

Beate Ferstad Stavrum

Kunnskap, erfaring og muligheter knyttet til undervisning av elever med leseforståelsesvansker i skolen

En litteraturstudie

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Mai 2022

Beate Ferstad Stavrum

Kunnskap, erfaring og muligheter knyttet til undervisning av elever med leseforståelsesvansker i skolen

En litteraturstudie

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Per Egil Mjaavatn
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK20). I Norge, som i andre land, gjennomføres både nasjonale og internasjonale kartlegginger av leseferdighet. Disse sier oss noe om hvordan elevene mestrer å forstå og reflektere over innhold i tekster. Resultatene av slike kartlegginger brukes til ulike formål. Noen kan påpeke trender i leseutviklingen i Norge på generelt grunnlag, mens andre gir oss verdifull informasjon om enkeltelever.

Hovedmålet med denne studien er å undersøke hva slags undervisning som er best egnet for å fremme leseforståelsen hos elever som forstår mindre av teksters innhold enn det som er forventet ut fra alder og utvikling. Disse elevene benevnes i oppgaven som svake forståere (SF). De har en lesevanske som er atypisk dysleksi, hvor den primære vansken ikke knyttes til avkodning og leseflyt, men forståelsen. Studien ekskluderer forståelsesvansker hos tospråklige elever. Undersøkelsen tar utgangspunkt i to forskningsspørsmål omkring faktorene leseaktiviteter og organisering. Kjennetegn på god praksis innenfor disse områdene drøftes opp mot kognitiv og sosiokulturell læringsteori. På bakgrunn av funn i resultat og drøfting løftes lesemotivasjon og lærerens kompetanse frem som to andre avgjørende faktorer på veien mot god leseforståelse. Studien tar utgangspunkt i elever som går i grunnskolens mellom- og ungdomstrinn.

Undersøkelsen er gjennomført som en scoping review og dekker empirisk forskning publisert mellom 2019-2021. Fire artikler utgjør datagrunnlaget og disse representerer forhold i Norge, USA og Nederland. Systematiske søk etter litteratur er for det meste gjort via universitetets databaser. I de avsluttende søkene benyttet jeg meg av Oria, Eric, Web of Science, Google Scholar og International Literacy Association.

Det første forskningsspørsmålet ønsket å undersøke hvilke leseaktiviteter som fremmer leseforståelsen hos de svake forståerne. Oppsummert viser resultatene at disse elevene har behov for en helhetlig strategi- og vokabularinnlæring i alle delene av leseprosessen. Optimalt bør dette inkludere ord som brukes på tvers av fag i tillegg til fagspesifikke høyfrekvente ord. Bruk av varierte lesestrategier som oppleves nyttig til formålet er et annet nøkkelfunn. Det andre forskningsspørsmålet hadde som hensikt å finne ut hvilke organiseringsformer som fremmer læring fra tekst for denne gruppen elever. Her peker klasseromsdialogen og samarbeidslæring i par seg ut som egnede arbeidsformer. Tekstforståelsen ser ut til å øke om klasseromsdialogen preges av inferensspørsmål eller oppgaver som er av undrende eller undersøkende karakter. Lærerens kompetanse griper inn i både metodikk og organisering. En eksplisitt strategiundervisning med vekt på modellering og verbalisering i innlæringsfasen av strategier ser ut til å være en viktig faktor for utvikling. Lærerens kvalitet i tilbakemeldingen ser ut til å påvirke utbyttet av samarbeidslæring. Å samarbeide med andre, opplevelsen av noe autonomi og følelsen av mestring er faktorer som synes å påvirke elevenes motivasjon og leseengasjement.

Abstract

Reading is one of the five basic skills in *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK20). In Norway, as in other countries, both national and international framework-tests for literacy are conducted. These frameworks reveal how students master understanding and reflection of content in texts. The results from these frameworks are used for different purposes. Some may highlight trends in the reading development in Norway on a general basis, while others can provide valuable information regarding individual students.

The main objective of this study is to investigate what sort of teaching is best suited to enhance reading comprehension in students who understand less of the content of texts than what is expected based on age and development. These students are referred to in the text as "svake forståere" (SF). They experience a reading difficulty which is atypical dyslexia, where the primary difficulty is not related to decoding and reading fluency, but comprehension. Comprehension difficulties in bilingual students are excluded in this study. The study is based on two research questions: the factors of reading activities and organisation. Characteristics of good practice within the scope of these areas are discussed against cognitive and sociocultural learning theory. Reading motivation and the competence of the teacher are highlighted as two other decisive factors on the road to good reading comprehension, based on findings in results and discussion. The study is based on students from middle-elementary to junior high levels.

The research is conducted as a scoping review and covers empirical research published from 2019-2021. The data base is comprised of four articles which represent the conditions in Norway, USA, and the Netherlands. Systematic literary searches are mostly done via the university's databases. I used Oria, Eric, Web of Science, Google Scholar, and International Literacy Association for the concluding chapters.

The objective of the first research question was to assess which reading activities enhance the reading comprehension for the SFs. The summarized results showcase that these students have a need for holistic strategy- and vocabulary learning in all parts of the reading process. Optimally speaking, this should include words used across subjects in addition to subject-specific, high-frequency words. Another important discovery was the use of varied reading strategies that are perceived as useful for the purpose. The second research question intended to inspect which forms of organisation promote learning from text for this group of students. In this case the classroom dialogue and collaborative learning in pairs stand out as ideal working methods. The comprehension of the text seems to increase if the classroom dialogue is influenced by inferential questions or assignments that are of a speculative or investigative nature. The teacher's competence is essential in both methodology and organisation. Explicitly strategized teaching with emphasis on modelling and verbalisation in the learning phase of strategies seems to be an important factor for development. The teacher's quality in the feedback seems to influence the benefits of collaborative learning. Collaboration with others, the experience of autonomy and the feeling of mastery are all factors which seem to affect the motivation and reading engagement of the students.

Forord

Dette markerer slutten på mitt masterstudie i spesialpedagogikk ved NTNU, Trondheim. Jeg valgte å skrive en litteraturstudie omkring temaet leseforståelse. Videreføringen av lesing som grunnleggende ferdighet i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20)* aktualiserer temaet, samtidig som lesing regnes som en nødvendig ferdighet i stort sett alle fagområder i dagens samfunn. Å skrive oppgaven som en litteraturstudie har gitt meg verdifull innsikt i nyere forskning. Egen kompetanseheving tilknyttet temaet har vært en stor motivasjon gjennom arbeidet.

En kort refleksjon om prosessen jeg har vært gjennom er nå på sin plass. Jeg ønsker også å takke de som fortjener det. Å skrive denne oppgaven har til tider vært altoppslukende. Det er ikke til å legge skjul på at å kombinere studier med jobb har vært en vanskelig balansegang. Jeg hadde aldri sett for meg at denne oppgaven skulle ta så mye tid og til tider føles så ensomt. Samtidig ville jeg aldri vært denne erfaringen foruten. Jeg har til tider kjent på en drivkraft jeg ikke tidligere har opplevd i min grunn- og videreutdanning.

Den første og største takken går til familien som har holdt ut med en mor og kjæreste som ikke alltid har vært helt til stede. Noen har riktignok satt pris på og kjent en viss glede over at det «flyter» litt mer på hjemmebane. Far i huset har helt klart bidratt mye mer på alle områder og ikke minst sluppet til på kjøkkenet. Det har gått bra det også. Så takk for at dere har gitt meg muligheten til dette!

Min veileder Per Egil Mjaavatn fortjener også en stor takk! Din måte å veilede på passet meg perfekt. Tydelige, konkrete og konstruktive tilbakemeldinger så fort jeg trengte det. Likte også veldig godt at det ofte var et snev av humor i kommentarene dine.

Til sist vil jeg også benytte anledningen til å takke Stig Tore for korrekturlesing og ellers alle andre heiarop jeg har fått av familie, gode venner, kolleger og medstudenter. At dere har tatt dere tid til å lytte og gi meg oppmuntrende kommentarer har hatt stor betydning for både motivasjon og pågangsmot.

Malvik, mai 2022

Beate Ferstad Stavrum

Innhold

Figurer	XII
Tabeller	XII
1 Innledning	1
1.1 Leseforståelse i et moderne samfunn	1
1.2 Formål og forskningsbakgrunn	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4 Oppgavens struktur	4
2 Teori	5
2.1 Teoribakgrunn	5
2.2 Leseforståelse i et kognitivt perspektiv	5
2.2.1 <i>The simple view of reading</i>	5
2.2.2 <i>Bottom Up, Top Down</i> eller <i>interaktive modeller?</i>	6
2.3 Leseforståelse i et sosiokulturelt perspektiv	7
2.3.1 Leseforståelsesmodell – Snow & Sweet	7
2.3.2 Hva er språk? – Lahey & Bloom	8
2.4 Komponenter i leseforståelsesundervisningen	9
2.4.1 Leseforståelsesstrategier	9
2.4.2 Eksplisitt leseforståelsesundervisning	10
2.4.3 Proessorientert leseforståelsesopplæring	10
2.4.4 Vokabularinstruksjon	11
2.4.5 Metakognitiv innsikt	12
2.4.6 Lesemotivasjon - <i>Self-Determination Theory</i>	12
2.4.7 Lærerens kompetanse i leseforståelsesundervisning	13
2.5 Risikofaktorer i leseutvikling	14
2.5.1 Leseutviklingsmodell - Spear-Swerling & Sternberg	14
2.5.2 Avkoding og forståelse – en sammenheng?	15
2.5.3 Spesifikke vansker med leseforståelsen	15
3 Metode	17
3.1 Vitenskapelig tilnærming innenfor kvalitativ metode	17
3.1.1 Sosialkonstruktivisme	17
3.1.2 Hermeneutikk	17
3.2 Kvalitativ forskning med vekt på litteraturstudie	18
3.3 Litteraturstudie	18
3.4 Scoping review	19
3.4.1 Identifisering av forskningsspørsmål	20

3.4.2	Identifisere relevante studier	20
3.4.3	Valg av studier.....	21
3.4.4	Kartlegging av data	22
3.4.5	Samle, oppsummere og rapportere resultatene.....	23
3.4.6	Konsultasjon.....	23
3.4.7	Metodens begrensninger	23
3.5	Studiens kvalitet	24
3.5.1	Reliabilitet.....	24
3.5.2	Validitet	25
3.5.3	Forskningsetikk.....	26
4	Resultat	28
4.1	Ulike leseaktiviteters påvirkning på leseforståelsen	28
4.1.1	Leseforståelsesstrategier.....	29
4.1.2	Differensierte tekster	30
4.1.3	Vokabulartrening.....	31
4.1.4	Resiprok lesestrategi	31
4.1.5	Leseaktiviteter: oppsummering av hovedfunn	32
4.2	Organisering av leseundervisning	32
4.2.1	Helklasseundervisning	33
4.2.2	Gruppearbeid.....	33
4.2.3	Blandet organiseringsform.....	34
4.2.4	Organiseringsformer: oppsummering av hovedfunn	35
4.3	Påvirker motivasjon og engasjement leseforståelsen?	35
4.4	Artiklenes kontekst og begrensninger	36
5	Drøfting	38
5.1	Leseaktiviteter som fremmer forståelse.....	38
5.1.1	Leseforståelsesstrategier.....	38
5.1.2	Vokabulartrening.....	39
5.2	Organiseringsformer som fremmer forståelse.....	40
5.2.1	Klasseromsdialog	40
5.2.2	Samarbeidslæring	41
5.3	Leseundervisning som engasjerer og motiverer.....	43
5.4	Lærerens kompetanse.....	43
5.4.1	Opplæring og implementering.....	44
5.4.2	Eksplisitt undervisning, modellering og verbalisering	45
5.5	Betydningsfulle funn	45

5.5.1	Hvilke leseaktiviteter skaper en dypere forståelse av fagtekster for elever som er svake forståere?.....	46
5.5.2	Hvilke organiseringsformer i undervisningen er mest hensiktsmessig for elever som strever med leseforståelsen?.....	46
5.5.3	Hva slags type undervisning er best egnet for å fremme leseforståelsen hos svake leseforståere på mellom- og ungdomstrinn?	47
5.5.4	Hvordan kan andre nyttiggjøre seg funn i denne studien?.....	47
6	Oppsummering og konklusjon.....	48
6.1	Styrker og svakheter ved oppgaven.....	49
6.2	Betydning for fremtidig forskning	50
	Referanser	52
	Vedlegg	56

Figurer

Figur 1: <i>A heuristic for thinking about reading comprehension</i>	8
Figur 2: <i>The interaction of Content, Form and Use in Language</i>	9
Figur 3: Leseutviklingsmodell – oversatt til norsk av Oddhild Godøy.....	14

Tabeller

Tabell 1: Inklusjons – og eksklusjonskriterier.....	22
Tabell 2: Ulike leseaktiviteters påvirkning på leseforståelsen.....	29
Tabell 3: Leseundervisningens organiseringsformer	33

1 Innledning

1.1 Leseforståelse i et moderne samfunn

Ønsket og målet med denne studien er å rette søkelys på leseforståelse og undervisning som kan styrke og hjelpe elever som presterer lavt på dette. Leseforståelseskompetanse sees i dag på som en nødvendig ferdighet for å være en aktiv deltager i samfunns- og arbeidsliv. Lesingens plass i samfunnet vil i dette delkapitlet knyttes opp mot kjennetegn på kunnskapssamfunnet og beskrivelse av kompetanse både i *Opplæringslova* og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20)*. Aktualiteten til temaet blir videre belyst gjennom resultater fra ulike lesekartleggingsprøver nasjonalt og internasjonalt. Generelle trekk ved elevenes leseutvikling nevnes kort til slutt.

Kjennetegn ved dagens samfunn legger føringer for skolen i dag og i årene fremover. Globalisering, kulturelt mangfold, individuell valgfrihet og overgangen til kunnskapssamfunnet er noen av disse. Elevene har og får bredere referanserammer sammenlignet med tidligere. Påvirkningen fra medier, språk og ulike kulturer er langt større i dag enn tidligere. Nå er lesing og skrivning nøkkelen til kunnskap på de fleste fagområder. For å kunne delta i samfunnslivet og beherske et yrke kreves det at du forstår tekst (Utdanningsdirektoratet, 2006). I Opplæringslovens formålsparagraf står det bl.a. at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringslova, 1998). Elevens utvikling i skolen er en viktig del av utviklingen i samfunnet (NOU 2015: 8).

Stortingsmelding 28 la grunnlaget for et nytt læreplanverk. Her beskrives behovet for at den generelle delen skal henge mer sammen med læreplaner i fag enn tidligere. En slik helhetlig tenkning skal sikre et læreplanverk som er mer tilpasset kravene i dagens og fremtidens samfunn. I tillegg til en tettere kobling mellom generell del og læreplaner i fag utgjør felles elementer på tvers av fagene nye tverrfaglige temaer (Meld. St. 28, 2015-2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20)* inneholder derfor en fornyelse av både struktur og innhold, sammenlignet med forrige læreplan (LK06). Den overordnede delen i LK20 definerer fem grunnleggende ferdigheter, hvor lesing er den ene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er alle læreres oppgave å bidra til at elever gjennom et mangfold av tekster i ulike fag får økt faglig forståelse og innsikt. Dette betyr at eleven ikke bare må kunne lese rent teknisk, men også forstå det han leser. LK20 uttrykker leseforståelse som en nødvendig kompetanse for at elevene skal kunne være aktive deltagere i samfunnet og på sikt i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Behovet for å forstå tekst vil alltid være der. I kompetansemålene i norskfaget brukes begrepet lesestrategier fra og med 4. trinn og generelt skal dybdelæring og kritisk tenkning gjennomsyre arbeid i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). En forutsetning for å klare dette er at elevene får undervisning og kompetanse i hvordan de skal tilegne seg kunnskap. Ludvigsenutvalget fremhever at opplæringa må støtte elevenes leseutvikling slik at de gis muligheten til læring i alle fag (NOU 2015: 8).

Siden 1990-tallet har Norge deltatt i internasjonale undersøkelser av leseferdighet. Dette er PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) for tiåringer og PISA (*Programme for International Student Assessment*) for femtenåringer (Kulbrandstad,

2018). Norge har hatt relativt stabile resultater i PISA gjennom mange år. Fra 2015 til 2018 ser en imidlertid en trend som viser at den svakt presterende gruppen i lesing har økt. Det presenteres noen mulige årsaker til elevenes negative utvikling, og dette er blant annet at elevene leste betydelig mindre i 2018 sammenlignet med ti år tidligere og at de leser lite skjønnlitteratur. En annen trend er at mesteparten av lesinga nå foregår på skjerm (NOU 2020: 2).

En direkte konsekvens av å være i elevgruppen med lavest leseforståelse, kan være at de ikke når de fagspesifikke målene i læreplanen og at de heller ikke har forutsetninger for dybdelæring og kritisk lesing som er viktige kompetanser både i samfunnet og overordnet del av LK20. Resultatene i PISA sier oss selvsagt ikke alt om elevenes lesekompetanse, men kan gi indikasjoner på utvikling (Weyergang & Magnusson, 2020). I utdanningsdirektoratets presentasjon av resultater fra PIRLS (2016) og PISA (2018) ser en at norske 4./5. klassinger skårer klart bedre på lesing enn 15-åringene. I de nasjonale prøvene i lesing for 8. trinn (2020), viser resultatene at 27% av elevene er på de to laveste mestringsnivåene og at tallet her har økt noe (Utdanningsdirektoratet, 2016, 2018c, 2020). Dette gir meg grunn til å tro at den andre leseopplæringa, der forståelsen er målet, trenger mer fokus.

Historisk sett har Norge hatt tradisjon for å si at leseopplæring og begynneropplæring er det samme. Det er ingen tvil om at den begynnende opplæringa er veldig viktig, men flere forhold i samfunnet i dag gir oss tydelige krav om at leseopplæring skal dreie seg om mer enn de første årene på skolen (Kulbrandstad, 2018). I de tidlige årene på skolen er det mest fokus på kodebaserte ferdigheter som er avgrensede og målbare. Elevene lærer seg å koble lyder til bokstaver og trekke disse sammen til meningsfulle ord. Dette omtales ofte som å knekke lesekode (Kulbrandstad, 2018). Fra mellomtrinnet og videre over i ungdomsskolen tar ferdigheter knyttet til mening og forståelse over. Disse er tilnærmet ubegrensede og har stor betydning for utvikling av god leseforståelse (Grøver & Bråten, 2021).

Mitt masterprosjekt skal gjennomføres som en litteraturstudie, hvor jeg skal gjøre analyse av allerede foreliggende forskningsartikler. Analysene skal gjøres av intervensjoner med ulikt design, men som alle har det til felles at de beskriver ulike undersøkelser knyttet til leseforståelse, med spesielt fokus på elever som strever med forståelsen. Studiene som inkluderes er fra Norge, Nederland og USA. Jeg har inkludert undersøkelser fra disse landene fordi jeg legger til grunn at vi kan sammenligne oss med dem i måten vi underviser på.

1.2 Formål og forskningsbakgrunn

Som faglærer og spesialpedagog i ungdomsskolen har jeg de senere årene blitt mer og mer opptatt av hvordan jeg som lærer på best mulig måte kan arbeide for å øke forståelsen eleven sitter igjen med etter å ha lest en tekst. De fleste elever kommer til ungdomsskolen med gode tekniske ferdigheter i lesing, altså en automatisert ordgjenkjenning. Dette er i tråd med forventningene for alderstrinnet. Overgangen fra barneskole til ungdomstrinn viser seg imidlertid å være utfordrende for en del elever, tekstmengden øker og språket i tekstene blir av mer akademisk karakter. Det innholdsmessige aspektet blir vanskeligere for flere elever enn forventningene skulle tilsi.

Forskning viser at det finnes få studier som kan dokumentere at undervisning i lesestrategier er mye brukt på ungdomstrinnet. Samtidig uttrykkes det tydelig at det eksisterer et behov for dette (Frønes & Jensen, 2020). Dette stemmer godt overens med

egne erfaringer gjennom mange år i skoleverket. Skolen du jobber på, hvilke kolleger du samarbeider med eller ulike utviklingsprosjekt kommunen deltar på, styrer kanskje i for stor grad metoder du velger i egen undervisning. Min innfallsvinkel til temaet er direkte knyttet til ønsket om å heve egen kompetanse i leseforståelsesopplæring på mellom- og ungdomstrinn for elever som strever med leseforståelsen. Jeg har mange ganger stilt meg spørsmålet om det i dagens skole jobbes nok med dette og om målene i læreplanen virkelig realiseres gjennom nåværende praksis?

Som spesialpedagog arbeider jeg daglig med elever som sliter med fagspesifikke forståelsesvansker. Jeg ønsker å bidra til at denne gruppen elever skal ha kunnskap og ferdigheter nok til å klare seg i et videre utdanningsløp og kunne få en jobb de liker og mestrer. Mange elever jeg blir kjent med i ungdomsskolen har lest mye, og kan være dyktige til å finne eksplisitte svar etter lesing. Leseopplæringa i dagens skole står overfor langt større utfordringer enn dette. Overordnet del av læreplanen påpeker at elevene skal være i stand til å ta ulike perspektiver i tekst som et viktig grunnlag for å utøve kildekritikk og kritisk lesing. I et større perspektiv påvirker denne ferdigheten deres livskvalitet og mulighet for likeverdig deltagelse i samfunnet (Grøver & Bråten, 2021).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Overordnet problemstilling for denne studien er:

Hva slags type undervisning er best egnet for å fremme leseforståelsen hos svake leseforståere på mellom- og ungdomstrinn?

Med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen er det utarbeidet to forskningsspørsmål:

Hvilke leseaktiviteter skaper en dypere forståelse av fagtekster for elever som er svake leseforståere?

Hvilke organiseringsformer i undervisningen er mest hensiktsmessig for elever som strever med leseforståelsen?

Hva som legges i begrepene undervisning, leseforståelse og svake leseforståere forklares i korthet først.

Ordet undervisning er i denne sammenhengen nært knyttet til metode, altså fremgangsmåter læreren bruker i undervisningen (Kulbrandstad, 2018).

Leseforståelse oppfattes her som et dynamisk fenomen som oppstår når noen leser en tekst og får en mening ut av den. Denne forståelsen er et resultat av flere prosesser hvor blant annet leseren selv må engasjere seg og tilføre noe (Grøver & Bråten, 2021). I teorigapitlet vil to ulike perspektiv på leseforståelse presenteres.

Begrepet svake leseforståere ble jeg først oppmerksom på etter å ha lest en artikkel som heter *Spesifikke vansker med leseforståelsen* (Klinkenberg, 2014). Her omtales en gruppe elever som svake forståere (SF). Disse elevene hører ikke inn under gruppen elever som har dysleksi. Svake forståere beskrives her som elever med god avkoding og leseflyt, men som forstår mindre enn det som er forventet av lesingen. Denne elevgruppen kan ha diagnosen spesifikke språkvansker eller språkvansker som en del av generelle lærevansker, men mange har ingen diagnose (Klinkenberg, 2014). Dette legges til grunn for hva jeg legger i begrepet svake leseforståere.

1.4 Oppgavens struktur

Neste kapittel vil danne det teoretiske grunnlaget for denne studien. Kapitlet tar for seg to ulike teoretiske perspektiv knyttet til leseforståelse. Det pekes på ulike komponenter i leseundervisningen i tillegg til at risikofaktorer i leseutvikling beskrives ved hjelp av en leseutviklingsmodell. I kapittel 3 redegjøres det for den metodiske tilnærmingen som er valgt. Der legges det vekt på beskrivelse av forskningsdesign og prosessen som har ledet frem til utvelgelsen av det empiriske materialet. Studiens kvalitet, med kjernebegreper som reliabilitet og validitet, i tillegg til etiske betraktninger avslutter metodekapitlet. I kapittel 4 formidles resultatene. Disse presenteres med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene, i tillegg beskrives leseengasjement og motivasjon. I kapittel 5 drøftes og analyseres funnene opp mot teori og aktuell forskning. I avslutningen, kapittel 6 oppsummeres oppgaven helhetlig.

2 Teori

2.1 Teoribakgrunn

I dette kapitlet presenteres to ulike teoretiske, men betydningsfulle, perspektiv i arbeidet med leseforståelse. De kognitive teoriene gir innsikt i de mentale prosessene enkelteleven har tilknyttet lesing og forståelse. I de sosiokulturelle teoriene presenteres det hvordan språk kan bidra til læring og hvordan kunnskap utvikler seg i sosiale lærings situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I etterkant av dette ser jeg på komponenter i leseforståelsesundervisning, før jeg til slutt beskriver risikofaktorer i leseutvikling

2.2 Leseforståelse i et kognitivt perspektiv

«Leseforståelse dreier seg om å skape mening i det vi leser – ord, setninger eller tekst» (Kulbrandstad, 2018, s. 46). «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med tekst» (Bråten, 2007a, s. 11). Begge disse definisjonene viser at ordet leseforståelse innebærer en tosidig prosess hvor eleven på den ene siden skal kunne finne eksplisitt innhold i en lest tekst, det vil si tilegne seg tekstens mening som uttrykkes av forfatteren (Bråten, 2007a). På den andre siden skal eleven selv kunne trekke slutninger som går lengre enn å gjengi fakta (Weyergang & Magnusson, 2020). Dette betyr at eleven selv aktivt gir mening til teksten. Det er naturlig nok et krav at denne meningen henger sammen med tekstens opprinnelige innhold (Bråten, 2007a). Ut fra dette kan vi skjønne at leseforståelse er en kompleks prosess bestående av mange samvirkende elementer (Bråten, 2007a). Lyster (2019) beskriver at god leseforståelse krever at ordavkodningen er automatisert, at leseren er aktiv og har all sin oppmerksomhet rettet mot tekstens innhold, i tillegg til at ordkunnskapen må være god nok til å forstå ordenes betydning.

Denne oppdelingen av leseprosessen danner utgangspunktet for kognitive lese teorier. Disse teoriene har vært viktige for å forstå alle delferdighetene lesing består av. Dette beskrives som den indre leseprosessen og er selvsagt noe det må undervises i (Kulbrandstad, 2018). Ved bruk av avkodning og forståelse konstruerer elevene ny kunnskap (Statped, 2021). Kritikken mot denne retningen dreier seg i hovedsak om at den baserer seg på eksperiment som ikke er spesielt naturlig eller autentisk (Kulbrandstad, 2018). Mange av testene som brukes i skolen i dag, både kartleggingsprøver og nasjonale prøver, bygger på kognitive teorier (Kulbrandstad, 2018).

2.2.1 *The simple view of reading*

På 1980-tallet presenterte de amerikanske forskerne Hoover og Gough (1990) en anerkjent lesemodell, kalt *The Simple View of Reading*. Her presenteres lesing med en formel: «Reading = Decoding x Linguistic Comprehension» (Hoover & Gough, 1990, s. 132). Avkodning forklares av Hoover og Gough (1990) som evnen til hurtig ordgjenkjenning, mens språkforståelse defineres som evnen til å forstå betydningen et ord har. De henviser til egen forskning som viser at disse to komponentene er uavhengige av hverandre i leseprosessen og at ordforrådet har innflytelse på forståelsen,

men ikke avkodningen (Hoover & Gough, 1990). Modellen er sentral i forskningen omkring leseforståelse, og også som teorigrunnlag i denne oppgaven.

