robuste hos elever med leseforståelsesvansker (Cain & Oakhill, 2009).

En god forståelse av grammatikk og hvordan det kan påvirke betydningen av en setning støtter elevenes forståelse av hva de leser. Elevens forståelse av språkets struktur og organisering kan videre bidra til å oppdage feil i deres egen lesing og overvåke deres egen forståelse mer nøyaktig (Cain & Oakhill, 2009). Dette er ikke et felt det er forsket mye på, men det er noe forskning som tyder på at elever med svak leseforståelse strever med språkets grammatikk. Det er noen elever som oppfyller kriteriene for spesifikke språkvansker. Elever som har en svak leseforståelse kan også klassifiseres som elever med svak språkforståelse.



Det er flere studier som fremhever vansker med både semantikk og grammatikk (Cain & Oakhill, 2009).

Mange svake lesere som har vansker med leseforståelse opplever utfordringer med syntaktiske strukturer. Syntaks er læren om hvordan setninger er bygd opp (Cain & Oakhill, 2009). Forskerne argumenterer for at forståelse av setninger og leseevner har en sammenheng fordi begge delene avhenger av gode fonologiske prosesseringsferdigheter. De hevder at svake lesere syntetiserer det er utfordrende å ha representasjoner av verbal informasjon i sitt fonologiske korttidsminne fordi de har vansker med fonologisk prosessering (Cain & Oakhill, 2009). Svake lesere møter ofte utfordringer med teksten når setningene har en kompleks syntaktisk struktur. Det krever et godt arbeidsminne for å holde på flere typer informasjon samtidig. En forklaring kan være at lesernes syntaktiske utvikling stagnerer på grunn av lite erfaring med lesing.

Lesere med svak leseforståelse har vansker med anaforer og forståelse. De har vansker med å anvende informasjonen anaforene gir dem for å forstå teksten de leser (Cain & Oakhill, 2009).

## **2.6 Arbeid med leseforståelse**

Det stilles ulike krav til leseforståelse på de forskjellige klassetrinnene. I følge Lesesenteret (2017) må det jobbes kontinuerlig og systematisk gjennom hele skoleløpet for å støtte utviklingen av de komponentene som inngår i leseforståelse». Dette er viktig for å opprettholde elevenes motivasjon, tro på egne ferdigheter og ambisjoner som trengs for å engasjere seg i ulike former for lesing og læring. For at man skal kunne legge til rette for utvikling av en god leseforståelse hos elevene, må man se etter synlige tegn på forståelse. Det kan vises gjennom leserens skriftlige og muntlige responser på ulike tekster. Videre vil det være sentralt å vurdere hvilken støtte de eventuelt er avhengige av for å respondere. Jeg vil nå gå gjennom tre aspekter som er direkte knyttet til leseforståelse: å gjengi, gjenskape og vurdere (Lesesenteret, 2017)

Å kunne gjengi detaljinformasjon er både nødvendig og viktig. Det er for å hente ut nødvendig informasjon, for eksempel når man skal lete etter togavgangen i en rutetabell. Det

å gjengi innhold i teksten kan være både enkelt og krevende, det stiller krav til at leseren klarer å skille ut nødvendig stoff fra en større mengde informasjon. Når eleven leser for å finne bestemt informasjon i teksten forutsetter det både nøyaktighet og klare mål. Arbeidet med å gjengi tekst kan foregå ved at eleven blir bedt om å gjenfortelle innholdet både skriftlig og muntlig. Bildene i teksten kan fungere som støtte for å kunne gjenfortelle handlingen. Arbeidet kan også foregå i grupper hvor elevene sammen finner frem til hovedessensen i tekstens innhold. Det er sentralt å merke seg hvilken strategi eleven selv foretrekker å gjengi teksten på, dette for å tilpasse undervisningen best mulig (Lesesenteret, 2017).

Å kunne gjenskape teksten handler om at eleven er i stand til å trekke slutninger og finne sammenhenger mellom elementer i teksten. De skal også kunne relatere og knytte innholdet til egne erfaringer, leseopplevelser og kunnskaper. Å gjenskape teksten handler i stor grad om hvordan leseren møter teksten med sine forkunnskaper og erfaringer og videre hvordan leseren klarer å utforske nye hypoteser og faglige problemstillinger. For å arbeide med dette må elevene

- Bringe seg selv, sine erfaringer og kunnskaper inn i teksten
- Ta i bruk ulike strukturerings-, spørre- og samtalestrategier
- Få tid og anledning til gjenskapning, til kreativ og faglig videreutvikling

(Lesesenteret, 2017)

Å vurdere tekstens form og innhold inkluderer tre ulike faktorer: kunnskap om tekstens form, tekstens innhold og samspillet mellom form og innhold. Her vil eleven se på tekstens kjennetegn og hvordan forfatteren bruker virkemidler i teksten. Dette temaet ser også på kildekritikk og i hvilke grad teksten fremstår som en pålitelig kilde. Det er sentralt at elevene lærer seg å skille ulike tekster fra hverandre og ser hvilke virkemidler som er tatt i bruk for å kunne hente ut informasjon fra teksten(Lesesenteret, 2017).

## **3. Teoretisk rammeverk**

### **3.1 Introduksjon til kapittelet**

Denne oppgaven tar for seg tre studier som ser på leseforståelse i et sosialt perspektiv. Studienes teoretiske bakgrunn er basert på den sosialkognitive læringsteorien. De bruker en rekke sentrale komponenter i selvregulert læring for å forsøke å øke elevenes leseforståelse. Jeg vil derfor i dette kapittelet ta for meg fenomenet selvregulert læring og se nærmere på hva det består av. Dette er et komplekst fenomen som det finnes flere ulike definisjoner på. Selvregulert læring vil bli belyst fra flere ulike synsvinkler og jeg vil ta videre utgangspunkt i Zimmerman (2000) sin modell av selvregulert læring. Denne oppgaven vil ha det sosiokulturelle perspektivet i bakgrunnen. Denne teorien er en form for sosial kognitiv teori som ser på læring som en interaksjon mellom person, atferd og miljø. Denne modellen ser på læring som en aktivitet som foregår i samspill med andre. Personen som lærer både påvirker og blir påvirket av andre og miljøet rundt seg. I dette kapittelet forklares selvregulert læring som en prosess som består av tre faser. Disse fasene glir inn i og påvirkes av hverandre. Det teoretiske rammeverket vil videre se på flere av prosessene i den sosial kognitive teorien, som modellering, metakognisjon og forventning om mestring. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg se på i hvilken grad oppgavens studier tar for seg selvregulert læring når de arbeider med elevenes leseforståelse.

### **3.2 Selvregulert læring**

Som nevnt i innledningen er selvregulert læring svært aktuelt i dagens samfunn, da det å lære seg selv å lære ses på som en mer sentral ferdighet enn tidligere. Fenomenet er relativt komplekst og det kan være vanskelig å definere. Det kan tillegges ulike betydninger ettersom at det blir brukt i ulike sammenhenger og kontekster. Videre vil jeg ta med meg to definisjoner av selvregulert læring.

Schunk & Zimmerman, (2011) definerer selvregulert læring som "...the processes whereby learners personally activate and sustain cognitions, affects and behaviors that are systematically oriented toward the attainment of personal goals" (s.1).

Pintrich, (2000) definerer selvregulert læring som ”...an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment” (s.453).

Disse to definisjonene har et relativt vidt perspektiv på selvregulert læring. Det er en prosess hvor individet selv er en aktiv del av sin egen læringsprosess. Personens atferd og handling er systematisk rettet mot et personlig mål. Selvregulert læring handler også om at individet skal overvåke sin egen læringsprosess og regulere sin egen motivasjon og oppførsel i miljøet de er en del av. Denne delen av definisjonen trekker inn det sosiale aspektet av selvregulert læring som er en sentral del av denne oppgaven.

### **3.3 Sentrale komponenter i selvregulert læring**

I denne delen vil jeg se nærmere på sentrale komponenter i selvregulert læring som også brukes i studienes intervensjoner. Dette er komponenter som er viktige forutsetninger for læring og utvikling. Den sosial kognitive teorien brukes som et utgangspunkt og bakteppe for studien i denne oppgaven. De tar også for seg modell læring, resiprok kausalitet, metakognitive ferdigheter og forventning om mestring for å undersøke om dette kan øke elevenes leseforståelse.

#### **3.3.1 Sosial- kognitiv teori**

Den sosial- kognitive teorien regnes som et viktig grunnlag for selvregulert læring og den forbindes ofte med Albert Bandura (Olaussen, 2013). Han forsøkte å forstå hvordan vi lærer gjennom observasjon i sosiale situasjoner, og hvilken betydning dette har for vår motivasjon og læringsutvikling (Bandura, 1986). Læringen skjer i følge denne teorien som en gjensidig påvirkning mellom person, situasjon og atferd. Denne gjensidige påvirkningen kalles resiprok kausalitet. Her oppfattes mennesket som en aktør i sin egen læringsprosess og kan påvirke og bli påvirket av miljøet rundt seg. Mennesket har også evnen til å tilpasse seg kontrollere og

sine selvregulerende ferdigheter i møte med omgivelsene. Når læringen og selvreguleringen skjer i møte med ulike omgivelser, vil den være situasjonsavhengig (Zimmerman, 2000).

Mennesker kan være selvregulerte på et område, men kanskje ikke på et annet.

Når mennesket blir satt i en sentral posisjon for egen læring kan dette føre med seg forventning om mestring eller mangel på sådan. Forventning om mestring eller self-efficacy handler i Banduras teori om en persons tro på egne evner til å planlegge og utføre en bestemt oppgave. Mestringsforventningene knyttes til konkrete oppgaver og disse mestringsforventningene påvirker også menneskers motivasjon. Forventning om mestring er en av de viktigste kildene til motivasjon i forhold til egen selvregulering i følge (Zimmerman, 2000). Personens motivasjon påvirkes av om han eller hun har troen på å mestre en gitt oppgave og det kan påvirke målsettingen for aktiviteten. Har man lave forventninger om å mestre en oppgave, kan målsettingen også være lav. I følge Bandura, (1986) velger vi ofte aktiviteter vi forventer å mestre.

Tidligere erfaringer med å lykkes kan bidra til å styrke forventningene om mestring. Det samme gjelder andres mestring eller mangel på mestring (Olaussen, 2013).

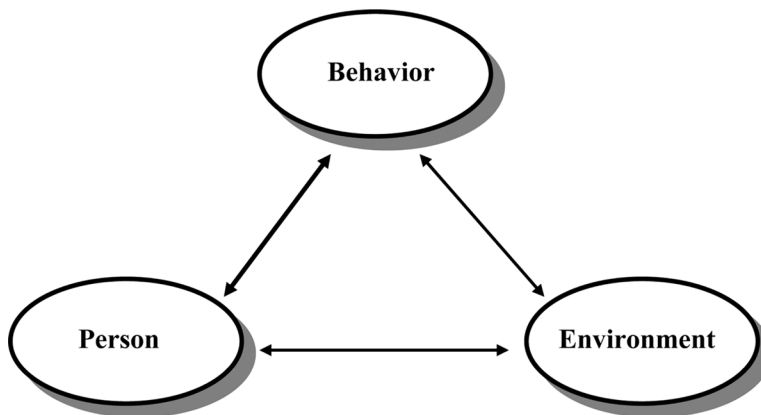
Gruppearbeid kan i følge Bandura øke forventningene om mestring og effekten øker når de lykkes med gruppearbeidet. Samarbeid kan virke positivt for både gruppen og enkeltindividet (Olaussen, 2013). Når man arbeider i gruppe observerer man andre i sosiale kontekster.

Denne modelleringen er sentral i selvregulert læring. Vi regulerer oss etter hvordan andre opptrer og tar til oss læring gjennom andres erfaringer. Dette forgår på et mentalt plan, hvor vi lærer av å observere andres atferd og anvender den kunnskapen når vi har behov for det.

Akademiske ferdigheter kan i følge Bandura læres gjennom å observere andre. Når en lærer forklarer fremgangsmåten for å løse en oppgave benytter han seg ofte av verbale instruksjoner. Valg av strategier og fremgangsmåte forklares og begrunnes. Her er fokuset knyttet til den kognitive aktiviteten hvor læringen foregår, men læringen skjer også på et sosialt plan (Olaussen, 2013).

### 3.3.2 Resiprok kausalitet

En grunnleggende prosess i den sosial kognitive teorien er resiprok kausalitet. Det handler om de gjensidige påvirkningsprosessene mellom person, situasjon og atferd. Mennesket har mulighet til å ha innflytelse på både eget liv og omgivelsene. Mennesket oppfattes som en egen aktør. Valg av atferd påvirkes av hvordan man oppfatter og fortolker ulike situasjoner. Mennesker vurderer sine handlinger ut i fra forventninger om å lykkes og forventninger om mulige konsekvenser. Det resiproke samspillet betyr ikke at faktorene person, situasjon og atferd til enhver tid har lik betydning, men det vil variere i ulike situasjoner og med ulike aktiviteter. I sosial kognitiv teori er det de kognitive vurderingene som er avgjørende og læring er i følge Bandura et resultat av interaksjon mellom person og omgivelser (Bandura, 1986)



4.

**Figur 1.** Bandura's modell for resiprok kausalitet.

### 3.3.3 Metakognisjon

En av trendene i utviklingspsykologi har vært en økende interesse for barns metakognitive utvikling. Det er den kunnskapen og kontrollen barn har over sine tanker og læringsaktiviteter. Lesing er en slik aktivitet (Baker & Brown, 2002).

Begrepet metakognisjon har blitt referert til to separate fenomen; kunnskap om kognisjon og regulering av kognisjon. Baker & Brown (2002) omtaler en definisjon av Flavell som har

definert metakognisjon på følgende måte: «Knowledge that takes as its object or regulates any aspect of any cognitive endeavor». I denne definisjonen omtales både kunnskap om kognisjon og regulering av kognisjon.

Kunnskap om kognisjon handler om personens kunnskap om hans eller hennes kognitive ressurser og hvor kompatibelt det er mellom personen som lærer og læringssituasjonen.

Evnen til å reflektere over ens egne kognitive prosesser, være bevisst på aktivitetene som foregår når man leser, løse oppgaver og så videre, er en ferdighet som er sent utviklet og som har viktige implikasjoner på barnets effektivitet som en aktiv og planleggende lærer (Linda Baker & Brown, 2002).

For å teste barnets evne til kunnskap om egen kognisjon brukes det i følge Baker & Brown (2002) spørreskjemaer og eksperimenter. Hovedmålet med dette er å finne ut hvor mye kunnskap barn har om relevante funksjoner ved tenkning, inkludert dem selv som tenkere.

Den andre delen av metakognisjon handler om selvreguleringsmekanismene. Det dreier seg om å planlegge aktivitetene, overvåke egen læring og vurdere hvorvidt det bør gjøres endringer. Dette er ferdigheter som ikke nødvendigvis er stabile, men som forandrer og utvikler seg (Linda Baker & Brown, 2002).

### **3.4 Selvregulert læring og leseforståelse**

Elevenes leseferdigheter baseres på en kombinasjon av kognitive strategier, motivasjon, konseptuell kunnskap og sosial interaksjon. Effektive instruksjoner på leseforståelse må inneholde disse fire komponentene (L. Baker et al., 1996). Dette er en del av den selvregulerte læringen.

Selvregulert læring handler om at elever, for å oppnå læringsmål, må sette sine egne mål for læring og planlegge hvordan de målene skal nås. Det krever motivasjon og handling for å oppnå dette. Når elevene planlegger og setter mål, opplever de både frem- og tilbakegang. Dette er faktorer som bidrar til selvevaluering som igjen medvirker til å justere tidligere mål og til å sette seg nye mål. Tidligere handling påvirker fremtidige valg og hva som har fungert og ikke fungert tidligere kan påvirke neste målsetting. Handlingsfasen er det som skjer når læringsaktiviteten foregår, og selvrefleksjonsfasen skjer etter handlingen (Zimmerman & Schunk, 2008).

Når disse fasene trekkes inn i lesningen, er første fase at leseren gjør seg opp noen tanker om teksten som skal leses. Det kan være å avdekke ting med teksten som er vanskelig, sette seg mål med lesing av teksten og planlegge hvilke strategier de skal bruke for å lese teksten. Her påvirkes leseren av i hvor stor grad han eller hun er motivert til å lese teksten. I handlingsfasen foregår selve lesingen. Her brukes strategier aktivt for å forstå teksten. Motivasjonen må opprettholdes for å fortsette å lese og nå de målene som er satt for lesingen. I selvrefleksjonsfasen vurderes arbeidet som er gjort. Det kan gjøres ved å besvare spørsmål om teksten for å sikre at elevene har forstått det de har lest. Her kan man reflektere over arbeidsinnsats og vanskelighetsgrad av oppgaven. Dette gir informasjon om hvordan neste handlingsfase skal utføres. Det er ikke bare de kognitive og metakognitive ferdighetene som er viktig i selvregulert læring, men også motivasjon er en viktig del av den sykliske prosessen selvregulert læring består av (Zimmerman, 2000).

