



Universitetet
i Stavanger

**Hvilke betydning har metakognisjon for lesing, og
hvordan kommer metakognitive ferdigheter til uttrykk hos
elever på 5.trinn?**

Sissel Anna Vanglo Grastveit

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk

Det humanistiske fakultet

Våren 2009



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2009 Åpen
Forfatter: Sissel Anna Vanglo Grastveit (signatur forfatter)
Faglig ansvarlig Veileder: Lise Helgevold	
Tittel på hovedoppgaven: Metakognitive ferdigheter hos elever på femte trinn – en kvalitativ studie. Engelsk tittel: Metacognitive skills among pupils in the fifth grade – a qualitative study.	
Emneord: metakognisjon, metakognitive ferdigheter, leseforståelse	Sidetall: 81 + vedlegg/annet: 11 Stavanger, 26.05.2009

Forord

Masteroppgaven er avslutningen på mitt mastergradsstudium i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Oppgaven ble til som et produkt av min interesse for blant annet lesing. Jeg har tidligere erfaring på dette området fra før og har til tider følt at jeg ikke har mestret oppgaven. Dette har vært en lang og hard prosess hvor troen på prosjektet til tider har hengt i en tynn tråd på grunn av mine skrivevansker, men ”eg sto an av”.

Det har vært lærerikt å skrive en slik oppgave av forskjellige grunner. Min egen ”forsker-” og ”forfatter-” rolle har ført til at jeg har lært en del om meg selv på godt og vondt. Det har vært spennende, krevende og meget utfordrende. Den største utfordringen har vært på det skrive tekniske området.

Oppgaven handler om elevers metakognitive ferdigheter og dets betydning for lesing. Gjennom litteraturstudier i forbindelse med denne oppgaven har jeg blitt enda mer interessert i hvilken rolle metakognisjon spiller for lesing. Dette er kunnskaper som jeg kan ta med meg inn i læreryrket, forhåpentligvis til gode for egen praksis og for elevenes utbytte av leseundervisningen.

Jeg hadde ikke klart dette arbeidet alene, og jeg har flere å takke:

Jeg vil rette en stor takk til foreldre, elever og lærere ved skolen som gjorde det mulig å samle inn datamateriale til oppgaven.

Uten min inspirerende, tålmodige og stadig oppmuntrende veileder Lise Helgevold, ville jeg ikke klart å fullføre oppgaven. Hun har stått ved min side med stø og kyndig hånd, og serverte meg utallige kopper med te. Takk for din usedvanlig store tålmodighet og fleksibilitet!

Medstudenter er gull verdt når en føler at det er umulig å komme seg ut i rom sjø siden skipsbaugen peker mot klippene. Takk til Hanne Herigstad Mong og Therese Sandø for oppmuntring og støtte når ”skipet” hold på å gå på grunn. Tusen takk til gode venner som har lest korrektur og kommet med konstruktive tilbakemeldinger.

Rektor, inspektør og lærere ved Lagård ungdomsskole har tatt i mot meg på en forbilledlig måte. Kontor og alt av teknisk utstyr stod til disposisjon. Tusen takk for hjelpen!

Barna mine, Endre, Bård, Karen og Hanne, som tålmodig har akseptert at mor har måtte jobbet, til tider, mye, med denne oppgaven. Til slutt vil jeg takke min mann, Trond, for oppmuntring og støtte i løpet av de siste 6 årenes skolegang.

Egersund, mai 2009

Sissel Anna Vanglo Grastveit

Sammendrag

I denne oppgaven ønsker jeg å gjøre rede for metakognisjon betydning for lesing, og å sammenligne metakognitive ferdigheter hos 35 elever på femte trinn. I den forbindelse ønsker jeg å se på hvordan elevene uttaler seg om leseforståelse, kontroll og regulering av egen forståelse, og hvordan de ser på seg selv som lesere. I tillegg ønsker jeg å se på om det finnes kvalitative forskjeller, likheter og ulikheter, mellom svake og flinke lesere. Jeg har brukt elevenes skåre på den nasjonale leseprøven for 5.trinn 2008 som grunnlag når jeg definerer elevenes mestringsnivå. Jeg har vurdert elevers uttalelser i forbindelse med lesing ut fra seks hovedspørsmål. Elevenes svar på disse spørsmålene danner grunnlag for analyse, resultat og drøfting.

Å utvikle seg til å bli strategiske og funksjonelle lesere er viktig for den enkelte i dagens kompliserte samfunn der lesing og skriving er en vesentlig del av dagliglivet. Å kunne utvikle seg til å bli funksjonelle lesere krever

Problemstilling som jeg har valgt er *Hvilke betydning har metakognisjon for lesing, og hvordan kommer metakognitive ferdigheter til uttrykk hos elever på 5.trinn?*

For å kunne svare på problemstillingen i denne oppgaven er det nødvendig med en forskningsmetode som gir rom for å få tak i elevenes egne uttalelser i forhold til metakognitive ferdigheter og deres syn på lesing. På bakgrunn av dette har jeg valgt en kvalitativ tilnærming ved bruk av intervju som metode for å innhente aktuell informasjon. Intervjuene som ble brukt er foretatt på en skole i Rogaland.

Det innsamlede datamaterialet fra intervjuene ble analysert i forhold til seks spørsmål som danner grunnlag for å kunne si noe om elevenes metakognitive ferdigheter og deres syn på seg selv som lesere. Svarene på de enkelte spørsmålene er systematisert i ulike analyseskjema. Skjemaene viser fire ulike kategorier som elevenes uttalelser blir vurdert ut fra, ”Intet utsagn”, ”Ett utsagn”, ”To utsagn/kombinasjon” og ”Kombinere sine utsagn og begrunne sine uttalelser”. Når det gjelder elevenes uttalelser om eget syn på lesing har dette analyseskjemaet en annen inndeling av kategorier i forhold til de andre analyseskjemaene. Grunnen til dette er at spørsmålet i seg selv ber elevene ta stilling til fire ulike utsagn om egen lesing.

Resultatene tyder på at de svakeste leserne viser mindre metakognitive ferdigheter enn de øvrige elevene når de uttaler seg om kontroll. Det virker som om lesere på mestringsnivå 1 for det meste uttaler seg om avkoding når de får spørsmål om hva de gjør når de skal lese for å

forstå. Det er nedslående å finne små forskjeller i elevenes uttalelser om forståelse på tvers av mestringsnivåene, selv om de svakeste leserne utpeker seg mest i retning av at de ikke er bevisst hvorfor de forstå eller ikke forstår. Ut fra skåren på den nasjonale leseprøven skulle en forvente at de beste leserne ville kunne vise en større bevissthet over hvordan de leser for å forstå enn de svakeste leserne.

Resultatene viser også at de aller fleste elevene ikke har utviklet gode og hensiktsmessige metakognitive ferdigheter når det gjelder bevissthet i før-, under og etterlesefasene. Dette er karakteristiske kjennetegn på en aktiv bevisst leser. For å kunne utvikle seg til å bli en aktiv leser trengs utvikling av metakognitive ferdigheter. Resultatene viser at elever på alle mestringsnivå ikke ennå kan kategoriseres som aktive, reflekterer og funksjonelle lesere.

I forhold til regulering av viste mange elever en større grad bruk av metakognitive ferdigheter, spesielt innenfor området som har med ord å gjøre. De aller fleste kunne fortelle noe om hva de gjorde når de støtte på vanskelige ord som skapte problemer med forståelsen. Dette vitner om at elevene på dette 5.trinnet har metakognitive ferdigheter.

Mine funn kan tyde på at elevene trenger undervisning og opplæring i bruk av ulike forståelses- og metakognitive strategier. Funn viser at elevene viser større metakognitive ferdigheter når det gjelder å skape forståelse når de møter vanskelige ord i tekst, i forhold til deres metakognitive ferdigheter når det gjelder kontroll av leseforståelsen. Skolen må sørge for at elevene ikke utvikler forståelsesvansker som følge av svak utviklede metakognitive ferdigheter.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	5
1.0 Innledning	10
1.1 Tematikk og problemstilling	10
1.2 Avgrensning.....	12
1.3 Konklusjon.....	12
2.0 Et teoretisk grunnlag for utvikling metakognitive ferdigheter	14
2.1 Lesing	14
2.1.1 Leseforståelse	14
2.1.2 Ulike lesere og leseferdigheter	16
2.2 Læringssyn.....	20
2.2.2 Kognitiv teori.....	23
2.2.3 Sosiokulturelt syn på læring	26
2.3 Metakognisjon	28
2.3.1 Metakognitive ferdigheter	30
2.3.2 Kontroll av metakognisjon	31
2.3.3 Regulering av metakognisjon	32
2.4 Hvordan fremme utvikling av metakognitive ferdigheter i undervisning	33
3.0. En kvalitativ undersøkelse om elevers metakognitive uttalelser i forbindelse med lesing	40
3.1. Pedagogisk forskning	40
3.2. Kvalitative studier generelt.....	41
3.3. Forskningsetikk	41
3.3.1. Forskningens konfidensialitet.....	42
3.3.2. Informert samtykke.....	42
3.3.3. Forskningens konsekvens	42
3.4. Troverdighet	43

3.5. Forskningsintervjuet	43
3.5.1. Intervjuguide.....	44
3.5.2. Utvelgelse av informanter	45
3.6. Innsamling av empiri.....	46
4.0 Analyse og presentasjon av empiri.....	49
4.1 Analysekjemaene	49
4.2 Resultater	52
4.2.1 Analyse av kontroll som metakognitiv ferdighet	53
4.2.2 Analyse av regulering som metakognitiv ferdighet.....	57
4.2.3 Analyse av elevers syn på egen lesing.....	62
5.0 Oppsummering og drøfting av resultatene	65
5.1 Oppsummering av resultatene	65
5.1.1 Oppsummering av resultater i forbindelse med kontroll som metakognitiv ferdighet:.....	65
5.1.2 Oppsummering av resultater i forbindelse med regulering som metakognitiv ferdighet.....	67
5.1.3 Oppsummering av elevers syn på egen lesing.....	69
5.2 Drøfting av resultatene	70
5.2.1 Drøfting av kontroll som metakognitiv ferdighet.....	71
5.2.2 Drøfting av regulering som metakognitiv ferdighet.....	76
5.2.3 Drøfting av elevenes syn på seg selv som lesere.....	81
5.3 Implikasjoner for undervisning	83
6.0 Avslutning	85
Referanser	87

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foreldre og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 4: Teksten om "Planetane" Globus 5-7, Naturfag

Vedlegg 5: Teksten om "Rogaland – Oljefylke, Globus 5, Samfunnsfag

Vedlegg 6: Analyseskjema; Kontroll – Hvordan synes du det var å lese om Rogaland - oljefylke, vanskelig, lett eller midt i mellom?

Vedlegg 7: Analyseskjema; Kontroll- Hva har du lært om oljefylket Rogaland?

Vedlegg 8: Analyseskjema; Kontroll – Hva tenkte du på mens du leste?

Vedlegg 9: Analyseskjema; Regulering – Hva gjør dere når dere leser for å forstå?

Vedlegg 10: Analyseskjema; Regulering – Hva gjør du når du leser vanskelige ord du ikke kan?

Vedlegg 11: Analyseskjema; Hvordan synes du et du leser? Er du litt flink, flink, strever litt eller strever du mye?

1.0 Innledning

1.1 Tematikk og problemstilling

Pedagogisk forskning skal bidra til utvikling av kunnskaper som øker forståelsen for samfunnsmessige og individuelle vilkår for læring (Norges Forskningsråd, 2006). Barn og unges oppvekstvilkår skal bedres ved å fremme livslang læring slik at inkluderende felleskap mellom ulike grupper skapes. Kompetanseheving innenfor det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske fagfelt skal utvikles slik at menneskets læring og utvikling ikke hemmes (ibid). Veien fra Norsk Forskningsråd sine målsetninger til at eleven opplever livslang læring gjøres ved å legge til rette for at elever opplever læring og utvikling i skolen.

Vi lever i et samfunn som er sterkt preget av at vi skal kunne lese og skrive. Det er ikke mulig å oppholde seg i dette moderne samfunn uten at vi i de fleste sammenhenger støter på tekst som skal leses og forstås, enten vi er på turistforeningens hytter på høyfjellet eller i nærbutikken. For at alle skal kunne lære seg å lese og skrive er det viktig at skolen gir elevene en grundig opplæring. Dette for å sikre at flest mulig skal kunne ha muligheter til å kunne mestrer et liv i et aktivt samfunn på en slik måte at eventuelle lese og skrivevansker ikke legger for store begrensinger for den enkelte.

Lesing er en av de grunnleggende ferdigheter som Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) krever at eleven skal mestre. Læreplanens fokus er å legge til rette for at elevene opplever en systematisk og målrettet undervisning som utvikler denne grunnleggende ferdigheten. Eleven skal lære å bruke lesing som et godt redskap til egen læring. Den nye læreplanen innebærer at skolen må sørge for at det skjer en utvikling av de grunnleggende ferdighetene i alle fag. Elevene skal lære seg å lese for å kunne bruke språket, og lære på tvers av emner og fag. Dette skaper en utfordring for lærere da de må sørge for at elevene utvikler seg på alle de grunnleggende områdene i skolen. Når det gjelder å lese handler det om å få tegnene til å bli både språklige og meningsbærende. Den enkelte leasers ferdighet brukes til å nå egne mål, og utvikle kunnskaper som danner grunnlag for å delta i samfunnslivet.

Temaet for denne oppgaven handler om metakognisjonens betydning for lesing og hvordan elever i en 5.klasse uttrykker metakognitive ferdigheter. Metakognisjon handler om kontroll og regulering av forståelse. For å kunne forstå en tekst må leseren kunne tilegne seg ferdigheter som gjør det mulig å avkode og forstå teksten. Det å kunne lese med forståelse er

poenget eller målsettingen med å lese. Pedagoger må legge til rette for at elever utvikler seg til å bli funksjonelle strategiske lesere. Det nytter lite å avkode en tekst uten at den samme teksten danner mening. Faktorer som kontroll og regulering av egen forståelse kommer inn. Kan leseren kontrollere at teksten er forstått, og hvordan regulere leseatferden hvis forståelsen svikter? Klarer elevene å overkomme disse hindringene er de på vei til å bli metakognitive lesere som kontrollerer og regulerer egen lesing med det mål at teksten skal gi mening.

Hvordan skal elever lese med forståelse hvis de ikke har strategier som kan hjelpe dem med å rette opp en sviktende forståelse? Å bli en metakognitiv leser krever evner og ferdigheter. Hvordan skal elevene klare å velge riktig lesestrategi for å oppnå forståelse hvis de ikke kan kontroller og regulere leseforståelsen? Ivar Bråten poengterer at de svake leserne ikke bruker forståelsesstrategier ved lesing på samme måte som de sterke leserne (2007).

Hensikten med studien er todelt. Jeg ønsket, og ønsker fortsatt, å utvide mine kunnskaper om lesing. I mitt yrke som allmennlærer og spesialpedagog vil oppdatert kunnskap om elevers læring være vesentlig for å kunne tilrettelegge for at alle elever, uansett nivå, skal oppnå utbytte av undervisning. I etterkant av dette studiet i spesialpedagogikk føler jeg meg mer kompetent til å kunne tilrettelegge slik undervisning med tanke på å favne de fleste av elevene.

Det andre formålet er å få en formening om hva som kan møte meg som lærer med tanke på elevers kunnskaper om egen lesing og hvordan de uttaler seg om egen lesing. Elevene, som var med i min undersøkelse, ble gruppert i forhold til oppnådd skåre innefor de ulike mestringsnivåene på den nasjonale leseprøven. Ut fra denne kategoriseringen har jeg gjennomgått intervjuene og forsøkt å gi et bilde av hva som er likt og ulik blant elevene innefor samme mestringsnivå når det gjelder metakognitive ferdigheter. Jeg har også påpekt likheter og ulikheter mellom elevene på tvers av mestringsnivå. Jeg har også vært nysgjerrig på hvordan elevers eget syn på lesing samsvarer i forhold til kategorisering på de nasjonale leseprøvene.

Følgende problemstilling ble valgt:

Hvilke betydning har metakognisjon for lesing og hvordan kommer metakognitive ferdigheter til uttrykk hos elever på 5.trinn?

Seks hovedspørsmål danner grunnlag for å kunne finne svar på disse problemstillingene og ble stilt elevene som var med i denne undersøkelsen:

1. Hvordan synes du det var å lese om Rogaland – oljefylke, var det vanskelig, lett eller midt i mellom?
2. Hva har du lært om Rogaland?
3. Hva tenkte du på mens du leste?
4. Hva gjør du når du leser for å forstå?
5. Hvordan synes du at du leser?
6. Hvordan synes du at du leser? Er du litt flink, flink, strever litt eller strever du mye?

1.2 Avgrensning

I løpet av de siste tretti førti år har det vært stort fokus på lesing som fagfelt. Utallige forskningsprosjekt er satt i gang for kunne dokumentere hva som har betydning for å bli en strategisk og funksjonell leser. Å lese omfatter mange aspekter som jeg kunne valgt å gå nærmere inn på. Jeg valgte å konsentrere meg om metakognisjon og dets betydning for lesing. Å ta et slikt valg medfører at jeg utelater andre og viktige områder innen lesing som for eksempel ulike leseopplæringsmodeller og utviklingsstadier i ordavkodning. Tidsaspektet og oppgavens omfang tilalter ikke at jeg kan gå nærmere inn på flere av lesingens mange viktige områder.

1.3 Konklusjon

Jeg kan konkludere med at det viser lite spor i datamaterialet at dette 5.trinnet har utviklet store metakognitive ferdigheter på det nåværende tidspunktet. Mer ser vi nærmere på hva det innebærer å være metakognitiv ser vi spor av slik ferdighet i elevenes måte å håndtere vanskelig ord på. Det er avgjørende enten elever går i 1.trinn eller 5.trinn at de forstår de ord og begreper som inngår i en tekst Resultatene viser også at elevene har metakognitive ferdigheter i forbindelse med kontroll når de svarer på spørsmålet om syn på egen lesing.. Slik kan man påstå at enhver leser er på spor av å være metakognitiv allerede den første gangen det går opp for dem at de ikke forstår meningen i et ord. Dette vil legge føringer for undervisning og forteller om grep som bør tas i en undervisningssituasjon.

Elevintervjuene har gitt meg en dypere forståelse om disse elevenes oppfatning av egen lesing sett ut fra deres perspektiv. Disse elevenes uttalelser om lesing kan brukes til å forstå andre 5.klassingers syn på lesing. Dette vil ha innvirkning på hvordan jeg legger opp leseundervisning for optimalisering elevenes utbytte. Undervisning skal gjøre elevene i stand til å overkomme sine eventuelle vansker for å unngå marginalisering i samfunnet. Thagaard

(2003) og Kvale (1997) er av den oppfatning at håp, følelser og erfaringer kan brukes for å forbedre menneskers situasjon. Slike utsagn gir meg håp om at jeg og mine fremtidige elever får læringsutbytte av prosjektet mitt.

2.0 Et teoretisk grunnlag for utvikling metakognitive ferdigheter

Oppgavens anliggende er å se nærmere på elevenes metakognitive ferdigheter, hvordan disse ferdighetene påvirker deres leseforståelse. For å skaffe meg teoretisk innsikt har jeg valgt å beskrive ulike lesere, hva som kjennetegner dem og se hvilke ferdigheter som gjør dem til svake eller gode lesere. Metakognisjon vil bli viet størst oppmerksomhet. Fordi vi lærer i samspill med andre, bør leseopplæringen rettes inn mot samhandlinger og sosiale praksiser som legger til rette for at elevene får samhandle om tekster (Helgevold & Engen, 2006). Jeg vil derfor se nærmere på det å lære med fokus på kognitiv og sosiokulturelle teorier og hvordan de påvirker elevenes metakognitive ferdigheter. Når metakognisjon er rammet inn drøfter jeg begrepet gjennom å se på kontroll og regulering av leseforståelse.

Siden jeg ønsker å skaffe meg innsikt som jeg kan benytte meg av i undervisning avslutter jeg denne teoridelen med beskrive undervisning som kan legge til rette for utvikling av elevens metakognitive ferdigheter.

2.1 Lesing

Lesing er et redskap for opplevelse, læring og utvikling. Vi leser for å forstå og oppleve. I hvilke grad den enkelte leser forstår en tekst sier noe om den enkeltes leseforståelse. Leseren må kunne avkode bokstavene for å kunne danne forståelse. I den grad forståelse opptrer har leseren lagt til grunn erfaring, strategier, kunnskaper, evner og ferdigheter.

2.1.1 Leseforståelse

Å danne seg mening ut fra det som leses, slik at kunnskap, informasjon og opplevelser blir resultatet av lesingen sier noe om leseforståelse (Bråten, 2007; Roe, 2008). Uten at leseren er metakognitiv vil forståelsen kunne bli skadelidende. Hoover & Gough (Nation, 2005) er av den oppfatning at det ikke er mulig å oppnå leseforståelse uten kunnskaper om hvordan vi omkoder og gjenkjenner ord. Likeledes vil leseforståelse mislykkes hvis barnet mangler lingvistisk forståelse i å forstå hva de har avkodet (Høien & Lundberg, 2000). Dette støttes også av Pressley & Wharton-McDonald sitt syn på at ordavkodning ikke er en tilstrekkelig forutsetning for leseforståelse (Andreassen, 2008). Kate Nation tar også til orde for at dårlig leseforståelsesovervåking kan være en konsekvens av dårlig forståelse heller enn at det er årsaken til det (Nation, 2005).

Å forstå, er å forstå ut over ordnivået i følge Kulbrandstad (2003) og Høien & Lundberg (2000). Den metakognitive leseren har klart for seg at han skal skape mening ut fra teksten

som leses. Forståelse blir sett på av Kintsch og Rawson (2005) som en kontrast til egen bevissthet, og dette fører til at man tenker problemløsning når forståelsen svikter. Forståelsen opptrer hos leseren når han bygger mentale representasjoner fra teksten (Kintsch & Rawson, 2005; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005).

Den aktive leseren oppdager når forståelsen bryter sammen i følge Michael Pressley (2002). Perfetti, Landi og Oakhill poengterer i artikkelen *The aquisition of Reading Comprehension Skill* (2005) at den svakere leser ikke oppdager at forståelsen svikter på sammen måte. Dermed kan ikke oppdagelsen av at forståelsen bryter sammen brukes til å endre og reparere det som svikter slik at forståelsen opptrer igjen. Spørsmålet som melder seg da, er hvorfor den svake leseren ikke oppdager at forståelsen bryter sammen? Dette er det ikke en entydig konklusjon på ennå i følge forskerne. Hackers studie fra 1997 (Perfetti et al, 2005) viste at svake lesere ikke har den samme responsen til instruksjoner som den dyktige leseren. Lav leseforståelse ser ut til å assosieres med en lav grad av overvåkning i alle prosesser. Denne longitudinelle studien viste også at den svakere leseren ikke klarte å heve resultatene sine like mye som dyktige lesere etter at de hadde mottatt instruksjoner. Dermed er det nærliggende å tro at relevant kunnskap ikke alltid blir brukt til å overvåke og at det er kunnskaper og grunnleggende prosesseringsforskjeller som skiller hvordan de ulike leserne overvåker sin lesing. Det virker som om mange av elevene ikke har den forståelsen. Det som styrker oppfatningen av at lesere som sliter med forståelsen ikke nødvendigvis overvåker sin egen leseforståelse er undersøkelser som er gjort av Perfetti, Landi & Oakhill (2005) samt av Yuill & Oakhill (Nation, 2005). Forskerne hevder at leseren leste teksten bare for å kunne si at de var ferdige å lese. Har de da hatt formålet med lesningen i tankene når de leser? Det viser seg ofte at lesere som har vansker med leseforståelse i stor grad har manglete kunnskaper om oppgaven de skal utføre. Her ligger det mye potensial for den reflekterte lærer å gjøre noe konstruktivt (Bråten & Olaussen, 1999).

Sikring av leseforståelsen foregår ved at leseren overvåker lesingen, både før, under og etter lesning (Pressley, 2002). Dermed vil leseren kunne avgjøre underveis i lesingen om det kreves at det settes inn ulike strategier for å få forståelsen på fote igjen. Her vil det være hensiktsmessig å ha flere læringsstrategier å kunne variere med alt etter hvor forståelsen svikter. Brown karakteriserer problemer som lesere opplever som et kognitivt nederlag (Bråten & Olaussen, 1999). Det er dette nederlaget som må rettes opp, og dette gjøres ved at leseren er metakognitiv under lesing slik at problemet oppdages.

1991 Yuill & Oakhill (Nation, 2005) viste at selv om svake lesere fikk beskjed om hvordan de skulle lete etter nonord og setninger som ikke passet, var resultatene svakere enn kontrollgruppen. Dette viser også Perfetti et al. i artikkelen *The Acquisition of reading comprehension skills* (2005). Selv med instruksjoner, faller de svake leserne av lasset. Dette styrker oppfatningen av at lesere som sliter med forståelsen ikke nødvendigvis overvåker sin egen leseforståelse på egen hånd. Lesing oppstår ikke i et vakuum, det er interaksjonen mellom leser og tekst som bestemmer om leseforståelsen blir god eller ikke (Sweet & Snow, 2003).

2.1.2 Ulike lesere og leseferdigheter

Hva skiller så de ulike typer lesere, den gode, den flinke, den dårlige, den svake, fra hverandre? Mange forskere har forsøkt å gi et bilde på hva som innebærer å være en god leser og hvilke egenskaper en slik leser besitter. Dermed er det nærliggende å trekke den konklusjon at de lesere som ikke har de egenskaper som den gode leseren har er mindre gode lesere. Jeg har forsøkt å gjøre rede for hva som kjennetegner den erfarne, kyndige leseren i dette underkapittelet.

Gode lesere skaper forventninger og hypoteser til teksten før de leser (Pressley, 2002). Lesing innebærer at en gjenkjenner og assosierer informasjonen ved hjelp av kontekst og at en ofte overser detaljer som ikke har så mye å si for helheten når en søker etter mening med den leser. Dette er i følge Pressley (2002) noe av det som definerer en god leser.

Lesing er en interaktiv prosess som krever aktivitet før, under og etter selve lesefasen (Pressley, 2002, Roe, 2008). Det som aller mest skiller den gode leseren fra den svakere leseren, er bevisstheten om hvilket formål lesingen har. Det dreier seg ikke om å *ta i mot*, men å *gjøre noe* med det skrevne ord. Aktivitet fra leseren kreves for å kunne skape "egne tanker, refleksjoner og vurderinger" (Roe, 2008, p. 22) slik at leserens tolkning og forståelse gir teksten mening (Roe, 2008).

Det er gjensidighetsforholdet mellom leseren og teksten som skaper tolkning av det som leses. Tolkning skjer både automatisk og ubevisst. Leserens skaper seg et indre bilde som danner sammenheng og mening. Mangelfull evne til å skape denne sammenhengen kan føre til vansker i leseprosessen (Pressley, 2002). Lesingens formål og mening står sentralt for den gode leseren, i motsetning til den svake leseren som ofte bare leser for å bli ferdig (ibid). Sett i lys av hva Michael Pressley (2002) hevder om kontrollert prosessering er leserens bevissthet

vesentlig. Å tilegne seg mening fra tekster er ikke noe som skjer automatisk, det skjer som en bevisst handling fra leseren, referert til som kontrollert prosessering (ibid).

Motivasjon og engasjement styrer lesing (Alexander, 2005; Bråten, 2007; Roe, 2008). Motivasjon handler om hvorfor mennesker handler som de gjør, foruten hvordan de engasjerer seg i valget (Bråten, 2007). Uten evne eller vilje til å lese vil leseren slite med motivasjonen (Roe, 2008). Astrid Roe hevder at lesekompetansen blir skadelidende dersom ikke motivasjon og engasjement er til stede hos den som leser. Dette bekreftes av Alexander (2005) og Pressley (2002) sine utsagn om indre motivasjon som avgjørende for den videre lesing. Leseopplæringens mål (Kunnskapsdepartementet, 2006) er å få engasjerte og motiverte elever som selv velger å lese, foruten målet om at elevene selv må erkjenne at lesing er viktig selv om emnet ikke fenger (Roe, 2008).

Motivasjon for lesing skapes ved at leseren tror på at han leser bra, at han vil oppleve mestring, har de riktige utfordringene, er interessert i emnet eller synes det er kjekt å lese. Å bli sett på som en god leser kan også være en motivasjonsfaktor. Foruten at den som er en flink leser ofte vet det selv, og dette gir i seg selv en indre motivasjon og engasjement (Bråten & Olaussen, 1999; Pressley, 2002). Bråten (2007) poengterer at de lesere som har høy motivasjon leser oftere enn de som har lav lesemotivasjon, og hvor mye en leser har innvirkning på hvor gode lesere vi blir. Årsaker til dette er at ordavkoding, ordforråd, kunnskaper, forståelsesstrategier blir utviklet mer enn hos de som leser mindre.

Drivkraften for å komme videre selv om lysten til å lese ikke alltid er tilstede bestemmes av engasjementet. Engasjement skapes når lesingen har en hensikt og innsikt hvorfor forståelse av en tekst er viktig (Roe, 2008). Her er den gode leseren kommet lenger enn den svake leseren, som ofte ikke tillegger lesingen noen hensikt utover det å bli ferdig med å lese. Lærernes engasjement og elevenes interesse er viktige faktorer for å skape engasjement. Elevenes ulike forutsetninger skaper ulik grobunn for engasjement. Leseferdighet vil spille en rolle for engasjement slik som også hjemmebakgrunn, lesemengde og lesetrening (Roe, 2008).

Kognitiv forskning har vist at kunnskap er en signifikant indikator for utviklingen av forståelse (Alexander, 2005). Å forstå en tekst er som regel avhengig av hva lesere kan om emnet fra før (Bråten, 2007), forkunnskaper er et kjernebegrep i denne sammenhengen. Høien og Lundberg (2000) bruker begrepet ”veikart” som skal hjelpe leseren å tolke teksten.

Alexander (2005) viser til egen forskning sammen med Murphy i 1998, der resultatene viste at kunnskaper er en viktig indikator for utvikling av forståelse.

Å komme "inn under" det som eksplisitt står skrevet i teksten, er en av de gode lesernes ferdigheter i følge Michael Pressley (2002). Egne bakgrunnskunnskaper og tidligere erfaringer spiller en stor rolle for å skape indre representasjoner, som igjen kan føre til ny innsikt. Eller sammensmelting, som Ivar Bråten (2007) beskriver det. Det som er vesentlig ved å ta i bruk bakgrunnskunnskaper, er at leseren får en god forståelse av en stor mengde lagrete informasjon, som blir aktivert ved hjelp av en liten informasjon i en tekst (Pressley, 2002) slik at en ny representasjon av teksten kommer til syne (Alexander, 2005; Austad, 2003). Kontrollert prosessering er å tilegne seg mening fra tekst. Dette skjer ikke automatisk, men som en bevisst handling fra leseren, (Brown, 1980). Tekstens informasjon er mindre tilgjengelig dersom leseren ikke har kunnskaper om emnet fra før (Bråten & Olaussen, 1999). Det som kjennetegner gode lesere er at de har en større generell kunnskap. Dette kan føre til en økt utvikling i deres allmenne kunnskaper, som den svake leseren ikke oppnår i samme grad (Alexander, 2005; Pressley, 2002). På bakgrunn av dette, kan andre representasjoner av tekster lettere vise seg hos den gode leseren, men være usynlige for den svake leseren.

