



Universitetet
i Stavanger

**4. klasse elevers holdninger og selvoppfatning i lesing
- en kvantitativ oppgave med fokus på
leseforståelse og PIRLS 2006.**

Kathrine Aas Ingebretsen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk

Det humanistiske fakultet

Våren 2012



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2012

Åpen

Forfatter: Kathrine Aas Ingebretsen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Kjersti Lundetræ

Tittel på masteroppgaven:

4. klasse elevers holdninger og selvoppfatning i lesing - En sammenligning av elever med adekvate avkodingsferdigheter med henholdsvis høy og lav leseforståelse.

Engelsk tittel:

4.th graders attitudes and self-concept towards reading – A comparison of pupils with adequate decoding skills with high and low comprehension.

Emneord:
Leseforståelse
Spesifikk leseforståelsesvanske
PIRLS 2006
Motivasjon
Holdninger
Selvoppfatning

Sidetall: 69
+ vedlegg/annet: 80

Stavanger, 10/05-2012

FORORD

Gjennom masteroppgaven har jeg fått muligheten til å fordype meg i et veldig spennende området innenfor det spesialpedagogiske felt. Innledningsvis i masterstudiet, ble jeg spesielt interessert i de elever som uheldigvis lett kan ”gjemme seg”, til tross for at de mestrer å avkode skriftspråket. Jeg ble raskt interessert i diagnosen ”spesifikke leseforståelsesvansker”, og hadde dette i bakhodet når jeg skulle finne et emne til masteroppgaven.

Selve prosessen med å utarbeide oppgaven, har vært veldig lærerikt, tidkrevende, spennende og svært interessant.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Kjersti Lundetræ, som har gitt meg konstruktiv tilbakemelding, gode råd og god støtte i denne lærende prosessen.

Jeg vil også takke mine medstudenter og venner for gode samtaler, latter, kunnskap og oppmuntring på ”kontoret”, rundt spisebordet, på kafé og i telefonen.

I tillegg vil jeg også rette en stor takk til min familie. Mye latter, gode og kloke ord har fulgt meg gjennom studiet og masteroppgaven.

Til slutt vil jeg også takke min far. Uten deg, hadde jeg nok ikke lært så mye om meg selv, som jeg har gjort det siste halvannet året. Jeg setter stor pris på de gode ord du gav meg.

Stavanger, mai 2012.

Kathrine Aas Ingebretsen

SAMMENDRAG

Hensikten med denne kvantitative oppgaven har vært å få en bedre forståelse av diagnosen ”spesifikke leseforståelsesvansker”. For elever som har denne diagnosen, så innebærer det at de mestrer å avkode men har vansker med å forstå det de leser. Forskning har vist at spesifikke leseforståelsesvansker, kan hovedsakelig være påvirket av vansker med grammatikk, pragmatikk og semantikk. I tillegg kan andre aspekter som ordforråd, erfaringer forkunnskaper, og metakognisjon også påvirke leseforståelsen til den enkelte elev.

Den internasjonale leserundersøkelsen PIRLS, måler leseforståelse blant 4. og 5. trinn i grunnskolen. På bakgrunn av undersøkelsen, ble data fra 4. trinn fra både PIRLS 2006 og ”Ordkjedetesten” benyttet for å danne mitt utvalg. Elevene i mitt utvalg ble fremvist på to forskjellige måter; høy og lav leseforståelse.

På bakgrunn av disse overnevnte valgene, ble målet å finne ut hva som kjennetegner norske 4. klassinger som hadde adekvate ordavkodingsferdigheter, men som henholdsvis har god og dårlig leseforståelse, med tanke på holdninger til- og selvoppfatning i lesing.

I oppgaven ble relevant teori omkring lesing og leseforståelse benyttet. I tillegg ble også teori omkring motivasjon og tiltro til egne ferdigheter fremmet, da disse tok for seg begrepene jeg ville undersøke opp mot lesegruppene i utvalget.

I funnene ble det avdekket signifikante forskjeller mellom elevene med høy og lav leseforståelse. Resultatene viste at elevene som mestrer å lese, hadde jevnt over gode holdninger og selvoppfatning i lesing. For elevene med lav leseforståelse, ble de samme resultatene konstatert og viste til at flesteparten av elevene i gruppen hadde gode holdninger og selvoppfatning i lesing, til tross for vansker med forståelsen. Funnene fra mitt utvalg kan ikke si noe om årsak, men om sammenhengen mellom elevgruppenes holdninger og selvoppfatning i lesing på 4. trinn i Norge.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
INNHALDSFORTEGNELSE	III
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	1
1.2 AKTUALITET.....	3
1.3 AVGRENSNING.....	6
2 TEORETISK BAKGRUNN	7
2.1 TIDLIG SPRÅKTILEGNELSE OG PÅVIRKNINGSFAKTORER	7
2.2 LESING.....	9
2.3.1 <i>Ordavkoding</i>	11
2.3.1.1 Fonologisk ordavkodingsstrategi	13
2.3.1.2 Ortografisk ordavkodingsstrategi	14
2.3.2 <i>Leseforståelse</i>	15
2.3.2.1 Metakognisjon	19
2.3 TEORI OM MOTIVASJON	21
2.3.1 <i>Motivasjon</i>	21
2.3.2 <i>Tiltro til egne ferdigheter, holdninger og selvoppfatning</i>	24
3 PIRLS 2006	26
3.1 PIRLS.....	26
3.2 PIRLS 2006 UNDERSØKELSEN	28
4 METODE	29
4.1 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	30
4.2 PIRLS – EN TIDSSERIEUNDERSØKELSE	30
4.3 POPULASJON OG UTVALG.....	31
4.3.1 <i>Mitt utvalg</i>	34
4.4 SVARRESPONS OG BORTFALL	36
4.5 RELIABILITET.....	37
4.6 VALIDITET OG GENERALISERING	37
4.7 ETISKE HENSYN	39
4.8 SPSS OG ANALYSENE	39
4.9.1 <i>Valg av variabler</i>	40
5 RESULTATER	41

5.1	ELEVER MED HØY OG LAV LESEFERDIGHET I FORHOLD TIL HOLDNINGER TIL LESING.....	41
	<i>"Jeg leser bare hvis jeg må"</i>	41
	<i>"Jeg synes lesing er kjedelig"</i>	42
	<i>"Jeg liker å lese"</i>	43
5.2	ELEVER MED HØY OG LAV LESEFERDIGHET I FORHOLD TIL SELVOPPFATNING I LESING	44
	<i>"Lesing er veldig enkelt for meg"</i>	44
	<i>"Når jeg leser for meg selv, så forstår jeg nesten alt jeg leser"</i>	45
5.3	OPPSUMMERING AV RESULTATER	46
6	DRØFTING AV RESULTATER OG TEORI.....	47
6.1	LESEFERDIGHETER I UTVALGET	47
6.2	ELEVENES HOLDNINGER TIL LESING.....	49
	<i>"Jeg leser bare hvis jeg må"</i>	49
	<i>"Jeg synes lesing er kjedelig"</i>	51
	<i>"Jeg liker å lese"</i>	53
6.3	ELEVENES SELVOPPFATNING I LESING	57
	<i>"Lesing er veldig enkelt for meg"</i>	57
	<i>"Når jeg leser for meg selv, så forstår jeg nesten alt jeg leser"</i>	60
6.4	OPPSUMMERING AV DRØFTING	62
7	AVSLUTNING	63
8	LITTERATURLISTE.....	65
	VEDLEGG.....	70
	FIGUR 1: "LESEUTVIKLINGSMODELL" AV HØIEN OG LUNDBERG.....	11
	FIGUR 4. 1: TOTALT ANTALL RESPONDENTER I "ORDKJEDETESTEN"	35
	FIGUR 5. 1: "JEG LESER BARE HVIS JEG MÅ" I FORHOLD TIL LESEFERDIGHET.....	42
	FIGUR 5. 2: "JEG SYNES LESING ER KJEDELIG" I FORHOLD TIL LESEFERDIGHET	43
	FIGUR 5. 3: "JEG LIKER Å LESE" I FORHOLD TIL LESEFERDIGHET	44
	FIGUR 5. 4: "LESING ER VELDIG ENKELT FOR MEG" I FORHOLD TIL LESEFERDIGHET	45
	FIGUR 5. 5: "NÅR JEG LESER FOR MEG SELV, SÅ FORSTÅR JEG NESTEN ALT JEG LESER" I FORHOLD TIL LESEFERDIGHET	46
	TABELL 4. 1: MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER	36

1 INNLEDNING

Lesing er en nødvendig og viktig ferdighet for oss mennesker. Det er gjennom lesing at en skaffer seg kunnskap og ferdigheter, samtidig som lesingen gir oss mennesker muligheter for personlig utfoldelse og utvikling (Reichenberg, 2011). Etter hvert som barnet blir eldre, legges det til rette for at barnet skal beherske språklige ferdigheter som tale, skrive, lytte og lese (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2008). Når barnet begynner på skolen, blir disse ferdighetene særdeles viktig for barnets utvikling og fremgang i skolen.

Elever i den norske skole, skal ved hjelp av de ”fem grunnleggende ferdigheter” utvikles med og være en del av fagkompetansen deres i skolen (LK06). Disse ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne regne, å kunne lese og å kunne bruke digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2012). Elevene skal i tidlig skolealder lære seg å ”knekke” lesekoden, og i løpet av første del av grunnskolen skal elevene også mestre å bruke lesingen mer effektivt og strategisk for å oppnå forståelse av det som leses.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I fjerde klasse skal elevene for alvor begynne å bruke lesing for å lære. Denne internasjonale leseundersøkelsen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), har valgt å fokusere på 4. klassinger, da elevene på dette trinnet skal mestre å forstå det de leser.

PIRLS går lesing ut på at en blant annet skal forstå og bruke skrevet tekst (Mullis, Kennedy, Martin, & Sainsbury, 2006a). Dette finner vi også igjen i Kompetansemålene i

Kunnskapsløftet. Generelt for elever som har gjennomført 4. klasse, er det forskjellige kompetansemål som skal beherskes i lesing (Utdanningsdirektoratet). Et av kravene er at elevene skal mestre leseforståelse, hvor forståelsen ”bygger på” eksisterende kunnskap og erfaringer. Elevene står også ovenfor diverse mål som beskrives som viktige i muntlige-, skriftlige-, sammensatte tekster, og språk og kultur. Ifølge Kompetansemålene i skriftlige tekster i norsk på 4. trinn skal elevene blant annet mestre å:

*”(...)- lese skjønnlitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse
- trekke slutninger på grunnlag av forståelse for sammenheng mellom deler og helhet i tekster*

- bruke lesestrategier og tekstkunnskap målrettet for å lære
- beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger.” (Utdanningsdirektoratet)

Med andre ord, så skal eleven mestre lesing i den forstand at den tilfører lærdom – den skal ha en nytteverdi. I denne oppgaven vil derfor forståelsesaspektet ved lesingen være i hovedfokus.

I ”Læringsplakaten” vises det til hvordan skolen og lærebedriften skal bidra til utvikling hos den enkelte elev; ”(...) stimulere lærelyst, evne til å halde ut og nyfikne blant elevane og lærlingane/lærekandidatane (Oppl.l. § 1-2 og den generelle delen av læreplanverket) (Utdanningsdirektoratet). ”Lesefokuset” har i tidligere klassetrinn (1., 2. og 3. klasse) mye fokus på at eleven skal mestre avkodingen av skriftspråket. I fjerde klasse er det blitt enda mer fokus på at eleven mestrer ulike lesestrategier for å huske det de leser. Eleven skal beherske en (mer eller mindre) automatisert ordavkoding, slik at frigjort kapasitet rundt avkodingen kan benyttes til å huske, reflektere, forstå og tilføre ny lærdom hos den enkelte. Lesing innebærer at en kan avkode eller kjenne igjen ord, og at en kan tolke og forstå det som leses. Forståelsesperspektivet ved lesingen er hele hensikten med å lese, og sammen med avkodingen av skriftspråket, utgjør disse to faktorene forutsetninger for lesing (Hulme & Snowling, 2009). For at lesing skal være hensiktsmessig, er det nødvendig og viktig at lesingen bygger på tidligere kunnskap og erfaringer, samtidig som den kan tilføye ny lærdom hos den enkelte.