Tar man utgangspunkt i en sosial kognitiv teori ses læring som en prosess hvor den som lærer er aktiv, søker informasjon og bearbeider dette i lys av allerede etablerte kunnskapsstrukturer. Gjennom dette konstruerer man sin egen kunnskap (Skalvik & Skalvik, 2013).

Punktene ovenfor er alle elementer i selvregulert læring. Det som gjør selvregulert læring til noe eget, er at alle disse strategiene settes sammen. Gjennom læring og øvelse kan disse strategiene samlet kan føre til at elevene sammen eller på egenhånd kan styre og regulere sin egen læring. Dette er læring som i følge Skaalvik & Skaalvik (2013) må læres gradvis og tilpasses elevens modenhetsnivå.

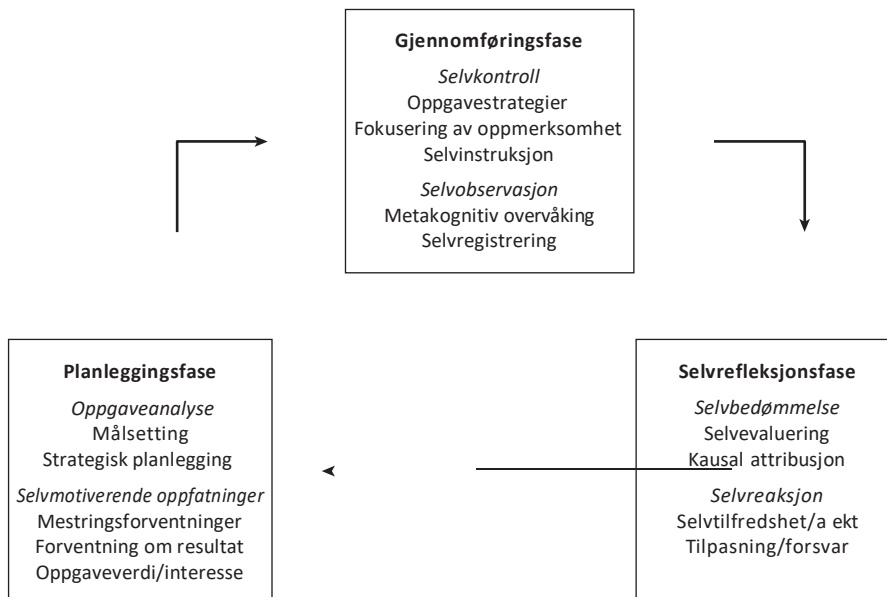
Ideen bak selvregulert læring er basert på en forutsetning om at elevene kan lære å regulere sin egen læring og dermed ta ansvar for deler av læringsprosessen. I en lærings situasjon vil de kunne være delvis uavhengig av en lærer eller veileder. Resultatet med å jobbe med selvregulert læring vil være å skape selvstendige elever som kan samarbeide med andre elever uten å ha behov for veiledning av en lærer til enhver tid (Zimmerman, 2010).



### 3.5 Hovedfasene i selvregulert læring

Elevenes leseferdigheter baseres på en kombinasjon av kognitive strategier, motivasjon, konseptuell kunnskap og sosial interaksjon. Effektive instruksjoner på leseforståelse må inneholde disse fire komponentene (L. Baker et al., 1996). Dette er en del av den selvregulerte læringen.

Selvregulert læring handler om at elever, for å oppnå læringsmål, må sette sine egne mål for læring og planlegge hvordan de målene skal nås. Det krever motivasjon og handling for å oppnå dette. Når elevene planlegger og setter mål opplever de både frem- og tilbakegang. Dette er faktorer som bidrar til selvevaluering. Selvevalueringen bidrar til å justere tidligere mål og til å sette seg nye mål. Tidligere handling påvirker fremtidige valg og hva som har fungert og ikke fungert tidligere kan påvirke neste målsetting. Handlingsfasen er det som skjer når læringsaktiviteten foregår, og selvrefleksjonsfasen skjer etter handlingen (Zimmerman & Schunk, 2008).



Figur 2. De sykliske fasene i selvregulert læring (Zimmerman 2000)

Når disse fasene trekkes inn i lesningen, er første fase at leseren gjør seg opp noen tanker om teksten som skal leses. Det kan være å avdekke ting med teksten som er vanskelig, sette seg mål med lesing av teksten og planlegge hvilke strategier de skal bruke for å lese teksten. Her påvirkes leseren av i hvor stor grad han eller hun er motivert til å lese teksten. I handlingsfasen foregår selve lesingen. Her brukes strategier aktivt for å forstå teksten. Motivasjonen må opprettholdes for å fortsette å lese teksten og nå de målene som er satt for lesingen. I selvrefleksjonsfasen vurderes arbeidet som er gjort. Det kan gjøres ved å besvare spørsmål om teksten for å sikre at elevene har forstått det de har lest. Her kan man reflektere over arbeidsinnsats og vanskelighetsgrad av oppgaven. Dette gir informasjon om hvordan neste handlingsfase skal utføres. Det er ikke bare de kognitive og metakognitive ferdighetene som er viktig i SRL, men også motivasjon er en viktig del av den sykliske prosessen selvregulert læring består av (Zimmerman, 2000).

Tar man utgangspunkt i en sosial kognitiv teori, ses læring som en prosess hvor den som lærer er aktiv, søker informasjon og bearbeider dette i lys av allerede etablerte kunnskapsstrukturer. Gjennom dette konstruerer man sin egen kunnskap (Skalvik & Skalvik, 2013).

Punktene ovenfor er alle elementer i selvregulert læring. Det som gjør selvregulert læring til noe eget, er at alle disse strategiene settes sammen. Gjennom læring og øvelse kan disse strategiene samlet føre til at elevene sammen eller på egenhånd kan styre og regulere sin egen læring. Dette er læring som i følge Skaalvik & Skaalvik (2013) må læres gradvis og tilpasses elevens modenhetsnivå.

Ideen bak selvregulert læring er basert på en forutsetning om at elevene kan lære å regulere sin egen læring og dermed ta ansvar for deler av læringsprosessen. I en lærings situasjon vil de kunne være delvis uavhengig av en lærer eller veileder. Resultatet med å jobbe med selvregulert læring vil være å skape selvstendige elever som kan samarbeide med andre elever uten å ha behov for veiledning av en lærer til enhver tid (Zimmerman, 2010).

### **3.5.1 Planleggingsfasen**

I denne modellen har planleggingsfasen fire hoveddeler; vurdering av oppgaven, selvvurdering, motivasjon og planlegging av oppgaven. Dette er faser som går i hverandre og som kan være vanskelig å skille fra hverandre.

Når man skal vurdere oppgaven, analyseres og tolkes innholdet og man klargjør hva oppgaven handler om. Det hentes ut relevant informasjon om oppgaven og man setter seg mål og delmål for å registrere fremgang. Mål og delmål kan virke som en motiverende faktor for å mestre oppgaven eller aktiviteten. (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Videre i prosessen kommer selvvurderingen. På dette stadiet foregår det en vurdering av elevens generelle kompetanse på området og om eleven har de forkunnskapene som kreves for å løse oppgaven. I en gruppe vil det foregå en vurdering av gruppens samlede kunnskaper. Vurderingene skal resultere i konkrete mestringsforventninger. Vurdering av oppgaven og selvvurderingen kan overlape. Her vil det stilles krav til selvinnsikt og valg av realistiske utfordringer når elevene får velge oppgaver fritt.

I planleggingsfasen inngår også elevenes motivasjon for oppgaven. Det vil klargjøres i hvor stor grad de er motivert for oppgaven og hvilke interesse de har for den. Skaalvik & Skaalvik (2013) hevder at jo større grad av medbestemmelse elevene blir gitt, desto mer motivert vil de være for å løse oppgaven. Motivasjonen påvirkes av mestringsforventningene som er knyttet til oppgaven.

Den konkrete planleggingen er også en del av planleggingsfasen. Det innebærer tidsbruk, hvilke hjelpemidler som trengs og hvor og når oppgaven skal utføres. Dette krever at elevene har utviklet evne til metakognisjon (Zimmerman, 2000).

### **3.5.2 Handlingsfasen (gjennomføringsfasen)**

I Følge Zimmerman (2000) sin modell består handlingsfasen av fire faser; studieteknikk, selvobservasjon, selvkontroll og sosial interaksjon.

I fasen som kalles studieteknikk tas det i bruk ulike læringsteknikker og læringsstrategier. Det kan være skumlesning, strukturering av stoffet, finne nøkkelord og bruke tankekart.

Selvobservasjonen handler om å overvåke sin egen eller gruppens læringsaktivitet. Ved å overvåke arbeidet ser man om arbeidet går fremover, at man har forstått innholdet i læringsstoffet og at planen for arbeidet fungerer. I selvregulert læring skal selvobservasjonen gjøres planlagt og systematisk (Schunk & Zimmerman, 2011).

Handlingsfasens del om selvkontroll handler om graden av disiplin. Noen oppgaver er selvdrevne, da motivasjonen for oppgaven er høy og belønningen i seg selv ligger i oppgaven. Andre oppgaver kan være krevende og vil trenge en annen type belønning for å gjennomføre arbeidet. Elever kan lære seg teknikker for å motivere seg selv. Mestring av oppgaven kan oppleves som en motivasjon.

Modellens siste del i handlingsfasen er behovet for sosial interaksjon. Her foregår det en vurdering av behovet for å samarbeide med andre og hva det eventuelt skal samarbeides om. Selvobservasjonen avgjør om dette er et godt samarbeid. Denne fasen innebærer også evnen til å søke råd og hjelp hos andre (Zimmerman, 2000).

### **3.5.3 Selvrefleksjonsfasen**

Denne fasen består av tre hovedprosesser; selvvurdering, affektive reaksjoner og atferdstendens. Under selvvurderingen skjer det en vurdering av prosessen og resultatet. Eleven vurderer ens egen læring bevisst og ubevisst. Resultatet av vurderingen har betydning for elevens senere mestringsforventninger til lignende oppgaver.

De affektive konsekvensene, eller følelsesmessige konsekvensene handler om at elevens vurdering også har følelsesmessige konsekvenser. Positive og negative tilbakemeldinger styrker eller svekker selvvurderingen og mestringsforventningene. Det kan også vekke motivasjon for senere arbeid (Zimmerman, 2010).

Selvvurderingene og de affektive reaksjonene påvirkes av elevens atferdstendens. En positiv vurdering vil kunne øke innsatsen og utholdenheten mens en negativ vurdering vil kunne føre til en stagnasjon i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Hoveddelene i selvregulert læring viser hvordan læringen foregår og hvilke komponenter læringen består av. Det er en syklisk prosess hvor komponentene kan overlappe og utfylle hverandre i enkelte sammenhenger. Det er en rekke prosesser og teorier som er sentrale for å forstå og mestre selvregulert læring. Selvregulert læring baseres på den sosialkognitive teorien, som hevder at læring skjer gjennom observasjon av andre i sosiale situasjoner. Det er en gjensidig prosess mellom person situasjon og atferd. Man bruker andre som modeller for læring og har forventninger om mestring knyttet til de ulike ferdighetene man tilegner seg. Dette krever at barn får mulighet til å utvikle sin metakognisjon. Disse elementene er alle sentrale deler av selvregulert læring (Zimmerman, 2010).

### 3.6 Fokus i denne studien

Oppgavens problemstilling skal undersøkes ved å studere tre utvalgte intervensjoner og sammenligne disse opp mot modellen for selvregulert læring (Zimmerman & Schunk, 2008).

Jeg ønsker å se hvorvidt studiene ser på disse delene av selvregulert læring for å øke leseforståelsen hos elevene. Hvilke effekt har disse punktene i utviklingen av elevenes leseforståelse.

- Fase1 Selvrefleksjonsfasen
  - Målsetting
  - Selvvurdering
  - Motivasjon
  - Planlegging av oppgaven
- Fase 2 Handlingsfasen
  - Studieteknikk
  - Selvobservasjon
  - strategibruk
  - Sosial interaksjon
- Fase 3 selvrefleksjonsfasen
  - Tilbakemelding fra lærer
  - Selvevaluering
  - Selvreaksjon

## **4. Metode**

### **4.1 Introduksjon til kapitlet**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for ulike metodiske tilnærminger til forskning som alle er relevant for de studiene jeg ser på i oppgaven. Spesialpedagogisk forskning dekker et stort område og for å kunne samle inn informasjon og si noe generelt om spesialpedagogikkens rolle i samfunnet trengs disse metodiske tilnærmingene. Denne oppgaven er en kasusstudie som ser på selvregulert læring og leseforståelse. Oppgaven forsøker å undersøke et tilfelle, og studere hvordan læreren som aktør tilrettelegger for utvikling av leseforståelsen hos elever. Hensikten med denne oppgaven er å søke kunnskap om forhold som kan fremme leseforståelsen hos barn i alderen 10-13 år.

### **4.2 Forskningsdesign**

Når en forsker har funnet ut hva han ønsker å se nærmere på og har et spørsmål han ønsker svar på, trenger han å finne en metode som vil gi han et best mulig svar på spørsmålet. Forskningsdesign kan sies å være et begrep som omfatter alt det som knytter seg til forskningsprosessen. Det vil si hvordan forskningsspørsmålet skal undersøkes og hvordan dette skal gjennomføres. Det finnes ulike kriterier for ulike type design og forskningsspørsmålet avgjør hvilke metode som er mest hensiktsmessig å bruke.

Det finnes tre ulike kriterier som kan påvirke forskerens valg av forskningsdesign. De ulike kriteriene for valg av design kan være hvorvidt forskeren skal samle inn myke eller harde data. Harde data kan registreres direkte, mens myke data handler om å samle inn mye informasjon om et tema gjennom for eksempel intervjuer. Dette kan ikke registreres statistisk, slik harde data kan. Hvor mye tid en forsker har til å gjennomføre prosjektet sitt kan påvirke valg av forskningsdesign. Det tredje er om forskeren ønsker et ekte eksperiment eller et kvasi-eksperiment .

De studiene jeg har valgt å se nærmere på i denne oppgaven har noe ulike forskningsdesign, det er kasusstudier og intervensjonsstudier. De bruker også observasjon og intervju for å

samle inn data. Dette er former for empirisk forskning, eller erfaringsbasert forskning. Ordet empiri er gresk og betyr erfaring eller kunnskap som bygger på erfaring (Dalland, 2015). Studiene jeg har tatt for meg bygger på tidligere erfaring og forskning fra feltet. De tar utgangspunkt i tidligere forskning og teori for å utvikle intervensjonsstudiene de bruker.

I et av studiene denne oppgaven ser på, ønsker forskerne å se nærmere på effekten av tiltak. Det gjøres gjennom et eksperiment. For at det kan kalles et ekte eksperiment må flere kriterier oppfylles. Det må for det første være et randomisert utvalg. Studiens deltakere må tilfeldig deles inn i en gruppe som mottar intervensjonen og en kontrollgruppe som ikke mottar noe annet enn det de gjør til vanlig. Begge gruppene skal testes før og etter intervensjonen og resultatene skal sammenlignes for å se om tiltakene har hatt effekt. Et kvasi-eksperiment har flere likhetstrekk med et ekte eksperiment. Kvasi-eksperimentelle design inneholder også en intervensjons- og kontrollgruppe, men utvalget er ikke randomisert. Et ikke-tilfeldig utvalgt har et svakere design enn et ekte eksperiment.

#### **4.2.1 Kasusstudie**

For at jeg skal undersøke fenomenet leseforståelse har jeg valgt å benytte meg av kasusstudie som metode. I et kasusstudie ønsker forskeren å samle inn så mye informasjon som mulig om et avgrenset fenomen (Kleven, 2011). Det brukes videre til å belyse et fenomen eller et tilfelle. Man går i dybden av et fenomen. For å samle inn den informasjonen man behøver til caset, er det flere metoder som kan benyttes. Et intervju vil være med på å kunne gi detaljerte beskrivelser eller utgreinger om fenomenet som undersøkes. En observasjon vil kunne gi forskeren mulighet til å se nærmere på fenomenet i sin naturlige kontekst. Selv-rapportering vil kunne gi mulighet til refleksjon fra personer som har noe med fenomenet å gjøre og et spørreskjema vil kunne gi et overblikk over fenomenet. Dette er metoder som utfyller hverandre og bidrar med ulik type informasjon. Datakildene er ikke nødvendigvis overførbare til andre felt, da de er bundet til det konkrete fenomenet som undersøkes (Kleven, 2011).