Å lage seg en oversikt over hva emnet omhandler på bakgrunn av bilder, overskrifter, figurer, faktabokser, innholdsfortegnelse, bakgrunnskunnskaper og så videre er noe den gode leseren gjør (Kulbrandstad, 2003; Pressley, 2002). Under lesing gjør den gode leseren prediksjoner av hva som skjer i teksten og reviderer disse prediksjonene undervis i leseprosessen. De metakognitive leserne skaffer seg oversikt over teksten og har en klar formening om hvilke strategier som bør settes inn når forståelsen bryter sammen. De endrer forventingene til teksten om det skulle vise seg at deres prediksjoner ikke stemmer etter hvert som de leser. Det gjør ikke den svakere leseren på sammen konsekvente og bevisste måte.

Hva har betydning for å kunne bli en god leser? Hva skiller den gode leseren fra andre ikke fullt så gode lesere? Leserens må være åpen og ikke minst mottakelig for teksten. Dette fordrer at teksten er interessant for den enkelte (Bråten, 2007; Helgevold & Engen, 2006; Pressley, 2002). Ikke dermed sagt at alle tekster som elevene leser kan være interessant for hver enkelt. Hvilken sammenheng og i hvilken situasjon teksten leses i, spiller også en stor rolle og virker inn på lese- og læringsprosessen (Helgevold & Engen, 2006).

For å kunne lese med forståelse er det viktig å ha gode avkodingsferdigheter slik at den kognitive kapasiteten kan brukes til å bygge forståelse for teksten (Helgevold & Engen, 2006;

Høien & Lundberg, 2000; Pressley, 2002). En leser må avkode raskt og med nøyaktighet uten for mye strev slik at det kognitive apparatet kan brukes til forståelse (Bråten, 2007). Ordforråd er en av de viktigste indikatorer for leseforståelse i følge flere (Bråten, 2002a; Elbro, 2006; Høien & Lundberg, 2000; Roe, 2008). Kjennetegn på den gode leseren er aktivitet før, under og etter lesing. Systematisering av innholdet og omforming av dette er også kjennetegn på den gode leseren.

Lesehastigheten er et av områdene som avslører den svake leseren i forhold til den gode leseren (Kulbrandstad, 2003; Pressley, 2002). Når tekst leses for å lære innholdet, som kjennetegner den gode leseren, går lesehastigheten ned, ifølge Pressley (2002). Dess mindre leseren konsentrerer seg om å lese for å forstå tekstens hovedidé, dess fortere kan det leses. Svake lesere har ikke alltid annet formål med lesingen enn å komme gjennom teksten. Svake lesere leser ofte sakte. Det vil det være innlysende å tenke at de dermed ikke får med seg innhold, eller har motivasjon til videre lesing.

For å bli en god leser, må leseren hele tiden endre strategier for hvordan det leses alt etter som problemer i teksten oppstår, og hvordan disse skal løses. Strategier er verktøyet vi bruker for å endre lesemetodene våre for å rette på disse problemene (Alexander, 2005). Strategi defineres av Alexander til å være en generell kognitiv prosedyre som blir brukt når man leser. Eksempelvis når man forutsier, stiller spørsmål og lager sammendrag til en tekst. Strategier innebefatter også å overvåke eller regulere læring og utførelse. Læring innebærer strategisk prosessering av tekst (ibid).

Gode lesere tar styring og kontroll over egen lesing. Bevissthet for teksten skapes mens man leser, samtidig som teksten skaper noe nytt i leserens bevissthet. Samtidig tolker leseren, og skaper forståelse for det som leses (Roe, 2008). Mange svake lesere har sviktende metakognitiv innsikt og forstår ikke hva det innebærer å forstå en tekst (Reichenberg, 2007).

Leseren som behersker de ulike kjennetegn ved en god leser, vurderer underveis i leseprosessen om lesingen skal fortsette. Det trekkes konklusjoner underveis i lesingen for å vurdere om formålet med lesingen er oppnådd. Gode lesere forsøker å fylle inn informasjon som er implisitt i teksten, ved å være aktive med å gjøre inferens automatisk og ubevisst (Pressley, 2002). Integrering av informasjon fra tekstens ulike deler foretar leseren bevisst, mens lesingen pågår, samtidig som leseren tolker hva de leser. Svake lesere leser sjelden tekst på nytt, de forsøker ikke på samme måte som fullverdige lesere å gjengi teksten hovedidé etter lesing. Oppsummering av tekstens innhold skiller den gode leseren fra den svake. Gode

lesere tar oftere notater mens de leser. Teksters karakteristiske trekk oppdages ofte ikke av den svake leseren, ei heller at forståelsen svikter underveis. Ved en slik svikt vet den gode leseren hvilken strategi som må settes inn for rette opp forståelsen, mens den svake leseren ikke nødvendigvis oppdager en slik svikt. De vet at de har mislyktes, men de vet ofte ikke hvorfor (Pressley, 2002; Santa & Engen, 2006). Kort oppsummert er den gode leseren er en målrettet, aktiv strategiker med kontroll.

Oppsummert kan en si at litteraturen viser til at gode lesere er har et bevissthetsforhold til tekstens struktur, kontekstrelatere nye ord og uttrykk og har evne til å organisere ulik tekstinformasjon. De varierer lesemåten alt etter om forståelsen svikter eller ei, trekker veksler på teksters sjanger og struktur, og ikke minst refleksjon over egen lesing. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på hvordan metakognisjon utvikles, hva det er og hvilke betydning det har for lesing. Men først et blick på hva læring er?

2.2 Læringssyn

Læring trenger ikke å være bevisst, og man kan ha lært mye uten at dette har kommet til uttrykk i atferd i følge Helstrup (2002), men legger samtidig til at læring er et svar på de prosesser vi går gjennom som følge av stimuli og erfaringer. Dette igjen fører til endring i atferd eller opplevelser for den lærende. Hovedhensikten med læring er å lagre informasjon. Men det en lærer må være klar over er at enhver læring vil møte hindre som må overvinnes (ibid). Man lærer når man gjør feil og finner ut hvordan man kan unngå feilen. Da velges rett reaksjon og man endrer fremgangsmåte. Da har man lært! (ibid). Bevissthet om hvordan man bruker informasjonen man får når man erkjenner om man mestrer eller ikke mestrer en oppgave vil være avgjørende for i hvilken grad man utvikler metakognitiv kunnskap. For den eleven som ikke oppdager om han lykkes eller ikke, vil prosessen mot forståelse bli vanskeligere. Dette vil også gjelde for å kunne vurdere om egen metakognitiv kunnskap er i utvikling. Det kan synes underlig at vi lærer fortere om vi gjør feil enn om vi aldri gjør feil (ibid). Denne prosessen blir ofte ikke valgt, siden vi forsøker å unngå og gjøre feil. Burde vi da ikke som pedagoger oppfordrer elever til å ønske velkommen de feil de gjør, slik at de lærer hvordan de kan lærer av egen feil?

Det er ikke tilstrekkelig å være metakognitiv, ha gode strategier eller ha riktige kunnskaper, hvis det ikke samtidig er en motivasjon til stede for å lære (Bråten & Olaussen, 1999). Du må være motivert for å ta i bruk de tre overnevnte ferdighetene i læringsprosessen.

Kognitiv psykologi sentrer seg om at læring er en prosess som foregår i individet (Helstrup, 2002). Den indre kognisjonen får en rolle når det gjelder synet på læring. Hvordan skal man da kontrollere at man har lært det som var målet for lesingen? Det kreves at individet har kontroll når ny kunnskap skal prosesseres, for å kunne øke forståelsen. Hvordan skal vi overvåke og kontrollere om vi forstår? Her kommer metakognisjon inn, kognisjon om kognisjon (Flavell, Miller, & Miller, 2002). Vi må lære å lære. Hvordan den enkeltes kunnskaper om læring virker på hvordan vi lærer, blir i nyere kognitiv læringspsykologi sett på som et hovedspørsmål. Hvordan er individet bevisst i hvordan det tenker om læring? Her kommer faktorer som oppmerksomhet inn. Har man ikke oppmerksomheten rettet mot det som er viktig å forstå, står man i fare for å miste det vesentlige i det man leser. Her sier Pressley (2002) at det er det som skiller svake og sterke lesere. De sterke leserne trekker den mest relevante informasjonen ut av det de leser. Mens den svake leseren ikke har oppmerksomhet eller er bevisst det som er vesentlig i teksten. Det kan være flere grunner til dette: Oppmerksomhetssvikt, svak avkoding, kapasitet i korttidsminnet, prosesseringsvansker, formål for lesingen osv (Bråten, 2007; Kulbrandstad, 2003; Pressley, 2002).

Helstrup (2002) mener at man kan trene opp rutiner som gir et større spekter av metoder som fremmer effektivitet og fleksibilitet når man lærer. ”Å lære å lære” er et mantra han gjentar. ”Læring vil si å utvikle ferdighet til og hankses med flaskehalsene for informasjonsprosessering” (Helstrup, 2002, p. 115). For å kunne bruke sitt ”mentale apparat” effektivt og hensiktsmessig, er det viktig å inneha kunnskaper om egen kognisjon, det vil si metakognisjon. For å kunne lære er det viktig å bruke sin metakognitive kunnskap mest mulig effektivt. En av læringens viktigste sider, er nettopp å ha metakognitiv kunnskap om hvordan man best utnytter egne ressurser og kapasiteter for best mulig å prosessere informasjon. Flaskehalsene, som enhver leser møter før eller siden i søken etter forståelse, er et redskap vi skal ønske velkommen. Vi skal ønske feil vi gjør velkommen. Disse feilene er det som trigger vår diskrepans mellom det vi vet og det vi ikke vet. Uten disse diskrepansene, vil leseren ikke oppleve at de må rette opp det de ikke forstår. Å være i en læreprosess innebærer, i min studie, at leseren utnytter det å kunne forberede seg, kode kunnskaper, retensjon (holde på kunnskaper) og gjenhenting av kunnskaper. Dette er de elementene Helstrup mener er vesentlige for å lære seg læringsstrategier. Læring skjer i krysningspunktet mellom person og læresituasjon. Læresituasjonen må legge til rette oppgaver og lærebetingelser som gjør at den enkelte lærer (ibid).

Ved siden av faktorer som metakognitiv styring, og det personlige plan, legger Helstrup også vekt på ”kulturplanet” (Helstrup, 2002, p. 124). Når noen gjør noe utfornuftig, virker dette underlig på andre helt til årsaken til handlingen kommer for en dag. Da kan utenforstående se hvorfor personer handler som de gjør i et nytt perspektiv. Dette vil være viktig for oss som lærere å tenke over når vi ikke forstår hvorfor unge lesere ikke alltid gjør som vi ønsker. Eller hvorfor de ikke forstår det som er ønskelig. Lærere må forklare hvorfor framgangsmåter blir valgt slik at elever kan forstå hvorfor det kan være hensiktsmessig å lære. Kunnskap om formålet med læring eller lesing vil være avgjørende for elevenes innsats. Vi må argumentere for våre valg slik at elever opplever at det vi sier er fornuftig. Å legge til grunn for fornuftige valg, kan være det som er avgjørende for at elever gjør en helhjertet innsats (ibid). En pedagog skal kunne gi elever gode grunner for å sette inn ny læringsinnsats.

Helstrup (2002) er en ivrig talsmann for at pedagoger må legge til rette for at den lærende skal oppleve å møte utfordringer. Læring foregår ikke ”smertefritt” (Helstrup, 2002, p. 125). Grunnen til dette er at innlæreren må møte utfordringer for å få erfare mestring. Uten dette hadde ikke læring vært nødvendig. Uten muligheter for å feile, blir elever fratatt muligheten til å lære for å lære. Det er viktig at læreren får elever til å forstå at egeninnsats er påkrevd dersom de vil lære. Læring skjer ved at innlæreren tar i bruk sitt kognitive apparat som brukes til styring og kontroll av egen læring (ibid).

Selvregulert læring innebærer at elevene ikke sitter som passive mottakere av informasjon (Bråten & Olaussen, 1999). De må være selvregulerte i den forstand at de selv har overkommandoen over egen læringsprosess. For å nå dette målet må lærere legge opp til at elevene får mulighet til å reflektere, planlegge, iverksette og utføre varierte aktiviteter som gjør måloppnåelse mulig. Elevene må også ha kontroll over og overvåke at den innsatsen som legges ned fungerer i den lærersituasjonen vedkommende befinner seg i. Ved å modifisere gamle læremåter kan elevene oppnå at de etter hvert innehar et variert utvalg av arbeidsmåter og læringsstrategier. Dette gjør at det er lettere å organisere nye kunnskaper slik at de enklere kan hentes fram senere. Noen som vil være med på å høyne prestasjonsnivået i følge Bråten og Olaussen (1999). Den selvregulerte eleven tar selv ansvar for at han til enhver tid finner en løsning som vil være med på å føre han til målet for oppgaven. Slik kan motivasjon sees på som det som driver selvregulert læring. Motivasjon og engasjement driver den gode leseren på en helt annen måte enn den svake leseren, og er vesentlig for den metakognitive leseren (Pearson, 2002).

Oppsummert er læring å ha metakognitiv kunnskap som gjør at man kan bruke, og er motivert for å bruke, egne ressurser og utnytte disse i egen læring. En gjennomgang av kognitive- og sosiokulturelle teorier om læring kan gi bedre innsikt i hvordan elevenes metakognitive ferdigheter utvikles.

2.2.2 Kognitiv teori

Det kognitive perspektivet ser på læring som en prosess i følge Tore Helstrup (2002). Å lære i et kognitivt perspektiv sees på som ”den eller de stimuli og erfaringsbaserte prosesser som fører til endring i atferd eller opplevelser” (Helstrup, 2002, p. 103). Elever må delta aktivt, emosjonelt og kunne regulere sine handlinger for å endre atferd som fører til økt utbytte av lesing i følge Strømsø (2007). Kort sagt må de være kognitive. Men hva er så kognisjon? Kognisjon er den enkelte sin evne til å bearbeide mentale prosesser som ligger til grunn for å tilegne seg kunnskaper og bearbeidelse av sanseinntrykk. Kognisjon innbærer de tanker, kunnskaper, meninger oppfatninger forestillinger og erfaringer som er bevisst hos leseren (Bø & Helle, 2002). Hva er så vesentlig for å kunne utnytte den kognitive evnen under lesing? Kognitiv kapasitet, korttidsminnet og langtidsminne, energi, inferens, bakgrunnskunnskaper, organisering av kunnskaper er alle viktige element for utvikling av kognisjon.

Mossige, Skaathun & Røskeland (2007) hevder at snevert og individsentrert er begreper som ofte blir brukt om den kognitive teori. Årsaken til det er at lesing blir sett på som en prosess foregår inni individet innenfor den kognitive teori. Ulikt det sosiokulturelle perspektivet som ser på lesing som noe som foregår i og rundt personen (Kulbrandstad, 2003). Når vi leser i en skolesituasjon skjer det både i og utenfor oss selv.

Utgangspunktet for den kognitive teorien er at ethvert individ har en avgrenset kognitiv kapasitet (Bråten, 2002b) Denne kapasiteten blir påvirket av ytre omstendigheter, og setter standard for korttidsminnets begrensninger (Andreassen, 2008). For den erfarne leseren vil den kognitive kapasiteten kunne brukes til forståelsesaspektet ved lesing, mens for nybegynnere vil den først og fremst bli benyttet til å avkode teksten (Andreassen, 2008; Høien & Lundberg, 2000). All prosessering fordrer arbeidsminne. Kapasitetsmessige begrensninger knyttes dermed til forståelsesaspektet i følge Kintsch & Rawson (2005).

”Kognitiv psykologi er opptatt av hvordan kunnskap blir lagret og organisert i langtidsminnenet” (Ivar Bråten & Olaussen, 1999; Santa & Engen, 2006). Dess mer stoff blir organisert dess mer huskes. Pearson & Stephens (Strømsø, 2007) syn på kognitiv teori er at den er beskrivende for menneskets strukturerte kunnskap og hvordan denne kunnskapen

representeres i langtidsminet (Roe, 2008). Vi kan ikke se på kunnskap som noe som står utenfor den konteksten den er en del av. Kulturen, aktiviteten, omgivelser og erfaringer er med på å påvirke hvordan vi tilegner, lagrer og bruker kunnskaper (Bråten & Olaussen, 1999).

Sentralt i den kognitive teorien er begreper som korttidsminne, langtidsminne og skjema. Korttidsminnet har en avgjørende rolle for leseforståelsen i henhold til Kintsch & Rawson (2005). Det vil påvirke den enkelte leserens forståelse, siden prosessering er avhengig av dette minnet. God informasjonsprosessering er avhengig av en frisk og normalt fungerende hjerne (Pressley & McCormick, 1995). Vi er avhengige av langtidsminet for lagring av store mengder kunnskaper og informasjon. Korttidsminnet støtter opp under leseforståelsen. Når vi leser om et kjent emne fungerer korttidsminnet slik at det inkluderer kjent informasjon fra langtidsminet. Slik støtter korttidsminnet opp under leseforståelsen (ibid).

Gjenkallelse av bakgrunnskunnskaper hentes ut fra tidligere lagrede strukturer, kjent som kognitive skjema. Disse skjemaene er hovedtrekk som letter forståelsen hevder Astrid Roe (2008). Denne "retrieval" strukturen er basisen for leseforståelse og eksisterer bare for lesere som har oppnådd en viss ekspertise, og det krever en god del lesing, i følge Kintsch & Rawson (2005). Når vi leser om kjent stoff er vi alle eksperter sier de samme forskerne. Innenfor kognitiv teori omtales oppbyggingen av skjema som vesentlige for alles kognitive utvikling. Skjema er meningsfulle kognitive strukturer som letter leserens forståelse for teksten som leses (ibid). Tidligere erfaringer og kunnskaper danner bakgrunn for den enkelte sine skjema. En person med god leseferdighet har skjema om sjanger, grammatikk, syntaks osv som kan benyttes for å lette lesingen. Ny informasjon fra teksten vil integreres i allerede eksisterende skjema. Dette skaper en plattform for nye forventninger for leseren i hevder Mossige et al. (2007).

Den enkeltes evne til å søke etter ny informasjon virker også inn på endringen på det "nye" skjemaet. Alt foregår i en kognitiv syklus, skriver Mossige et al. (2007). Sett i forhold til skjemateorien har skjema i hovedsak tre funksjoner der den ene er å skape forventninger til teksten. Den andre funksjonen er at skjema gjør det mulig å huske informasjon som er lagret tidligere for deretter å implementere dette i nye skjema. Den tredje funksjonen er at skjema blir hentet fra langtidsminet når vi leser og satt sammen med den kunnskapen som leseren til enhver til har. Tidligere opprettede skjema og langtidsminet blir bruk for å nå formålet med lesingen. Om denne prosessen er effektiv kommer an på leserens persepsjon og lagring av

informasjon. Prosessering av ulike oppgaver vil ikke kunne fungere uten bruk av korttidsminne, i følge Atkinson & Shiffrin (Lillestølen, 1996).

Måten leserens kunnskaper er organisert på gjør at han/hun forstår en tekst ved å aktivisere de eller det skjema som kan forklare hvilke emner eller fenomener teksten omhandler. Leserens miljø og kulturelle bakgrunn er styrende for hvordan hans/hennes mentale skjemaer er forankret i kulturelle sammenhenger (Strømsø, 2007). Dette skaper et grunnlag for å kunne danne en forståelse som omfavner de emner eller fenomener som opptrer i teksten, og deres innbyrdes forhold. En komplett og konsistent forståelse er en forutsetning selv om det ikke dermed vil være mulig å forstå en og samme tekst på bare en måte. Dette vil være avhengig av leserens bakgrunnskunnskaper (Strømsø, 2007).

Lesing blir av LaBerger & Samuels (Andreassen, 2008) sett på som en av de mest komplekse av alle kognitive aktiviteter innenfor pedagogisk psykologi, ved at lesing innebære både et teknisk- og et forståelsesaspekt. I følge Høien & Lundberg (2000) består lesing av to komponenter. Avkodning som lesingens tekniske side, og forståelse som leserens kognitive prosess. En teknisk leser kan frigjøre mer av sin kognitive energi til anvendelse med å forstå tekstens mening, forståelsesprosessen (ibid). Yuill et al. 1989 (Nation, 2005) viste i en studie at elever med svak leseforståelse kan klare å sette sammen og integrere ulik informasjon korrekt. De samme elevene mislyktes når oppgaven ble for krevende for korttidsminnet. Lærer må tilrettelegge oppgaver som er tilpasset korttidsminnet til de elever som sliter med leseforståelsen. Hvordan bør informasjon organiseres for å lette arbeide med opphenting og sammenkobling slik at den enkelte oppnår en kunnskapsgevinst?

Skjema er meningsfulle kognitive strukturer som letter leserens forståelse for teksten som leses (Mossige et al., 2007). Den enkeltes ulike skjema er avhengig av tidligere erfaringer. En person med god leseferdighet har skjema som kan utnyttes når det gjelder sjanger, grammatikk, syntaks osv. Skjema utvikles ut fra et allerede eksisterende skjema, der ny informasjon integreres. Dette skaper grobunn for nye forventninger og hvordan man søker ny informasjon som igjen er med på å endre det ”nye” skjemaet. Alt foregår i en kognitiv syklus (ibid). Gode lesere skaper forventninger og hypoteser til teksten før de leser (Pressley, 2002). Sett i forhold til skjemateorien har skjema i hovedsak tre funksjoner der den ene er å skape forventninger til teksten. Foruten at skjema gjør det mulig å huske informasjon som er lagret tidligere for deretter og implementere dette i nye skjema. Lesing innebærer at en gjenkjenner og assosierer informasjon ved hjelp av kontekst (ibid), og at en ofte overser detaljer som

ikke har så mye å si for helheten når en søker etter mening med det en leser. Dette er i følge Pressley (2002) noe av det som definerer en god leser. Skjema blir hentet fra langtidsminnet når vi leser, og satt sammen med den kunnskapen som leseren til enhver til har. Tidligere opprettede skjema og langtidsminnet blir benyttet for å nå formålet med lesingen. Om denne prosessen er effektiv kommer an på leserens persepsjon og lagring av informasjon. For å kunne prosessere oppgavene har vi bruk for arbeidsminnet. Prosessering av ulike oppgaver vil ikke kunne fungere uten, i følge Atkinson & Shiffrin (Lillestølen, 1996).

Språkforståelsen krever mye av korttidsminnet, enten det gjelder skriving, lesing, ordrepresentasjon eller setningsforståelse. Elementer må holdes i korttidsminnet og integreres med allerede kjent kunnskap. Strodhard & Hulme konkluderte med at korttidsminnevansker ikke nødvendigvis er den mest vanlige årsaken til leseforståelsesvansker, men at det ligger der som medvirkende faktor (Nation, 2005). Kognitiv energi kan være en begrensning for en persons gjennomføring av kognitive oppgaver siden det er avgjørende for korttidsminnet (Lillestølen, 1996). Lesing krever ulik mengder kognitiv energi alt etter i hvilken grad leseren har automatisert avkodingen. For å kunne nyttiggjør mest mulig av ens kognitive energi er det nødvendig at avkodingen ikke opptar mer korttidsminnets kapasitet enn nødvendig. Uerfarne leseres fallgruvener kan være at oppmerksomheten blir rettet inn mot detaljene i teksten. Dette frarøver dem oversikten over tekstens helhet (Pressley, 2002). En god leser sammenligner det som leses med tidligere bakgrunnskunnskaper om emnet. Dess mer erfaring en leser har dess lettere vil det være for han å tilegne seg innholdet i nye tekster (ibid). Lesere infererer for å kunne forstå teksten fullt ut (Nation, 2005; Perfetti, 2005; Pressley, 2002). Hvilke og hvordan inferering gjøres er avhengig av tidligere kunnskaper og erfaringer som leseren har, og hvordan vedkommendes skjema er.

Leseforståelse handler om å integrere ny informasjon i allerede lagrede informasjon – bakgrunnsinformasjon (Andreassen, 2008; Pressley, 2002). I følge Rune Andreassens (2008) kommentarer til Michael Pressley definisjon av strategi, kan kognitive handlinger sees på som handlinger som beveger seg utover de prosessene som vil være naturlige å utføre for å nå målet med en oppgave.

2.2.3 Sosiokulturelt syn på læring

Med uttrykket sosiokulturelt siktes det til det sosiale aspektet ved menneskers liv. Man lærer gjennom sosial samhandling med andre mennesker, og blir påvirket av den kulturen vi er en del av. Sosiokulturell teori vektlegger betydningen av språk og kommunikasjon viktig. Det

grunnleggende i den tradisjonen er at fysiske og språklige redskaper medierer omverden for oss. Vi trenger fysiske og språklige redskaper for å håndtere verden rundt oss, og lære av verden rundt oss (Säljö, 2002). I en undervisningssituasjon der læring skal skje/skjer er samhandling mellom elever og lærere viktig.

Hvordan sørge for at slik samhandling skjer i en undervisningssituasjon? Roger Säljö (2002) hevder at språk og kommunikasjoner er det viktigste middelet for samhandling sett ut fra det sosiokulturelle perspektivet. Det er gjennom språket vi blir delaktige i kunnskaper, utveksler erfaringer, samt får og gir informasjon. Dewey oppsummerte kommunikasjon til å være en prosess som innebærer deling, slik at det som deles blir felleseie (Dewey, 1916). Dette støttes av Olga Dysthe som hevder at læring skjer gjennom deltaking og at samspill, språk og kommunikasjon vil være sentralt i læringsprosessene (Dysthe, 1999).

Det sosiokulturelle perspektivet blir sett på som det "utoverretta" (Mossige et al., 2007). Betydningen av dette utsagnet er at vi alle handler i en kontekst og at denne konteksten legger føringer for hvordan, hva og hvorfor vi handler. Kulbrandstad viser til at denne teorien er opptatt av bruken av skriftspråket i "naturlige situasjoner" (2003, p. 34). Lesing blir sett på som en aktivitet der den enkelte skal være med i samspill med teksten og den konteksten som vedkommende befinner seg i, på det kulturelle og det sosiale plan. Andre faktorer som spiller inn vil også være leserens modenhet og erfaringsbakgrunn (Kulbrandstad, 2003; Pearson, 2002).

Dette burde være et argument for at skolen må legge opp undervisning til å omhandle at elever får mulighet til å snakke om hvordan de leser. Elevene må erfare hva det vil si å være metakognitiv, hvordan dette kan læres og hvordan de kan samtale om metakognisjon. Læring innebærer meningsfull deltakelse i sosial interaksjon med andre. Når det gjelder lesing blir det sett på som en aktivitet der den enkelte skal være i samspill med tekst og den konteksten som vedkommende befinner seg i på det kulturelle og det sosiale plan (Kulbrandstad, 2003). Slike naturlige situasjoner kan være skole, i fritiden eller i arbeidsliv. Lesing i naturlige situasjoner er nesten alltid meningssøkende og bruken av skriftspråk bør skje i slike situasjoner, i følge Kulbrandstad (2003).

Den enkelte skal kunne benytte seg av skriftspråket for å forstå, tenke, resonere, tolke, bruke kunnskaper og handle med andre. Lese og skriveferdigheter gjør noe med menneskers evne til å abstrahere, generalisere og se sammenhenger mellom ulike situasjoner. Dette får betydning for forståelse av verden omkring. Når det gjelder lesing er denne teorien opptatt av

sammenhengen mellom det sosial og det kulturelle miljøet den enkelte leseren er deltaker i. Lesingens sosiale og historiske roller står sentralt innenfor dette perspektivet (Strømsø, 2007). Vygotsky (Bråten, 1996) var av den oppfatning at den enkeltes utvikling skjer med utgangspunkt i sosial aktivitet, og at individuell utvikling er et resultat av sosialt samspill. Vi lærer mer ved at vi er sammen enn om vi opptrer alene. Vår kunnskap blir til i et sosialt og kulturelt konstruert miljø (Säljö, 2002).

2.3 Metakognisjon

Psykolog og kognitivist Flavell innførte begrepet metakognisjon for tre tiår siden. Begrepet som viser til en persons tenking om egen tenking, metakognisjon er ”cognition about cognition” (Flavell et al., 2002, p. 164) Kunnskaper eller kognitiv aktivitet som foregår i individet eller regulerer enhver kognitiv virksomhet, anses som metakognisjon. Kunnskaper om kognisjon og hvordan bruke den, er å være metakognitiv. Det som skiller metakognitiv tenkning fra kognitiv tenkning, er bevissthet om egne tanker. Kognisjon inkluderer mange ulike høyere mentale prosesser som kunnskap, bevissthet, intelligens, tanker, problemløsningsstrategier osv. Hver enkelt prosess spiller en rolle for hvordan utviklingen av de enkelte prosesser foregår, og forholdet mellom disse ulike prosessene (ibid). Mossige et al. (2007, p. 47) forklarer begrepet metakognisjon slik; ”Ein persons merksemd mot og kunnskap om alle typer av kognitiv aktivitet han utfører, og den kontroll han har over den kognitive aktiviteten sin”.

I følge Flavell et al. (2002) kan metakognisjon kort oppsummeres som kunnskaper om seg selv, og oppgaver og strategier. Pressley’s definisjon kan, etter min mening, oppfattes klarere i forhold til planlegging og overvåking en Flavell’s; ”Metacognition refers to an awareness and knowledge about strategies for planning, monitoring, and controlling one’s own learning.” (Pressley, 2002, p. 327). Metakognisjon øker muligheten for en langvarig hensiktsmessig bruk av strategier i følge Ivar Bråten og Bodil Stokke Olaussen som viser til at ”metakognisjon er en overordnet refleksjon eller bevissthet om egen kognisjon” (1999, p. 18).

Metakognitive prosesser er bevisst organisering av mentale operasjoner organisert slik at prestasjonene forbedres innenfor bestemte oppgaver, i følge Lillestølen (1996). Bevisste elever kan spørre seg selv: ”Hva gjorde jeg sist?”. Forutgående handlinger blir bevisste og brukes som modeller eller skjema i nye situasjoner. Evaluering av resultater, styring, oppfølging og planlegging er mentale komponenter i metakognitive prosesser (ibid).

I de siste årene har det vært sterk interesse for barns metakognitive status og hvordan dette innvirker på barnets egen læring, tenking, og aktiviteter som lesing (Baker & Brown 1984). Metakognisjon har betydning for lesing (Brown, 1980). Elevenes forståelse og erkjennelse av hva de har forstått er av stor betydning lesingens utbytte. Foruten kunnskap om hva de må gjøre for å forstå bedre, for deretter å kunne avgjøre hvilke strategier de trenger for å sjekke og øke forståelsen. En skal være klar over at ”den enkeltes syn på virkeligheten er kilden til den enkeltes metakognisjon” (Brown, 1980; Strømsø, 2007, p. 35).

Metakognisjon handler om å kontrollere og reagere når man oppdager at forståelsen svikter. Det mentale apparatet skal være med på å overvåke sin egen kognisjon (Helstrup, 2002). Når leseren har forstått hvorfor en strategi er å foretrekke, kommer det av at leseren overvåker sin egen prestasjon. Å ha kognitive kunnskaper handler om å vite hvordan metakognitive mekanismer fungerer. Hvorfor er dette så viktig for den lærende? Og hvilken betydning har dette for lesing? Hvordan vi går løs på oppgaven med og å lære, og hvordan vi velger å lære har en begrunnelse i den lærende sine handlinger. Dette vil ha betydning for hvordan undervisningen bør legges opp.