Gjennom egne erfaringer og i arbeid med barn og unge, har jeg lagt til merke hvilken verdi lesing har for den enkelte. Den oppmuntrende følelsen en sitter igjen med når ”lyset slås på”, og leseren mestrer å dra paralleller mellom det ”jeg akkurat leste” og tidligere erfaringer, er for mange veldig mestringsgivende. For mange elever er det en stor forskjell å lese for fornøynsens skyld, å lese fordi en må. For en del barn og unge er det også en stor kneik å komme over, når lesingen i klasserommet får en nytteverdi. Når eleven etterhvert behersker å avkode skriftspråket, skal lesingen bli mer strategisk da det viktigste er å forstå det de leser. Prosessen mot å oppnå leseforståelse, kan for mange barn være en veldig krevende og lang vei å gå. Noen barn mestrer allerede lesingen før de begynner på skolen. Mens andre barn trenger tid til å lære seg å lese, og bruker derfor mer tid på å beherske og forstå det som leses. For mange barn er det også en selvfølge å vite hvordan en for eksempel skal gå frem for å kunne bake kaker. Løsningen er jo så enkel; den oversiktlige fremgangsmåten i oppskriften

hjelper til med hvordan en skal mestre kokkeutfordringen. Men så er det også slik, at det er barn som strever med å forstå kakeoppskriften. For disse barna er det forskjellige aspekter som svakt ordforråd, sviktende kort-/ langtidsmminnet, vansker med pragmatikk, grammatikk og semantikk som gjør det vanskelig å forstå det de leser. Faren ved ikke å forstå det en leser, er at forståelsesvansker kan ha store og inngrepene konsekvenser for den enkelte elev. Manglende og beskjedent ordforråd og språk, samt dårligere kunnskaper i skolefag kan påvirke forskjellige aspekter i elevens liv (Reichenberg, 2011).

For elever som lærer seg å lese, innebærer leseforståelse ”(...) å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (Bråten, 2007, s. 11). En forutsetning for å kunne oppnå god leseforståelse av lengre tekster, er at avkodingsprosessene er automatisert. Hos elever som har dysleksi, er det primært fonologiske avkodingsvansker i lesing som gjør at leseforståelsen kan svikte (Høien & Lundberg, 2012). Elever som derimot har ”spesifikke leseforståelsesvansker”, mestrer å avkode men de kan allikevel ikke forstå det de leser. Elever i denne lesegruppen gjenkjenner ordene presist, men har problemer med å forstå meningen av hva de leser (høyt). Dette til tross for at de leser ordene med nøyaktighet og i et normalt tempo (Hulme & Snowling, 2009). En utfordring hos elever som strever med leseforståelsen, til tross for at de mestrer en automatisert avkodning, kan på lik linje med dyslektikere, være vanskelige å oppdage da de har lagt til seg strategier for å mestre det ”å lese”. Elever med spesifikke leseforståelsesvansker blir synliggjort i denne oppgaven.

1.2 Aktualitet

For at et aktivt og demokratisk samfunn skal fortsette å utvikle seg, så er en avhengig av at medborgere kan lese, forstå, vurdere og forholde seg kritisk til informasjon (Lundetræ, 2010). Lesing er derfor en fundamental kompetanse, som er med på å skape, utvikle og tilføre lærdom til det individuelle ”jeg” (Mullis, Kennedy, Martin, & Sainsbury, 2006b).

For elever som har en spesifikk leseforståelsesvanske, kan det være vanskelig å fokusere på progresjon og fremgang i lesing når vansken blir krevende å overmanne.

Utdanningsdirektoratet viser til at elever som er motiverte har mer lyst til å lære, holder ut lengre, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet (Utdanningsdirektoratet). Innenfor lesing vil det med andre ord være avgjørende at eleven opplever mestring slik at nysgjerrigheten rundt lesingen og primært forståelsen kan føre til at de lærer mer, holder ut lengre og kanskje viser mer evne til å arbeide målrettet. Den gitte selvoppfatningen og de

holdningene eleven har til lesing kan forenes med motivasjon. Det vil være veldig vesentlig at eleven har en positiv tilnærming til lesing, da det kan føre til at han/hun motiveres til å lese mer. Mestring og positive relasjoner til lesing, kan medføre en stimulerende læringspiral for den enkelte elev. Dette kan igjen føre til et positivt mestringssyn på både lesing generelt og lesing i ulike fag. I tillegg kan slike opplevelser gjenspeiles i gunstige mestringsopplevelser som elever tar med seg i nye lærings situasjoner. Holdninger til lesing og selvoppfatning i lesing kan derfor påvirke leseforståelsen, og vil være relevante begreper som blir vektlagt i denne oppgaven.

Fokus på elevers livslange læring og viktigheten av grunnleggende ferdigheter i dagliglivet og arbeidslivet er knutepunkter i Stortingsmelding 16 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Med dette i fokus, har utdanningspolitikere gjennom årene blant annet konsentrert seg om norske elevers prestasjoner innenfor lesing, både på nasjonalt og internasjonalt nivå. Med tiden så har dette resultert i at Norge har deltatt i flere internasjonale undersøkelser.

Leseferdigheter kan måles på ulike måter og på bakgrunn av ulike formål. Antall års utdanning har i tilfeller blitt brukt som en indirekte måling på leseferdighet, hvor personer som har gjennomført fire års utdanning har blitt regnet som lesekyndige (UNESCO (1975) i Lundetræ, 2010). Direkte målinger derimot, kan brukes både på individ- og gruppenivå samtidig som de kan være standardiserte og ikke-standardiserte. Nasjonale prøver i lesing og internasjonale prøver som PISA, ALL og PIRLS er eksempler på direkte målinger (Lundetræ, 2010).

Generelt i Norge gjennomføres obligatoriske Kartleggingsprøver i lesing på grunnskolenivå våren i 1. 2. og 3. klasse, og nasjonale prøver i lesing i 5., 8., og 9. klasse. Formålet med Kartleggingsprøver i grunnskolen er *“(…) å undersøke om det er enkeltelevar som treng ekstra oppfølging i ferdigheter og fag”* (Utdanningsdirektoratet, 2010c). Det har en vesentlig hensikt å utføre prøver og testing av elever i grunnskolen, da informasjonen fra disse vil være nyttig med tanke på læring og utvikling for eleven. Prøvene gir også styrke til læreren og skolen, for hvordan de på best mulig måte kan hjelpe eleven mot å oppnå de kompetansemål som er på det aktuelle klasses trinnet. Disse prøvene skal brukes til å gi elevene bedre tilpasset opplæring (Lundetræ, 2010).

Det er også etablert et felles rammeverk for nasjonale prøver, hvor hensikten er å etablere et felles grunnlag for utforming, gjennomføring og rapportering av de norske nasjonale prøvene. Dette med tanke på å danne en felles beskrivelse av hva som skal prøves og hvordan, men

også fordi rammeverket skal bidra til klarhet og åpenhet omkring prøvene. Rammeverket vektlegger og beskriver også felles retningslinjer og kravspesifikasjoner for utforming av prøvene, og i tillegg rapportering og bruk av prøveresultatene (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Norge deltar som tidligere nevnt, i internasjonale leseundersøkelser som PISA, ALL og PIRLS. Disse prøvene kan bli ansett som utdanningspolitiske formål, da undersøkelsene har til hensikt å undersøke leseferdigheter på tvers av land. Prøvene anses som verktøy til å kartlegge et tydelig bilde av hvordan leseferdighetene er i de ulike deltakerlandene.

Resultatene er med på å fremvise hva som betyr mest for leseferdigheten, hvilke variabler som samvarierer med leseferdighet, og hvordan eventuelle tiltak kan fremme leseferdighetene og gi grunnlag for å utvikle et bedre utdanningssystem (Lundetræ, 2010).

Ytterligere, er det vesentlig å få frem at forskning er nødvendig for utvikling i et samfunn.

Ved hjelp av forskning kan en for eksempel måle trender over tid, observere og evaluere utdanningssystemer. Samtidig som forskningen kan fremme nytelsen både på et nasjonalt og internasjonalt plan. Ifølge Mullis et al. (2006b) er konkret informasjon om hvor godt elever leser i hvert enkelt land nødvendig, da dette kan tilføre politikere og forskere nyttig informasjon og innsikt i hvordan en kan forbedre skrive- og leseferdighetene i skolen.

Med fokus på elever som har lav leseforståelse til tross for adekvate avkodingsferdigheter, tar min masteroppgave også utgangspunkt i data fra det norske utvalget av 4. klassinger i den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS 2006 (Mullis, et al., 2006a). Denne undersøkelsen hadde til hensikt å måle elevenes leseforståelse. Data fra "Ordkjedetesten" blant 4.

klassingene, vil vedsiden av PIRLS 2006 resultatene utgjøre mitt utvalg.

Jeg mener det er relevant og viktig å belyse elever med spesifikke leseforståelsesvansker, da denne gruppen elever er kanskje vanskeligere å oppdage enn de elever som viser seg å ha lav avkodingskompetanse. Som tidligere nevnt, så kjennetegnes denne gruppen ved at de gjenkjenner ordene presist, men har problemer med å forstå meningen av hva de leser. I tillegg mener jeg det er viktig at disse elevene blir enda mer synliggjort, da denne gruppen har blitt lite forsket på (Hulme & Snowling, 2009).

1.3 Avgrensning

Da oppgavens omfang har kunnet strukket seg ut i både bredde og dybde, har jeg vært avhengig av avgrensning innenfor litteratur og forskningsarbeid. Dette for å være sikker på at jeg skulle mestre å innlevere min oppgave til avsatt innleveringstid.

I denne oppgaven har jeg fått utfolde og utdype meg på et område som jeg ble nysgjerrig på, i mitt første semester på masterstudiet ved Universitetet i Stavanger.

Vansker med både lesing og skriving kan i visse tilfeller gå ”hånd i hanske” med sosiale og emosjonelle vansker. Allikevel blir ikke atferd, emosjonelle perspektiver og eventuelt andre læringshemmende aspekter vektlagt i denne oppgaven.

Som tidligere nevnt, har jeg fått opplevd min egen og andres leseinteresse og innsats med både oppturer og nedturer. Etersom denne formen for lesevanske er ”motsatt” av dyslektikernes, ble jeg nysgjerrig på hvordan en som voksen kan hjelpe disse barna. Da jeg i tillegg ble opplyst om at denne typen lesevanske har blitt forsket lite på, ble jeg ekstra ivrig på om det eksisterte undersøkelser som kunne avdekke forskjeller blant denne gruppen lesere og tilfredsstillende lesere.

Jeg har derimot ikke vektlagt forskjeller eller likheter mellom jenter og gutter i 4. klasse i Norge. Dette kunne vært interressant å sett på i et videre arbeid.

På bakgrunn av mine valg, tar oppgaven utgangspunkt i følgende problemstilling:

”Hva kjennetegner norske 4. klassinger som har adekvate avkodingsferdigheter, men som har henholdsvis god eller dårlig leseforståelse, med tanke på holdninger til- og selvoppfatning i lesing?”

For å besvare problemstillingen, vil jeg støtte meg til kjent og relevant teori. Deretter vil metoden for oppgaven og PIRLS undersøkelsen bli presentert. Resultatene blir etter dette introdusert, før de blir drøftet opp mot teorien. Til slutt vil en oppsummering bli presentert. Målet er at resultatene skal gi økt informasjon om elevers holdninger og selvoppfatning i lesing, til tross for at elevene har adekvat avkodning men henholdsvis god eller dårlig leseforståelse.