Selv om modellen har fått navnet *The Simple View of Reading* understreker Hoover og Gough (1990) at lesing er en kompleks prosess. Lesemodellen er riktignok omdiskutert av flere grunner. Det ene grunnen er det ujevne meningsinnholdet i begrepene avkodning og språkforståelse. Avkodingsfaktoren i formelen er relativt spesifikk, mens det er mer uklart hva forståelsesfaktoren inneholder (Hasle, 2013). Andresen og Anmarkrud (2021) hevder at lesing er en prosess bestående av flere samvirkende prosesser og at det kan være utfordrende å beskrive hva som hører inn under ordet leseforståelse. Å betrakte lesing som summen av disse to komponentene alene kan være for snevert (Uppstad & Solheim, 2006). Dette samsvarer også med endringene i definisjonen av lesekompetanse som ble benyttet i PISA, 2018. Her forklares lesekompetanse som noe mye mer enn ren avkodning og språkforståelse. I tillegg til å forstå tekster skal elevene også kunne evaluere, reflektere og engasjere seg i tekstarbeid (Weyergang & Magnusson, 2020).

Den andre årsaken til at modellen er omdiskutert er den manglende sammenhengen mellom ordforråd og avkodingsferdigheter. Kulbrandstad (2018) hevder at språkforståelsen griper inn i avkodningen. Dette påpekes også av Hasle (2013) som refererer til leseforskeren Vellutino som mener at ordforrådet spiller en rolle for avkodningen, og dermed ikke kan betraktes som to isolerte faktorer slik denne modellen gjør (Hasle, 2013).

2.2.2 *Bottom Up, Top Down* eller *interaktive modeller*?

Leseprosessen kan beskrives ved hjelp av ulike modeller. Disse tre ulike modellene omtaler ulike måter for informasjonsinnhenting gjennom tekst.

Bottom-up-modellene var de mest fremtredende på 1970-tallet (Kulbrandstad, 2018). Begynnerleseren avkoder ord fonologisk og etter hvert som ordavkodningsferdighetene automatiseres vil det frigjøres mer kapasitet til leseforståelse (Hasle, 2013). Lesingen gjøres fra del til helhet, det går fra separate bokstaver, ord og fraser til avsnitt og hel tekst (Kulbrandstad, 2018). Oppsummert mener forskere som støtter denne modellen at en leser med god avkodingsferdighet også som regel har god leseforståelse. Dette har naturlig nok møtt sterk kritikk og er i dag alene lite utbredt som en god forklaring på gangen i leseprosessen (Kulbrandstad, 2018). Hasle (2013) refererer til Hoover & Gough og deres forståelse i *The Simple View of Reading* og påpeker at denne ikke må forveksles med forståelsen av leseprosessen i *Bottom-up-modellene*. *The Simple View of Reading* presenterer ikke lesing som en stegvis prosess og det er heller ikke slik at avkodningen er avhengig av språkforståelsen.

Top Down -retningene ble kjent i Skandinavia på 1980-tallet og det var mye på grunn av den kjente leseforskeren Kenneth Goodman (Hasle, 2013; Kulbrandstad, 2018). Han utviklet en lesemodell der han beskriver lesingen som noe som ikke foregår direkte fonologisk, men at leseren gjenkjenner flere og flere ord på grunn av en gradvis utvikling av ordforrådet, både skriftlig og muntlig. Hasle (2013) som referer til Goodman understreket at bakgrunnskunnskaper og syntaktisk informasjon er viktig når elever skal gjenkjenne ord i tekster.

Kulbrandstad (2018) beskriver en tredje gruppe modeller som kalles *interaktive*. Dette er en blanding av de to foregående modellene og viser at lesing ikke bare går nedenfra og opp, eller ovenfra og ned. Det er denne typen modeller som i dag har bredest aksept. Leseprosessen er ikke tydelig inndelt i sekvenser, men ulike nivåer i prosessen pågår

parallelt. Det resultatet eleven sitter igjen med etter lesingen er et produkt av informasjon fra ulike områder som inkluderes i leseprosessen. Bülow-Olsen og Madsbjerg (2009) omtaler Ehri (1995) sin interaktive leseprosessmodell som visualiserer disse ulike elementene. Denne modellen inneholder følgende faktorer; -avkoding, muntlig språkkompetanse med vekt på ordforråd (semantikk), kognitive evner (hukommelse), forkunnskaper knyttet til både sjanger og innhold, bevissthet rundt strategibruk og kunnskap om skriftspråk (syntaks).

2.3 Leseforståelse i et sosiokulturelt perspektiv

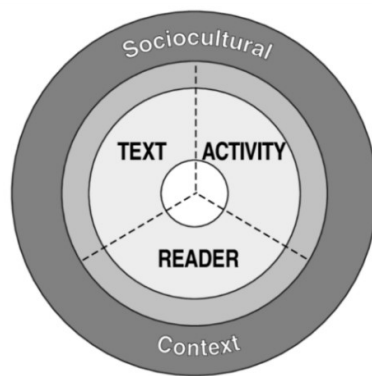
De sosiokulturelle teoriene fikk økt oppmerksomhet på 1990-tallet. Denne retningen var for så vidt ikke noe nytt, da den bygger på kjente teoretikere, som Vygotsky og Dewey (Strømsø, 2007). I sosiokulturelle teorier er hovedfokuset rettet mot å bruke skriftspråket i naturlig kontekst. Her er man ikke opptatt av skillet mellom avkoding og forståelse som i de kognitive teoriene fordi lesing i naturlige situasjoner er søken etter mening (Kulbrandstad, 2018). Dialog og samhandling er nødvendig for å konstruere kunnskap. Det er en grunnleggende forståelse at læringen er sosial, altså at læringsmiljøet er avgjørende for utvikling (Godøy & Monsrud, 2011). Et sentralt begrep innenfor denne retningen er *literacy*. Både Kulbrandstad (2018) og Weyergang og Magnusson (2020) påpeker at det ikke finnes et norsk ord som dekker hele betydningsinnholdet. Men, i faglitteraturen forstås dette som å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål og situasjoner. Det betraktes i denne sammenhengen som at samhandling mellom mennesker er en viktig del av det å lese og skrive.

Opprinnelsen til de sosiokulturelle teoriene skriver seg, som tidligere nevnt, fra Vygotsky og betydningen av at læreren skal kunne identifisere den nærmeste utviklingssonen. Læringen spenner mellom det eleven kan klare på egen hånd, det faktiske utviklingsnivået og det eleven kan gjøre og forstå i samhandling med noen som er mer kompetent. Denne samhandlingen kan være både med elever og lærere (Postholm, 2011). Elevenes kompetanse skal økes gjennom dialog der læreren veileder en aktivt deltagende elev frem til løsninger og kunnskap som han ikke kunne funnet på egen hånd. I dag har også betydningen av dialogen og samarbeidet elevene seg imellom fått langt større plass i denne retningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.3.1 Leseforståelsesmodell – Snow & Sweet

Snow og Sweet (2003) beskriver tre elementer i leseforståelsen. Det første er leseren, som er den som skal forstå teksten. Det andre er selve teksten som skal forstås og det siste elementet er aktiviteten som forståelsen er en del av. Figuren på neste side viser at disse tre faktorene ikke kan betraktes som uavhengige av hverandre og at de samtidig befinner seg i en større sosiokulturell kontekst.

Lesere, uansett alder og nivå, har ulike kognitive ferdigheter, motivasjon og språkferdigheter som påvirker forståelsesprosessen. Tekster er skrevet på ulike måter, struktur og grad av informasjon vil påvirke oppfattelsen av innhold sett i sammenheng med eksisterende bakgrunnskunnskap. Aktiviteten dreier seg om formålet med lesinga og kan påvirke leserens engasjementet i arbeidet. Den sosiokulturelle konteksten inneholder ulike nivåer. Enkeltindividets oppfattelse av seg selv som leser, undervisningspraksisen i gjeldende klasserom, skolens satsing på lesing og ikke minst at de sosiokulturelle forholdene i samfunnet gjenspeiles i elevene (Snow & Sweet, 2003). Figur 1 visualiserer at lesing er en sammensatt prosess hvor de ulike elementene virker inn på hverandre.



(Snow & Sweet, 2003, s. 3)

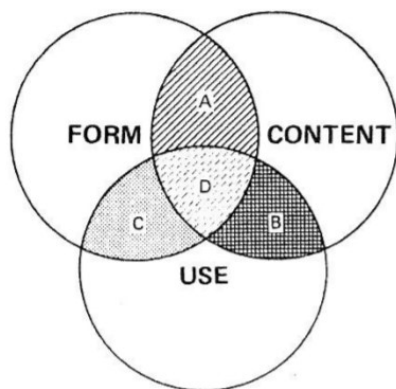
Figur 1: A heuristic for thinking about reading comprehension

2.3.2 Hva er språk? – Lahey & Bloom

Definisjonen av språk tar utgangspunkt i Lahey og Bloom (1988) og denne forutsetter kjennskap til noen viktige begrep. Fonologi handler om hvordan vi lager og sette sammen språklyder, morfologi dreier seg om hvordan ordene er bygd opp og hvordan de bøyes (Godøy & Monsrud, 2011). Syntaks defineres av Lyster (2019) som systemer og forståelse for hvordan vi setter ord sammen til meningsfulle setninger og ytringer.

Lahey og Bloom (1988) presenterer tre hovedkomponenter i språk, med utgangspunkt i det talte språket. Det første aspektet er forståelse av innhold, altså betydningen av ord. Dette kalles også semantikk. Den andre komponenten er form. Dette beskrives av Lahey og Bloom (1988) som språkets lingvistiske koder. Dette deles mer nøyaktig inn i fonologi, morfologi og syntaks. Den siste komponenten i definisjonen av språk er bruk av språket til ulike formål. Fagbenevnelsen på dette er pragmatikk og omhandler ulike aspekter av å bruke kontekst for å forstå språkets funksjoner i forskjellige former for interaksjon.

De tre aspektene innhold, form og bruk betegner Lahey og Bloom (1988) som et rammeverk for å definere språk. Interaksjonen mellom disse tre komponentene er kunnskap om språk som er nødvendig for å ha god nok kompetanse for å møte språklige utfordringer. En god språkutvikling forutsetter utvikling og læring innenfor disse tre områdene, slik at de overlapper hverandre. En svikt i en av disse komponentene vil virke negativt inn på både det som skal formidles og forstås. Ferdigheter i talespråk har stor innvirkning på utvikling av både lesing- og skrivning. *The Simple View of Reading* presenterte leseforståelse som avkoding x språkforståelse og ved hjelp av modellen til Lahey og Bloom (1988) får en understreket hvordan innhold, form og bruk griper inn i hverandre. Disse tre komponentene er avgjørende for hvordan elever lykkes med forståelsen i leseprosessen. Figuren på neste side anskueliggjør hvordan de tre språkelementene er i en naturlig interaksjon med hverandre.



(Lahey & Bloom, 1988, s. 18)

Figur 2: The interaction of Content, Form and Use in Language

2.4 Komponenter i leseforståelsesundervisningen

Leseforståelsen skal utvikles gjennom hele skolegangen. Elevene skal mestre tekster av økende vanskegrad i de ulike fagene (Maagerø et al., 2011). Ofte omtales dette som den andre leseopplæringa, den sikter til opplæring i lesing som foregår etter at den systematiske ordavkodningstreninga er ferdig (Anmarkrud & Refsahl, 2010). Den andre leseopplæringa er sentral for at elever i mellom- og ungdomstrinn skal utvikle seg til å bli gode leseforståere. Anmarkrud og Refsahl (2010) omtaler arbeid med lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon som viktige elementer i undervisningen av denne aldersgruppen. Den optimale utviklingen er elever som lærer seg strategier som gjør dem bevisste, effektive og systematiske i arbeidet med å forstå innhold i tekst.

2.4.1 Leseforståelsesstrategier

Leseforståelsesstrategier er en spesialisert type læringsstrategi til bruk under lesing (Wennås Brante & Anmarkrud, 2021). Dette skal være et hjelpemiddel for elever som gjør at de forstår tekster de ellers ikke ville ha forstått (Brevik et al., 2019). Brevik et al. (2019) presenterer resultater fra en systematisk kunnskapsoversikt som er utført for *Skolforskningsinstituttet* omkring undervisning og bruk av lesestrategier i OECD-land fra 2007-2017. Her viser resultatene at lesestrategier har god effekt på leseforståelse i kombinasjon med motivasjonsforsterkende tiltak. På bakgrunn av denne undersøkelsen er det utarbeidet en kunnskapsoversikt der lesestrategiene er inndelt i tre grupper ut fra egenskapen til strategien, målet med strategien og hvilken type kognitivt arbeid det kreves av elevene. Brevik et al. (2019) omtaler den første gruppen som memoreringsstrategier. Disse skal hjelpe elevene til å huske og gjengi informasjon i tillegg til å få oversikt over tekstens innhold. Bruk av disse strategiene gir ingen dypere forståelse. Brevik et al. (2019) mener derfor at dette egner seg til den første delen av leseprosessen og gjerne i kombinasjon med andre strategier. Fordypningsstrategiene beskrives av Brevik et al. (2019) som strategier som gjør at elevene forstår teksten på nye måter. Dette innebærer en aktivering av forkunnskaper, trening på å foregripe handlingen som kommer, identifisering av tekststruktur og at de bruker konteksten i teksten for å forstå nye ord og uttrykk. Herunder hører også inferensspørsmålene, hvor elevene tolker informasjon som er indirekte uttrykt i teksten. Den siste gruppen, kontrollstrategiene, forklares av Brevik et al. (2019) som strategier som krever metakognitiv bevissthet, altså hvor eleven selv tar bevisste valg for å kunne oppnå god

leseforståelse. Dette betyr f.eks. at eleven er i stand til å evaluere hvilke deler av teksten som er spesielt vanskelig og deretter bruke egnet lesestrategi for å skape mening.

2.4.2 Eksplisitt leseforståelsesundervisning

Eksplisitt leseforståelsesundervisning skal gi elevene verktøy som gjør dem best mulig i stand til god og effektiv forståelse av tekster de leser. Undervisningsformen er både konkret og direkte. Læreren forklarer og demonstrerer lesestrategier som er egnet for det aktuelle formålet. Læreren viser også hvordan den aktuelle strategien virker (Andreassen, 2007). Tradisjonelt har mye av forståelsesundervisningen i norsk skole vært implisitt, men med innføringen av nye læreplaner tvinger en endring seg frem.

Andreassen (2007) refererer til forskning på tre ulike multistrategiprogram. Det ligger i ordet at dette er undervisningsprogram hvor flere lesestrategier ble prøvd ut som en helhet i klasserommet. Programmene som her er omtalt er alle utarbeidet av amerikanske forskere. Jeg vil ikke gå nærmere inn på hver enkelt av disse forskningsprosjektene, men oppsummerer en del felles kjennetegn på dem. Disse felles kjennetegnene danner ifølge Andreassen (2007) grunnlaget for fremgangsmåten i eksplisitt leseforståelsesundervisning. For det første omhandler dette forståelsen av at kognitive strategier er selve grunnlaget for leseforståelse og at de kognitive prosessene også er avgjørende for aktivisering av forkunnskaper eleven allerede har. Betydningen av det sosiale aspektet, og spesielt dialogen, som viktig del av undervisningen, er et annet hovedmoment. Læreren sin hovedoppgave er å modellere de ulike strategiene og lede dialogen i samhandlingsfasen av undervisningen (Andreassen, 2007).

Andreassen (2007) bruker disse kjennetegnene til å utlede fem retningslinjer for eksplisitt leseforståelsesundervisning. Det konstruktivistiske synet på læring vektlegger at eleven gjennom aktiv egeninnsats utvikler kunnskap. Dette kan synes som en motsetning til det som ligger i den konkrete betydningen av eksplisitt undervisning, hvor læreren har en svært viktig rolle med modellering og demonstrasjon. Det understrekes derfor at lærerens samhandling ved hjelp av forklaring og modellering, bare er starten på læringsprosessen i elevens hode. Målet er at elevene på sikt skal bli selvregulerte. I det videre arbeidet med elevene er det viktig at læreren har valgt ut virkningsfulle og effektive lesestrategier, dokumentert gjennom forskning. Ved å ikke omfatte for mange strategier i undervisningen, men bruke de som er mest anvendelig, lærer elevene at ulike strategier egner seg til ulike formål. Som lærer må du deretter utarbeide en plan for progresjon over bruk av strategier. Her vil det være naturlig at læreren i starten forklarer og modellerer de ulike strategiene, deretter jobber elevene i samarbeidsgrupper etter fastlagt prosedyre og til slutt skal de mestre selvstendig bruk. Videre i implementeringen er det en nødvendighet at de sosiale rammene for samarbeid skal være tydelige for elevene, slik at læringsutbyttet blir best mulig.

2.4.3 Proessorientert leseforståelsesopplæring

Kulbrandstad (2018) beskriver en proessorientert leseforståelsesopplæring knyttet til førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen.

Førlesefasen knytter bakgrunnskunnskap eleven har opp mot teksten. Dette kan knyttes til både innhold, sjanger eller språklige forhold. Eksempler på læringsaktiviteter i denne fasen er *2-minutters gjennomsyn* og *BISON*. Leseaktiviteten *2-minutters gjennomsyn* skal gjøre elevene forberedt på teksten, uten å lese den ord for ord. Fokus retter seg for eksempel mot overskrifter, illustrasjoner og sammendrag (Kulbrandstad, 2018). *BISON* er en lignende arbeidsmåte, men mer strukturert. Elevene arbeider seg systematisk

gjennom de ulike bokstavene, B (bilder/bildetekst), I (innledning), S (siste avsnitt), O (overskrifter) og N (NB-ord: ord i kursiv/fet skrift) (Kulbrandstad, 2018).

I selve lesefasen er målet at elevene skal være aktive og strategiske lesere som gjør valg som øker deres forståelse. De fleste elever trenger eksplisitt undervisning og praktisk egenerfaring for å mestre dette. Kulbrandstad (2018) nevner flere aktuelle arbeidsformer i denne fasen. En av dem er å stoppe underveis i lesingen, og utføre en selvkontroll omkring tekstens «Hvem? Hva? Hvor? Når?». En annen og velkjent metode kan være å finne nøkkelord, streke under viktige ord eller markere ting på andre måter. Å kunne variere lese måten, tempoet og ikke minst lese teksten flere ganger om man ikke forstår noe er andre viktige arbeidsformer i lesefasen.

I etterlesingsfasen er hovedmålet å jobbe videre med forståelse og tolkning av teksten. Kulbrandstad (2018) nevner et utall arbeidsmåter, som rommer både estetiske oppgaver som dramatiseringer eller illustrasjoner, men også mer tradisjonelle oppgaver som å lage sammendrag og svare på spørsmål. Kulbrandstad (2018) påpeker at inferensspørsmål, oppgaver som krever at elevene må trekke egne slutninger, også kalt indirekte uttrykt informasjon er de oppgavene som virkelig viser om en elev har forstått teksten. En tekst inneholder både direkte og indirekte uttrykt informasjon. Elevene må ikke få ensidig trening på kun den ene spørsmålstypen.

2.4.4 Vokabularinstruksjon

Et velutviklet ordforråd bringer nødvendig forståelse til avkodingsprosessen og dette betraktes som en forutsetning for å oppnå funksjonelle leseferdigheter (Lundetræ & Walgermo, 2014). Oppfatning av lesing som summen av avkoding og forståelse er tidligere presentert i *The simple view of reading*. Dette indikerer at vokabular trening bør utgjøre en viktig del av leseopplæringa, også etter at avkodinga er automatisert.

Å arbeide med ordforråd gjøres på litt ulike måter ut fra hvor gamle elevene er og hvor langt de har kommet i leseprosessen. I denne oppgaven legges det naturlig nok mest vekt på ordinnlæring for de eldste elevene. Lyster (2019) viser til forskning utført av *The National Reading Panel* (2000) hvor det konkluderes med at det ikke er en ordinnlæringsmetode som virker bedre enn andre, men at det viktigste er systematikken og varigheten på dette arbeidet.

Å velge ut hvilke ord det skal arbeides med er viktig, samtidig som denne utvelgelsen kan virke helt uoverkommelig, på grunn av at antallet ord en mellom- og ungdomstrinnelev må forholde seg til er stort. Lyster (2019) presenterer noen gyldne regler i en slik utvelgelsesprosess. Læreren bør vurdere hvilken funksjon et aktuelt ord har i en spesifikk tekst og om det eventuelt er relevant for kommende tekster. I tillegg må det vektlegges om ordet er viktig for å kunne forstå sammenhenger i det aktuelle faget og mellom ulike fagområder. Til slutt bør det evalueres hvor nyttig det er å kunne det aktuelle ordet. Her kan en benytte seg av frekvensordlister, men dette er ikke en nødvendighet.

Selve arbeidet med de utvalgte ordene bør bestå av samtaler om ordet. Dette knytter seg til form og innhold. Elevene må bli instruert i hvordan en kan lete etter meningsbærende enheter, prefikser, suffikser, kunne se om de er sammensatte eller avledninger av andre ord. Innholdsmessig er det nyttig å finne synonymer, antonymer, homonymer og generelt samtale om ordet i en, eller flere kontekster om mulig. Kan også dette ordet brukes i faste uttrykk eller i overført betydning? Vokabulararbeid kobles gjerne sammen med tekst som skal eller har vært lest (Lyster, 2019).

De akademiske ordene er gjerne en utfordring for elever som strever med forståelsen. Lyster (2019) viser til Beck, McKeown og Kuckan (2002) som har delt ord inn i ulike nivåer. Nivå 1 består av ord som er høyfrekvente og som elevene også omgir seg med utenfor skolen. På nivå 2 finnes de akademiske ordene, men som også er høyfrekvente i den forstand at de brukes så ofte at elevene trenger å kunne betydningen av dem. Dette er f.eks. ord som analysere, vurdere og drøfte. For elever med leseforståelsesvansker er det disse akademiske ordene sammen med fagspesifikke ord som er viktig å øve på. Det finnes et nivå 3, men dette er så spesielle og lavfrekvente ord at det er ikke de man må legge vekt på i undervisningen knyttet til ordinnlæring.

2.4.5 Metakognitiv innsikt

Metakognisjon kan defineres som, -«kunnskap om sin egen tenkning og om sin egen læringsprosess» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 251). Elevene skal altså kunne reflektere og ha en bevissthet om sin egen læringsprosess. I overordnet del av LK20 er *Å lære å lære* definert som et av punktene under prinsipper for læring og målet er at elevene etterhvert utvikler bedre kunnskap om hvordan de best lærer og utvikler seg (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Skaalvik og Skaalvik (2018) refererer til at metakognitiv innsikt inkluderer 3 faser. Dette er planlegging, overvåkning og vurdering av den læringsaktiviteten som skal gjennomføres. Planleggingen dreier seg gjerne om hvordan oppgaven skal løses, -hvilken lesestrategi kan det være lurt å bruke for å finne svar på oppgaven? Her kan det også være smart å tenke på hva en kan fra før om temaet og hva en må finne ut av for å kunne gi et godt svar på oppgaven. Ofte er en del av de ytre rammene definert av læreren, dette kan være valg av samarbeidspartnere, hvor lang tid har en til ferdigstilling og hvordan skal oppgaven presenteres. I overvåkningsfasen skal eleven se at tidsplanen følges, at nytt stoff er forstått og om noe må endres ut fra fastsatt plan. I den siste fasen, vurderingen, skal elevene vurdere å trekke lærdom av hva som kan være nyttig i planlegging og gjennomføring av lignende oppgaver ved en senere anledning (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

De metakognitive strategiene befinner seg på et høyere refleksjonsnivå enn vanlige kognitive strategier (Postholm, 2011). Postholm (2011) refererer til Dewey som mente at elever som ble presentert for tydelige mål i undervisningen naturlig blir stimulert til å tenke fremover i læringsprosessen og på den måten vurderer hva resultatet av aktiviteten vil bli. Dewey omtaler også dette som å lære å lære.

Postholm (2011) presenterer ulik forskning som sier at barn helt ned i 6-årsalderen kan utføre metakognitive prosesser, men at det for yngre barn generelt er mer krevende å utføre slik prosesser. Arbeid i små grupper som gir mulighet for diskusjoner og refleksjoner gir økt metakognitiv innsikt.

2.4.6 Lesemotivasjon - *Self-Determination Theory*

Motivasjon stammer fra det greske ordet *movere* og forstås som det som påvirker oss til å utføre bestemte aktiviteter (Brandmo & Bråten, 2021). Motivasjon knyttet til lesing dreier seg om årsaker til at vi leser, hva vi velger å lese og hvilket engasjement vi går inn i leseprosessen med. Begrepet lesemotivasjon er viktig fordi det har betydning for hvor mye vi leser (Brandmo & Bråten, 2021).

Det er vanlig å skille mellom ytre og indre motivasjon (Refsahl, 2012). Ytre motivasjon relateres til ulike typer belønning, enten i form av noe konkret, eller ros for å ha

tilfredsstilt fremsatte krav. Denne formen for belønning styres ofte gjennom sammenligning med andre (Lyster, 2019). Lyster (2019) skriver om indre motivasjon som glede og anerkjennelse over egne prestasjoner og innsats, uavhengig av andres resultater. Refsahl (2012) understreker at de fleste blir motivert gjennom en kombinasjon av disse to og at de gjensidig kan påvirke hverandre.

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg kort å presentere Deci og Ryans teori om indre motivasjon, kjent som *Self-Determination Theory*. Deci og Ryan (1985) beskriver tre grunnleggende behov som må oppfylles for å kunne oppnå indre motivasjon. Dette er; kompetanse, autonomi og tilhørighet.

Behovet for kompetanse beskrives av Deci og Ryan (1985) som et grunnleggende behov for å oppleve mestring i oppgavene som skal utføres. Når eleven føler seg kompetent til oppgaven, øker motivasjonen for at den blir gjennomført. Dette påvirkes imidlertid av to forhold, oppgaven må ha muligheter for faglige utfordringer uten å være for vanskelig og eleven må oppleve noe medbestemmelse. Behovet for autonomi skildres ikke som behovet for å kontrollere omgivelsene rundt seg, men elevens muligheter til å kunne ta valg og ha innflytelse over egne arbeidsoppgaver (Deci & Ryan, 1985). Behovet for tilhørighet spiller en noe mer distansert rolle i utviklingen av indre motivasjon, da en har mange eksempler på høy indre motivasjon i individuelle oppgaver. Men, mennesket er likevel kjennetegnet ved en søken etter anerkjennelse, trygghet og tilhørighet i det sosiale miljøet hvor de hører til (Deci & Ryan, 2000).