Utvikling av metakognitiv kunnskap foregår gjennom hele livet. Den kognitive syklusen medfører modifisering av skjema gjennom erfaring og modning (Rumelhart, 1980). Erfaring utvikler igjen ”kunnskapsstruktur for kognitive oppgaver” som er til hjelp i problemløsningsoppgaver (Mossige et al., 2007, p. 53). Når elevene deltar i sosiale settinger med andre og opplæringen skjer i rett tempo ved hjelp av kompetente voksne vil dette forbedre elevens metakognisjon, hevder Pressley & McCormick (1995).

Metakognitiv kunnskap er kritisk for regulering av strategier og for å kunne vite hvilke strategier som kan brukes når og hvordan for å nå målet med lesing (Pressley & McCormick, 1995). Strategier må være kontrollerbare for elevene. Det holder ikke å vise elevene en strategi, de må erfare hvilke, hvordan, hvorfor strategier kan bedre deres prestasjoner. Elever må forstå hvorfor en strategi kan virke fremmede for prestasjonene. I teorien vil dette være stimulering til elevens motivasjon (Brown, 1987).

Metakognisjon har to sider. Den ene dreier seg om kunnskaper om egen kognisjon, deklarativ metakognisjon. Den andre siden er prosedural metakognisjon, som innebærer effektive måter å ta i bruk denne kunnskapen på (Bråten, 2002a.). Kunnskaper om egen kognisjon gir større muligheter for at leseren overvåker hva som kan svikte i lesningen, og deretter sette inn kompensatoriske tiltak for å rette opp forståelsen. Overvåkning av hva man forstår og ikke

forstår er vesentlig for å kunne regulere egen fremdrift, slik at man oppnår forståelse. Leseren må ha kunnskaper om hvordan hukommelse virker for å kunne danne et grunnlag for å velge styringstiltak som vil kunne bygge opp forståelsen igjen (Helstrup, 2002). Det mentale systemet må overvåkes for å kunne oppdage flaskehalsene, eller dysfunksjoner ifølge Helstrup (ibid).

2.3.1 Metakognitive ferdigheter

Foruten metakognitiv kunnskap som er knyttet til forhold om person, oppgaver og strategier inngår metakognitive ferdigheter i Flavells teori om metakognisjon (Flavell et al., 2002; Strømsø, 2001). For å kunne utnytte sine metakognitive tanker til forståelse, trenger man metakognitive ferdigheter. I den grad en handling/aktivitet er tilsiktet, planlagt, bevisst, målrettet og fremtidsorientert kan man si at man handler metakognitivt (Flavell et al., 2002).

Metakognitive ferdigheter innebærer at når vi leser så vurderes teksten ut fra vår forståelse, tekstens sammenheng og slektskap med andre leste tekster. Leseren skal være bevisst sine egne opplevelser av teksten (Strømsø, 2001). Opplevs avvik i forståelsen vil leser ta i bruk hensiktsmessige strategier for nå målet med lesingen. Hvilke strategier som velges er avhengig av hva slags strategier som er tilgjengelig og effektive i forhold til teksten og hvordan disse brukes. Den prosessen som da settes i gang omfatter planlegging, kontroll og regulering, som skrevet tidligere (Brown 1980).

Vurdering av handlinger eller aktiviteter fordrer metakognitiv kunnskap som har bakgrunn i den enkelte "acquired world knowledge" som er knyttet til kognitive områder. Forskning har vist at elevs forhold til egen framgang er en drivkraft som gjør at de selv skaper forbedring av egne resultater, og oppnår bedre resultater. Kunnskaper om personer, oppgaver og strategier er elementer i metakognitiv kunnskap (Flavell et al., 2002).

Ulike forhold som person- og situasjonsforhold, påvirker overvåkning og styring av læring (Helstrup, 2002). Metakognisjon kan sies å være et utvalg av kognitive strategier som baserer seg på vedkommendes metakognitive kunnskap (Strømsø, 2001). Strategier betegner de intensjoner og målrettede handlinger som er knyttet til læring og problemløsning (Roe, 2008; Strømsø, 2001). Å kunne velge den strategien som vil føre en til målet med lesingen vil være å kunne lese og få forståelse av teksten fordi at man velger den mest hensiktsmessige måten å gå inn i stoffet på. Man er en strategisk leser (Roe, 2008). Og på den måten har man brukt den mest "adekvate metakognitive kunnskap" man har (Helstrup, 2002, p. 122).

Ulike situasjonsforhold spiller også en rolle når det gjelder om den strategien som velges vil føre den lesende til målet for lesingen. Om stoffet er kjent eller ukjent vil spille en rolle for hvordan leseren tilnærmer seg stoffet på (Bråten, 2007; Pressley, 2002). Når stoffet er ukjent, vil det være andre strategier leseren bruker for å gjøre fremskritt og oppnå forståelse enn om det er kjent stoff. Det er lettere å gjøre en slik innsats om situasjonen en befinner seg i kan sammenlignes med noe som er kjent, slik at en kan ta i bruk allerede etablerte problemløsningsstrategier (Helstrup, 2002). Er situasjonen ukjent vil prøve- og feilemetoder være det leseren kan benytte seg av. Helstrup (2002) avviser ikke at det kan være hensiktsmessig å være i en slik situasjon. Det er når vi ikke forstår, men gjør et forsøk på å forstå, at vi lærer. Det er skjæringspunktet mellom person og situasjon som avgjør hvor vanskelig læring er. Ulempen for den som ikke vil jobbe med forståelse, er at det ikke er noen som kan lærer for oss. Læring kan ikke overlates til andre. Det tar tid å lære seg å bli metakognitiv. Her kan læreren være til hjelp ved å tilrettelegge for at metakognitiv ekspertiseutvikling skjer (Bråten & Olaussen, 1999).

Som tidligere nevnt består begrepet metakognisjon av kunnskaper om, og kontroll over kognitive aktiviteter. Metakognisjon har en kunnskaps- eller oppgaveside, en strategi- og prosesside og en person – og følelsesside. Krav som stilles ut fra oppgaven som skal utføres, samt oversikt over egen kunnskap i forhold til oppgaven, har en kunnskaps- og oppgaveside. Den lærende må vurdere informasjon, hvordan bruke den, og hvordan integrere den i allerede eksisterende skjema (jf. kap.2.2.2). Hvilken strategi man velger, henger sammen med egen kunnskap om oppgaven man skal løse, og hvordan oppgaven bevisst skal utføres. Når framgangsmåte og ulike alternativ blir vurdert, benyttes metakognitiv aktivitet. Oppmerksomhet i forhold til hvilke oppgaver en kan og hvilke en ikke kan utføre, vil avhenge av metakognitive prosesser som persepsjon, minne og mellommenneskelige prosesser. Foruten dette vil positive eller negative følelser knyttet til ulike aktiviteter være med på å styre hvilken mestring man føler overfor den gitte oppgaven (Flavell et al., 2002).

2.3.2 Kontroll av metakognisjon

”Metacognition is knowledge about and awareness of one’s thinking” hevder Pressley & McCormick (1995, p. 3). Metakognitive evner innebærer at vedkommende har kunnskaper om strategier (ibid) og at denne kunnskapen fører til kritisk regulering av strategier ut fra kunnskaper om når og hvor spesielle strategier er best å bruke for å nå formålet. For å kunne gjøre dette er det nødvendig å overvåke sin ”performance”, ved å gjenkalle tidligere suksess når det gjelder læring (ibid). Gode tenkere har et rikt utvalg av ikkestrategisk kunnskap –

”which is diverse, extensive, complex, and connected to one’s experiences – and can flexibly use what they know” (ibid, p. 3). Dette er ikke mulig uten at vedkommende er motivert hevder Pressley og McCormick (1995).

Metakognisjon er en overvåkningsstrategi ifølge Weinstein & Meyer (Andreassen, 2008) siden det handler om å overvåke og ha kontroll over egen kognisjon. Å overvåke referer til et sett av metakognitive kontrollprosesser som individer bruker når de leser eller lytter (Nation, 2005). En erfaren leser vet når hans eller hennes metakognitive ferdigheter gir signaler om at budskapet i teksten er forstått eller ikke, og om vedkommende må sette inn ulike strategier for eventuelt å rette opp i en uoverensstemmelse i egen forståelse. Kort sagt er overvåking av forståelse et sett av strategier som indikerer at leseren er engasjert i teksten (ibid).

Kate Nation (2005) viser til Yuill & Oakhills studie fra 1991 og Perfetti, Landi & Oakhills artikkel *The Acquisition of reading comprehension*, når hun poengterer viktigheten av å overvåke egen forståelse. Disse studienes resultater viste at lesere som sliter med forståelsen ikke nødvendigvis overvåket egen leseforståelse. Man kan ikke foreta kontroll av egen forståelse hvis man ikke har metakognitiv erfaring eller kunnskaper. Dette er et viktig argument for at lærere må undervise elever i hvordan bli metakognitive og hvilke strategier som kan være hensiktsmessige å bruke for å utvikle metakognitiv kunnskap. Uten evnen til å opptre metakognitivt kan det bli vanskelig å finne gode alternative metoder å lære på. I det man tar kontroll over læringen er man metakognitiv (Bråten, 2007). Ved å erkjenne at forståelsen svikter, utfører man kognitiv tenkning.

2.3.3 Regulering av metakognisjon

Metakognisjon handler om kunnskap og kontroll av eget kognitivt system (Brown, 1980). Selvregulering innebærer å sjekke resultatene av sine egne forsøk i den hensikt å løse dysfunksjonen i følge Helstrup (2002). Å kontrollere og regulere fører leseren til ny metakognitiv kunnskap, der målet er å oppøves til og bli selvregulerbare, effektive og strategiske lesere (Flavell et al., 2002; Nation, 2005).

Regulering innebærer planlegging og retning for aktivitet, samt evaluering av de samme aktivitetene. Lesere som er ”metacognitive sophisticated” analyserer hindringer, vurderer hvor langt de er fra å nå målet, fokuserer oppmerksomheten, velger strategi, forsøker en løsning, overvåker sin suksess eller fiasko i å nå målet, og bestemmer derfra om strategien som ble valgt må endres (Flavell et al., 2002, p. 263).

Kontroll og bevissthet om kognitive aktiviteter under lesing er merkelapp på gode lesere ved at de er bevisste når de leser. Lesere som besitter egenskapene, som er nevnt ovenfor, ”metacognitive sophisticated” i følge (Flavell et al., 2002, p. 263). Baker & Brown (1984) oppsummerer metakognitive ferdigheter som er involvert i lesing slik:

1. *Clarifying the purpose of reading, that is, understanding both explicit and implicit tasks demands*
2. *Identifying the important aspects of a message*
3. *Focusing attention on the major content rather than trivia*
4. *Monitoring ongoing activities to determine whether comprehension is occurring*
5. *Engaging in self-questioning to determine whether goals are being achieved*
6. *Taking corrective action when failures in comprehension are detected*

Baker & Brown oppsummering viser hvilke egenskaper de mener er nødvendig for at en tekst skal kunne gi lesere mening. Egenskaper som er viktige for den enkelte vil avhengige av personen som leser.

Teoretisk kunnskap er i seg selv ikke nok for å sikre god leseopplæring for elevene. På samme måten vil ikke bare erfaring fra klasserommet gi nok innsikt til god praksis. Derfor vil jeg avslutte denne teoridele med å poengtere hva forskningen sier.

Gjennom det jeg har presentert av et kognitivt og sosiokulturelt læringssyn har jeg allerede faglig presentert begrepet metakognisjon på en overflatisk måte. Disse to læringssyn sier noe om begrepet metakognisjon, men ikke tilstrekkelig. I teksten under vil jeg utdype begrepet metakognisjon.

2.4 Hvordan fremme utvikling av metakognitive ferdigheter i undervisning

Jeg vil under presentere elementer som er vesentlig å vektlegge i undervisningen for at elever skal få muligheter til å utvikle sine metakognitive evner, evner som skal lede dem til å bli strategiske og funksjonelle lesere. Oppgavens omfang gjør det ikke mulig å presentere et undervisningsopplegg for leseopplæring. Derfor gjør jeg kort rede for de viktigste elementer som bør vektlegges i undervisning. Tekstene som dannet grunnlaget for datamaterialet var fagtekster og det er grunnen til at jeg tar for meg hvordan man bør arbeide med fagtekster i undervisningen. Jeg gjør et forsøk på å gjengi forskeres velbegrunnede metoder for å legge til rette for utvikling av metakognitive lesere. Utover tips når det gjelder lesing av fagtekster

nevner jeg også hvordan man kan legge til rette for utvikling av ordforråd, da dette er av stor betydning for leseforståelse.

Hva kan en lærer gjøre for å legge til rette for at elever utvikler sine metakognitive evner? Hva er det som kjennetegner god undervisning? Jeg vil kort ta for meg hva som kan ha innvirkning på elevers evne til å være metakognitive, og hvordan en slik evne kan utvikles i undervisningssammenheng. Lærere skal være veiledere og ikke autoritetspersoner ved at undervisningen må være elevsentrert i stedet for lærersentrert (Santa & Engen, 2006). Den autoritære læreren som presenterer sine tanker først, bremser elevenes utvikling til å bli selvstendige, ansvarlige, aktive og bevisste individer som selv danner egne kunnskaper på bakgrunn av integrering av tidligere kunnskaper (Anmarksrud, 2007). Undervisning bør være elevstyrt slik at elevene får muligheter til selv å være aktive meningsbærere. Bakgrunn, erfaringer og kunnskaper danner den enkelte elev sine meninger ut fra den sosiale konteksten de er en del av (Anmarksrud, 2007; Baker & Brown 1984).

Målet med metakognitiv instruksjon for elever er å utvikle metakognitiv oppmerksomhet og selvregulerende mekanismer som støtter opp under problemløsning før, under og etter leseaktiviteter. Instruksjonens mål er å støtte elevene i formingen av et læresystem som sammenfaller med deres kognitive ressurser og deres utførelse av oppgaveløsning i ulike læresituasjoner (Griffith & Ruan, 2005). Som vist til tidligere i oppgaven viser forskning at kontroll er kritisk for leseforståelsen. Selvregulering har stor betydning for utviklingen av metakognitive evner. Fokus må rettes mot teksten, ved å komme med forutsigelser, klargjøringer og oppsummering for å øke forståelsen.

Nøkkelen til suksessfull læring ligger i god pedagogikk hevder Susan Israel (2005). Dette innebærer at læreren må vektlegge læring av både strategier og de må lære elevene å utnytte sine bakgrunnskunnskaper. Læreren må vise bruken av ulike strategier til elevene, foruten at elevene selv erfarer nytten av egne bakgrunnskunnskaper i forskjellige læreprosesser. Selvstendige, aktive og metakognitive lesende og lærende elever bør det være mulig å utvikle gjennom systematisk og målrettet undervisning, i følge Helgevold og Engen (2006). En slik undervisning skal føre til at elevene blir selvstendige, aktive og metakognitive lesere. Hensikten med undervisning er at elever skal bli aktive og selvregulerte lesere som selv skaper mening ut fra det som leses og læres (Helstrup, 2002; Santa & Engen, 2006). Elever må erfare hvordan man går fram før-, under- og etter lesing for å unngå at læringsprosessen

blir passiv fordi elevene ikke vet hva de skal gjøre. Det er lærerens jobb å vise elevene hvordan dette gjøres.

Lesing som sosial aktivitet utvikler individuell forståelse ved at vi lærer i samhandling med andre (Säljö, 2002). Anmarksrud (2007) er av samme oppfatning, og føyer til at sosial aktivitet fører til utvikling av lesestrategier og refleksjon hos elever. Læreren må/bør planlegge, overvåke og evaluerer elevenes prestasjoner slik at de etter hvert blir i stand til og effektivt regulere egen læring. Ann Brown argumenterer for at sosiale settinger, der elever samhandler med andre som er mer kompetente, kan gi det beste fundament for å kunne lære metakognitive ferdigheter (Brown, 1987).

Å være metakognitiv innebærer, som tidligere beskrevet (jf. pkt..2.3), den kontroll barnet har om egen tenkning og læringsaktiviteter under lesing (Baker & Brown 1984). Å ha utviklet kunnskaper om hvordan man går fram for å løse problemer som oppstår og være bevisst hva man kan endre på, er vesentlig. Metakognisjon gjør at leseren kan stille diagnose på seg selv før, under og etter lesing slik at det er mulig endre lesestrategiene for å forstå. Den erfarne leseren knytter metakognisjon primært opp mot forståelsesaspektet (ibid).

Aktiv tilstedeværelse er vesentlig for læring. Av den grunn bør enhver undervisningsøkt ha et element av påkrevd egeninnsats. Lærerens bevissthet om viktigheten av aktivitet bør sørge for at alle er aktive i timene. Variert undervisning gir elevene variasjon i læringsbetingelsene og dette kan være spiren som fører til at den enkelte ønsker å lære (Helstrup, 2002). Aktivitet og engasjement krever at elevene har et språk de kan benytte både verbalt og skriftlig. Vygotsky hevder at språkets primærfunksjon er:

”The primary function of speech, both for the adult and the child, is the function of communication, social contact, influencing surrounding individuals”.

(Wertsch, 1998)

For å bli en mer effektiv leser er det viktig at elever blir gjort oppmerksomme på hva som kan hjelpe dem å bli effektive og strategiske lesere. Baker & Brown (1984) mener at dette er mulig ved å gjøre eleven oppmerksomme på fire ”huskereglene” når man leser, eller forbereder lesing.

- Grunnleggende strategier for å lese og huske
- Enkle regler for tekstkonstruksjon

- Å stille ulike krav til ulike deler av forståelsen
- Viktigheten av å forsøke og bruke enhver bakgrunnskunnskap som er tilgjengelig og som kan hjelpe leseren til å bli en effektiv leser.

(Baker & Brown, 1984)

Slik oppmerksomhet er en forutsetning for selvregulering. Dette gir mulighet for å overvåke og sjekke ens egne kognitive aktivitet under lesing (Baker & Brown, 1984). Elevene øker deres evner til å oppdage ”uoverensstemmelser” i teksten om de blir får erfare dette på forhånd ved hjelp av eksempler. Et slikt grep øker deres forståelse i følge overnevnte forfattere. I undervisningssituasjoner vil en optimalisering av slike oppdagelser være grobunn for at eleven etter hvert vil klarer å overvåke sin forståelse i mer naturlige kontekster og uten hjelp av lærer.

Hvordan teksten leses har sammenheng med lesingens formål. Alt fra skumlesing for å finne eksakte opplysninger, lesehastighet, og nærlesing har med lesestrategier å gjøre. Elevene bør vurdere hvilke lesestrategi som kan føre dem til formålet med lesingen. Før lesing starter er det viktig at lærere aktivere elevens bakgrunnskunnskaper. Å ta et raskt overblikk over tekst, overskrifter og illustrasjoner for å kunne reflektere over hva teksten handler skaper en bevissthet hos leseren. Denne bevisstheten danner et grunnlag for leseren til å avgjøre hvilke deler av teksten som skal leses grundigere enn andre, effektivitet med andre ord (Pressley, 2002). Slike kunnskaper kan utnyttes i undervisningssituasjonen ved at det kan skape interesse for emnet og en klargjøring om hva emnet omhandler. Foruten at elevene blir bevisste undervisningens formål. En slik integrering av tidligere kunnskaper danner et fundament for bedre læring når vi starter å lese (Alexander, 2005; Baker & Brown 1984, Pearson, 2002; Roe, 2008; Santa & Engen, 2006). Aktivisering av bakgrunnskunnskaper kan utnyttes når elever leser tekster. Å reflektere over hva teksten handler om, hva leseren kan fra før, og hva det er vesentlig å være oppmerksomme på er gode arbeidsvaner for alle lesere (Helgevold & Engen, 2006). At leseren skaper seg egne forventninger til hva teksten handler om vil være en ledesnor for leseforståelsen. Følgende spørsmål kan være styrende for undervisningen med tanke på å ha et bevisst forhold til viktigheten av bakgrunnskunnskaper:

- Hvordan kan jeg hjelp elevene med å finne ut hva de vet om et emne?
- Hvordan kan jeg hjelpe dem til å bruke denne kunnskapen i forståelsesprosessen?
- Hvilke kunnskaper trenger elevene før de begynner å lese?

- Hva vil jeg at elevene skal konsentrere seg om når disse arbeider med denne teksten?

(Santa & Engen, 2006, p. 3)

I tillegg til å få aktivisert sine bakgrunnskunnskaper, må elevene være bevisste formålet med undervisningen. Å ta et raskt blikk over tekst, overskrifter og illustrasjoner for å kunne reflektere over hva teksten handler om skaper en bevissthet hos leseren. Denne bevisstheten danner et grunnlag for leseren til å avgjøre hvilke deler av teksten som skal leses grundigere enn andre, effektivitet med andre ord (Pressley, 2002).

For å kunne reflektere over kognitive prosesser og diskutere disse involverte prosesser med andre, må man kunne uttrykke seg verbalt om lesing (Bråten, 1996). De må ha erfaring med hva som inngår i det å lese, og hva som skjer når de forstår og ikke forstår budskapet i teksten.

Samtaler utvikler individuell forståelse og hver elev har kunnskaper som kan deles med andre. Dermed blir elevenes samlede kunnskaper delvis den enkelte elevs kunnskaper. Eller som Santa og Engen skriver ”kunnskaper er bygget opp på en sosial måte” (Santa & Engen, 2006, p. 4). Elever og lærere skal opptre støttende og respektfullt i et produktivt klasserom slik at tilegnelse av kunnskap kan skje. Å snakke klargjør tanken, og dette kan skape en dypere forståelse ved at læring skjer i samhandling med andre (Säljö, 2002). Det er viktig at læreren slipper elevene til i samtalen og at de er deres veiledere. For at elevene skal beherske dette, må de lære å starte egne samtaler og diskusjoner (Santa & Engen, 2006). Muntlig aktivitet må læres ved hjelp av oppmuntring og forventninger. Dette må gjøres eksplisitt slik at elevene erfarer at tilegnet kunnskap kan brukes til noe utenfor den gitte konteksten, i følge Anmarksrud (2007). Han hevder også at samtaler med elevene i klasserommet skiller god og dårlig undervisning. Samtaler om lesing må utføres av konsekvente lærere som arbeider kontinuerlig med utvikling av både lesing og samtale om lesing (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008).

For å kunne oppnå suksessfull kognitive ferdigheter mener Skjelbred og Aamotsbakken at det er tre faktorer som er avgjørende for utvikling av disse (2008).

- Øvelse og praksis i hvordan bruke oppgavespesifikke strategier
- Instruksjoner om hvordan dette utføres, og overvåkingen av disse ferdighetene.

- Informasjon om betydninger og utkomme av disse aktivitetene

Når elevene møter nye tekster, enten det er skjønnlitterær- eller fagtekster, er det viktig at nye ord og uttrykk blir presentert og gjennomarbeidet. Når det gjelder fagtekster inneholder de ofte ukjente ord som er knyttet til emnet som presenteres. Dette kan skape vanskeligheter med å forstå innholdet. Hvilke ord som må presenteres er avhengig av hvor sentrale de er for forståelsen av innholdet. Engen og Bunting (2006) gir forslag til spørsmål som lærere kan reflektere over i forkant:

- Kva ord er så vesentlege at dei bør gjennomgåst før lesinga?
- Har sentrale ord i teksten fleire tydingar?
- Korleis kan eg hjelpe elevane til å bruke dei nye orda?

Framheving av ord skrevet i *kursiv* gir elever pekepinn over hva som er vesentlig. Forklaring på at margtekster, faktabokser og bildetekst er betydningsfull for forståelsen må gis til elever. Det må ikke glemmes at elevene må få erfare at dette er viktige opplysninger og at de erfarer at slik informasjon kan lette arbeidet med tekstforståelsen. Samtale om ukjente ord kan hjelpe til med å utvide forståelsen. Bruk av ordbok burde være en selvfølge i ethvert fag. Elevene må lære seg å finne betydningen av ord på egen hånd før de spør andre. I den sammenheng må læreren være oppmerksom på å tilrettelegge for svake elever i bruk av ordbok. At ord kan ha flere betydninger vil ha betydning for mange elevers forståelse tekstens innhold. Engen og Bunting (2006) argumenterer for at assosiasjoner i forbindelse med ord kan hjelpe til med utdypning av en tekst. Arbeidet med å lese mellom linjene vil være lettere når lærere legger opp til å samtale med elevene om deres tanker omkring ord. Å være deltakere i muntlige aktiviteter i klasserom kan vise seg å gi læringsfordeler i følge Solheim og Tønnessen gjennomgang av PIRLS undersøkningen i 2001 (2003).

Under lesing er det hensiktsmessig å stoppe opp og vurdere over hva som leses, forståelsen for det som leses, om det er spørsmål til teksten som det er naturlig å få svar på før en fortsetter. Den enkelte leser bør vurdere om den valgte lesestrategien passer til formålet for lesingen. En tekst forstås ikke fullt ut om den inneholder mange ord og uttrykk som ikke danner mening for leseren. Derfor er det viktig å finne forklaringer på det som er uklart.. Forskningens bekrefter betydningen av denne metoden å lære på (Håland et al., 2008).

Når lesefasen er avsluttet vil det styrke læringsutbyttet at leseren vurderer formålet og utbytte av lesingen ved å spørre seg selv om tekstens innhold handlet om egne forutsigelser før lesing

startet. Å arbeide med lærestoffet i etterkant kan gjøres på flere måter. Alt fra tankekart, rapporter, logg, til og med tegninger kan hjelpe. Samtaler med lærer og særlig medelever for refleksjon om stoffet letter innlæringen og gir flere innfallsvinkler for å kunne forstå. I en samtale må begreper som er vesentlige for teksten benyttes. Den som samtaler om fagstoff ved hjelp av egen ord, eier som oftest kunnskap om emnet. Det er vel hele hensikten med undervisning.

3.0. En kvalitativ undersøkelse om elevers metakognitive uttalelser i forbindelse med lesing

Utarbeidelse av oppgavens teoretiske forankring skal danne grunnlaget for min tolkning av resultatene. Uten dette grunnlaget kan jeg tolke mine funn feil slik at de ikke fremstår som overbevisende og gyldiggjørende (Kvale, 1997). I de fire første delene av kapittelet presenterer jeg generelle betingelser for en kvalitativ studie. Deretter presenteres denne studiens innsamling av datamaterial.

3.1. Pedagogisk forskning

Hensikten med forskning er å tilføre ny kunnskap, gjerne gjennom refleksjon og ettertanke (Kvale, 1997). Pedagogisk forskning forsøker å avdekke menneskers forståelse av virkeligheten til forskjell fra den naturvitenskapelige forskning som er "tilskuer" til den menneskelige prosessen som studeres (Johannessen & Tuft, 2002; Kvale, 1997; Thagaard, 2003). Menneskets subjektive oppfatning, fenomenologien, er en samfunnsvitenskapelig grunnholdning. Det danner grunnlaget for å forstå den dypere meningen ulike erfaringer har for den enkelte (Bø & Helle, 2002; Thagaard, 2003). Bryman kaller dette: "Seeing through the eyes of the people being studied" (Se med øynene til de studerte) (2004, p. 279).

"Den pedagogiske forskningen skal bidra til å øke vår kunnskap om og forståelse av samfunnsmessige og individuelle vilkår for sosialisering, opplæring og læring, og av utdanningssystemets funksjon i samfunnet."

(Norges Forskingsråd, 2006).

Det skiller mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Kvalitativ forskning identifiserer tilstedeværelsen av studerte fenomen i motsetning til kvantitativ forskning, som ønsker å avdekke omfanget av fenomenet hos utvalget (Silverman, 2006).

Beskrivelse av personers verden og fortolkning av denne er den kvalitative forskningens formål. Tolkning er vesentlig og skal gi dypere forståelse av de sosiale fenomener som studeres (Kvale, 1997; Silverman, 2006; Thagaard, 2003). Forskningens formål skal begrunnes med valg av metoder i forskningsprosessens ulike stadier. Teoretisk og begrepsmessig forståelse av fenomener som undersøkes skal være avklart tidlig i forskningsprosessen for å skape et fundament for tilegnelse og integrering av ny kunnskap. Kvale (1997, p.20) poengterer at forskningsmetoden skal være "...et veivalg som fører til målet..." og Thagaard (2003) hevder at uten forskingsdesign, er det lett å miste retning.

Designet skal innehold en beskrivelse av hva som er studiens fokus, hvem som er informanter, hvor undersøkelsen skal finne sted, og hvor den utføres (ibid).

3.2. Kvalitative studier generelt

Systematisering av kunnskaper er et nøkkelord for å kunne vise hvordan man har gått fram for å beskrive, forklare eller forstå det som studeres. Et annet sentralt punkt i kvalitativ forskning er forkunnskaper. Forkunnskaper innvirker på tolkningen av resultatene i henhold til Thagaard (2003). I følge Bryman (2004) forstås alt i en gitt kontekst; atferd, verdier og meninger. ”All forståelse bygger på en forforståelse” (Thagaard, 2003, p. 38).

Lofland & Lofland (1995) poengterer at forskning involverer to sentrale elementer, intervju og observasjon. Grunnen er at kvalitativ forskning er opptatt av å kunne forklare sosiale fenomener.

Utfordringer som både kvalitativ og kvantitativ forskning står overfor er å reflektere over forskerens innvirkning på resultatene gjennom deltakelse i forskningsprosessen (Thagaard, 2003). Forskeren må være bevisst på at det eksisterer et gjensidig påvirkningsforhold mellom informant og forsker som kan prege forskningsprosessen. Hvor datainnsamlingen skjer og påvirkningsforholdet må/bør drøftes slik at kunnskapen som produseres er preget av åpenhet (Widerberg, 2001). Bevissthet om at forskeren selv ”skaper” resultater ut fra det innsamlede materialet, påvirket av sin egen forståelse av samfunnet, må tas hensyn til (Thagaard, 2003).

3.3. Forskningsetikk

Kvalitativ forskning stiller krav til metodiske og etiske utfordringer siden den er preget av direkte kontakt mellom informant og forsker (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2004; Silverman, 2006; Thagaard, 2003).

Forskningens etiske ansvar er knyttet opp til tre hovedprinsipper (Bryman, 2004; Kvale, 1997; Silverman, 2006). Disse prinsippene er konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser. Vurdering av forskningens moralske sider skal bli gjort innenfor dette rammeverket. Forskningsdeltakerne skal være informert med studiens overordnede mål, samt mulig fordeler og ulemper ved deltakelse (Kvale, 1997; Thagaard, 2003). For å sikre at prosessen er etisk forsvarlig i alle ledd må dette implementeres allerede i planleggingsfasen.

3.3.1. Forskningens konfidensialitet

Beskyttelse av deltakernes identitet er vesentlig for forskning (Kvale, 1997). Deltakeren har krav på at personlige informasjoner blir behandlet konfidensielt og at identitet forblir ukjent for andre enn forskeren (Thagaard, 2003). Prosjektets resultater skal ikke inneholde opplysninger som kan spores tilbake og avsløre de aktuelle informantenes identitet. Forskeren skal også følge opp informasjoner og vurderer om det som kom fram kan brukes for å fremme egen og andres forståelse av prosjektets tema (Widerberg, 2001).

3.3.2. Informert samtykke

Informert samtykke (vedlegg 1) krever at informantene har forståelse for prosjektet formål, hovedtrekk og dets konsekvenser. En slik forståelse innebærer at informantene skal kunne vurdere sin egen situasjon i undersøkelsen. Dette skal danne grunnlaget for en selvstendig og frivillig avgjørelse om prosjektdeltakelse (Kvale, 1997; Ruyter, 2003).