2 TEORETISK BAKGRUNN

På bakgrunn av oppgavens omfang og sideantall, har jeg valgt ut teori som i min oppgave er mest relevant. Først i teoridelen beskrives en tidlig språktilegnelse og påvirkningsfaktorer. Deretter blir teorier om språkinnlæring presentert, hvor det er vektlagt et kognitivt utviklings- og et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Etter dette blir det laget et skille mellom ordavkodning og forståelse, for å vise til lesingens to komponenter. ”Lesestadiemodellen” til Høien og Lundberg blir fremstilt innunder ordavkodning, hvor fonologisk og ortografisk ordavkodingsstrategi blir mest omtalt. Innenfor leseforståelse vil hovedvekten om spesifikk leseforståelsesvanske bli presentert, da dette er mitt hovedfokus i oppgaven. I tillegg vil metakognisjon bli introdusert, da denne egenskapen er blant annet viktig i forhold til leseforståelse.

På bakgrunn av problemstillingen vil også teori om motivasjon, holdninger, tiltro til egne ferdigheter og selvoppfatning bli lagt frem i dette kapitlet.

2.1 Tidlig språktilegnelse og påvirkningsfaktorer

Ved å utsette barnet i tidlig alder, for både skriftlig og muntlig språk, så kan dette være med på å skape interesse og læring hos barnet.

Språket begynner å ta form allerede i spedbarnsalderen (Wagner, et al., 2008). I løpet av det første året til barnet, gjennomgår han/hun mange utviklingsmessige forandringer innenfor språktilegnelsen. Her tenkes det blant annet på at barnet viser å viljemessig aktivere minnerepresentasjoner av objekter som er i sine omgivelser. Denne kognitive utviklingen kalles som regel ”objektpermanes”. Etter hvert som han/hun feirer sin første bursdag, har barnet til dels utviklet både en fonetisk gjenkjenningsevne og et forråd av minnerepresentasjoner av ting, personer og hendelsene i omgivelsene. En kan regne med at barnets første ord dukker opp like før (eller etter) den første bursdagsfeiringen. Dette kan skje samtidig med at barnet begynner å gå (ibid).

Når barnet har kommet så langt som å utvikle et forråd av ca. 25-50 ord, begynner ”ordforrådsspurten”. Denne prosessen pleier å videreutvikles når han/hun nærmer seg to år gammel. Ifølge Bates et al. ((1994) i Wagner, et al., 2008) kan ordforrådsspurten deles inn i tre faser. Rundt de første 100 ordene som barnet samler inn er det substantivene som øker mest. Fra 100 til 400 ord øker verbene betraktelig, før den siste fasen konsentrerer seg om at funksjonsordene får stor tilvekst fra 400 til 700 ord.

Etter hvert som barnet blir eldre, og før den egentlige ordforrådsutviklingen begynner, skal han/hun beherske bøyingsmorfologi. Dette vil si at barnet mestrer å bøye morfemer (minste meningsbærende enhet) i språket (Høien & Lundberg, 2012).

Hvordan en kan forbedre læringsforløp hos mennesker, og viktigheten av læring i vår kultur, er et nødvendig fokus for at et samfunn skal fortsette å utvikle seg. Dette med tanke på økonomisk og sosial utvikling, og hvordan vi kan forbedre våre livsvilkår med bakgrunn i læring (Säljö, 2008). Innenfor utviklingspsykologien om språk på 1900-tallet, så ble Jean Piagets (1896-1980) tanker om kognitive skjemaer presentert. Kognitive skjemaer vil si at mennesket bygger på tidligere erfaringer fra relativt like situasjoner som han/hun har om det gitte temaet/handlingen. Disse skjemaene eksisterer i arbeidsminnet, langtidsmminnet og korttidsmminnet. Skjemaet forandrer seg ettersom ny erfaring bygger på den gamle erfaringen (Roe, 2011). Barns kognitive utvikling og barnets samspill med sine fysiske omgivelser var også noen av hans områder (Piaget & Inhelder, 2002).

Piaget trekker spesielt frem to grunnleggende tendenser (konstante funksjoner) i tenkningen; organisering og adaptasjon. Organisering går ut på at mennesket mestrer å kombinere, ordne, rekombinere og reorganisere atferd og tanker inn i koherente (sammenhengende) systemer. Det er også innenfor denne tendensen, at Piaget understreker at mennesket benytter seg av ”skjemaer” hvor mentale representasjoner er med på å bidra til utvikling hos individet (Woolfolk, 2004).

Han vektlegger også at mennesket kan tilpasse seg omgivelsene ved adaptasjon. Det skilles mellom to måter å adaptere; assimilasjon og akkomodasjon. Ved assimilasjon, bruker mennesket sine eksisterende skjemaer for å kombinere ny kunnskap med eksisterende skjemaer. Når den nye kunnskapen ikke stemmer overens med de skjemaene som eksisterer, må personen forandre skjemaet for å kunne tilføre ny informasjon i samme ”skjema”. Da har personen benyttet seg av akkomodasjon (Woolfolk, 2004). Med tanke på elevens læring av leseforståelse, vil derfor deres kunnskaper både bli lært via assimilert og akkomodert språkinnlæring. Eleven skal gjennom avkoding beherske skriftspråket, men det er gjennom forståelsen han/hun bygger på eller lager nye skjemaer for å tilegne seg kunnskap.

Jean Piaget har derimot lite fokus på barnets samspill med sine sosiale omgivelser, noe som sosialkonstruktivistene ikke har (Wagner, et al., 2008).

Konstruktivismen innebærer at en tar utgangspunkt i teori om kunnskap og hva det vil si å tilegne seg kunnskap (Imsen, 2005). Teoretikeren Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) utmerket seg innenfor sosialkonstruktivismen, hvor samhandling med mennesker og språket

står i sentrum. Sosialkonstruktivistene har et bredere fokus og interesse om hvordan menneskers identitet, kunnskap og bevissthet oppstår som sosiale konstruksjoner. Med tanke på språklig utvikling, så er språket et viktig redskap i denne konstruksjonsprosessen. Her tenkes det på språket som er i klasserommet, språklig bevissthet og metakognisjon (Wagner, et al., 2008). For leseforståelsen er bevissthet rundt språket veldig relevant, også for muntlig og skriftlig utfoldelse, da fokuset er på hvordan setninger, utale, ord og lyder former ord og setninger i skriftspråket. Forståelsen skal gi nyttig informasjon som elevene kan benytte videre i sin læringsutvikling. Sosialkonstruktivistene har derimot veldig lite fokus på selve innlæringsprosessen hos barnet på et kognitivt nivå, og om hvordan eleven omorganiserer sin kunnskap og sine mentale representasjoner til å tilpasse ny informasjon (Alanen (2003) i Wagner, et al., 2008).

2.2 Lesing

Lesing er en fundamental kompetanse for oss mennesker. Gough og Tunmer (1986) refererer til "The Simple View of Reading". Dette er en leseformel som gjenkjennes ved; R (reading comprehension) = D (decoding) x C (linguistic comprehension). Avkodning og forståelse er to hovedkomponenter i begrepet "Lesing". Ordavkodning innebærer lesingens tekniske side. Med dette menes at leseren har til hensikt å utnytte skriftspråkets prinsipp, eller kode for å komme frem til hvilket ord som står skrevet. Forståelsesprosessen tar stilling til kognitive ressurser, som innebærer at leseren "henter frem" egne erfaringer og referanserammer på egenhånd, drar slutninger og gjør tolkninger (og så videre) til det som leses.

PIRLS definerer lesing som:

"(...) the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment." (Mullis, et al., 2006a, s.3)

Forståelsesaspektet ved lesingen utgjør derfor en stor del av lesing som ferdighet. Selv om adekvate avkodingsferdigheter i lesing er nødvendig for å oppnå leseforståelse, er det ikke dermed sagt at mestring ved avkodning er tilstrekkelig for å erverve leseforståelse (Hulme & Snowling, 2009). For å kunne lese, så er det et gjensidig avhengighetsforhold mellom avkodning og forståelse (Wagner, et al., 2008). Hvis ikke eleven forstår mer enn 20 % av det

han/hun leser i et avsnitt, er utbyttet av lesingen svært dårlig. Det kreves derfor at leseren forstår de fleste ord i teksten som leses, slik at utbyttet av lesingen blir mer hensiktsmessig (Høien & Lundberg, 2012).

Et barn som ikke har utarbeidet seg et godt repertoar av for eksempel muntlige referanser, kan på bakgrunn av dette streve med skriftlige ferdigheter og lesing. Elever som har spesifikke leseforståelsesvansker mestrer, som nevnt, å avkode skriftspråket. For disse elevene er det spesielt svakheter i språklig forståelse som grammatikk, semantikk og pragmatikk som lager mest trøbbel for leseforståelsen (Hulme & Snowling, 2009). Disse begrepene vil bli presentert nedenfor.

Elevene som har fokuset i denne oppgaven, har fonologisk og ortografisk bevissthet (Vellutino, 2003). Personer med spesifikke leseforståelsesvansker har derfor alle mulige positive framtidsutsikter til å kunne mestre det å lese. Allikevel, er det forskjellige aspekter ved leseforståelsen (eksempel svakt ordforråd, semantikk, pragmatikk og grammatikk), som er med på å skade deres komplette evne til å blant annet huske og referere tilbake til egne erfaringer når de leser. Dette gjør det derfor vanskeligere og mer krevende for dem å oppnå lesing, da deres svakhet ligger i å ”forstå” det som leses.

Når barnet etter hvert skal begynne på skolen, vil han/hun også bli mer eksponert for skrevet språk, ettersom lesing og skriving får et større innpass i skolehverdagen.

I tråd med dette, er det som tidligere nevnt, mye fokus på at elevene skal mestre avkodingen av skriftspråket i de første skoleårene. Utdanningsdirektoratet (2010a) viser til Kompetansemål etter 2. trinn, hvor elevene også skal beherske forståelse, samtidig som ordavkodingen får større innpass i denne aldersgruppen. Kompetansemålene etter 4. trinn, går ut ifra at avkodingen er på plass hos elevene, slik at forståelsesaspektet blir et mer sentralt innslag for å mestre lesingen.

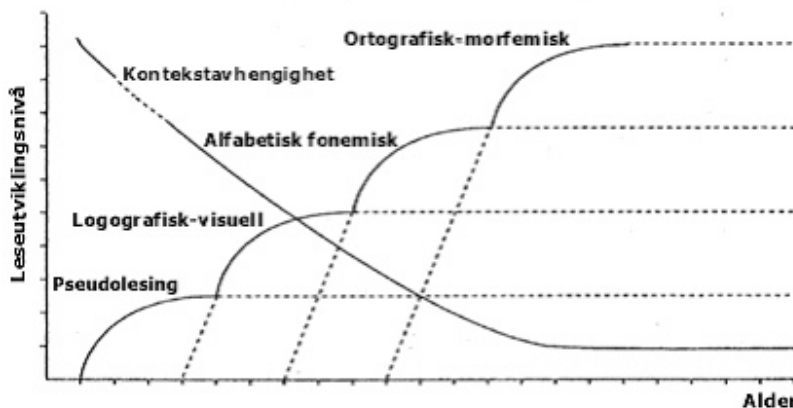
Generelt mestrer de fleste elever både avkoding og forståelse. For flest elever fungerer også disse ferdighetene uavhengig, og som to parallelle ferdigheter i lesingen. For andre barn begynner det fort å bli vanskelig å følge med sine medelever da vansken blir mer ”plagsom”, samtidig som elevene blir eldre. Også familieforhold kan være med på å hjelpe og påvirke eleven med å mestre den nye lesekompetansen. Sonnenschein og Schmidt (2000) trekker blant annet frem at foreldres involvering kan øke barnets forekomst av lese- og skriverelaterte opplevelser, og at de opplevelser barnet har med tekst før de begynner på skolen (eksempel handleliste, aviser og lignende) kan ha stor innvirkning på deres bevissthet rundt skriftspråket. Avkodingen av skriftspråket blir vektlagt i tidlig skolealder. For at eleven skal kunne mestre

forståelse av det han/hun leser, så trenger de først og fremst kunnskap om hvordan de skal avkode det som leses.