#### **4.2.2 Kvalitativ forskning**

Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er at forskeren ofte samler inn dataen i feltet hvor problemstillingen for forskningen er aktuell. Dataen samles ofte inn ved at forskeren prater direkte med informantene og observerer dem i deres naturlige setting. Dette skjer ofte over tid. I en kvalitativ forskning kan forskeren ha mange ulike type data å analysere. Det kan være dokumenter, observasjoner og intervjuer. Hvordan innsamlingen av dataen skjer varierer. Hovedessensen er at det er forskeren som samler inn materialet han har behov for. Når datainnsamlingen er ferdig er det forskerens jobb å hente mening ut av dataen, organisere og kode og se sammenhenger i materialet. Den kvalitative forskningen kan ofte ikke generalisere funnene da antallet informanter ikke er nok til det. I denne type forskning har forskeren mulighet til å gå i dybden av materialet, og se etter mønstre og sammenhenger. Strukturen på datainnsamlingen og analysen har ofte ingen fast struktur som gjør at forskeren kan spille en viktig rolle og bidra med sine fagkunnskaper. I analysedelen blir dermed forskerens subjektive tolkninger mer vektlagt. Forskerens forkunnskaper og faglige ståsted vil kunne påvirke resultatene fordi det er vanskelig å tolke materialet objektivt. Forskeren preges av sin forforståelse. Materialet er ofte utfyllende og kan si mye om personene det forskes på. Det vil være lite hensiktsmessig å generalisere funnene og si noe generelt om befolkningen basert på et fåtall menneskers syn på det aktuelle feltet (Johannessen et al., 2015).

#### **4.2.3 Kvantitativ forskning**

Jeg vil presentere kvantitativ forskning fordi to av studiene bruker kvantitative data for å undersøke fenomenet leseforståelse og selvregulert læring. En annen måte å drive forskning på er å benytte seg av en kvantitativ metode. Den skiller seg fra den kvalitative metoden på mange områder. Innhenting av datamaterialet kan sies å være en mer objektiv og strukturert metode hvor det er en annen distanse mellom forskeren og forsøkspersonen. Dataene som samles inn kan sies å være målbare, som for eksempel målinger av antall og hyppighet. Det kan bli brukt instrumenter for å måle ulike verdier. Det kan være spørreskjemaer som er utformet slik at flere forskere kan benytte seg av de, som gjør at forskeren ikke har utviklet spørreskjemaene eller målingene selv. Den kvantitative forskningen benytter ofte mange informanter for å kunne gjøre generaliseringer og formålet med kvalitativ forskning er ofte generaliseringer fra utvalg til populasjon. Den kvalitative forskningen tar sikte på å kartlegge, beskrive og analysere ved hjelp av variabler og kvantitative størrelser. Analysen skjer ofte i



forhåndsbestemte kategorier som sorterer materialet og muliggjør sammenligninger på tvers av kategorier. Denne forskningen gir forskeren muligheter til å generalisere funnene fordi dataene er såpass store at de kan si noe om befolkningen generelt, men den informasjonen som hentes ut av dataene kan ofte ikke gi dyptgående forklaringer om temaet (John W. Creswell & Creswell, 2018).

#### **4.2.4 Mixed methods**

Det finnes også forskningsmetoder som tar i bruk både kvantitative og kvalitative metoder (John W. Creswell & Creswell, 2018). De to forskningstradisjonene kan utfylle hverandre og belyse problemstillingen på en bedre og mer nyansert måte. Her kan man utnytte de to metodenes styrker og samtidig kompensere for dens svakheter (Lund, 2012).

I forhold til selvregulert læring og leseforståelse vil både kvantitativ og kvalitativ forskning være hensiktsmessig. Den kvantitative metoden bidrar til å generalisere kunnskap, gjøre det mulig å se sammenhenger og klassifisere og kategorisere datamateriale. Den kvalitative forskningen vil kunne gå i dybden og søke beskrivelser og erfaringer av selvregulert læring i naturlige settinger. Bidraget kan da være dyptgående beskrivelser av elevenes og lærerens erfaring rundt selvregulert læring og leseforståelse, hva som fremmer selvregulering og hvordan man best kan tilrettelegge for leseforståelse. Å kombinere kvalitative data kan gi en god forståelse på hvordan lærere og elever arbeider. Kvantitative data kan føre til at man finner temaer man ønsker å undersøke nærmere og får mer dyptgående informasjon. Kvalitative data kan føre til et ønske om å se om funnene gjelder flere og kan generaliseres (Dalland, 2015).

### **4.3 Reliabilitet og validitet i forskning**

Annet enn de kriteriene som ble nevnt i avsnittet om forskningsdesign er det flere kriterier som stilles for at en forskningsprosess kan bli ansett som gyldig.

Forskningsresultater må kunne gjøres til gjenstand for kritisk vurdering og prøves i forhold til gitte pålitelighets- og gyldighetskriterier (Kleven, 2011). Reliabilitet handler om hvorvidt resultatene en forsker har kommet frem til kan ses på som gyldig eller ikke og om resultatene

er mulig å etterprøve. En test-retest-reliabilitet er at man tester forskningsresultatene en stund etterpå med det samme designet og fremgangsmåten original-forskningen hadde for å se om man kommer frem til samme resultat. Er resultatene like, tyder det på en høy reliabilitet. En annen måte å teste reliabiliteten på er at to forskere som undersøker samme fenomen sammenligner sine resultater. Det kalles inter-reliabilitet. Her gjelder det samme; samsvarende resultater tyder på høy reliabilitet (Kleven, 2011).

Når kvaliteten på forskningen undersøkes ved hjelp av reliabilitet er det viktig å skille kvantitativ og kvalitativ metode fra hverandre. Kvantitativ forskning burde ikke vurderes ut ifra kvalitative kriterier og motsatt. I kvalitativ forskning vil ikke nødvendigvis reliabilitet og validitet være kriterier være tilstrekkelig for å måle kvaliteten på forskningen. Den kvalitative forskningen er ofte preget av subjektive oppfatninger og tolkninger. Det vil være vanskelig å gjenskape slik forskning. Reliabiliteten kan styrkes gjennom detaljerte beskrivelser av prosessen og metoder som har blitt brukt bør dokumenteres og være mulig å se på i ettertid.

Validitet står for relevans og gyldighet. Det som måles, må ha relevans og være gyldig for det fenomenet som undersøkes. Man ønsker forskningsresultater som er valide og det påvirkes av hvordan dataene er tolket og hvilke slutninger forskeren har trukket. For å kunne tolke disse resultatene, er det viktig å vurdere gyldigheten eller validiteten av de slutningene som trekkes. Validiteten kan sies å knyttes opp mot slutninger og ikke metode. Det vil si at relevansen for om forskningen er kvalitativ eller kvantitativ ikke er så stor. Videre vil det bli sett på tre validitetsbegreper: begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Johannessen et al., 2015).

Begrepsvaliditet handler om hvordan variablene blir målt og om man finner et begrep som beskriver det aktuelle fenomenet på en dekkende måte. I hvilken grad er det samsvar mellom «begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det.» (Kleven, 2011, s. 86). I pedagogisk forskning er det av stor betydning at man finner begreper som måler det man ønsker å måle. Hvis dette ikke er tilfelle kan det oppstå systematiske målingsfeil som kan true begrepsvaliditeten. Det kan føre til at man undersøker fenomener som blir tillagt en annen betydning enn det den i utgangspunktet hadde.

Indre validitet omhandler relasjonene mellom variablene. En positiv korrelasjon mellom to variabler kan gi antydninger på at det ikke er andre forhold eller variabler som er årsaker til korrelasjonen. Dette er prosessen før man trekker en slutning om fenomenets kausalitet.

Pedagogisk forskning er ofte basert på subjektive tolkninger av situasjoner som ikke nødvendigvis kan gjenskapes. Derfor er det viktig at forskeren gjør rede for eventuelle mulige forklaringer på fenomenet som undersøkes. Dette kan være med på å bidra til god indre validitet i kvalitativ forskning (Kleven, 2011).

Ytre validitet handler om studiens overførbarhet til andre områder. Spørsmålet er om funnene fra studien kan si noe generelt om fenomenet og om det kan trekkes slutninger til andre felt. Ytre validitet er viktig for å finne metoder i pedagogikken som kan overføres til andre grupper eller personer. Målet til mye av forskningen er å kunne finne metoder som kan overføres til andre områder, lykkes dette kan man hevde at en studie eller intervensjon har en god ytre validitet. I kvalitativ forskning kan forskeren bekrefte og generalisere funnene sine ved å sammenligne resultatene med tidligere forskning. Det kreves at forskeren er mest mulig objektiv rundt sin egen forskningsprosess og beskriver forløpet grundig og redegjør for egne synspunkt og erfaringer som kan påvirke tolkningsarbeidet. Å trekke linjer til tidligere forskning kan være med på å styrke den ytre validiteten (Kleven, 2011).

#### **4.4 Etikk i forskning**

Forskningsetikken handler om å ivareta personvernet til de menneskene man ønsker å hente kunnskap fra. For at mennesker skal kunne gi fra seg denne kunnskapen er det viktig at de føler seg respektert og ivaretatt. Som forsker i helse- og sosialsektoren deltar man både i innsamling og behandling av personopplysninger og en ryddig behandling av disse opplysningene er ikke bare en forutsetning for forskning men også en forutsetning for å ivareta et godt forhold til de som stiller opp som deltakere for å fortelle om sine erfaringer og opplevelser (Dalland, 2015).

Det finnes ulike komiteer som har utviklet retningslinjer for hva det er lov å forske på. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) har utviklet retningslinjer for fagområdene samfunnskunnskap, humaniora, juss og teologi. De gir råd om blant annet hvordan en kan sikre at samtykke er fritt og hvorvidt barn kan delta i forskningsprosjekter på egenhånd. De har også synspunkter på kildevern, forskerens taushetsplikt og akademisk frihet (Dalland, 2015).

Som deltaker kan man måtte gi fra seg personopplysninger til forskeren. Deltakeren er beskyttet gjennom personopplysningsloven, ved at den skal beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personvernopplysninger.

Personopplysningsloven sier hvordan opplysninger om oss kan og skal behandles.

For at personopplysningene skal ivaretas på en korrekt måte er det derfor viktig å ivareta deltakernes anonymitet. Det kan for mange være en forutsetning for å delta, at deltakelsen er helt anonym. Ved anonymisering skal alle gjenkjennbare ting erstattes med et nummer, en kode eller fiktive navn. Opplysningene er aidentifisert når disse fiktive navnene eller kodene er på en atskilt liste fra de direkte personopplysningene. Da kan ikke opplysningene knyttes til enkeltpersoner uten å koble de fiktive navnene eller kodene med listen. Det er også regler på hvordan denne dataen kan oppbevares (Dalland, 2015).

#### **4.5.1 Informert samtykke**

For å kunne si at deltakeren har gitt et informert samtykke, vil det si at de gjør dette vel vitende om hva de deltar i og at det skjer på et fritt og selvstendig grunnlag. Det krever at de har tilstrekkelig informasjon om studien, vet at det skjer frivillig og at de kan trekke seg når de vil. Informert frivillig samtykke er når deltakeren frivillig deltar i en undersøkelse når han eller hun vet hva den innebærer å delta i den og samtykket er gitt frivillig. Deltakeren skal også vite hva hensikten med undersøkelsen eller studien er og hvordan informasjonen skal bli brukt. Hensikten med samtykket er å styrke enkeltindividets selvstendighet og oppmuntre til ansvarlige beslutninger. Det skal også bidra til at de ikke opplever press fra forskeren (Dalland, 2015). I spesialpedagogisk forskning vil jeg hevde at dette er svært viktig da man ofte arbeider med mennesker i sårbare situasjoner. Mye av den spesialpedagogiske forskningen omfatter også barn, så det er viktig at de også forstår hva de er en del av når de deltar i forskning. Dette er aktuelt for denne oppgaven fordi studiene jeg analyserer bruker barn i forskningen deres og det er sentralt å være bevisst deres rolle i prosessen.

## **5. Presentasjon av studiene**

### **5.1 Introduksjon til kapittelet**

I dette kapittelet vil jeg gi en nærmere beskrivelse av de tre utvalgte studiene. Jeg vil starte med å kort forklare bakgrunnen for utvalget, hvordan jeg fant studiene og hvilke søkekriterier jeg brukte. Videre vil jeg vise studiene i en tabell for å få en oversikt over innholdet. Der presenteres tittel, forfattere, type studie, deltakere og resultater. I kapittelets neste del vil jeg ta for meg studiene hver for seg og beskrive studiens metode, fremgangsmåte, resultater og diskusjon.

### **5.2 Avgrensninger og søkekriterier**

For å besvare oppgavens problemstilling tok jeg for meg tre studier som ser på leseforståelse og selvregulert læring hos elever i aldersgruppen 10-13 år. Det finnes mange studier som undersøker selvregulert læring, men få studier kobler det sammen med leseforståelse i denne aldersgruppen. Målet mitt var å finne studier som brukte ulike sider av selvregulert læring i undervisningen for å fremme leseforståelse. Årsaken til dette var både for å vise bredden av selvregulert læring og får å undersøke hvilke kombinasjoner av utvikling av leseforståelse og selvregulert læring som har effekt på elever i denne aldersgruppen.

For å finne studiene jeg bruker i denne oppgaven tok jeg i bruk søkemotorene Oria, Google Scholar, og The Education Resources Information Center (ERIC). Jeg brukte flere søkeord for å finne artikler som hadde skrevet om det jeg ønsket å se nærmere på. Det var utfordrende å finne forskning som dekket både selvregulert læring og leseforståelse. Jeg brukte søkeordene «Selvregulert læring» og «leseforståelse», «self-regulated learning» og «reading comprehension», «fifth grade» og «young students».

Kriteriene for utvalget var at de dekket et område innenfor selvregulert læring i kombinasjon med leseforståelse og at det var innenfor aldersgruppen 10-13 år. De tre utvalgte studiene er alle publisert på engelsk. To av de er fra USA og den tredje er fra Norge.

		Resultater
Forfattere	Rune Andreassen & Ivar Bråten (2012)	Forskerne ville implementere fire ulike læringsmetoder/prinsipper for utviklingen av leseforståelse hos femteklassinger. Prinsippene var relevant bakgrunnskunnskap, leseforståelsesstrategier, lesegrupper og lesemotivasjon. Resultatet viste at etter en periode på fem måneder viste gruppen som mottok intervensjon økt kompetanse på strategier, og økt leseforståelse sammenlignet med kontrollgruppen. Det var ikke funnet noe effekt på motivasjon.
Tittel	Impementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms	
Type studie	Intervensjonsstudie	
Deltakere	Elever på 5. trinn på skoler i Norge	

		Resultater
Forfattere	Laurie A. Henry, Jill Castek, W. Ian O'Byrne & Lisa Zawilinski (2012)	Denne case-studien så på implementeringen av en empowerment-modell for svake lesere som brukte internett som kontekst for lesing, skriving og kommunikasjon i tre forskjellige klasseromskontekster. Det ble designet en modell basert på resiprok læring for å støtte utviklingen av lese- og skriveferdigheter på nettet. Resultatene viser at det var samarbeid med medelever som i hovedsak var arenaen for å utveksle læringsstrategier. Og svake elever ble aktive lærere for medelever og delte nye strategier.
Tittel	Using Peer Collaboration to Support Online Reading, Writing and Communication: An Empowerment Model for Struggling Readers.	
Type studie	Komparativ case-studie.	

Deltakere	Tre caser; en kombinasjon av fjerde og femteklasse og to ulike sjuendeklasser	
-----------	---	--

		Resultater
Forfattere	Sonya C. Carr & Bruce Thompson (1996)	Denne studien sammenligner leseforståelsen til elever med lærevansker med elever på samme aldersnivå og samme lesenivå. Alle grupper hadde fremgang da forkunnskaper og aktive subjekter ble målt, men elever med lærevansker målte størst fremgang. Resultatene til elevene med lærevansker var likere elevene som var på samme lesenivå kontra de elevene på samme alder.
Tittel	The Effects of Prior Knowledge and Schema Activation Strategies on the Inferential Reading Comprehension of Children with and without Learning Disabilities	
Type studie	Intervensjonsstudie	
Deltakere	Elever på femte og åttende trinn i USA	

## **5.3 Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms**

Forfattere: Rune Andreassen og Ivar Bråten

### **5.3.1 Bakgrunn for studien**

Bakgrunnen for denne studien var å undersøke effekten av eksplisitte instruksjoner på leseforståelse og elevenes bruk av strategier, lesemotivasjon og forståelse i forbindelse med intervensjonens implementering i klasserommet.

I denne intervensjonsstudien skulle lærere implementere fire instruksbaserte prinsipper som er hentet fra forskning gjort på leseforståelse hos elever på 5. trinn.

Andreassen & Bråten (2011) hevder i sin artikkel at lærere på barneskolen i USA, så vel som i Europa, virker usikre på hvordan man underviser elever i leseforståelse og at lærere heller tester elever i leseforståelse gjennom å stille spørsmål til teksten heller enn å lære elevene strategier for å oppnå god leseforståelse. Forfatterne av teksten hevder videre at dette også er relevant for norske skoler, til tross for at læremålene i skolen vektlegger opplæring i leseforståelsesstrategier, som er et krav for skoleverket i Norge (Andreassen & Bråten, 2011).

Videre forklarer Andreassen & Bråten (2011) at måten leseinstruksjoner blir gitt på i norske klasserom i beste fall er implisitte instruksjoner på forståelse. Leseopplæringen foregår ofte med høytlesning og deretter kontrollspørsmål om teksten som ble lest. En metode som bygger videre på sist nevnte strategi, er at læreren starter en diskusjon hvor elevene svarer og læreren evaluerer responsen. I kontrast til dette gir eksplisitte instruksjoner i leseforståelse en prosessuell og betinget kunnskap elevene kan bruke til å hente kunnskap fra tekster.