Skulle opplysninger som framkommer fra datamateriale endre en forskers oppfatning av hva som er sentralt kan et kvalitativt prosjekt endre retning i forhold til det opprinnelige. Dette er en av den kvalitative forskningens fordeler (Kvale, 1997). Opplegget kan dermed endres etter hvert som forskeren forandrer oppfatning av hvilke spørsmål som kan bli sentrale i analysen i følge Thagaard (2003). En slik fleksibilitet finner man ikke i sammen grad når det gjelder de kvantitative studienes mer ”lineære” form (ibid). Denne fleksibiliteten vises igjen i et gjensidig påvirkningsforhold mellom problemstilling, innsamling av data, og analyse og tolkning (Thagaard, 2003).

3.3.3. Forskningens konsekvens

Det tredje grunnprinsippet er hvilke konsekvenser deltakelse i forskningsprosjekter har for deltakerne (Thagaard, 2003). Forskingen skal ikke ha noen konsekvenser for deltakerne som kan oppleves som skade når det gjelder fysisk eller psykisk belastning (Kvale, 1997; Thagaard, 2003). Forskeren har plikt å påse at informantenes integritet ikke blir kompromittert som følge av negativ deltakelse. Ut fra en slik tankegang bør forskere også spørre seg selv om informasjon som blir gitt, *bør* bli brukt. Det er gitt at innsamlet informasjon håndteres på en slik måte at informantene til enhver tid er beskyttet i forskningsprosessen (ibid).

Intervjuobjektene kan føle at en intervjuesituasjon som positivt ved at noen interesserer seg for dem som individ og deres opplevelse av fenomenet som det forskes på. Forskerens skal ha

ett vitenskapelig ansvar overfor sin profesjonens atferd, studiens deltakere og produksjon av kunnskap, og at denne verifiseres og kontrolleres (Kvale, 1997; Thagaard, 2003).

Forskningens omdømme må ikke bli skadelidende ved at forskere driver med noen form for juks. Viser til at Bryman (2004) har et fjerde prisnipp for etikk som ikke Thagaard (2003) og Kvale (1997) tar opp. Hensynet til informantene og forskningen skal også ta for seg prinsippet om ikke å drive med bedrageri. Tatt i betraktning hendelser her i landet i de siste årene, angående bedrageri innen forskning, og hvordan dette kan skade forskningens omdømme burde dette etiske prisnippet vært tatt opp av flere forfattere.

3.4. Troverdighet

Den humanistiske forskeren må ha et kritisk perspektiv på samfunnet og å kunne analysere hverdagsspråket til informantene inneha kunnskaper om en rekke forskningsmetoder og være bevisst etiske dimensjoner i forskningsarbeidet. Forskerens følelser og kreativitet er viktig for sluttresultatet slik at nye perspektiver kan komme til syne (Kvale, 1997) og avhengig av det ”grunlaget kunnskapen hviler på” (Thagaard, 2003:11). Dette innebærer at fremgangsmåter under datainnsamling, analyser og tolkning av resultatene gjøres rede for. Troverdigheten skal fortelle om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2003). Når det gjelder intervjuer så må forskeren være klar over at variasjoner i hvordan spørsmålene blir stilt kan være en risiko for feil i forskningsmaterialet (Bryman, 2004). Strukturerte intervjuer er ment å skulle demme opp for denne feilkilden, selv om det er vanskelig for forskeren å unngå siden det alltid er en mulighet for at spørsmålene stilles litt forskjellige. Små variasjoner i hvordan spørsmålene stilles kan innvirke på hvilket svar informanten gir (ibid).

3.5. Forskningsintervjuet

Siden samtaler blir sett på som et viktig instrument for å innhente kunnskap om vår sosiale verden, er denne formen for datainnsamling valgt for prosjektet. Det var en interaktiv prosess der deltakerne var med på å styre samtalen.

Forskningsintervjuet er basert på samtale der målet er å fortolke de fenomener som en ønsker å se nærmere på. Denne tosidige relasjonen produserer vitenskapelig kunnskap (Kvale, 1997). Det dynamiske forholdet mellom intervjuer og informant vil være avhengig av hvilke spørsmål som blir stilt for å belyse prosjektets viktigste tema. Baker & Brown (1984) argumenterer at den beste måten å få informasjon om hvordan elever leser for å forstå, er ved å stille dem spørsmål. Elevintervjuer om lesingens formål er forskernes viktigste kilde til

informasjoner om metakognitive vansker hos yngre og svake lesere (ibid). Hvilke spørsmål burde stilles for å få svar på dette arbeidets problemstilling? Det måtte nødvendigvis være spørsmål om hvordan elever på egen lesing, foruten spørsmål som kunne avdekke om de tenker metakognitivt. For å få klarhet i dette, ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2).

Elektronisk meldeskjema for Personvernombudet for forskning ble sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS 11.november 2008. Søknaden inneholdt to vedlegg, informasjonsskriv til foreldrene og samtykkeerklæringen (vedlegg 1). I e-post fra NSD den 14.1.09 ble det uttrykt et ønske om utdypning av prosjektets formål. En klargjøring om at alle personlige opplysninger ville bli anonymisert slik at ingen elever eller skole kunne bli gjenkjent var også ønskelig fra NSD. Det måtte opprettes en koblingsnøkkel for å kunne koble enkeltelevers skåre på nasjonale prøver til elevers uttaleser om lesing. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet den 16.1.09 og NSD godkjente prosjektet den 16.1.2009.

3.5.1. Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 2) inneholder en liste over de spørsmål som ble stilt under intervjuene. En slik guide brukes oftest ved et ustrukturert intervju eller som i denne studien, et semi-strukturert intervju. Guiden er kvalitative forskningsintervju styringsinstrument i følge Thagaard (2003). Som intervjuer har man anledning til å være fleksibel i henhold til de spørsmål det er vesentlig å få informasjon om. Med fleksibilitet mener det ikke at man skal utelate spørsmål. Det betyr at det ved hjelp av oppfølgingsspørsmål kan lede informanten på rett vei, hvis det stopper opp i intervjusituasjonen. Dette bekreftes av Bryman (2004) som skriver at fordelene med et semi-strukturert intervju er at det som oftest skjer i en "litt" ustrukturert setting. Bakgrunnen når intervjueren ønsker mer informasjon fra informanten, eller at spørsmålene må omformuleres for at informanten skal forstå dem. Fastlagte spørsmål skal være en ledesnor får og få informasjon om det som er vesentlig for en gitt problemstilling. Spørsmålenes rekkefølge bør være fastsatt på forhånd for å lette arbeide med å tolke informantenes svar (Bryman, 2004; Ringdal, 2007; Thagaard, 2003).

Gruppeintervju gir muligheter for dialog og trygghet mellom deltakerne. Et annet viktig aspekt er anledning til samspill mellom informantene i forbindelse med intervju. I følge Bryman (2004) og Thagaard (2003) kan gruppeintervjuer kan bidra til å utdype de temaene som forskeren er opptatt av gjennom dialogen mellom deltakerne. Slike intervjuer bør være sammensatt av noenlunde sammenkjørte medlemmer slik at det foreligger en felles basis å

diskutere fenomener ut fra. Dette for å avgrense at et gruppedlems syn blir dominerende. I den hensikt foretok elevenes kontaktlærere inndelingen av elevene til gruppeintervjuet. Sammensetningen skal gagne alle gruppedlemmene sine synspunkter uten at noen vegrer seg for å presentere sine egne syn (Thagaard, 2003).

3.5.2. Utvelgelse av informanter

Utgangspunktet for dette empiriske materiale er elevintervjuer av 5.klassinger foretatt høsten 2008, i forbindelse med Lise Helgevold sitt doktorgradsstudium ”*Bruk av lesestrategier for å beskrive leseforståelse hos elever på 5.trinn*”. I den forbindelse var jeg er av intervjuerne og har brukt tilgjengelige intervju som datagrunnlag i mitt prosjekt.

Et utvalg skal være strategisk i den forstand at det må representere egenskaper som er relevant for en problemstilling som skal undersøkes, og at materialet må være tilgjengelig for undersøkelser (Thagaard, 2003). Strategiske informanter i kvalitativ forskning ventes å kunne være typiske for de fenomener som studeres. Håpet av at ”mine” 5.klassingene er typiske lesere og at de har egenskaper og erfaringer som er vesentlige for å kunne besvare oppgavens problemstilling.

Utvalget fra 5.klasse er basert på en tilfeldig valgt skole. Elevsammensetningen på dette trinnet har skjevfordelig av elever innenfor de ulike mestringsnivå i forhold til det nasjonale gjennomsnitt. Av totalt 35 elever i datamateriale ble 15 lesere klassifisert på mestringsnivå 1, 14 elever på mestringsnivå 2. Bare seks elever ble vurdert som lesere på mestringsnivå 3. Jeg kommer nærmere inn på klassifisering av mestringsnivå i kapittel 4, pkt. 4.1.

”Overførbarhet har referanse til at tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger” (Thagaard, 2003:21). I følge Kvale (1997) avhenger antall informanter av studiens formål. Er antallet for lite og populasjonen ikke representativ, kan det ikke foretas generalisering eller testing av hypoteser utover de aktuelle informantene. Et argument mot en større mengde intervju er at det er vanskelig å tolke utsagnene grundig nok innefor gitte tidsramme. Man kommer til et skjæringspunkt der en større mengde informanter ikke gir en større mengde ny informasjon. Generalisering av mine funn er ikke mulig utover at det kan være representativt for det aktuelle 5.trinnet. Generalisering var heller ikke mitt hovedmål med dette prosjektet. Formålet mitt var å se på hvilket som helst 5.klasse trinn for å bli kjent med elever i en klasse. Jeg vil bruke undersøkelsen for å lære meg å se på elever og å åpne øynene mine for hva som kan vente meg i en klasseromssituasjon med tanke på lesing og utvikling av metakognitive ferdigheter.

3.6. Innsamling av empiri

Elevgrunnlaget i dette prosjektet var som nevnt over elever på 5.trinn ved en skole i Rogaland fylke. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 1) ble sendt til alle elevene og foreldrene på trinnet. Av totalt 55 elever på trinnet gav foreldre til 35 av dem samtykke til deltakelse. Det gir en positiv deltakelse på 63 %, som er prosjektets underutvalg. Samtlige foreldre tillot at en sammenligning av elevenes uttalelse om egen lesing med lesenivået elevene oppnådde ut fra skåren på de nasjonale leseprøvene høsten 2008 ble foretatt. Informasjonsskrivet til foreldrene opplyste at de og deres barn kunne trekke seg fra prosjektet til enhver tid uten å måtte oppgi noen begrunnelse. En slik holdning skulle sikre kravet om frivillighet under hele prosessen (Kvale, 1997).

I ettertid ser jeg at det kunne vært en fordel om jeg hadde endret på samtykkeskjemaet (vedlegg 1). Det burde vært to avkrysningsvalg for foreldrene. Ett der de *gir samtykke* til deltakelse, og ett der de *ikke gir* samtykke til deltakelse. Grunnen er at ingen av foreldrene skulle føle seg presset til å akseptere deltakelse på grunnlag av at det ikke var andre valgalternativ.

Denne etiske utfordringen med å beskytte elevenes identitet mener jeg at jeg har løst ved bruk av en koblingsnøkkel. Siden det transkriberte materialet inneholder både direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. Transkripsjonene er koblet til elevenes skåre på de nasjonale leseprøvene. Det ble opprettet en koblingsnøkkel etter sammenstilling av transkripsjonene og skåre på den nasjonale prøven var foretatt. Dette innebar at navn ble erstattet med numre som viser til en atskilt navneliste som oppbevares på en atskilt elektronisk lagringsenhet. Ved prosjekts slutt slettes datamaterialet. Dette gjelder både koblingsnøkkel, datafiler som inneholder personopplysninger, transkripsjoner og annet materiale som kan føre til konsekvenser for mine informanter ved at de kan gjenkjennes i ettertid.

Før elevintervjuene startet ble intervjuguiden grundig gjennomgått sammen med veileder Lise Helgevold. Dette grepet skulle sikre intervjuenes kvalitet og troverdighet (Thagaard, 2003). I etterkant av gjennomgangen var jeg observatør ved to elevintervjuer foretatt av Helgevold selv. Dette gav meg informasjon om hvordan elever kan reagere i intervjusituasjoner. Dermed kunne jeg være forberedt på ulike eventualiteter som nervøsitet og avsporing. Jeg erfarte også hvordan Helgevold endret ordlyden i spørsmålene for de elevene som trengte en annen innfallsvinkel for å kunne svare, jmf. det semi-strukturerte intervju (jf. pkt. 3.5.1).

Mine to første elevintervjuer ble gjennomført med veileder som observatør. Tilbakemeldinger og rettelser gjorde at jeg følte meg klar for å intervjuer de andre elevene alene. Denne prosessen stryket prosjektets troverdighet, og min innsats som intervjuer. Jeg valgte også underveis i datainnsamlingsfasen å være stillestående observatør mens Helgevold intervjuet elever. Dette for å sikre at jeg intervjuet elevene på en tilfredsstillende måte.

Alle elevene på skolen ble intervjuet i løpet av samme dag ved hjelp av fire intervjuere. De andre intervjuerne hadde erfaring fra datainnsamling i forbindelse med tidligere studier. Erfarne intervjuere sikrer kvaliteten på datamateriale og øker tryggheten på at materialet har høy nok kvalitet. Kvale (1997) hevder at den kvalitative forskningens springende punkt er nettopp kvaliteten på intervjuene. Elever og lærer fikk møte alle intervjuerne og mottok informasjon om hva som skulle skje og hvordan dagen skulle avvikles i forkant av intervjuene. Ved to ulike anledninger ble intervjuer av elever avbrutt på grunn av arrangement ved skolen. Disse intervjuene ble gjenopptatt av samme intervjuer ved en senere anledning.

Intervju 1 var et gruppeintervju (vedlegg 2). Alle gruppene så nær som en, bestod av to elever. Utgangspunktet for intervjuet var en fagtekst, ”Planetane i solsystemet vårt”, i læreverket Globus (Libæk, Mathiesen, Mikkelsen, & Strømsø, 2006a) for 5.klasse. Verket er ikke trinnets pensumbok i naturfag. Teksten er fordelt på to sider med løpende tekst, bilder, faktabokser og figurer (vedlegg 4). Disse sidene ble vist elevene med forklaring at de ikke skulle lese teksten, men forklar hvordan de ville gått fram for å skape seg en forståelse av innholdet. Elevene fikk presentert teksten etter at jeg hadde forklart for dem at det var *deres* svar på mine spørsmål jeg ønsket, ikke det som de trodde at jeg ville vite. Intervju 2 (vedlegg 2) utførte elevene alene sammen med intervjuer. Utgangspunkt for intervjuet var en tekst om ”Rogaland, oljefylket” (Libæk, Mathiesen, Mikkelsen, & Strømsø, 2006b) (vedlegg 5). Før eleven blir intervjuet hadde de lest teksten i klasserommet og svart på spørsmål fra teksten. Spørsmålene skulle besvares ved at elevene skulle skrive, tegne, fargelegge og velge svar fra en flervalgsoppgave. Intervjuet konsentrerte seg i hovedsak om hvordan den enkelte elev gikk fram da de leste. Andre emner som intervju 2 tok opp var hvordan de liker å lese, og hvordan de ser på seg selv som lesere, hvilke strategier de velger når de møter ord de ikke forstår, og hvilket syn de hadde på seg selv som leser.

Elevintervjuene som danner grunnlaget for mitt prosjekt ble transkribert av to personer. Jeg har selv transkribert de intervjuene som jeg har foretatt så nært som et. Å skulle foreta transkriberingen av alle disse 70 intervjuene ville binde opp for mye tid hvis jeg skulle gjøre

all transkribering selv. Datamaterialet mitt omfatter 35 elever som deltar i to intervju hver. Transkriberingen er utført etter samme mal. Det som er vektlagt er at intervjuene skal transkriberes ordrett, både når det gjelder intervjuer og elevers spørsmål og svar. Utover dette har det vært viktig å markere pauser i elevenes uttalelser for å kunne registrere om de svarer kontant eller må reflektere over spørsmålet før de svarer. Pauser ble i transkripsjonene markert med tegnet, ”_”. I de tilfellene der elevene svarene kommer kontant på spørsmålene er dette markert med et utropstegn, ”!”. Utover dette er uttalelser som ”ehh”, ”njaa”, ”neei” markert for å indikere at elevene var usikre når de besvart spørsmål.

4.0 Analyse og presentasjon av empiri

Kapittelet har, som overskriften viser, to deler. En gjennomgang av analyseskjemaene i forbindelse med de ulike spørsmålene, før kapittelet avsluttes med en presentasjon av resultatene. Drøftingen av resultatene kommer i oppgavens femte kapittel.

4.1 Analyseskjemaene

Ved hjelp av analyseskjema kategoriseres elevenes uttalelser i forhold til fem hovedspørsmål: *Hvordan synes du det var å lese om Rogaland – oljefylket, var et vanskelig, lett eller midt i mellom? Hva har du lært om oljefylket Rogaland? Hva tenkte du på mens du leste? Hva gjør dere når dere leser for å forstå? Hvordan synes du at du leser?*

Analyseskjema for hvert spørsmål er utviklet for letter å få oversikt over elevenes uttalelser på de ulike spørsmålene (vedlegg 6-11). Kapittelet avsluttes med å sammenligne leserne på tvers av de tre lesemestringsnivåene i den hensikt å vise forskjeller og ulikheter i deres metakognitive evner. Innefor de tre mestringsnivå er der også til dels store forskjeller på lesere. Disse forskjellene blir også gjort rede for innenfor hvert tema.

Intervjuene viste at mange elever reflekterte over hva de gjør når de støtter på nye og vanskelige ord. Dette gjaldt både i forhold til ordavkoding og begrepsinnhold. Det var på dette området jeg tydeligst kunne spore elevenes metakognitive ferdigheter. Dessverre ble ikke alle elevene spurt om hvordan de forholder selv til lesing av nye ord. Likevel fant jeg så mye materiale at jeg valgte å lage et analyseskjema som tar for seg elevenes uttalelser i forbindelse med regulering som metakognitiv ferdighet.

Analysens siste spørsmål tar for seg elevenes syn på egen lesing. Dette er interessant når man ser det i sammenheng med elevenes skåre på den nasjonale leseprøven. Finnes det likheter eller ulikheter i hvordan den enkelte leseren ser på egen lesing i forhold til klassifiseringen den nasjonale leseprøven gir?

Den nasjonale leseprøvens inndeling i lesenivå er avgjørende for hvilke skåre den enkelte elev oppnår. Graderingen på de ulike lesemestringsnivåene omfatter i hovedsak i hvilken grad elevene kan trekke ut informasjon fra tekst, og deres evne til å finne, tolke og reflektere over informasjon som er gitt i teksten.

Beskrivelse av mestringsnivå		
Mestringsnivå 1: Eleven på dette nivået behersker grunnleggende ferdigheter i lesing på norsk i noen grad slik at disse er definert for nasjonale prøver. Den typiske elev på dette nivået kan:	Mestringsnivå 2: Eleven på dette nivået behersker grunnleggende ferdigheter i lesing på norsk i middels grad slik at disse er definert for nasjonale prøver. Den typiske elev på dette nivået kan	Mestringsnivå 3: Eleven på dette nivået behersker grunnleggende ferdigheter i lesing på norsk i stor grad slik disse er definert for nasjonale prøver. Den typiske elev på dette nivået kan
finne: lokalisere tydelig uttrykte elementer i en tekst med lite konkurrerende informasjon	finne: lokalisere tydelige uttrykte elementer i en tekst med klart konkurrerende informasjon	finne: skille mellom sterkt konkurrerende informasjon fra informasjon som er relevant for oppgaven
tolke: trekke enkle slutninger og kombinere informasjon fra flere steder i teksten	tolke: oppfatte hovedtemaet og forstå sammenhenger som ikke er tydelig uttrykt i teksten	tolke: forstå motsetningsfylt innhold og komplekse sammenhenger i teksten
reflektere: bruke personlig meninger til å kommentere tekstens innhold	reflektere: identifiserer formell trekk ved tekster og ta stilling til eller vurdere tekstens innhold	reflektere: bruker kunnskaper om språk og tekst til å identifisere og forholde seg til mer komplekse trekk ved tekstens form og innhold

(Utdanningsdirektoratet, 2007)

For å kunne si i noe om, og i hvilken grad, elevene har metakognitive ferdigheter er elevenes uttalelser klassifisert i fire kategorier. Jeg har bruk elevutsagn for å beskrive mestringsnivåene. Foruten at jeg presenterer elevers uttalelser om ord innenfor de ulike mestringsnivåene og de ulike kategoriene.

Resultatene skal beskrive ulike lesere på bakgrunn av deres uttalelser og ikke på bakgrunn av deres kjønn. I løpende tekst henviser jeg til elevene enten ved hjelp av ”eleven”, ”han”, eller ”elev nr. x”. I de tilfeller da svaret kommer etter en liten pause eller at elevene kommer med flere uttalelser i løpet av intervjuet er dette markert spesielt i analyseskjemaene, første utsagn markeres med 1, 2 og 3 innenfor de ulike kategoriene. Nivågraderingene i analyseskjemaene er felles for de fire første hovedspørsmålene.

Kontroll - Hvordan synes du det var å lese om Rogaland - oljefylke, vanskelig eller lett?						
Elev nr.	Nivå	Skåre	Intet utsagn	Ett utsagn	To utsagn/ kombinasjon	Kombinere sine utsagn og begrunne sine uttalelser
				Litt vanskelig	Noe var litt vanskelig og noe var litt lett.	Jeg synes at det var sånn passelig, men det var noen ord jeg slet med.

Kontroll - Hva har du lært om om oljefylket Rogaland?

Elev nr.	Nivå	Skåre	Intet utsagn	Ett utsagn	To utsagn/ kombinasjon	Kombinere sine utsagn og begrunne sine uttalelser
				Husker ikke.	Jeg lærte at Rogaland er 20 ganger større enn Oslo. Så om en kopi av steinkors, og noe med solen. Og så hadde de funnet olje rett utenfor i Nordsjøen med Rogaland.	Det handler i alle fall om Rogaland oljefylke. Jeg husker ikke helt.

Kontroll - Hva tenkte du på mens du leste?

Elev nr.	Nivå	Skåre	Intet utsagn	Ett utsagn	To utsagn/ kombinasjon	Kombinere sine utsagn og begrunne sine uttalelser
				Ikke noe spesielt	Jeg tenkte på hva som var oppgavene til teksten for da må jeg huske mest mulig.	Jeg tenkte på det jeg leste.

Jeg har også valgt å gå inn på elevenes uttalelser om ord i forbindelse med regulering foruten å se på hva de gjør når de leser. Å kunne regulere sin lesing når man støter på vansker med for eksempel ukjente ord og begreper er avgjørende for å kunne rette opp forståelsen.

Regulering - Hva gjør du når du leser for å forstå?

Elev nr.	Nivå	Skåre	Intet utsagn	Ett utsagn	To utsagn/ kombinasjon	Kombinere sine utsagn og begrunne sine uttalelser
				Jeg leser.	Da leser jeg nøye og ikke bare så fort som jeg kan.	1. Jeg ser det for meg av og til og sånn, men inni hodet. 2. Jeg fortsetter på historien inni hodet så ser jeg det for meg hva som vi skje. 3. Lest det mange ganger og valgt noen av ordene i setningen slik at jeg kunne huske ordene.

Regulering - Hva gjør du når du leser vanskelige ord du ikke kan?

Elev nr.	Nivå	Skåre	Intet utsagn	Ett utsagn	To utsagn/ kombinasjon	Kombinere sine utsagn og begrunne sine uttalelser
				Nei, det vet jeg ikke.	Leser det mange ganger. Hopper over noen ganger	Jeg prøver å lese de om igjen til jeg forstår de og hvis jeg ikke forstår de så pleier jeg bare å lese de. Så lese jeg videre og så av og til forstår jeg hva de betyr.

Når det gjelder spørsmålet om elevenes syn på seg selv som lesere har analyseskjemaet ulik inndeling i forhold til regulering og kontroll. Spørsmålet er allerede gradert; litt flink, flink, strever litt og strever mye. Elevenes uttalelser er systematisert i forhold til disse fire svaralternativene. Hensikten med graderte spørsmål er for å gi elevene muligheter til å være mer nyanserte i sine uttalelser, og for at det skal være lettere for dem å kunne vurdere eget syn på lesing når de har valgalternativer.

Hvordan synes du at du leser, er du litt flink, flink, strever litt eller strever du mye?

Elev nr.	Nivå	Skåre	Litt flink	Flink	Strever litt	Strever mye	Elevens uttalelser
			x				Midt i mellom, litt flinke
				x			Fliink
					x		Strever litt med de vanskelige ordene
							Det er ingen elever som synes at de strever mye

4.2 Resultater

Resultatdelen er delt inn i tre tematiske deler; kontroll, regulering, og elevenes syn på seg selv som lesere. Oppbygning av hvert tema er at elevenes uttalelser presenteres med eksempler fra hvert mestringsnivå. Foruten at innenfor hvert mestringsnivå og klargjør jeg i hvilken grad eleven har svart. Ved hjelp av ett utsagn, kombinasjon av utsagn eller en kombinasjon og utsagn der elevene begrunner sin utsagn. Alle elevene har besvart alle spørsmålene. Jeg valgte allikevel å indikere i rubrikken "Intet utsagn" de elever som av ulike grunner ikke ble stilt alle

spørsmålene. Dette ble markert med, ”x”. Del kapittelet avsluttes med en oppsummering av resultatene innenfor hvert tema.

4.2.1 Analyse av kontroll som metakognitiv ferdighet

Metakognitiv innsikt innebærer at leseren har innsikt om de forstår teksten eller ikke. Tre spørsmål fra intervjuguiden dekker dette området: *Hvordan synes du det var å lese om Rogaland – oljefylke, vanskelig, lett? Hva har du lært om oljefylket Rogaland? Hva tenkte du på mens du leste?*

4.2.1.1 Hvordan synes du det var å lese om Rogaland – oljefylke, vanskelig, lett eller midt i mellom?

Det var ingen av elevene som gav uttrykk for at de ikke forstod teksten om Rogaland – oljefylket (vedlegg 6). Mange av elevene uttalte at de syntes at *noe er lett og noe er vanskelig* eller *midt i mellom*. Materialet viste at alle elevene hadde en formening om hva de synes om teksten. Noen elever gav også klart uttrykk for hvilke deler av teksten som de oppfattet som vanskelig eller mindre vanskelig å lese. Side 1 var lettere å forstå og lese enn side 2. Elev nr. 16 svarte: *Midt i mellom. Side 1 var lett, side 2 var vanskeligere*. Ved gjennomgangen av intervjuene avdekket analysen at de fleste av ordene som elevene synes var vanskelige befant seg på side 2.

Mestringsnivå 1

Elevene på dette nivået gav klart uttrykk for om de syntes teksten var lett eller vanskelig (vedlegg 7). Derfor var det ingen elever i kategorien ”Intet utsagn”.

Både *litt vanskelig*, og *midt i mellom* er begreper som brukes blant de elevene som besvarer spørsmålet med ett utsagn som er neste graderingstrinn i analyseskjemaet.

Elev nr. 18: *Det var litt vanskelig*

Elev nr. 13: *Å lese det var lett ja. Ja.*

Flere av elevene brukte enten to utsagn eller en kombinasjon for å forklare hva de mente.

Elev nr. 36: *1. Sånn passelig. 2. Det var litt vanskelig.*

Elev nr. 32: *Nja, greit nok, midt i mellom.*

Analysen av intervjuene viste at ingen elever på dette mestringsnivået kombinerte og begrunnet sine uttalelser.

Mestringsnivå 2

På dette mestringsnivået viste analysen at flere elever syntes at teksten var *litt vanskelig* eller *midt i mellom*. Analysen viste ikke noen særlig ytterligere nyansering blant de elevene som besvarte spørsmålet med ett utsagn.

Noen elever viste evne til å kombinere sine uttalelser.

Elev nr. 20: *Noe var litt vanskelig, noe var litt lett.*

Elev nr. 31: *1. Greit. 2. Midt i mellom.*

På den andre side var det flere elever på dette mestringsnivået som både kombinerte og begrunnet sine uttalelser.

Elev nr. 3: *1. Den var sånn passe. 2. Noe var vanskelig. 3. Ord jeg ikke forstod.*

Elev nr. 14: *Jeg syntes at det var spennende for jeg liker litt om fylker og land og sånt. Det var ikke så vanskelig.*

På den andre siden var der flere elever på dette mestringsnivået som både kombinerte og begrunnet sine uttalelser.

Mestringsnivå 3

Selv blant de beste leserne finner man de elevene som bare brukte ett utsagn. *Det var lett* svarte elev nr. 24. De fleste av disse seks elevene brukte to utsagn for å besvare spørsmålet.

Elev nr. 2: *Det var lett, men jeg hadde ikke hørt det før.*

Elev nr. 34: *Jeg syntes det var ganske...gøy å lese det og så var det sånn passelig. Det var ikke så veldig vanskelig.*

Bare en av de beste leserne begrunnet sine uttalelser om hvorfor teksten var *sånn passelig*.

Elev nr. 9: *Jeg syntes at det var sånn passelig, men det var noen ord jeg slet med.*

4.2.1.2 Hva har du lært om oljefylket Rogaland?

Gjennomgangen av materialet viste at det var noen av elevene som ikke ble stilt dette spørsmålet (vedlegg 7).

Mestringsnivå 1

Flere av elevene gav med ett utsagn klart og tydelige uttrykk for at de ikke husket noe særlig av det som de hadde lest om Rogaland oljefylke.

Elev nr. 26: *Husker ikke.*

Elev nr. 27: *Egentlig ikke så mye.*

På den andre siden avdekket analysen at mange elever husket mye fra teksten og måtte benytte flere utsagn for å kunne uttale seg om det de eventuelt hadde lært.

Elev nr. 10: *1. Det handler om at_! 2. Det var Dalane eller noe sånt og så...3. Jæren og at der kom vår før på Jæren, og at det var sånn godt sånn jordbruk eller noe slikt.*

Elev nr. 36: *Jeg lærte at Rogaland er 20 ganger større enn Oslo. Så er det en kopi av et steinkors, og noe med solen. Og så hadde de funnet olje rett utenfor i Nordsjøen med Rogaland.*

En elev på dette mestringsnivået reflekterte over hvorfor han ikke husket noen særlig fra teksten. Begrunnelsen var ganske enkelt at:

Elev nr. 17: *Det husker jeg ikke helt, jeg er ikke så veldig flink til å huske.*

Mestringsnivå 2

De fleste andre elevene på dette mestringsnivået bruker to utsagn eller en kombinasjon for å fortelle hva de hadde lært om Rogaland.

Elev nr. 29: *Det handler om Rogaland oljefylke, og om olje og prekestolen.*

Elev nr. 14: *Jeg har lært litt om hvor mange innbygger det var i 2005. Og sånn areal og lengst og størst. Så har jeg lært om Prekestolen. Så var det antall ett eller annet hvor mange kommuner i Norge, Rogaland mener jeg. Og så litt forskjellig om Prekestolen og sånn på den andre siden.*

Elev nr. 3 brukte ordet *Ja!* for å forklare om det var noe fra teksten som ble memorert. Ytterligere utspørring viste at eleven ikke kunne gjøre rede for noe av det som ble lært eller husket.

Som på det forrige mestringsnivået begrunnet en elev sine uttalelser om hvorfor han ikke hadde lært mer med: *jeg husker ikke helt* (elev nr. 4). Dette var den eneste eleven som kunne gi en begrunnelse for hvorfor ikke mer av teksten ble lært.

Mestringsnivå 3

Blant disse leserne viste analysen at det var to som ikke ble stilt spørsmålet om hva de hadde lært om oljefylket Rogaland.

En av elevene nøyde seg med ett utsagn for å gjøre rede for hva han hadde lært av teksten.