I følge Postholm (2011), som refererer til Deci og Ryan kan ytre motivasjon, som et resultat av krav og forventninger fra læreren, f.eks. til bruk av en bestemt lesestrategi utvikle seg til indre motivasjon. Dette skjer dersom eleven etter hvert ser at kravet som læreren stilte er til direkte hjelp i læringsprosessen.

2.4.7 Lærernes kompetanse i leseforståelsesundervisning

Lærernes kompetanse kan være en av faktorene som har avgjørende betydning for utvikling av elevenes ferdigheter i leseforståelse. Her dreier det seg om enkeltlærernes innsikt og kunnskap, men også hvilken kompetanse kollegiet som helhet besitter eller er i stand til å utvikle seg mot.

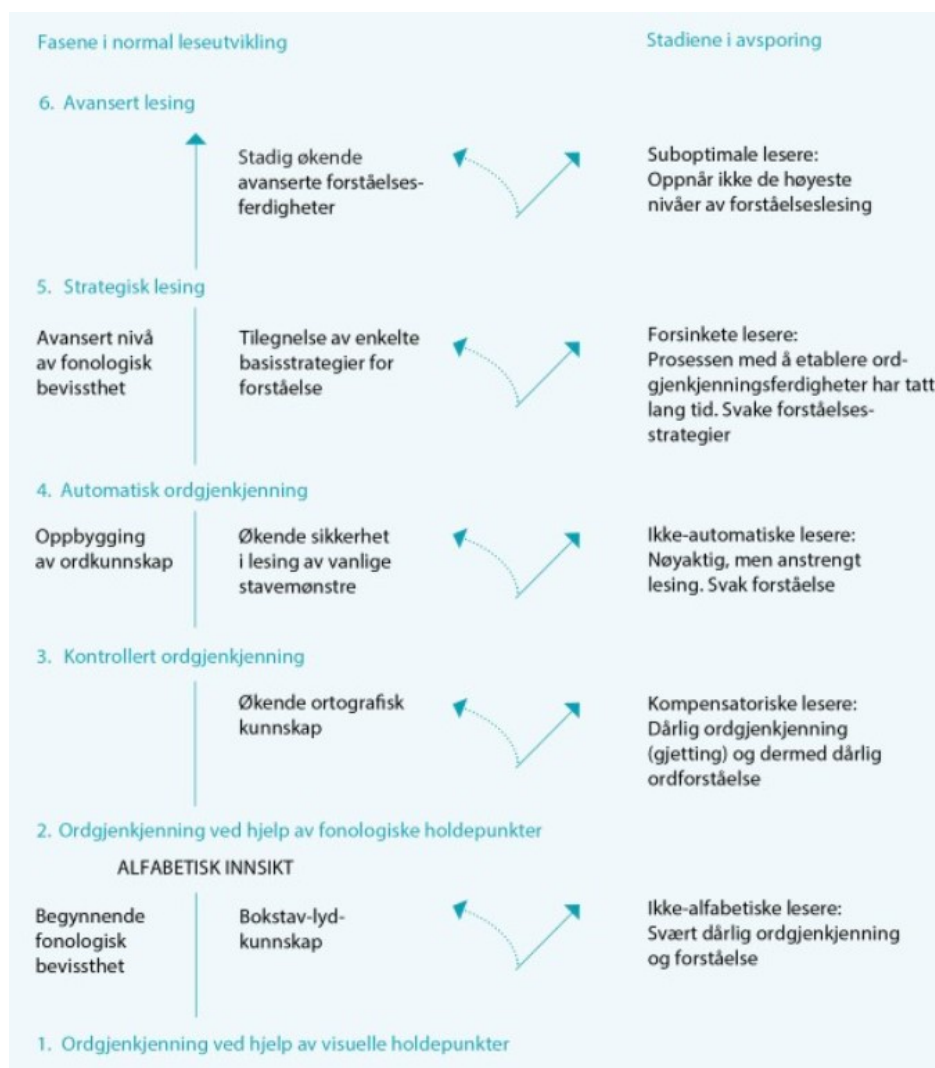
Dole (2003) har utviklet sju retningslinjer for hvordan lærernes kompetanse på en effektiv måte kan økes. Det argumenteres for at disse også kan knyttes til undervisning i leseforståelse. De første punktene dreier seg om at den faglige utviklingen må foregå kontinuerlig og være støttende. I tillegg må instruksjonen være koblet opp mot teoretisk forståelse. Den aktuelle metoden må også tydelig kunne være en god bidragsyter til læring for elevene og faktisk være en hjelp for å bedre deres prestasjoner. Videre skisserer Dole (2003) at god kompetanseheving hos lærerne kjennetegnes av et læringsfellesskap på den aktuelle skole. Dette involverer at lærerne er aktive i prosessen som igjen kan øke deres motivasjon og engasjement. Det neste er at lærerne bør løse problemer i samarbeid, dette regnes som en viktig faktor for å unngå følelsen av isolasjon og i tillegg fremme positivt fellesskap. Endringen og utviklingen bør også være skolebasert noe som innebærer at den nye metoden kan integreres som en del av den dagligdagse undervisninga. Til slutt beskrives det at en kombinasjon av erfarne og uerfarne lærere i systematisk samarbeid omkring den faglige utviklinga er optimalt.

2.5 Risikofaktorer i leseutvikling

2.5.1 Leseutviklingsmodell - Spear-Swerling & Sternberg

Med utgangspunkt i lesemodellen *The simple view of reading*, hvor avkoding og forståelse beskrives som de to avgjørende komponentene i elevens leseprosess er det naturlig å omtale Spear-Swerling og Sternberg (1994) sin leseutviklingsmodell. Denne modellen gir en oversikt over utviklingstrinn i lesing, med utgangspunkt i avkoding og forståelse. I tillegg gir modellen oversikt over avsporinger fra normal leseutvikling.

Spear-Swerling og Sternberg (1994) omtaler modellen som *Integrative Model of Reading Disability* hvor det helhetlige fokuset med både utvikling og avsporing, betraktes som viktig. De fire nederste trinnene i modellens venstre side beskriver elevens utvikling i avkodingsferdigheter, mens de to øverste trinnene omhandler utvikling av leseforståelsen (Godøy & Monsrud, 2011). Disse 6 trinnene til sammen beskriver den vanlige leseutviklingen elevene gjennomgår. I modellens høyre side fremstilles avvikene fra den normale leseutviklingen. Disse avsporingene blir mer utdypet og forklart på neste side.



(Godøy & Monsrud, 2011, s. 13)

Figur 3: Leseutviklingsmodell – oversatt til norsk av Oddhild Godøy

De ikke-alfabetiske og de kompensatoriske leserne beskrives av Godøy og Monsrud (2011) som elever med svært dårlige og dårlige ordgjenkjenningsferdigheter og ordforståelse. De ikke-automatiske leserne, strever med avkodingen, spesielt når de leser lange, vanskelige og nye ord. Frost (2009) forklarer at elever tilhørende denne gruppa må få tilgang på tekster på sitt nivå, det vil si kunne avkode 90 % av ordene umiddelbart. I tillegg må det arbeides med språkets syntaks, elevene må lære seg å gjenkjenne ordets ulike deler og kunne danne funksjonelle setninger. Hos de forsinkete leserne, er bruken av lesestrategier og metakognitive strategier betydelig lavere enn hos den normale leseren. Den automatiserte ordgjenkjenningen har tatt lang tid og det er dermed brukt mindre tid på strategier som er hensiktsmessig for læring og lesing. Motivasjonen for lesing er ofte lav i denne gruppen (Godøy & Monsrud, 2011). Frost (2009) poengterer at det å stille spørsmål til teksten på forhånd, få hjelp og støtte til å finne betydningsbærende enheter i teksten før selve lesinga og hjelp med å se syntaktisk struktur i setninger vil være viktige nøkkelpunkt for å øke forståelsen. De suboptimale leserne er elever som ikke strever med avkodingen, men som har lav forståelse for det de leser og underutviklet strategibruk i lesesituasjoner. Typisk for denne gruppen er elever på ungdomstrinn og videregående som tilsynelatende ikke har noen lesevansker. De har et stort behov for å arbeide med mer strategier knyttet opp mot forståelse (Godøy & Monsrud, 2011). I min studie er det nettopp disse elevene og de forsinkete leserne som vil være i fokus.

2.5.2 Avkoding og forståelse – en sammenheng?

Avkoding blir, som nevnt i innledningen, ofte omtalt som den tekniske siden av lesing. Avkoding beskrives som evnen til å omsette bokstaver til lyder (Weyergang & Magnusson, 2020). Dette begrepet kan allikevel forstås på to ulike måter, avkoding med og uten forståelse. Avlesing og ordgjenkjenning benyttes ofte på norsk for å få frem disse to betydningene (Kulbrandstad, 2018). I denne oppgaven er det ikke avkodingsferdigheter som er selve grunnlaget for analysen, men på grunn av de ulike definisjonene av begrepet, vil det uansett ikke være irrelevant. Automatiserte avkodingsferdigheter er viktig i leseutviklingen, da de frigjør mer kapasitet til forståelsesprosessen i lesing. Men bildet er mer komplekst enn som så, mange elever strever med forståelsen selv om avkodingsferdighetene er automatiserte. På bakgrunn av dette kan det være grunn til å tro at avkoding griper inn i forståelsen og omvendt (Kulbrandstad, 2018).

2.5.3 Spesifikke vansker med leseforståelsen

Begrepet lesevansker er godt kjent for de fleste og assosieres med betegnelsen dysleksi. Dette kjennetegnes ved en svikt i det fonologiske aspektet ved talespråket og påvirker i første rekke avkodingsferdighetene, som igjen gir negative effekter på leseflyt og staving (Klinkenberg, 2014).

Klinkenberg (2014) argumenter for at det må finnes en annen type lesevanke i tillegg til dysleksi, og dette er elever som i motsetning til dyslektikerne har god avkoding og leseflyt, men forstår lite av det de leser. Disse omtales av Klinkenberg (2014) som svake forståere (SF).

Som nevnt i innledningen kan disse elevene være diagnostisert med en eller annen form for språkvanske, men de trenger heller ikke å ha noen diagnose. De har et helt annet lese-mønster enn dyslektikerne og Klinkenberg (2014) tar utgangspunkt i *The Simple View of Reading* når han hevder at svake forståere har vansker med språkforståelsen,

herunder både morfologi, syntaks og vokabular. Klinkenberg (2014) hevder at disse utfordringene fører til svak lytteforståelse og dermed dårlig leseforståelse. Det synes å være en sammenheng mellom ordavkodning og leseforståelse på de tidlige klasseser. Fra mellomtrin og oppover, hvor avkodingsferdighetene er automatisert, blir lytteforståelsen viktigere for leseforståelsen (Lyster, 2017). Klinkenberg (2014) referer til en norsk studie av Lervåg og Aukrust (2010) og National Reading Panel (2000) som begge peker på at vokabularinstruksjon kan bedre leseforståelsen. Vokabularinstruksjon innebærer mye mer enn en enkel forklaring av et ord. Her skal elevene i tillegg møte ordet i en kontekst, gjentatte ganger. For at et nytt ord skal læres må elevene delta aktivt i bearbeidingen av ordet, både muntlig og skriftlig (Ragnes, u.å.)

Klinkenberg (2014) henviser også til Bråten (2007) som hevder at trening på tekstforståelsesstrategier også er hensiktsmessige tiltak mot disse vanskene. Både Lyster (2017) og Klinkenberg (2014) støtter hverandre i at morfologisk trening er viktig for å bedre vokabularutviklingen og dermed på sikt lytteforståelsen.

3 Metode

Først i dette kapitlet vil jeg redegjøre for den vitenskapelige forståelsen som danner grunnlaget for denne studien, med hermeneutikken og det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet som viktige utgangspunkt. Deretter beskriver og begrunner jeg valg av forskningsdesign. Studien gjennomføres som en litteraturstudie og dette omtales kort på generelt grunnlag før en mer detaljert beskrivelse av fremgangsmåten til en scoping review forklares. Til slutt i dette kapitlet blir kvaliteten og de forskningsetiske betraktningene vurdert.

3.1 Vitenskapelig tilnærming innenfor kvalitativ metode

I samfunnsvitenskapen har mennesket et sentral plass for å kunne forklare fenomener. Hovedretningene i samfunnsvitenskapen er kategorisert i kvalitative og kvantitative forskningsstrategier, hvor den kvalitative gradvis har tatt mer og mer over. Vitenskapsteorien består av ulike syn på virkelighet og kunnskap (Ringdal, 2018). Kvalitative metoder bygger på ulike teoretiske retninger, men har sitt opprinnelige opphav i konstruksjonismen. Dette forklares som at kunnskap utvikles av deltagerne i gitte sosiale sammenhenger (Thagaard, 2018). Med kvalitativ metode og konstruktivismen som utgangspunkt beskrives sosialkonstruktivismen og hermeneutisk tilnærming som vitenskapsteoretisk grunnlag for analysen av det empiriske materialet i denne studien.

3.1.1 Sosialkonstruktivisme

Det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet danner et utgangspunkt i studien. Hovedoppfatningene i sosialkonstruktivismen, som bygger på de overlappende begrepene sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivisme, er at virkeligheten skapes av språket, de sosiale prosessene, relasjonene og kognitive strukturer. Disse faktorene former vår oppfatning av oss selv og virkeligheten i samspill med sosiale og kulturelle forhold. Dette leder oss over til sosialkonstruksjonistisk kunnskapsteori som hevder at kunnskap er bygd opp og strukturert av språket og muligheten for kunnskap fordrer forståelse av språket (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Denne studien tar for seg skolen som en lærende organisasjon hvor både språk, sosiale prosesser, relasjoner og elevens kognitive forutsetninger danner grunnlaget for en positiv og god utvikling av leseforståelsen. Både de kognitive og sosiokulturelle teoriens betydning for utvikling av god leseforståelse omtales i teorikapitlet og sørger for sosialkonstruktivismen som et naturlig utgangspunkt.

3.1.2 Hermeneutikk

En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes bare en sannhet, men at flere nivåer av tolkning kan anvendes og bli godkjent. Å tolke tekst var utgangspunktet for hermeneutikken (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) viser til Fangen (2010) som beskriver flere plan av tolkninger. Fortolkninger av første grad innebærer at forskeren selv deltar i situasjonen og tolker det som skjer. Annen grads fortolkninger er forskerens tolkning av en virkelighet som allerede inneholder deltagerens forståelse og tolkning. Forskeren trekker her inn teoretiseringer. I fortolkninger av tredje nivå, noe som er

gjeldende for denne studien, tolkes teorier og litteratur som er fremsatt av andre. Her tolker og forstår jeg som forsker noe som allerede er fortolket av andre.

Den forståelsen som utvikles gjennom studiens data, må sees i klar sammenheng med den forforståelsen jeg som forsker har med meg inn i prosjektet (Thagaard, 2018). Min forforståelse preges av en oppfatning av at det er viktig og avgjørende for svake leseforståere å få riktig hjelp i skolen. Det stilles høye krav til elevene i læreplanverket og bakgrunnen for denne studien er at jeg tror valg av metode og organisering kan utgjøre en forskjell for elever som ikke forstår aldersadekvate tekster de leser. Jeg ønsker å komme nærmere et svar på hva som er mest hensiktsmessig for denne gruppen, selv om jeg er fullstendig klar over at det ikke eksisterer en fasit eller ett korrekt svar.

3.2 Kvalitativ forskning med vekt på litteraturstudie

Kvalitativ forskning, uansett tilnæringsmåte, omhandler ofte studier av grupper som avviker fra andre, hvor interessen ligger å utforske kompleksiteten og mangfoldet til de som undersøkes. Et annet fellestrekk er at dataene som analyseres er uttrykt i form av tekst (Thagaard, 2018). Også denne studien, har disse to faktorene som utgangspunkt. Litteraturstudie som metode skiller seg allikevel noe fra de mer tradisjonelle kvalitative metodene, ved at en ikke har den samme nærheten mellom forskeren og personene i felten (Tjora, 2017). Begrunnelsen for å gjennomføre dette som en litteraturstudie er ønsket om å få noe bredere kunnskap og oversikt over temaet leseforståelsesundervisning, sammenlignet med det få intervjupersoner som gir dyptgående informasjon kan gi. Etter 20 års erfaring som lærer er jeg godt kjent med mange av de tradisjonelle formene for leseforståelsesundervisning, og ønsker derfor å få et større overblikk, nye perspektiv og kjennskap til forskningsresultater knyttet til metoder som fungerer, eventuelt ikke fungerer i arbeidet med svake leseforståere. Jeg vil også kunne innhente forskningsresultater fra andre sammenlignbare land ved denne arbeidsmåten.

Kvalitativ forskning generelt plasseres inn under en induktiv tilnærming hvor problemstillingen er hypotesedannende og forskningen drevet fremover av empirien. Det er allikevel muligheter for å oppfatte kvalitativ forskning som deduktiv, ved at forskeren benytter seg av teorier som utgangspunkt for det som undersøkes (Tjora, 2017). I analysen av datamaterialet i denne studien tar jeg hovedsakelig utgangspunkt i empiri. Det teoretiske utgangspunktet som er valgt og det mønsteret jeg som forsker finner i datamaterialet påvirker hverandre gjensidig (Thagaard, 2018).

3.3 Litteraturstudie

I en litteraturstudie brukes allerede eksisterende dokumenter som empiri. Det er avgjørende å sørge for høy grad av transparens i redegjørelsen rundt utvelging av aktuell empiri (Tjora, 2017). Den prosessen blir nærmere beskrevet i neste del av dette kapitlet og vedleggene søkelogg og søkeprotokoll vil gi enda mer detaljert informasjon om litteraturutvelgelsen. Den utvalgte litteraturen presenteres i resultatdelen og diskuteres i lys av forskningsspørsmålene som er formulert.

Litteraturstudier kan gjennomføres på ulike måter og finnes i forskjellige typer (Persson, 2021). Persson (2021) refererer til Booth et al. (2016) som lister opp 16 forskjellige typer literature review. Det har ingen hensikt å gå inn på hver enkelt av disse. Det viktigste skillet i denne sammenhengen er imidlertid forskjellen mellom en tradisjonell og

systematisk litteraturstudie (Persson, 2021). Den tradisjonelle litteraturstudien har som hensikt å utgjøre en del av en større oppgave og blir gjerne betegnet som en kortvariant av den systematiske studien. Denne har som mål å gi en oversikt over tidligere forskning til temaet. Den systematiske varianten brukes i samfunnsvitenskapen til å studere teorier og metoder tilknyttet et begrenset og klart definert forskningstema. Her utfører forskeren en studie av relevante forskningspublikasjoner til temaet (Tjora, 2017). Jesson et al. (2011) definerer en systematisk litteraturgjennomgang til å inneholde en klar hensikt og å være en egen metode. I praksis vil dette si at den skal inneholde et forskningsspørsmål, ha en bestemt og transparent søkestrategi og inklusjons- og eksklusjonskriterier som ender med et utvalg artikler som har gjennomgått nøye evaluering. Til slutt gjennomføres en analyse av den aktuelle litteraturen. Analyse av litteratur vil si at en vurderer innholdet som er funnet opp mot hverandre og plasserer det i en sammenheng (Persson, 2021).

3.4 Scoping review

Å gjennomføre en fullstendig systematisk litteraturgjennomgang, som beskrevet overfor, er en svært tidkrevende oppgave og derfor har publiserte systematiske litteraturgjennomganger ofte flere enn en forfatter (Jesson et al., 2011). En slik undersøkelse sprenger gjerne tidsrammene for en masteroppgave. Denne oppgaven blir derfor skrevet som en scoping review.

Scoping review er en type systematisk litteraturgjennomgang som følger en 5-stegsprosess (Arksey & O'Malley, 2005). Forskjellen mellom en systematisk litteraturgjennomgang og en scoping review forklares av Arksey og O'Malley (2005) som at den systematiske undersøkelsen har et tydeligere definert forskningsspørsmål, gjerne innen et snevert forskningsfelt, og klarere kriterier for hvilke undersøkelser som kan inngå i studien. I en scoping review kan temaet være bredere og inkluderte studier i litteraturgjennomgangen kan ha ulike design (Arksey & O'Malley, 2005). Dette vil passe godt i denne studien, hvor jeg søker å finne oversikt over undervisningsmetoder som kan hjelpe svake leseforståere. Denne litteraturstudien inkluderer derfor artikler med både kvalitative og kvantitative design.

Det er ifølge Arksey og O'Malley (2005) vanskelig å gi en eksakt definisjon på hva en scoping review er, men de beskriver fire områder hvor en scoping review egner seg som arbeidsform. Den første typen er beregnet på å undersøke omfang og rekkevidde på allerede eksisterende forskningsmateriale til et aktuelt område. Den andre dreier seg om å fastslå verdien av å gjennomføre en fullstendig systematisk litteraturgjennomgang. Den tredje typen er for å oppsummere og spre forskningsresultater. Den fjerde, og siste, omhandler ønsket om å indentifisere hull i eksisterende litteratur. Disse fire ulike typene scoping review har ulike formål. De to første omtales som en del av en tradisjonell litteraturstudie, mens de to siste regnes for å være selvstendige metoder (Arksey & O'Malley, 2005). Denne studien tar utgangspunkt i den tredje typen scoping review, selv om dette ikke skal publiseres som en artikkel i et tidsskrift. Mitt mål er at funnene skal kunne gi et overblikk over hva slags undervisningsmetoder som kan fungere for svake leseforståere.

Det metodologiske rammeverket for å gjennomføre en scoping review ble først omtalt av Arksey og O'Malley (2005). Denne veiledningen skal sikre at forskere som velger å benytte seg av metoden har en fast struktur å forholde seg til. Videre i dette kapitlet vil jeg gjennomgå hver enkelt fase og grundigere forklare de valg som er gjort underveis.

3.4.1 Identifisering av forskningsspørsmål

Arksey og O'Malley (2005) skriver at prosessen med gjennomføring av en scoping review starter med å identifisere forskningsspørsmålet. Som beskrevet i innledningen er bakgrunnen for denne studien og målet med utarbeidelsen av forskningsspørsmålet begrunnet i ønsket om å finne undervisningsmetoder som fremmer leseforståelsen hos svake leseforståere. Arksey og O'Malley (2005) anbefaler forskeren å gjøre forskningsspørsmålet bredt nok, slik at søkeprosessen ikke ekskluderer artikler som kan ha betydning for studien. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å kun ha ungdomstrinn som målgruppe, men så underveis at det var nødvendig å utvide denne til også å gjelde mellomtrinn. Mange av de aktuelle artiklene omhandler denne målgruppen. Spesialpedagogisk er det flere fordeler med å utvide målgruppen, mange undervisningsopplegg kan med få grep tilpasses begge disse elevgruppene. Min hovedproblemstilling ble derfor:

Hva slags type undervisning er best egnet for å fremme leseforståelsen hos svake leseforståere på mellom- og ungdomstrinn?

Underveis i arbeidet har jeg sett behovet for å kunne legge vekt på to viktige aspekter ved leseforståelsesundervisningen. Dette førte til utformingen av to forskningsspørsmål tilknyttet hovedproblemstillingen. Disse to spørsmålene er:

Hvilke leseaktiviteter skaper en dypere forståelse av fagtekster for elever som er svake leseforståere?

Hvilke organiseringsformer i undervisningen er mest hensiktsmessig for elever som strever med leseforståelsen?

Disse to forskningsspørsmålene legger føringer for presentasjon av resultater og analysen av datamaterialet.

3.4.2 Identifisere relevante studier

Jeg vil først beskrive prosessen med å finne relevante søkeord. Dette danner grunnlaget for selve litteratursøket i de elektroniske databasene. Å kunne identifisere aktuelle studier som kan svare på forskningsspørsmålet er viktig og nødvendig (Arksey & O'Malley, 2005).

3.4.2.1 PICoskjema

Våren 2021, før innlevering av prosjektbeskrivelsen til masteroppgaven, deltok jeg på et litteratursøkekurs i regi av NTNU. Her fikk vi råd om å utarbeide søkeord ved hjelp av et PICoskjema. PICoskjema er godt egnet for undersøkelser innenfor kvalitativ forskning og de ulike bokstavene representerer P(Population/Problem), I (Phenomena of Interest) og Co (Context) (Helsebiblioteket, 2016). Dette omtales også som en søkeprotokoll, se vedlegg 1. Jeg valgte å utarbeide søkeord både på norsk og engelsk. Det viste seg fort at det skulle bli vanskelig å få til omfattende søk med norske ord, jeg ble derfor nødt til å gjennomføre søkene med bruk av engelske ord. Norsk forskning på området publiseres også fortrinnsvis på engelsk.

Etter mye prøving og feiling ble dette søkestrengen jeg benyttet meg av i de avsluttende søkene: «struggling readers» AND «comprehension in reading» AND «interventions» AND «middle school students» OR «adolescents». For å avgrense søkene brukte jeg de to bolske operatorene, «AND» og «OR». «AND» begrenser søkene fordi det angir at alle søkeord skal være med. «OR» benyttet jeg for å få med flere synonymmer til målgruppen.

Bruk av OR fører generelt til flere treff fordi det gir treff på ordene hver for seg, men også sammen (Persson, 2021). På slutten av søkeprosessen oppdaget jeg imidlertid at jeg også burde ha brukt NOT i søkestrengen min. Ved mer detaljert lesing av artikler oppdaget jeg mange som allikevel ikke kunne inkluderes i studien fordi de hadde tospråklighet som utgangspunkt, dette var nemlig ett av eksklusjonskriteriene mine. Dette førte til at selve artikkelutvelgelsen tok mye lengre tid enn jeg hadde sett for meg. Til slutt gjorde jeg derfor søk der søkestrengen var: «struggling readers» AND «comprehension in reading» AND «interventions» AND «adolescents» NOT «bilingual». De resterende inklusjons- og eksklusjonskriteriene blir nærmere beskrevet under valg av studier.

3.4.2.2 Søking i elektroniske databaser

Jeg valgte å benytte meg av databasene Oria, Eric, Idunn, Web of Science og Google Scholar i mine litteratursøk. Oria er en generell database som dekker mange ulike fagområder, så det var nødvendig med andre og mer fagspesifikke databaser i tillegg. Idunn er en tidsskriftdatabase som inneholder norske og nordiske tidsskrifter. Databasen Eric er sponset av det amerikanske utdanningsdepartementet og tilhører gruppen av spesialfaglige databaser. Her finnes blant annet forskningsartikler, bokkapitler og rapporter. I enkelte av søkene jeg har gjort i de førstnevnte databasene, har jeg blitt videreført til databasen PsycINFO. Dette er også en amerikansk database, den har sitt hovedfelt inn psykologi, psykiatri og atferdsforskning. I søkeloggen, vedlegg 2, vises det at søkene også omfatter databasen Scopus og nettsiden til International Literacy Association. I den sistnevnte var det også muligheter for avanserte søk.

Jeg startet pilotsøkene mine allerede på vårrparten 2021, men ingen søk ble loggført før november 2021. I løpet av desember gjorde jeg meg ferdig med søkene.