### **5.3.2 Teoretisk bakgrunn**

Andreassen & Bråten (2011) brukte Guthrie & Wigfields (2000) modell for utvikling av leseforståelse. I følge denne modellen vil god leseforståelse være en følge av engasjert lesing. Engasjert lesing defineres som motivert og strategisk lesing som underbygger konseptuell kunnskap i samarbeid med andre (Guthrie & Wigfield, 2000). Videre blir lesing sett på som en læringsaktivitet som krever kognitive, sosiale og motivasjonsrettende evner eller



ferdigheter. Elevene trenger støtte til å utvikle disse ferdighetene for å bli gode lesere (Andreassen & Bråten, 2011).

Intervensjonsprogrammet har latt seg inspirere av tre programmer som tar sikte på å jobbe med leseforståelse gjennom å ta i bruk flere strategier. Disse intervensjonsprogrammene er godt dokumentert og godt forsket på (Andreassen & Bråten, 2011). Det er resiprok læring (Reciprocal Teaching (RT)), Transactional Strategi instruction (TSI) og Concept-Oriented Reading Instruction (CORI).

RT bruker eksplisitte instruksjoner ved å ta i bruk fire strategier; forutsi tekst, klargjøre, stille spørsmål og oppsummere og organisere lesegrupper som fokuserer på stillasbygging for å utvikle elevers strategibruk (Palincsar & Brown, 1984). I denne metoden er målet at elevene skal ta over lærerens rolle, og bli hverandres lærere. Det blir en form for modell læring hvor elevene skal gi hverandre tilbakemeldinger for å konstruere god leseforståelse sammen i grupper ved hjelp av de fire strategiene.

TSI og CORI kan ses på som intervensjoner eller metoder som går over lengre tid. De tar i bruk flere leseforståelsesstrategier, inkludert flere ulike instruksjonskomponenter. TSI er designet som et langsiktig program for leseforståelse, som skal være i en naturlig læringssetting (Pressley et al., 1992). Instruksjonene skal gis av lærere gjennom ordinær klasseromsundervisning. TSI har fra middels til store positive effekter på leseforståelse og standardiserte lesetester.

CORI (Guthrie et al., 1996) tar utgangspunkt at elever leser og diskuterer interessante tekster, som de har valgt selv for å øke kunnskapen om ulike temaer knyttet til konkrete arbeidsoppgaver.

### **5.3.3 Metode**

Dette intervensjonsprogrammet har et instruksjonsprogram basert på de tre programmene nevnt ovenfor, RT, TSI og CORI. Instruksjonsprogrammet blir kaldt Explicit Reading Comprehension Instruction (ERICI). Dette programmet resulterte i fire hovedprinsipper som er forskningsbaserte og eksplisitte leseforståelsesinstruksjoner.

Seks norske 5.klasselærere var forberedt på implementeringen av disse prinsippene og skulle gjennomføre disse i klasserommet i en periode på fem måneder.

Det første prinsippet var relevant bakgrunnskunnskap. Det prinsippet legger til grunn at leseforståelse er en prosess hvor leseren aktivt konstruerer mening i teksten med utgangspunkt i sin egen forkunnskap. Aktivering av relevant bakgrunnskunnskap er sentralt i alle tre programmene dette programmet er basert på. Aktivering av bakgrunnskunnskap er også et sentralt aspekt i flere teoretiske modeller for leseforståelse (Andreassen & Bråten, 2011). Det er solide empiriske bevis på at bakgrunnskunnskap kan ha høy innflytelse på leseforståelse, og positiv innvirkning på lesestrategier (Andreassen & Bråten, 2011).

Det andre prinsippet er leseforståelsesstrategier. Innlæringen av lesestrategier bør inneholde et begrenset antall strategier for å kunne gi lærerne de verktøyene som trengs for å konstruere en dypere tekstforståelse av teksten de leser. I de fleste leseforståelsesinstruksjonsprogrammene tas de fire prinsippene «å forutsi teksten», «stille spørsmål», «oppklare og oppsummere teksten» i bruk. Noen modeller som TSI og CORI tar i bruk modellering og stillasbygging for å styrke leseforståelsen. Her er ønsket å styrke elevenes selvregulerende ferdigheter. For å bli selvregulerte strategiske lesere trenger de kompetanse, i den forstand at de kan bruke en lesestrategi på en god måte, at de er bevisst når og hvordan den valgte strategien fungerer og bør brukes og tilslutt selvbevissthet, i den betydning at de velger den strategien som passer best for den aktuelle oppgaven. Dette kan ta flere år og utvikle (Andreassen & Bråten, 2011).

Det tredje prinsippet er organiseringen av lesegrupper. Dette inkluderer det sosiale perspektivet av instruksjoner av forståelse. I grupper hvor elevene settes sammen for å dele tanker rundt det de har lest og diskutere teksten. I gruppene vil elevenes evner og ferdigheter variere. Disse samarbeidsprosessene har som mål å støtte elevenes læring gjennom stillasbygging. Dette skal bidra til å øke leseforståelsen (Andreassen & Bråten, 2011). I RT er de fleste lesegruppene ledet av en lærer, mens i CORI er det ledet av elevene. I TSI er det en blanding av elevstyrt og lærerstyrt. Både lærere og medelever fungerer som en del av stillasbyggingsprosessen. Denne prosessen kan være vanskelig å implimentere i klasserommene fordi nivåforskjellene kan vise seg å være for store for et godt læringsutbytte for elevene (Andreassen & Bråten, 2011).

Det fjerde prinsippet er lesemotivasjon. Prinsippet vektlegger at strategibruk er tilrettelagt for bruk av interessante tekster og å kunne velge mellom ulike tekster. Elevene må også kunne se nytten av å bruke lesestrategier for å nå målene sine for lesingen. Dette gir indikasjoner på at

leseforståelsesstrategier bør gis i sosiale kontekster hvor elevene kan velge mellom flere ulike tekster for å øke den konseptuelle forståelsen.

Utvalget består av en gruppe som mottar intervensjonen og en kontrollgruppe.

Intervensjonsgruppen består av 55 jenter og 48 gutter i fem femteklasser på tre forskjellige skoler i en liten by, sørøst i Norge. Lærerne (4 kvinner og 1 mann) deltar frivillig og elevene deltar med godkjenning fra foreldrene. Lærerne hadde variert erfaring. Det varierte fra 5 til 34 års erfaring.

Kontrollgruppen bestod av 64 jenter og 49 gutter fra seks tilfeldig utvalgte femteklasser i de gjenværende skolene i den samme byen. Fem av lærerne var kvinner og en var mann, med erfaring fra 3.5 til 30 år. Elevene i kontrollgruppen hadde også godkjenning fra foreldrene. Majoriteten av deltakerne hadde norsk som førstespråk. Kun 14 elever (12 i intervensjonsgruppen og 2 i kontrollgruppen) hadde et annet førstespråk. 7 av deltakerne mottok spesialundervisning på grunn av lese- og skrivevansker. Klassene anses å være homogene, med tanke på sosioøkonomisk status (Andreassen & Bråten, 2011).

Dette er spørsmålene forskerne ønsket svar på gjennom intervensjonsprogrammet ERICI.

- Hva er effekten på ERICI intervensjonen på femteklassingers bruk av forståelsesstrategier?
- Hva er effekten på ERICI-intervensjonen på femteklassingers lesemotivasjon?
- Hva er effekten på ERICI intervensjonen på femteklassingenes leseforståelse?
- Hvordan er effekten (eller mangelen av den) på strategibruk, motivasjon og forståelse relatert til kvaliteten på implementeringen av de fire prinsippene for instruksjoner?

I og med at forskerne hadde brukt tid på å forberede lærerne før intervensjonen startet, forventet de å se noe positiv effekt på alle variablene. De så også på muligheten at effekten på resultatet ville avhenge av hvorvidt prinsippene ble implementert av læreren (Andreassen & Bråten, 2011)

I denne studien er det brukt pretest og posttest. Forskjeller i pretest var statistisk sett kontrollert for. Før intervensjonen startet ble det holdt fem 3-timers møter over en periode på

tre måneder. Disse møtene var for å gi lærerne en innføring i ERICI. ERICI ble implementert i fem 45-minutters samfunnsfagstimer i 18 uker, fra januar til mai i 5 klasse.

Pretest- dataen ble samlet inn høsten i 5. klasse og posttest-dataen ble samlet inn fem måneder etter intervensjonens slutt.

#### **5.3.4 Intervensjonen**

De instruksjonene lærerne har mottatt i møtene holdt før intervensjonen inneholder temaer fra norske læreplaner i femteklasse i samfunnsfag. Alle lærerne underviser i dette faget. Faget krever leseforståelse. Gjennom ERICI forsøkte lærerne å bruke fire ulike instruksjoner som er bruk av relevant bakgrunnskunnskap, leseforståelsesstrategier, lesegrupper og lesemotivasjon.

For å aktivere relevant bakgrunnsinformasjon skulle lærerne fokusere på å bygge ny kunnskap på allerede eksisterende kunnskap som var relevant for det de hadde lest. Gjennom dyptgående spørsmål, dialoger i klasserommet og engasjerte diskusjoner skulle læreren forsøke å fremme kunnskapsdrevet læring. Ved å aktivere bakgrunnskunnskap kan det legges til rette for forståelse for det aktuelle temaet.

Det andre temaet var å gi elevene strategier og instruksjoner gjennom modellering og stillasbygging. I denne intervensjonen gikk det ut på å eksplisitt lære elevene å forutse teksten, stille spørsmål, oppklare og oppsummere. Her knyttet man elevens bakgrunnskunnskap sammen med tekstens innhold. Modelleringen handler om at læreren tenker høyt når hun leser og stillasbygging handler om å støtte eleven i læringsprosessen ved å hjelpe til, men gradvis bli mer og mer tilbaketrasket og la eleven løse oppgavene på egenhånd. Ved å synliggjøre strategiene skulle det virke som en motivasjon for elevene og forståelig. Etter presentasjonen av strategiene skulle de være tilgjengelig for elevene og minne dem på å bruke de når de skulle lese (Andreassen & Bråten, 2011).

Det tredje temaet var små grupper som samarbeidet for å forutse hva som kommer til å skje videre i teksten. Her skulle elevene stille spørsmål og oppklare det som var uklart, samt og oppsummere det de tidligere hadde lest. Dette er en oppgave de etterhvert ble forventet å klare uten å få instruksjoner av læreren. Gruppen skulle bestå av elever med ulike leseferdigheter. De ble ikke satt sammen på bakgrunn av nivå og gruppene skulle bestå av 4-5 elever.

Det fjerde temaet var å knytte lesingen opp mot temaer som var interessante for elevene. ERICI skulle stimulere elevenes interesse og nysgjerrighet for å lære mer om et tema. De skulle også få velge tekster selv basert på egne interesser. Lærerne skulle hjelpe elevene å finne tekster som passet deres interesser. Denne delen av intervensjonen tar sikte på å bevare elevenes motivasjon og interesse for lesing (Andreassen & Bråten, 2011).

### 5.3.5 Resultater

Under pre-testene hadde ordgjenkjenning og arbeidsminnet en positiv korrelasjon, det hadde også strategibruk og motivasjon. Ordgjenkjenning og arbeidsminnet korrelerte også positivt med strategibruk. Dette var også tilfelle ved posttest, hvor variablene korrelerte positivt.

Resultatene viste at elevene som deltok i intervensjonsprogrammet brukte flere lesestrategier enn elevene i kontrollgruppen.

Når forskerne så på elevenes motivasjon, var det skjedd få endringer fra pretest til posttest.

Resultatene indikerte også at det kun var de to første ERICI-prinsippene som ble hensiktsmessig gjennomført. Det ble observert at lærerne brukte alle fire forståelsesstrategiene i undervisningen. De to siste ERICI prinsippene som var lesegrupper og lesemotivasjon virket å ikke bli implementert på en ordentlig måte i klasserommet.

Observasjonene viste at det var lite samarbeid i grupper, og det forandret seg ikke gjennom perioden hvor intervensjonen foregikk. Lærerne opplevde vansker med å holde elevene konsentrerte om oppgaven når de skulle lære bort strategier og gi tilbakemeldinger til hverandre. Lærerne hadde også vansker med å organisere lesegrupper på grunn av elevenes sosiale vansker og mangel på selvstendighet.

Det ble videre observert at elevene ikke hadde muligheter til å velge tekster selv, basert på egne interesser. Intervensjonen viste ingen effekt på motivasjon hos elevene.

Effektstørrelsen ser på hvor stor forskjell det er på to grupper hvor den ene gruppen har mottatt behandling og den andre ikke har det. Gruppens gjennomsnittsforskjell divideres med standardavviket i gruppene. Jacob Cohen, en amerikansk statistiker står bak Cohen d, som jeg bruker for å regne ut effektstørrelsen i denne studien. Han ser på 0.2 som en liten effektstørrelse, 0.5 som en mellomstor og 0.8 som en stor effektstørrelse (Cumming & Calin-Jageman, 2016)

Effektstørrelsen på ordgjenkjenning mellom intervensjon og kontrollgruppen var 0.3 under pretest. Det regnes å være en relativt liten effektstørrelse (Cumming & Calin-Jageman, 2016). Det viser at gruppene var relativt like før intervensjonen startet.

Resultatene under pretest viser at elevenes ytre motivasjon i intervensjon og kontrollgruppen hadde en effektstørrelse på 0.2. Som også regnes å være en liten effektstørrelse.

Resultatene under posttesten viser at elevenes ytre motivasjon i intervensjon og kontrollgruppen hadde en effektstørrelse på 0.1. Det regnes å være en liten effektstørrelse. Indre motivasjon i kontroll og intervensjonsgruppen hadde en effektstørrelse på 0.1, som regnes som lavt under pretesten. Under posttesten var effektstørrelsen 0.1. Det viser at intervensjonens effekt på motivasjon var lavt, da resultatene var relativt like mellom kontroll og intervensjonsgruppen.

Under pretesten ble leseforståelsen mellom kontroll og intervensjonsgruppen målt med en effektstørrelse på 0.2. Det regnes som å være en lav effektstørrelse. Under posttest ble dette målt med en effektstørrelse på 0.1. Det regnes også som en lav effektstørrelse.

### **5.3.6 Diskusjon**

Denne studien bidrar til forskningen rundt leseutvikling ved å demonstrere positiv effekt av komplekse, eksplisitte instruksjoner av leseforståelse gitt av lærere etter at de har fått en grundig opplæring. Disse funnene bekrefter delvis at hypotese 1a samsvarer med hypotese 1b. Funnene indikerer at effekten av instruksjoner for leseforståelse avhenger av hvordan intervensjonen er implementert i klasserommet. Aktivering av relevant bakgrunnskunnskap og eksplisitte instruksjoner på de fire strategiene, å predikere, stille spørsmål, oppklare og oppsummere gjennom fem måneder hadde positiv effekt på elevenes leseforståelse.

Verktøyene for strategier elevene fikk fokuserte mer på å utvikle kompetanse på strategiene enn elevenes bevissthet, i den betydning at elevene kun hadde forbedret bruken av strategier når de ble bedt om å gjøre det. For å utvikle selvregulering på dette området kreves det mer trening og utvikling av motivasjon for å bruke strategiene.

Motivasjon for lesning og lesegrupper var ment som et tiltak for gi elevene trening i å praktisere leseforståelsesstrategier i en sosial kontekst og øke interessen for tekst-basert læring og leseforståelse. Mangelen på adekvat implementering av begge disse prinsippene kan ha hindret elevenes utvikling mot en bruk av selvregulerte ferdigheter sammen med leseforståelsesstrategier.

Det at det ikke var registrert endring i lesemotivasjon kan forklares med dårlig implementering av det tredje og fjerde prinsippet (Andreassen & Bråten, 2011).

## **5.4 Using Peer Collaboration to Support Online Reading, Writing, and Communication: An Empowerment Model for Struggling Readers**

Forfattere: Laurie A. Henry, Jill Castek, W. Ian O'Byrne & Lisa Zawilinski (2012)

### **5.4.1 Sammendrag**

Dette er en komparativ kasusstudie som ser på implementeringen av en empowerment-modell for lesere som strever og som bruker internett som en kontekst for lesing, skriving og kommunikasjon i tre forskjellige klasseromskontekster.

Samarbeid mellom elever var hovedårsaken til utveksling av lærestrategier og elever som tidligere ble sett på som faglig svake elever ble aktive i opplæring, ledelse og deling av nye strategier. Elevsamarbeid så ut til å ha en positiv effekt på svake lesere sin rolle i klasserommet og satt i gang et større engasjement for litterære aktiviteter og mer tid til læringsaktiviteter (Henry et al., 2012).