Elev nr. 9: *At Rogaland er delt opp i fire deler.*

De resterende tre elevene benyttet seg av to utsagn eller en kombinasjon av utsagn (vedlegg xx, Kontroll – Hva har du lært om oljefylket Rogaland).

Elev nr. 2: *Ja jeg husker litt. Husker at det er forskjellig jord og slikt rart. Jeg husker litt forskjellig.*

Elev nr. 22: *At det var delt opp i tre områder. At Prekestolen ligger i Lysefjorden. Mye om olje.*

Det var ingen elever på dette mestringsnivået som begrunnet sine svar på spørsmålet.

4.2.1.3 Hva tenker du på mens du leser?

Materialet viste at noen få elever ikke ble stilt dette spørsmålet (vedlegg 8). Analysen avdekket at alle elevene som ble spurt svarte på dette spørsmålet.

Mestringsnivå 1

Hovedtyngden av elevene hadde ett utsagn å komme med uten at det var en stor grad av nyansering i elevenes uttalelser innefor dette mestringsnivået.

Elev nr. 13: *Ingenting.*

Elev nr. 16: *Jeg tenkte ikke på noe da.*

Noen av elevene viste evne til å kombinere to utsagn. Utsagnene viser varierende grad av refleksjon når det gjelder bevissthet i forbindelse med hva man bør tenke på mens man leser.

Elev nr. 16: *1. Ja. 2. Nei, husker ikke noe, jeg bare leser.*

Elev nr. 26: *1. Jeg tenkte litt på Rogaland, sånn litt forskjellig. 2. I forbindelse med solsystemet. 3. Jeg tenker litt på hva det handler om, våres verdensrom.*

Elev nr. 32: *Jeg tenkte litt på..., (nevner stedsnavn som kan identifisere hvor vedkommende bor), og Jæren og rundt omkring.*

Noen elever viste evne til å kunne både kombinerer og begrunne sine uttalelser.

Elev nr. 15: *Jeg tenkte på hvordan det var, og så har jeg lettere for det her er ett av mine yndlingsfag.*

Elev nr. 17: *Da tenker jeg på ordene, de ordene som jeg synes er litt vanskeligere bruker jeg litt tid på.*

Mestringsnivå 2

Å svare kort ved hjelp av ett utsagn viste fire elever at de mestret. Det korteste utsagnet var *Nei!* fra elev nr. 4. Andre elever besvarte spørsmålet med:

Elev nr. 29: *Husker ikke*

Elev nr. 8: *Tenker på tingene i teksten*

Analysen viste at de aller fleste elevene ”bare” benyttet to utsagn eller en kombinasjon av utsagn for å kunne uttrykke hva de tenkte på når de leste? (vedlegg 9)

Elev nr. 30: *Da tenkte jeg på hvordan Rogaland så ut og mange byer og masse sånt.*

Elev nr. 6: *Nei jeg gjorde ikke noe spesielt, jeg bare leste.*

Blant elevene var der ett unntak som viste at elever kan kombinerer sin utsagn og begrunner dem.

Elev nr. 3: *Jeg tenkte på hva som er oppgavene til teksten for da må jeg huske mest mulig.*

Mestringsnivå 3

Blant de flinkeste leserne finner man også elever som ”nøyer” seg med ett utsagn for å beskrive sine tanker under lesingen.

Elev nr. 35: *Litt forskjellig*

Elev nr. 2: *Nei jeg tenker ikke på noe mens jeg leser.*

Elevene på dette mestringsnivået viste ingen uttalelser som kunne kombinere og begrunne deres utsagn. På den andre siden benytter mesteparten av dem to utsagn eller en kombinasjon for å gjøre rede for hva de tenker mens de leser.

Elev nr. 24: *Jeg tenkte på det jeg leste*

Elev nr. 9: *Jeg tenkte på det som stod* (eleven pekte på spørsmålene til teksten)

Elev nr. 34: *Jeg bryr meg mest om teksten*

4.2.2 Analyse av regulering som metakognitiv ferdighet

Spørsmålet som danner grunnlag for å kunne analysere elevenes regulering av lesing er: *Hva gjør du når du leser for å forstå?* (vedlegg 9). Regulering innebærer at leseren forstår hva som skal/må/bør gjøres når forståelsen svikter. Leserens må velge et målrettet forsøk på å kontrollere og forandre egen innsats med å avkode teksten slik at det er mulig å konstruere mening fra tekst. Elevene forteller om ulike måter å regulere forståelsen på. Alt fra oppdeling av ord, bokstavering, regulering av lesehastigheten, å lese gjentatte ganger og bruk av lesefinger. Når det gjelder lesehastigheten er dette en gjenganger blant de formene for regulering som elevene utfører. De forteller at de *ikke bare leser så fort som jeg kan* (elev nr. 29), eller *jeg leser tydelig og ikke så fort* (elev nr. 5). Atter andre forteller at *så leser jeg litt sent* (elev nr. 6). Disse elevene har reflektert over hvilke strategier som kan være med å hjelpe

til med å øke tekstforståelsen. Blant de flinkeste leserne finner jeg også spor av at lesehastighet brukes som en reguleringsstrategi.

Elev nr. 35: *1. Jeg leser alene, jeg leser inni meg. 2. Litt fort*

Regulering som metakognitiv ferdighet innebærer leserens erkjennelse i forhold til om teksten forstås, og hvorfor den forstås. Et viktig spørsmål blir da om leseren kan uttrykke seg om regulering og hvordan dette skjer. Som nevnt tidligere i dette kapitlet tar jeg også opp elevenes uttalelser i forhold til regulering ved lesing og forståelse av vanskelige ord.

4.2.2.1 Hva gjør dere når dere leser for å forstå?

For å kunne danne seg en oppfatning av hva elevene legger i begrepet ”å lese for å forstå” ble dette gjort med utgangspunkt i spørsmålet *Hva gjør dere når dere leser for å forstå?* (vedlegg 9). Alle elevene kom med minst ett svar på spørsmålet. Intervjuene gir en indikasjon på at mange elever mener at når de leser, så forstår de. Det kan virke som om flere av dem mener at å lese for å forstå er ensbetydende med å avkode tekst.

Gjennomgang av materialet avslører at noen elever har et bevisst forhold til egne metakognitive ferdigheter. Jeg trekker fram to elever som befinner seg på samme mestringsnivå og har nesten like skåre på leseprøven. Det er på tross av dette, kvalitetsforskjeller mellom deres uttalelser. Elev nr.14 har ikke et bevisst forhold til hvordan han danner forståelse for tekst. Mens elev nr. 31 har et bevisst forhold til metakognisjon og dets betydning for forståelsen.

Elev nr. 14: *Jeg vet ikke hva jeg gjør egentlig! Jeg får det bare inn i hodet liksom det som står.*

Elev nr. 31: *Jeg må konsentrere meg om det som står. Jeg tenker på det jeg leser.*

Mestringsnivå 1

Dataene på dette nivået viste at noen elever hadde et ubevisst forhold til det å lese. Dette kan kanskje tolkes som om lesing anes som en aktivitet, som når den er utført, automatisk fører til leseforståelse. Noen av elevene fortalte kort ved hjelp av ett utsagn hva de gjorde for å forstå teksten som ble lest.

Elev nr. 13: *Jeg leser!*

Elev nr. 32: *Jeg bruker fingeren.*

De resterende elevene, så nær som to, kombinerte sine utsagn for å forklare framgangsmåten de brukte når de leste. Analysen avdekket korte og konsise svar:

Elev nr. 12: *Jeg arbeider når jeg leser.*

Andre elever kombinerte også sine uttalelser, men på en mer nyansert måte. Disse viser at de kan benytte seg av ulike omformingsteknikker når de leser.

Elev nr. 15: *Jeg leser det mange ganger. Jeg leser det av og til fort, og av og til sånn passelig. Jeg konsentrer meg bare.*

Elev nr. 25: *Jeg bruker fingeren og så leser jeg nøye hvert ord.*

To elever kombinerer og begrunner sine uttalelser for å besvare spørsmålet.

Elev nr. 26: *Jeg leser det fort. Så leser jeg det sent etterpå. 2. Hvis jeg ikke forstår det så leser jeg det mange ganger.*

Elev nr. 27: *Jeg tar og leser og så etter at jeg har lest så tenker jeg og så leser jeg en gang til.*

Mestringsnivå 2

De aller fleste av elevene kombinerer sine uttalelser om hva de gjør når de leser for å forstå. En elev på dette mestringsnivået nøyde seg med ett utsagn for å besvare spørsmålet (vedlegg 10).

Elev nr. 7: *Det går veldig fint.*

Jevnt over benyttet elevene seg at to utsagn eller en kombinasjon av to utsagn for utdype svarene sine.

Elev nr. 4: 1. *Jeg bare ser direkte i boken og så leser. 2. Noen ganger bruker jeg fingeren.*

Elev nr. 3: *Hvis det er vanskelige ord sier jeg ordet inni meg for å se om jeg får det til. Og så kan jeg leser det høyt.*

Min tolkning av materialet viser én elev på dette nivået med en høyere grad av refleksjon enn de øvrige andre elevene

Elev nr. 30: 1. *Jeg leser mange ganger. 2. Når jeg leser så tenker jeg litt gjennom hva jeg har lest, så forstår jeg mer.*

Mestringsnivå 3

Analysen viste at to av elevene forklarte kort med ett utsagn at *Jeg ser på teksten* (elev nr. 9) og *Jeg bare leser* (elev nr. 2) når de leste for å forstå. To av elevene begrunnet ikke hvorfor de valgte lesestrategi.

Elev nr. 24: *Jeg bare leser grundig, jeg ser mye på et ord hvis jeg ikke får det til.*

Elev nr. 35: *1. Jeg leser alene, jeg leser inni meg. 2. Litt fort.*

Studiens to sterkeste lesere viste evne til både å kombinere utsagn, og å begrunne sine valg av lesestrategi. Hvordan de begrunner sine valg er litt forskjellig men begge begrunnelser handler om å tenke seg om, og å prøve og huske.

Elev nr. 34: *1. Jeg ser på bokstave og så uttaler jeg dem inni meg, også hvis det er et ord jeg kan veldig godt, så vet jeg jo hva det er og da bare sier jeg det fort inni meg. 2. Jeg leser uttalelsen inni meg så når jeg leser en setning så tenker jeg litt på hva det skal liksom bety, skikkelig.*

Elev nr. 22: *1. Jeg ser det for meg av og til og sånn, men inni hodet. 2. Jeg fortsetter på historien inni hodet så ser jeg for meg hva som vil skje. 3. Leste det mange ganger, og valgt noen av ordene i setningen slik at jeg husker ordene.*

4.2.2.2 Elevers uttalelser om hva de gjør når de støter på vanskelige ord.

Når elevene leser vanskelige ord er den mest brukte teknikken at de leser ordet flere ganger. Enkelte elever forteller at de staver seg igjennom ord som skaper hindringer. Andre forteller at de deler opp vanskelige ord. Noen elever velger å spørre andre når de står fast. Et fåtall velger minste motstandsvei, som eksempelvis elev nr. 17, vis strategi er at han *hopper over dem*. En del elever forteller også at de bare går videre i teksten hvis de møter vansker og at de ikke spør om hjelp med vanskelige og ukjente ord.

Analysen viste at noen elever ikke ble stilt dette spørsmålet, men av de som fikk spørsmålet svarte alle. Disse elevene er markert med "x" i kategorien "Intet utsagn" (vedlegg 10). Analysen viste at bare to elever benyttet seg av ett utsagn for å kunne besvare spørsmålet. Disse elevene ble klassifisert på mestringsnivå 1.

Mestringsnivå 1

Elev nr. 26: *Det var mange vanskelige ord.*

Elev nr.21: *Nei det vet jeg ikke.*

De øvrige elevene på dette mestringsnivået gav klare og tydelige utsagn der mange av dem både kombinerte utsagn og begrunnet dem.

Elev nr. 12: *Da spør jeg. Mamma eller læreren.*

Elev nr. 17: 1. *Hmm, jeg vet ikke.* 2. *Da hopper jeg over dem hvis det er vanskelige ord.*

Det viste seg at elevene på dette mestringsnivået også kunne kombinere og begrunne sine svar om hva de gjør når de støtter på vanskelige ord. Jeg viser til to ulike elever og deres forklaringer for å tydeliggjøre at noen elever reflekterer over sine valg mer enn andre.

Elev nr. 13: *Ser på bokstavene for å finne ut hva det betyr.*

Elev nr. 27: 1. *Jeg leser ordene ganske mange ganger. Hvis jeg ikke forstår dem med en gang så bare leser jeg en og en bokstav og så setter jeg det sammen så blir det ett ord.* 2. *Da tar jeg og leser dem, jeg deler jeg dem opp. At noen ord er der flere ord, også tar jeg og deler dem opp.*

Mestringsnivå 2

Alle elevene som ble stilt spørsmålet svarte, men ingen av elevene nøyde seg med ett utsagn. Én elev uttalte seg uten å gi en begrunnelse for hvordan han regulerer.

Elev nr. 19: *Leser det mange ganger. Hopper over noen ganger.*

Her viser analysen at elever generelt har strategier for hvordan de regulerer forståelsen når det gjelder ukjente og vanskelige ord. På dette mestringsnivået begrunnet alle unntatt én hvorfor de regulerer. De aller fleste har en lengre utførlig forklaring.

Elev nr. 3: 1. *Jeg går av og til videre.* 2. *Lese og forstå det.*

Elev nr. 20: *Stopper opp og leser dem inni meg og så leser jeg dem høyt etterpå. Når jeg har lest det en gang skjønner jeg det etterpå.*

Elev nr. 6: *Jeg prøver å lese de om igjen til jeg forstår de og hvis jeg ikke forstår de så pleier jeg bare å lese de. Så leser jeg videre og så av og til forstår jeg hva de betyr.*

Mestringsnivå 3

Analysen viste at også noen av de flinkeste leserne syntes at noen ord var vanskelige. Uheldigvis ble bare to elever på dette mestringsnivået stilt spørsmålet. Disse to elevene benyttet seg av en kombinasjon av uttalelser som de begrunnet.

Elev nr. 34: 1. *Når jeg kommer til vanskelige ord så hvis jeg ikke skjønner dem skikkelig så leser jeg dem om igjen.* 2. *Jeg pleier å skjonne dem og hvis det er altfor vanskelig så pleier jeg også hvis jeg hvis det er hjemme så leser jeg faktabok, så pleier jeg å slå opp på internett for å finne ut...hvis det er betydningen på ordet.* 3. *Spør læreren (hvis han er på skolen).* 4. *Jeg ser på bokstavene så uttaler jeg dem inni meg, og så hvis det er ord jeg kan veldig godt så vet jeg jo hva det er og da barer sier jeg det fort inni meg.*

Elevene generelt viser evne til å kunne velge ulike strategier for regulering når de støter på vanskelige ord som skaper vansker for forståelsen. I den forbindelsen sier ikke de fleste elevene noe om dette fører til en bedring av tekstforståelse som helhet eller om reguleringen bare gjelder ordavkodning. Elevintervjuene viste at blant de flinkeste leserne var det flere som gikk tilbake i teksten for og danne seg forståelse av vanskelige ord, eller de leste videre for å se om teksten kunne gi andre holdepunkter.

4.2.3 Analyse av elevers syn på egen lesing

Selv om det kan sees på som et uttrykk for kontroll av egne leseferdigheter har jeg valgt å skille dette spørsmålet fra de andre spørsmålene om kontroll. Grunnen er at dette spørsmålet kom som en oppsummering av elevintervjuene.

Spørsmålet som ble stilt for å kunne avdekke elevers syn på lesing var enkelt og greit: *Hvordan synes du at du leser? Er du litt flink, flink, strever litt, strever du mye?*

4.2.3.1 *Hvordan synes du selv at du leser? Er du litt flink, flink, strever litt eller strever du mye?*

Det var nødvendig å tolke elevenes uttalelser på dette spørsmålet i forhold til de fire ulike svaralternativene. Grunnen til det er at elevene ikke nødvendigvis ”valgte” ett av de ønskede svaralternativene for å uttale seg om sitt syn på seg selv som lesere.

De mest valgte svaralternativene var at de enten var *flinke*, eller *litt flinke* til å lese.

Mestringsnivå 1

Analysen viste at blant elevene på mestringsnivå 1 hadde de fleste en positiv oppfatning av egne leseferdigheter. Overvekten av elevene mente at de var *litt flinke* til å lese (vedlegg 11). Tre elever ser på seg selv som flinke lesere. På den andre siden opplevde tre andre elever at de *strevde litt*. Elev nr. 12 er en av empiriens aller svakeste lesere uten at det behøver å bety at han selv ser på seg selv som en ”svak” leser. Denne eleven er i godt selskap sammen med et flertall av elevene innefor dette mestringsnivået.

Elev 12: *Ja, litt flink.*

Noen av elevene begrunnet også sine uttalelser ved å forklare hvorfor de hadde en gitt oppfatning av seg selv som leser.

Elev nr. 25: *Før strevde jeg men nå er jeg blitt mye bedre.*

Elev nr. 33: *Av og til så strever jeg litt men jeg finner ut av det etter hvert.*

Mestringsnivå 2

Ingen av elevene uttaler at de synes at de strever med lesingen. Overvekten har et positivt syn på seg selv som lesere. Godt halvparten av elevene synes at de er flinke lesere mens bare et fåtall synes at de strever litt. Av de elevene som er fornøyde med engen leseferdighet trekker jeg fram følgende utsagn:

Elev nr. 4: *Ikke for å skryte men jeg synes jeg er litt flink til å lese.*

Elev nr. 3: *Jeg synes at det går greit*

Elev nr. 5: *Ja!*

Elev nr. 4: *Midt i mellom*

Det viser seg at noen elever måtte stilles oppfølgings spørsmål for å kunne svare på dette spørsmålet.

Elev nr. 6: *...(ikke noe svar)*

Intervjuer: *Synes du at du er flink å lese, litt flink, strever litt, eller strever du mye med lesingen? Hva synes du selv?*

Elev nr. 6: *Det er litt av og til. Av og til synes folk at jeg er flink, bare litt flink,og så synes ikke jeg at jeg er fullt så flink.*

Elev nr. 1: *Mange ganger synes jeg at det er litt vanskelig. Jeg klarer å lese det meste for meg selv men når jeg skal lese høyt så klarer jeg ikke å lese skikkelig.*

Intervjuer: *Er det slik at du synes at det er litt vanskelig når du må lese høyt men inn i deg går det greit? Da synes du at du er en flink leser?*

Elev nr. 1: *Ja, da forstår jeg det meste.*

Mestringsnivå 3

Leserne på dette mestringsnivået er ikke nevneverdig mer positivt i sitt syn på egen leseferdighet enn de øvrige elevene. Av de seks leserne som befinner seg på dette nivået svarer halvparten av elevene at de ser på seg selv som flinke eller veldig flinke lesere. Ut fra deres uttalelser er det lite som indikerer at de sterkeste leserne er mer reflektert i sitt syn på egen lesing. I likhet med studiens øvrige elever viser ikke analysen i noen særlig grad spor av hvorfor elevene ser på seg selv som verken flinke eller mindre flinke lesere. Det kunne være nærliggende å forvente at elevene på dette mestringsnivået hadde vært mer klar i hva som gjør dem til gode leser.

Elev nr. 24: *Lett å lese, veldig flink leser.*

Elev nr. 2: *Jeg synes at jeg er ganske flink til å lese.*

Elev nr. 2 og nr. 34: *Veldig flink!*

Selv ikke den beste leseren ser på seg selv som en flink leser viser analysen.

Elev nr. 22: *Strever ikke, men er ikke så flink.*

5.0 Oppsummering og drøfting av resultatene

I denne delen av oppgaven presenterer jeg først en oppsummering av resultatene i forbindelse med hvordan kontroll og regulering brukes som metakognitiv ferdighet. Så blir en oppsummering av elevenes syn på seg selv som lesere presentert. Resultatene drøftes deretter, og videre drøftes nærmere i hvilken grad elevene er bevisst egen lesing og hvilke innsikt de har i forhold til det som trengs av ferdigheter for å bli en strategisk leser. Jeg har også valgt å fokusere på hvordan resultatene av studien kan brukes i leseundervisning for å fremme metakognitive ferdigheter.

5.1 Oppsummering av resultatene

Oppsummeringen av resultatene presenteres i henhold til analysens temaer; kontroll- og regulering av metakognitive ferdigheter, elevens syn på egen lesing. Jeg har også tidligere i oppgaven gitt uttrykk for at også de uttalelser som elevene gir utover svar på direkte spørsmål blir lagt vekt på.

5.1.1 Oppsummering av resultater i forbindelse med kontroll som metakognitiv ferdighet:

Å være bevisst på hva som skaper vansker for forståelsen innebærer at leseren må vite når og hvorfor forståelsen svikter, de må være aktive og bevisste lesere. Man må være bevisste på at forståelsen kontrolleres siden dette er lesingens hensikt. Dessverre viste datamaterialet at så ikke er tilfelle. Å være bevisst i forhold til hva som skaper vansker for forståelsen medfører at elevene må vite hvor og hvorfor forståelsen svikter. Refleksjon er viktig for at endring skal kunne skje i form av mer bevisst lesing. De aller fleste av informantene viste en heller svak grad av refleksjon over hvorfor forståelsen sviktet. Men når elevene kan uttale seg om teksten var vanskelig eller lett, har de reflektert over hva som eventuelt kan skape vansker for forståelsen. De aller fleste av informantene viste en heller svak grad av refleksjon over hvordan de tar i bruk kontroll som metakognitiv ferdighet.

Det kan se ut som om elevene ikke bevisst reflekterer over hva de gjør når de leser, men undersøkelsen avdekker ikke at disse elevene ikke reflekterer i det hele tatt. Grunnen til dette er at eleven viser evne til refleksjon i forhold til en tekst vanskelighetsgrad. Flere elever på mestringsnivå 1 gav uttrykk for at det var lett å lese og at det gikk greit nok. Nå viser ikke elevenes refleksjon om teksts vanskegrad om de har kunnskap og forståelse for at å lese, innebære både avkoding og forståelse. Det kan se ut som om flere uttaler seg om ordavkoding og ikke forståelse. Jeg trekker fram uttalelsen til elev nr.14 igjen for å underbygge dette: Å

lese det var lett ja. Dette kan henge sammen med en lav bevissthet hva det kreves for å bli en god leser.

Materialet viser liten spor av bevisstgjøring både før-, under- og i etterlesefasen. Dette gjelder også for aktivisering av egne bakgrunnskunnskaper. Mesteparten av eleven forteller at de bare startet å lese og at de la bort boken og arbeidet videre med andre ting når de hadde lest. Analysen avdekker bare et par eksempler på at elever aktiviserer tidligere bakgrunnskunnskaper når de går inn i ny tekst.

Elev nr. 29: *Jeg tenkte egentlig på hvordan en prøvde..., å få i meg hvor Rogaland fylke lå hen, og hvor hen, hvor liksom byer er, men jeg klarte det ikke for jeg glemmer veldig fort.*

Interesse, og kunnskap kan være til hjelp når elevene skal kontrollere egen forståelse. Noen av elevene uttaler seg om hvilke betydning interesse for emnet hadde for lesingen. Jeg viser til elev nr. 14 som mener at teksten var *midt i mellom* når det gjaldt vanskegrad, men som også uttaler at hva som oppfattes som *spennende* å lese virker inn på hvordan lesingen oppfattes i forhold til vanskegraden. Slike uttalelser vitner om at eleven er bevisst på han mestrer eller ei. Foruten at en spennende tekst kan gjøre noe med motivasjon for å lese en vanskeligere tekst enn man ellers ville gjort. Eleven begrunner utsagnet med at interesse for emnet spiller en rolle når det gjelder motivasjon og engasjement i forhold til lesingen.

Flere elever viser liten grad av innsikt i hvordan man leser for å forstå, spesielt gjelder dette elever på mestringsnivå 1. I forhold til de andre mestringsnivåene har disse elevene svakere leseforståelse. En slik slutning kan trekkes ut fra beskrivelsen som omtaler de ulike leserne innenfor mestringsnivåene på den nasjonale leseprøven (jf. pkt. 4.1). Resultatene kan indikere at en del av dem har svak leseforståelse da de aller fleste av disse elevene forteller at bare de leser, underforstått, så forstår de.

Alle elevene uttalte seg om hva de syntes om teksten de leste. Når det gjaldt spørsmålet om elevene kontrollerte forståelsen av teksten – *Hvordan synes du det var å lese om Rogaland – oljefylke?* avdekket ikke datamaterialet nevneverdig forskjeller mellom uttalelser innen de 3 mestringsnivåene. Den mest tydelige forskjellen mellom de svakeste og de beste leserne er at de svakeste ikke begrunnet hvorfor de oppfatter teksten som vanskelig. Noen elever viser likevel et litt mer nyansert forhold til forståelsen uten at det dermed er sagt at deres uttalelser forteller om de faktisk har forstått mer. Uttalelsene viser at de gjør et bevisst forsøk på å

forklare hvordan de jobber for, om mulig, klare å oppnå en større leseforståelse. Disse elevene gjør et forsøk på å kontrollere forståelsen sin på for eksempel denne måten: *Jeg konsentrerer meg bare.* (elev nr. 36)

Ingen elever på mestringsnivå 1 kombinerte og begrunnet sine uttalelser om hvordan de kontrollerer lesingen. Noen lesere innenfor de andre to mestringsnivåene begrunnet sine uttalelser. Resultatene viste også at elever på mestringsnivå 3 ikke begrunnet sine valg nevneverdig mer enn elever på mestringsnivå 2. På spørsmålet et om hva eleven mente at de hadde lært om Rogaland viste det seg at en på mestringsnivå 1 kunne begrunnet hvorfor han ikke hadde lært (vedlegg 7). Alle de øvrige elevene kunne i varierende grad fortelle om hva de hadde lært om Rogaland, men ingen kunne begrunne hvorfor de hadde lært noe. Flere elever fortalte at de ikke husket noe fra teksten.

Når det gjelder hva elevene tenker på mens de leste svarte alle elevene som ble spurt dette spørsmålet. Gjennomgangen av elevenes uttalelser viste at de flinkeste elevene ikke begrunner sine uttalelser om hva de tenkte på mens de leste. Det samme gjaldt for elevene på mestringsnivå 2. Blant de svakeste leserne hadde flere elever et bevisst forhold til hvorfor de tenkte som de gjorde mens de leste.

5.1.2 Oppsummering av resultater i forbindelse med regulering som metakognitiv ferdighet

På spørsmålet om *Hva gjør du når du leser for å forstå?* er det lite som skiller uttalelsene innen de tre forskjellige mestringsnivåene (vedlegg 9). På generell basis svarte elevene stort sett at *de leser* når de skal lære det som skal leses. Elev nr. 4 svarte: *Det var ikke så vanskelig å lese, men det var ikke alt jeg forstod.* I forhold til elevens uttalelser om kontroll som metakognitiv ferdighet viste analysen at det var en tydelig overvekt av elever som kombinerte sine uttalelser om regulering? Dette vitner om at elevene viser en større grad av metakognitive ferdigheter når de regulerer enn når de kontrollerer forståelsen.

De fleste elever har vansker med å forklare hvordan de velger å regulere lesingen sin for å forstå bedre. De kan gi uttrykk for hva de gjør, men kan ikke begrunne valgene sine. Alt fra å lese *tydelig, nøye, bruke fingeren* og *å lese mange ganger* er måter de ulike elevene regulerer på. Det vil være hensiktsmessig å bevisstgjøre elevene på hva som gjør at disse reguleringsmetodene fungerer, og også øke bevisstheten omkring hvilke metode som er mest hensiktsmessig i forhold til den enkelte leser og den enkelte tekst.

Elevene forklarer at de bruker lesehastighet, repetert lesing, konsentrasjon, lesefinger for å regulere forståelse. Dette vitner om bruk av metakognitiv ferdighet, de har en alternativ supplerende strategi når de ikke forstår innholdet de leser. Noen få elever uttaler at *jeg bare leser*, eller *jeg leser* når de skal lære gjennom lesing (elev nr. 13 og 16, vedlegg 9). Disse elevene viser ikke den samme grad av metakognitive ferdigheter når det gjelder regulering av forståelsen som vi ser blant flinkere lesere. Elever på mestringsnivå 2 viser en større grad av regulering for å øke forståelsen. Flere av disse elevene forklarer at metodene de velger gjør at de *forstår mer* (elev nr. 30). Gledelig er det også at flere elever er i ferd med å utvikle ferdigheter og kunnskaper om hvilke strategier som kan hjelpe dem med å øket leseforståelsen.

Regulering av lesehastigheten er en av måtene elever på mestringsnivå 1 anvender med når de sliter med å forståelsen av tekstens innhold. Det var så å si bare på nivå 1 at elever uttalte seg om lesehastigheten betydning for forståelsen. Blant lesere på nivå 2 var det bare tre elever som regulerte forståelsen ved hjelp av lesehastigheten. Blant de beste leserne er det en elev som forklarer at lesehastigheten brukes til å regulere slik at han ikke leser for fort i høylesningssituasjoner i klasserommet (elev nr. 34). Ellers nevner elever på nivå 3 ikke lesehastighet som et eget reguleringsverktøy i forhold til forståelse.

Analysen viser at elevene har metakognitive ferdigheter i forbindelse med ukjente og vanskelige ord. Av de elevene som uttalte seg om den reguleringen de foretok seg når det gjaldt å lese vanskelige ord viste de fleste av dem en større grad av metakognitiv bevissthet og ferdighet enn det som er å spore innenfor de andre fem hovedspørsmålene. Enkelte elever, som elev nr. 27 har støtt på dette. Elevene benyttet alternative strategier som å lese mange ganger, dele opp ord, regulere lesehastigheten, bokstavering, og å spør andre om hjelp. Når elevene møter nye og ukjente ord har de aller fleste en formening om hvordan de kan gå fram i den hensikt å rette opp forståelsen. Å analysere for deretter å foreta en syntese er en av metodene som elever på de to øverste mestringsnivåene forteller om når de skal regulere sin egen forståelse.

Analyse og syntese står sentralt når det gjelder å avkode ord, og elevene uttaler seg i undersøkelsen om ordavkoding og hvordan de går fram for å avkode ukjente og vanskelige ord. Det kan virke som om avkoding av tekst står sterkere enn tekstforståelse blant majoriteten av elevenes uttalelser, dette står i kontrast til hva de uttaler at de gjør nr de skal forstå en tekst.

Måten elevene på mestringsnivå 3 overkom hindringene når det gjaldt å lese vanskelige ord var ved først å analysere ordet for deretter å foreta en syntese. En slik måte å arbeide på ble også avdekket blant nivå 2 lesere, mens var ikke tydelig blant de svakeste leserne. Den som var den tydeligste forskjell mellom de sterkeste og de svakeste leserne er at sterke lesere ikke uttalte at de *hopper over* ordet før de hadde forsøkt ulike strategier fi den hensikt å danne seg en mening om ordets betydning. For elevene på mestringsnivå 2 viste analysen at de forsøker å rette opp forståelsen ved å ta i bruk ulike strategier, men ikke i samme grad som de beste leserne.