3.4.3 Valg av studier

I de avsluttende søkene etter litteratur hadde jeg følgende aktuelle treff: ORIA: 240 treff, som ble redusert til 5 etter lesing av abstracts. ERIC: 5 treff som ble redusert til 1, etter samme fremgangsmåte. Jeg fikk også ett interessant treff på Web of Science og International Literacy Association. I vedlegg 3, søkestrategi, gis det en visuell oversikt over søkeord i de ulike databasene, potensielt relevante artikler og til slutt hvilke databaser som representerer de inkluderte artiklene.

Årsaken til den store reduksjonen i antallet relevante artikler var at søketreffene mine inneholdt mange artikler som omhandlet undersøkelser fra andre trinn enn min målgruppe. Det inkluderte også studier fra land som ikke passet med inklusjonskriteriene, i tillegg omhandlet enkelte av studiene elever med spesifikke diagnoser, f.eks. autisme, dysleksi eller ADHD. Noen av undersøkelsene inneholdt heller ikke empirisk materiale. I tillegg opplevde jeg, som nevnt, at mange av artiklene undersøkte lav leseforståelse i sammenheng med tospråklighet. Dette kom ikke alltid så godt frem gjennom lesing av kun abstracts og/eller keywords. På bakgrunn av dette var det derfor ikke mange studier som passet alle inklusjonskriteriene. Tabell 1 på neste side viser en oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriter.

I søkene jeg gjorde på de nevnte databasene fikk jeg ikke tilgang på artikler som representerer norske forhold. På grunn av et sterkt ønske om å inkludere dette i studien utførte jeg spesifikke søk på norske doktorgradsavhandlinger innenfor leseforskning. Her brukte jeg Google Scholar og fikk 69 treff. Etter gjennomgang av treffene ble jeg mest interessert i Camilla Gudmundsdatter Magnusson sin doktorgradsavhandling om

Lesedidaktiske praksiser i norskfaget på ungdomstrinnet. Denne avhandlingen inneholdt flere artikler og en av dem ble inkludert i min studie. For å kunne gjøre søkeprosessen repliserbar er det utarbeidet et *PRISMA Flow Diagram*, se vedlegg 4 (NTNU Undervisning, 2018).

Tabell 1: Inklusjons – og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
<ul style="list-style-type: none"> ✓ studier publisert mellom 2019-2021 ✓ mellom- og ungdomstrinn (5.-10. trinn) ✓ norske forhold må være representert i studien ✓ elever som presterer svakt i lesing ✓ representere lesing på generelt grunnlag ✓ elever som strever med lesing, kan inkludere elever med en språkvanske 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ studier publisert før 2019 ✓ 1.-4. trinn ✓ forhold utenfor Norge/Europa og USA ✓ studier med utgangspunkt i spesielle subgrupper, f.eks. kjønn og tospråklighet ✓ sterk tilknytning til spesifikke skolefag ✓ elever med dysleksi, ADHD, autisme eller psykiske utviklingshemninger

3.4.4 Kartlegging av data

Levac et al. (2010) forklarer at dette steget inkluderer å trekke ut data fra de inkluderte artiklene. Det anbefales å gjøre dette ved å bruke et data-kartleggingsskjema. Dette må inneholde variabler forskeren mener er viktigst knyttet opp mot å kunne gi et svar på forskningsspørsmålet. Eksempler på slike variabler kan være type intervensjon, populasjon, varighet på undersøkelsen, hensikt og viktige resultat (Arksey & O'Malley, 2005). Levac et al. (2010) forklarer videre at utviklingen av og innfyllingen i selve skjemaet vil være en stadig gjentagende prosess som skaper dypere forståelse av f.eks. hvordan en teoretisk modell har blitt benyttet i en intervensjon. Arksey og O'Malley (2005) refererer til Pawson (2002) som hevder at denne måten å sammenfatte informasjonen på, også omtalt som og oversatt til *narrativ gjennomgang*, vil gjøre forståelsen av hver artikkel mer kontekstualisert og forståelig for leseren. Denne analyseformen skal optimalt sett kunne gi et bredere innsyn i de ulike prosjektene eller intervensjonene som er inkludert og være mer nyttig enn et kort sammendrag av hver enkelt artikkel.

Mine utvalgte artikler, som utgjør det empiriske datamaterialet, ble oppsummert ved hjelp av skjema både i Word og Excel. Vedlegg 5 viser i sin helhet innholdet i Excel-skjemaet. I Word laget jeg meg et skjema med følgende inndeling: problemstilling, klassetrinn, varighet av intervensjonen, beskrivelse av leseaktivitet, organisering i undervisningen, teoretisk grunnlag, resultat og nøkkelbegrep. Disse temaene ble valgt både med utgangspunkt i hovedproblemstilling og forskningsspørsmål, men også ved hjelp av kriteriene som foreslås i kilden til metoderammeverket (Arksey & O'Malley, 2005). I tillegg til dette foretok jeg en koding av generelle temaer som empirien vektla. Dette ble brukt som grunnlag for kategoriseringer som senere ble sett i tilknytning til de

to forskningsspørsmålene. Denne kodingen i kombinasjon med skjemaene som ble utarbeidet gav meg muligheter til å få en bedre oversikt over datamaterialet, som igjen dannet utgangspunktet for analysen som er gjort.

3.4.5 Samle, oppsummere og rapportere resultatene

Den siste fasen i en scoping review innebærer å samle, oppsummere og rapportere resultatene (Arksey & O'Malley, 2005). Levac et al. (2010) presenterer en 3-stegsmodell i fremgangsmåten for denne siste fasen. Å gjennomføre det etter denne beskrivelsen vil øke konsistensen til forskerens arbeid tilknyttet metoden, men også til resultatene av undersøkelsen. Disse tre stegene omtales av Levac et al. (2010) som analyse av data, rapportering av resultat og å tillegge resultatene en mening.

Under arbeidet med analyse av data anbefales det å utarbeide en deskriptiv oppsummering av de inkluderte artiklene. Jeg valgte å lage et slikt beskrivende sammendrag som inkluderer informasjon om: navn på artikkelforfatter/ publiseringsår/land, tittel, målet med studien/problemstilling, metode, respondenter, konklusjon, kontekst og de oppgitte begrensningene til intervusjonene. Denne informasjonen er utarbeidet i et eget Excel-dokument, se vedlegg 5. I neste steg som omhandler rapportering av resultat vil det å presentere relevante funn gjennom en tabell med utgangspunkt i tema forsterke troverdigheten. Det er utarbeidet to slike tabeller som gjengis i kapittel 4. Disse tabellene tar utgangspunkt i kodingen sett opp mot de to forskningsspørsmålene. I det tredje og siste steget drøftes funn i en bredere kontekst, hva vil resultatene av denne studien ha å si for fremtidig forskning og praksis i feltet? Å gjennomføre dette siste, men viktige steget vil være med på å skape en bredere aksept og forståelse for selve metoden scoping review (Levac et al., 2010). I denne studien gjennomføres dette som en egen del i kapittel 6 som er en oppsummering og avslutning.

3.4.6 Konsultasjon

Arksey og O'Malley (2005) omtaler denne fasen som en valgfri del av en scoping review. Levac et al. (2010) mener derimot at dette tilfører en strenghet metodisk og derfor bør inngå som en nødvendig bestanddel. Fasen kalles konsultasjon og det er et ord som ofte forbindes med henvendelser til medisinske fagpersoner. Konsultasjon i sammenhengen med en scoping review omhandler noe av det samme, hvor Levac et al. (2010) beskriver det som muligheter for å innhente ytterligere informasjon, perspektiver, meninger og en vurdering av studiens anvendbarhet fra andre interessenter. I og med at dette er en masteroppgave, som jeg skriver alene, er det den kontinuerlige kommunikasjonen underveis i prosessen med min veileder som har muliggjort at funn, meninger og perspektiver har gjennomgått vurdering av en med faglig ekspertise (Levac et al., 2010). En annen viktig forutsetning for å i hele tatt kunne skrive denne oppgaven som et litteraturstudie, var kurs i å utføre gode og presise litteratursøk i ulike fagdatabaser.

3.4.7 Metodens begrensninger

I beskrivelsen av en scoping review ser en at det ikke eksisterer en universell definisjon på hva en slik undersøkelse innebærer. Det betyr at det kan være vanskelig å argumentere for hvorfor denne metodikken skal anvendes fremfor en annen (Levac et al., 2010). Arksey og O'Malley (2005) omtaler også noen begrensninger ved metoden. Metoderrammeverket sier lite om hvordan kvaliteten på artiklene som inkluderes kan vurderes på en akademisk måte. Samtidig kan det oppstå vanskeligheter med å gjøre gode vurderinger på grunn av den store mengden data. Dette gjelder spesielt i hvilken utstrekning bredden er viktigere enn dybden i innholdet. Det finnes heller ingen

metodiske føringer som kan måle at bevisene som fremstilles gjennom analysen av resultater er vurdert opp mot effektiviteten til den aktuelle intervensjonen.

3.5 Studiens kvalitet

Å vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning dreier seg hovedsakelig om å gjennomføre en beskrivelse av fremgangsmåtene i oppgaven slik at andre lesere kan vurdere resultatene på bakgrunn av de valg som er tatt (Postholm et al., 2018). Forskeren må reflektere om det har lyktes å gjøre prosessen transparent og i hvilken grad valgene som har blitt gjort kan ha vært med på å forme de funnene man sitter igjen med til slutt. Reliabilitet og validitet er sentrale begreper innenfor kvalitet (Thagaard, 2018). Disse redegjøres det for videre i dette kapitlet. De etiske retningslinjene hører hjemme i denne delen av oppgaven og presenteres som et eget punkt helt til slutt.

3.5.1 Reliabilitet

«Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet» (Thagaard, 2018, s. 181). Utviklingen av datamaterialet som danner grunnlaget for funn i studien er en viktig del av reliabilitetsbegrepet. Det skal være enkelt å vurdere hvordan forskningsprosessen er utført. Forskeren må opptre på en tillitsvekkende måte, både i form av utvelgelsen av data og hvordan disse anvendes og videreutvikles (Thagaard, 2018). I kvalitative studier er derfor reliabilitetsbegrepet knyttet til forskeren selv og de kontinuerlige valg som gjøres.

Ved å følge metoderammeverket som beskrevet av Arksey og O'Malley (2005), hevdes det at fremgangsmåten blir svært tydelig og transparent. Dette vil være en styrke for reliabiliteten. Det er også nødvendig å ha en problemstilling som faktisk vil være mulig å svare på gjennom bruk av metoden, i tillegg til at søkeord og inklusjons- og eksklusjonskriterier må være godt definerte.

3.5.1.1 Subjektivitet og forskerbakgrunn

En synlig forskningsprosess og redegjørelse for subjektivitet og kontekst styrker påliteligheten. I innledningskapitlet har jeg gitt en detaljert beskrivelse av begge disse forholdene. Dette har selvsagt påvirket hvilke inklusjons- og eksklusjonskriterier som er valgt ut til å styre utvelgelsen av empirien i oppgaven. Jeg hadde i utgangspunktet et ønske om å studere intervensjoner som faktisk hadde hatt en effekt overfor svake forståere. Jeg ble imidlertid gjort oppmerksom på uttrykket *cherry picking*, som betyr at man leter etter visse typer bekræftelser knyttet til egne hypoteser (NTNU Undervisning, 2018). Dette kan være en betydelig trussel for reliabiliteten til prosjektet. Jeg har lært og erfart at det å inkludere intervensjoner som ikke utelukkende fører frem til et positivt resultat, sett opp mot egen problemstilling, både er nyttig og interessant. En av artiklene som er inkludert i denne studien hadde et slikt utgangspunkt, men en analyse av artikkelen gav meg mange refleksjoner som var nyttig i drøftingen, selv om effekten av intervensjonen ikke gav et entydig svar til min problemstilling.

De fleste andre kvalitative studier har et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltager, som i ulik grad kan påvirke forskningsresultatene. Tjora (2017) hevder det vil være nyttig for samfunnsvitenskapen at litteraturstudier får en større plass innen kvalitativ forskning. Dette designet styrker den historiske sensitiviteten og er en mindre påtrengende metode enn intervju og observasjon, som tilhører de mer tradisjonelle tilnærmingene i kvalitativ forskning. Thagaard (2018) viser til Silverman (2014) som tydeliggjør at det har en verdi å benytte seg av foreliggende data hvor det

ikke eksisterer en medvirkning fra forskeren. Dette designet kan styrke påliteligheten, samtidig som en ser at det stiller strengere krav til transparens for hvordan datautvelgelsen har foregått.

I tråd med en hermeneutisk tankegang vil en kunne tenke seg at en annen forsker ville kunne kommet frem til helt andre data i analysen av artiklene. Men, med en tydeliggjøring av fremgangsmåten i analysearbeidet ser en at problemstillingen og forskningsspørsmålene er styrende for de funn jeg presenterer i analysen av data. Det betyr at de samme artiklene kunne fått en noe annerledes fremstilling i en studie med en annen problemstilling, uten at det nødvendigvis svekker påliteligheten i denne studien. Postholm et al. (2018) skriver at funnene som en forsker gjør naturlig nok er preget av forskerens subjektivitet, men at dette er en del av den konteksten som resultatene må sees i sammenheng med.

Den sosialkonstruktivistiske tradisjonen ble kort beskrevet i innledningen til metodekapitlet og her blir det tydelig at forskningen ikke forsøker å finne en riktig konklusjon eller et entydig svar på et fenomen. Kvaliteten på forskningsresultatene bestemmes i stor grad av hvordan den er produsert (Postholm et al., 2018). Derfor tilstreber jeg å presentere resultatene på en måte som skiller mellom direkte eksempler fra artiklene og det som er min egen forståelse og tolkning.

3.5.2 Validitet

Validitet kan med et annet ord kalles gyldighet (Thagaard, 2018). Gyldigheten angår både kvaliteten på det empiriske grunnlaget for studien og holdbarheten til resultatene av forskningen (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Dataene som er innhentet til denne oppgaven består av artikler som er fagfellevurderte, dette var en avgrensning som ble gjort i alle søkene jeg utførte i de ulike databasene. Dette beskriver Persson (2021) som det viktigste kjennetegnet på at artikkelen holder høy kvalitet. Jeg har i tillegg til dette sjekket opp i registeret over vitenskapelige publiseringskanaler om artikkelen eller tidsskriftet er registrert der og klassifiseres på nivå 1 eller 2 (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse; Persson, 2021). Disse kravene er oppfylt for artiklene som utgjør denne studiens empiri, i tillegg til at utvalget er drøftet med veileder. Søkene er også gjennomført i ulike typer databaser, både generelle og spesialfaglige databaser.

3.5.2.1 Indre validitet

Indre validitet er et relevant begrep i arbeidet med å tolke årsaksforhold mellom variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018). I mitt prosjekt dreier dette seg om hvorfor funnene presenteres som de gjør. I analyse av allerede foreliggende data, som i en litteraturstudie, vil det være vanskelig å trekke helt sikre slutninger om årsaksforhold. Forskeren har ikke kjennskap til eller kontroll med utvalget og vet lite om forskjeller på de ulike gruppene av respondenter som er inkludert i intervensjonen.

Thagaard (2018) viser til Silvermann (2014) som mener at validiteten til et prosjekt kan styrkes ved å gjøre rede for det teoretiske ståstedet tolkningene baseres på. I tillegg kan det å få sammenfallende resultater mellom ulike studier eller få bekreftelse på empirien i teori, være faktorer som styrker validiteten.

Som forsker må en være bevisst på dilemmaet mellom ønsket om å finne svar på sin egen problemstilling vurdert opp mot artikkelforfatterens intensjoner med å skrive selve artikkelen. Dette må en ha et bevisst forhold til og spesielt i en litteraturstudie hvor

empirien som brukes ikke er utviklet med tanke på å inngå i andre studier. Grundigheten i analysene av empirien og å ha et bevisst og kritisk forhold til egne refleksjoner har vært viktig i denne sammenhengen.

3.5.2.2 Triangulering

Å skrive en litteraturstudie betyr at en gjennomfører en metodetriangulering. Dette betyr at resultatene av studien bygger på en kombinasjon av forskjellige forskere, design, innsamlingsmetoder og kilder. De inkluderer ofte også ulike teoretiske perspektiv (Postholm et al., 2018). Det kan være en styrke for validiteten å bygge sin studie på flere enn én kilde da den beskriver virkeligheten fra flere ulike sider. Leseforståelse er et komplekst tema og en metodetriangulering kan gi et bredere bilde av en sammensatt virkelighet (Postholm et al., 2018). Triangulering beskrives av Kleven og Hjordemaal (2018) som multippel operasjonalisme, hvor det forklares at økt antall operasjonaliseringer kan forbedre validiteten.

Datagrunnlaget i denne studien består av en artikkel med kvalitativt design og to kvantitative undersøkelser og en intervensjon som har mixed-methods-design. Den ene av de kvantitative undersøkelsene er en systematic review som bygger på et forholdsvis stort antall eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle studier, mens den andre er en enkeltstudie med eksperimentelt design. Den kvalitative studien bygger på intervju og observasjon som datainnsamlingsmetode.

3.5.2.3 Ytre validitet

Tjora (2017) uttrykker at innenfor mye samfunnsforskning er generalisering i en eller annen form et mål. I kvalitativ forskning beskriver han ulike former for generalisering; - naturalistisk, moderat og konseptuell generalisering. I denne studien vil moderat generalisering være aktuelt. Dette delvis fordi denne studien bygger på artikler av høy kvalitet hvor resultatene ikke har tilfeldige informanter, men også på grunn av at situasjoner for studiens gyldighet beskrives. Dette omhandler blant annet tid, sted og kontekst. Kontekst vil være spesielt viktig fordi det gir leseren mulighet til å vurdere om resultatet også vil være gyldig for omstendighetene en selv befinner seg i. Samtidig vil det alltid kunne diskuteres om resultatet kan ha noe som helst gyldighet i en annen sammenheng, men det kan eksistere gode argumenter for i det minste å kunne anvende det som et utgangspunkt i eget arbeid (Kleven & Hjordemaal, 2018).

3.5.3 Forskningsetikk

Etiske betraktninger er en nødvendig forutsetning i all forskning. God forskningspraksis betyr å følge de grunnleggende normene i vitenskapelig arbeid (Ringdal, 2018). Tre generelle normer er utviklet over en lengre tidsperiode og har en sterk og tydelig forankring i internasjonal forskning. Redelighet og ærlighet er viktige kriterier for å oppfylle sannhetsnormen. Denne normen er selvsagt ufravikelig og er en forutsetning for å kunne omtale forskningens reliabilitet og validitet. De metodologiske normene skal sikre at forskningen er etterprøvable og kan forsvares rent faglig. Institusjonelle normer skal gjøre forskningsarbeidet både åpent, uavhengig og kritisk. I tillegg til disse tre normene eksisterer det mer alminnelige normer som i all hovedsak skal virke beskyttende overfor menneskeverdet og sørge for respekt, beskyttelse og rettferdighet (NESH, 2021).

I og med at denne studien baserer seg på allerede foreliggende litteratur er den ikke meldepliktig til NSD (*Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste*). Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke kan identifiseres til enkeltpersoner

(Postholm et al., 2018). Det er viktig for meg at denne studien gjenspeiler høy grad av forskningsetisk praksis og at innholdet er av god faglig kvalitet. Jeg har tidligere skrevet at det i denne sammenhengen blir viktig å skille mellom hva som er artikkelforfatternes ord og det som er mine egne tolkninger. Samtidig har det også vært viktig å beskrive metoden detaljert slik at funnene som presenteres er kvalitetssikret. I tillegg til dette eksisterer allerede velkjente regler omkring god henvisningsskikk og at plagiering selvsagt er et alvorlig brudd på gode forskningsetiske normer (Ringdal, 2018).

Analysene og tolkningene i denne studien presenteres i sammenheng med relevante faglige perspektiver. Det er jeg som forsker som tar beslutningene om hva som er faglig relevant og hvordan resultatene presenteres for leseren (Thagaard, 2018). Formidling av forskningen er en viktig del av forskningsetikken. Men det er et tydelig uttalt krav at de forskningsetiske retningslinjene ligger til grunn under hele prosessen, helt fra planleggingsstadiet, via gjennomføring og til formidlingen i enden av studien (NESH, 2021).

4 Resultat

I dette kapitlet vil resultat fra de fire inkluderte artiklene bli belyst med forankring i de to forskningsspørsmålene. Jeg har derfor valgt å presentere resultatene i to undertema, - ulike leseaktiviteters påvirkning på leseforståelsen, og hvilken betydning organisering av leseundervisningen kan ha å si for leseforståelsen. Begge undertemaene sees i lys av elever som strever med forståelsen. Motivasjon har en forbindelse til både leseaktivitet og organisering, dette beskrives i eget punkt. Til slutt sammenfatter jeg kort de ulike artiklens kontekst og begrensninger. En fullstendig analyse og tolkning av resultatene vil i sin helhet bli presentert i kapittel 5.

Begge undertemaene presenteres gjennom en inndeling i ulike kategorier. Å dele empirisk materiale inn i kategorier kan i visse tilfeller diskuteres og kan gjøre en kompleks virkelighet for enkel. I denne oppgaven kan et forholdsvis stort datamateriale gjøres mer oversiktlig ved å foreta kategoriseringer. Systemer av kategorier kjennetegnes ved at de kan organiseres i over- og underordnede grupper (Johannessen et al., 2018). I denne oppgaven kan en tenke seg at leseaktiviteter og organisering innenfor leseundervisning er eksempel på kategorier som kan tillegges flere underkategorier. Empirien har vært styrende for valg av kategoriene. Begge undertemaene presenteres i en tabell som er laget for å skape en visuell struktur av det som presenteres, i tillegg til å synliggjøre hvilke artikler som omtaler de ulike kategoriene. Å utarbeide slike tabeller i presentasjonen av resultater omtales i metodedelens som en styrke med tanke på å forsterke troverdigheten. Det er også viktig å påpeke at det ikke redegjøres for alle funn i de inkluderte artiklene, men det som presenteres er valgt ut nettopp på grunn av relevansen det har til forskningsspørsmålene.

Strukturen i gjennomgangen av resultater vil være bygd opp ved at kategoriene til hvert undertema får presentert karakteristikk fra hver av artiklene som er inkludert. Dette gjøres i den rekkefølgen artiklene står oppført i tabellen. Til slutt vil hvert undertema bli oppsummert på tvers av artiklene der hovedfunn blir kommentert. For en fullstendig deskriptiv oversikt av de fire inkluderte artiklene vises det til vedlegg 5.

4.1 Ulike leseaktiviteters påvirkning på leseforståelsen

Resultater etter utprøving av ulike leseaktiviteter i de inkluderte artiklene tar utgangspunkt i beskrivelsen av selve aktiviteten ut fra kategoriene som er presentert i tabellen på neste side. Det gjengis hvordan leseaktiviteten er testet og om undersøkelsene sier noe om kvaliteten på selve gjennomføringen. Den mest omfattende delen av dette undertemaet vil omhandle bruk av ulike leseforståelsesstrategier, da dette blir omtalt i alle de inkluderte artiklene.

Tabell 2: Ulike leseaktiviteters påvirkning på leseforståelsen

Undertema	Forekomst	
	Kategori	Artikkel nr.
Ulike leseaktiviteters påvirkning på leseforståelsen hos svake leseforståere	Leseforståelsesstrategier	1, 2 og 3
	Differensierte tekster	2
	Vokabulartrening	1
	Resiprok lesestrategi	4

4.1.1 Leseforståelsesstrategier

Tre av de inkluderte artiklene i denne studien omtaler bruk av leseforståelsesstrategier. Den fjerde artikkelen gjør også det, men i resiprok lesestrategi regnes bruk av strategier som en del av hele arbeidsmåten og blir derfor omtalt som egen kategori.

Magnusson (2020) gjennomførte en kasestudie i en norsk klasse der resultatene bygger på videoobservasjoner av undervisningsøkter gjennom tre år på ungdomsskolen og intervju av læreren og enkelte elever ved slutten av 10. trinn. Denne studien undersøkte bl.a. hvordan en lærer drev eksplisitt strategiinstruksjon tilknyttet alle delene av leseprosessen; før-, under- og etter selve lesinga. Elevene brukte mye tid på førlesestrategier. Her ble det lagt stor vekt på å skaffe seg oversikt over teksten, aktivere forkunnskaper, bli bevisstgjort hvorfor teksten skulle leses og å gjøre antagelser om tekstens innhold. Under lesinga skulle elevene benytte seg av metakognitive strategier. De fikk eksplisitt opplæring i hvordan de skulle stille spørsmål til seg selv under lesing og hvorfor de skulle lese teksten på nytt om de ikke forstod. Viktige eller vanskelige ord skulle strekes under eller skrives opp mens de leste, og de hadde blitt introdusert for ulike lesemåter, deriblant nærlesing og lete-lesing. Elevene i denne klassen brukte ofte grafiske skjema i alle delene av leseprosessen, dette kunne være tankekart, eller tokolonnotat. Det siste er en notatteknikk hvor tekstens nøkkelord blir utdypet med kjennetegn i et skjema med to kolonner (Kverndokken, 2012). Etter selve lesinga utarbeidet elevene ofte sammendrag der tekstens hovedpoeng ble oppsummert. Undervisningen foregikk i helklasse. Elevenes fremgang i resultater bygger på en sammenligning av resultatene de hadde på nasjonale prøver høsten i 8. trinn (2014) til høsten 9. trinn (2015). Klassen som helhet hadde høy fremgang på prøvene, de hadde en score som beskrives som signifikant over landsgjennomsnittet. De elevene med lavest resultat i 8. trinn hadde desidert høyest fremgang i resultater.

Lupo et al. (2019) fokuserer i sin studie på om to spesifikke strategier kan øke leseforståelsen for elever som presterer under gjennomsnittet. Denne undersøkelsen ble gjennomført som en 12-ukers intervensjon i 17 9. klasser i USA. De to utvalgte strategiene i denne undersøkelsen er K-W-L, på norsk VØL. Det står for V (vet), Ø (ønsker å vite) og L (lært) og utarbeides som et skjema med tre kolonner. Denne strategien griper inn i hele leseprosessen, før – under og etter (Kverndokken, 2012). Den andre utvalgte strategien kalles på engelsk Listen-Read-Discuss (LRD), og har ingen direkte oversettelse til norsk som jeg kjenner til. Denne arbeidsmåten skiller seg fra den første ved at læreren konstruerer bakgrunnskunnskapene gjennom forelesning, videoer eller gruppediskusjoner. Etterpå leser elevene teksten individuelt, samtidig som de bruker grafiske skjema for å finne eksempler på faktakunnskap presentert av læreren i oppstarten. Til slutt leder læreren elevene gjennom en diskusjon. Resultatene av intervensjonen bygger på to ulike mål. Det ene er flervalgsoppgaver ved slutten av hver undervisningsøkt, der elevene fikk bruke notater de hadde gjort i løpet av timen. Totalt

antall besvarte flervalgsoppgaver under hele intervensjonen var 53. I tillegg gjennomførte elevene en test som målte generell leseforståelse, Gates-MacGinitie Reading Comprehension subtest. Denne ble utført minst to uker før oppstart og innen en uke etter avslutning. Resultatene viste at elevene som benyttet VØL-metoden hadde størst fremgang i leseforståelse målt ut fra resultatene på flervalgsoppgavene, dette gjaldt uansett nivå de hadde før intervensjonen startet. Den generelle leseforståelsen, målt gjennom GMRT-TC, hadde ingen statistisk signifikant endring fra pre- til posttest, uansett strategi.