2.3.1 Ordavkoding

Kunnskap og kompetanse om ordavkoding er selvsagt viktig for barn og unge som er i ferd med å lære seg å lese. Elever som derimot ikke mestrer å opprettholde og utvikle leseforståelsesevnen, kan streve med forskjellige områder innenfor ordavkoding. For elever med spesifikke leseforståelsesvansker, så ligger ikke vansken på ordavkoding da denne ferdigheten er tilfredsstillende (Hulme & Snowling, 2009).

I forbindelse med lesing, er det vesentlig å presentere Høien og Lundbergs "Stadiemodell", da elevene i mitt utvalg har adekvate avkodingsferdigheter, som i dette tilfellet innebærer at eleven mestrer en fonologisk- og en ortografisk ordavkodingsstrategi. Denne modellen er en videreutvikling av Friths ((1985) i Høien & Lundberg, 2012) leseutviklingsmodell som viser til ordavkodingsstrategiene rundt lesing.



Figur 1: "Leseutviklingsmodell" av Høien og Lundberg

Modellen synliggjør de fire forskjellige "trinnene" i leseutviklingen (Handboka).

Det er to relevante faktorer som påvirker leseren; kontekstavhengighet i forhold til lesing og hvor gammel leseren er. Etter hvert som leseren blir mer erfaren med komponenter som kan påvirke avkodingen og forståelsen, innehar han/hun mer kompetanse til etter hvert å kunne avkode hurtig og automatisk. Leserens kan "bevege seg" mellom flere av stadiene mens han/hun leser, da forskjellige lesetekster avhenger av forkunnskaper og hvordan leseren

forholder seg til skriftspråket. Når eleven mestrer en lesestrategi, så går ikke tidligere mestringsnivåer tapt, da lesestrategiene bygger på hverandre. Lesenivåene kan også til tider overlappe hverandre. Etter hvert som eleven mestrer ordavkodingen, kan han/hun vektlegge å tilegne seg en mer effektiv lesestrategi. Disse strategiene er kontekstfrie. Alder er også en faktor som kan gjøre seg gjeldende ved innlæring og beherskelse av en automatisert ordavkodingsstrategi (Høien & Lundberg, 2012).

I det førstnevnte stadiet i stadiemodellen, ”leser” eleven pseudo, som innebærer at han/hun leser omgivelsene mer enn skriften. På dette nivået har ikke eleven fått grep om det alfabetiske prinsipp, og er derfor uoppmerksom på bokstavene og ordet. Dette fordi eleven innehar liten (eller ingen) kunnskap om grafemene (bokstavens utforming) eller fonemene (bokstavlydene) i alfabetet. På dette stadiet behersker ikke eleven å knytte grafem-fonem korrespondanse (forbindelsen mellom form og lyd) til ordet som leses (Høien & Lundberg, 2012). Ordets utforming og korrekte skrivemåte er også uvesentlig for leseren. Et eksempel på dette kan være at barnet ”leser” boka, selv om han/hun egentlig gjenforteller historien, da mor eller far har lest denne boka gjentatte ganger for barnet.

Elever som i større grad er mer oppmerksomme på skriften og legger merke til hvordan grafiske trekk gjør at ord er forskjellige, behersker i større grad å lese ordet korrekt. Høien og Lundberg (2012) viser til den logografiske lesestrategien, som kan karakteriseres som en vilkårlig assosiasjonslæring mellom visuelle særtrekk ved ordet og ordets mening. Eleven har ikke forstått det alfabetiske prinsipp enda, men han/hun kan gjenkjenne flere ord selv om de ikke har lært noen av bokstavene i alfabetet. For mange elever er det derfor uvesentlig om ordet står grafemisk korrekt (eksempel LOS istedenfor SOL), da de ”leser” omgivelsene (bilde av en ”sol”). For den logografiske leseren, kan det ofte være bare ett eller flere enkle og fremtredende særpreg i ordene, eller ordets lengde som er avgjørende for at ordet leses korrekt. Allikevel kan lesingen preges av mye gjetning og feillesing på grunn av usikkerhet rundt ordene og setningene (ibid). Når leseren etter hvert mestrer det alfabetiske prinsipp, tilsier dette at han/hun har ”kommet seg opp” på et fonologisk nivå.

2.3.1.1 Fonologisk ordavkodingsstrategi

Elevene i mitt utvalg har adekvate avkodingsferdigheter, som innebærer at lesingen skjer på et fonologisk- og et ortografisk nivå. Primært bruker elevene i mitt utvalg en ortografisk ordavkodning, da de går i 4. klasse og burde på dette tidspunktet ha lært seg en automatisert ordavkodingsstrategi.

Å være en fonologisk leser, innebærer at leseren har knekket den alfabetiske koden. Leseren har gjort et gigantisk ”hopp” fra logografisk- til fonologisk stadiet, da stadiet innebærer at leseren behersker krav til analytiske ferdigheter og kunnskap om grafem-fonem korrespondanse. Det legges også vekt på fonemisk bevissthet, som innebærer at eleven mestrer å dele ord inn i de fonemer som utgjør ordet. En utfordring for den fonologiske leseren, er at eleven bruker mye tid på å beherske å avkode ordet korrekt, slik at leseforståelsen blir mindre vektlagt (Høien & Lundberg, 2012). Denne prosessen kan være krevende for eleven, da mye motstand kan blant annet tære på holdningene og selvoppfatning eleven har til lesing.

I denne sammenheng er det nødvendig å trekke frem ordavkodingsens fire underkomponenter som ligger til grunn for ordavkodningen; bevissthet om skrift og kunnskap om begreper som angår skrift, alfabetisk kunnskap, staving og gjenkjenning av ord (Vellutino, 2003). Den førstnevnte kompetansen, tilsier at eleven bevisst må inneha grunnleggende kompetanse om skrift og kunnskap om begreper som angår skrift. Eleven må være innforstått med hvordan bokstavene i alfabetet ser ut. Alfabetisk kunnskap innebærer at eleven mestrer å avkode fonologisk, som vil si at eleven er bevisst og har kunnskap om fonemer (bokstavens lydform). Samtidig er det viktig at eleven også har kunnskap om grafemer (bokstavens utforming), slik at grafem-fonem korrespondanse kan oppnås.

Det er også en bred forbindelse mellom leseutvikling og staveutvikling. Fonologisk ordavkodning har for eksempel mye å si for elevens kompetanse i staving. Når eleven staver ordet, blir han/hun mer bevisst på ordets oppbygning, og det kan også bli enklere å gjenkjenne ordet etter hvert som eleven leser det samme ordet flere ganger. Etter hvert som stavingen blir mer automatisk (på et fonologisk stadium), vil eleven etter hvert lese ordene som en helhet (helordslesing) uten å dele opp ordene i stavelser, og kan derfor vektlegge mer fokus på leseforståelsen (Bråten, 2007).

Med tanke på fonologisk minne, er kort- og langtidsminnet for språklige enheter vesentlig å ta med. De språklige enhetene dreier seg om fonemer, stavelser, ord, fraser eller setninger. Hvis

eleven strever med kort- og/eller langtidshukommelsen, kan dette få store konsekvenser både for ordavkodingen og leseforståelsen generelt. Nyttig informasjon og gjenhenting av tidligere erfart og lagret kunnskap, blir ikke benyttet til det maksimale og kan derfor være et hinder i elevens kompetanseutvikling i lesing (Bråten, 2007).

Også elevens evne til å knytte forbindelser mellom visuell og verbal informasjon er viktig. Hvis ikke eleven behersker å skille mellom det visuelle og den verbale informasjonen som står i teksten, kan innholdsrik informasjon gå tapt og/ eller skape unødvendig usikkerhet for leseren. Et eksempel kan være å skille mellom "Far" og "Fra" (ibid).

Stothard og Hulme ((1995) i Hulme & Snowling, 2009) undersøkte om elever med spesifikke leseforståelsesvansker hadde vansker med fonologien, da dyslektikere har vansker med dette området. Resultatene fra undersøkelsen indikerte at elever med spesifikke leseforståelsesvansker hadde intakte fonologiske strategier, som er støttende for deres avkoding og staveferdigheter.

Etter hvert som lesingen gjennomføres raskere, tilsier det at eleven leser ortografisk.

2.3.1.2 Ortografisk ordavkodingsstrategi

Etter hvert som leseren behersker å avkode hurtigere og korrekt, innebærer det at leseren bruker en ortografisk avkodingsstrategi. På dette stadiet mestrer eleven å avkode raskt og automatisert uten å måtte gjennomføre en fonologisk omkodning av ordets bokstavsekvens. Dette innebærer at gjenkjenningsprosessen av grafem-fonem korrespondensen er oppnådd. Eleven får dermed frigjort mer kapasitet til at ordet blir forstått i en helhet, slik at forståelsen rundt teksten kommer mer i fokus. Semantiske og syntaktiske holdepunkter får også større innpass i lesingen, da eleven allerede mestrer å avkode hurtig og korrekt, og trenger derfor ikke bruke unødvendig energi på avkodningsstrategiene (Høien & Lundberg, 2012).

På et ortografisk stadie vektlegges helordslesing, hvor morfemer er i fokus i avkodingsprosessen. Mange ord kan bestå av flere morfemer, som for eksempel "vannslange" som består av morfemene; "vann" og "slange" (ibid).

For at eleven skal være godt rustet til å kunne lære seg forskjellige avkodingsstrategier, er det veldig relevant at han/hun er kjent med komponenter som er med på å prege utbyttet av lesingen. Vellutino (2003) påpeker at ferdigheter, evner og kunnskaper også ligger til grunn for gode ordavkodingsferdigheter. Her tenkes det på fonologisk- og ortografisk bevissthet, ordforråd og basale kognitive evner (fonologisk minne og evner til å

knytte forbindelser mellom visuell og verbal informasjon). Fonologisk bevissthet innebærer forståelsen (eller begrep) om at talte ord består av, og kan deles inn i en rekkefølge av mindre lydenheter, som i stavelser og enkeltlyder (fonemer). Ortografisk bevissthet forutsetter at eleven innehar kunnskap om de regelmessighetene som kjennetegner det ortografiske systemet i språket.

For å bedre både den fonologiske og ortografiske bevisstheten, er det nødvendig at leseren har et tilfredsstillende ordforråd. Ifølge Wagner et al. (2008) er ordforrådet særdeles viktig for senere leseferdighet. I likhet med overnevnte, trekker også Buch-Iversen (2010) inn at ordforråd bidrar til leseforståelse samtidig som lesing bidrar til å utvide ordforrådet. Ved utvikling av et bredt og aldersadekvat ordforråd, vil det være enklere for eleven å forstå ordene som leses og samtidig kunne trekke slutninger på bakgrunn av setninger og avsnitt i teksten (Vellutino, 2003).

Dårlig ordavkodning ser ut til å være den viktigste og vanligste årsaken til dårlig leseforståelse i barneskolealder. Hos elever på senere alderstrinn, er det større sammenheng mellom andre komponenter (derav ordforråd) enn kun ordavkodning som gjør seg gjeldende for en svak leseforståelse (Bråten, 2007). Som tidligere nevnt, er det forskjellige komponenter ved forståelsesaspektet som gjør det krevende for denne gruppen lesere å tilegne seg leseforståelse.

2.3.2 Leseforståelse

Elevene i dette tilfellet strever med forståelsesaspektet, noe som tilsier at lesingen ikke blir produktiv. Når det leses, foregår det et kontinuerlig samspill mellom leseren og teksten. Av leseren kreves det at han/hun kan gjennomføre avanserte tankeprosesser, benytte seg av gode lesestrategier samtidig som forkunnskaper er behjelpelig til å skape mening til det som leses (Roe, 2011).