### **5.4.2 Bakgrunn for studien**

Det finnes omfattende forskning som tar for seg behovene til svake lesere på alle nivåer i skolesystemet; fra barnehagen til høyere utdanning. Likevel hevder forfatterne av artikkelen at lærerne syntes det er utfordrende å finne passende læringsstrategier som vil hjelpe svake lesere til å forbedre leseferdighetene sine. Forskningen viser at utfordringen med lesevaner ikke bedrer seg tross mye forskning på feltet. forskerne hevder at leseferdigheter i USA har stagnert siden 1971 (Henry et al., 2012).

Denne studien baserer seg på stagneringen av nivået på leseferdigheter i USA og vil utforske en ny modell, Internet Reciprocal Teaching (IRT) (Leu et al., u.å.). Denne modellen kombinerer resiprok læring som er en samarbeidsmodell for leseinstruksjoner med

internettbaserte tekster for å lære nye litterære verktøy for lesing, skriving og kommunikasjon på nettet.

Rammeverket for denne studien var basert på empowerment-teorien og bruken av læringsmodeller basert på samarbeid.

Denne kassstudien var en del av to distinkte og større mixed methods studier og fokuserte på dette forskningsspørsmålet: How does IRT impact students' roles in the classroom?

### **5.4.3 Teoretisk rammeverk**

Forskere bruker empowerment-teorien for å se på forholdet mellom individer i sosiale, politiske og utdanningsmessige miljøer. Denne teorien fokuserer på deltakelse og samarbeid av individer i en samfunnsstruktur for å se hvordan det jobbes med et konkret mål.

Empowerment er den prosessen hvor individer og grupper får tilgang til makt, ressurser og kontroll over eget liv. I en pedagogisk kontekst brukes empowerment-begrepet til å forklare elevers evne til å ta kontroll over egen læringsprosess og utvikle en dypere forståelse av ens egen posisjon i samfunnet gjennom aktiv deltakelse og engasjement (Henry et al., 2012).

Empowerment handler både om prosessen og resultatet. Prosessen, som for eksempel er individets handlinger og engasjement innen en gitt sosial kontekst kan resultere i både empowerment og disempowerment. Gjennom empowerment har individet fått en større følelse av motivasjon og økt selvtillit, men resulterer det i disempowerment kan det føre til nedgang i motivasjon og lavere selvtillit. Svake lesere som opplever mye motgang i lesingen, kan resultere i disempowerment, en lavere motivasjon og mindre tro på seg selv som en lærende elev (Henry et al., 2012).

Empowerment-teorien sier også noe om kontroll. Hvem er det som har kontroll i en gitt situasjon, læreren eller eleven. Den prøver å trekke frem maktstrukturen i relasjonen mellom lærer og elev og hvordan en eventuell ubalanse i maktforholdet kan påvirke individene (Henry et al., 2012).

Når man arbeider med svake lesere virker det som at disse elevene opplever disempowerment på individnivå. Det påvirker elevens motivasjon, selvbestemmelse og elevens mestringsforventninger i en gitt kontekst. Ved å ta i bruk andre instruksjonsmetoder som gir positiv innvirkning på selvbestemmelse og mestringsstro, gir dette eleven mulighet til å oppleve økt motivasjon for å lære og en mulighet for gode mestringsopplevelser.

Empowerment-teorien vektlegger også suksessfulle samarbeid for en god leseutvikling. Her tar man i bruk lesepartnere som fungerer som modeller for hverandre. Argumentet er at svake



lesere utvikler kunnskap om ulike temaer og forbedrer leseutviklingen gjennom elevsamarbeid og at en følelse av empowerment kan oppstå (Henry et al., 2012).

Et nytt perspektiv på det å kunne lese og skrive fokuserer på hvilke ferdigheter og strategier som behøves når man bruker informasjon- og kommunikasjonsteknologier (ICTs) og spesielt internett som ressurser til informasjon. Det bygger på premisset om at elever må utvikle kunnskap og ferdigheter som kan brukes til å mestre lesing, skriving og kommunisering på nettet. Dette kalles «new literacies theory» foreslår at måten man leser og skriver på er i konstant forandring og utvikler seg stadig som ICTs kontinuerlig dukker opp.

I en bredere kontekst i teorien knyttet til new literacies har det utsprunget en mer spesifikk teori som handler om «online leseforståelse». Denne teorien knytter «online leseforståelse» opp mot en prosess som krever en gruppering av krevende ferdigheter i fire områder: (a) finne informasjon; (b) kritisk evaluere informasjon for relevans, nøyaktighet og bias; (c) syntetisere informasjon på tvers av ulike formater og (d) kommunisere informasjon til andre ved bruk av flere modeller (Henry et al., 2012).

På grunn av en stagnering av leseutviklingen i USA, er det viktig at pedagoger tar i bruk instruksjonsmodeller som fungerer (Henry et al., 2012). Her vil det bli presentert to eksempler knyttet til dette. Den ene er den innflytelsen gruppeaktiviteter eller samarbeid med medelever kan ha og den andre er å bruke teknologi for å motivere motvillige lesere.

Forskningen denne artikkelen refererer til viser at bruk av internett og digitale tekster kan være en god ressurs for svake lesere fordi de kan benytte seg av støtteverktøy som bilder, videoer og lydklipp. Det kan kompensere for manglende leseferdigheter. De hevder videre at elever har blitt mer engasjert i lese- og skriveaktiviteter i klasserommet ved å bruke teknologiske hjelpemidler.

#### **5.4.4 Metode**

Bakgrunn var et case hvor to andreklassinger brukte hverandre som læringsstøtte og andre digitale hjelpemidler. Læreren fungerte også som en læringsstøtte. Hypotesen er at kombinasjonen empowerment-teorien og IRT vil resultere i en god intervensjon som svake lesere kan ha nytte av.

Ved bruk av George's modell for strukturert og fokusert case-sammenligning har det resultert i følgende forklarende variabler: utviklingen av ferdigheter for nettleseing og strategier, eksempler av engasjement og empowerment som er observert og endring av relasjoner mellom elevene og gjevndrende (Henry et al., 2012).

#### **5.4.5 Deltakere og kontekst**

Det er valgt ut tre distinkte caser i tre ulike kontekster: en klasse bestående av både fjerde- og femteklasselever og to ulike sjuendeklasser. Disse var valgt ut for å ha et godt sammenligningsgrunnlag som samtidig var bestående av ulike sub-grupper.

CASE-A KYLE: Elev i 7. klasse fra en urban skole i et økonomisk belastet område i den nord-østlige regionen i USA. Han har en IOP (individuell opplæringsplan) på grunn av språk og lærevansker. Tester han tok viste at han var på 1. klasse- nivå når det kom til lesing og skriving. Han var en engasjert og reflektert elev som virket preget av vanskene han hadde. Det begrenset mulighetene hans til å dele sine ideer, tanker og følelser. På grunn av sosiale utfordringer ble det bestemt at Kyle skulle få en-til-en undervisning.

CASE B: ALEX: En fjerdeklassing med spansk som førstespråk. Han hadde vansker med å fullføre oppgaver og klarte ikke å oppfylle de satte læreplanmålene i leseforståelse og skriving. Han deltok i klasseromsundervisningen og brukte tid på å velge læringspartnerne han trodde han ville arbeide godt med.

CASE C: ANNIE: En sjuendeklassing fra en urban barneskole i en nordøstlig region i USA. En tredjedel av klassen var mottakere av spesialundervisning og hadde en IOP. Annie var en del av denne gruppen. Hun hadde dokumenterte lese- og skrivevansker. Hun ble beskrevet som en stille elev som sjelden svarer på spørsmål i plenum. Hun hadde gode dataferdigheter.

#### 5.4.6 Beskrivelse av IRT instruksjon

IRT var bruk i alle tre caser og var implementert på samme måte på tvers av de tre kontekstene. IRT's instruksjonens første fase bestod av lærer-instruksjoner, fase to bestod av samarbeid og modelløring med andre elever og fase tre var forespørsler av IRT-modellen. Instruktørene skulle holde lærerens prating og instruksjoner til et minimum og la elevene jobbe sammen i grupper. Gruppene var selvvalgte og endret seg hvis situasjonen krevde det. Instruksjonene fokuserte på de strategiene som var essensielle for å lese på nettet, inkludert å formulere spørsmål, søke etter informasjon, kritisk evaluere informasjon og kommunisere ideer gjennom ulike formater. Det ble også gitt instruksjoner i andre strategier om situasjonen krevde det (Henry et al., 2012).

IRT- modellen ser på elever som «eksperter». Hvis det er en elev som mestrer en ferdighet, kan han eller henne vise andre hvordan det fungerer.

CASE A: KYLE: IRT-instruksjonene foregikk i engelsktimene to ganger i uken, i 90 minutter. To forskere og læreren brukte IRT-modellen for å få læreplanmålene i engelsk til å fungere på en PC. IRT-instruksjonene varte totalt i ca 20 uker.

På grunn av Kyles utfordringer med å samarbeide med andre elever bestod gruppen hans av tre andre gutter og det varte gjennom hele perioden på 20 uker.

Instruksjonene bestod av ulike verktøy for å sette elevene og spesielt Kyle i gang med IRT. Et av verktøyene var et papirbasert dokument for å organisere og dokumentere det de foretok seg på nettet. Dette hjalp Kyle med å holde oversikt over hva han hadde oppnådd. Det var også hjelpsomt for instruktøren som visste hva som var gjort og hva som manglet av oppgaver.

CASE B: ALEX: De første delene av IRT bestod av instruksjoner hvor elevene kunne tilegne seg en rekke ferdigheter og strategier. Instruksjonene ble gitt av en lærer eller av medelever. Den tredje delen ga elevene mulighet til å bruke ferdighetene sine for å skape et produkt som viste hva de hadde lært om bruk av internett. Internettet var brukt som primærkilden til å hente ut informasjon.

Elevene i Alex sin gruppe fikk oppgaver av læreren som hadde utgangspunkt i læreplanen. Disse var designet slik at elevene skulle ta i bruk lesestrategier for å løse oppgavene. Dette hjalp elevene å forbedre dataferdighetene sine. På grunn av tidsbegrensinger på oppgaven var

de nødt til å jobbe effektivt. De delte erfaringer etter at oppgavene var utført. Her tok elevene et stort ansvar for egen læring.

CASE C: ANNIE: Instruksjonene bestod av bruk av laptopen to ganger i uken i omtrent 90 minutter. En student fungerte som lærerassistent sammen med engelsklæreren. Annie deltok i RTI-intervensjonen i 20 uker hvor hun tok i bruk effektive strategier og lærte bort strategier for leseforståelse på nettet. Selv om hovedfokuset var på leseforståelsesstrategier med kildekritikk og kommunikasjon som viktige faktorer, inneholdt også instruksjonene mulighet til å utvikle bakgrunnskunnskap om relevant fagstoff. Elevene hadde også et verktøy hvor de kunne kommunisere med hverandre på datamaskinen sin. Elever som hadde mestret en ferdighet eller strategi fikk i oppgave å demonstrere strategien for resten av klassen. Eleven ble en såkaldt «ekspert» og andre elever kunne rådføre seg med denne eleven senere.

#### **5.4.7 Datainnsamling**

CASE A: KYLE: Datainnsamlingen til Kyle bestod av klasseromsobservasjoner dokumentert gjennom forskerens notater, transkripsjoner av video- og lydopptak, gruppeinteraksjoner, og oppgavene som er utført av Kyle i perioden intervensjonen varte.

CASE B: ALEX: Alex sin lese- og skriveutvikling ble sporet over tid ved bruk av en rekke skjermbilder og lydopptak med hans interaksjon med tekster på nettet. Det ble også gjennomført tre 10-15 minutter individuelle intervjuer gjennom perioden forskningen pågikk. Alex deltok også i to 30-minutters fokusgruppeintervjuer som bestod av alle som var på nybegynner eller viderekommen-nivå i engelsk. Alex sine refleksjoner ble transkribert og analysert for å se på hans utvikling av ferdigheter og self-efficacy.

CASE C: ANNIE: Dataen inkluderte transkripsjoner av meldinger delt online med andre medelever, videoklipp av gruppearbeid, audiofiler og observasjoner i klasserommet.

#### 5.4.8 Dataanalyse

Dataene ble analysert for å besvare forskningsspørsmålet: Hvordan påvirker IRT elevenes rolle i klasserommet? Dette gjorde det mulig å minimere antall variabler som vil bidra til analysen. I neste fase var fokuset på analysen av spesifikke forklarende variabler. Som empowerment, engasjement og utviklingen av nye lese-og skrive metoder og strategier knyttet til bruken av IRT-modellen. Den siste fasen av analysen forsøkte å se etter mønstre og temaer innenfor å på tvers av de tre casene (Henry et al., 2012).

#### 5.4.9 Resultater og diskusjon

CASE A: KYLE: Det tydeligste eksempelet av empowerment og engasjement hos Kyle var at han var deltakende i en klasseromskontekst med sine jevnaldrende under intervensjonen.

Dataen som ble samlet inn viser at han har evner til å interagere med andre og samarbeide ved hjelp av ICT-verktøy. IRT ga Kyle muligheten til å gi uttrykk for sine ideer, samarbeide om å løste oppgaver og være et verdsatt medlem av klasserommet.

Han brukte også PC'en til å visuelt vise og forklare andre hva han hadde funnet. Han hjalp også medelever med å finne informasjon på nettet, selv om han brukte mye tid på å få oppmerksomhet fra medelevene. Medelevene tar i bruk de innspillene han kommer med.

I følge Kyles IOP hadde han problemer med å fullføre oppgaver. Ved hjelp av IRT hadde han to elementer av stilasbygging tilgjengelig. Det første var internett og PCen som et verktøy.

Her møtte han stadig på tekster han hadde vanskelig for å forstå. På grunn av den multimodale bakgrunnen tekster på nettet har, kunne Kyle bruke grafiske elementer (bilder, tabeller, videoer) for å forstå tekstene lettere. Å motta og dele kunnskap med medelevene var den andre delen av stilasbyggingen. Her var medelevene med på å hjelpe Kyle med å forstå og Kyle hjalp sine medelever. Dette ga Kyle muligheten til å delta i vanlig klasseromsundervisning. Tidligere hadde han blitt fratatt muligheten til å sosialiseres med voksne og medelever. Kyle følte seg som et viktig medlem av gruppa og spurte om hjelp når han ikke forstod hva han skulle gjøre.

CASE B: ALEX: Selv om Alex ikke var en sterk leser da IRT-instruksjonene startet, har lesingen hans på nettet blitt bedre og han har en større variasjon av strategier å ta i bruk. Hans standhaftighet og akademiske selvtillit har økt i perioden hvor intervensjonen har pågått.

Dette er delvis på grunn av hans entusiastiske deltakelse i gruppearbeid, hvor de har delt læringsstrategier. Han utviklet seg også som en leder, med ferdigheter innen lesing på nettet,

skrivning og kommunisering. Flere muligheter for samarbeid og utfordrende oppgaver ga Alex en kontekst for å lære strategier han muligens ikke hadde lært uten IRT.

Samarbeidet med andre elever oppmuntret til refleksjon og støttet utviklingen av empowerment.

Det viste seg at direkte, eksplisitte instruksjoner gitt av en lærer som typisk blir gitt til svake lesere ikke fungerte for Alex. Han hadde størst utbytte da han ble gitt en utfordrende oppgave og fikk flere muligheter for å samarbeide med andre for å utveksle kunnskap. Det viser at leseopplæring på nettet kan ha størst utbytte av samarbeid hvor elever lærer hverandre strategier, modeller og er hverandres lærere. Alex viste en entusiasme for det sosiale aspektet av læringen.

Dette caset viser at det å gi elevene verktøyene de trenger for å lære hverandre mer effektive måter å løse oppgaver på og muligheten til å samarbeide når de bruker internettet kan lede til økt akademisk selvtillit.

CASE C: ANNIE: De områdene hvor Annie viser empowerment og engasjement er ved bruk av IM. Det er en funksjon hvor hun kommuniserer med andre elever og sender skjermbilder og videoer. Dataene som er samlet inn viser både kompetanse på området og at hun brukte det for akademiske og sosiale formål. Gjennom IRT brukte hun IM hovedsaklig for å organisere gruppearbeid, dele informasjon og linker og for å sosialiseres. Hun delte mye informasjon med medelevene for å gi dem bakgrunnsinformasjon til læreplanmålene. Å prate med medelevene over nettet ga henne også mulighet til å følge de andre sin progressjon. Hun begynte å delegere arbeidsoppgaver og påtok seg en slags lederrolle. Det utviklet seg også til å gjelde når elevene var i ansikt til ansikt kontakt også og hun var opptatt av å inkludere elevene i beslutningene som ble tatt.

Gjennom IRT-instruksjonene ble Annie mer involvert i læringen og skolen. Hun fullførte arbeidsoppgaver, ledet gruppearbeid og fungerte som en ressurs for andre elever. Fraværet hennes ble betraktelig redusert da det var IRT-undervisning. Det gjaldt ikke den andre undervisningen. Hennes faglige prestasjoner utenom IRT var i negativ utvikling. Selv om hennes akademiske ferdigheter ikke hadde mye fremgang fikk hun likevel en utvikling som leder og fikk mulighet til å kommunisere mer over nett.