Anderson et al. (2021) foretok en systematisk litteraturgjennomgang av hvilke lesestrategier som kan påvirke elevenes engasjement i lesing. Artikkelforfatterne slår fast at engasjement i lesing er avgjørende for forståelse og at dette er enda viktigere for elever som er svake leseforståere. Den systematiske litteraturgjennomgangen bygger på totalt 95 undersøkelser som er utformet med eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle design. Strategiundervisning var den mest vanlige tilnærmingen for å fremme engasjement, dette omfattet 76 % av intervensjonene. De mest anvendte strategiene var oppsummering av tekstens hovedpoeng i et sammendrag, monitorering av egen lesing, aktivering av bakgrunnskunnskap og bruk av grafiske skjema for å skape oversikt over teksten. Selv om mange undersøkelser inkluderte strategier i undervisningen, var det et fåtall som faktisk målte sammenhengen mellom bruk av lesestrategier, oppnådd leseforståelse og engasjement. 16 av 95 intervensjoner gjennomførte en slik måling. Her ble målingen gjennomført ved observasjon, spørreundersøkelse av elever og i noen få tilfeller ved hjelp av ulike standardiserte tester eller lærerspørreskjema. 8 av de 16 intervensjonene som målte engasjement, fant en sammenheng mellom engasjement og elevenes forståelse av tekst, 7 av de 8 undersøkelsene fant et signifikant forhold mellom engasjement og leseforståelse. Selv om dette er få intervensjoner sammenlignet med det totale antallet som inngår i litteraturgjennomgangen, får en noe støtte i empirien for at valg av arbeidsmåter påvirker engasjementet og på sikt leseforståelsen.

4.1.2 Differensierte tekster

I tillegg til at Lupu et al. (2019) undersøkte to ulike lesestrategiers påvirkning på leseforståelsen gjorde de i samme intervensjon også en sammenligning av hvordan lette og vanskelige versjoner av samme tekst kan påvirke tekstforståelsen hos elever som er svake forståere. Elevene som deltok i undersøkelsen gikk i 9. trinn og nivået på de lette tekstene ble estimert til å ligge på 5.-6.klassenivå. Tekstene som ble karakterisert til å være mer utfordrende tilhørte 9.-12. klasse i nivå. Elevene fikk ikke lesetekster som var tilpasset nivået de hadde ved oppstart av intervensjonen. Artikkelforfatterne hadde en forventning om at elevene som leste de mest krevende tekstene hadde størst utvikling i leseforståelsen. Resultatene viste imidlertid at det var de elevene som var under gjennomsnitt ved oppstart (målt med GMRT-RC) som hadde signifikant størst vekst i leseforståelsen og dette var uavhengig av nivået på teksten de hadde lest. Det konkluderes med at elever som strever med forståelsen kan lære av både lette og utfordrende tekster. Det anbefales ikke å utarbeide modifiserte versjoner av fagtekster, for å lette forståelsen. Dette kan i verste fall virke mot sin hensikt, da faguttrykk og ord underbygges av færre eksempler og naturlige kontekster. Elevene har større behov for støtte av en lærer og/eller støtte i en strategi for å kunne lære noe av teksten. Det var imidlertid en gruppe elever som hadde utbytte av forenklete tekster og dette var elever som ble betegnet som svært langt under gjennomsnittet ved oppstart. En stor andel av disse elevene var to-språklige og hadde begrensede forutsetninger for forståelsen av språket.

4.1.3 Vokabulartrening

Beskrivelser og resultater til dette avsnittet bygger på Magnusson (2020) sin artikkel som også ble omtalt under avsnittet om leseforståelsesstrategier.

Vokabularundervisningen i denne klassen var pågående gjennom alle tre årene i ungdomsskolen, i ulike former. Det startet i 8. klasse ved at både semantikk og morfologi ble vektlagt. Den semantiske opplæringa gikk overordnet ut på å finne viktige ord i teksten eller ord som var vanskelige å forstå. Denne kunnskapen ble videreutviklet i løpet årene på ungdomsskolen. Informasjonen om ord spant fra at elevene skulle kunne forklare bestemte ord, til å kunne konstruere en mening av ord i ulike kontekster. Flere elevgrupper beskrev i intervjuene at de alltid leste deler av teksten, før læreren stoppet dem og spurte om det var noen vanskelige ord der. Mer spesifikk semantisk opplæring ble gjennomført ved å arbeide med synonymer og antonymer. Morfologien ble også belyst gjennom arbeid med sammensatte ord der elevene fant den delen av ordet som var meningsbærende, i tillegg til å kunne identifisere prefikser og igjen kunne bruke dette selv i andre ord. I lærerintervjuet understreket læreren at hun fokuserte på vanskelige ord, slik at elevene skulle ha en sjanse til å forstå tekst, i tillegg til viktigheten av repetisjon. «I have learned through a long life of teaching that nothing gets automatized unless it is repeated a million times» (Magnusson, 2020, s. 17). De konkrete resultatene av denne formen for undervisning har i denne undersøkelsen ikke annet mål enn den allerede omtalte fremgangen på de nasjonale prøvene. Kjennetegnene på denne klassens vokabularinstruksjon baserer seg i stor grad på gjengivelse av lærerens og elevenes uttalelser fra intervjuene ved slutten av 10. årstrinn, i tillegg til observasjonsdata fra video.

4.1.4 Resiprok lesestrategi

Okkinga et al. (2021) studerte prinsipper fra resiprok lesestrategi og om dette kan forbedre lavt presterende elevers leseforståelse. Kontrollgruppen hadde «vanlig» undervisning. I underkant av 300 elever og 8 lærere gjennomførte hele intervensjonen som varte fra høsten 7. trinn (2011) til våren 8. trinn (2013), i Nederland. Artikkelen undersøker også i hvilken utstrekning effektene av intervensjonen er avhengig av kvaliteten på implementeringen. Det beskrives i artikkelen og refereres til Palincsar & Brown (1986) at resiprok lesestrategi bygger på tre kjente prinsipp. Det første er undervisning av utvalgte lesestrategier i helklasse. Den neste fasen kjennetegnes av at læreren modellerer strategiene før elevene gradvis tar over ansvar for hver sin strategi i gruppearbeid. Det tredje prinsippet i denne arbeidsformen er at mye av arbeidet gjøres i grupper etter en fastlagt struktur. Gruppearbeid som arbeidsform blir mer utfyllende beskrevet i neste undertema. De fire lesestrategiene som elevene benytter i resiprok lesestrategi er å foregripe, oppsummere, stille spørsmål og oppklaring. Måling av resultater ble gjort 4 ganger i løpet av 2-årsperioden og inkluderte tester for leseforståelse, ordkunnskap, nonverbal IQ og metakognitiv kunnskap. Det ble i tillegg gjennomført avsluttende intervjuer med 7 av de 8 lærerne. Hver klasse som deltok ble observert fire ganger i løpet av to år. Resultatene av undersøkelsen viste ingen statistisk signifikant relasjon mellom strategiinstruksjon og økning i leseforståelse. Det viste seg derimot at lærerens evne til modellering hadde hatt innvirkning på resultatet av intervensjonen. I de tilfellene hvor modelleringen ble observert til å være lite utdypende var veksten i leseforståelse mindre for eksperimentgruppa enn kontrollgruppa. Ved slutten av det første året av intervensjonen var resultatet av strategiundervisningen vurdert til å ha hatt en positiv innvirkning på leseforståelsen. Årsaken til at denne

effekten var fraværende i det siste året av intervensjonen beskrives som at selve strategiundervisningen ikke ble viet like mye oppmerksomhet i den perioden.

4.1.5 Leseaktiviteter: oppsummering av hovedfunn

Oppsummert viser resultatene fra disse fire ulike intervensjonene at svake forståere og deres utvikling av leseforståelse synes å bli påvirket av tre hovedfaktorer som kan knyttes til valg av leseaktiviteter.

Det første handler om at leseforståelsesstrategier ser ut til å spille en avgjørende rolle. Magnusson (2020) beskriver et læringsmiljø med stor vekt på eksplisitt strategiinstruksjon i alle delene av leseprosessen. Bruk av VØL-skjema (Lupo et al., 2019) fremmer helhetlig arbeid både før, under og etter lesing. At grafiske skjema ser ut til å være en god hjelp for svake forståere, bekreftes også av Anderson et al. (2021) som konkluderer med at dette er en av de fire strategiformene som er mest anvendt. Aktivisering av forkunnskaper omtales i flere av intervensjonene. Strategiundervisning som helhet forventes å engasjere elevene mer underveis i lesinga fordi de har et konkret verktøy som hjelper dem med navigasjonen i komplekse tekster.

Den andre faktoren som ser ut til å påvirke forståelsen er undervisning og arbeid knyttet til vokabular. Magnusson (2020) observerer i sin studie at fokus på ordenes betydning, både å stoppe opp ved vanskelige ord og å se på ordenes oppbygning, er et stadig gjentakende element i undervisninga. Betydningen av overlæring i denne sammenhengen beskrives som udiskutabel. Elevene reflekterer over at dette har gjort dem gode til å forstå flere ord og finne bevis i tekst. Lupo et al. (2019) beskriver at elever som strever med forståelsen kan lære av både lette og vanskelige tekster, og at det kan virke mot sin hensikt å modifisere teksten ved å gjøre den kortere og bruke mindre faguttrykk eller akademiske ord. Den grammatiske forståelsen av ord er uansett ikke forenklet og mangel på konkrete eksempler kan hemme forståelsen istedenfor å fremme den.

Helt til slutt vil jeg kort omtale en siste faktor som ser ut til å ha betydning for valg av leseaktiviteter, uansett type, og dette er lærerens evne til modellering. Okkinga et al. (2021) observerer spesifikt at i de tilfellene hvor læreren ikke mestrer modellering av strategiene på en god nok måte, ser dette ut til å påvirke elevenes utvikling av leseforståelse. Dette bekreftes av Lupo et al. (2019) som fremhever lærerens støtte i strategiundervisningen som en svært viktig faktor for at elevene skal kunne forstå utfordrende tekster.

4.2 Organisering av leseundervisning

Av de fire inkluderte artiklene i denne studien beskriver tre av dem ulike arbeidsformer relativt spesifikt. Den fjerde artikkelen er, som tidligere nevnt, en litteraturgjennomgang med et stort antall inkluderte intervensjoner. Den inneholder ikke en så detaljert gjennomgang av organiseringens struktur at den kan omtales i dette undertemaet. Beskrivelsene av organiseringen i de ulike intervensjonene, varier i lengde og dybde. Dette gjenspeiles i gjennomgangen av dem. Fokus i presentasjonen av resultater i dette undertemaet retter seg mot beskrivelse av organiseringsformen, resultatene og om det sies noe om kvaliteten på selve gjennomføringen.

Tabell 3: Leseundervisningens organiseringsformer

Undertema	Forekomst	
	Kategori	Artikkel nr.
Ulike organiseringsformer i leseundervisningen og dens påvirkning på leseforståelsen	Helklasseundervisning	1
	Gruppearbeid	4
	Blandet organiseringsform	2

4.2.1 Helklasseundervisning

Magnusson (2020) observerte kun ett klasserom og her var helklasseundervisning den dominerende arbeidsformen. I all hovedsak gjennomførte læreren eksplisitt strategiundervisning og vokabularinstruksjon med alle elevene samlet. Læreren engasjerte i elevene i lesing og tekster ved at hele prosessen fra aktivering av forkunnskaper, selve lesinga og bearbeidelse for dypere forståelse, foregikk i helklasse. Dette ble av og til supplert med mindre samarbeidsoppgaver utført i læringspar. «If you get a text that you have never seen before, what is the first thing you usually do? Think carefully – what do you do when you are faced with an unknown text? Talk to your neighbour» (Magnusson, 2020, s. 12).

I selve tekstlesingsfasen kommer det frem at elevene både har lest tekster høyt sammen i klassen og at de har hatt individuell lesing. Elevene virker til å ha tydelige instruksjoner om hva de skal gjøre under individuell lesing av tekst. «We are supposed to use a pencil and make notes if we find literary devices and difficult words and stuff. So that we don't just read something that we don't understand at all» (Magnusson, 2020, s. 19). I felles opplesing av tekster uttrykker en av elevene følgende arbeidsmåte. «We always read like pieces of texts, we read one part, and then [the teacher] asks if there were any difficult words» (Magnusson, 2020, s. 16). Elevene påpeker imidlertid at undervisningen opplevdes monoton og de skulle ønske at den inneholdt flere elementer som bidro til variasjon.

Gjennom intervju uttrykte læreren at det hadde vært forsøkt andre organiseringsformer i klassen, blant annet litteratursamtaler og gruppearbeid hvor elevene hadde mer selvstendig ansvar for fremdriften i arbeidet. Læreren fortalte at dette dessverre var arbeidsmåter hun mente ikke passet klassen og at det virket nødvendig at en lærer sørget for at elevene var konsentrerte om de riktige læringsaktivitetene. Læreren mente at dette gjorde det mulig å forlenge elevens «opphold» i teksten. I dette klasserommet ble det ikke gitt rom for en organisering der elevene gradvis lærte seg å ta selvstendig ansvar for ulike leseaktiviteter i større samarbeidsgrupper.

Slik jeg tidligere har beskrevet viste resultatene fra denne intervjuingen stor fremgang i resultater på nasjonale prøver fra 8. til 9. trinn. Effektene av intervjuingen er ellers kun målt gjennom observasjoner og intervju med lærer og grupper av elever ved slutten av 10. klasse.

4.2.2 Gruppearbeid

Resiprok lesestrategi beskrives av Okkinga et al. (2021) som en arbeidsform der elevene gradvis overtar mer og mer ansvar for læringsprosessen. De arbeider i grupper og skal finne mening med tekst ved hjelp av ulike strategier. Disse strategiene er på forhånd

modellert på en eksplisitt måte av lærer og i gruppa har elevene hver sin strategi de har ansvaret for. De konkrete strategiene som anvendes under arbeidet i gruppene ble beskrevet i den første delen av dette kapitlet. Opprinnelig var dette en metodikk der gruppene ble administrert utenfor klasserommet, hvor læreren kun hadde ansvaret for en og en elevgruppe om gangen. I denne aktuelle intervensjonen ble elevene inndelt i flere grupper som arbeidet i samme klasserom. Lærerne måtte administrere inntil fem grupper samtidig. Sammenlignet med det originale formatet til denne arbeidsformen betød det mye mindre muligheter for lærerne til å følge opp samarbeid og kvaliteten på anvendelsen av strategiene i hver gruppe.

Implementering av gruppearbeid er en viktig komponent i resiprok lesestrategi. Lærerne mottok spesifikk opplæring på hvordan de skulle innføre arbeidsformen. De ble observert underveis i arbeidet med gruppene. Det første året kunne en se at elevene ikke mottok særlig mye tilbakemelding på samarbeidet innad i gruppa, men at dette ble noe bedre i det andre året av intervensjonen. Lærerne ble totalt sett noe bedre til å gi elevene tilbakemelding på samarbeid, men dette forbedret ikke leseforståelsen.

I artikkelen refereres det til Hacker og Tent (2002) som omtaler gruppearbeid som sårbart, spesielt gjelder dette for elever med lav måloppnåelse i fag. I intervjuene bekreftet flere av lærerne at det var vanskelig å både opprettholde orden og å holde elevene motiverte for oppgaven gjennom gruppearbeidet. En av lærerne spurte seg selv: «Do I keep trying to work in groups, even if that is at the expense of learning outcomes?» (Okkinga et al., 2021, s. 351). Enkelte andre av de deltagende lærerne bemerket imidlertid at det på tross av dette ikke var ønskelig å gå bort fra gruppearbeid som arbeidsform. En av dem uttalte at ensidig fokus på helklasseundervisning ville gjøre det vanskelig å få tak i elevenes nivå i egen anvendelse av ulike strategier. En annen lærer verdsatte gruppearbeid fordi det da ble tid til at hver enkelt elev kunne bidra med noe.

Det konkluderes i artikkelen med at det i denne elevgruppen, som tilhørte det laveste akademiske nivå, var noe vanskelig å implementere gruppearbeid som del av resiprok lesestrategi i helklasse. Dette hadde mye med kvaliteten på gruppearbeidet å gjøre, og mer intensiv opplæring av lærerne virker til å være en forutsetning for at gruppearbeid som komponent i resiprok lesestrategi skal kunne fungere i helklasse.

Som tidligere nevnt endte denne intervensjonen opp med at eksperimentgruppen ikke hadde større fremgang i leseforståelsen enn kontrollgruppen.

4.2.3 Blandet organiseringsform

Med blandet organiseringsform menes undervisningsøkter som består av en systematisk vekslning mellom helklasseundervisning, gruppe/pararbeid og individuelt arbeid.

Gjennomføringen av intervensjonen til Lupo et al. (2019) som bestod av implementeringen av to ulike strategier, VØL (*vet/ønsker å vite/lært*) og *Listen-Read-Discuss* (LRD), og tekster av ulik vanskegrad hadde en fastlagt struktur med tanke på organisering. Begge disse strategiene bruker grafiske skjema, men de er ulike ved at elevene selv konstruerer bakgrunnskunnskap ved bruk av VØL. Uansett strategi og nivå på lesetekst bestod undervisningen av 20 minutter til førlesefasen, 10 minutter med selvstendig lesing av teksten og 15 minutters etterarbeid. Lærerne gjennomgikk to timers opplæring før oppstart av intervensjonen hvor de ble presentert for teoretisk – og forskningsbasert informasjon knyttet til strategien de skulle anvende. I løpet av den 12-uker lange intervensjonen ble læreren observert ukentlig.

Resultatene av intervensjonen, som viste at elevene med lavest resultat på pretesten, oppnådde størst fremgang, diskuteres i artikkelen. Det drøftes om en av årsakene til disse elevenes bedring i resultater kan skyldes at organiseringen av undervisningen i intervensjonen muligens skiller seg noe fra den undervisningen denne elevgruppen vanligvis har mottatt. Lærerne som deltok i denne studien meddelte at elever som presterte lavt i leseforståelse vanligvis hadde hatt mindre innslag av tekstdiskusjoner i helklasse og individuell lesing av tekster sammenlignet med elever som hadde høyere måloppnåelse. I artikkelens konklusjon trekkes det paralleller til Vygotsky og de sosiokulturelle teoriene, hvor blant annet lærerens veiledning og dialog med elevene betraktes som en av de avgjørende faktorene for økt kunnskap og forståelse. I denne intervensjonen beskrives læreren som svært delaktig, både før og etter lesing.

4.2.4 Organiseringsformer: oppsummering av hovedfunn

En oppsummering av dette undertemaet viser at to ulike organiseringsformer utpeker seg som mer optimal for svake leseforståere. Med de tre omtalte artiklene som utgangspunkt ser det ut til at denne elevgruppen har hatt mest nytte av helklasseundervisning med innslag av samarbeid i par eller den blandete organiseringsformen. I begge disse intervensjonene er læreren en tydelig og delaktig veileder gjennom hele leseprosessen. Betydningen av en slik klasseromsdialog drøftes i neste kapittel.

Det tydeliggjøres i artikkelen til Magnusson (2020) og Lupo et al. (2019) at andre organiseringsformer enten er forsøkt uten hell eller at intervensjonen kan ha tilført en endring i undervisningens organisering med tanke på hva elevene tidligere har mottatt. Elevene som gikk i klassen der de utelukkende fikk helklasseundervisning uttrykte at leseundervisningen var lite variert. Hvordan en slik undervisningsform kan påvirke motivasjonen omtales i neste del av dette kapitlet.

Det er ikke mulig å si noe sikkert om det er selve organiseringa, metoden eller en kombinasjon av disse som påvirker resultatene i hver enkelt intervensjon. Samtidig må hovedfunnene ses i sammenheng med både kontekst og begrensninger til hver enkelt studie. Dette blir ytterligere beskrevet i slutten av dette kapitlet.

4.3 Påvirker motivasjon og engasjement leseforståelsen?

Tre av de fire inkluderte studiene tar for seg motivasjon eller engasjement. Motivasjon som komponent i leseforståelsen omtales i flere av studiene som avgjørende. Jeg har tidligere i dette kapitlet skrevet at dette trolig har enda større innvirkning på de svake leseforståerne. Bruk av strategier og instruksjon for å øke engasjementet i leseprosessen er både teoretisk og empirisk støttet (Anderson et al., 2021).

Magnusson (2020) oppsummerer fra elevintervjuene at flere elever beskriver en undervisning som opplevdes monoton og lite variert. Det kan utgjøre en betydelig trussel for motivasjonen at det legges ensidig vekt på noen få strategier i undervisningen. I denne studien var helklasseundervisning den dominerende arbeidsformen over tre år i ungdomsskolen. Noe av det samme ble observert i intervensjonen som beskriver resiprok lesestrategi. Dette var en toårig intervensjon og lærerne kjente at det var tungt å opprettholde elevenes motivasjon i det andre året. De kjente også på en sviktende motivasjon i eget arbeid. «Two years of the same thing is a long time. The novelty effect is gone and they [students] want something different, something new» (Okkinga et al., 2021, s. 348)

Anderson et al. (2021) bruker ordet engasjement og beskriver at dette skaper forståelse. Engasjement defineres med utgangspunkt i Fredricks et al. (2004) og beskriver tre ulike dimensjoner av begrepet. Dette er det kognitive, følelsesmessige og atferdsmessige. Det kognitive omfatter blant annet å gjøre antagelser om tekstens innhold, selvregulering under lesing og bruk av strategier. Det følelsesmessige handler om elevenes muligheter til å gjøre valg i arbeidsmåter og det atferdsmessige påpeker hvilken betydning innsats og konsentrasjon har for forståelsen av tekst. I den systematiske litteraturgjennomgangen til Anderson et al. (2021) inneholdt så å si alle intervensjoner bruk av strategier for å fremme engasjement og majoriteten av undersøkelsene brukte flere strategier samtidig. Det reflekteres over om multikomponente intervensjoner stimulerer forståelsen fordi det øker elevenes engasjement i leseoppgaven og at de derfor tilfører mer innsats i prosessen.

4.4 Artiklenes kontekst og begrensninger

For å kunne gjøre en selvstendig vurdering av de inkluderte artiklenes resultater ønsker jeg kort å beskrive konteksten som rammer inn de ulike intervensjonene, samtidig som jeg oppsummerer hver artikkels begrensninger. I metodekapitlet er viktigheten av dette omtalt under ytre validitet.

Magnusson (2020) beskriver i sin artikkel kun et klasserom. Denne klassen ble valgt ut til å delta i den aktuelle studien av en noe spesiell grunn. Som allerede deltagende klasse i LISA –studien (*Linking Instruction and Student Achievement*) gjennom universitet i Oslo hadde den vist seg å oppnå den beste resultatforbedringen på nasjonale prøver i lesing fra 8. til 9. trinn av alle de 47 deltagende klassene. Den generaliserbare effekten som denne studien kan ha er på bakgrunn av dette liten, da konteksten i forskningssammenheng regnes som for snever (Kleven & Hjordemaal, 2018). Magnusson (2020) bekrefter at det mangler empirisk forskning på leseundervisning i norske klasserom og påpeker at det bør forskes mer på enkeltelever i stedet for klassen som helhet.

De metodiske begrensningene er kanskje de mest uttalte i neste artikkel. Lupo et al. (2019) gjennomførte intervensjonen uten en kontrollgruppe som resultatene kan måles opp imot og dette svekker resultatene på generelt grunnlag. I statistisk analyse er det også vanlig å benytte seg av et signifikansnivå på 5%, i denne undersøkelsen er dette noe høyere, som øker sannsynligheten for å forkaste en sann nullhypotese (Kleven & Hjordemaal, 2018). Som tidligere beskrevet fikk elevene forståelsesspørsmål ved slutten av hver økt og at disse spørsmålene mest sannsynlig har hatt ulik vanskegrad kan ha ført til målefeil. Det styrker imidlertid forskningens pålitelighet at deltagerne er randomisert og representerer mange klasser, ulike skoler og distrikter.

Den systematiske litteraturgjennomgangen (Anderson et al., 2021) har sine begrensninger knyttet til at hver enkelt intervensjon som er inkludert har ulik grad av beskrivelse, dette gjør at enkelte komponenter kan ha blitt utelatt i kodingen. Aktuelle artikler kan også ha blitt oversett. Det er relativt få undersøkelser som måler engasjement og dette kan være fordi det er vanskelig å definere og måle begrepet. Det er ofte ikke observerbart, samtidig som enkelte intervensjoner ofte måler bare deler av begrepet. Det er imidlertid en styrke for undersøkelsen at flere av de inkluderte intervensjonene har sammenfallende resultat, dette gir grunnlag for å hevde at resultatet har en viss gyldighet i flere kontekster (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Skolesystemet i Nederland, hvor intervensjonen til Okkinga et al. (2021) er gjennomført, skiller seg noe fra vårt skolesystem her i Norge. Det finnes mange privatskoler i Nederland, som kan tenktes å ha elever med større motivasjon og fagkunnskaper enn elevene som her omtales. Etter grunnskolen blir elevene, på bakgrunn av en test og lærerens generelle uttalelse, plassert i nivå i det videre utdanningsløpet. Elevene i denne undersøkelsen er hentet fra det laveste akademiske nivået, noe som er viktig for konteksten. I min studie, med svake leseforståere som målgruppe, passet den derfor godt. Når det gjelder den statistiske analysen er den gjennomført med kontrollgruppe, de deltagende elevene er randomisert på klassenivå og den avhengige variabelen leseforståelse ble målt fire ganger og brukt som et gjentatt mål. I og med at denne studien strakk seg over to år, var det en del utfordringer med frafall blant elever og lærere. Dette kan ha påvirket resultatene, selv om det ble tatt høyde for dette ved å gjøre en statistisk kontroll med disse to variablene på klassenivå.

5 Drøfting

Hensikten med min studie har vært å undersøke hvilke faktorer, spesielt med tanke på valg av metoder og organiseringsformer, som kan synes å ha en positiv effekt på leseforståelsen for elever i mellom- og ungdomstrinn som betegnes som svake forståere. Metodisk er dette gjennomført som en scoping review. Dette kapitlet vil diskutere funn fra resultatene opp mot aktuell forskning og relevant teori som er presentert tidligere i oppgaven.

Dette kapitlet deles fortrinnsvis inn i de samme to undertemaene som resultatene, men jeg har på bakgrunn av funn i den kvalitative analysen lagt til lærerens kompetanse som eget tema. I tillegg blir motivasjonens påvirkning på leseforståelsen omtalt i eget punkt, akkurat som i forrige kapittel. Avslutningsvis oppsummerer jeg hovedfunn sett opp mot hovedproblemstilling og forskningsspørsmål.