PIRLS synliggjør leseforståelse innenfor fire forskjellige områder. Disse er å hente ut informasjon, trekke enkle slutninger, tolke og sammenholde informasjon og vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten (Mullis, Kennedy, Martin, & Sainsbury, 2006d). Ifølge Jacobs et al. i (Mullis, Kennedy, Martin, & Sainsbury, 2006c) er det flere prosesser som skjer når leseren konstruerer mening til teksten. Her tenkes det på metakognitive prosesser og strategier ved forståelsen av teksten. Lesereren kan blant annet fokusere på å gjenvinne

spesifikke ideer, lage inferenser, tolke og integrere informasjon og ideer, og undersøke og evaluere særpreg ved teksten (ibid).

Som tidligere nevnt, blir også leseferdighet omtalt i Kunnskapsløftet. Kompetansemålene i skriftlige tekster i norsk etter 4. årstrinn, kan forstås i sammenheng til PIRLS sine forståelsesprosesser. Disse målene legger blant annet vekt på at elevene skal mestre å forstå tekstene som leses, og at de skal trekke slutninger på bakgrunn av forståelse for sammenheng mellom deler og helhet i tekster (Utdanningsdirektoratet, 2010b).

Elevene i mitt utvalg har spesifikke leseforståelsesvansker, som innebærer at de hovedsakelig har vansker med grammatikken, pragmatikken og semantikken i skriftspråket (Hulme & Snowling, 2009). Eleven bør inneha en viss aldersadekvt grammatikalsk kunnskap. Dette med tanke på implisitt (eller eksplisitt) kjennskap til grammatikalske enheter i talen (for eksempel adjektiver), og hvilken funksjon de ulike enhetene har i språket. For at eleven skal mestre å utvikle gode leseferdigheter er det viktig at han/hun er språklig bevisst om strukturer i språket.

Innenfor språklig bevissthet er syntaktisk- og pragmatisk bevissthet spesielt viktig for betydningen av leseforståelse (Vellutino, 2003). Syntaktiske holdepunkter gir leseren veiledning til hvilken type ord (substantiv, adjektiv og så videre) som passer inn på et bestemt sted i teksten. En elev som er syntaktisk bevisst burde derfor kunne oppdage feillesinger som skaper ugrammatikalske eller meningsløse setninger. Pragmatiske holdepunkter vil si hvordan en bruker språket i sosial setting. Her tenkes det på hvordan ledetråder som for eksempel bilder og forhåndsinformasjon og så videre er med på å tilføye nyttig informasjon til leseren (Høien & Lundberg, 2012).

Ifølge Hulme og Snowling (2009) strever også elever som har spesifikke leseforståelsesvansker med semantiske holdepunkter i språket. Dette innebærer at eleven ikke mestrer å trekke slutninger om hvordan ordet i setningen gir mening, og de kan på bakgrunn av dette streve med leseforståelsen. De kan arbeide hardt med å lære seg nye ord, samtidig som de har vansker med å huske meningen av ordet.

Denne gruppen elever kan fort bli ”usynlige”, da de mestrer å avkode nøyaktig og flytende. Selv om elevene leser nøyaktig, så kan det være at vanskene deres blir mer synlige hvis de ikke mestrer å besvare på spørsmål om teksten de har lest. Dette fordi de ikke forstår det de har lest, og besvarer derfor oppgavene dårlig. Hos enkelte elever i denne gruppen lesere kan også lytteforståelsen være sviktende (Hulme & Snowling, 2009).

Perfetti et al. ((2005) i Høien & Lundberg, 2012) viser til at elever som har spesifikke

leseforståelsvansker skårer dårlig på oppgaver som kartlegger semantiske, syntaktiske og morfologiske prosesser.

Det er også nødvendig å få frem at elever i denne gruppen kan slite med å utvikle gode lesestrategier, da mye av innholdet eller nye ord gjør at meningen med teksten forsvinner. Gode lesestrategier er avgjørende, da strategiene er en viktig forutsetning for å utvikle motivasjon og bedre lesekompetansen. Pearson ((1993) i Roe, 2011) refererer til at lesestrategiene kan anses som ulike ”verktøy” for å bedre leseren i å forfatte leseforståelsen, og av den grunn også styrke leserens kompetanse innenfor lesing.

Også koherente inferenser kan være krevende å få til. Med dette menes at det kan være vanskelig for elevene å ”lese mellom linjene” i teksten, og hvordan setningene binder sammen teksten (Høien & Lundberg, 2012). Ifølge Oakhill ((1982) i Hulme & Snowling, 2009) viste en undersøkelse på dette området, at elevene i denne gruppen gjennomførte færre inferenser enn mer erfarne leseforståelsessterke elever.

Et godt og utviklet ordforråd, kan på lik linje med ordavkodingen, bidra til bedre leseforståelse for den enkelte elev. *”Lesere med større ordforråd ser ut til å forstå det de leser bedre enn lesere med mindre ordforråd”* (Pressley (2006) i Bråten, 2007, s.54). Det vil derfor være veldig viktig at elever med spesifikke leseforståelsvansker, trener opp og utarbeider et godt ordforråd. For andre elever kan det generelt være vansker med det muntlige språket, som gjør at forståelsen ved lesingen lider (Duke et al. (2004) i Bråten, 2007). Ifølge Samuelstuen og Bråten ((2005) i Bråten, 2007) påvirkes også forståelsen av de forkunnskaper leserens innehar. Forkunnskapene leseren tar med seg når han/hun skal lese en tekst er av stor betydning. Det deles hovedsakelig inn i bredde- og dybdekunnskaper. Eleven kan for eksempel ha en god bredde kunnskap om ”aper i jungelen”, men innehar liten kompetanse om en spesiell type ape rase. Bråten ((2006) i Bråten, 2007) påpeker også at både den bredde- og dybdekunnskapen eleven bringer med seg inn i lesesituasjonen, kan være avgjørende for elevens læring og forståelse.

Eleven kan med sine forkunnskaper gi mer mening til den nye teksten som skal leses, da forkunnskapene bygger på elevens tidligere erfaringer og det eleven vet om temaet fra før. I tillegg kan forkunnskapene bidra med på å tilføre støtte, struktur og mestingsfølelse for den nye teksten som leses. Etter hvert som eleven møter nye tekster, blir kunnskapene og erfaringene kontinuerlig påvirket og endret siden eleven eksponeres for ny informasjon (Roe, 2011). Eleven får i tillegg mulighet til å trekke slutninger om, og fortolke informasjonen som presenteres, i lys av de kunnskapene elevene allerede har tilegnet seg om temaet. I denne

sammenheng er det også viktig å få med, at elevens forståelsesstrategier er nært knyttet til forkunnskaper og beherskelse av leseforståelse (Bråten, 2007).

Også de kognitive sidene hos eleven kan påvirke leseforståelsen. De Beni et al. ((1998) i Hulme & Snowling, 2009) observerte at leseforståelsessvake ikke bare gjenhenter færre ord korrekt i arbeidsminnet, men de lager også flere forstyrrende feil enn erfarne elever som mestrer leseforståelsen. Dette med tanke på at ordene elevene har lært, blir undertrykket i arbeidsminnet da ordene ikke har blitt prosessert og fått tid til å bli bearbeidet med.

Det verbale minnet har mye å si for elevens leseforståelse. En prosessvikt i korttidsminnet, arbeidsminnet og/eller langtidsmminnet, kan være med på å gjøre forståelsesdelen ved lesingen krevende. Ved at ordene ikke blir prosessert og bearbeidet med, så har de ikke fått tid til å bli lagret i minnet. Av den grunn kan det også bli vanskelig for eleven å bruke ordene for å skape mening til det som leses. For noen elever som mestrer å avkode, kan de allikevel streve med å hente frem meningsfulle språklige enheter slik at setningen blir mer meningsbærende (Vellutino, 2003).

Ifølge Vellutino (2003) spiller også oppmerksomhet, visuell forestillingsevne og generell intelligens inn på betydningen av leseforståelsen. De elever som kan streve med å holde oppmerksomheten oppe over en lengre periode mens de leser, kan miste vesentlige forståelseskunnskaper rundt teksten som leses. Elever som ikke lar seg distrahere, og mestrer å holde oppmerksomheten til tross for indre og ytre omgivelser, kan enklere ha et fortrinn når tekstens innhold skal forstås. I en større omkrets, så kan dette få konsekvenser både for holdningene og selvoppfatningene eleven har til lesing.

Elevens evne til å danne, lagre og framhente visuelle forestillinger kan også påvirke leseforståelsen. Bilder som er støttende figurer til teksten som leses, kan hjelpe eleven til å trekke konklusjoner og få en bedre forståelse av tekstens innhold (ibid).

Når det kommer til barnets opplevelser rundt det å mestre forståelsen ved skriftspråket, kan generelle forskjeller hos elever være synlig med tanke på generell intelligens, og av den grunn også påvirke leseforståelsen. Ifølge Bråten (2007) er det ofte viktig å kunne tenke logisk, for å kunne forstå det en leser, samtidig som en analyserer informasjon kritisk, og trekke slutninger som går utover det som direkte er uttrykt i teksten. Elever som mester en god leseforståelse, har muligens større sjanse til å stille seg kritisk til informasjonen i teksten, og trekke slutninger på bakgrunn av lest tekst. For de elever hvor blant annet generell intelligens ikke er

en gjeldende utslagsfaktor, er det da snakk om en spesifikk lærevanske.

I Cain og Oakhills (2006) longitudinelle undersøkelse fra 2006, konkluderte de med funn som kunne tyde på, at en enkelt underliggende kilde til dårlig forståelse var usannsynlig å finne.

Videre påpekes det at elever med svak forståelse står i fare for generelt dårlig utdanningsnivå, men svake kognitive ferdigheter kunne synes å påvirke leseutviklingen for elever med svak forståelse på ulike måter. Dette blant annet med tanke på at et svakt vokabular kunne føre til svak fremgang i lesehastighet, og videre kunne generelle svake kognitive evner føre til svak fremgang av leseforståelsen.

Hos elever som har en spesifikk vanske med leseforståelsen, kan det ifølge Hulme og Snowling (2009) være reelt at denne typen leseforståelsvansker er genetisk forårsaket med tanke på elevens verbale intelligens. De trekker også frem at siden denne gruppen lesere er mindre spesifikk og har blitt mindre forsket på enn dysleksi, kan det være vanskelig å vite om de mulige biologiske forhold til at vanskene oppstår.

Allikevel, vises det til forskning hvor det har kommet frem at aspekter i hjemmet og/eller på skolen kan bidra til å utvikle individuelle forskjeller i lesing og språklige ferdigheter.

Genetisk påvirkning av ordgjenkjenning og lytteforståelse er også komponenter som er med på å utvikle individuelle forskjeller i leseforståelse (Keenan et al. (2006) i Hulme & Snowling, 2009).

Det vises også til at forskning på nervebiologi kan kanskje vise forskjeller mellom elever som har spesifikke leseforståelsvansker og de som har dysleksi (Leonard, Eckert, Given, Virginia, & Guinevere, 2006). Dette fordi dyslektikere har mer konsentrerte vansker på det fonologiske nivået i avkodingen, til forskjell fra vansker på flere språkprosesser. Det er også derfor godt tenkelig at leseforståelsvansker kan være et resultat forårsaket av genetikken, hvor områder i hjernen som har ansvar for muntlig språk har utviklet seg forskjellig, og de derfor kan ha vansker med å forstå meninger til ord. Dette kan også gjøre det krevende for eleven å overvåke sin egen læring.

2.3.2.1 Metakognisjon

Når vi overvåker egne kognitive prestasjoner og vurderer de fortløpende, er vi kognitivt bevisste (Roe, 2011). *”Metakognisjon refererer til leserens evne til strategisk lesing, selvkontroll og selvrefleksjon over egne tankeprosesser”* (Høien & Lundberg, 2012, s.140).

Med dette menes at det forutsettes at leseren blir mer klar over egne tankeprosesser – han/hun

overvåker sin egen læring. Det kreves at utviklede strategier som leseren behersker, er med på å støtte leseren i sin utvikling. Leserens skal selv kunne avgjøre hva som forstås og ikke, at han/hun kan styre og overvåke sin egen opplæring og forståelse, og samtidig velge utveier når det oppstår problemer. For å kunne tilegne seg og benytte metakognitive strategier, er en avhengig av forkunnskaper (Høien & Lundberg, 2012).