Når det gjelder lesere på mestringsnivå 1, er det bare en elev som viser et mer bevisst forhold til hvordan man kan jobbe med tekst i den hensikt å rette opp forståelsen. Eleven kombinerer uttalelsene sine og begrunner reguleringen han foretar. Dette kan være et tegn på at elever på alle mestringsnivåer kan være bevisste i forhold til egen lesing, og at dette ikke nødvendigvis bare er å finne blant de flinkeste leserne. Overnevnte leser er kommet et stykke videre i måten å arbeide med lesingen på ved at han regulerer forståelsen ved hjelp gjentatt lesing og refleksjon før han leser teksten en gang til. Reguleringen av leseforståelsen stopper opp etter at forsøk på regulering er foretatt og leseren erkjenner at han ikke kommer videre. Kan det være at denne eleven har forstått at det kan være lurt å gjøre ”noe” når han ikke forstår, men at han muligens ikke har lært noen strategier som kan tas i bruk for å opprette ny forståelse?

Funn i datamaterialet gav overraskende innsikt når det gjaldt hvordan eleven regulerer forståelsen. To elever på mestringsnivå 1 hadde selv erfart at å ta notater hjalp dem å forstå og trekke ut den viktigste informasjonen i en tekst eller TV program. Dette viser at selv svake lesere kan regulere egen læring uten instruksjoner. Å gjøre et slikt grep vitner om refleksjon over læring på et høyere nivå enn for mange andre elever i min studie.

5.1.3 Oppsummering av elevers syn på egen lesing.

Det mest overraskende ved gjennomgangen av materialet var at ingen av elevene på noen mestringsnivå syntes at de strevde mye med lesing. De aller fleste hadde ikke vansker med å uttale seg om egne leseferdigheter enten de var kategorisert på mestringsnivå 1, 2 eller 3. Hvilke implikasjoner får dette for undervisningen, og for den enkelte elev?

Analysen avdekket at det var flere likheter enn ulikheter mellom elevene på de ulike mestringsnivåene. En stor del av elevene ser på seg selv som *litt flinke* lesere, og ingen av utvalget mener at de *strever mye* med lesing.

Nå er det gledelig at de aller fleste hadde et positivt syn på egne leseferdigheter, fordi motivasjon er så viktig for i arbeidet for at elever skal bli stadig flinkere lesere. Hovedvekten av elevene mente at de var litt flinke eller flinke lesere. Dette er positive opplysninger med tanke på hvor viktige selvtillit er for videre leseutvikling, samtidig som det kan føre til at enkelte elever vil oppleve et stort gap mellom reelle ferdigheter og opplevde ferdigheter. Et fåtall av elevene signaliserte at de strevde litt med lesing. Årsaken til dette kan være mange og varierte. Vi vet at et positivt forhold til lesing kan henge sammen med gode leseferdigheter. Kan dette være grunnen til at mange av elevene føler at de behersker den teksten som de forholdt seg til? Interessante spørsmål å få svar på vil være hvorfor de mindre flinke leserne er så fornøyde med egen lesing? Hvorfor er det så små forskjeller på hvordan leserne mellom på de ulike mestringsnivåene oppfatter seg selv som lesere?

5.2 Drøfting av resultatene

Innledningsvis undret jeg meg over hvilke betydning metakognisjon har for lesing. Jeg ønsket å se på hvilke forskjeller det er mellom leserne på de ulike mestringsnivåene i forbindelse med metakognitiv bevissthet. Jeg har valgt å fokusere på hva elevene uttaler seg om kontroll og regulering av egen lesing og syn på seg selv som lesere. For å strukturere dette kapittelet har jeg valgt å drøfte resultatene i forhold til analysekapittelets inndeling. Først presenterer jeg drøftningen av metakognisjon i med forbindelse med kontroll, og regulering av metakognitive ferdigheter. Deretter drøftes elevenes utsagn om syn på egen lesing før kapittelet avsluttes med hvilke elementer som er av betydning for utvikling av metakognitive ferdigheter.

Hvem er 5.klasse leseren i undersøkelsen? De er forskjellige, de er ” alle og enhver”, noen trives med lesing og andre gjør det ikke. Noen elever føler at de ikke mestrer tekstene de leser, mens andre opplever at de har god kontroll. De er en blanding av mer eller mindre aktive lesere.

Hva kjennetegner så den aktive leseren? Den aktive leseren oppdager når forståelsen bryter sammen på en helt annen måte enn den mindre aktive leseren. Aktivitet i leserprosessen innebærer at leseren både kontrollerer og regulerer. For å kunne utvikle seg til å bli en god leser kreves slike aktive ferdigheter i følge Pressely (2002), da slik aktivitet kreves for at leseren skal kunne skape egne tanker, refleksjoner og vurderinger. Disse kognitive prosessene muliggjør større leseforståelse. Lesere som ikke er aktive i leseprosessen har et lavere bevissthetsnivå i forhold til hvordan man forstår og tolker teksten hevder Astrid Roe (2008).

Pressley (2002) mener at uten dette gjensidige forholdet mellom leser og tekst kan det skapes vansker i leseprosessen ved at de svakere leserne ofte leser for å bli ferdige. Konsekvensen dette får for svake lesere er at de ikke bygger opp sin kunnskap om verken ord, begreper, lesestrategier eller på sikt troen på egne leseferdigheter, og det er på disse ferdighetene den videre leseopplæringen skal bygges.

5.2.1 Drøfting av kontroll som metakognitiv ferdighet

Når jeg drøfter elevenes metakognitive ferdigheter i forbindelse med kontroll er det ut fra elevenes svar på de tre hovedspørsmålene som er nevnt i analysen, og på bakgrunn av øvrige uttalelser som kom fram under elevintervjuene.

Metakognisjon er i forbindelse med lesing ”kognisjon om kognisjon” (jf. pkt. 2.3). I forhold til leseforståelse er metakognisjon vesentlig i følge forskere som Baker & Brown (2002). Å være bevisst på om man har forstått eller ikke forstått en tekst viste seg at disse 5.klassingene ikke alltid var bevisste på. De aller fleste elevene fortalte at de hadde lest, men dette betyr ikke at de nødvendigvis har forstått. En mulig årsak til dette kan være at elevene ikke er bevisste på at det er forskjell mellom avkoding og å lese med forståelse. Ordavkoding alene er ikke en tilstrekkelig strategi for å øke leseforståelsen i følge Pressley & Wharton-McDonald (Andreassen, 2008). I følge Hoover & Gough (Nation, 2005) Konsekvensen av dette er at elevene som ikke bevisst at de avkoder i stedet for å lese med forståelse, klarer å velge ut den strategien som muliggjør en økt leseforståelse. Et annet element er at avkoding tapper det kognitive apparatet som skal brukes til leseforståelsen (Bråten, 2007). Lesere på 5. trinn bør ha kommet forbi det første lesenivået der størstedelen av de kognitive ressursene blir brukt til avkoding, slik at de kan benytte den kognitive kapasiteten til forståelsessiden ved lesing (Høien & Lundberg, 2000; Kintsch & Rawson, 2005). Når utvalget viser at så mange som 14 av 35 fremdeles er på det første mestringsnivået er det grunn til å stille spørsmål til om undervisningen disse har fått er tilstrekkelig for å kunne utvikle gode nok metakognitive ferdigheter. Dette legger føringer for hvordan undervisningen må legges opp til i forhold til videre leseundervisning.

Hvorfor er så denne refleksjonen i forhold til hvordan man leser så viktig for å øke leseforståelsen? Å reflektere gjør at elever kan utvikle metakognitiv ferdighet for å øke bevissthet når det gjelder lesing og leseforståelse. Det er nødvendig at elever får perspektiv på lesing for å kunne skape endring i egen lesing. Refleksjon og analyse rundt hvordan egen lesing foregår setter elever bedre i stand til å forbedre egen lesing. Dette muliggjør endring av

lesestrategi. Som intervjudataene viste var det mange elever som leste for å bli ferdige å lese. Jeg tolker svarene til de aller fleste elevene slik når de svarte *bare leser* når de får stilt spørsmål om hva de gjør for å forstå det de leser. Dette viser at elevene ikke er bevisste i lesesituasjonen. Kan man anta at de ikke tar ansvar for egen lesing, og dette fører til at de kan ha vansker med å internalisere viktige lesestrategier. Svarene deres viste ingen spor i forhold til at de var bevisste om lesingens hensikt som er å lese for å forstå og å lære. Kan en av grunnene til dette være at elevene ikke er opplært til at fagtekster har et forståelsesperspektiv som er annerledes enn man har når man leser for fornøynsens skyld? Årsaken til dette kan være at lærerne ikke har bevisstgjort elevene i hvorfor ulike tekster leses, og hvordan fagtekster bør leses. Elever som avkoder fagtekster møter stadig vanskeligere tekster både i forhold til ord, begreper, fortettet språk, tabeller og illustrasjoner, og andelen ukjent innhold vil stige fra det anbefalte 20 prosent. I motsetning til den metakognitive leseren som bruker et uttall av strategier for å bygge opp en forståelse av teksten, vil den avkodende leseren i stadig økende grad ikke være i stand til å forstå tekstene som blir presentert.

Å ha innsikt i om teksten som leses forstås eller ikke innebærer å ha metakognitiv evner og ferdigheter i følge Flavell et.al (2002). Lesing for å forstå krever bevissthet om formålet med aktiviteten. Elevene må benytte høyere mentale prosesser for å kunne være bevisst når de leser. På den ene siden kunne det virke som om elevene var bevisste i forhold til lesing i og med at det ikke var noen elever som gav uttrykk for at de ikke forstod teksten om *Rogaland – oljefylke* (vedlegg 5). Elevene var bevisst i forhold til lesing men ikke nødvendigvis i forhold til forståelse. Uttaler elevene seg egentlig om avkoding av tekst, og ikke om tekstforståelse? Uttalelsene deres viser ikke spor av at handlingen deres er bevisst når det gjelder andre formål med lesingen utover å avkode teksten. Det kan også virke som om lesingen ble utført for å kunne svare på oppgavene i etterkant av lesingen. Det kunne virke som om fokuset med å lese denne fagteksten (vedlegg 6) ikke handlet om annet enn å bli ferdige med lesingen slik at de kunne starte med å besvare oppgavene. Elever som i møte med tekst velger denne strategien vil ikke ta i bruk egen forkunnskap, og i liten grad bevisste og ubevisste lesestrategier som gir den en økt leseforståelse. Nå viser ikke svarene om de flinke leserne faktisk har en ubevisst forståelse av hvordan de skal lese ulike tekster, dette er i følge Pressley (2002) et kjennetegn på en målrettet aktiv strategisk leser. En bevissthet omkring bruken av egne strategier medfører derimot kontroll av strategibruken for den flinke leseren (Santa, 2006), en kontroll den svake leseren ikke er i stand til å gjøre og i liten grad er bevisst i forhold til. Dette innebærer at denne leseren stadig, om den ikke får hjelp til å bli bevisst slike strategier og

bruken av dem, vil bruke uhensiktsmessige lesestrategier. Konsekvensen kan på sikt bli en stagnering i leseutviklingen, og at det over tid utvikles en lesevanske.

I henhold til teori knyttet til metakognisjon reflekterer svakere leser ikke i særlig grad over teksten (jf. pkt. 2.1.2). De forstår ikke at de ikke forstår. Dette skaper vansker for forståelsen og utvikling av metakognitive evner. Resultatene fra min studie viser at det ikke nødvendigvis bare var de ”svakeste” leserne som ikke oppdaget at forståelsen sviktet. Det var mange elever i datagrunnlaget som ikke kunne si noe om hvilket utbytte de satt igjen med etter lesing. De aller fleste visste ikke hva de hadde lært og kunne heller ikke komme med eksempler. Intervjudataene indikerer at mange elever ikke har utviklet sin metakognitive innsikt i forbindelse med lesing godt nok ennå. Elevene er bare 10 år gamle og kan ikke kategoriseres som erfarne og strategiske lesere på mange år enda. Modning og undervisning om strategier vil som regel føre til at de aller fleste utvikler seg som lesere (Pressley & McCormick, 1995). Metakognitive ferdigheter oppøves over tid og gjennom erfaring. Dette arbeidet må skolen legge til rette for.

Strømsø (2001) presiserer også at uten bevissthet om egen leseopplevelse kan dette gå på bekostning av forståelsen. Lesere med lite erfaring i lesing av fagtekst vil letter kunne forveksle avkodning med lesing. Dette kan være en av grunnene til at elevene følte at de hadde kontroll. En annen grunn kan være at de ikke nødvendigvis hadde tilgjengelige og effektive strategier for å kunne ha et reelt forhold til teksten, og hva det innebærer å kontrollere egen forståelse. Undersøkelsen avdekket at elevene hadde en oppfatning av at de faktisk kontrollerte egen forståelse, svarene de gav var; *litt vanskelig og litt lett*. Svarene viser at de tar i bruk kontroll som metakognitiv ferdighet. Kan en av grunne til at noe oppleves om vanskelig være overgangen fra småskoletrinnet til mellomtrinnet som medfører en større mengde pensumtekster med vanskeligere oppbygning og innhold. Dette medfører at elevene må videreutvikle hvordan de leser for å tilegne seg mer komplekse tekster. De skal kunne trekke flere slutninger fra tekstene og kunne kombinere slik informasjon. Å kunne reflektere over å bruke kunnskap om tekst og språk blir også mer fremtredende i skolen etter vært som de blir eldre. Skolen må i stor grad tilrettelegge for, og ha bevissthet omkring, viktigheten av den andre og videre leseopplæringen og dette fordrer en undervisning som er bygget opp i forhold til den utstrakte forskningen som finnes på dette feltet.

Noen elever gav uttrykk for at side 1 i den presenterte teksten var vanskeligere enn side 2 (vedlegg 5), side 2 inneholdt betydelig mer tekst, begreper og ukjente ord. Dette kan være en

av grunnene til hvorfor elevene mente at denne siden var vanskeligere. En leser må vurdere teksten ut fra egen forståelse, slektskap og sammenhengen den har med andre tekster slik at leseren kan vurdere om det ville være hensiktsmessig å endre lesestrategien (Strømsø, 2000; Brown, 1980). Elevene leste denne teksten tidlig om høsten etter at de hadde startet i 5.klasse. De hadde dermed ikke lang erfaring med lesing av denne type fagtekster. Det kan være noe av grunnen til at de syntes at teksten var litt vanskelig. Det interessante i denne sammenheng er at analysen viste at mange av elevene kunne fortelle om Prekestolen og den informasjonen stod på side 2. Det kunne være spennende og undersøkt om bildet av Prekestolen på side 1 lettet elevenes forståelse av teksten. En annen mulighet kan også være at de har hørt om, eventuelt vært på Prekestolen forut for å ha lest om den.

Hvis ikke formålet er klart for leseren hvordan er det da mulig for den svake leseren å overvåke egen leseforståelse undrer Perfetti, Landi & Oakhill (2005). Det som mest av alt skiller den gode leseren fra den mindre gode er nettopp at den gode leseren er bevisst hvilket formål lesingen har (jf. pkt. 2.1.2). Det er interessant at utvalgets nivå 3 lesere i så stor grad svarer at de "bare leser" når de skal gi eksempler på strategibruk. Kan en mulig årsak være at de har internalisert og automatisert lesestrategien? Dette kan bli et problem på sikt når de møter tekster som ligger utenfor deres mestringsnivå og de ikke har utviklet et bevisst forhold om hvilke strategier som er mest hensiktsmessige i forhold til teksttype, og også hvilke strategier som fungerer best for dem. Den strategiske leseren vurderer kontinuerlig den strategien som vil føre lesingen mot dets mål ved bruk av den mest hensiktsmessige strategien (Roe, 2008). Hvordan skal elever på mestringsnivå 1 ha noen muligheter til å kunne gjøre en slik vurdering når vurderingskriteriene på den nasjonale leseprøven kategoriserer dem som lesere som i noen grad behersker grunnleggende ferdigheter i lesing (jf. pkt. 4.1)? Innebærer det å besitte grunnleggende leseferdigheter å kunne foreta stadige vurderinger av egne strategier? Kan det forventes at elever med begrensede ferdigheter skal kunne vurdere sine strategier hvis de ikke er i stand til å oppdage av de ikke forstår? Spesielt hvis elevene har fått beskjed om å lese. Analysen viste at de aller fleste elevene ikke kunne begrunne hvorfor de uttalte seg om teksten. Kan der da trekkes den konklusjon at til og med de beste leserne ikke hadde et formål med lesingen? Nepp! Svaret på dette kan være at vi her snakker om umodne lesere som er i ferd med å utvikle seg som leser og at det ikke kan forventes at de skal kunne begrunne sine uttalelser. Kan det forventes at de minst aktive leserne skal kunne ha mulighet til å kunne både kombinere og begrunne sine uttalelser når den aktive leseren skaper egne

tanker, refleksjoner og vurderinger som danner grunnlaget for tolkning og forståelse? I følge Astrid Roe (2008) vil det være vanskeligere for inaktive lesere å begrunne sine strategivalg.

Nation (2005) hevder at metakognitive strategier er metoder som benyttes for å etablere ny kunnskap. De mest erfarne leserne tar i bruk ulike strategier for å rette opp mulige uoverensstemmelser i det som leses. Organisering av kognitive operasjoner spiller en rolle i forbedring av leseforståelse (Lillestølen, 1996) Det kan dreie seg om alt fra hvordan de aktiviserer bakgrunnskunnskaper, hvordan de lærte eller overvåker egen forståelse, hvordan de gjør inferens. Det dreier seg om hvordan man reflekterer over innholdet i en tekst. Analysen viste at de fleste elever ikke utaler seg om egen strategibruk. Det var enkelte elever som bekreftet at de viste noe om emnet fra før, og at det hjalp dem når de leste. Når analysen viser små spor av bevisst kontroll av leseforståelse kan dette tyde på både svake evner til å kontrollere og foreta endring. En annen mulig årsak kan være mangel på språk for å uttrykke at slik kontroll faktisk foregår. Et resultat av dette kan bli at elevene får svake metakognitive ferdigheter (Nation, 2005) og konsekvensene av dette kan føre til svak leseforståelse. Andre grunner til at elevene ikke forteller mer fra teksten kan være at lærere ikke har forklart eller vist hvordan man kan kontrollere forståelsen ved hjelp av ulike strategier. Elevene kan ikke foreta kontroll av egen forståelse hvis de mangler metakognitiv kunnskaper eller erfaringer i følge Bråten (2007). Det er først når den enkelte elev erkjenner at forståelsen svikter at man kan gjøre grep for å rette opp forståelsen. Hvis mange av disse elevene ikke har erfaring med at de skal lese for å forstå, men at de leser for å lese kan vi da forvente at de skal kunne reflektere over egne uttalelser?

Elever på dette klassetrinnet kan som regel ikke betegnes som erfarne lesere som til enhver tid oppfatter at tekstens budskap er forstått eller ikke (Nation, 2005). For å kunne sette inn strategier slik at forståelsen endres krever en engasjert leser. Kan det forventes at alle leserne i denne studien var engasjerte i det de leste? Kan det forventes at lesere vil vise sitt engasjement i en aktivitet, i for dem, en unaturlig kontekst? Hvordan leseren engasjerer seg i lesingen er med på å styre lesekompetansen til den enkelte i følge flere leseforskere (jf. pkt.2.1.2).

Elever med ulik leseferdighet, mestringsnivå 1 og 2, svarer at de ikke har lært noe særlig eller at de ikke husker noe spesielt fra teksten. Hvorfor er det bare en enkelt elev som begrunner sine uttaler seg om hvorfor han ikke husker mer fra teksten (elev nr.17)? Det er undrende at ingen av de flinkeste leserne begrunnet sine uttalelser om hva de har lært. Bevissthet omkring

hva elevene bør tenke på mens de leser, er så å si fraværende. Hvorfor? Har dette noe å gjøre med at de er i ferd med å bevege seg fra bare å avkode tekster, til å lese for å forstå? Mangler de språk for å kunne forklare hva de har lært og hvorfor? Kan det være at de ikke har hatt anledning til å undre seg om tekstens innhold i forbindelse med intervjuet? Slike unaturlige situasjoner kan føre til nervøsitet og usikkerhet. Gis elevene muligheter i løpet av leseundervisningen til å undre seg over ulike tekster innhold? Eller legges det mest vekt på å huske fakta og dermed er ikke elevene bevisste hva og hvordan de lært?

Konsekvenser dette kan få for undervisningen er at leseopplæringen må legges opp slik at elevene får muligheter til å samhandle om tekster i sosiale praksiser. I følge Helgevold & Engen bør undervisningen legges opp slik at det forventes at eleven skal gis mulighet til å kunne gi uttrykk for skolefaglig innsikt både muntlig og skriftlig. Når elever samtaler gis de muligheter til å gi uttrykk for egen forståelse av verden rundt seg. I en klasseromssituasjon vil det kunne gis konkrete tilbakemeldinger der og da i forhold til elevenes forståelse. Den som skal forteller noe til andre må klargjøre sine tanker slik at tilhøreren klarer å oppfatte budskapet. Konkrete oppgaver knyttet til en tekst kan brukes som utgangspunkt for samtaler. Gjerne ved hjelp av en gitt struktur som gir elevene et styringsinstrument for hvordan man kan gå fram. Elevene skal erfare og lære å være aktive, tilstedværende og spørrende når de deltar i samtaler om tekster. Slik erfarer de at muntlige samtaler klargjør tankene og letter forståelsen og utvider innsikten til forhåpentligvis stor glede for dem selv og andre (2006).

5.2.2 Drøfting av regulering som metakognitiv ferdighet

Det er forunderlig at vi lærer fortære om vi gjør feil, enn om vi aldri gjør feil. Denne prosessen blir ofte ikke valgt siden vi ofte forsøker å unngå feil. Burde ikke da pedagoger oppfordre elever til å ønske velkommen de feil de gjør slik at de lærer hvordan de kan lære av egne feil (Helstrup, 2002).

Hva legger så elevene i det å forstå en tekst? De aller fleste av elevenes uttalelser viste spor av kontroll, uavhengig av mestringsnivå. I intervjuene fortalte elevene at de føler at de har kontroll over det de leser. På tross av slike utsagn kunne ikke flertallet av elevene fortelle om hva de hadde lest eller lært. Jeg tolker utsagnene dit hen at grunnen til at de mener at de har kontroll er at de oppfatter teksten *både noe lett og noe som er vanskelig*. En forklaring kan være at mange elever mener at de har fått med seg det mest vesentlige av innholdet i teksten siden de har forstått noe. Hva kan så årsaken til at elever er mer eller mindre aktive i lesingen? Grunner til dette kan blant være at de ikke har fått en forklaring på hvordan man kan forholde

seg til tekst mens man leser. Andre elever igjen kan ha mer enn nok med å avkode teksten, dermed er det lite kognitiv kapasitet igjen til å prosessere innholdet (jf pkt.2.2). Det er viktig at lærere forklarer elever hvordan de skal forholde seg til tekst for å lære og for å forstå. ”Elevene lærer å tenke strategisk når lærerne lærer dem disse prosessene direkte ved å forklare og modellere” (Santa & Engen, 2006, p. 1). Det er et paradoks at de svakeste leserne ikke kan klarer å hevde sine resultater like godt som sterke lesere (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Undervisning må likevel legges opp slik at alle elever kan øke sine prestasjoner innen lesing.

Det viste seg at de fleste elever på alle mestringsnivåene ikke var i stand til å begrunne sine uttalelser om hvorfor de regulerer slik de gjør. Det kreves både språk og metakognitiv innsikt fra leseren for å kunne være i stand til å forklare hvordan og hvorfor man forstår en tekst. Hva er det som gjør at noen elever tross alt klarer å begrunne hvorfor de er i stand til og kontrollerer forståelsen? Kan det være så enkelt at elevene som trives med lesingen forstår mer? Andre muligheter er at elevene ikke har ord eller språk som kan hjelpe dem på vei med å uttrykke egne refleksjoner. Har de tankeverktøyet som kreves for å kunne reflektere? Erfaring med å uttrykke seg om egen refleksjon kreves for å kunne uttale seg om hvordan man reflekterer over innholdet i en spesiell tekst. Muligheten er til stede for at undervisningen ikke har skapt rom for slike samtaler omkring refleksjon. Er elevene uten erfaringer i hvordan man reflekterer rundt egen kontroll av tekst kan det ikke forventes at de skal kunne uttale seg om det samme?

Ordforråd og begrepsforståelse spiller en avgjørende rolle for forståelsen. I følge teorien støtter gode lesere seg til konteksten for å forstå nye ord og uttrykk (jf. pkt.2.1.2). Intervjuene viste at mange elever gikk tilbake i teksten når de oppdager at forståelsen svikter som følge av vanskelige ord. I den forbindelse var det for det meste nivå 2 og 3 lesere som tok i bruk denne ”fix-up” strategien når forståelsen sviktet. For svakere lesere kan ordavkodning krever så mye av minnekapasiteten at det blir lite mentalkapasitet igjen til forståelsen. Selv om dette ser ut til å stemme med resultatene virker det som om flere elever allikevel mente at de forstod teksten.

Undersøkelser som er utført av Perfetti, Landi & Oakhill (2005) støtter antakelsen om at de leserne som ikke sliter med leseforståelsen overvåker leseprosessen på en helt annen måte enn de svakere leserne. Formålet for lesingen spiller en stor rolle for leseforståelsen og for hvilke lesestrategier som bør benyttes. Det kan virke som om elevene bare leste teksten for å kunne svare på oppgavene i etterkant av lesingen, og at det primære ikke var at man leser for å forstå

eller for å lære. På dette klassetrinnet var det flere elever som svarte at de *bare leser* (elev nr. 16). Jeg tolker svarene deres dit hen at og *bare leser* var oppgaven de var satt til å gjøre. Elevenes svar viste ingen spor at hensikten med å lese er å forstå og lære. En av grunnene til det kan være at elevene ikke er opplært til at fagtekster som leses i en skolesituasjon har et annet forståelsesperspektiv enn å lese blader eller skjønnlitteratur. Årsakene til dette kan være at lærerne ikke har vært bevisste nok i hvordan de har gått fram for å bevisstgjøre elevene årsakene til at vi leser.

Flere elever gir lite utfyllende svar på spørsmålet om hva de gjør når de leser for å forstå. Mange av elevene svare at *jeg leser*. Her er det interessant å vise til elev nr. 13 på mestringsnivå 1 som forteller hvordan han leste, eller som jeg tolker det, avkodet ordenen. Hva er det som gjør at eleven her viser så liten bevissthet om egen lesing, når intervjuene avdekket at han på andre områder kan fortelle om hvordan han går fram når han ikke forstår en tekst? Er det bare mangelen på bevissthet, eller er det mangelen på språk som kan forklare hvordan eleven leser for å lære? Kan det forventes at eleven skal kunne uttrykke seg om egen lesing hvis de på forhånd ikke har språk som kan være til hjelp for å klargjøre tanken? Det er vanskelig å snakke om metakognitive evner hvis man ikke har egen ord å bruke. Har undervisningen lagt opp til samtaler om emnet slik at det ikke virker skummel å skulle si noe veloverveid om noe så vanskelig. En av grunnene til at eleven ikke har bestemte oppfatninger av egen lesing kan være at han ikke har kjennskap til egen leseprosess. En annen årsak kan være at eleven ikke forstod at å lese og lære er to forskjellige ting.

Det virker som om de fleste av elevene som ble intervjuet ikke har et klart formål med lesingen sin. Det virker som om mange av elevene ”bare leser” og at det er den oppgaven de er satt til å gjøre. Forståelse for tekstens innhold og læringsutbytte viste intervjuene lite spor av. Grunnene til det kan være flere. En grunn kan være at elevene som klassifiseres som mestringsnivå 1 lesere ”bare” behersker grunnleggende ferdigheter i lesing. Vil disse elevene ha arbeidskapasitet igjen til å gjøre annet enn å avkode teksten? En annen grunn er at avkoding må være tilstrekkelig slik at leseren kan hente ut mening fra teksten i følge Høien og Lundberg (2000). Kan det forventes at ”svake” elever skal kunne uttale seg om hva de gjør når de leser? Det er gledelig å kunne finne spor av at enkelte svake elever allikevel kan forklare hva de gjør når de leser og oppdager at de ikke forstår teksten. En av trinnets svakeste elever (elev nr. 13) sier noen om hvordan han går fram når han leser, og ikke forstår. Når eleven kommer til noe som er vanskelig i teksten stopper han opp å lese og *ser på bokstavene*. Dette viser spor av metakognitive evner, selv om å *hoppe over* ikke nødvendigvis er det mest

hensiktsmessige strategien å velge. Eleven er bevisst i forhold til om avkodingen svikter eller ikke, men ikke om teksten skaper mening. Det er vesentlig at leseren er aktiv under hele leseprosessen for å hindre at forståelsen svikter. Her oppdager eleven at han ikke forstår og viser en bevissthet i leseprosessen. Perfetti, Landi & Oakhill (2005) hevder at de svakere leserne ikke oppdager at forståelsen svikter, kan denne leseren (elev nr. 13) klassifiseres som en svak leser siden vedkommende oppdager at forståelsen svikter? En mulig tolkning av dette kan være at denne eleven er på vei mot å bli en mer metakognitiv leser.

Hvordan er det mellom de ulike gruppene av lesere? Det virker som om de fleste av elevene som ble intervjuet ikke har et klart formål med lesingen sin, utover at de skulle lese. Det var noen elever som fortalte at siden de skulle svare på spørsmål i etterkant av lesingen så måtte de være forberedt på hva de skulle huske. Det kan virke som om mange elevene ”bare leser” og at det er den oppgaven de er satt til å gjøre. Dette forteller om ubevisste lesere. Forståelse for tekstens innhold og læringsutbytte viste intervjuene lite spor av. Grunnene til det kan være flere. For elevene som klassifiseres på mestringsnivå 1 behersker bare grunnleggende ferdigheter i lesing. Det er dermed ikke mye arbeidskapasitet igjen til å gjøre annet enn å avkode teksten. Kan det forventes at slike svake lesere skal kunne uttale seg om hva de gjør når de leser? Det er gledelig å kunne finne spor av at enkelte svake elever allikevel kan forklare hva de gjør når ”de leser” og oppdager at de ikke forstår. En av trinnets svakeste elever (elev nr. 13) sier noen om hvordan han går fram når han leser og ikke forstår. Når eleven kommer til noe som er vanskelig stopper han opp å lese og ”ser på bokstavene”. Dette viser spor av metakognitive evner hos svake lesere. Men samtidig viser det ikke tegn på at eleven forstår innholdet i teksten, men er bevisst i forhold til om avkodingen svikter eller ikke. Ordavkoding må være tilstede for at leseforståelsen skal kunne gjøre det mulig å hente ut mening fra teksten i følge Høien og Lundberg (2000).

Datamaterialet viser at er det mange elever på det laveste lesenivået. Svakere lesere som har vansker med avkodning tar ofte i bruk kontekst som støtte til forståelsen. Ut fra resultatene var det mange elever som syntes at det forekom mange vanskelige ord i teksten om ”*Rogaland – oljefylket*”. Det kan være rimelig å anta at noen elever i denne gruppen sliter med avkodningsvansker som gjør at de opplever at teksten inneholder mange vanskelige ord som svekker leseforståelsen. Høien og Lundberg (2000) viser til at dysleksi statistisk sett forekommer i 5 til 10 % av befolkningen. Det vil være nærliggende å tro at en slik forekomst vil kunne være tilstede på dette 5.trinnet selv om datamaterialet ikke er representativt.

Det viste seg at mange elever hoppet over vanskelige ord som de ikke forstod og leste videre. Hvorfor det skjer kan ha ulike årsaker. Enkelte elever klarer å hente det vesentligste av informasjon ut fra teksten selv om de ikke forstår alle ordene, en årsak til dette kan være tidligere kunnskaper om emnet som hjelper dem på vei. Atter andre oppdager muligens ikke at vanskelige ord svekker forståelsen av teksten som leses. Dermed så spiller det liten rolle om de hopper over vanskelige ord når de ikke kan kontrollere forståelsen. De viser da lite bevissthet som lesere, de opptrer ikke metakognitivt.