5.1 Leseaktiviteter som fremmer forståelse

Arbeidet med denne studien viser at lesing er en kompleks prosess. *The Simple View of Reading* fremstiller lesing i to atskilte komponenter. Dette presenteres som avkodning multiplisert med språkforståelse. Denne forenklingen gir ikke et fullstendig, eller godt nok bilde, av alle elementene som inngår i leseprosessen. Det er vanskelig å skille når forståelsen tar over for avkodningen (Kulbrandstad, 2018). Bråten (2007b) bekrefter at god leseforståelse avhenger av flere komponenter utenfor det rent språklige enn uproblematisk ordavkodning. Han nevner visse kognitive evner, som oppmerksomhet, generell intelligens og visuell forestillingsevne. Det blir altså tydelig at lesing er en konstruksjonsprosess som krever at eleven utfører et spekter av kognitive og samhandlende prosesser.

5.1.1 Leseforståelsesstrategier

Det er godt dokumentert at det foreligger en sammenheng mellom leseforståelse og strategisk lesing (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Det finnes forskjellige typer strategier og disse representerer ulike tankeprosesser. De dype lesestrategiene, omtalt i teorkapitlet, som fordypningsstrategier, innebærer både en omorganisering av kunnskap, en aktivering av forkunnskap og overvåking av egen strategibruk (Bråten, 2021). Det er hovedsakelig bruk av disse strategiene som skaper en dypere forståelse. Alle intervensjonene i denne studien beskriver bruk av fordypningsstrategier, om enn i noe ulikt omfang. Dette gjennomføres i utstrakt grad både hos Magnusson (2020) og Okkinga et al. (2021). Anderson et al. (2021) konkluderer i tillegg med at to av de fire mest anvendte strategiene for å fremme engasjement i lesing er dype lesestrategier. Dette betyr ikke at det vil være bortkastet å arbeide med f.eks. memorerings- eller kontrollstrategier. Beskrivelsene av en prosessorientert leseforståelsesopplæring viser at ulike stadier i leseprosessen har behov for ulike nivåer av forståelse (Kulbrandstad, 2018). Det er imidlertid viktig for eleven at hele denne prosessen blir synlig i undervisningen og hvilke strategier som er egnet til hva. Av og til kan det være behov for at elevene kun skal huske bestemte detaljer i en tekst og ikke nødvendigvis utvikle en dypere forståelse. Bruk av en prosessorientert leseundervisning og relevante lesestrategier vil i mange tilfeller forlenge elevenes «opphold» i teksten, noe som vil

være gunstig for en lengre og dypere tankeprosess på tekstnivå, en god kilde til økt forståelse.

Det hevdes av Palincsar (2003) at et av problemene med bruk av strategier i undervisningen er at de gjerne blir presentert som isolerte strategier. Ved bruk av *Reciprocal Teaching*, som i intervensjonen til Okkinga et al. (2021), hevdes det å være en styrke at en med bruk av ulike strategier i forskjellige sekvenser av forståelsesprosessen ikke mister hensikten med strategibruken. Den omtalte undersøkelsen viste seg imidlertid å ikke ha en positiv effekt for eksperimentgruppa, dette skiller seg noe fra andre studier der samme metodikk er anvendt. Slik jeg ser det kan en av årsakene til dette være at intervensjonsperioden strakk seg over to år, og ikke en kort og intensiv periode som er anbefalt av de som har utviklet undervisningsprogrammet (Palincsar & Brown, 1984). Antagelsen om at lengden på intervensjonen har betydning, styrkes ved å gå tilbake til resultatdelen hvor det presiseres at det etter første år av denne intervensjonen faktisk var positive resultater av strategiundervisningen. I det andre året hadde ikke undervisningen i strategier like stort fokus.

Bakgrunnskunnskap som en del av fordypningsstrategiene viser seg å være en avgjørende nøkkel for å øke forståelsen. Denne arbeidsformen omtales i alle intervensjonene og viser gode resultater. I artikkelen til Lupo et al. (2019) viser resultatene at det gir best uttelling på forståelsen, målt på tekstnivå, at elevene selv er en aktiv part i arbeidet med aktivering av forkunnskap. Dette er i tråd med både konstruktivismen og de sosiokulturelle teoriene. Med forkunnskap i denne sammenhengen menes en styrking av elevenes kunnskap om teksten både når det gjelder språk, struktur og innhold. Meningsløst språk vil være vanskelig å huske, samtidig som det vil kunne påvirke motivasjonen for lesinga og arbeidet med tekster (Refsahl, 2012). Bråten (2007b) viser til en undersøkelse gjort av han selv og Samuelstuen i 2005, hvor det blant annet ble undersøkt om det var ordavkodning, strategibruk eller forkunnskaper som var viktigst for leseforståelsen. Blant de 78 deltagende ungdomsskoleelevene viste resultatene at elevens bakgrunnskunnskap hadde størst innvirkning på leseforståelsen. Å aktivere bakgrunnskunnskap isolert sett er ikke nok. Underveis i leseprosessen er det nødvendig at elevene avkrefter eller bekrefter sin forforståelse. På denne måten vil de øke sin bevissthet rundt egen læringsprosess og kanskje kan det også bidra til økt nysgjerrighet og motivasjon rundt tekstens innhold (Magnusson & Frønes, 2020).

Beskrivelsen av de forsinkete og suboptimale leserne i leseutviklingsmodellen viser at disse elevgruppene er kjennetegnet av en underutviklet strategibruk og lav metakognitiv bevissthet (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Disse elevene vil mest sannsynlig ikke beherske slike ferdigheter om de ikke får eksplisitt opplæring i det.

5.1.2 Vokabulartrening

I teorien hevdes det at vokabularkunnskap og leseforståelse henger tett sammen. Svake forståere kjennetegnes av et lavere ordforråd enn andre sammenlignbare elever, de har generelt dårligere evner til å aktivere betydningen av ord og i tillegg er de også svakere på kategorisering (Oakhill et al., 2019). Resultatet av intervensjonen til Lupo et al. (2019) viste at svake forståere kan lære av tekster som inneholder både få og mange faguttrykk. Det hevdes i samme studie at det kan virke mot sin hensikt å omarbeide teksten med mindre akademiske ord eller til en kortere versjon. Dette støttes av Oakhill et al. (2019) som skriver at å tilpasse tekster for elever som har dårlig ordforståelse er

en lite holdbar strategi på sikt. I teorigjennomgangen skriver jeg om innhold, form og bruk som de tre bærende komponentene i språk, hvor en overlapping mellom disse tre områdene er avgjørende for god språkutvikling (Lahey & Bloom, 1988). Å utsette elevene for færre eksempler i selve teksten eller at de møter andre og enklere ord i teksten enn i selve undervisninga vil neppe føre til en positiv utvikling av elevens totale språkforståelse.

I artikkelen til Magnusson (2020) beskrives undervisningen til en lærer som driver vokabularinnlæring. Klassen fulgte ikke et spesifikt vokabularprogram, men brukte mange av prinsippene for god vokabularundervisning. Dette kan vise seg å være mye mer effektivt enn velstrukturerte vokabularprogrammer. Oakhill et al. (2019) refererer til forskeren Biemiller (2005) som har dokumentert at det er mulig å lære seg 10 nye ord i uka ved hjelp av et strukturert vokabularprogram. I løpet av et skoleår blir det totale antallet av innlærte ord allikevel ikke mer enn ca. 400. Snow og Hagen (2021) viser til Freeman (2014) som også hevder at ordinstruksjon på en naturlig måte er optimal. Her deltar elevene i samtaler, diskusjoner og aktiviteter der de nye ordene innlemmes. Denne læringen er mer autentisk enn strukturerte vokabularprogrammer. Jeg støtter derfor at elevene vil ha større utbytte av en dynamisk arbeidsform hvor de på sikt arbeider mer og mer selvstendig. Å lære seg ord-definisjoner vil trolig ha liten eller ingen effekt.

Elevene må lære seg å identifisere nye ord i en større sammenheng, f.eks. i over- og underkategorier. De nye ordene må møtes i en rik kontekst hvor læreren gjennom dialog med klassen må stille stadig mer krevende spørsmål tilknyttet ordene. Dette kan knyttes både til semantikk, morfologi og syntaks. Repetisjon og overlæring er viktig også i vokabulararbeidet, hvor en akkurat som i leseprosessen, ser for seg en fremgangsmåte der en arbeider med nye ord før, under og etter lesing. Å finne nøkkelord, oppsummere ny kunnskap om ordene og stadig repetere og utvide denne kunnskapen er eksempler på en slik helhetlig prosess. Optimalt burde slik vokabularinnlæring integreres som en del av den andre leseopplæringa (Oakhill et al., 2019). Ved å anvende en slik tilnærming ser en at alle språkkomponentene, definert av Lahey og Bloom (1988), kan innlemmes. Ordinnlæring på tvers av fag med varierte eksempler og sammenhenger, vil styrke den totale forståelsen (Refsahl, 2012).

5.2 Organiseringsformer som fremmer forståelse

Det sosiokulturelle perspektivet på leseforståelse dominerer i de inkluderte artiklene i denne studien. I samtlige intervensjoner inkluderes en større sosial kontekst bestående både av enkeltindividet, klassens undervisning og kulturen på skolen. Samhandling og dialog for å skape tekstforståelse, både mellom lærere og elever og elevene imellom er gjennomgående. Dette vil derfor gjennomsyre gjennomgangen av organiseringsformer som er egnet for å øke leseforståelsen.

Resultatene indikerer at dialogformen er utbredt i de inkluderte leseforståelsesintervensjonene. Med dette menes både dialogen mellom elev – lærer og elev – elev (Andreassen, 2007). Jeg vil først skrive litt om betydningen av klasseromsdialogen, en interaksjon mellom lærer og elever i klassens fellesskap. Videre skriver jeg om samarbeidslæring og dens tilknytning til utvikling av leseforståelsen for de svake forstærne.

5.2.1 Klasseromsdialog

Lesing er sammen med muntlige ferdigheter to av de grunnleggende ferdighetene som skal hjelpe elevene til å lære og forstå fag (Kunnskapsdepartementet, 2020). LK20

fremholder at dialog og diskusjon har et stort læringspotensiale, uansett fag og på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Dette vil ha en avgjørende betydning for undervisningen i norske klasserom fremover. Diskusjon og dialog i klasserommet bør optimalt involvere og engasjere mange elever samtidig (Snow & Hagen, 2021).

Elev-lærerdialogen var svært fremtredende i helklasseundervisningen til Magnusson (2020). Læreren i denne studien kan selvsagt kritiseres for å, gjennom tre år i ungdomsskolen, ha hatt liten progresjon i å øke elevenes ansvar i samarbeidsgrupper. Samtidig er det tidligere i denne oppgaven eksemplifisert at det drives en tydelig, forståelig og støttende undervisning, noe som hadde god effekt på alle elevene i klassen, og spesielt de svake forstårne. Som beskrevet i resultatdelen, har forskning som tar utgangspunkt i bare ett klasserom lite generaliserbarhet. I min studie er disse resultatene allikevel interessante, da jeg er ute etter å finne eksempler på god praksis. Jeg sammenholdt kjennetegn ved denne aktuelle lærerens undervisning knyttet opp mot PISA sin definisjon av undervisningskvalitet. Her ser jeg at flere elementer er sammenfallende. I PISA sitt rammeverk beskrives undervisningskvalitet ved hjelp av en tredeling utarbeidet av Klieme, Pauli og Reussers (2009). Her er lærerstøtte en av tre viktige faktorer. En støttende lærer har en praksis som kjennetegnes av konstruktive tilbakemeldinger og tilpasning til den enkelte. I tillegg preges undervisningen av klare mål for læringsøktene, men også ved at ny kunnskap kobles til tidligere underviste temaer (Frønes & Roe, 2020). Spesielt de to siste elementene er gjennomgående og tydelig beskrevet i artikkelen til Magnusson (2020). Dyktige leselærere legger opp til en samtale i helklasse utelukkende bestående av spørsmål og påstander som vekker elevenes undring og undersøkelsestrang, ikke typiske kontrollspørsmål. I selve dialogen med elevene er det også viktig at læreren er positiv og inntar en ikke-dømmende holdning i kommunikasjonen. Det betyr at svarene «nei» og «feil» egentlig ikke eksisterer (Andreassen, 2014).

Lupo et al. (2019) understreker i sin diskusjon av intervensjonen at samtaler om tekst i helklasse, hvor det foregår en gjensidig samhandling mellom lærer og elev, med stor sannsynlighet har hatt en positiv innvirkning på de svake forstårne. Årsakene til dette kan skrive seg fra det sosiokulturelle perspektivet og hva betydningen klassetilhørighet og læringsmiljø har å si for både trivsel og faglig utvikling. Det beskrives at de svake lesefortårne tidligere har deltatt mindre i helklasseundervisning og at dette har ført til deltagelse i færre felles diskusjoner omkring tekst. Lupo et al. (2019) omtaler lærerens veiledning og dialog med elevene som en av de viktigste faktorene for økt forståelse. Vygotskys nærmeste utviklingssone, nevnt i teorikapitlet, kan også trekkes inn her ved at samhandlingen med noen som er mer kompetent enn eleven selv, fremmer forståelse.

Som lærer er det viktig å innse at det for mange elever som strever, betyr mer enn noe annet å få delta på det samme som resten av klassen. Som lærer bør en alltid reflektere over om det gagnar eleven å bli tatt ut i ei mindre gruppe. Det inkluderende perspektivet i spesialundervisningen sammen med kravet om tilpasset opplæring gjør at de aller fleste elever kan og bør få delta på mange aktiviteter sammen med klassen.

5.2.2 Samarbeidslæring

Samarbeidslæring er en komplisert prosess som krever øving for at det skal gi resultater (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Tre av de inkluderte studiene (Lupo et al., 2019; Magnusson, 2020; Okkinga et al., 2021) omtaler samarbeidslæring på ulike måter.

Magnusson (2020) beskrev at gruppearbeid i intervensjonens deltagende klasse opplevdes som mindre vellykket og det derfor ble arbeidet mer i par. Lupo et al. (2019) beskrev en tredelt arbeidsform, hvor samarbeid i grupper var den ene. Her ble samhandlingen, spesielt i helklasseundervisningen, trukket frem som positivt for de svake forståerne. Gruppearbeid fikk i denne intervensjonen lite spesifikk omtale. Den utgjorde en del av flere arbeidsformer og var ikke satt opp mot noen av de andre, slik som hos Magnusson (2020). Resiprok lesestrategi (Okkinga et al., 2021) viser til gjensidighet allerede i metodens navn. Målet til grunnleggerne av metoden var å fremme aktive og samhandlende elever der de kunne bidra på sitt nivå i ei mindre gruppe (Andreassen, 2007). Som beskrevet i resultatkapitlet, tilhørte alle elevene i denne studien et lavere akademisk nivå. Dette kan ha påvirket resultatene av intervensjonen, da det regnes som god praksis å foreta en inndeling i heterogene samarbeidsgrupper (Andreassen, 2007). Dette var jo ikke mulig i denne intervensjonen og kan nok derfor ha påvirket sluttresultatene. På grunn av ulikhetene i det nederlandske og norske skolesystemet er denne situasjonen derfor ikke direkte overførbart til norske forhold. De fleste lærere vil riktignok kjenne seg godt igjen i at det faglige nivået mellom klasser tidvis har store variasjoner. I artikkelen til Okkinga et al. (2021) opplevdes det å holde god faglig kvalitet i gruppearbeidet som utfordrende. Overføringen av strategibruk fra lærerens modellering til elevenes egen bruk i samarbeidsgruppa var ikke uproblematisk. Fra lærernes side krever det både dyktighet og erfaring å kunne gi spesifikk tilbakemelding på samarbeid og strategibruk generelt. I denne studien beskrives dette som ekstra utfordrende på grunn av at lærerne måtte veksle fokus mellom flere grupper samtidig. I det daglige livet i klasserommet er nok det å kunne håndtere flere grupper samtidig mest vanlig. Andreassen (2007) refererer til Hacker & Tenent (2002) som bekrefter at lærere trenger tid og trening for å kunne drive dialogen fremover ved hjelp av de gode og riktige spørsmålene. Samtidig er det også en kjent problemstilling at det er vanskelig å overføre lærernes strategikunnskap til elevenes arbeid i grupper.

For at arbeid i grupper skal kunne fungere er det nødvendig med detaljert planlegging fra lærerens side. På forhånd må læreren reflektere over hvilke tekster som har et godt utgangspunkt for samarbeid, hvilke elever som arbeider best sammen og om elevene skal ha en bestemt oppgave eller rolle i gruppearbeidet (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Disse tre elementene, leseren, teksten og aktiviteten, kjenner vi igjen fra leseforståelsesmodellen til Snow og Sweet (2003). Når gruppearbeid fungerer optimalt får elevene muligheter til å sammenligne egen forståelse med andres (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Det å lære elevene å holde faglig fokus i gruppearbeid krever øving over et lengre tidsrom. Slik jeg ser det vil spesifikke oppgaver til hver enkelt være en god støtte for de svake forståerne. For dem er det ofte vanskelig å vite hvordan de ellers kan bidra. Dette bekreftes også av forskning på resiprok undervisning utført av Rosenshine og Meister (1994) hvor de konkluderte med at det ikke var gruppestørrelsen som var avgjørende for kvaliteten på dialogen elevene i mellom, men at den hadde en fast struktur hvor elevene møtte trygge og forutsigbare oppgaver (Andreassen, 2007).

Det er forøvrig en korrelasjon mellom samarbeidslæring og engasjement i lesing (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Selv om de inkluderte artiklene i min studie ikke utelukkende kunne vise til positive resultater av gruppearbeid, er dette allikevel ikke en arbeidsform som lærere kan gå bort fra. De sterke føringene omkring samarbeidsformen i læreplanen umuliggjør dette, samtidig som forskning gjennomført av Guthrie & Klauda (2016) peker på at elevene liker og motiveres av å gjøre ting sammen (Anmarkrud & Brandmo, 2021).

5.3 Leseundervisning som engasjerer og motiverer

Begrepet engasjement i lesing dekker ulike sider ved motivasjonen for lesing, tekniske komponenter som avkodning og leseflyt, i tillegg til forståelsen (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Målgruppen for denne studien, elever på mellom- og ungdomstrinn, tilhører den aldersgruppen hvor motivasjon for lesing er synkende. Dette er bekymringsfullt da mange undersøkelser konkluderer med at det er en klar sammenheng mellom lesemotivasjon og leseferdigheter (Anmarkrud & Brandmo, 2021).

Kort oppsummert finner den systematiske litteraturgjennomgangen til Anderson et al. (2021) en sammenheng mellom engasjement i lesing og forståelse. I tillegg til bruk av lesestrategier i undervisningen bekreftes det at samarbeidslæring, ros/belønning og tilbakemelding er andre viktige elementer for å øke elevenes motivasjon. To av de andre artiklene (Magnusson, 2020; Okkinga et al., 2021) bekrefter at motivasjonen og engasjementet synker, både blant elever og lærere, når det blir et ensidig fokus på noen få strategier over lengre perioder, som flere år. Funn hos Anderson et al. (2021) bekrefter dette, da multikomponente intervensjoner ser ut til å øke engasjement, forståelse og innsats i et tett samspill.

Indre lesemotivasjon er et sammensatt begrep, men det kan enkelt forklares som leseglede (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) vektlegger at behovet for kompetanse og autonomi er viktigst for å utvikle indre motivasjon. I artikkelen til Magnusson (2020) oppfatter jeg at motivasjonsaspektet ligger i spenningen mellom at få strategier har gjort undervisningen monoton, samtidig som elevene i intervjuene ved slutten av 10. trinn viser at de har oppnådd visse metakognitive ferdigheter. Det å kunne være en selvregulert leser inngår som en viktig del av autonomien i selvbestemmelsesteorien. Å ha en autonomistøttende lærer, som tydelig er kjent med hvor elevenes kompetanse befinner seg, er et viktig utgangspunkt for tilpasset opplæring. Slik jeg oppfatter artikkelen snakker læreren et språk elevene forstår, samtidig som elevene er reflektert over egen arbeidsprosess. Elevene har sammenfallende beskrivelser av hvordan de angriper vanskelige tekster, noe som kan tyde på en felles forståelse av hvordan en best kan nå målene som er satt for lesinga. På tross av lite variasjon i arbeidsmåter, kan de ytre faktorene allikevel ha skapt en form for indre motivasjon fordi de opplever at lærerens arbeidsmåter er til god hjelp i læringsprosessen.

Behovet for tilhørighet beskrives i selvbestemmelsesteorien å ha en mer distansert rolle for å oppnå indre motivasjon. Den klare overvekten av sosialkonstruktivistiske teorier innen leseforskning kan kanskje tyde på at dette aspektet ikke er like perifert her. Jeg har tidligere nevnt at deltagelse i en felles klassesituasjon kan være viktig for motivasjon og engasjement på generell basis. Sosial lesemotivasjon brukes som et begrep av Anmarkrud og Brandmo (2021). Dette dreier seg om å få muligheten til å dele erfaringer fra lesing. For svake forståere kan strukturerte samarbeidssituasjoner eller dialoger føre til at de oppnår ny kunnskap om noe de ikke hadde klart på egenhånd eller i ei tilrettelagt gruppe med andre som er på samme nivå som dem selv.

5.4 Lærerens kompetanse

Lesing og leseforståelse er, som tidligere beskrevet, en kompleks prosess som stiller store krav til eleven, men også til læreren som skal lede undervisninga (Anmarkrud, 2007). Det er ikke en enkel oppskrift på hva som gjør enkelte lærere mer kompetente til dette enn andre. Det å kunne anvende teoretiske modeller for å sette inn riktige tiltak

overfor enkeltelever kan utgjøre en forskjell. I teorikapitlet ble leseutviklingsmodellen etter Spear-Swerling og Sternberg (1994) beskrevet. Teorien skisserte forslag til egnede arbeidsmåter og tiltak ut fra om elevene kunne karakteriseres som forsinkete eller suboptimale lesere. Det å kunne gjennomføre kartlegginger, både standardiserte og dynamiske, for å stadfeste elevenes nivå og utvikling er viktig med tanke på den tilpassede opplæringa.

Fokus skal ligge på prosessen eleven går gjennom for å oppnå ny kunnskap, ikke bare aktiviteten de bruker for å komme frem til denne. Dette står også sentralt i LK20. Læreren må derfor undervise elevene i hvordan de skal arbeide for å utvikle seg i tekstforståelse. Hvordan lærernes kompetanse kan utvikles på dette feltet beskrives derfor nærmere i neste avsnitt. Temaet fremheves på bakgrunn av resultater fra spesielt to av intervensjonene (Lupo et al., 2019; Okkinga et al., 2021).

5.4.1 Opplæring og implementering

I to av de inkluderte undersøkelsene (Lupo et al., 2019; Okkinga et al., 2021) beskrives opplæringa lærerne har mottatt relativt spesifikt. Det er brukt ulikt med tid til dette i de to intervensjonene, noe som samsvarer med tidsaspektet og hvor omfattende metodene er. Lærerne har mottatt både teoretisk og forskningsbasert undervisning tilknyttet metoden i tillegg til opplæring i selve arbeidsmåten. Begge disse undersøkelsene oppnådde ulike resultater med tanke på troskap til implementeringen (Lupo et al., 2019) og modelleringsferdighetene (Okkinga et al., 2021). Lærerne som ble observert i intervensjonen til Okkinga et al. (2021) hadde noe unøyaktighet i modelleringen. Enkelte ble også beskrevet som at de ikke hadde de egnede kvalifikasjoner for å kunne utføre dette på en god nok måte. Lupo et al. (2019) brukte en sjekklister bestående av ti punkt som ble brukt ti eller elleve ganger på hver deltagende lærer i intervensjonen. Her kunne lærerne få en score mellom 0 og 10. Dette representerte hvor godt hver enkelt lærer implementerte alle tilhørende komponenter i strategiundervisningen. Tallverdien som ble registrert hos alle deltagende lærere gikk fra 8,4 til 10. Dette var en akseptabel implementeringsgrad.

Sju retningslinjer for effektiv kompetanseheving hos lærerne presenteres i teorikapitlet (Dole, 2003). Med tanke på de to intervensjonene som er omtalt i avsnittet over ser jeg at noen av disse retningslinjene er oppfylt. Dette er for det første at den faglige utviklingen må foregå kontinuerlig og være støttende. Det beskrives at det ble gjort jevnlig observasjoner i klasserommet. I tillegg ble det i begge intervensjonene beskrevet en instruksjon som var koblet opp mot teoretisk forståelse. Opplæringa av lærerne vektla også hvordan den aktuelle metoden kunne være en god bidragsyter til læring for elevene og en hjelp for å bedre deres prestasjoner. Det jeg ikke finner omtalt eller beskrevet i intervensjonene, er punktene som dreier seg om profesjonsfellesskapet tilknyttet hver enkelt skole. Dette omhandler både læringsfellesskapet, systematisk samarbeid og fellesskapsforståelse i hele organisasjonen. I flere av intervensjonene var det ikke mulig å innfri alle disse kjennetegnene på god kompetanseheving. Dette skyldtes i stor grad at deltagerne i undersøkelsene var randomisert, og i så måte naturlig nok ikke inkluderte et helt lærerkollegium. I utviklingsarbeid på egen skole kan en tenke seg at den felles forståelsen av endring og utvikling i et samlet kollegium er en viktig forutsetning for å kunne skape refleksjoner rundt egen og felles praksis.

5.4.2 Eksplisitt undervisning, modellering og verbalisering

Funn i norsk forskning blant lærere i ungdomsskolen (*LISA-studien*) viser at det er for få lærere som demonstrerer strategisk tenkning (Magnusson & Frønes, 2020). Elevene skal få undervisning i hvordan de bør tenke mens leseaktiviteten gjennomføres. Det understrekes i teori og forskning at det går et tydelig skille på å ta i bruk og eksplisitt undervise i strategier. Det å ta en strategi i bruk er ikke nok. Det må gis en forklaring på hvorfor strategien er egnet å bruke i tillegg til å forklare hvordan den skal brukes. Lærerens rolle er å tydelig demonstrere, drive høyt-tenkning, i hvordan elevene kan og bør tenke underveis i arbeidet (Magnusson & Frønes, 2020). I gjennomgangen av de kvalitative dataene fra studien til Magnusson (2020) finnes tydelige beskrivelser av en eksplisitt strategiundervisning. Denne intervensjonen konkluderer med at opprettholdende praksiser over tid påvirker elevenes tanker og forståelse. Strategiundervisningen som er mest vellykket gir elevene undervisning i strategier som er nødvendig for å kunne forstå det de leser. Dette vil være mye mer effektivt enn å instruere elevene i strategier de kanskje får bruk for senere (Snow & Hagen, 2021).