Metakognisjon utvikler leseforståelsen hos den enkelte leser (Westlund, 2010). Med metakognisjon innebærer det at en kan vurdere sin egen forståelse, reflektere og vurdere om en har misforstått teksten, mens en leser. Ved bruk av metakognitive strategier, kan leseren bli mer observant på egen læring ved bruk av refleksjoner, og kan på bakgrunn av dette knytte sine forkunnskaper til den nye teksten som leses (Høien & Lundberg, 2012). Derfra blir læringen enda mer ”sammensatt”, da den nye informasjonen som leses blir koblet opp mot de forkunnskaper og erfaringer som leseren på et tidligere tidspunkt har tilegnet seg om emnet.

For elever som har vansker med å forstå det de leser, derav elever med spesifikke leseforståelsesvansker, så er det veldig relevant at elevene blir klar over at de ikke forstår det de leser. For mange yngre barn, er det fortsatt mye fokus på avkodingen og mindre fokus på forståelsen. Yngre barn er mindre oppmerksomme på å prøve å lage mening ut av det de leser i teksten (Myers & Paris (1978) i Baker & Beall, 2009). Gode metakognitive strategier kan også være veldig nyttig for å trene opp leseforståelsen. En måte å gjøre dette på er at elevene først får tilvist hvordan de kan bruke strategiene av læreren sin, før de selv prøver disse ut på egenhånd. Strategiene går ut på å produsere spørsmål, oppsummere, prøve å oppklare meninger med ord (eller forvirrende tekst) og forutsi hva som kommer til å skje i neste avsnitt (Brown & Palinscar (1985) i Hulme & Snowling, 2009). Det er viktig at eleven selv er klar over sin egen mangel på leseforståelse. Det er også hensiktsmessig å få frem at jo mer bevisst eleven er, desto mer bevisst kan han/hun bli til å benytte seg av forskjellige kognitive strategier. Eleven kan også være ”sjef” over sin egen læring, ved å ta kontroll over sin egen læring. Eleven kan for eksempel lage visuelle representasjoner av hovedideene i teksten som har blitt lest, gjøre sammenfatninger og stille spørsmål i forbindelse til teksten (Bråten, 2007). Også forkunnskaper er som tidligere nevnt, viktig for å trene opp leseforståelsen. Elever som benytter seg av metakognitive strategier, er klar over sin egen læring, og hvordan de oppfatter og lærer best. Enten om læringen er best ved å høre, se, diskutere eller for eksempel å utføre oppgaver (Gabrielsen, Heber, & Høien, 2008).

God metakognitiv strategibruk viser seg å ha mye å si om en elev mestrer godt eller dårlig i å forstå det han/hun leser (Roe, 2011). Et fellestrekk ved gode lesere er at de er strategiske og

aktive deltakere i leseprosessen. For mindre suksessfulle lesere derimot, har disse en tendens til å ”ignorere”, og samtidig lese videre uten å verken å forstå hva som er gikk galt eller hvor det eventuelt gikk galt i lesingen. De vil også ha problemer med å gjøre rede for hvorfor de ikke forstår det de akkurat leste. I tillegg til dette, så mangler disse leserne ofte en plan for lesingen og de leser på en passiv måte uten å reflektere så mye over det som leses (ibid). Å ikke forstå det en leser, kan være en stor faktor til at motivasjonen svekkes, og på bakgrunn av dette også påvirke holdningene og selvoppfatningen eleven har til lesing.

2.3 Teori om motivasjon

Teoretikeren Albert Bandura (1925-) og hans tanker om motivasjon, kan forenes med elevenes holdninger til- og selvoppfatning i lesing.

Bandura sin bakgrunn er fra behaviorismen, men i etterkant forfattet han sosial læringsteori. Denne teorien legger vekt på læring gjennom observasjon (Bandura, 1977). Videre utarbeidet Bandura sosial-kognitiv teori som tilfører den sosiale læringsteorien et fokus på kognitive faktorer. Sosial-kognitiv teori kan kort forklares ved at det er gjensidig samspill mellom atferd, kognisjon og andre personlige faktorer. Miljømessige hendelser påvirker disse tre delene (Bandura, 1986).

Bandura presenterer også begrepet ”self-efficacy”, hvor elevens tiltro til egne ferdigheter kan reflektere hvordan eleven påvirkes av for eksempel motivasjon og de holdninger han/hun har til lesing (Bandura, 1997). Lesemotivasjon vil være et relevant begrep for elevene i mitt utvalg, da motivasjon kan påvirke leseforståelsen, holdninger og selvoppfatning hos den enkelte elev. Lesemotivasjon påvirkes av indre- og ytre motivasjon, mestringsmål og self-efficacy (Wigfield & Eccles (2002) i Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004). Det finnes blant annet tre syn på motivasjon, som kort vil bli omtalt i kapittel 2.4.1.; behavioristisk-, kognitiv- og sosiokulturell tilnærming til motivasjon (Woolfolk, 2004).

2.3.1 Motivasjon

Selve ordet ”motivasjon” stammer fra det latinske ordet ”movere”, som betyr å bevege (Lillemyr, 2007). Motivasjon kommer som oftest til uttrykk i en sosial setting, hvor relasjoner og dynamiske samspill mellom mennesker skapes, og hvordan sosialisering mellom mennesker skjer. Ved å være eller bli motivert for noe, har en lyst til å investere av seg selv,

skape interesse, utvikle engasjement i bestemte handlinger og aktiviteter (ibid).

Mestring og motivasjon er nært relaterte faktorer, hvor Lillemyr (2007, s.179) trekker frem at *”Følelsen av å være kompetent er nært knyttet til mestring”*. Denne positive mestringsfølelsen ovenfor en arbeidsoppgave, som for eksempel at eleven har mestret å huske og trekke relasjoner til teksten som akkurat ble lest, kan gi motivasjon til å jobbe videre med andre leseoppgaver som en tidligere anså som krevende. Videre antydes at en sterk kompetansefølelse hos vedkommende, vil gjøre at personen har tro på at oppgaven kan utføres. I tillegg er det en forventning, at personen både er suksessorientert og har en rimelig høy forventning om å lykkes (ibid).

Allikevel, er det relevant å trekke frem at ikke all forventning om mestring trenger å være positivt relatert. Selv om følelsen av å være kompetent, er sterk knyttet til en positiv mestringsfølelse og en positiv selvoppfatning, så er det ikke alle elever som opplever dette. Situasjoner på hjemmebane eller utenom skoletimene, kan være læringshemmende for eleven og av den grunn virke inn på motivasjonen (Lillemyr, 2007). Noen elever har også opplevd mange gjentakende fiaskoer i lesing, som med tiden har ført til store negative konsekvenser for han/henne. I verste tilfellet, har mangelen på selvtillit, uro og mestringstap ført til at eleven med tiden vil unngå slike lesesituasjoner (Reichenberg, 2011). Opprettholdelse av motivasjon, samt engasjerte og kompetente lærere vil derfor være veldig viktig for elever som blant annet kan streve med leseforståelsen.

Motivasjon deles hovedsakelig inn i to forskjellige former; indre- og ytre motivasjon. Ved indre motivasjon drives personen av noe iboende i seg, en selvregulert handling, som er med på å fremme motivasjonen ovenfor en gitt handling (Lillemyr, 2007).

Ifølge Guthrie et al. (2004) kan nysgjerrighet, engasjement og forkjærlighet for utfordrende lesestoff medvirke den indre motivasjonen. Elever som mestrer en god leseforståelse, kan ha et positivt syn på seg selv, og sin egen læringskurve i lesing. Elever som er indre motivert kan også være mer motiverte til å ta fatt på nye lesesituasjoner, da tidligere positive erfaringer har bidratt til et ønske om større utfordringer i faget. Det samme påpeker Roe (2011), samtidig som hun viser til at engasjement er en viktig drivkraft for leseforståelsen.

Positive erfaringer og forventninger i læringssituasjoner, vil være med på å gi positiv tilbakemelding til den som utfører handlingen. Denne stimulerende spiralen kan være med på å opprettholde lesefokuset og forståelsen av teksten som leses, og tilføre enda mer motivasjon til å strebe etter å bli en bedre leser. Elever som er indre motivert for lesing, vil til forskjell fra elever som mangler indre motivasjon, lese fordi de selv ønsker og er genuint interessert i

lesing (Guthrie, et al., 2004). Også på bakgrunn av egen interesse, kan de holdninger og verdier vi har være med på å styre den indre motivasjonen selv om lesingen oppleves som strevsom (Lillemyr, 2007).

I en undersøkelse gjennomført av Wigfield og Guthrie (1997) blant fjerde og femte klassinger i USA, kom det blant annet frem at elever som viste høy indre motivasjon, leste nærmere tre ganger så mange minutter per dag enn de elevene som viste liten indre motivasjon. Elever som hadde høy indre motivasjon, viste også at de hadde større lesebredde (tegneserier, bøker og så videre) enn elever som skåret lite på lesebredde. I tillegg fremmer de (Wigfield & Guthrie, 1997) at elever som rapporterte at de var motiverte til å lese, pleier å øke deres lesing på nåværende tidspunkt og i fremtiden. Dette var mest med tanke på de elever som drives av en indre motivasjon.

Motivasjon sett fra et kognitivt ståsted, rettes mot de oppfatninger og forventninger eleven har om å lykkes/ mislykkes med oppgaven han/hun står ovenfor. Eleven kan for eksempel ha forventninger til at han/hun skal mestre å svare på spørsmålene på prøven. Dette vil være vesentlige aspekter som vil også være med på å bestemme hvilke holdninger eleven har til lesing. Fra en sosiokulturell tilnærming, er deltagelse i praksisfellesskap viktig for å skape engasjementet og opprettholde identitet gjennom gruppeoppgaver. Her tenkes det på at læring skjer i praksisfellesskap med andre, hvor også språket er verktøyet i samhandlingen med andre elever (Woolfolk, 2004).

Ytre motivasjon er til forskjell fra indre motivasjon, avhengig av at handlingen er bundet av kontroll. Den ytre drivkraften er belønningen for at motivasjonen holdes oppe (Lillemyr, 2007). Hvis elever som ikke mestrer en god leseforståelse, er i mangel av motivasjon, kan ytre motivasjon være drivkraften bak deres lesemotivasjon. Slike elever leser ikke på eget initiativ, men fordi lærere eller foreldre sier at de skal (Madsbjerg & Lund, 2010). En drivkraft bak ytre motivasjon kan være ros og andre former for belønning (Lillemyr, 2007). Belønning og forsterkere etter for eksempel prestasjonsevne, er blant annet former for en behavioristisk tilnærming til motivasjon (Woolfolk, 2004).

Når elevene begynner på skolen, er det mange barn som entusiastisk møter opp, er nysgjerrige på det de skal lære og er ivrige etter å gjøre det bra på skolen (Wigfield, 2000). Etter hvert som elevene blir eldre, kan blant annet lesemotivasjonen avta. Både selvtilliten og entusiasmen som eleven har opplevd tidligere, kan med årene synke både med tanke på skolerelaterte og miljømessige faktorer. En grunn til dette kan være at etter hvert som elevene

blir eldre, og gjennomfører evalueringer (både formelle og uformelle), blir de også mer bevisst på sine egne begrensninger. Elevene blir også mer observante på seg selv, og lærer å sammenligne sine egne prestasjoner med andre. Etter hvert som elevene også blir eldre, legges det større vekt på sammenligning og konkurranse mellom elevene (Pintrich & Schunk (2002) i Bråten, 2007). En annen grunn kan være at lærerens manglende engasjement kan bidra til at elevenes lesemotivasjon og interessen for faglige emner avtar. Det kan også være at eleven gis for lite rom for reelle valg og selvbestemmelse slik at den indre motivasjonen svekkes (Bråten, 2007). Elever som er opptatt av å forbedre sine ferdigheter og samtidig øke sin kompetanse, er orientert mot mestringsmål. Disse elevene ønsker ikke å bli flinkere enn andre elever, da det er læringen og mestringen av utfordrende oppgaver som er mål i seg selv. Det vil derfor være av vesentlig interesse at eleven har tiltro til sine egne ferdigheter, for å kunne kompensere for sin svakhet med leseforståelsen (ibid).