Tidligere forskning har fokusert på at bruken av IRT som en instruksjonsmodell har vist at svake lesere mestrer mer av lesningen når de bruker nettet og datamaskinen enn når de leser i bøker.

De tre elevene i de nevnte casene leste alle svakere enn hva som var forventet av de, men de opplevde en sterk endring i resultatene deres da de ble introdusert for en kontekst for lesing, skriving og kommunisering på nettet. Det ga Kyle en mulighet til å ikke bare delta i klasseromsundervisningen, men også bidra sammen med klassekameratene. ICT gjorde det mulig for Kyle å lære i samarbeid med andre elever, samtidig som det påvirket motivasjonen og den sosiale delen av læringsprosessen.

Alex viste stor fremgang fra pretest til posttest.

Annie hadde ingen akademisk fremgang, men ble verdsatt i klasserommet for den kunnskapen hun delte om ferdigheter på nettet (Henry et al., 2012).

Studier viser at å bruke grupper i undervisningen kan øke motivasjonen og engasjementet for læring hos elevene. Elevene i casene hadde lav mestringsprosent og lavt nivå av engasjement og motivasjon for å lære. Det er typiske trekk for svake lesere.

Implementeringen av IRT i klasserommet i kombinasjon med bruk av empowerment-teorien hadde positiv effekt på disse studentene.

En viktig del av intervensjonen for forskerne var å la lærerens rolle som instruktør gå gradvis over til å la elevene være hverandres instruktører og lærere. De skulle samarbeide og lære av hverandre, fungere som modeller for hverandre og lære bort den kunnskapen de hadde tilegnet seg. Det fungerte som en effektiv måte for å styrke svake lesere i IRT-klasserommene (Henry et al., 2012).

De som mestret noe ble kaldt eksperter og andre elever kunne henvende seg til dem for hjelp. I disse casene ble alle tre elevene eksperter på hvert sitt område. Her ble da tre svake lesere trukket frem som kompetente brukere av nettet. Det resulterte i økt tro på seg selv, økt self-efficacy og et sterkere engasjement for læring på grunn av et læringsmiljø som vektla samarbeid (Henry et al., 2012).

IRT ga også positive innvirkninger på relasjonene mellom medelevene. Statusen blant de svake leserne økte da de ble fremmet som elever med god kompetanse. Det er viktig å motivere svake lesere til å engasjere seg i undervisningen, da disse elevene ofte blir sett på som elever som deltar lite i undervisningen (Henry et al., 2012).

## **5.5 The Effects of Prior Knowledge and Schema Activation Strategies on the Inferential Reading Comprehension of Children with and without Learning Disabilities**

Forfattere: Sonya C. Carr og Bruce Thompson

### **5.5.1 Sammendrag**

Denne studien sammenligner leseforståelsen hos elever med lærevansker med jevnaldrende elever og elever som er på samme lesenivå. Tekstene elevene har lest i denne studien inkluderer både kjente og ukjente temaer, for å vurdere bruken av bakgrunnskunnskap under varierende forhold. Alle tekstavsnittene testet elevenes inferensielle leseevne, siden svarene på test-spørsmålene kunne bli besvart fra å trekke slutninger i teksten. Svarene var ikke eksplisitt nevnt i teksten. Alle elevene fikk bruk for aktivering av bakgrunnskunnskap, men det var elevene med lærevansker som hadde størst utbytte av dette når tekstens tema var ukjent. Elevene med lærevansker presterte på samme nivå som elevene på samme lesenivå (Carr & Thompson, 1996).

### **5.5.2 Teoretisk bakgrunn**

En av de grunnleggende antakelsene i det spesialpedagogiske feltet er at bakgrunnen til lærevansker er begrensninger eller mangler i grunnleggende psykologiske prosesser som ikke er målt adekvat av standard intelligenstester, men disse prosessene er nødvendig for å prestere faglig. Denne antakelsen har i følge forfatterne påvirket både forskningsfeltet og praksis. Mye av forskningen har fokusert på informasjonsprosessering hos elever med lærevansker for å beskrive resultatene på kognitive oppgaver (Carr & Thompson, 1996).

Tidligere forskning har forsøkt å identifisere spesifikke prosesseringsmangler, mens nyere forskning ser heller på «higher- order processing difficulties» hos barn med lærevansker. Elever med lærevansker blir ofte sett på som inaktive lærere, som ikke bruker og velger riktige kognitive strategier og ikke klarer å utøve bevisst innsats på de ferdighetene som enda ikke er automatisert. Dette har resultert i at forskningen på elever med lærevansker har fokusert på trening av strategibruk. Tidligere studier har vist at elever med lærevansker kan bli lært opp til å bruke spesifikke strategier for å øke leseforståelsen (Carr & Thompson, 1996).



I følge forfatterne av artikkelen har tidligere forskning ikke tatt effekten av elevenes forkunnskaper i betraktning for å forstå hvorfor det er forskjeller i prestasjonene. De hevder videre at muligheten for at forskjellen bak prestasjonene til elever med og uten lærevansker kan skyldes ulike forkunnskaper bør bli vurdert ytterligere, så vel som forskjeller i prosessering.

Forskerne antar at interaksjonen mellom kunnskap, prosessering og kontekst forklarer de kognitive vanskene elever med lærevansker kan oppleve. I følge denne teorien kan lærevansker ses på som en interaksjon mellom en svakt utdypet kunnskapsbase, biologiske forklaringer på lærevansker og den fysiske og sosiale meningen knyttet til faglige prestasjoner.

Tidligere forskning har vist at forkunnskaper har en stor påvirkning på leseforståelsen og mange svake lesere har vansker med å bruke forkunnskaper til å dra slutninger i teksten. I denne forskningen fremkommer det at det er forskjeller hos svake og sterke lesere når det kommer til valg av strategier og prosessering av tekst på grunn av forskjeller i elevenes bakgrunnskunnskaper (Carr & Thompson, 1996).

### **5.5.3 Målet med studien**

Målet med denne studien var å undersøke elever med lærevansker sin evne til leseforståelse og å dra slutninger.

Studien så på følgende spørsmål

1. Er det forskjeller i leseforståelse og evnen til å dra slutninger hos elever med lærevansker og deres jevnaldrende og elever på samme lesenivå når de leser tekster med kjente og ukjente temaer?
2. Presterer de tre gruppene like godt på forståelse og slutninger innen både fag og «experimenter-activated» forhold når det gjelder kjente og ukjente temaer?

### **5.5.4 Metode**

Utvalget bestod av 48 barn fra skoler i den sentrale delen av New Orleans. De 16 elevene som hadde lærevansker gikk i henholdsvis sjuende og åttendeklasse. De tre skolene som deltok ble beskrevet som like når det kommer til sosioøkonomisk status. I denne studien var elevene i åttendeklasse uten lærevansker med for å sammenlignes med elevene med lærevansker med

tanke på alder og elevene i femteklasse var valgt ut for å kunne sammenlignes med elevene i åttendeklasse med lærevansker med tanke på lesenivå.

### **5.5.5 Studiens fremgangsmåte**

Alle deltakerne i studien gjennomførte en pretest som testet elevenes avkodingsferdigheter og forkunnskaper relatert til temaene i de 16 tekstene de skulle lese i studien. Pretesten som testet avkodingsferdighetene bestod av høytlesning av en tekst på 4. klasse nivå. Siden studien kun tester forståelsvansker var det i følge forskerne viktig å utelukke eventuelle avkodingsvansker som en mulig forklaring på forståelsvanskene. For å teste forkunnskapene til studiens deltakere, gjennomførte de en multiple choice test for å dokumentere det deltakerne kunne om de 16 temaene de skulle testes i. De skulle først svare på om de selv trodde de visste noe om temaet også fikk de fire spørsmål som testet hva de kunne om temaet. Tekstene er på et fjerdeklasse nivå, og vil virke utfordrende om ikke elevene kan hente frem relevant bakgrunnskunnskap. I denne studien valgte forskeren ut 16 av de 24 tekstene til sin studie. Åtte av de var de mest kjente avsnittene og de resterende åtte var de minst kjente. De vurderte i hvor stor grad temaene var gjenkjennelige basert på tidligere studier.

Forskerne brukte materialet fra «The Inferential Reading Comprehension Test» utviklet av Andersson i 1982. Denne testen bestod av 24 avsnitt, alle på mellom 120 og 140 ord. Alle avsnittene har fem spørsmål som tester deltakernes leseforståelse av det gitte avsnittet.

I fasen hvor eksperimentet foregikk deltok deltakerne i to test sesjoner hvor begge varte i 30-45 minutter. I hver sesjon leste de halvparten av de 16 tekstene og svarte på spørsmål som testet forståelsen. Dette ble utført en-til-en med en instruktør som forklarte gangen i studien. Instruktøren leste instruksjonene fra et manus og deltakeren ble bedt om å lese avsnittet inni seg og ble informert om at det vil komme spørsmål om teksten etter at den var ferdig lest. Det var en liten pause fra deltakeren var ferdig med å lese teksten, til instruktøren begynte å stille spørsmål. Deltakerne fikk først lov til å fritt fortelle hva de husker fra teksten, før de fikk svare på fem spørsmål for å teste leseforståelsen. De leste de letteste avsnittene først og de vanskeligere avsnittene etterpå. Avsnittenes vanskelighetsgrad ble bestemt av tidligere forskning. I den første delen hvor de leste de første åtte avsnittene fikk deltakerne fortelle før de leste tekstene hva de kunne om temaet og fikk mer hjelp av instruktøren til å aktivere

forkunnskaper. I den siste delen med de resterende åtte avsnittene ble det ikke stilt noen spørsmål før de startet å lese avsnittene.

### **5.5.6 Resultater**

I resultatene ble det funnet en statistisk signifikant forskjell ( $F(3,44) = 6.87, p < .01$ ) mellom de tre gruppene for antall ord som ble lest riktig under pretesten. Effektstørrelsen for denne sammenligningen var .23. Forskerne har brukt ANOVA for å regne ut effektstørrelsen (Carr & Thompson, 1996).

Selv om elevene med lærevansker leste færre ord korrekt enn de to andre gruppene, var resultatene deres innenfor de kriteriene som ble satt for nøyaktig ordgjenkjenning. Elevene med lærevansker brukte lengre tid enn de andre elevene på å lese pretesttekstene (effektstørrelse .32).

Elevene på åttende trinn uten lærevansker og elevene på femte trinn hadde like resultater på forkunnskap på både de kjente og ukjente temaene .

Elevene viste statistisk signifikante forskjeller mellom kjente og ukjente avsnitt under pretesten. Det antyder at de forventede mønstrene i forskjeller mellom kjente og ukjente tekster gjaldt for denne studiens deltakere, som den også gjorde for tidligere forskning. Funnene var med på å bekrefte Anderssons antakelser om hva som var kjente og ukjente temaer for denne aldersgruppen.

Resultatene konkluderte med at elevene med lærevansker var generelt mer på nivå med elevene på samme lesenivå, kontra elevene på samme alder. Når det kom til aktivering av forkunnskap var resultatene for elevene med lærevansker likere elevene på femte trinn uten lærevansker enn elevene på åttende trinn (Carr & Thompson, 1996).

### **5.5.7 Diskusjon**

I følge forfatterne bak artikkelen er dette en av få studier som får deltakerne til å gjøre slutninger for å forstå teksten. Tidligere forskning har vist at det å forstå eksplisitt informasjon i teksten er lettere enn å sette sammen forkunnskap og informasjon fra teksten. Denne studien bidrar også til litteraturen ved å se på elevenes prestasjoner når de leser kjente og ukjente avsnitt under to ulike forhold. Tidligere forskning har hatt ulike fremgangsmåter i

studiene når det kommer til aktivering av forkunnskaper. I noen studier har forskerne aktivert forkunnskaper rett før deltakerne leser teksten, mens i andre studier har forskerne ventet 1-2 uker mellom aktivering av forkunnskaper og lesetesten. Dette er viktig å understreke fordi påvirkningen av forkunnskaper hos deltakeren må tas i betraktning under studien. Det var forventet at deltakerne ville prestere forskjellig under de to ulike forholdene de ble testet under.

Målet med denne studien var å undersøke leseforståelsen hos elever med lærevansker. Basert på et interaktivt syn på lesing involverer leseforståelse at leseren er en aktiv deltaker som må kombinere kunnskap og informasjon fra teksten for å skape mening. Leseforståelse involverer flere ulike kilder av leseres tidligere kunnskaper. Forskerne fokuserte i denne studien på leserens kunnskapsbase.

Som nevnt i avsnittet om resultater forventet forskerne at deltakerne skulle svare riktig på flere spørsmål om kjente enn om ukjente temaer. Dette samsvarer med tidligere forskning. Disse resultatene understreker effekten forkunnskaper har på leserens leseforståelse.

Tidligere forskning har sett på kunnskap, prosessering og kontekst og interaksjonen mellom disse som mulige årsaker til kognitive vansker mange elever med lærevansker opplever.

Viktigheten av forkunnskaper har i følge forskerne ikke blitt vektlagt i samme grad i feltet lærevansker.

Denne studien sammenligner elever med lærevansker med jevnaldrende og elever på samme lesenivå. Resultatene viser at når elevene med lærevansker har en adekvat kunnskapsbase om temaet, kan de svare riktig på like mange spørsmål som sine jevnaldrende, bare i et mindre effektivt tempo.

Når de ble testet på temaer de hadde kunnskap, om hadde ikke elevene med lærevansker og deres jevngamle behov for at forskeren hjalp dem med å aktivere forkunnskaper. Det hadde elevene på femte-trinn uten lærevansker behov for. Det må også nevnes at i store trekk hadde alle gruppene utbytte av hjelp til å aktivere forkunnskaper.

Selv om eleven i gruppen med lærevansker hadde gått lengre på skolen enn elevene i femteklasse, virket det som at de ikke hadde fått instruksjoner eller muligheten til å praktisere og utvikle nødvendig prosedural kunnskap. Når elever ikke har de strategier de trenger for å tilegne seg ny kunnskap, kan ny kunnskap virke vanskelig å forstå og huske. Disse elevene kan ha behov for støtte til å tilegne seg ny kunnskap og lære seg strategier gjennom støtte fra læreren eller andre instruksjoner. De kan også i følge forskerne ha vansker med å benytte riktige strategier til ulike oppgaver.

Denne studien viser at elever med lærevansker bruker flere strategier for læring når de jobber med temaer hvor de har en adekvat utviklet kunnskapsbase. Forskerne foreslår at videre forskning undersøker under hvilke forhold individer lærer (Carr & Thompson, 1996).

## **6. Resultater**

### **6.1 Introduksjon til kapittelet**

I dette kapittelet vil jeg se på studiens resultater i lys av hovedfasene i selvregulert læring. Jeg vil gi en kort og presis oppsummering for å se hvordan hovedfasene i selvregulert læring har påvirket intervensjonene og resultatene. Dette gjøres for å få en konkret oversikt. Punktene vil bli ytterligere utdypet i kapittel 7.

Det har tidligere blitt gjort rede for hva disse fasene består av (se kap. 3). Jeg bruker hovedfasene i selvregulert læring som et analyseverktøy for å tolke resultatene i artiklene og hvordan elementer i selvregulert læring kan føre til økt leseforståelse hos den aktuelle aldersgruppen.

I planleggingsfasen ser jeg hvordan målsetting, forforståelse, motivasjon og planlegging av oppgaven kan bidra til økt leseforståelse. Studiene har vektlagt dette noe ulikt og kommet frem til noe sprikende resultater, samtidig som de konkluderer med viktigheten av arbeidet med forforståelsen i utviklingen av leseforståelse.

I handlingsfasen ser oppgaven på hvordan studiene ser på studieteknikk, selvobservasjon, strategibruk og sosial interaksjon for utviklingen av leseforståelse. Alle studiene har et fokus på læring i et sosiokulturelt perspektiv og vektlegger læring i en sosial kontekst.

I den siste fasen, selvrefleksjonsfasen, ser vi studienes resultater opp mot lærerens tilbakemeldinger, selvevaluering og affektive reaksjoner. Fokuset på evaluering av læringsprosessen ses på som en sentral del av selvregulert læring og i studiene har det blitt vektlagt i ulik grad.

Kapittelet avsluttes ved å oppsummere resultatene i de tre studiene i lys av hovedfasene i selvregulert læring.

### **6.2 Fase 1- planleggingsfasen**

Her ser jeg på i hvilke grad studienes intervensjoner brukte forforståelse, selv vurdering, motivasjon og støtte til valg av strategier for å øke leseforståelsen.

Som nevnt i et tidligere kapittel blir planleggingsfasen omtalt som en fase med fire hoveddeler; vurdering av oppgaven, selvvurdering, motivasjon og planlegging av oppgaven (Zimmerman, 2000). God planlegging av oppgaven vil kunne være en støtte for elevene under gjennomføringen av oppgaven, og kan bidra til mestring. Denne fasen kan betegnes som betydningsfull da den gir et grunnlag for videre arbeid og muligheter for å sette mål for arbeidet. For å kunne planlegge oppgaven og sette seg realistiske mål for arbeidet vil det være sentralt å aktivere tidligere kunnskap. Dette er for å bevisstgjøre elevene om hva de kan og har lært om tidligere (Carr & Thompson, 1996). I oppgavens studier har de vurdert elevenes grad av forforståelse.