I teori gjennomgangen viser jeg til Andreassen (2007) som presenterer en mulig fremgangsmåte i modelleringen av strategier. Dette spenner fra forklaring, videre til modellering, så støttet praksis i strukturerte samarbeidsgrupper og til slutt selvstendig bruk. Evnen til modellering hos læreren hevdes å ha hatt betydning for resultatet i studien til Okkinga et al. (2021). Her konkluderes det med at modelleringsferdighetene hos de deltagende lærerne har påvirket resultatene av intervensjonen. Her ble det gjort en direkte sammenligning av modelleringen som kontroll- og eksperimentgruppa hadde vært utsatt for. I hvor stor grad modelleringen var utdypende nok avgjorde om elevene oppnådde en vekst i leseforståelsen eller ikke. Det beskrives her at det er en fordel om lærerne besitter visse teatraliske kvaliteter. Det påstås at det vil gjøre det lettere for dem å kunne lykkes med dybde i modelleringen.

Verbalisering er et annet ord for lærerens høyttenkning under modellering av ulike strategier. Her tar læreren elevene med på tankeprosesser om hvorfor en bestemt strategi velges fremfor en annen, eller hvordan en tenker for å fullføre arbeidet med bruk av ulike strategier. Det er gjennom kombinasjonen av modellering og verbalisering at elevene får tilgang til hvordan en mer kompetent leser tenker under arbeidet med å tilegne seg kunnskap fra tekst (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Det er kun intervensjonen til Magnusson (2020) som skildrer en slik verbalisering. Her mottar elevene gode forklaringer på hvorfor de ulike strategiene velges og hvordan de skal bruke dem. Lupo et al. (2019) påpeker imidlertid at lærerens støtte i strategiundervisningen er en svært viktig faktor for at elevene skal øke forståelsen. Dette er en veldig generell betegnelse, men en kan tenke seg at en slik støtte både refererer til hvordan en bestemt lesestrategi skal anvendes i tillegg til å fokusere på hva, hvordan eller hvorfor den benyttes (Magnusson & Frønes, 2020). For å kunne oppnå målet i *Fagfornyelsen* om at elevene skal være aktive deltagere og etter hvert utvikle selvstendighet i egen læringsprosess er det nødvendig med en opplæring som vektlegger både modellering og verbalisering. Disse to faktorene anser jeg som avgjørende for å kunne sette elevene i stand til å benytte seg av metakognitive strategier.

5.5 Betydningsfulle funn

Med bakgrunn i resultater, analyse og drøfting vil jeg kort trekke frem de viktigste hovedfunn i tilknytning til de to forskningsspørsmålene og hovedproblemstilling.

5.5.1 Hvilke leseaktiviteter skaper en dypere forståelse av fagtekster for elever som er svake forståere?

Ut fra empiri og drøfting kan en se at undervisning i dype lesestrategier skaper en større forståelse for tekst. Undervisningen av disse må gjøres på en eksplisitt måte, noe som betyr at læreren demonstrer hvordan elevene skal tenke underveis i arbeidet.

Lesestrategiene må ikke presenteres isolert, men inngå som en del av en helhetlig leseprosess, før -, under - og etter lesing. Å aktivere forkunnskap er den mest brukte strategien før lesing fordi den ser ut til å utjevne forskjeller elevene imellom, samtidig som motivasjonen for å lese teksten øker. Bakgrunnskunnskap skal optimalt knyttes opp mot både språk, struktur og innhold. Under selve lesinga er strategier som krever en overvåkning av egen lesing godt egnet, samtidig som arbeidet i etterkant bør inneholde en omorganisering av ny kunnskap. Det er avgjørende at strategiene som presenteres oppleves nyttige til formålet. Elevene vil ikke få noen effekt av å lære et sett med strategier som ikke har relevans for arbeidet her og nå. For svake forståere kan det være god støtte og hjelp i grafiske skjema som brukes i alle fasene av leseprosessen.

Elever med forståelsesvansker skal møte like omfangsrrike tekster som de andre elevene. Det påstås, både i teori og empiri, at forståelsen økes ved at elevene møter de samme høyfrekvente akademiske ordene som andre elever. Parallelt med strategiundervisningen bør det derfor eksistere en vokabularinstruksjon. Resultatene viser at det ikke ser ut til å være mest effektivt å gjennomføre et systematisk ordinnlæringsprogram, men heller ha fokus på ordinnlæring gjennom en prosess før -, under - og etter lesing, akkurat som med strategiene. Resultatene viser at denne ordinnlæringa bør inkludere både semantikk, morfologi og pragmatikk. Viktigheten av å stadig vende tilbake til fagspesifikke og akademiske ord understrekes både i resultat- og drøftingskapitlet. Når elevene forstår flere ord oppleves tekstene trolig mer relevant og interessant.

Den viktigste forutsetningen for at elever skal kunne besitte nødvendig strategi - og ordkunnskap er lærerens kompetanse både i modellering og verbalisering knyttet til valg og bruk av utvalgte læringsstrategier. Læreres evne til å integrere god ordinnlæring parallelt med strategiundervisningen vil utgjøre en forskjell spesielt for de svake forståerne. Målene i den generelle delen av læreplanverket tydeliggjør behovet for selvregulerte elever som reflekterer over egen læringsprosess.

5.5.2 Hvilke organiseringsformer i undervisningen er mest hensiktsmessig for elever som strever med leseforståelsen?

Det legges stor vekt på betydningen av klasseromsdialogen i denne studien. Samtaler og diskusjoner i helklasse skal optimalt engasjere mange og være drevet av undrende, nysgjerrighetsskapende og utforskende spørsmålstillinger. Dette skal være en dialog der alle elever, uansett faglig nivå, skal kunne komme med tanker og refleksjoner uten bekymring for at det eksisterer kun ett riktig svar. Samtidig sørger denne arbeidsformen for at læreren gjennom modellering og verbalisering gradvis overfører sin kompetanse og strategikunnskap til elevene, slik at de blir stimulert til å anvende dette i selvstendig læring.

Samarbeidslæring i grupper beskrives i noen av intervensjonene som sårbart og mindre vellykket for de svake forståerne. Det sosiokulturelle perspektivet på leseforståelse fremhever viktigheten av dialog og samhandling for å øke forståelsen av lest tekst. I to av artiklene (Lupo et al., 2019; Magnusson, 2020) benyttes samarbeid i par i stedet for

eller i tillegg til grupper. Dette kan i mange sammenhenger være et godt alternativ til større samarbeidsgrupper om en ser at dette ikke fungerer på en optimal måte.

Teori understreker at gruppearbeid for svake forståere kan fungere om den inneholder individuelle oppgaver til hver enkelt tilknyttet klare læringsmål etterfulgt av konstruktive tilbakemeldinger. Lærerens kvalitet i innspillene til samarbeid og strategibruk vil være avgjørende for at samarbeidslæring skal kunne skape en positiv faglig utvikling. Planlegging av gruppearbeid må knytte seg til forhold ved leseren, teksten som skal brukes og aktivitetene. Summen av disse tre faktorene må være rettet inn mot den totale kompetansen eleven skal kunne vise i slutten av et arbeid.

5.5.3 Hva slags type undervisning er best egnet for å fremme leseforståelsen hos svake leseforståere på mellom- og ungdomstrinn?

Med bakgrunn i oppsummeringen av de to forskningsspørsmålene, som bygger på resultater samt tolkning og drøfting av disse, kan en se at det peker seg ut noen former for undervisning som er bedre egnet for å øke leseforståelsen enn andre.

Organisatorisk peker ordet dialog seg ut som en viktig faktor for å øke forståelsen. Dette gjelder både klasseromsdialogen som ledes av læreren og mindre samarbeidsgrupper elevene imellom. De svake forståerne hadde størst utbytte av klasseromsdialog og samarbeid i par. En faglig fremgang i elevstyrt dialog forutsetter at læringsmålene er tydelige og at læreren gir eksplisitt tilbakemelding knyttet til både samarbeidsferdigheter og måloppnåelse.

Leseaktivitetene bør foregå som en del av en helhetlig leseprosess før –, under – og etter lesing. Optimalt bør lesestrategier og vokabular trening brukes parallelt i arbeidet med å oppnå god forståelse. Både ordene og strategiene det jobbes med må oppleves nyttig av elevene. For å kunne styrke elevenes motivasjon i arbeidet er variasjon og muligheter til å ta egne valg på veien mot selvregulering og metakognitiv innsikt to viktige faktorer.

Kvaliteten av læringsarbeidet påvirkes i stor grad av lærerens kompetanse. Dette regnes som en viktig faktor i tillegg til lærerens evne til å se hver enkelt elevs interesser og mulighetene for å bygge videre på disse.

5.5.4 Hvordan kan andre nyttiggjøre seg funn i denne studien?

Funnene som er gjort i denne studien kan være nyttig for flere lærere. Dette fordi det i så å si alle fag skal arbeides med tekstforståelse. Betydningen av å benytte leseforståelsesstrategier er nok godt kjent for de fleste. Resultatene gir imidlertid nyttige innspill til hvordan bruken kan optimaliseres. Spesielt finner jeg det interessant at ordinnlæring er en så viktig komponent, og at tekster ikke bør modifiseres for de svake forståerne. Vokabularinstruksjon skal ikke kun omhandle semantisk forståelse, men også flere aspekter knyttet til morfologi. Den pragmatiske forståelsen skal utvides ved å legge vekt på ordets bruk i ulike kontekster. Lærerens forventninger til ferdigheter på dette området gjenspeiler kanskje ikke alltid virkeligheten? Kompetanse innenfor strategibruk og vokabulararbeid kan gjøre planleggingsarbeidet og veiledningen bedre tilpasset elevene. Med større innsikt er det lettere å forutse hva elevene trenger støtte og bistand til. Selv om hele studien bygger på flere enkeltundersøkelser, og i så måte ikke er representativ i ethvert klasserom, er det noen sammenfallende funn som bekrefter at dette kan gjenspeile trender som gjør seg gjeldende for flere enn de som er undersøkt.

6 Oppsummering og konklusjon

Lesings- og leseforståelsens aktualitet og viktige plass både i skolen og samfunnet understrekes gjennom en videreføring av lesing som grunnleggende ferdighet i LK20. Her ser en også en tydeligere presisering av at elementer knyttet til lesings forståelse synliggjøres mer enn i forrige læreplan (LK06). Det er eksplisitt uttrykt at elevene skal kunne lese kritisk og anvende lesestrategier. *Fagfornyelsen* legger opp til aktive og selvregulerte elever. Dette stiller store krav til metaperspektivet, der elevene selvstendig skal kunne ta stilling til og uttrykke seg om egen læringsprosess.

Denne studien oppsummerer og drøfter hvilken type undervisning som er best egnet for å fremme leseforståelsen hos svake forståere på mellom- og ungdomstrinn. Dette sees i sammenheng med noen av de overordnede målene i *fagfornyelsen*. Min studie er metodisk gjennomført som en litteraturstudie, nærmere bestemt en scoping review. For å kunne benytte denne metoden har jeg forholdt meg til rammeverket utarbeidet av Arksey og O'Malley (2005). Jeg har i tillegg supplert med presiseringer og anbefalinger utarbeidet av Levac et al. (2010).

Resultater fra artiklene er delt i tre undertema og omhandler leseaktiviteter, organisering og motivasjon vurdert opp mot utvikling av leseforståelsen for de svake forståerne. På bakgrunn av resultatene og analysen av disse valgte jeg i drøftingsdelen å inkludere lærerens kompetanse som en faktor i utviklingen av leseforståelse. Det er gjort mye forskning på leseforståelse og det har i Norge de senere år blitt gjort noen forsøk på å systematisere leseopplæringa bl.a. gjennom «Språkløyper» utarbeidet av Lesesenteret ved Universitet i Stavanger. Det virker allikevel som det eksisterer forholdsvis lite forskning fra norske klasserom på hvordan leseforståelsesundervisning faktisk gjennomføres. Jeg stiller meg derfor spørsmålet om det fortsatt er en vei å gå for å implementere god undervisning i leseforståelse i praktisk pedagogikk?

Gjennomgangen, både av teori og empiri, underbygger forståelsen av at bruk av lesestrategier før -, under - og etter lesing i kombinasjon med en helhetlig vokabulartrening er viktige bidragsyttere til økt forståelse og selvregulering. Ordinnlæringa bør optimalt finne sted på tvers av fag, være i en stadig gjentagende prosess samtidig som den må inneholde aspekter knyttet til både form og innhold. De øvrige funnene knyttet til leseaktiviteter tyder på at bruk og opplæring i et repertoar av ulike strategier kombinert med en erfaring av at strategiene oppleves nyttig og relevant øker motivasjonen. En forventning om mestring i kombinasjon med en viss grad av autonomi styrker den indre motivasjonen. For de eldste elevene i grunnskolen synker interessen for lesing sammenlignet med de tidlige skoleårene. Det er derfor viktig å se på hvilke motivasjonsstøttende aktiviteter som kan benyttes i undervisningen. Dette har trolig stor betydning for de svake forståerne og deres leseutvikling.

Ut fra resultater og drøfting kan det se ut som at motivasjonen for lesing også øker ved samarbeidslæring. Samarbeidslæring problematiseres i flere av intervensjonene med bakgrunn i at dette er en komplisert prosess som ofte oppleves mindre vellykket for de svake forståerne. En god praksis i klasserommet kjennetegnes av tydelige læringsmål i kombinasjon med individuelle oppgaver i samarbeidsgruppa. Lærerens konstruktive tilbakemeldinger både knyttet til det faglige og kvaliteten på samarbeidet vil i mange

tilfeller være avgjørende for elevens utvikling. Oppsummert viser noen av intervusjonene bedre resultater av samarbeid i par fremfor i gruppe.

Lærerens kompetanse ble løftet frem i drøftingsdelen på bakgrunn av funn i analysen. Resultat og drøfting gjengir flere eksempler på eksplisitt lese- og strategiundervisning av god kvalitet. To viktige stikkord i denne sammenhengen er modellering og verbalisering. En lærer som bevisst benytter disse to faktorene på en god måte gjør at svake forståere får tilgang til tanker og valg i kunnskapstilegnelsen fra tekst hos en mer kompetent leser. I tillegg til dette fremheves klasseromsdialogen i flere av intervusjonene som læringsfremmende. Her foregår ulike nivåer av strategiundervisning, i tillegg til felles refleksjoner og samtale om tekst. Lærerens kunnskap og kompetanse om betydningen av å stille undrende og undersøkende spørsmål vil være avgjørende. Dette utvikler elevenes forståelse av teksten konkret, men også tankemønstre som danner utgangspunkt for videre læring av lesing.

Et overordnet mål for all undervisning er inkludering, noe som igjen berører to andre viktige prinsipper; likeverd og tilpasset opplæring (Olsen et al., 2016). «I ny overordnet del av læreplanen er et inkluderende læringsmiljø fastsatt som et av prinsippene for skolens praksis» (NOU 2019: 23, s. 344). Å være inkludert handler om opplevelsen av mestring sammen med medelever, uavhengig av om dette skjer i klassen eller i en mindre gruppe. Det presiseres at det noen ganger er mer inkluderende å delta i et mindre fellesskap med elever. Likeverd betyr heller ikke at alle elever skal behandles på samme måte, men tilpasses deres forutsetninger og behov (NOU 2019: 23). Disse momentene er hentet fra utredning til ny opplæringslov og danner et viktig grunnlag for noe av det som var poenget med å skrive denne oppgaven. Målet var å presentere arbeids- og organiseringsformer for leseforståelsesopplæring som kan anvendes både som en del av tradisjonell klasseundervisning hvor tilpasset opplæring er målet, og i spesialundervisningen som enten kan foregå inne i klassen eller i ei mindre gruppe.

6.1 Styrker og svakheter ved oppgaven

Gjennom denne oppgaven har det vært et klart mål for meg å presentere nyere forskningslitteratur omkring temaet leseforståelse. Å hente aktuell litteratur fra andres forskning kan oppfattes som en styrke, da empirien inneholder informasjon som er ulik både i bredde og dybde. For meg har det vært til stor hjelp å følge et systematisk rammeverk metodisk. Krav og beskrivelser til de ulike stadiene i en scoping review har hjulpet meg til å holde en stødig kurs, først i gjennomføringen av metoden og deretter som et godt grunnlag for utformingen av resultater. En scoping review skal gjennomføres både systematisk, detaljert og prosessen skal være godt dokumentert (Arksey & O'Malley, 2005).

På tross av strengheten knyttet til metoden kan det knyttes flere svakheter til den. Vedlagte søkelogg, vedlegg 2, viser et omfattende litteratursøk og mange test-søk etter relevant litteratur. Det kan allikevel være aktuell litteratur som ikke er fanget opp og en av forklaringene på dette kan være at begrepet «struggling readers» som jeg inkluderte i mine avsluttende søk også kan identifiseres med andre begreper. Dette kan f.eks. være «low-skilled comprehenders» eller «reading comprehension difficulties». Dette kan ha ført til at studier som inneholdt noen av disse ordene er oversett. At potensielle og relevante studier kan være utelatt fra min litteraturgjennomgang er selvsagt en svakhet ved oppgaven. Å utvide søkene med flere av disse synonymene ville styrket det empiriske grunnlaget for studien.

Begrensningene til de utvalgte databasene kan være en annen svakhet ved oppgaven. I mine innledende søk inkluderte jeg Oria, Idunn, Eric, Web of Science, International Literacy Association og Google Scholar. Her er det en blanding av generelle og fagspesifikke databaser. Det hadde styrket oppgaven om enda flere databaser var inkludert. I litteratursøkekurset jeg deltok på ble det tydeliggjort at det aldri ville være godt nok å kun bruke generelle databaser i en masteroppgave. Etter at treff i databasene ble vurdert opp mot inklusjons- og eksklusjonskriteriene endte jeg til slutt opp med Eric, Web of Science, International Literacy Association og Google Scholar som empirien i denne studien er hentet fra. Her er det kun en av databasene som regnes som generell og resten er fagspesifikke. Det i seg selv er positivt, selv om det optimalt hadde vært bedre med et enda bredere utvalg databaser.

Til slutt er det nødvendig å reflektere over at den utvalgte empirien inneholder en overvekt av kvantitative studier. Mangelen på kvalitative studier fører til en overrepresentasjon av resultater i form av tall, tabeller og grafiske illustrasjoner. Elevstemmen er derfor kun tydelig representert gjennom den ene studien (Magnusson, 2020). Her er også den deltagende lærerens betraktninger og refleksjoner dokumentert gjennom intervju. Mixed-methods design i en av de andre studiene (Okkinga et al., 2021) veier noe opp for den metodiske skjevfordelingen. Her er det gjennomført intervju med nesten alle deltagende lærere i tillegg til gjentatte målinger av tekstforståelse hos elevene. Den systematiske litteraturgjennomgangen (Anderson et al., 2021) bygger sine resultater på en kombinasjon av undersøkelser som har hatt eksperimentelt eller kvasi-eksperimentelt design. Her er det benyttet anerkjente datainnsamlingsmetoder som spørreundersøkelser, formelle tester og logging underveis i en aktivitet. Det å inkludere en systematisk litteraturgjennomgang sammen med enkeltstudier har til tider vært utfordrende. Denne artikkelen inneholder ikke opplysninger av samme dybde som i de andre artiklene, og er dermed ikke like godt representert i resultat og drøfting. Den siste artikkelen (Lupo et al., 2019) har et rent kvasi-eksperimentelt design, og begrensningene knyttet til dette er omtalt i slutten av resultatkapitlet. Her benyttes gjennomsnitt, standardavvik, ulike sammenligninger og korrelasjoner som statistiske mål for dataene som er inkludert.

Totalt sett opplever jeg at variablene som er testet i de ulike intervensjonene er interessante og har gitt verdifulle opplysninger til hovedproblemstilling og forskningsspørsmål.

6.2 Betydning for fremtidig forskning

I tilknytning til metoderammeverket for en scoping review beskrives formålet med min studie som å spre og oppsummere forskningsresultater innenfor et avgrenset fagområde. At avsluttende steg vil være å drøfte funn opp mot fremtidig forskning i feltet.

Som beskrevet i metodedelen, fant jeg mye forskning omkring leseforståelsesvansker hos tospråklige elever. Jeg var i utgangspunktet ikke ute etter å se på sammenhengen mellom disse to variablene og dette gjorde at jeg fikk tilgang på betydelig mindre empiri. Overgangen fra papir- til skjermlesing, stadig økende mengder tekst og ulike former for tekster, tror jeg medfører en enda større aktualitet for forholdet mellom leseforståelse og de svake leseforståerne som ikke nødvendigvis er tospråklige. Interessant for videre forskning vil kunne være skjermlesingens betydning for forståelsen og hvordan den eksplisitte leseforståelsesundervisninga faktisk gjennomføres i flere norske klasserom.

Ny forskning publisert av Universitetet i Oslo (*LISA-studien*), som flere ganger er omtalt i min studie, påpeker at det i fremtiden vil være nyttig å undersøke flere enkeltelever i stedet for å fokusere på klasserom som helheter. Ved slik forskning finner en tydeligere sammenhenger knyttet til effekten av ulike metoder for bestemte elevgrupper (Magnusson, 2020).

Referanser

- Anderson, L. L., Meline, M. & Harn, B. (2021). Student Engagement Within Adolescent Reading Comprehension Interventions: A Systematic Literature Review. *Journal of Education*, 2205742110323. <https://doi.org/10.1177/00220574211032327>
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer forståelse. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Andresen, A. & Anmarkrud, Ø. (2021). Multimedialæring og dysleksi - en god kombinasjon. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning - med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Anmarkrud, Ø. & Brandmo, C. (2021). Engasjerende leseundervisning. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier : på mellomtrinnet*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Brandmo, C. & Bråten, I. (2021). Om lesemotivasjon. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brevik, L. M., Tengberg, M. & Ekström, L. (2019). Lesestrategier - en kunnskapsoversikt. *Bedre Skole*, 1/2019(31), 62-69.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2021). Lesing av multiple tekster. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bülow-Olsen, L. & Madsbjerg, S. (2009). Lesekurs for hele trinn - en felles innsats. I J. Frost (Red.), *Språk- og Leseveiledning - i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (u.å.). *Register over vitenskapelige publiseringskanaler*. Hentet 29. januar 2022 fra <https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/Forside>
- Dole, J. A. (2003). Professional Development in Reading Comprehension Instruction. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension*. The Guilford Press.
- Frost, J. (2009). Leseutvikling og utviklingsbestemte aktiviteter. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning - i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.

- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). Introduksjon: like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Godøy, O. & Monsrud, M. B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring: en veileder*. Bredtvet kompetansesenter.
- Grøver, V. & Bråten, I. (2021). Hvorfor en bok om leseforståelse? . I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen. Utfordringer og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hasle, S. (2013). Sammenheng mellom ordforråd og avkodingsferdigheter i teori og forskning. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 59(2), 6-13.
- Helsebiblioteket. (2016). *PICO*. Hentet 7. januar 2022 fra <https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis/sporsmalsformulering/pico>
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review : traditional and systematic techniques*. Sage.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klinkenberg, J. E. (2014). Spesifikke vansker med leseforståelsen. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 3/2014.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på - om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Fagbokforlaget.
- Lahey, M. & Bloom, L. (1988). What is Language? I M. Lahey (Red.), *Language disorders and language development*. Macmillan.
- Levac, D., Colquhoun, H. & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lupo, S. M., Tortorelli, L., Invernizzi, M., Ryoo, J. H. & Strong, J. Z. (2019). An Exploration of Text Difficulty and Knowledge Support on Adolescents' Comprehension. *Reading research quarterly*, 54(4), 457-479. <https://doi.org/10.1002/rrq.247>
- Lyster, S.-A. H. (2017). Glem ikke morfemet i leseopplæringen. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 1/2017.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E., Krumsvik, R. J., Torvanger, D. & Hoem, T. F. (2011). Grunnleggende ferdigheter. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Høyskoleforlaget.
- Magnusson, C. (2020). Examining the polestar of reading comprehension: one teacher's instruction in one L1 class-room and students' metacognitive knowledge of reading. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20(Running Issue).
- Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.

- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidig kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.
- NTNU Undervisning. (2018, 19. desember). *Litteraturstudie som metode* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KF3PtpaDsm8>
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2019). Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties. I D. Kilpatrick, R. M. Joshi & R. Wagner (Red.), *Reading development and difficulties*. Cham: Springer
- Okkinga, M., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., van Steensel, R. & Slegers, P. J. C. (2021). Implementation quality of principles of reciprocal teaching in whole-classroom settings: a two-year study with low-achieving adolescents. *Reading psychology*, 42(4), 323-363. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1887019>
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Kapittel 1). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Palincsar, A. S. (2003). Collaborative Approaches to Comprehension Instruction. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension*. The Guilford Press.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? En praktisk guide*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). Selvregulerte elever: læringsstrategier og metakognisjon. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ragnes, H. (u.å.). *Tre viktige prinsipper for vokabularinstruksjon*. Lesesenteret Universitetet i Stavanger. Hentet 9. februar 2022 fra <https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/mellomtrinn/prinsipp-vokabularinstruksjon/arbeide-med-sprak-og-vokabular/vokabularinstruksjon-introduksjon>
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Snow, C. E. & Hagen, Å. M. (2021). Hva vi kan lære fra praksis. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen. Utdringer og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Snow, C. E. & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension*. The Guilford Press.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1994). The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 91-103. <https://doi.org/10.1177/002221949402700204>

- Statped. (2021). *Leseutvikling*. Hentet 18. oktober 2021 fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/leseutvikling/>
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse - en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. . Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Uppstad, P. H. & Solheim, O. J. (2006). Hvordan kan vi gjøre erfaringsbaserte funn om forholdet mellom lytteforståelse og leseforståelse? *Logopeden*, 1/06. <http://hdl.handle.net/11250/185910>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrappen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *PIRLS 2016: Godt nytt!* Utdanningsdirektoratet. Hentet 23. september 2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/pirls-2016/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Overordnet del av læreplanen (LK20). Sosial læring og utvikling*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 31. mars 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Overordnet del av læreplanen (LK20). Å lære å lære*. Hentet 10. november 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). *PISA 2018 resultater*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 4. september 2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/pisa-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Analyse nasjonale prøver 8. og 9.trinn*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 4. september 2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/nasjonale-prover/nasjonale-prover-8.-og-9.-trinn-2020/#a157087>
- Wennås Brante, E. & Anmarkrud, Ø. (2021). *Gode digitale lesestrategier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles den i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Søkeprotokoll - PICoskjema

Vedlegg 2: Søkelogg

Vedlegg 3: Søkestrategi

Vedlegg 4: PRISMA Flow Diagram

Vedlegg 5: Hovedfunn inkluderte artikler

Vedlegg 1: Søkeprotokoll - PICoskjema:

Problemstilling: *Hva slags type undervisning er best egnet for å fremme leseforståelsen hos svake leseforståere på mellom- og ungdomstrinn?*

Hvilke leseaktiviteter skaper en dypere forståelse av fagtekster for elever som er svake leseforståere?

Hvilke organiseringsformer i undervisningen er mest hensiktsmessig for elever som strever med leseforståelsen?