Engasjement rundt lesing kan også modelleres fra foreldre og eldre barn til yngre barn. Mullis et al. (2006e) viser til at engasjerte foreldre og foresatte kan med sine leseaktiviteter og holdninger rundt lesing, påvirke barnets positive holdninger til lesing. Videre trekker de også frem at forskning stadig vekk viser til at det er en sterk relasjon mellom prestasjon og sosioøkonomisk status.

I tillegg til at elevenes motivasjon rundt lesing er viktig, så kan også elevenes tiltro til egne ferdigheter, holdninger og selvoppfatning prege lesesituasjonen og læringen til den enkelte elev.

2.3.2 Tiltro til egne ferdigheter, holdninger og selvoppfatning

”Selv-efficacy” er et konkret begrep som knyttes til motivasjon, og kan også bli omtalt som mestringsforventning og tiltro til egne ferdigheter. Ifølge Bandura (1997) innebærer tiltro til egne ferdigheter hvilke forventninger en person har om å mestre en situasjon, med tanke på deres egne erfaringer, evner og under hvilke omstendigheter personen er i. Personer som har sterkt tiltro til sine egne ferdigheter har; “(...) *strong beliefs in their capabilities approach difficult tasks as challenges to be mastered rather than as threats to be avoided*” (Bandura, 1997, s.39).

Albert Bandura (1997) skiller mellom fire forskjellige kilder til mestringsforventning; mestringserfaring, vikarierende erfaring, verbal overtalelse og fysiologisk og emosjonelt energinivå. Mestringserfaring innebærer de positive eller negative erfaringer og minner, ligger til grunn for den mestringen han/hun opplever. Med vikarierende erfaringer involveres

observasjon av modell. Personen ”ser seg selv i” andre som er modeller for han/henne. Hvis personen indentifiserer seg med rollemodellen, innebærer det at han/hun observerer hvordan rollemodellen behersker utfordringen/ handlingen, før han/hun gjentar den samme handlingen. Her kan et eksempel være, hvis ”Per” lykkes med å lese og gjenfortelle fra en tekst, så vil også ”Pål” forventning om å lykkes med den samme handlingen øke (Reeve, 2009). Forventninger om å mestre gjennom verbal overtalelse derimot, har til hensikt å rette søkelyset mot ”pep-talks” mellom personen som skal yte og personen som motiverer. Baktanken med dette er å overbevise personen til å fokusere mer på sin styrke og potensial, enn de mangler som personen ser hos seg selv. Den sistnevnte kilden til mestringsforventning, innebærer hvordan personen selv er i fysiologisk og emosjonelt energinivå i forhold til å mestre en oppgave (ibid).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik understreker også Bandura ((1997) i 2005) at forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønstre og motivasjon hos den enkelte. Bråten (2007) trekker frem at en kan øke elevenes tiltro til egne ferdigheter, ved at de får ferdigheter og redskaper som kan hjelpe dem med å forbedre lesingen. Eleven må gis mulighet til å lykkes, samtidig som motivasjon ovenfor vanskegraden er overkommelig. Vanskegraden må hele tiden tilpasses elevens kompetanse, slik at det ikke blir for lett eller for vanskelig for eleven å gjennomføre oppgaven.

Positive holdninger til læring og selvoppfatning, er ifølge Oxford og Shearin ((1994) i Roe, 2011) elementer som blant annet beskriver motivasjon innen språklæring. Elevenes oppfatninger om seg selv og holdninger til lesing kan påvirke hans/hennes forventninger til å mestre med for eksempel leseforståelsen. Ifølge Rosenberg ((1979) i Skaalvik & Skaalvik, 2005) kan de oppfatningene som en person har om seg selv, trekkes tilbake til de erfaringer og hvordan disse erfaringene er forstått og tolket. Denne ”evalueringen” er subjektiv i forbindelse til hvordan personen oppfatter seg selv i forhold til følelser, motiver og atferd, og andre mennesker rundt vedkommende kan derfor oppfatte personen annerledes. Nærmere bestemt er selvoppfatning enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Lillemyr (2007) trekker også frem at en sterk kompetansefølelse vil gjøre at personen har tro på seg selv i forhold til å mestre oppgaven som en står ovenfor, dersom en suksessorientering og en rimelig høy forventning om å lykkes er til stede. Videre viser han til, at jo eldre barna er, jo mindre selvfølge er det at kompetansemotivasjon blant barna er tilstede. For mange barn blir de i større grad påvirket av vennegruppers synspunkter på prestasjoner, enn sine egne

forventninger til å mestre godt (ibid).

Med tanke på utvalget mitt, har PIRLS undersøkelsen blant annet til hensikt å undersøke elevenes holdninger til lesing. Dette kommer også frem i spørreskjemaet som elevene svarer på (Utdanningsdirektoratet, 2007). Positive holdninger til lesing kan være blant den viktigste egenskapen hos en livslang leser. Elever som er aktive lesere viser seg å ha en mer positiv holdning til lesing enn elever som ikke har opplevd stor suksess ved lesingen. Barn som har utviklet positive holdninger og selvkonsept til lesing, vil mest sannsynlig velge lesing som underholdning på eget initiativ. I tillegg til dette, viser elever som leser på fritiden flere positive holdninger til lesing, samtidig som de får flere erfaringer og blir eksponert for forskjellige typer tekster enn elever som ikke leser på egenhånd (Mullis et al. (2003) i Mullis, et al., 2006a).

For å kunne trekke ut utvalget mitt, var det nødvendig å få kjennskap til PIRLS 2006 undersøkelsen.

3 PIRLS 2006

I dette kapitlet blir den internasjonale PIRLS undersøkelsen presentert. Da mitt utvalg fra 4. klasse var deltagende i PIRLS 2006, blir derfor disse respondentene og undersøkelsen fra 2006 fremmet i denne oppgaven.

3.1 PIRLS

The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) er organisasjonen bak PIRLS som ble etablert for 15 år siden (IEA, TIMSS, & PIRLS, s.a). IEA ble grunnlagt i 1959, med hensikt på å samle inn resultater fra komparative studier som hadde fokus på utdanningspolitikk og praksis i forskjellige land (Mullis, et al., 2006b). IEA står også bak TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), som er et internasjonalt forskningsprosjekt om matematikk og naturfag i grunnskolen. TIMSS Advanced er et forskningsprosjekt på videregående skole innenfor matematikk og fysikk (Universitetet i Oslo, 2005).

Norge hadde en prosjektgruppe ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret) ved Universitetet i Stavanger, som på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet hadde ansvaret for gjennomføringen av PIRLS studien både i 2001 og 2006.

Utdanningsdirektoratet hadde det formelle ansvaret for PIRLS 2006 i Norge (Daal, Solheim, Gabrielsen, & Begnum, 2007).

I 1991 deltok Norge for første gang i IEAs internasjonale undersøkelse, Reading Literacy Study (IEA, 2011). På bakgrunn av dette kom PIRLS undersøkelsen i 2001, hvor også Norge deltok den gang. PIRLS gjennomføres hvert femte år, og den ble sist gjennomført høsten 2011 hvor over 50 land deltok i undersøkelsen (IEA, 2011).

I PIRLS 2006 deltok 40 land og 5 delstater. Av disse landene var det 26 land og 2 delstater som også hadde vært med i undersøkelsen i 2001 (Mullis & Martin, 2007).

PIRLS undersøkelsen har til hensikt å kartlegge leseinnsats, leseferdigheter og holdninger til lesing, samtidig som de måler trender innenfor lesing på tvers av land (Utdanningsdirektoratet, 2007). Hovedsakelig er fokuset i studien lagt til 4. klasse (10. klassinger) i grunnskolen, da de fleste av elevene på dette trinnet skal kunne mestre å lese for å lære. I enkelte land, slik som i Norge, var det også et mindre utvalg på 5. klasse (11. klassinger) med i PIRLS 2006. Dette for å gi bedre innsikt i elevenes leseoppnåelse på tvers av trinnene (Daal, et al., 2007).

Rammeverket til PIRLS beskriver hvordan studien skal gjennomføres, vurderes og rapporteres (Mullis, et al., 2006c). Tekstheftene som elevene skulle besvare, besto av både skjønnlitterære tekster og faktatekster, som for øvrig er rammene i PIRLS for formål til hvorfor en leser. Andre faktorer som utvelgelse av skole, design for utvelgelse og annet er også med på å påvirke rammene i PIRLS studien. Disse vil bli presentert i kapittel 4, Metode.

Ved bruk av PIRLS, så kan en måle leseferdighet hos 4. klassinger over tid og samtidig se hva som kjennetegner elever som gjør det bra i lesing.

Fra 2001 til 2006 vistest det ingen forbedring av leseferdigheter til norske elever i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2007). I PIRLS 2001 synliggjorde resultater at klasser som oppnådde gode resultater, arbeidet mer systematisk med lesing og lesestrategier. I tillegg til dette, viste disse klassene at det var flere elever som liker å lese samtidig som disse elevene har hatt bedre kunnskaper ved skolestart (Utdanningsdirektoratet, 2003).

Allikevel vises det til at norske elever leste mer i 2006 enn de gjorde i 2001. En årsak til dette kan være at "Gi rom for lesing!" mellom PIRLS 2001 og PIRLS 2006 med tiden førte til økt

lesemotivasjon i norsk skole (Daal, et al., 2007). I Stortingsmelding 18 (2010-2011) synliggjøres det at, PISA undersøkelsen i 2009 viser en nedgang i tallet på svake lesere, sammenliknet med samme undersøkelse gjennomført i 2006.

Innenfor leseferdighet deles det inn i 3 hovedmål som PIRLS fokuserer på; prosesser ved leseforståelse, formål ved lesing og leseatferd og holdning (Mullis, et al., 2006a). Prosesser ved leseforståelse og formål ved lesing er grunnlaget for PIRLS skrevne vurdering av leseforståelse. Disse måles gjennom de tidligere nevnte tekstheftene hvor fem skjønnlitterære tekster og fem faktatekster er fordelt på 12 hefter som elevene skal besvare. PIRLS opererer med fire forskjellige områder i sine spørsmål til elevene når de besvarer oppgavene i heftet. Områdene er forståelsesprosesser som skal gjøre det enklere å vurdere elevens forståelsesevne omkring emnet han/hun leser. De fire forskjellige områdene er å hente ut informasjon, trekke enkle slutninger, tolke og sammenholde informasjon og vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten (Daal, et al., 2007).

3.2 PIRLS 2006 undersøkelsen

I PIRLS 2006 besto det norske utvalget av 3837 respondenter. Av disse var det 3506 respondenter som hadde bokmål som målform, og 331 respondenter som hadde nynorsk som målform (Daal, et al., 2007). Undersøkelsen hadde som tidligere nevnt, hensikt å måle elevenes leseforståelse. PIRLS internasjonale undersøkelse måler trender innenfor lesing over en fem års periode, og undersøkelsen er med på å opprettholde fokuset på lesing og leseforståelse hos barn på grunnskolenivå (Mullis, et al., 2006a).

I 2006 undersøkelsen skulle elevene gjennomføre oppgaver som målte leseferdighet. Totalt var det 10 tekster, hvor av det var fem faktatekster og fem skjønnlitterære tekster. I hvert avsnitt skulle eleven svare på ca. 12 spørsmål til hver tekst (totalt 126 spørsmål) (Mullis & Martin, 2007). Omtrent halvparten av spørsmålene var flervalgsspørsmål og den resterende halvpart var åpne spørsmål. Tekstene ble fordelt på 13 hefter, hvor hvert hefte inneholdt to tekster med tilhørende spørsmål. Åtte av de 10 tekstene ble kombinert på forskjellige måter i 12 av heftene, og heftet nummer 13 inneholdt de to resterende tekstene som ble trykket i farger. Det er vesentlig å få frem at det gjennom denne undersøkelsen ikke er mulig å sammenligne enkeltelevers resultater, da prøvedesignet i PIRLS er lagt til rette for at elevene løser forskjellige oppgaver (Daal, et al., 2007).