Ordforråd og begrepsforståelse spiller en avgjørende rolle for forståelsen. I følge teorien støtter gode lesere seg til konteksten for å forstå nye ord og uttrykk. Intervjuedataene viser at mange elever går tilbake i teksten når de oppdager at forståelsen svikter som følge av vanskelige ord. I den forbindelse var det for det meste nivå 2 og 3 lesere som tok i bruk denne ”fix-up” strategien når forståelsen sviktet. For svakere lesere kan ordavkodning medfører så mye av kapasiteten at det blir lite igjen til forståelsen. Selv om dette ser ut til å stemme med resultatene virker det som om flere elever allikevel mente at de forstod teksten.

Ut fra datamaterialet er det mange elever som befinner seg på det laveste lesenivået i følge kategoriseringen til den nasjonale prøven. Svakere lesere som har vansker med avkodning tar ofte i bruk kontekst som støtte til forståelsen. Ut fra resultatene var det mange elever som syntes at det forekom mange vanskelige ord i teksten om *Rogaland – oljefylket*. Det kan være rimelig å anta at noen elever i denne gruppen sliter med avkodningsvansker som gjør at de opplever at teksten inneholder mange vanskelige ord som svekker leseforståelsen. Svake lesere knytter mye av forståelsen opp mot ordnivå som gjør at de kan ha vansker med forståelsen i forhold til sterkere lesere (Gjestsen, 2005). Dette kan være en av grunnene til at det var flere svake lesere som svarte at de ”bare leste” i forhold til sterke lesere.

Lesemåten har med regulering av forståelsen å gjøre. Noen elever gir informasjon om at de leser teksten flere ganger, skumlesere, leser med forskjellig tempo og så videre. Måte å lese på og ulike tempo vil virke inn på leseforståelsen. Og elevene skal regulere lesingen når de oppdager at de ikke forstår. Gode lesere regulerer måten å lese på alt etter lesingens formål (jf. pkt.2.1.2). Den svake leseren regulerer ikke i den grad sin adferd i forhold til egen lesing. Det viser seg at i gruppen men nivå 3 lesere er det flere lesere som regulerer lesemåten er det som viser seg for nivå 1 lesere. Når det gjelder nivå 2 lesere så er bilde litt mer nyansert, noen lesere regulerer lesingen mens andre uttaler at de regulerer. Den mindre gode leseren leser mindre enn gode lesere. Det er mer krevende for disse å skulle danne seg et bilde eller en ide

ukjente begreper eller ord siden de som regel bruker mer tid og krefter på ordavkodning enn flinkere lesere. Det er lite krefter igjen til forståelsesprosessering. Kan det være at den kognitive overbelastningen gjør at den svake leseren strever med begreps- og tekstforståelsen? Her kunne undervisningen lagt opp til at det var naturlig å stoppe opp og reflektere over begrepsinnholdet i faguttrykk sammen med medelever og lærere.

Undervisning må legges opp slik at den enkelte leser automatisk stopper opp ved ord og uttrykk som ikke forstås, for deretter å søke hjelp enten i ordbøker, lærer eller medelever eller andre kilder når de ikke forstår tekstens innhold. Det virket ikke som om de fleste elevene var bevisste og reflekterte i forhold til vanskelige ord, er det så forskjeller mellom nivå 1 2 og 3 lesere? Lærer må være bevisst på ord og uttrykk som kan skape vanker for elever (Elbro, 2006; Roe, 2008) og legge til rette for at det i forkant av arbeid med tekst jobbes med ord og begreper som eleven vil møte i teksten. Flere av elevene fortalte at de delte opp ordene når forståelsen sviktet, for å se om de kunne opprette en forståelse. En slik ferdighet er en god indikator for elever på mellomtrinnet og ordforrådets størrelse sier noe om leseforståelsen hevder overnevnte forfatter.

5.2.3 Drøfting av elevenes syn på seg selv som lesere

Empirien gav muligheter til å få innblikk i hvordan elevene ser på seg selv som lesere (vedlegg 11). For å kunne jobbe med elevenes leseutvikling kan det være hensiktsmessig å faktisk vite noe om deres oppfatning av egne leseevner, da det er essensielt å bygge undervisningen på en opplevelse av mestring og selvtillit samtidig som en tar hensyn til det lesenivået nivået elevene reelt er på. Analysen gav funn som var overraskende, og som gir ...

Det hadde vært interessant å se om materialet kan gi en pekepinn på om det er samsvar mellom eget syn på lesing, og den ferdighetsskåren som den nasjonale leseprøven avdekket. Grunnen til dette er at det kanskje kan gi informasjon om årsaker til det spriket som vises blant mestringsnivå 1 lesere i forhold til egenoppfattelse av leseferdighet, og målt leseferdighet. Viser empirien at det ikke er samsvar mellom elevenes skåre på den nasjonale leseprøven og deres eget syn på lesing? Og i så fall, gjelder dette for flertallet av elevene eller bare for enkelte elever, eller for lesere generelt innenfor et mestringsnivå? Jeg vil ikke trekke bastante slutninger, men skrive om tendensene som viser seg i datamaterialet.

Det var få utfyllede svar på spørsmålet om elevenes syn på seg selv som leser, de aller fleste kunne ikke forklare hvorfor de oppfattet seg selv som *flinke* eller *litt flinke* lesere, men 28 lesere oppfattet seg selv som flinke eller litt flinke. Bare 7 av 35 elever svarer at de strevde

med lesingen, selv om det er 16 elever som skårer på det laveste mestringsnivået. Mulige årsaker til denne forholdsvis høye andelen av selvrapporterte ”flinke” og ”litt flinke” lesere kan være mange og det er uimotståelig å fabulere litt rundt mulige årsaker. Er trivselsfaktoren i klassen høy kan dette innebære at det ikke oppleves som nedverdiggende og stigmatiserende å være en svak leser. En annen mulig årsak, selv om denne ikke er ønskelig, kan være at det ikke blir lagt fokus og oppmerksomhet på at det forventes at elevene skal bli reelle flinke lesere, og at det i for liten grad fokuseres på å undervise i strategier for å øke utbytte av lesingen. Har undervisning i lesestrategier blitt lite vektlagt vil nok dette resultere i en svakere utvikling av metakognitive ferdigheter, som igjen reduserer utbytte av lesingen fordi elevene ikke vet hva det vil si å virkelig være en flink leser. Et viktig spørsmål å stille seg er om elevene er oppmerksomme på målene og hensikten med lesingen, og om det blir lagt til rette for at det skal kunne måles læringsutbytte av tekst, dette kan enkelt gjøres med en test før og etter lesing der elevene ser læringsutbyttet direkte.

Kan manglende forståelse for, og begreper å bruke for å forklare og kontrollere egen lesing, være en årsak til av de opplever seg som gode lesere på tross av dette ikke stemmer. En elev på mestringsnivå 1 forteller hvordan han leste, eller som jeg tolker det, avkodet. Hva er det som gjør at eleven viser så liten bevissthet om egen lesing? Er det bare mangelen på bevissthet eller er det mangelen på språk som kan forklare hvordan de leser når de skal lære? Kan det forventes at elever skal kunne uttrykke seg om egen lesing hvis de ikke har språk som kan være til hjelp for å beskrive hvordan, og om de faktisk kontrollerer eller regulerer egen lesing? Det er vanskelig å snakke om metakognitive ferdigheter hvis de ikke har egne ord og begreper til dette. Har undervisningen lagt opp til samtaler om emnet slik at det ikke virker skummelt å skulle si noe veloverveid om noe så vanskelig? En av grunnene til at eleven ikke har bestemte oppfatninger av egen lesing kan være at de ikke har ett bevisst forhold til egen leseprosess. En annen årsak kan være at elevene ikke forstod at å avkode og at å lese for å lære er to forskjellige ting.

Hvorfor har elever så klare, og varierte meninger om egen lesing, og hvorfor er de mest fornøyde leserne i mestringsnivå 1? Kunnskaper om egen leseprosess kan være en mulig årsak. De leserne som skårer høyt på den nasjonale prøven hadde gjennomgående bedre kunnskaper om egen lesing er det som var sporbart hos de svake leserne. De har i større grad metakognitive ferdigheter enn nivå 1-leser. Det interessante blir likevel at lesere på mestringsnivå 2 og 3 er gjennomgående mindre fornøyd med sine selvoppfattede leseferdigheter enn lesere på mestringsnivå 1. Hva kan være mulige årsaksforklaringer til

dette? Er nivå 2 og 3- leserne i større grad klar over forventningene som stilles til dem på tross av at de ikke er bevisste i forhold til formålet med lesingen. Man kunne kanskje forvente at de flinkeste leserne hadde evner til å forklare hvorfor de er flinke lesere, men dette er ikke tilfelle. En mulig årsak til dette kan være at de har stor kognitiv kapasitet og mestrer lesing på et høyt nivå, men mangler allikevel de ord og begreper, og strategier, som trenges for å bevisst kunne overvåke og forklare egen lesing og leseutbytte. På sikt vil kanskje dette ikke være en fornuftig strategi, og det blir viktig for dem å bli bevisst de strategiene som de tross alt allerede bruker for å kunne ha blitt så flinke lesere.

5.3 Implikasjoner for undervisning

Resultatene viste at det er til dels store forskjeller mellom gruppene når det gjelder metakognitive ferdigheter. I den forbindelse vil jeg presentere noen tanker om faktorer som det kan være viktig å vektlegge i leseopplæringen.

Elever generelt vil kunne profittere på eksplisitt opplæring i strategibruk og metakognitiv kunnskap når det gjelder lesing, på hvordan de ser på seg selv som lesere, og hvordan de arbeider med tekster og oppgaver. Cummins, Stewart & Block Collins(2005) viser til at forskning de siste tre tiårene har endret forståelsen for hvordan man forstår. Dette skiftet har ført med seg nødvendige endringer for hvordan lærere underviser, alt fra å sjekke elevens forståelse av en tekst til å lære elevene å forstå en tekst. Forfatterne poengterer at undervisning må vektlegge læring av flere forståelsesprosesser simultant. Har lærere i sin travle hverdag tid til å reflektere over hvordan og hvorfor man underviser som man gjør? Kan det være at lærer ikke har nok internalisert kunnskap om nyere leseforskning og hvordan leseutviklingen best utvikles, og derav hvordan undervisning bør legges opp? Jeg kan ikke hevde at lærerne ikke legger til rette for optimal leseopplæring på grunnlag av datamaterialet. Masterstudiet i spesialpedagogikk har gjort at jeg føler meg mer kompetent til å legge opp til undervisning som kan hjelpe elevene til å utvikle seg til å bli fullverdige lesere. Burde ikke alle lærere oppgradere egne kunnskaper ut fra nyere forskning fra tid til annen? Det er vanskelig for nyutdannede og sette teorier om til praksis. Hvordan er det da for lærere som ikke har hatt muligheter til å sette seg inn i nyere forskning? Det er tidkrevende og det daglige tidspresset til enhver lærer legger ikke nødvendigvis til rette for at den enkelte selv skal kunne klare en slik utfordring. Uten at jeg av den grunn sier at lærere ikke ønsker seg ulik videreutdanning.

Det er viktig at elevene vet hvilken målsetning pedagogen har for undervisningen. Det er lettere og nå et mål når den lærende vet hva som er målet. Jeg er av den oppfatning at elever skal få begrunnelser for hvorfor en aktivitet skal gjennomføres, og at tilbakemelding i etterkant er en selvfølge for å kunne vurdere om målet ble nådd.

Resultatene kan tyde på at elevene på mestringsnivå 1 viser forskjeller i avkodingsferdigheter i forhold til de øvrige elevene og at dette kan bidra til å øke forskjellene mellom dem. Elever trenger tilrettelagt undervisning i forhold til sitt eget ferdighetsnivå for å kunne utvikle seg som lesere. Det kan virke som om avkoding av tekst er målet for flere av de svakeste leserne. Lærerne må være bevisst om elever forstår og ikke bare avkoder tekst da dette vil skape store vansker for dem senere i skoleløpet.

Undervisningens fokus bør være at elevene leser fagtekster for å trekke ut det tekstene handler om, og ikke bare for å bli ferdig med oppgavene i etterkant av lesingen. Det kan virke som om elevene i mitt datamaterial hadde dette fokuset når de leste. De skulle bli ferdige med å lese, ikke nødvendigvis få med seg innholdet.

For å skape gode lesere må det lese mye. Lesere er i konstant utvikling gjennom hele livet. For å kunne utvikle sine leseferdigheter må det leses. Her kommer mengdetrening inn. Bevissthet om metakognitive strategier må også vektlegges. Santa og Engen (2006) har utarbeidet ”Lære og lære” og dette verket kan med fordel brukes for å legge til rette for systematisk arbeid som kan øke elevenes metakognitive kompetanse i lesing. Metakognitive strategier som skal aktivisere bakgrunnskunnskaper, gi elevene oversikt over tekstens viktigste elementer og en hierarkisk oppdeling av disse må opparbeides gjennom dialog. Lærer og elever må reflektere over hva det vil si å utvikle sine metakognitive ferdigheter.

6.0 Avslutning

I forhold til problemstillingen min, *Hvilke betydning har metakognisjon for lesing, og hvordan kommer metakognitive ferdigheter til uttrykk hos elever på 5.trinn?* har jeg forsøkt å vurdere elevenes metakognitive ferdigheter i forhold til hvert enkelt, og på tvers av, mestringsnivå. Bakgrunnen for dette var å erfare hvordan en tilfeldig valgt elevgruppes kunnskaper om lesing kan arte seg. Gjennom å avdekke forskjeller mellom lesere på de ulike mestringsnivå ønsker jeg å bidra med en innsikt og en forståelse for hva som kan være elevenes problemer når det kommer til lesing. I henhold til resultatene viser det seg at det ikke finnes en stereotyp elevgruppe med utgangspunkt i de ulike mestringsnivåene i lesing. Innad på hvert mestringsnivå er det store forskjeller på elevenes uttalelser. Det samme kan sies om elevenes uttalelser om kontroll og regulering av metakognitive ferdigheter på tvers av de tre mestringsnivåene.

De siste måneders arbeid med denne oppgaven har vært interessant og krevende. Det har bydd på utfordringer å sette seg inn i et stort teoretisk materiale for å velge ut det som har hatt størst betydning for min oppgave. Utbytte i etterkant av oppgaveskrivingen er kunnskaper om lesing som har gjort noe med egen bevissthet i forhold til lesing. Denne bevisstheten ønsker jeg å ta med meg når jeg møter elever i ulike lesesituasjoner. Erkjennelsen over hvor mye jeg ikke kan om lesing gjør meg ydmyk med tanke på min framtidige jobb som lærer. Viktigheten av å være faglig oppdatert skal ikke undervurderes. Forhåpentligvis vil mine nyervervede kunnskaper være til nytte ved tilrettelegging av leseundervisning.

Å skulle gjennomgå og kategorisere svar fra 70 elevintervju var en mer krevende jobb enn jeg på forhånd hadde forestilt meg. I ettertid ser jeg at uten bruk av analyseskjemaene kunne jeg ha oversett det spesielle og fokusert på det generelle i elevenes uttalelser.

Resultatene avdekket at elevene på 5.trinn ved den utvalgte skolen ikke, i stor grad, viser metakognitive ferdigheter når det gjaldt å kontrollere forståelsen. Når det derimot gjaldt metakognitive ferdigheter i forbindelse med regulering av lesing viste resultatene et annet bilde. Elevene på mestringsnivå 2 og 3 hadde betydelig større ferdigheter når de regulerte forståelsen i møte med vanskelige ord. De svakeste leserne var jevnt over nærmest fraværende i sine forklaringer på dette området. Mange av dem hoppet over orden og gikk videre i teksten i håp om å forstå vanskelige ord etter hvert som de leste.

Strategiske lesere er fleksible i forhold til hvilke strategi som må iverksettes for å rette opp leseforståelsen og elevene i min undersøkelse viser varierende grad av å være fleksible med tanke på hvilke strategier de tar i bruk. Når det gjelder lesehastighet forteller elevene at de bruker denne strategier for å regulere lesingen.

Elevene i undersøkelsen har et gjennomgående positivt syn på seg selv som lesere uavhengig av mestringsnivå. Selvtillit, motivasjon og engasjement er viktige egenskaper som trengs for å kunne utvikle seg, og ikke bare nødvendigvis innenfor lesing. Elevene bør etter hvert få et realistisk bilde på egen lesing slik at de er i stand til å sette inn kompensatoriske tiltak for å rette opp vansker de kan ha.

Spørsmål jeg har stilt meg i forbindelse med denne oppgaven har vært mange. Jeg velger å presentere noen av dem som en avslutning på oppgaven. Hvor lenge kan de svakeste elevenes avkodingsstrategier være tilstrekkelige når de beveger seg oppover i klassene? Fagtekstene blir mer og mer komplekse etter hvert. Tekstene inneholder etter hvert tabeller, konkurrerende informasjon, komplisert tekst, mye faguttrykk, fortettet språk, diagrammer, matematiske formler og så videre. Vil deres lesestrategier som er tilstrekkelige i 5.klasse kunne være tilstrekkelige på 9.trinn?

Elevene skal etter hvert være i stand til å reflektere og gjøre rede for egne synspunkt i forhold til omverden på mange forskjellige områder. Alexander (2005) poengterer at kunnskap er en viktig indikator for utvikling av forståelse. Hvordan skal lesesvake elever ha mulighet til å erverve seg en stadig økende mengde kunnskap?

Hvor lenge går det for elever som strever med lesing på 5.trinn utvikler lesevansker? Er det slik at vansker med leseforståelsen først oppdages i 9.klasse? Er det derfor at Kunnskapsløfte sier at alle faglærere skal drive med leseopplæring innenfor sitt fag? Kan det at faglærere driver leseopplæring i sine fag motvirke eller være en buffer i forhold til de elevene som ikke har utviklet metakognitive ferdigheter tidligere?

Referanser

- Alexander, P. A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.
- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser: et felteksperiment : doktorgradsavhandling*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet.
- Anmarksrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning - med fokus på leseforståelse. In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (pp. 221-251). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. In I. Austad (Ed.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (pp. s. 31-51). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Brown, A. (1980). Metacognitive Development and Reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 453-482). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. In I. Bråten (Ed.), *Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv* (pp. 11-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cummins, C., Stewart, M., & Block Collins, C. (2005). Teaching Several Metacognitive Strategies Together Increases Students' Independent Metacognition. In S. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy*

- learning: theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 277-295). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre skole - tidsskrift for lærere og skoleledere*, 3, 4-10.
- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Engen, L., & Bunting, M. (2006). Som lyn og eksplosjonar: Å utvikle ordforråd. In L. Helgevold & L. Engen (Eds.), *Fagbok i bruk: grunnleggende ferdigheter* (pp. 66 s.). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Flavell, J. H., Miller, S. A., & Miller, P. H. (2002). *Cognitive development*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Gjestsen, Å. K. (2005). *Leseferdighet innen litterære tekster hos "svake", "middels gode" og "sterke" lesere: en kvantitativ bearbeidelse av datamateriale fra PIRLS 2001*. Å.K. Gjestsen, Stavanger.
- Griffith, P., & Ruan, J. (2005). What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy Instruction? In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan -Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 3-18). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Helgevold, L., & Engen, L. (2006). *Fagbok i bruk: grunnleggende ferdigheter*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Helstrup, T. (2002). Læring i et kognitivt perspektiv. In I. Bråten (Ed.), *Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv* (pp. s. 103-130). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Håland, A., Hoel, T., Helgevold, L., Mangen, A., Wagner, Å. K. H., & Engen, L. (2008). *Lesing er*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Israel, S. E. (2005). *Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction, and professional development*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Johannessen, A., & Tufte, P. A. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt. Forlag

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of reading: a handbook* (pp. 209-226). Malden, Mass.: Blackwell.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R., & Strømsø, H. (2006a). *Globus, 5-7, Naturfag*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS.
- Libæk, I., Mathiesen, T., Mikkelsen, R., & Strømsø, H. (2006b). *Globus, 5, Samfunnsfag*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS.
- Lillestølen. (1996). Hukommelsens betydning ved spesifikke lærevansker. In A. H. Wold (Ed.), *Skriftspråkutvikling: om hvordan barn lærer å lese og skrive* (pp. 249-277). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lofland, J., & Lofland, L. H. (1995). *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Mossige, M., Skaathun, A., & Røskeland, M. (2007). *Fleire vegar mot mål: lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nation, K. (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of reading: a handbook* (pp. 248-271). Malden, Mass.: Blackwell.
- Norges Forskningsråd. (2006). *En nasjonal strategi for norsk pedagogisk forskning. Oppfølgingsutvalgets anbefalinger etter Forskningsrådes evaluering i 2004*. Oslo. Retrieved 21.05.2009 from: [http://forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Publikasjon&pagename=Forskningsradet Norsk%2FHovedsidemal&cid=1146561024293](http://forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Publikasjon&pagename=Forskningsradet+Norsk%2FHovedsidemal&cid=1146561024293)
- Pearson, P. D. (2002). *Handbook of reading research*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Perfetti, C., Landi, N., Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of reading: a handbook* (pp. 227-247). Malden, Mass.: Blackwell.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.

- Pressley, M., & McCormick, C. B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers*. New York, NY: Harper Collins College Publishers.
- Reichenberg, M. (2007). La det bli et eventyr å lese lærebøker. In I. Bråten (Ed.), *Leseferståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (pp. 82-109). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ruyter, K. W. (2003). *Forskningsetikk: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Santa, C. M., & Engen, L. (2006). *Lære å lære*. Bryne: Logometrica.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: Sage.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2008). Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*, 4, 58-61.
- Solheim, R. G., & Tønnessen, F. E. (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig?: en sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klasser med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Strømsø, H. (2001). *Syv studenter leser: en teoretisk og empirisk studie av lesing i høyere utdanning*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitet i Oslo, Oslo.
- Strømsø, H. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseferståelse - en historie om lesing og forskning om leseferståelse. In I. Bråten (Ed.), *Leseferståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (pp. 20-44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sweet, A. p., & Snow, C. E. (2003). Reading for comprehension. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1-11). New York: Guilford Press.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. . In I. Bråten (Ed.), *Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv* (pp. 31-). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Informasjon om nasjonale prøver i lesing - 5.trinn*. Retrieved from <http://www.udir.no/Artikler/Veiledningsmateriell-i-lesing-pa-norsk/>
- Wertsch, J. V. (1998). The task of Sociocultural Analysis. In J. V. Wertsch (Ed.), *Mind as action* (pp. 3-22). New York: Oxford University Press.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG 1

Til foreldre på 5.trinn ved XXX skole.

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og i den forbindelse skal jeg skrive en avsluttende masteroppgave. Tema for oppgaven er: ”Hvilke betydning har metakognisjon for utvikling av lesing. Hvordan kommer dette til uttrykk hos elever på 5.trinn?”

Hvorfor er dette så interessant for meg? Hvordan man som lærer skal legge til rette for god leseopplæring for elever har vært en av mine hovedgrunner for valg av masteroppgave. Det har vært vesentlig at jeg i etterkant av egen forskning har høstet erfaringer og gjort meg kjent med teori som har overføringsverdi til mitt yrke som spesialpedagog. Som student med store lese- og skrivevansker på grunn av dysleksi undrer jeg meg over hva metakognisjon har å gjøre for utviklingen av lesing. Hjelper det å være metakognitiv når man leser? Fører metakognisjon til endringer i hvordan den enkelte leser? Å være metakognitiv innebære at den enkelte forstår når en forstår og ikke minst når en ikke forstår. Og for deretter å kunne velge ulike læremåter for å rette opp sviktende forståelse. Ved hjelp av intervjuer med 5.klasser håper jeg å avdekke hvordan disse elevene uttrykker seg om når det gjelder lesing.

Jeg var en av intervjuerne i doktorgradsstudiet til Lise Helgevold på 5.trinn ”Bruk av lesestrategier for å beskrive leseforståelse hos elever på 5. trinn”. I den forbindelse ble dere som foreldre informert om at jeg ønsket å bruke elevintervjuene som datamateriale i min masteroppgave. Dette skrivet er en formell forespørsel om jeg fortsatt kan benytte intervjuene som ble foretatt høsten 2008 i min studie.

Siden jeg vil beskrive ulike typer av lesere og deres uttalelser om egen lesing ønsker jeg å bruke elevers score på de nasjonale prøvene i lesing høsten 2008 som utvalgs-kriterium. Kategoriene vil være flinke, middels og svake lesere. Jeg skal koble enkeltelevers score på nasjonale prøver og informasjonen som er samlet inn i under elevintervjuene. Min interesse vil være de ulike typer av uttaleleser som 5.klassinger har om legen esing. For så å

sammenligne hva elevene innenfor de ulike kategoriene sier om egen lesing og om dette samsvarer med skåren de fikk på den nasjonale prøven.

I den forbindelse vil jeg opplyse om at alle opplysninger som jeg innhenter vil bli behandlet i forhold til gjeldene regler og forskrifter som ligger i retningslinjer for personvern i følge Personvernombudet for forskning, NSD. Masteroppgaven vil ikke inneholde navn eller andre opplysninger som kan føres tilbake til enkeltelever.

Datamaterialet blir anonymisert og opplysningene slettes ved prosjektslutt den 20.06.2009.

Deltakelse i undersøkelsen er selvfølgelig frivillig, og man kan når som helst trekke seg uten noen begrunnelse. Dersom du/dere samtykker til dette ber jeg om at dere krysser av i rubrikkene og signerer den vedlagte samtykkeerklæringen. Vennligst returnerer erklæringen så snart som mulig til skolen.

Min veileder på masteroppgaven er Lise Helgevold. Dersom noen skulle ønske kontakt med henne for ytterligere opplysninger er hun å treffe på:

Mobiltelefon: 93 09 41 32

jobb telefon: 51 83 32 46

mail: lise.helgevold@uis.no

Med vennlig hilsen

Sissel Anna Vanglo Grastveit

Korvettveien 5

4370 Egersund

Sissel Anna Vanglo Grastveit

Korvettveien 5

4370 Egersund

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt informasjon med forespørsel om å bruke mitt/vårt barns elevintervju, fra Lise Helgevolds doktorgradsarbeid, ”Bruk av lesestrategier for å beskrive leseforståelse hos elever på 5. trinn”, som datamateriale i Sissel Anna Vanglo Grastveits mastergradsoppgaven, ”Hvilke betydning har metakognisjon for utvikling av lesing. Hvordan kommer dette til uttrykk hos elever på 5.trinn?”.

	Jeg/vi gir tillatelse til at mitt/vårt barns intervju om lesing og leseforståelse, i Lise Helgevold doktorgradsarbeid, kan brukes som datamateriale i forbindelse med Sissel Anna Vanglo Grastveits mastergradsoppgave.
	Jeg/vi gir tillatelse til at mitt/vårt barns score på de nasjonale prøvene høsten 2008 kan benyttes som utvalgs-kriterium for mastergradsoppgavens erfaringsmateriale.

Navn på barn.....

Navn på skole.....

Signatur foresatte.....

VEDLEGG 2

Gjennomføring av elevsamtale

Elevintervju del 1

Første del av elevsamtalene gjennomføres med to elever samtidig. Elevene må innformeres om dette:

I dag skal du være med på å hjelpe oss å finne ut mer om kva gutter og jenter i femte klasse gjør når de leser. Dette er et forskningsprosjekt og mer enn 200 barn er med. Vi har spurt foreldrene dine/deres om du/dere får lov til å være med. De sa ja.

Det vi snakker om tar vi opp på bånd, slik at vi kan huske bedre hva du har sagt. Det er ingen andre enn oss (som holder på med dette prosjektet) som skal høre på det vi har snakket om.

Sett på opptak:

Nå tar jeg opp det vi snakker om. før vi begynner spør jeg deg/dere: Vil du/dere være med å forteller oss om hva du gjør når du leser?

Ja/Nei La deretter eleven oppgi navn og skole. Trykk på pauseknappen.

Sitt sammen med elevene og forklar hvordan samtalene skal gjennomføres

I dag skal vi snakke sammen om lesing. Jeg skal spørre dere om noen spørsmål som dere skal svare på. Dere trenger ikke å svare likt. Det er heller ingen svar som er rette eller feil. Dere skal bare fortelle.

Her er en side fra en bok som noen elever på 5.trinn bruker. Det er en naturfagsbok. Den skal du har foran deg når du svarer på spørsmålene.

Er det noe du/dere lurer på?

Sett på opptak:

Gjennomføring av samtalen rundt tekstlesingen:

Hva gjør dere når dere skal lærer når dere leser?

Hva gjør dere når dere leser for å forstå?

Vis elevene teksten og still følgende spørsmål:

Hvordan ville du lese disse sidene for å forstå og å lære?

Oppfølgingsspørsmål:

Vet du hva du gjør da?

Gjør du noe spesielt før du begynner å lese?

Hva gjør du mens du leser?

Hva gjør du etter at du har lest?

Vet du hva lesestrategier er?

Lærer dere om lesestrategier på skolen?

Bruker du lesestrategier når dere leser? Hvilke? Hvordan?

Avslutning

Tusen takk for at du/dere ville være med på dette. Synes du det var vanskelig?

Vedlegg 2

Elevsamtale del 2

Andre del av elevsamtalene gjennomføres med en og en elev om gangen. Elevene har med seg oppgavearket og har det foran seg under samtalen.

Begynn samtalen med å fortelle at nå skal jeg spørre deg om hva du gjorde når leste denne teksten.

Sett på opptak:

Spør eleven om navnet.

Hvordan synes du at det var å lese om Rogaland – oljefylket, var det lett, vanskelig eller midt i mellom?

Hvordan leste du?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva gjorde du før du begynte å lese?

Hva tenkte du på mens du leste?

Når svarte du på oppgavene?

Hva gjør du når du leser vanskelige ord som du ikke kan?

Hva gjorde du når du skulle svare på oppgavene?

Hvordan synes du at du leser? Er du litt flink, flink, strever litt eller strever du mye?

Avslutning

Tusen takk for at du ville svare på spørsmålene.

VEDLEGG 3



NSD/Forbrukerombudet
Postboks 4404
Postboks
0407 Stovner
2007 Drammen
Tlf: 91 30 40 00
E-post: post@nsd.no

Linn Berntsen
Linn@nsd.no
E-post: linn@nsd.no
47 63 63 63

13. Mars 2014

Statens datatilsyn

Oslo

KVITTERING PÅ MEI DINN SAMBEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger av den 17.11.2013 som beskrevet i
informasjonen personopplysningene som behandles i NSD. Meldingen er gyldig på personene

Navn	Ellen Berglund
Befolkningsnummer	23030101
Fødselsdato	19.11.1988
Sted	Oslo

Personene er behandlet i forbindelse med behandling av personopplysninger i forbindelse med
behandling av personopplysningene i NSD. Behandlingen gjennomføres i henhold til personopplysningene

Personene er behandlet i forbindelse med behandling av personopplysninger i forbindelse med
behandling av personopplysningene i NSD. Behandlingen gjennomføres i henhold til personopplysningene

De personopplysningene som er behandlet i forbindelse med behandling av personopplysninger i forbindelse med
behandling av personopplysningene i NSD. Behandlingen gjennomføres i henhold til personopplysningene

Personene er behandlet i forbindelse med behandling av personopplysninger i forbindelse med
<http://www.nsd.no>

Personene er behandlet i forbindelse med behandling av personopplysninger i forbindelse med
behandling av personopplysningene i NSD. Behandlingen gjennomføres i henhold til personopplysningene

Samtidig som

Linn Berntsen

Anne Hestera

Kontaktperson: Anne Hestera 91 30 40 00
Ytterligere Personopplysningene
Kjellerveien 10, 2007 Drammen, Tlf: 91 30 40 00

Personvernombudet for forsking



Prosjektvurdering - Kommentar

202404

Personvernombudet berer til betingning om at alle prosjektopplysninger i prosjektet kan lagres i personopplysningsloven § 8-1, ledd (ansvarlig).