Elevenes grad av forforståelse er sentralt i de fire stadiene i studien til Bråten & Andreassen. Aktivisering av forkunnskaper og forforståelse vektlegges i stor grad i denne studien som en del av de fire fasene intervensjonen består av. Forskerne av artikkelen understreker viktigheten av relevant bakgrunnskunnskap for å øke leseforståelsen. De støtter seg videre på forskning som hevder at bakgrunnskunnskap kan ha en stor innvirkning på leseforståelse i kombinasjon med bruk av lesestrategier. Resultatene av studien viste at lærernes svar på spørreskjemaet støttet oppunder konklusjonen om at relevant bakgrunnskunnskap var vektlagt og implementert i undervisningen. I kontrollgruppen hadde ikke lærerne i følge spørreskjemaet fokusert på aktivisering av bakgrunnskunnskap i undervisningen. Aktivisering av forkunnskaper hadde i følge forskerne en positiv effekt på elevenes dypere tekstforståelse.

I studien til Carr & Thompson (1996) fant forskergruppen ut at elever med lærevansker hadde et større utbytte av aktivisering av forforståelsen. På et generelt grunnlag klarte elevgruppene å svare på flere spørsmål om tidligere kjente temaer da de leste en tekst, enn ukjente temaer. Det understreker viktigheten av forkunnskaper i møte med en tekst. Alle gruppene opplevde en positiv effekt på de delene av studien som omhandlet støtte fra studiens instruktør.

Motivasjon er en sentral komponent i selvregulert læring. Faktorer som er knyttet til elevenes motivasjon vil påvirke planleggingsfasen. Det kan være interesser, mestringstro, målorientering og forventning om utfallet. Elevenes mestringsforventning predikerer ofte valg av oppgave, innsats og prestasjon (Bandura, 1986). I denne fasen er lærerens rolle sentral. Hvordan læreren organiserer aktiviteten og gir instruksjoner kan ha positiv effekt på elevenes mestringsforventning på oppgaven.

I Bråten og Andreassens (2011) studie fant de ingen effekt på motivasjon hos elevene som hadde mottatt studiens intervensjon i fem måneder. Det kan ha bakgrunn i at lærerne hadde

vansker med implementeringen av studiens prinsipper og at de i tillegg hadde vansker med å holde elevene konsentrert om oppgavene. Elevenes lesemotivasjon hadde ingen positiv effekt av intervensjonen.

I Henry et al., (2012) sin studie opplevde alle tre elevene økt motivasjon gjennom intervensjonen. Motivasjonen ble positivt påvirket av mestring av oppgavene, positive tilbakemeldinger fra lærerne/instruktørene og at de fikk mulighet til å hjelpe andre elever i klassen. Motivasjonen for læring var kun i fagene hvor intervensjonen foregikk og elevene opplevde ikke samme motivasjon i de andre fagene på skolen. Det kan ha sammenheng med at mestringsforventninger betraktes som et begrep knyttet til en konkret oppgave og ikke en generell antakelse om elevenes evne (Zimmerman, 2000)

Elevene viser metakognitive ferdigheter når de har kunnskap om strategier, hvilken strategi som passer til den valgte oppgaven og hvordan man anvender strategiene på en effektiv måte. Her kan elevene ha behov for støtte og veiledning fra en lærer. For at elevene skal få trene på metakognitive ferdigheter må lærerne gi eksplisitte instruksjoner i strategier ut ifra hvilke oppgave eller aktivitet det gjelder (Andreassen & Bråten, 2011).

I studien til Bråten & Andreassen (1996) fikk elevene instruksjoner i leseforståelsesstrategier. Det var en del av de fire prinsippene lærerne skulle gå gjennom i intervensjonen. De fikk instruksjoner i hvilke strategier som passer til de ulike formålene. Strategiinstruksjonene hadde en positiv innvirkning på elevenes leseforståelse.

I studien til Henry et al.(2012) hadde studiens deltakere en positiv effekt av strategibruk og de fikk støtte av medelever og lærere for å tilegne seg strategier for læring. Et fokus i studien var også at studiens deltakere lærte bort strategier til medelevene sine.

I Carr & Thompson (1996) sin studie fant de ut at elever med lærevansker har et ekstra behov for støtte til valg av strategier. Denne gruppen mangler i følge resultatene instruksjoner og støtte til valg av riktige strategier.



### 6.3 Fase 2- Handlingsfasen/ gjennomføringsfasen

Her vil jeg se hvordan studieteknikk, strategibruk og sosial interaksjon påvirket leseforståelsen. Her ser jeg på stillasbygging som en del av den sosiale interaksjonen. Det handler om hvilke utbytte man får av å samarbeide med andre og hva man kan samarbeide om. Samhandlingen handler også om å søke råd og hjelp hos andre og der er stillasbyggingen et viktig verktøy. Under stillasbygging får elevene støtte i læringsprosessen (Zimmerman, 2000).

I denne fasen kan læreren se om og hvordan eleven bruker de strategiene som ble introdusert i planleggingsfasen. Her kan også læreren støtte den metakognitive overvåkingen til elevene og hvordan de observerer sin egen læringsprosess. Man vil kunne se om de elevene klarer å bruke strategiene på en selvstendig og effektiv måte (Zimmerman, 2000).

I Bråten og Andreassens studie fikk elevene gjennom de fire fasene av intervensjonen mulighet til å øve på strategier gjennom samarbeid med andre hvor de oppsummerte tekster og delte strategier for læring. Forskerne målte ikke signifikante forskjeller i resultatene fra pretest og posttest og trodde det skyltes mangel på implementering av studiens to siste faser.

I Henry et al sin studie (2012) fikk elevene muligheten til å øve på bruk av strategier gjennom å lære andre tillærte strategier og samarbeide om gruppeoppgaver. Bruk av hjelpemidler som PC i undervisningen ga også støtte til bruk av strategier. Det ga god effekt på elevenes læringsutbytte.

Studien til Henry et al (2012) og Bråten og Andreassen (2011) dokumenterer begge god effekt på stillasbygging som en del av intervensjonen. Elevene lærer i samspill med andre elever og øker læringsutbyttet. Her er deling av læringsstrategier svært sentralt og en del av stillasbyggingen. Elevene fikk et godt utbytte av læring i en sosial setting. Her kan de bruke hverandre som modeller for læring og justere og optimalisere strategiene sine. I samhandling med andre kan de se hva slags strategier som er effektive for læring i fellesskap. Elevenes interesse eller motivasjon for oppgaven kan ha påvirkning på stillasbyggingen.

## 6.4 Fase 3- selvrefleksjonsfasen

Her vil jeg se hvordan lærerens tilbakemeldinger og selvevaluering påvirket leseforståelsen. Her ser man på i hvilke grad målet for læringen ble nådd og hvordan eleven oppfatter arbeidet sitt. Mestringen av den tidligere oppgaven vil kunne påvirke mestringsforventningene til neste oppgave. Eleven er også i stor grad opptatt av hvordan læreren vurderer elevens arbeid, det påvirker elevens opplevelse av mestring. Eleven søker respons fra en kompetent modell (Zimmerman, 2000). Tilbakemeldingene som gis bør gi sikte på å øke elevenes mestringtro og fokusere på elevenes selvrefleksjon. Tilbakemeldingene skal være på en slik måte at elevene kan lære av det og bruke det i videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I Henry et al., (2012) utnevnte læreren elever som «eksperter» når de mestret en oppgave. Dette er en form for tilbakemelding læreren gir i respons til elevenes arbeid. Elevene fikk også tilbakemelding fra læreren under arbeidet med stillasbygging (Andreassen & Bråten, 2011; Henry et al., 2012).

Henry et al (2012) sin studie undersøker i hvilken grad elevene reflekterer over læringsprosessen. De liker hvordan intervensjonen bruker andre metoder for læring og at de har fått en mer fremtredende rolle i klasserommet, hvor de føler de har hatt en mulighet til å bidra med faglige innspill i gruppen. De reflekterte rundt at metodene for læring gjorde det mulig for dem å vise hva de kan og at de fikk anerkjennelse for arbeidet ved at de ble utnevnt som «eksperter». I Andreassen & Bråten (2011) studie evaluerte lærerne eget arbeid gjennom intervensjonen ved bruk av et spørreskjema. De hadde også oppfølging av studiens ledere for å gi tilbakemelding på hva som fungerte og ikke.

I Carr & Thompson (1996) sin studie skulle elevene i forkant av å lese teksten svare på hva de kunne om temaet. Det er en form for selvevaluering og vurdere egen kunnskap på et gitt område. Her ble elevene involvert i selvevalueringen og hadde muligheter til å reflektere rundt eget læringsarbeid. Det viste seg å ha en positiv effekt på læringen (Henry et al., 2012).

## 6.5 Oppsummering av funnene

Studiens fokus på etablering og bevisstgjøring av forkunnskaper viser seg å ha god effekt. Elevens forkunnskaper om temaet de skal lese om har en positiv effekt på leseforståelsen. Dette kommer også frem i annen forskning at et fokus på forkunnskaper og dypere forståelse bør være en del av skolens opplæring i leseforståelse (Anmarkrud & Bråten, 2009).

Studiens resultater er noe sprikende på temaet motivasjon. Det understrekes i Andreassen og Bråtens (2009) studie at motivasjon ikke er en faktor som følger med ved et høyere fokus på leseforståelse i opplæringen og at elevenes selvbestemmelse kan styrke graden av motivasjon. Dette underbygges i annen forskning hvor elevenes engasjement i egen læring styrkes ved mer selvbestemmelse (Lichtinger & Kaplan, 2015). Studien til (Henry et al., 2012) viste positive resultater på motivasjon, men motivasjonen gjaldt kun på intervensjonen og påvirket ikke elevene i andre fag.

Alle studiene viser på et generelt grunnlag positiv effekt på bruken av selvregulerende ferdigheter for å styrke elevenes leseforståelse. De benytter seg av stillasbygging og læring i fellesskap med utgangspunkt i den sosial kognitive modellen. En meta-studie som tar for seg leseforståelse og selvregulert læring underbygger positive resultater hvor læreren tilrettelegger for ulike former for selvregulert læring i undervisningen. Det er for å gi alle elevene utbytte av undervisningen og forskningen viser også at elever med lærevansker i stor grad har utbytte av instruksjoner av lesestrategier, stillasbygging og modellering (Schunk & Zimmerman, 2007).

## **7. Diskusjon**

### **7.1 Introduksjon til kapitlet**

I dette kapitlet vil jeg gå gjennom studienes styrker og svakheter i et metode-perspektiv. Jeg vil se på studienes reliabilitet og validitet for å se på studienes gyldighet. Videre vil jeg se hvordan læreren kan arbeide med leseforståelsen hos elever både med og uten lærevansker i en klasseromskontekst basert på studienes resultater. Jeg tar også for meg tre prinsipper for læring som kan ses på å være positive konsekvenser av intervensjonene. Avslutningsvis vil jeg gi en kort oppsummering av oppgaven.

### **7.2 Bråten og Andreassens studie- validitet og reliabilitet**

For å måle i hvor stor grad intervensjonen hadde noe effekt, brukte de flere typer måleinstrumenter. De benyttet seg av standardiserte tester for å måle ordgjenkjenning, arbeidsminne, lesemotivasjon og leseforståelse. Forfatterne av studien gjør nøye rede for hvordan de ulike implementeringene de tester blir målt. For å se resultatene i et større bilde samler de inn data både før og etter intervensjonene. Pretest og posttest gjør det mulig for forskerne å sammenligne resultatene fra intervensjonen med elevenes utgangspunkt før intervensjonen var satt i gang. Det gir verdifull informasjon om hvordan utviklingen har vært i perioden. Flere ulike typer kilder av data gjør det mulig å samle inn et bredt spekter med informasjon om intervensjonen og deltakerne. De ulike kildene kan supplere hverandre og gi innsikt i intervensjonen fra flere ulike perspektiver. Et eksempel på dette i denne studien er at lærerne som gjennomførte intervensjonen ble observert flere ganger og de fylte ut et spørreskjema hvor de svarte på åpne spørsmål og Likert-spørsmål. Dette kan føre til at studiens validitet blir styrket og de har flere datakilder som kan være med på å styrke eller svekke funnene i studien.

Studiens design kan sies å være «mixed methods»- metode. Det er fordi de bruker både kvalitative og kvantitative måleinstrumenter for å samle inn data. Disse utfyller hverandre og bidrar til å styrke funnene i studien.

En annen styrke studien viser er at forskerne benytter seg av kontrollgrupper. Det er en gruppe som ikke mottar den samme intervensjonen som intervensjonsgruppen. I denne studien mottar kontrollgruppen vanlig undervisning. Intervensjonsgruppen og kontrollgruppen har flere likheter, som at de tilhører samme geografiske område og går i samme klassetrinn. Studiens pretest kunne bekrefte likheter i ferdigheter og kunnskaper hos intervensjonsgruppen og kontrollgruppen. Dette gjør det mulig å sammenligne resultatene ved pretestene. Større forskjeller i resultatene under pretest kan i større grad knyttes til intervensjonen og det kan bekrefte at studien måler det den er ment å måle.

Studiens intervensjonsgruppe består av 55 jenter og 48 gutter. Kontrollgruppen består av 64 jenter og 49 gutter. Antallet deltakere er relativt høyt og gjør det mulig å kunne generalisere funnene. Studiens deltakere kommer fra en liten by sør-øst i Norge. Siden Norge kan sies å ha lave sosioøkonomiske forskjeller kan og dermed føre til at generalisering til andre områder i landet vil være mulig. Når studiens funn kan generaliseres øker dette studiens validitet og viser at intervensjonen kan implementeres andre steder og man kan forvente et lignende resultat. Dette gir også muligheter for videre utvikling av studiens intervensjon og studiens effekt kan ha positive ringvirkninger.

### **7.3 Henry et al sin studie- validitet og reliabilitet**

Denne studien oppfyller flere av kriteriene til å være en kvalitativ studie. Det er kun tre deltakere som er med i studien. Forskerne tok for seg flere metoder for å samle inn data. De intervjuet deltakerne, observerte de i læringssituasjonen og analyserte arbeidet de hadde gjort i perioden prosjektet foregikk. De tre deltakerne var omtrent like gamle og var fra ulike steder i landet i områder med omtrent lik sosioøkonomisk bakgrunn. Dette kan være med på å styrke kvaliteten i den kvantitative forskningen fordi deltakerne oppfyller kriteriene med at de har fagvansker og har flere likhetstrekk, men de er fra forskjellige steder i landet som bidrar til en viss grad å kunne generalisere forskningen. Kvalitativ forskning kan i liten grad generaliseres, men studien her viser at elever med fagvansker er gjennomgående over hele USA og intervensjonen kan implementeres i flere ulike klasseromskontekster..

Som nevnt i metodekapittelet er det flere kriterier som må oppfylles for å kunne sikre studiens gyldighet. I denne forskningen foregår det en form for inter-reliabilitet innad i studien, da det er tre case som foregår i forskjellige kontekster, men de mottar samme intervensjon. At resultatene innad i studien samsvarer kan være med på å styrke reliabiliteten. Studien baserer seg også på tidligere forskning og metodene de anvender har forankring i dette. De gjør rede for sitt teoretiske ståsted. Studiens resultater blir tolket av forskerne og de vurderer hvordan intervensjonen gikk. De tar observasjoner, intervjuer og elevenes faglige resultater i betraktning når de analyserer resultatet.

Det vil være utfordrende å analysere resultatene på en objektiv måte når forskerne har vært delaktige i prosessen og de påvirkes av sitt eget teoretiske utgangspunkt og forforståelse. Det kan derfor argumenteres for at analysen bærer preg av forskernes subjektive meninger. For å styrke forskningens gyldighet er det noen grep forskerne har gjort. De har i denne studien grundig forklart sitt teoretiske ståsted, hva de ønsker å finne ut av ved hjelp av en problemstilling og hvordan de vil gå frem for å besvare denne problemstillingen.

Problemstillingen er basert på at forskerne ønsker å finne ut av noe som det ikke er forsket så mye på. Det begrunner de ved å redegjøre for fagfeltets tidligere forskning og på hvilke områder det behøves mer kunnskap. De redegjør for manglende kunnskap på feltet og tar for seg et felt de mener må undersøkes mer og begrunner det i tidligere forskning og teori.

Hvor åpne forskerne er om forskningsprosessen og valg de tar underveis er med på å styrke studiens gyldighet. De begrunner valgene de tar og redegjør for mulige feilkilder. En grundig gjennomgang av studiens metode og fremgangsmåte vil gjøre det lettere å forsøke å gjennomføre studien senere i andre kontekster.