	Population	Phenomena of Interest	Context
Tema	Svake leseforståere	Tiltak i undervisningen for å fremme leseforståelsen	Elever på mellom- og ungdomstrinn 5.-10. klasse
Søkeord engelsk	Low reading comprehension Reading comprehension difficulties Comprehension in reading Struggling readers Low-skilled comprehenders Reading problem	Interventions in reading Teaching methods Strategies Instruction Program Effective Method Reading activities Classroom organisation Reading for understanding	Middle school students Grade 5-10 Adolescents High school Secondary School/Primary school Learners
Søkeord norsk	Svake leseforståere Dårlig leseforståelse Vansker leseforståelse	Tiltak Undervisning Strategier Instruksjon Program Effektive metoder Klasseroms-organisering Leseaktiviteter	Mellom- og ungdomstrinn 5.-10. klasse Ungdomstrinn Mellomtrinn

Vedlegg 2: Søkelogg

Dato for søk	Database	Søkeord med kombinasjonsord	Avgrensninger	Antall treff	Antall leste abstracts	Antall utvalgte artikler
12/11-21	Oria	"reading comprehension" AND adolescents AND "teaching methods"	Fagfellevurderte tidsskrift Engelsk 2015-2021	20	2	When to Take Up Roots: The Effects of Morphology Instruction for Middle School and High School English Learners
12/11-21	Eric	(Reading comprehension) AND (teaching methods) AND (middle school students)	Scholarly Journals and Reports 2015-2021	121	3	A Meta-Analysis of Morphological Interventions in English: Effects on Literacy Outcomes for School-Age Children Enhancing Reading Comprehension in Middle School Classrooms Using a Critical Reading Routine The Effects of Oral Repeated Reading with and without Corrective Feedback on Middle School Struggling Readers
19/11-21	Idunn	leseforståelse OG metode	Pedagogikk og utdanning 2015-2021	4	1	Svenske og norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring.
19/11-21	Idunn	Lesing OG forståelse OG metode	Pedagogikk og utdanning 2015-2021	36	1	Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale?
19/11-21	Oria	«Reading interventions» AND adolescents AND "Classroom teaching" AND methods	Fagfellevurderte tidsskrift 2015-2021	19	1	Teaching self-regulation strategies via an intelligent tutoring system (TuiNLECweb): Effects for low-skilled comprehenders
19/11-21	Eric	(reading comprehension) AND (learning strategies)	2016-2021	15		Ingen aktuelle

4/12-21	Oria	"reading for understanding" AND "middle school students" AND "teaching methods"	2019-2021 Fagfelleverderte tidsskrift Artikler Teaching Methods	40	5	EMPIRICAL STUDY: Specifying the Academic Language Skills That Support Text Understanding in the Middle Grades: The Design and Validation of the Core Academic Language Skills Construct and Instrument. Building Better Bridges: Teaching Adolescents Who Are Poor Readers in Eighth Grade to Comprehend History Text Evaluating the efficacy of using sentence frames for learning new vocabulary in science Class Percentage of Students With Reading Difficulties on Content Knowledge and Comprehension
4/12-21	Oria	"Reading program" AND adolescents AND "reading for understanding"	2019-2021 Fagfelleverderte tidsskrift	16	3	Effects of reading interventions implemented for upper elementary struggling readers: A look at recent research Measuring Reading Strategy Use (riktig aldersgruppe) Improving oral reading fluency and comprehension using grade-level fiction: A study of systematic reading remediation with urban youth at risk for school failure (få deltagere)
4/12-21	Oria	"Effects of reading interventions" AND Adolescents	2019-2021 Fagfelleverderte tidsskrift	25	2	A Synthesis of the Sustainability of Remedial Reading Intervention Effects for Struggling Adolescent Readers

						The Effects of Inference Instruction on the Reading Comprehension of English Learners Whit Reading Comprehension Difficulties (dette søket ledet meg over til en doktorgradsavhandling fra lesesenteret i Stavanger: Betydningen av inferens for leseforståelse – 6. klassinger)
4/12-21	Eric	(reading program) AND adolescents AND (teaching methods)	2019-2021 Fagfellevurderte tidsskrift	21	2	Ingen aktuelle
4/12-21	Idunn	leseforståelse OG ungdomssko leelever	2019-2021	4	2	Når målet er læring, har elevene gode nok digitale ferdigheter? (ungdomstrinn) Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse
4/12-21	Idunn	Undervisning i leseforståelse	2019-2021 Pedagogikk og utdanning	14	3	Tekstlesing på skjerm: Noen implikasjoner av et digitalt grensesnitt for lesing og forståelse Respons: en kasusstudie av digitalisering av ungdomsskolen Når målet er læring – har elevene gode nok digitale leseferdigheter?
4/12-21	Idunn	Svake leseforståere	2019-2021 Pedagogikk og utdanning	13	1	Når målet er læring – har elevene gode nok digitale leseferdigheter?
12/12-21	Oria	«Struggling readers» AND «reading for understanding» AND "middle school students" OR adolescents	2019-2021 Fagfellevurderte tidsskrift Reading Comprehension	39		Motivational predictors of struggling readers' reading comprehension: the effects of mindset, achievement goals, and engagement (4. og 5. Klasse) Enhancing Reading Comprehension in Middle School Classrooms Using a Critical Reading Routine

						(introduksjon av metoden, ikke empiri)
12/12-21	Oria	«Low reading comprehension» AND «reading for understanding» AND "middle school students" OR adolescents	2019-2021 Fagfelleverderte tidsskrift	6		Ingen aktuelle studier. Begrepet "low reading comprehension" er ikke egnet.
12/12-21	Oria	«Struggling readers» AND «teaching methods» AND "middle school students" OR adolescents	2019.2021 Fagfelleverderte tidsskrift Engelskspråklig Teaching Methods	180		Teaching Methods virker ikke til å fungere som søkeord.
12/12-21	Oria	«Struggling readers» AND «reading interventions» AND "middle school students" OR adolescents	2019-2021 Fagfelleverderte tidsskrift Reading Comprehension	179		Developing fluency and comprehension with the secondary fluency routine Self-Questioning Strategy for Struggling Readers: A Synthesis (flere aldersgrupper enn min målgruppe) The Effects of Inference Instruction on the Reading Comprehension of English Learners with Reading Comprehension Difficulties (6. og 7. klasse)
12/12-21	Scopus	"Struggling readers" AND "reading for understanding" AND "middle school students" OR adolescents	2019-2021	122		Supporting struggling middle school readers: Impact of the Lexia® PowerUp Literacy® program (usikker målgruppe)
12/12-21	Eric	(struggling readers) AND (reading interventions) AND (adolescents)	2019-2021 Peer Reviewed	10		A Synthesis of the Sustainability of Remedial Reading Intervention Effects for Struggling Adolescent Readers
12/12-21	Eric	(struggling readers) AND (comprehension in reading) AND (interventions) AND (middle school students)	2019-2021 Peer Reviewed	368		Skill Moderators of the Effects of a Reading Comprehension Intervention Impact of Bridging Strategy and Feeling of Knowing Judgments on Reading

						Comprehension Using COMPRENDE: an Educational Technology
17/12-21	Oria	(struggling readers) AND (comprehension in reading) AND (interventions) AND (middle school students)	2019-2021 Peer Reviewed Engelsk Artikler	430		<p>A Synthesis of the Sustainability of Remedial Reading Intervention Effects for Struggling Adolescent Readers</p> <p>The Effects of Inference Instruction on the Reading Comprehension of English Learners Whit Reading Comprehension Difficulties</p> <p>Self-Questioning Strategy for Struggling Readers: A Synthesis</p>
17/12-21	Oria	(struggling readers) AND (comprehension in reading) AND (interventions) AND (middle school students)	2019-2021 Peer reviewed Engelsk Artikler Reading Comprehension	160	9 aktuelle artikler	
17/12-21	Eric	(reading difficulties) AND (reading comprehension) AND (middle school students)	2019-2021 Peer reviewed	67	5 aktuelle artikler	<p>The Effects of Inference Instruction on the Reading Comprehension of English Learners with Reading Comprehension Difficulties (tospråklighet)</p> <p>Morphological Intervention for Students with Limited Vocabulary Knowledge: Short- and Long-Term Transfer Effects (Dansk studie, tospråklighet)</p> <p>Effects of an Intensive Reading Intervention for Ninth-Grade English Learners with Learning Disabilities</p> <p>Effects of the TWA Strategy Instruction on Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities (Bare 3 deltagere)</p>

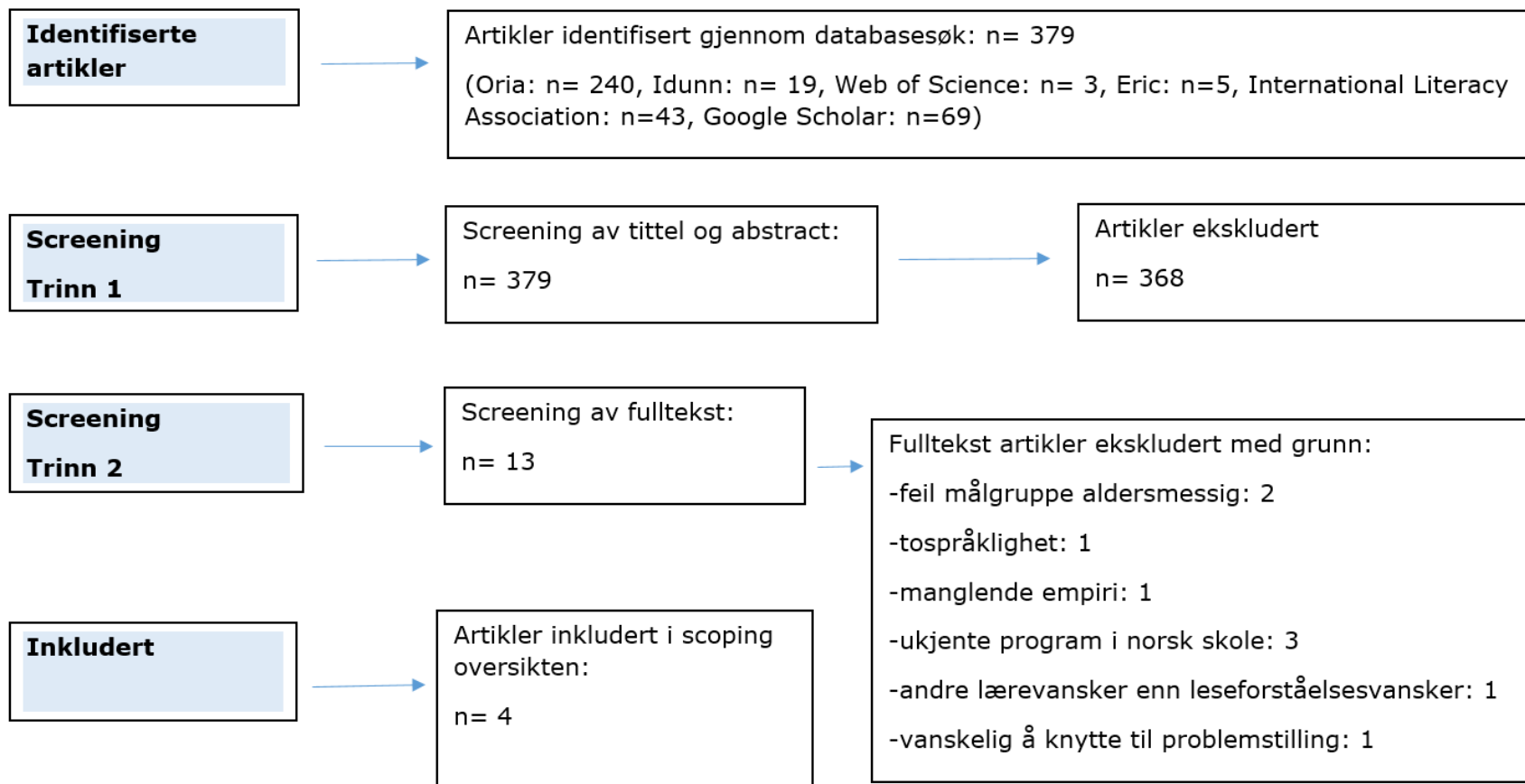
						<p>Implementation quality of principles of reciprocal teaching in whole-classroom settings: a two-year study with low-achieving adolescents (Nederlandsk)</p> <p>A Synthesis of Quantitative Research on Reading Programs for Secondary Students</p>
17/12-21	Web of Science	Struggling readers AND comprehension in reading AND interventions AND adolescents	2019-2021	3	1	<p>Student Engagement Within Adolescent Reading Comprehension Interventions: A Systematic Literature Review</p>
17/12-21	International Literacy Association	"struggling readers" AND "reading comprehension" AND "literacy intervention" AND "lower-secondary classroom"	2019-2021	43	2	<p>An Exploration of Text Difficulty and Knowledge Support on Adolescents' Comprehension</p> <p>A Synthesis of Quantitative Research on Programs for Struggling Readers in Elementary Schools (ukjente program)</p>
17/12-21	Eric	(struggling readers) AND (interventions in reading) AND (reading comprehension) AND adolescents NOT bilingual	2019-2021	5	2	<p>Perceptions of Technology, Curriculum, and Reading Strategies in One Middle School Intervention Program (dataprog.)</p> <p>Supporting Struggling Adolescent Readers through the Response to Intervention (RTI) Framework (ikke empiri)</p>
17/12-21	Oria	(struggling readers) AND (interventions in reading) AND (reading comprehension) AND adolescents NOT bilingual	2019-2021 Fagfelleurderte tidsskrift	240	5	<p>Effective Intervention for Adolescents With Reading Disabilities: Combining Reading and Motivational Remediation to Improve Outcomes</p> <p>The Effects of Inference Instruction on the Reading Comprehension of English Learners with Reading Comprehension Difficulties (6. og 7. Trinn, tospråklighet)</p>

						<p>Developing fluency and comprehension with the secondary fluency routine (ukjent metodikk)</p> <p>Considering the Role of Executive Function in Reading Comprehension: A Structural Equation Modelling Approach (9-14 år, treffer ikke målgruppen helt)</p> <p>Implementation quality of principles of reciprocal teaching in whole-classroom settings: a two-year study with low-achieving adolescents</p>
17/12-21	Idunn	leseforståelse	2019-2021	19	1	Når målet er læring – har elevene gode nok ferdigheter (lite aktuelt opp mot problemstilling)
17/12-21	International Literacy Association	"struggling readers" AND "reading comprehension" AND "literacy intervention" AND "adolescents" NOT "bilingual"	2019-2021	43	1	A Synthesis of Quantitative Research on Programs for Struggling Readers in Elementary Schools (elever som strever med avkoding)
17/12-21	Google Scholar	Doktorgradsavhandling leseforståelse	2019-2021	69	1	Lesedidaktiske praksiser i norskfaget på ungdomstrinnet. Læreres lesestrategiundervisning og tekstavhengige spørsmål – og elevers metakognitive kunnskap om egen lesing

Vedlegg 3: Søkestrategi

Søk	Søkestrategi	Treff	Potensielt relevant	Inkludert
ORIA				
1	(struggling readers) AND (comprehension in reading) AND (interventions) AND (middle school students)	430	3	0
2	(struggling readers) AND (interventions in reading) AND (reading comprehension) AND adolescents NOT bilingual	240	5	1 (samme artikkel som den inkluderte i Eric)
ERIC				
1	(reading difficulties) AND (reading comprehension) AND (middle school students)	67	5	1 (samme artikkel som i Oria)
2	(struggling readers) AND (interventions in reading) AND (reading comprehension) AND adolescents NOT bilingual	5	2	0
Web of Science				
1	"struggling readers" AND "comprehension in reading" AND "interventions" AND "adolescents"	3	1	1
International Literacy Association				
1	"struggling readers" AND "reading comprehension" AND "literacy intervention" AND "lower-secondary classroom"	43	2	1
Google Scholar				
1	"doktorgradsavhandling" "leseforståelse"	69	1	1
TOTAL				4

Vedlegg 4: PRISMA Flow Diagram



Vedlegg 5: Hovedfunn inkluderte artikler

Forfatter/år	Tittel	Land	Mål med studien/ Problemstilling	Metode	Respondenter	Konklusjon	Begrensninger	Kontekst
Camilla Gudmundsdatter Magnusson, 2020 (1)	Examining the Polestar of Reading Comprehension: One teachers instruction in one L1 classroom and students metacognitive knowledge of reading	Norge	Hvilke fremtredende trekk ved leseforståelses-undervisningen finnes i 8./9./10. klasse? Hvordan gjenspeiles trekk ved den observerte leseforståelses-instruksjonen i elevenes og lærerens oppfatning av den daglige førstespråks-undervisningen? Hvilken metakognitiv kunnskap har elevene om egen lesing i slutten av 10. trinn?	Kvalitativ metode, Triangulering: video-observasjon, gruppeintervju elever, dybdeintervju lærer, 3 tidspunkter for måling: 8., 9. og 10. klasse. Intervjuene av elevene fant sted i slutten av 10. trinn. Svarene de gav kunne reflektere alle 3 årene på ungdomsskolen. Del av en større studie (LISA) gjennomført av UIO.	n = 19 (9 jenter og 10 gutter) , en elev er tospråklig, ingen har dysleksi, elevene hadde høy fremgang på nasjonale prøver fra 8.-9. trinn	Leseforståelses-strategier i tillegg til vokabulartrening var dominerende i elevenes refleksjon i hvordan de best kan forstå tekster på egenhånd. Elevene opplevde undervisningen som noe ensformig og det er en fare for synkende motivasjon.	Casestudier gir ingen informasjon om kausale årsaker mellom undervisning og læring, men kan gi innsikt i hvordan leseforståelses-instruksjon kan gi bidrag til metakognitiv kunnskap. Intervju som metode sikrer ikke at elevene gjør det de faktisk sier. Fremtidig forskning bør fokusere på sammenheng mellom instruksjon, elevenes metakognitive tenkning og hva de presterer. Fokusere på enkeltelever i stedet for klassen som helhet.	I Norge er det høye utgifter pr elev, gjennomsnittlig nivå på lesing. 2006: ny læreplan med lesing som grunnleggende ferdighet. 2004: nasjonale prøver i lesing innført, økt satsing på lesing. Norske PISA resultater er stabile, OECD-gjennomsnittet har hatt en nedgang. Mangler empirisk forskning på leseundervisning i norske klasserom. Læreren som har gjennomført undervisningen har deltatt på et kurs som heter "lese for å lære". Har også hatt lesekurs med elever.

Forfatter/år	Tittel	Land	Mål med studien/ Problemstilling	Metode	Respondenter	Konklusjon	Begrensninger	Kontekst
Sahra M. Lupo, Laura Tortorelli, Marcia Invernizzi, Ji Hoon Ryoo, John Z. Strong, 2019 (2)	An Exploration of Text Difficulty and Knowledge Support in Adolescents Comprehension	USA	Denne studien undersøker om lette eller vanskelige versjoner av tekster i tillegg til to ulike typer av støtte-strategier fremmer leseforståelsen hos elever som scorer under gjennomsnittet på leseforståelse. Problemstilling: -Viser ungdom bedre tekstforståelse når de leser enkle versjoner av tekster sammenlignet med elever som leser utfordrende versjoner av de samme tekstene med lærerstøtte? --Er denne sammenhengen forskjellig basert på typen støtte som mottas? Er denne sammenhengen basert på elevens leseevne?	Kvantitativ metode: eksperimentelt design (randomisert studie mtp. hvilke elever som leste vanskelige eller lette versjoner av tekster og hvilken støtte-strategi de brukte)	n = 293 9. klassinger i 17 forskjellige klasser i tre ulike skoler i to ulike distrikt i South Atlantic U.S. State. Antall lærere: 5.	Studien viser noen foreløpige bevis på at mange elever som strever med leseforståelse kan lære fra både lette og mer utfordrende tekster, med støttende instruksjon. Det er ikke sikkert at det er vanskegraden på teksten som avgjør om eleven forstår, men den støtten de får i arbeidet med teksten. Et funn er at lettere tekster ikke øker forståelsen. En slik forenkling kan gjøre det vanskeligere å bygge bakgrunnskunnskap fordi den har færre eksempler. Et viktig neste steg blir hvordan elevene skal få best mulig støtte i møtet med akademisk språk med ukjente og abstrakte ord.	Ingen kontrollgruppe. Elevene fikk ikke tekster som passet leseferdighetene de hadde i utgangspunktet. Ulik vanskegrad på spørsmålene som ble brukt på slutten av hver økt kan ha ført til målefeil.	2/3 av alle 8. klassinger i USA strever med leseforståelsen. Mange 9. klassinger er ikke i stand til å forstå inferenser i tekster, sammenholde tekstdeler eller finne kjennetegn til tekster i analyse. Lærerne har et dilemma med tanke på hvordan de best kan støtte elever som strever med å forstå og lære av tekst.

Forfatter/år	Tittel	Land	Mål med studien/ Problemstilling	Metode	Respondenter	Konklusjon	Begrensninger	Kontekst
Leah L. Anderson, McKenzie Meline, Beth Harn, 2021 (3)	Student Engagement Within Adolescent Reading Comprehension Interventions: A Systematic Literature Review	USA	Denne systematiske litteraturgjennomgangen undersøker om tilstedeværelse av bestemte typer instruksjoner påvirker elevenes engasjement i leseprosessen og om dette igjen har noe å si for elevenes leseforståelse. Problemstilling: -Hvor stor del av de inkluderte intervensjonene som inkluderte instruksjonspraksis viste seg å fremme engasjement og hvilke praksiser var mest fremtredende? -Hvor stor prosentandel av studiene målte engasjement og hvordan ble det målt? -I de studiene som målte engasjement, hvordan var forholdet mellom engasjement og resultater?	Undersøkelsen baserer seg på eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle studier. Etter søk i ulike databaser danner 95 studier grunnlaget for denne studien. Undersøkelsene er publisert mellom 2000 og 2020.	Litteraturgjennomgangen omfatter elever fra 6.-12. klasse. Hovedvekten av klassetrinnene tilhører min målgruppe og derfor ble studien regnet for å passe inklusjonskriteriene.	Studien bekrefter den teoretiske antagelsen om at engasjement er relatert til forståelse og bruk av læringsstrategier. Denne studien sier ingenting om hvilken lærings-/lesestrategi som er mest effektiv. Den bekrefter imidlertid at når svake leseforståere får eksplisitt opplæring i lesestrategier gir dette en positiv innvirkning på entusiasmen knyttet til leseoppgaven. Det anbefales bruk av flere strategier og ikke bare en.	Begrensningene knyttet til inkluderte studier dreier seg om at hver enkelt intervensjon som er inkludert har ulik grad av beskrivelse, som gjør at enkelte komponenter kan ha blitt utelatt i kodingen. Aktuelle studier kan også ha blitt utelatt. Det trengs mer forskning på hvilke spesifikke strategier som gir størst effekt på både engasjement og leseforståelse. Det er få studier som måler engasjement og dette kan være fordi det er vanskelig å definere og måle begrepet. Det er bl.a. ofte ikke observerbart. Og enkelte studier måler bare en del av begrepet.	Tall fra 2020 (National Center for Education Statistics) indikerer at flertallet av ungdommer ikke er i stand til å lese og forstå vanskelige tekster. Engasjement er avgjørende for forståelse. For svake leseforståere er dette enda viktigere, da de ofte har lav selvtillit og er umotivert for lesing. De trenger støttestrategier for å utvikle leseferdighetene, men også motivasjon og engasjement i leseprosessen.

Forfatter/år	Tittel	Land	Mål med studien/Problemstilling	Metode	Respondenter	Konklusjon	Begrensninger	Kontekst
M. Okkinga, A.J.S van Gelderen, E. van Schooten, R. van Steensel, P.J.C. Sleegers, 2021 (4)	Implementation quality of principles of reciprocal teaching in whole-classroom settings: a two-year study with low-achieving adolescents	Nederland	<p>Artikkelen tar for seg hvordan prinsipper fra resiprok lesestrategi kan forbedre lavt presterende elevers leseforståelse i helklasseroms-undervisning. Den undersøker også i hvilken utstrekning effektene av intervensjonen er avhengig av kvaliteten på implementeringen. Kontrollgruppen brukte vanlige undervisningsmetoder.</p> <p>Forsknings spørsmål: -Er undervisning basert på prinsippene fra resiprok lesestrategi i sammenheng med hele klasseromsmiljø over en periode på to skoleår effektiv for å fremme leseforståelse hos elever som presterer lavt?</p> <p>-Modereres kvaliteten på implementeringen av tre hovedprinsipper for resiprok undervisning effekter på leseforståelse?</p>	<p><i>Mixed-Methods:</i></p> <p><u>Kvantitativ metode:</u> eksperimentelt design (randomisering på klassenivå) En klasse fikk innføring i resiprok lesestrategi og de andre hadde "vanlig" undervisning. Fra hver skole deltok to klasser med hver sin lærer. Elevene ble målt 4 ganger i løpet av en 2-års periode. </p> <p><u>Kvalitativ metode:</u> Det ble i tillegg gjennomført avsluttende intervjuer med 7 av de 8 lærerne. Dette var semi-strukturerte intervjuer. I tillegg til dette ble det gjennomført 4 observasjoner for hver klasset i løpet av disse to årene.</p>	<p>n= 238 (elever) + n=10 (lærere som underviste med resiprok lesestrategi og lærere som brukte vanlige undervisningsmetoder.</p> <p>Ved slutten av prosjektet hadde 44 elever skiftet skole og 6 lærere var byttet ut. En av disse lærerne ble ikke raskt erstattet og denne klassen ble derfor tatt ut av studien + en klasse til.</p> <p>Til slutt representerte studien derfor 292 studenter og 8 lærere.</p>	<p>Elevgruppen som fikk undervisning i resiprok lesestrategi i hel-klasse oppnådde ikke høyere score enn de som mottok vanlig undervisning.</p> <p>Det konkluderes imidlertid med at kvaliteten på implementeringen har spilt en rolle på effekten av intervensjonen. Det er spesielt kvaliteten på modelleringen som virket negativt inn på resultatene på studien totalt sett.</p> <p>Det var en positiv effekt på strategiinstruksjon etter det første året av intervensjonen der dette hadde hovedvekt.</p>	<p>Artikkelforfatterne nevner to hovedårsaker til at denne forskningen ikke hadde suksess.</p> <p>Det første var lengden på intervensjonen. Over tid er det vanskelig å opprettholde god kvalitet på gjennomføringen, både av hensyn til elevenes og lærernes motivasjon.</p> <p>Det andre var at denne intervensjonen opplevdes som rigid og ensformig både for elevene og lærerne. Dette påvirker også motivasjonen. Det anbefales at fremtidig forskning videre undersøker hvordan kvaliteten på implementeringen påvirker ulike elevgrupper (høy/middels/lav måloppnåelse) og yngre/eldre elever.</p>	<p>Elever som presterer lavt i skolefag har også ofte problemer med leseforståelse. I Nederland blir man etter grunnskolen plassert på ulike nivå ut fra resultater på en standardisert test i språk, lesing og matematikk. Elevene som deltok i denne undersøkelsen gikk på skoler med det laveste akademiske nivået. De er generelt karakterisert ved at de har dårlige leseferdigheter.</p>