Personvernombudet har undersøkt seg selv om det er tilfredsstillende foruzatt at følgende vil være tilfredsstillende:

Det vil være tilfredsstillende at prosjektopplysningene som skal lagres i prosjektet er lagret i en

opplagsløsning som er tilfredsstillende i henhold til personopplysningsloven § 8-1, ledd (ansvarlig).

Personvernombudet berer til betingning om at alle prosjektopplysninger i prosjektet kan lagres i en

opplagsløsning som er tilfredsstillende i henhold til personopplysningsloven § 8-1, ledd (ansvarlig).

Personvernombudet berer til betingning om at alle prosjektopplysninger i prosjektet kan lagres i en

opplagsløsning som er tilfredsstillende i henhold til personopplysningsloven § 8-1, ledd (ansvarlig).

Vi ber om at prosjektet informeres om resultatene av undersøkelsen for utvalgte forholdene.

Personvernombudet berer til grunn at ingen av opplysningene skal lagres i en offentlig tilgjengelig

publikasjon. I den forbindelse vil personvernombudet berer til grunn at

personopplysningene vil lagres i en offentlig tilgjengelig publikasjon.

Personvernombudet berer til grunn at ingen av opplysningene skal lagres i en offentlig tilgjengelig

publikasjon. I den forbindelse vil personvernombudet berer til grunn at

personopplysningene vil lagres i en offentlig tilgjengelig publikasjon.

Personvernombudet berer til grunn at ingen av opplysningene skal lagres i en offentlig tilgjengelig

publikasjon. I den forbindelse vil personvernombudet berer til grunn at

personopplysningene vil lagres i en offentlig tilgjengelig publikasjon.

Personvernombudet berer til grunn at ingen av opplysningene skal lagres i en offentlig tilgjengelig

publikasjon. I den forbindelse vil personvernombudet berer til grunn at

personopplysningene vil lagres i en offentlig tilgjengelig publikasjon.

Personvernombudet berer til grunn at ingen av opplysningene skal lagres i en offentlig tilgjengelig

publikasjon. I den forbindelse vil personvernombudet berer til grunn at

personopplysningene vil lagres i en offentlig tilgjengelig publikasjon.

Personvernombudet berer til grunn at ingen av opplysningene skal lagres i en offentlig tilgjengelig

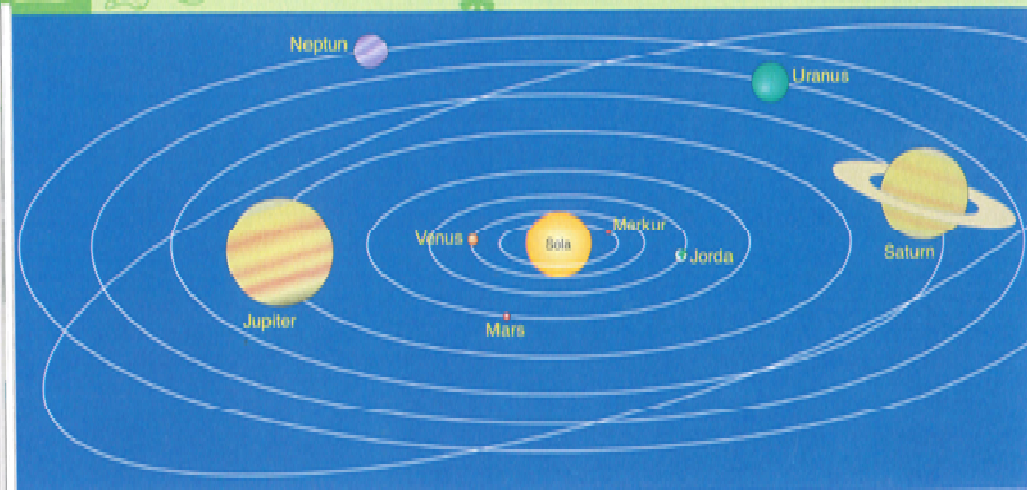
publikasjon. I den forbindelse vil personvernombudet berer til grunn at

personopplysningene vil lagres i en offentlig tilgjengelig publikasjon.

Personvernombudet berer til grunn at ingen av opplysningene skal lagres i en offentlig tilgjengelig

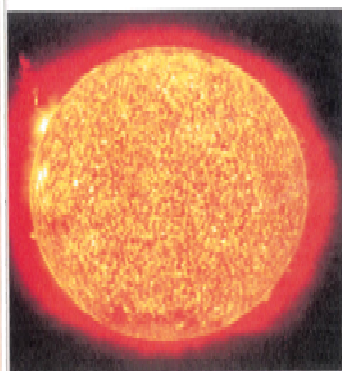
publikasjon. I den forbindelse vil personvernombudet berer til grunn at

personopplysningene vil lagres i en offentlig tilgjengelig publikasjon.



Solsystemet vårt

Dei ni planetane i vårt solsystem går i kvar si bane rundt jorda.



Sola, ein sjølvlysande glaskule.

Planetane i solsystemet vårt

I dag veit vi at vi bur på ein liten kulerund planet som går i ein bane rundt sola. Til saman er det ni planetar som går i slike banar rundt sola vår. Banane er nesten sirkelforma, men ikkje heilt. På figuren ovanfor ser du kva planetane heiter, og korleis dei beveger seg rundt sola.

Det du ser på figuren, kallar vi vårt eige solsystem. Dersom vi skulle teikne solsystemet slik at avstandane blei rette i forhold til storleiken til planetane, ville vi fått store problem. Avstandane er nemleg enorme! Om vi teikna jordkloden så stor som ei ert, skulle Jupiter ligge nesten 500 meter unna. Neptun ville vore omtrent så stor som ein golfball, og lege omtrent 3,5 kilometer vekk. Og den nærmaste stjerna vår etter sola – *Proxima Centauri* – hadde lege 30 000 kilometer unna!

Sola er eigentleg ei kjempestor, sjølvlysande gasskule og blir derfor kalla ei stjerne. Diameteren er over hundre gonger større enn diameteren til jorda. Sola er den stjerna som ligg nærmast jorda.

VEDLEGG 5

Rogaland – oljefylket

Kva fortel bileta om Rogaland?

Vi kan dele Rogaland i fire område. Lengst sør ligg Dalane. Som namnet fortel, er det eit kupert landskap med mange smådalar. Nord for Dalane ligg Jæren, truleg det beste jordbruksområdet i Noreg. Jæren er delt opp av steingjerde. Steingjerda fortel at folk har rydda jorda. Det er morenejord frå istida som må ryddast for stein før ho kan dyrkast. Før var det ein svær jobb å rydde vekk

Fakta om

Rogaland

Areal: 9 378 km² (20 gonger større enn Oslo)

Lengste elv: Suldalslågen

Største innsjø: Suldalsvatnet

Høgaste punkt: Vassdalsegga 1658 moh.

Største øy: Karmøy 177 km²

Landskapsfordeling: Vatn 6,4 %, skog 15,4 %,

jord 9,5 %, anna 68,7 %

Folketal 2005: 393 000

Kor mange kommunar: 27

Større stader: Stavanger/Sandnes (170 000),
Haugesund (40 000),

Fordeling av næringar: Råvare 4,4 %,
industri 28,1 %, teneste 67,5 %

202



steinen. I dag går det lettare med maskinar. Når jorda er rydda, er ho næringsrik og fruktbar. Våren kjem tidlig til Jæren, og det er gunstig for jordbrukarane. Når jærbonden set poteter, kan det liggje ein meter snø andre stader i landet.

Ryfylke er den tredje delen av Rogaland, det er området rundt Boknafjorden. Den fjerde delen av Rogaland er området rundt Haugesund. Det er usikkert kva namnet Rogaland stammar frå. Det kan vere frå folkenamnet rygir. Kanskje innvandra rygene til denne delen av landet for fleire tusen år sidan.

I fylkesvåpenet har Rogaland ein sølvkross på blå botn. Krossen er kopi av ein steinkross som blei reist etter Erling Skjalgsson frå Sola. Steinkrossen fortel om kva Rogaland hadde å seie for kristninga av Noreg. Det vil du lære meir om i historie.

Busetjing og næringar

«Oljefylket Rogaland» er overskrifta på dette kapitlet. Det er fordi det er funne olje under havbotnen utanfor, i Nordsjøen. Rogaland ligg nærmast oljefelta, og mykje av oljeverksemda blir styrt og drive frå stader i Rogaland. Mange oljearbeidarar har slått seg ned i Stavanger og andre stader i fylket. Mykje av industrien byggjer for oljeselskapa, sørgjer for vedlikehald og yter andre tenester. Tidlegare var skipsfart, fiske og hermetikkindustri dei viktigaste næringane i byen. Stavanger som har vakse saman med Sandnes, er den største byen i Rogaland.

«Preikestolen» høyrer ut til å ha noko med ei kyrkje å gjere, men dette er ikkje ein slik preikestol. Det er eit berømt utsiktspunkt inne i Lysefjorden. Frå Preikestolen går det ein fjellvegg 600 meter rett ned, og det er ei fantastisk utsikt over fjorden og fjella.

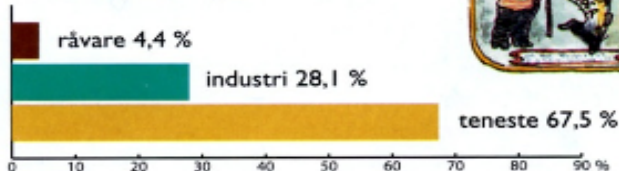


Landskapsfordeling:



Vatn 6,4 % Jord 9,5 %
Skog 15,4 % Anna 68,7 %

Fordeling næringar:



VEDLEGG 6

Kontroll - Hvordan synes du det var å lese om Rogaland - oljefylke, vanskelig, lett eller midt i mellom?						
Elev nr.	Nivå	Skåre	Intet utsagn	Ett utsagn	To utsagn/kombinasjon	Kombinere sin utsagn og begrunne sine uttalelser
MESTRINGSNIVÅ 1						
26	1	9		Midt i mellom.		
10	1	10		Midt i mellom.		
12	1	10		Middels		
13	1	10			"Vet ikke?" Ettervert kom det fram at det var lett å lese teksten "lett å lese det ja, ja".	
27	1	11		Litt vanskelig.		
32	1	11			Nja, greitt nok, midt i mellom.	
16	1	12			1. Midt i mellom. 2. Side 1 var lett, side 2 var vanskeligere.	
15	1	13			Det var litt spennende, det var litt midt imellom.	
25	1	13			Det var interessant, det var lett.	
11	1	14		Midt i mellom.		
17	1	14		Midt i mellom.		
18	1	14		Det var litt vanskelig.		
33	1	14			Den var litt vanskelig, det var mye i teksten jeg ikke fant. (svar til)	
36	1	15		1. Sånn passelige 2. Det var litt vanskelig.		
37	1	15			Det var spennende, litt vanskelig.	

MESTRINGSNIVÅ 2						
4	2	16				Den var ikke vanskelig å lese men det var ikke alt jeg forstod.
29	2	16				Det var noe plasser det var litt lett og noen plasser det var litt vanskelig å skjønne. (Eleven peker på side 1 som "lett" og side 2 som "vanskelig").
3	2	17				1. Den var sånn passe. 2. Noe var vanskelig. 3. Ord jeg ikke forstod.
5	2	18		Jeg synes at det var litt vanskelig.		
30	2	18				1. Det var veldig vanskelig. 2. Det var mange ting jeg ikke viste (peker inn i teksten), ord.
7	2	19		Midt i mellom.		
19	2	19			1. Det var fint. 2. Midt i mellom.	
20	2	19			Noe var litt vanskelig og noe var litt lett.	
23	2	19		Litt midt i mellom.		
6	2	20			Den var...det var noen ord som var vanskelige, spesielt ett.	
14	2	20				Jeg syntes at det var spennende for jeg liker litt om fylker og land og sånt. Det var ikke så vanskelig.
8	2	21		Det var litt vanskelig.		
31	2	22			1. Greit. 2. Midt i mellom.	

MESTRINGSNIVÅ 3						
24	3	23		Det var lett.		
9	3	25				Jeg syntes at det var sånn passelig, men det var noen ord jeg slet med.
35	3	25			_spennende og midt i mellom.	
2	3	26			Det var lett, men jeg hadde ikke før hørt om det.	
34	3	26			Jeg syntes det var ganske ...gøy å lese det og så var det sånn passelig, det var ikke så veldig vanskelig.	
22	3	27			Det var noen ord som var vanskelige.	

VEDLEGG 7

Kontroll - Hva har du lært om oljefylket Rogaland?						
Elev nr.	Nivå	Skåre	Intet utsagn	Ett utsagn	To utsagn/ kombinasjon	Kombinere sine utsagn og begrunne sine uttalelser
MESTRINGSNIVÅ 1						
26	1	9		Husker ikke.		
10	1	9			1. Det handle om at _! 2. Det var Dalane eller noe sånt og så... 3. Jæren og at der kom vår før på Jæren, og at det var sånn godt sånn jordbruk eller noe slik greier.	
12	1	10			1. Ja, litt. 2. Masse ord. Jorbruksområde, Grødaland og på Jæren, Prekestolen.	
13	1	10		Husker ikke.		
27	1	11		Egentlig ikke så mye.		
32	1	11			Nja, kanskje viste noe av det, men ikke alt.	
16	1	12		Jeg husker ikke.		
15	1	13			At det er oljefylke og at det er delt opp i sånne greier.	
25	1	13		Litt forskjellig.		
11	1	14			Om miljøet og sånn om oljen.	
17	1	14				Det husker jeg ikke helt, jeg er ikke så veldig flink til å huske.
18	1	14			1. Hva jeg har lært, hm_åh! 2. Jeg har lært om fylke. 3. Det ligger ved Stavanger.	
33	1	14			1. Ja. 2. Nei, husker ikke noe, jeg bare leser.	
36	1	15			Jeg lærte at Rogaland er 20 ganger større enn Oslo. Så er et kopi av steinkors, og noe med solen. Og så hadde de funnet olje rett utenfor i Nordsjøen med Rogaland.	

37	1	15			Det er delt i fire områder, eller fylker. Og om våpenet til Rogaland.	
MESTRINGSNIVÅ 2						
4	2	16			Det handler i alle fall om Rogaland oljefylke. Jeg husker ikke helt.	
29	2	16			Det handler om Rogaland oljefylke, og om olje og Prekestolen.	
3	2	17		Ja		
5	2	18			Ja det har jeg, Prekestolen.	
30	2	18			Det handler om Rogaland oljefylke. Det fortalte at Rogaland er delt opp i mange biter. Hvor Rogaland var og hvor ting det var i Rogaland og sånt.	
7	2	19			1. Ja litt. 2. Husker ikke noe.	
19	2	19	x			
20	2	19	x			
23	2	19			At det var Sandnes og Stavanger, det var en by før, det var den største i Rogaland. Og så rundt Jæren rundt der, og steingjerde. Og så fant de olje i bunnen på havet.	
6	2	20			1. Det handler om Rogaland oljefylke, og ... nei jeg husker ikke mer. 2. For eksempel han Erling (Skjalgson) og det korset så er kommunevåpenet, nei fylkesvåpenet, eller hva det er et heter.	
14	2	20			Jeg har lært litt om hvor mange innbyggere det var i 2005. Og sånn areal og lengste og største. 3. Så har jeg lært om Prekestolen. Så var det antall ett eller annet hvor mange kommuner i Norge, Rogaland mener jeg. Og så litt forskjellig om Prekestolen og sånt på den andre siden.	
8	2	21			At det var tre deler.	
1	2	22			Det var om Prekestolen, og om Rogaland, det er delt inn i fire deler.	

31	2	22			Han handler om Rogaland og olje, at det er et oljefylke. Om Prekestolen og Jæren og litt forskjellig.	
MESTRINGSNIVÅ 3						
24	3	23	x			
9	3	25		At Rogaland er delt opp i fire deler.		
35	3	25			At det er fire deler. Så har jeg lært om Prekestolen.	
2	3	26			Ja jeg husker litt. Husker at det er forskjellig jord og slikt rart. Jeg husker litt forskjellig.	
34	3	26	x			
22	3	27			At det var delt opp i tre områder. At Prekestolen ligger i Lysefjorden. Mye om olje.	

VEDLEGG 8

Kontroll - Hva tenkte du på mens du leste?						
Elev nr.	Nivå	Skåre	Intet utsagn	Ett utsagn	To utsagn/ kombinasjon	Kombinere sine utsagn og begrunne sine uttalelser
MESTRINGSNIVÅ 1						
26	1	9			1. Jeg tenkte litt på Rogaland, sånn litt forskjellig. 2. I forbindelse med sosystemet. 3. Jeg tenker litt på hva det handler om, våres verdensrom.	
10	1	10	x			
12	1	10		Eeh_ikke så mye.		
13	1	10		Ingenting.		
27	1	11		Ikke noe spesielt.		
32	1	11			Jeg tenkte på Egersund, og Jæren og rundt omkring.	
16	1	12			Tenkte på ordene, de jeg synes var vanskelige.	
15	1	13				Jeg tenkte på hvordan det var og så har jeg letter for det her er ett av mine yndlingsfag.
25	1	13		Ikke noe spesielt.		
11	1	14	x			
17	1	14				Da tenkte jeg på ordene, _ de ordene som jeg synes er litt vanskelige bruker jeg litt tid på.
18	1	14		Husker ikke.		
33	1	14			Det er litt sånn fra gamledager og litt så litt om Rogaland.	
36	1	15		Jeg husker ikke.		
37	1	15		Det jeg leste.		

MESTRINGSNIVÅ 2						
4	2	16		Nei!		
29	2	16		Det husker jeg ikke.		
3	2	17			Jeg tenkte på hva som er oppgavene til teksten for da må jeg huske mest mulig.	
5	2	18	x			
30	2	18			Da tenkte jeg på hvordan Rogaland så ut og mange byer og masse sånt.	
7	2	19			...ehh...hmm, ...nei, ikke noe spesielt. Jeg tenker ...hmm avog til tenker jeg på andre ting som egentlig ikke har noe med det jeg leser...og såne ting.	
19	2	19	X			
20	2	19	X			
23	2	19			1. Ingenting. 2. Jo det jeg leste.	
6	2	20			Nei, jeg gjorde ikke noe spesielt jeg bare leste.	
14	2	20		Hva tid jeg skulle begynne å arbeide.		
8	2	21		Tenker på tingene i teksten.		
1	2	22				
31	2	22			Jeg tenkte på Rogaland, og der er ...(stedsnavn er fjernet) der jeg bor.	

MESTRINGSNIVÅ 3						
24	3	23			Jeg tenkte på det jeg leste	
9	3	25			Tenkte på at jeg skulle finne det som stod (svarene på oppgavene).	
35	3	25		Litt forskjellig.		
2	3	26		Nei!		
34	3	26			Litt forskjellig, jeg bryr meg mest om teksten.	
22	3	27			Jeg tenkte på her når jeg leste her,...så tenkte jeg egentlig på..., så foran meg Prekestolen.	

VEDLEGG 9

Regulering - Hva gjør du når du leser for å forstå?						
Elev nr.	Nivå	Skåre	Intet utsagn	Ett utsagn	To utsagn/ kombinasjon	Kombinere sine utsagn og begrunne sine uttalelser
MESTRINGSNIVÅ 1						
26	1	9				1. Jeg leser det fort og så leser jeg det sent etterpå. 2. Hvis jeg ikke forstår det så lese jeg det sent mange ganger.
10	1	10			Jeg prøver å huske det, jeg leser ikke så veldig fort når jeg leser inni meg. Prøver å lese det flere ganger.	
12	1	10			Arbeider når jeg leser.	
13	1	10		Jeg leser.		
27	1	11				Jeg tar og leser og så etter at jeg har lest så tenker jeg og så leser jeg en gang til.
32	1	11		Jeg bruker fingeren.		
16	1	12		Jeg bare leser.		
15	1	13			Jeg leser det mange ganger, jeg leser av og til litt fort og av og til litt sånn passelig. Jeg konsentrere meg bare.	
25	1	13			Jeg bruker fingeren og så leser jeg nøye hvert ord.	
11	1	14			Jeg leser det noen ganger og så når jeg kan det leser jeg det høyt for en voksen.	
17	1	14			Husker ikke, jeg bare leser	
18	1	14			Jeg bare leser litt sånn og så tenker jeg på det jeg leser	
33	1	14		Den var litt vanskelige.	Jeg ville lest det samme flere ganger om og om igjen.	
36	1	15			Jeg leser bokstavene og så uttaler jeg dem.	
37	1	15		Litt vanskelig.		

MESTRINGSNIVÅ 2						
4	2	16			1. Jeg bare ser direkte i boken og så leser. 2. Noen ganger bruker jeg fingeren.	
29	2	16			Da leser jeg nøye og ikke bare leser så fort som jeg kan.	
3	2	17				1. Jeg leser mange ganger. 2. Hvis det er vanskelige ord sier jeg ordet inni meg for å se om jeg får det til. Og så kan jeg lese det høyt.
5	2	18			1. Jeg leser tydelig og så ikke altfor fort, og så leser jeg det et par ganger i alle fall, ikke bare en gang. 2. For å lese tydelig leser jeg litt sent, og høyt slik at jeg hører.	
30	2	18			Jeg leser mange ganger.	Når jeg leser så tenker jeg litt gjennom hva jeg har lest, så forstår jeg mer.
7	2	19		Det går veldig fint.		
19	2	19			1. Jeg leser inni meg. 2. ...overskrift og leser nedover sidene. Forstår jeg ikke noe spør jeg lærer. Når det er ord som er vanskelige.	
20	2	19			1. Leser sent. 2. for å få med alle ordene.	
23	2	19			Jeg leser og så prøver jeg å huske det og så leser jeg en gang til.	
6	2	20			1. Jeg ser bare litt på teksten, men så leser jeg litt sent.	Hvis jeg har lest det en gang til først og synes det er vanskelig da, så blir det mye lettere etterpå. Hvis jeg leser f.eks sånn (elev nr. 6 peker med fingeren fra venstre mot høyre i teksten) så, etterpå, leser jeg mye fortere.
14	2	20			Jeg skriver litt notater og så leser jeg et par ganger. 2. så gjør jeg ikke så mye mer enn det egentlig.	

8	2	21			1. Jeg ser i boken og så leser jeg med fingeren. 2. for det at hvis ikke kommer jeg ut av teksten.	
1	2	22			Jeg ville fortalt om det jeg hadde lest og funnet ut litt mer om det.	
31	2	22			Jeg leser det mange ganger.	
MESTRINGSNIVÅ 3						
24	3	23			Jeg bare leser grundig. Jeg ser mye på et ord hvis jeg ikke får det til.	
9	3	25		Jeg ser på teksten.		
35	3	25			1. Jeg leser alene, jeg leser inni meg. 2. Litt fort.	
2	3	26		Jeg bare leser!		
34	3	26				1. Jeg ser på bokstavene og så uttaler jeg dem inni meg, og så hvis det er et ord jeg kan veldig godt, så vet jeg jo hva det er og da bare sier jeg det fort inni meg. 2. Jeg leser uttalelsen inni meg så når jeg leser en setning så tenker jeg litt på hva det skal liksom bety, skikkelig.
22	3	27				1. Jeg ser det for meg av og til og sånn, men inni hodet. 2. Jeg fortsetter på historien inni hodet så ser jeg det for meg hva som vi skje. 3. Lese det mange ganger og valgt noen av ordene i setningen slik at jeg kunne huske ordene.

VEDLEGG 10

Regulering - Hva gjør du når du leser vanskelige ord du ikke kan?						
Elev nr.	Nivå	Skåre	Intet utsagn	Ett utsagn	To utsagn/ kombinasjon	Kombinere sine utsagn og begrunne sine uttalelser
MESTRINGSNIVÅ 1						
26	1	9		Det var mange vanskelige ord.		
10	1	10			Da hopper jeg bare over de vanskelige ordene, jeg forstår ikke de ordene.	
12	1	10			Da spør jeg! Mamma eller læreren.	
13	1	10			Ser på bokstavene for å finne ut hva det betyr.	
27	1	11				1. jeg leser ordene ganske mange ganger hvis jeg ikke forstår dem med en gang så så bare leser jeg en og en bokstav og så setter jeg det sammen så bli det ett ord. 2. da tar jeg og leser dem, jeg deler dem opp. At noen ord er der flere ord og så tar jeg og deler dem opp.
32	1	11				Da prøver jeg å lese dem helt til jeg greier det. 2. da prøver jeg å stave en og en bokstav og litt sånn.
16	1	12	x			
15	1	13			Jeg leser gjennom teksten en gang til men_ ja...	
25	1	13				1. Jeg leser alt gjennom flere ganger til jeg kan det 2. Leser videre i teksten 3. Deler opp ordene av og til. 4. Vi tenker nøye på ordet, og litt sånn forskjellig.
11	1	14				Da rekker jeg opp hånden. Så sier jeg til læreren og så prøver jeg å forstå.
17	1	14			1. Mmmm, jeg vet ikke. 2. Da hopper jeg over dem (hvis det er vanskelige ord).	
18	1	14			Det var vanskelig, det som var vanskelige ord. Jeg vet ikke hva de betyr.	
33	1	14	x			

36	1	15				Jeg lurert litt på ord mens jeg leser. Jeg leser det to eller tre ganger, forstår jeg det ikke fortsetter jeg bare videre i teksten. Jeg spør aldri om hjelp. Skjønner jeg det fortsatt ikke leser jeg bare resten av teksten. Jeg føler at det er mange ord jeg ikke kan. det er ikke vanskelig å lese ord men det er vanskelig å vite hva de betyr.
37	1	15			1. Jeg leser en gang til, det hjelper. 2. Jeg går videre hvis jeg ikke vet hva det betyr. 3. Spør ikke noen.	
MESTRINGSNIVÅ 2						
4	2	16				Det er ikke alltid jeg forstår alt, ordene. Jeg forstår veldig mye men det er kanskje to tre ord jeg ikke forstår. Jeg må bare hoppe over for jeg kunne ikke få svar hva det betydde. 2. spør læreren hvis det er lov. (hvis det ikke er lærer tilstede) "jeg sitter og tenker litt"
29	2	16	x			
3	2	17				1. Jeg går av og til videre. 2. Lese og forstå det.
5	2	18				Jeg leser det engang til og prøver å forstå det. Hvis ikke fortsetter jeg. Men jeg spør ikke om jeg ikke forstår. Jeg går bare videre.
30	2	18	x			
7	2	19	x			
19	2	19			Leser det mange ganger. Hopper over noen ganger.	
20	2	19				Stopper opp og leser dem inni meg og så leser jeg dem høyt etterpå. Når jeg har lest det en gang skjønner jeg det etterpå.
23	2	19	x			
6	2	20				Jeg prøver å lese de om igjen til jeg forstå de og hvis jeg ikke forstår de så pleier jeg bare å lese de. Så leser jeg videre og så av og til forstår jeg hva de betyr.

14	2	20				Jeg leser vanskelige ord jeg ikke kan. Da vet jeg ikke, da bare hoppper jeg over og leser videre de forstår jeg ikke. Av og til så øver jeg mye på dem og prøver og så huske det hvis jeg har hatt liksom før.
8	2	21				1. Da leser jeg ordet litt sent, _en gang. 2. Han " spør læreren" hvis han ikke forstår ordet etter å ha lest det mange ganger. Det er "bare de ordene jeg lurer mest på" han spør læreren om. De andre ordene spør han de som han sitter med .
1	2	22				Jeg leser ordet flere ganger. Først leser jeg det for å kunne uttale det riktig. Og så leser jeg setningen fordi det er litt lettere å forstå hva det betyr.
31	2	22				Da går jeg tilbake og leter igejn. Jeg pleier å finne ut av det hvis ikke, så pleier jeg å hoppe tilbake gå tilbake etterpå.

MESTRINGSNIVÅ 3						
24	3	23	x			
9	3	25	x			
35	3	25	x			
2	3	26	x			
34	3	26				1. Når jeg kommer til vanskelige ord så hvis jeg ikke skjønner dem skikkelig så leser jeg dem om igjen. 2. Jeg pleier å skjønne dem og hvis det er altfor vanskelig så pleier jeg også hvis jeg hvis det er hjemme så leser jeg faktabok, så pleier jeg å slå opp på internett for å finne ut...hvis det er betydningen på ordet. 3. spør læreren (hvis han er på skolen). 4. jeg ser på bokstavene så uttaler jeg dem inni meg, og så hvis det er ord jeg kan veldig godt så vet jeg jo hvav det er og da barer sier jeg det fort inni meg.
22	3	27				Da leser jeg dem en gang til så prøver jeg å finne ut...jeg deler likesom ordene for å finne hva de står for.

VEDLEGG 11

Hvordan synes du at du leser? Er du litt flink, flink, strever litt eller strever du mye?							
Elev nr.	Nivå	Skåre	Litt flink	Flink	Strever litt	Strever mye	Elevens uttalelser
MESTRINGSNIVÅ 1							
10	1	9	x				Strever ikke
26	1	9		x			Passelig, flink å lese
12	1	10	x				Har lest
13	1	10	x				Ukjente ord er vanskelige, strever ikke
27	1	11	x				Litt vanskelig
32	1	11	x				Greit nok, ikke vanskelig, forstod ikke alt
16	1	12			x		Strever litt
15	1	13	x				Jeg synes ikke at det er vanskelig
25	1	13	x				Før strevde jeg nå er jeg blitt mye bedre
11	1	14			x		Jeg strever ikke så mye, sånn både og
17	1	14		x			Er flink
18	1	14	x				Middels, ville helst ha svart flink
21	1	14	x				Litt god
33	1	14			x		Av og til så strever jeg litt men jeg finner ut av det etter hvert
36	1	15	x				Jeg synes at jeg er sånn passelig gode
37	1	15		x			Sånn passelig flink, flink
MESTRINGSNIVÅ 2							
4	2	16	x				Midt i mellom, litt flinke
29	2	16	x				Midt i mellom, litt flinke
3	2	17		x			Ganske flink
5	2	18					Alt etter som
30	2	18			x		Strever litt med de vanskelige ordene
7	2	19	x				Litt flinke
19	2	19		x			Flinke
20	2	19		x			Flinke
23	2	19			x		Jeg vet ikke? Jeg synes ikke jeg er flink.
6	2	20	x				Det er litt av og til. Av og til synes folk at jeg er flink, bare litt flink, ... og så synes ikke jeg at jeg er fullt så flink
14	2	20		x			Jeg synes det går greit, flinke
8	2	21	x	x			Jeg synes at jeg er litt flink. (etter hvert) veldig flink!
1	2	22	x				Mange ganger synes jeg at det er litt vanskelig. Jeg klarer å lese det meste for meg selv. Men når jeg skal lese høyt så klarer jeg ikke å lese skikkelig.
31	2	22	x		x		Sånn midt i mellom
MESTRINGSNIVÅ 3							
24	3	23		x			Lett å lese, veldig flink leser
9	3	25			x		Strever litt av og til med ord
35	3	25	x				Jeg vet ikke. Tror ikke jeg er så veldig dårlig til å lese. Jeg leser fortest men det er kanskje ikke jeg som leser best.
2	3	26		x			Jeg synes at jeg er ganske flink til å lese
34	3	26		x			Veldig flink
22	3	27	x				Strever ikke, men er ikke så flink