Denne studien beskriver hvilke tre faser IRT består av, og hvordan intervensjonen foregikk i de tre casene. Det blir nøye forklart hvor lenge intervensjonene varer og hvilke tilpasninger som gjøres. Det fremstår i artikkelen at intervensjonens innhold varierte i de ulike casene og gjør det vanskelig å sammenligne disse. Felles for alle tre var at læreplanmålene skulle dekkes ved bruk av datamaskinen og internett, samt at de skulle få innføring i læringsstrategier. Det blir ikke klart redegjort for hvordan implementeringen foregår, det er en svakhet i studien. Det blir ikke nøye gjennomgått hva intervensjonen innebærer, annet enn at det fokuseres på læringsstrategier og at de følger IRT's tre trinn.

## 7.4 Carr og Thompson sin studie- validitet og reliabilitet

Dette kan sies å være en kvantitativ studie fordi forskerne tar for seg et større antall informanter og bruker kvalitative målingsinstrumenter for å besvare problemstillingene. De samler inn informasjon og registrerer dette som «rett/galt». De samler ikke inn dybdeinformasjon om deltakerne annet enn at de vet hvor gamle de er og hvilke faglige nivå de ligger på.

I kvalitativ forskning er det vanlig å bruke kontrollgrupper. En gruppe mottar intervensjonen og en annen gruppe får ingen intervensjon, men følger i pedagogisk forskning klassens opprinnelige faglige opplegg. Dette er blant annet for å kunne kontrollere om intervensjonen måler det den har til hensikt å måle. Det er med på å styrke studiens reliabilitet. I denne studien har de ingen kontrollgruppe.

De sammenligner ikke resultatene sine med grupper som ikke har mottatt intervensjon, men de har på forhånd lagt kriterier om hvem som kvalifiserer for de tre gruppene og sammenligner dem med hverandre. Sammenligningen baserer seg på at alle deltakerne gjennomfører de samme oppgavene og besvarer de samme spørsmålene, så ser forskerne på likheter og ulikheter mellom gruppene. I dette tilfelle er det en metode for å besvare problemstillingene. De ønsker å se om eller hvordan elever med lærevansker skiller seg fra jevnaldrende eller elever på samme lesenivå. Effekten av å ha en kontrollgruppe kan kanskje vise seg å være liten, da målet med denne studien var å sammenligne grupper mot hverandre som alle mottok intervensjon.

Pretesten ga forskerne relevant informasjon om deltakerne og bekreftet at testene var på nivå med elevenes ferdigheter. Det gjorde det også mulig å utelukke andre vansker hos elevene som avkodingsvansker. Avkodingsvansker var ikke relevant for denne studien og ved å kontrollere for dette kunne de sørge for at avkodingsvansker ikke var årsaken til resultatene på leseforståelse.

Utvalget bestod som tidligere nevnt at 48 deltakere. Det kan argumenteres for at selv om studien har et kvalitativt design så er ikke utvalget stort nok til å kunne generalisere funnene. Funnene i denne studien bekrefter funn i tidligere studier, men å generalisere funnene basert på denne undersøkelsen alene kan vise seg å være vanskelig, da antallet deltakere er lavt. Det kan gi indikasjoner på at aktivering av forkunnskaper for elever med lærevansker kan være et

interessant felt å forske mer på, hvor det trengs mer kunnskap for å kunne si noe om forkunnskapenes betydning for leseforståelse.

## **7.5 Fellestrekk for intervensjoner som er egnet til å øke leseforståelsen**

For at en lærer skal kunne tilrettelegge for en god leseutvikling hos elevene kom de utvalgte studiene frem til flere metoder. Lesing er som tidligere nevnt en kompleks aktivitet som krever flere sett med ferdigheter. Jeg ønsker å trekke frem fire klare tendenser som kommer frem i studiene som er med på å øke elevenes leseforståelse. Disse tendensene er alle i følge studiene med på å fremme leseforståelse. Alle studiene er sett i lys av selvregulert læring som en faktor for å fremme leseforståelsen.

### **- Strategier for læring**

Elevene hadde i stor grad utbytte av instruksjoner i bruk av lesestrategier for å forstå innholdet i teksten. Instruksjonene ble gitt av en lærer eller instruktør og elevene skulle automatisere strategiene på en slik måte at de kunne bruke de på en selvstendig måte. Elevene fikk oppgaver der de kunne øve på og teste ut ulike strategier. Elevene med lærevansker hadde også utbytte av å motta instruksjoner på lesestrategier.

### **- Læring i fellesskap**

Med en sosialkognitiv teori som utgangspunkt for studiene, har læring i fellesskap hatt en sentral del av intervensjonene. Ved å bruke medelever som læringsstøtte og diskutere mening med andre har det ført til et økt læringsutbytte og det kan ha en positiv effekt på motivasjonen.

### **- Aktivering av forkunnskaper**

For både elever med og uten lærevansker har aktivering av forkunnskaper hatt stor betydning for videre læring. Aktivering av forkunnskaper har vært avgjørende for leseforståelsen og bidratt til refleksjon rundt lærings situasjonen.

### **- Bruk av andre ressurser for læring**

For elever med lærevansker kan bruk av andre læringsressurser bidra til å øke deres bevissthet om egen læring. Bruk av internett og datamaskinen som læringsressurs har vist seg å virke positivt på elevenes motivasjon og bidratt til faglig inkludering.



### **7.5.1 Hvordan bidra til å øke leseforståelsen hos elever med lærevansker**

Elever med lærevansker viste seg å ha utbytte av å få hjelp til å aktivere forkunnskapene sine (Carr & Thompson, 1996). Ved at de gjorde det så presterte de omtrent på samme nivå som sine jevnaldrende uten lærevansker når de ble målt i leseforståelse. Denne gruppen hadde også et positivt utbytte av modellering (Henry et al., 2012). De opplevde en positiv effekt ved at de også kunne fremstå som modeller for de andre i klassen og lære bort det de hadde lært. I en av studiene ble de fremmet som eksperter, da følte de seg som en del av klassemiljøet, noe de ikke hadde gjort tidligere.

Elevene med lærevansker viste også et økt utbytte av undervisningen ved bruk av digitale hjelpemidler (Henry et al., 2012).

## **7.6 Hva bidrar studien med?**

Denne oppgaven bidrar til et fokus på hvordan elever med lærevansker i større grad kan bli inkludert i undervisningen ved hjelp av selvregulert læring. Intervensjonene har hatt positiv innvirkning på elevsamarbeid og inkludering. Studiene har også sett på flere metoder på hvordan elevene kan få et større eierskap over egen læring. Ved bruk av lesestrategier og aktivisering av forkunnskaper har de i større grad kunne øke bevisstheten sin rundt sin egen læringsprosess. Et mål med selvregulert læring er at eleven overvåker sin egen læringsprosess og vet hvordan man skal tilegne seg kunnskap. Disse fire punktene er med på å bidra til både å gjøre elevene mer selvregulerte og øke elevens leseforståelse.

### **7.6.1 Studiens begrensninger**

Denne oppgaven er ment som en kasstudie hvor jeg tar for meg fenomenene lesing og selvregulert læring. Ut i fra dette har jeg gått i dybden på tre artikler som tar for seg disse temaene og for å se hva deres synspunkt på leseforståelse og selvregulert læring er. Funnene er ikke generaliserbare og skal kun se på et fenomen og analysere fenomenet i en gitt kontekst.

## 7.7 Positive effekter selvregulert læring har på elevenes leseforståelse

*Stillasbygging* trekker inn det sosiale aspektet på læring hvor elevene støtter og hjelper hverandre i forståelsen av teksten. Her lærer elevene i samhandling med andre og tanken bak er at elevene skal støtte hverandres utvikling ved hjelp av stillasbygging (Henry et al., 2012). Stillasbyggingen skal sørge for at alle elever på tross av ulike vansker skal få hjelp av andre til å forstå teksten. Både lærere og elever fungerer som stillasbyggere. Dette tilrettelegger for prinsippet om at svakere elever skal lære av sterke elever og ha noe å strekke seg etter. Dette kan være vanskelig å implementere i klasserommet og føre til at de sterke elevene ikke får nok utfordringer da de heller blir satt til å underbygge medelevenes læring. Dette kan også være en utfordring om elevene ikke har tilstrekkelig erfaring i å samarbeide. Å implementere slike tiltak i klasserommet hvor elevene skal være hverandres læringsstøtte krever trening og nøye innføring for et maksimalt utbytte. Lærerne trenger også kunnskap om hvordan dette implementeres slik at dette kan fungere som en verdifull læringsressurs.

Denne studien vektlegger også viktigheten av mestring og inkludering i undervisningen. Den viser gode resultater på flere områder og er med på å fremme den selvregulerte læringen. Intervensjonen sikrer flere grader av inkludering, blant annet faglig inkludering. Det gjør at elever med lærevansker også kan inkluderes i undervisningen og lære sammen med andre. Det er i tråd med den sosialkognitive teorien. Læreren kan i denne intervensjonen legge til rette for spesialpedagogiske tiltak hos elevene samtidig som de er inkludert i undervisningen.

Den sosiale dimensjonen av inkludering ivaretas i Henry et al., (2012) studie ved at elevene med sine ulikheter i bakgrunn og forutsetninger ikke bare er i samme klasserom, men de arbeider, lærer og omgås sammen (Nilsen, 2017). Den sosiale dimensjonen kan sies å både være en viktig verdi for individet og miljøet og skolen. Det kan føre til større ringvirkninger for læringen ved at mennesker med ulike bakgrunner og forutsetninger lærer seg å omgås og leve sammen i gjensidig forståelse og respekt (Nilsen, 2017). I denne studien omfatter den sosiale dimensjonen både relasjonen mellom elev-elev og elev-lærer. Ved å benytte andre måter å lære på har læreren muligheten til å bli bedre kjent med elevenes styrker og gode sider og har dermed muligheten til å tilpasse undervisningen ytterligere for at elevenes læring

skal bli bedre. Elevene lærer også mer av hverandre ved at de ser hva medelevene mestrer og det kan øke troen på at de selv kan mestre det.

Elevene kan også føle en økt grad av inkludering når de deler et faglig innhold, arbeider med medelever om felles oppgaver og tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer (Nilsen, 2017). Denne studien vektlegger også denne siden av inkludering for å fremme læring hos elever med lærevansker. Til tross for utfordringene elevene viste og hvordan det tidligere hadde blitt tilrettelagt for de, deltok de sammen med medelevene sine i undervisningen.

I studien til Andreassen og Bråten (2011) ble ikke intervensjonene på alle de fire trinnene implementert på en slik måte at de oppnådde positive effekter på motivasjon og det var vanskelig å gjennomføre oppgaver der elevene skulle samarbeide. Det kan gi indikasjoner på at lærerne behøver en styrket støtte for å sette i gang intervensjoner i klasserommet. Lærerne bør ha god kjennskap til instruksjonene og lesestrategiene for at elevene skal kunne få et godt utbytte av undervisningen. Lærerens rolle som leder i klasserommet, med tydelig struktur og klare instruksjoner for strategier er av stor betydning for elevenes utvikling. Dette kan legge grunnlaget for videre selvstendig arbeid og et vellykket samarbeid i grupper hvor elevene har kunnskap om og mulighet til å praktisere de strategiene de har lært i samspill med andre. Grunnlaget med gode strategier for læring og nøyaktige instruksjoner bør ligge til grunn for at elevene skal kunne få utbytte av hverandre i modelleringen og at de opplever en motivasjon for læringsoppgaven. Lærerens rolle som stillasbygger fører videre til en mulighet for å skape autonome elever. Studiene viser at det trengs mer ressurser for å gi lærerne verktøy for at elevene i større grad kan arbeide selvstendig og tilegne seg kunnskap på egenhånd. Lærerne behøver støtte for å kunne implementere intervensjoner i undervisningen for å utvikle nye modeller for læring i klasserommet. De må ha kunnskap om hva som fremmer og hemmer et godt læringsmiljø. Hvilke faktorer som bidrar til god leseutvikling og hvordan selvregulert læring påvirker denne prosessen. Dette er med på å forandre lærerens rolle i klasserommet, fra å undervise til å støtte elevenes læringsprosess gjennom veiledning, stillasbygging og nye måter og tilegne seg kunnskap på.

## 7.8 Avslutning

Leseforståelse er en ferdighet sammen med selvregulert læring som har betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling. Det er komplekse og omfattende prosesser som foregår over tid. Å utvikle selvregulert læring og leseforståelse krever mye av både lærere og elever. Det stiller krav til god undervisningspraksis og et godt læringsmiljø.

Denne oppgaven har sett på mulighetene for bruk av selvregulert læring i utviklingen av elevenes leseforståelse. Flere av de sentrale ferdighetene innenfor selvregulert læring har en positiv innvirkning på leseforståelsen. Oppgaven viser også at elever i aldersgruppen 10-13 år er mottakelige for å anvende selvregulert læring i undervisningen. Bruk av selvregulert læring i undervisningen kan ha en positiv effekt på elevenes motivasjon for læringsarbeid.

Læringsarbeidet bør tilpasses den enkeltes behov for en best mulig utvikling.

Denne oppgaven har sett på tre studier som har ulik tilnærming på selvregulert læring. Alle metodene har vist seg å ha positiv effekt på elevenes leseforståelse i den perioden intervensjonene foregikk. Studienes intervensjoner hadde ulik varighet. Et fellestrekk var at ingen av studiene viste effektene av tiltakene over en lengre periode. Om de innlærte ferdighetene knyttet til lesestrategier, læring i fellesskap og aktivering av forkunnskaper har noen effekt utover intervensjonen vites ikke. Videre hadde det vært interessant å se hvordan læreren kan arbeide slik at de tillærte ferdighetene også kan gjelde andre områder i skolen. Det trengs også mer kunnskap om hvordan man kan arbeide med å skape motivasjon for leseforståelse i denne aldersgruppen. Oppgaven kan oppsummere med at de tre studiene har en oppfatning om at selvregulert læring har en positiv effekt på elevenes leseforståelse og bør brukes aktivt i undervisningen.

## Litteraturliste

- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. I *Learning and Instruction* (s. 520–537). Elsevier.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Learning and Individual Differences. *Elsevier*, 252–256.
- Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (Red.). (1996). *Developing engaged readers in school and home communities*. Erlbaum.
- Baker, Linda, & Brown, A. L. (2002). Metakognitive skills and reading. I *Handbook of reading research*. Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice- Hall, Inc.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1973). Considerations of some problems of comprehension. I C. W.G (Red.), *Visual Information Processing* (s. 383–438). Academic Press.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Blackwell.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading Comprehension Development from 8 to 14 Years: The Contribution of Component Skills and Processes. I R. K. Wagner, C.

Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Red.), *Beyond Decoding The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*. The Guildford Press.

Carr, S. C., & Thompson, B. (1996). The Effects of Prior Knowledge and Schema Activation Strategies on the Inferential Reading Comprehension of Children with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 48–61. JSTOR.  
<https://doi.org/10.2307/1511053>

Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). *Developing Reading Comprehension*. WILEY Blackwell.

Cumming, G., & Calin-Jageman, R. (2016). *Introduction to the new statistics estimation, open science & beyond*. Routledge.

Dalland, O. (2015). *Metode og Oppgaveskriving* (5. utgave). Gyldendal akademisk.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning Disabilities From Identification to Intervention* (Second edition). The Guildford Press.

Guthrie, J. T., van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., & Poundstone, C. C. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306–332.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research: Bd. Vol. 3* (s. 403–422). Erlbaum.

Henry, L. A., Castek, J., O'Byrne, W. I., & Zawilinski, L. (2012). Using Peer Collaboration to Support Online Reading, Writing, and Communication: An Empowerment Model for Struggling Readers. I *Routledge* (s. 279–306). Routledge.

Johannessen, A., Per Arne Tufte, & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave).

John W. Creswell, & Creswell, J. D. (2018). *Research design, qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition). SAGE publications, Inc.

Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub.

Lesesenteret, U. (2017). Leseforståelse. *Lesesenteret, Universitetet i Stavanger*.

[https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/1328368/Lesesenteret/pdf-filer/Hefter/Leselos/Leselos\\_kap6.pdf](https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/1328368/Lesesenteret/pdf-filer/Hefter/Leselos/Leselos_kap6.pdf)

Leu, D. J., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D. K., Henry, L. A., & Reinking, D. (u.å.). Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. I C. C. Block, S. Parris, & P. Afflerbach (Red.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (s. 321–346). Guilford.

- Lichtinger, E., & Kaplan, A. (2015). Employing a case study approach to capture motivation and self-regulation of young students with learning disabilities in authentic educational contexts. *Metacognition and Learning: New York*, 10(1), 119–149.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s11409-014-9131-1>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I *Inkludering og Mangfold—Sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Olaussen, B. S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø En innføring i pedagogisk psykologi*. Akademika forlag.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. I *Cognition and Instruction 1* (s. 117–175).
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekartes, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., & Almasi, J. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92, 511–555.
- Rygvoid, A.-L. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk* (T. Ogden, Red.; 5. utgave). Gyldendal akademisk.



Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Routledge*, 23:1, 7–25.

<https://doi.org/10.1080/10573560600837578>

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and Overview. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.

Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen Forlag.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Udir. (2020). Grunnleggende ferdigheter. *Utdanningsdirektoratet*.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I M.

Boekartes, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation*.

Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2010). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview, Theory Into

Practice. *Routledge*, 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. Routledge.