For å måle leseforståelsestrenden fra år 2001 til 2006, ble to faktatekster og to skjønnlitterære

tekster fra PIRLS undersøkelsen i 2001 benyttet. De resterende tre faktatekster og tre skjønnlitterære tekster var nye og utarbeidet for bruk i PIRLS 2006 (Mullis & Martin, 2007).

I tillegg til å blant annet kartlegge elevenes leseforståelse gjennom bruk av tekster, ble det utdelt fem individuelle spørreskjemaer som hadde til hensikt å innhente informasjon om læringsbaserte kontekster for lesetrening. Her tenkes det på læringsmiljøer som skole, hjem og klasseroms faktorer som er rundt eleven til en hver tid (Mullis, et al., 2006e). Spørsmålene hadde forskjellig fokus på lesing og kontekst i de fem spørreskjemaene. Eleven, foreldre/foresatte, læreren til eleven og rektoren ved den gitte skolen skulle besvare individuelle spørreskjemaer. De fleste spørsmålene i PIRLS 2006 ble også benyttet i PIRLS 2001, slik at det er mulig å sammenligne resultatene fra begge undersøkelsene (Daal, et al., 2007). Det femte spørreskjemaet, som tok for seg resultatene fra introduksjonen om lesing, ble besvart på internett som et innovativt prosjekt. Hvert lands National Research Coordinator (NRC) besvarte skjemaet. I Norge var dette Nasjonalt Lesesenter i Stavanger (Mullis & Martin, 2007).

I denne masteroppgaven blir spørsmål fra elevspørreskjemaet som omhandler holdninger til- og selvoppfatning i lesing bli brukt i analysene.

Ved siden av PIRLS 2006 studien, gjennomførte det norske utvalget Høien og Tønnesens ”Ordkjedetesten”, som er en standardisert test for bruk på klasser i 3.-10. trinn. Elevens ordavkodingsferdighet og ordgjenkjenning kartlegges i denne prøven. Tidsbruk og antall ordsekvenser måler og gir informasjon i forhold til hvilken ordavkodingsstrategi eleven bruker (Høien & Tønnessen, 2004). ”Ordkjedetesten” ble benyttet sammen med PIRLS 2006, da nyttig informasjon om resultatene kan analyseres i en pedagogisk sammenheng (Daal, et al., 2007).

Presentasjon og valg av spørsmål fra elevspørreskjemaet, blir presentert i kapittel 4.3.1, Mitt utvalg. Oppgavens metode ligger også til grunn for oppgaven, og blir presentert fortløpende.

4 METODE

I dette kapitlet redegjøres det for begreper innenfor forskningsmetode og forskningsdesign. Den kvantitative tilnærmingen og henvisninger til PIRLS vil stå i hovedfokus, da masteroppgaven bygges opp på bakgrunn av PIRLS 2006. For å undersøke og svare på

problemstillingen har jeg valgt å bruke dataprogrammet SPSS PAWS Statistics 18 til å gjennomføre analyser og bearbeide dataene. Resultatene fra det norske utvalget ble også behandlet med dette programmet.

4.1 *Forskningsdesign og metode*

Ordet design har sin opprinnelse fra latin, hvor ordet "signum" betyr tegn (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010). Hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres betegnes som design i forskning. Metode er en måte å gå frem på for å samle inn empiri, hvor en samler inn data for å få en forståelse av virkeligheten. Systematikk, grundighet og åpenhet anses som de viktigste kjennetegnene ved metode/ empirisk forskning (Jacobsen, 2005).

Innenfor den samfunnsvitenskapelige metodelæren skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode har til hensikt å innhente informasjon fra færre informanter, og har derfor et mindre og mer konsentrert antall informanter. Ved bruk av denne metoden, ønsker forskeren å innhente detaljrik informasjon fra informantene. Denne metoden kan også benyttes hvis forskeren ønsker å undersøke, og få en bedre forståelse av fenomener som han/hun ikke kjenner så godt. Intervju, observasjon og gruppesamtale er vanlige fremgangsmåter for å innhente myke data (Johannessen, et al., 2010).

I og med at jeg anvender PIRLS data, så har jeg valgt å bruke en kvantitativ metode i min oppgave. Kvantitativ metode har mer fokus på bredde enn dybde ved innhenting av informasjon. Forskeren er på utkikk etter å telle opp fenomener hos et stort utvalg av respondenter, og er ikke opptatt av detaljrik informasjon fra respondentene. De harde dataene fra spørreskjemaet kan for eksempel fremstilles statistisk for å synliggjøre resultatene (Johannessen, et al., 2010).

4.2 *PIRLS – en tidsserieundersøkelse*

Innenfor kvantitativ metode finnes det forskjellige måter å gjennomføre undersøkelser på. Ved tverrsnittsundersøkelser varer undersøkelsen på ett bestemt tidspunkt, eller i en avgrenset og kort periode. Forskere kan også undersøke effekten av et spesielt tiltak gjennom et eksperiment, eller at studien er langsgående (longitudinell) slik som i PIRLS. Longitudinelle

undersøkelser samler inn data på flere tidspunkt enn ett. Det skilles mellom tre former for longitudinelle undersøkelser; tidsserieundersøkelser, panelstudier og kohortundersøkelser (Johannessen, et al., 2010). Ved bruk av panelundersøkelser, så gjennomføres undersøkelsen med de samme deltagerne på to eller flere tidspunkter. Studien gir muligheter til å studere endringer over tid, samtidig som informasjon om personer som eventuelt endrer seg. En kohortundersøkelse derimot, har fokuset på at de som deltar har en felles livsbegivenhet. For eksempel at personene er født i samme år (ibid).

PIRLS undersøkelsen kan kategoriseres som en tidsserieundersøkelse, hvor denne formen undersøker samme tema på flere tidspunkter og det er forskjellige personer som deltar i de ulike tidspunktene. En slik undersøkelse kan gjennomføres på to forskjellige måter, som populasjonsstudie eller som gjentatt tverrsnittsundersøkelse. Den førstnevnte formen samler inn data fra en hel befolkning om et visst tema, et eksempel kan være antall selvmord per år. Den andre formen, som i denne sammenheng gjelder for PIRLS, går ut på å gjenta tverrsnittsundersøkelsen for å sammenlikne utvalsundersøkelser som gjentas over tid (Johannessen, et al., 2010).

Som nevnt tidligere, så måler PIRLS lesetrender over en 5 års periode, og kan derfor sammenligne resultater hos det norske utvalg fra for eksempel 2001 til 2006.

Også undersøkelsens gjennomføring, preges av utvalgets størrelse.

4.3 Populasjon og utvalg

Populasjon betyr og omfatter, undersøkelsens målgruppe (Johannessen, et al., 2010). Med dette menes at de som er undersøkelsens målgruppe blir definert som populasjonen. I noen kvantitative undersøkelser ønsker en å undersøke hele populasjonen. Et eksempel på dette er Statistisk sentralbyrå (SSB). SSB har hovedansvaret for å dekke behovet for statistikk om det norske samfunnet, samordne all offisiell statistikk i Norge og skal være en pådriver i det internasjonale statistikkområdet (Sentralbyrå, 2011).

Hvis en ikke ønsker, eller at det blir for omfattende å forske på hele populasjonen, så trekkes et utvalg på bakgrunn av populasjonen. I PIRLS 2006 omfattet populasjonen hele befolkningen av norske elever som gikk i 4 klasse i 2006. Når PIRLS undersøkelsen ble gjennomført i 2001, var det kun respondenter fra 4.klasse i det norske representative utvalget som ble representert.

En grunn til at utvalgene i PIRLS blir valgt ut på bakgrunn av årstrinn og ikke alder, er at

skolesystemer og undervisningsformer varierer mellom deltakerlandene (Daal, et al., 2007). Det vil også være stor variasjon mellom elevene i mestringsnivå innenfor funksjonell leseferdighet og elevenes leseforståelse, da de i gjennomsnitt er 10 år gamle når undersøkelsen gjennomføres. En annen begrunnelse for å velge årstrinn, er at antall år med formell opplæring betyr trolig mer enn alder for utvikling av leseferdighet og leseforståelse. Det er også en fordel at en trekker ut hele grupper som deltar. Dette gjør det mulig å sammenligne resultatene i gruppen i forhold til lærerens undervisning, lærerens utdanning og erfaring og arbeidsformer i gruppen med mer. En ulempe ved å gjøre dette, kan i en internasjonal undersøkelse og sammenheng være, hvis de fire skoleårene er svært forskjellig i de enkelte landene (Daal, et al., 2007).

Innenfor kvantitativ metode er et av ønskene ved forskningen, å kunne uttrykke seg om fenomenet gjelder for samtlige enheter eller hele populasjonen. Det vil derfor være relevant å vite hvordan utvalget blir representert i undersøkelsen. Her tenkes det blant annet på hvor stor andel som er kvinner og menn, alder på respondentene, geografisk beliggenhet og så videre (Johannessen, et al., 2010).

Det norske utvalget innenfor 4.trinn ble trukket ut på bakgrunn av Statistics Canada som hadde ansvaret for utvalgstrekingen i PIRLS. I Norge innebærer disse kriteriene at en knyttet elevgruppe sammen med læreren som var ansvarlig for norsk- og leseopplæringen. SSB i Norge bidro med nødvendige opplysninger til dette (Daal, et al., 2007).

Utvalgene i PIRLS ble trukket både på skole- og klassenivå. Utvalgsriteriene til PIRLS gjorde det slik at enkelte skoler ikke ble med i utrekningen. I Norge innebar det at skoler som underviste etter samisk L97S (den samiske læreplanen), hadde samisk som morsmål og skoler tilknyttet sykehusundervisningen ble hovedsakelig utelatt fra undersøkelsen. Det er vesentlig å få frem at skolene, på bakgrunn av sakkyndige vurderinger og i samråd med foreldre, selv kunne fritta elever som en mente ikke hadde forutsetninger for å delta i undersøkelsen. Skoler som på eget initiativ ville delta, ble utelatt da de ikke var blitt trukket ut til deltakelse (Daal, et al., 2007). For å unngå å teste elever som var veldig unge, ble ikke elever som var under 9,5 i alder med i undersøkelsen (Mullis & Martin, 2007).

Et viktig begrep innenfor kvantitativ metode er at utvalget bør være representativt. Dette tilsier at utvalget representerer samtlige enheter som i denne sammenheng vil si populasjonen (Johannessen, et al., 2010).

Da PIRLS 2006 ble gjennomført, takket en del skoler og foreldre nei til å delta. Et resultat ved

dette var at det norske utvalget i 2006 var betydelig dårligere enn utvalget i 2001. Allikevel konkluderte PIRLS med at det norske utvalget fortsatt var representativt i 2006, og at antall skoler, lærere og elever var høyere i 2006 enn i 2001 (Daal, et al., 2007).

For at utvalget skal være representativt, skilles det mellom tre former for sannsynlighetsutvelgelse; enkelt tilfeldig trekking, stratifisert utvelgelse og klyngeutvelgelse (ibid). Enkel tilfeldig trekking innebærer at enhetene som deltar i undersøkelsen blir tilfeldig trukket ut fra hele populasjonen. Alle enhetene i utvalget har like stor sannsynlighet til å bli trukket ut. Ved stratifisert utvelgelse ønsker en å sikre en bestemt representasjon i utvalget av spesielle grupper av enheter. Hvert stratum består av enheter med samme egenskaper ut ifra ett eller flere kjennetegn. Innenfor denne formen for utvelgelse, så er det også mulighet for å dele enhetene inn i strata (lag) ut ifra bestemte kriterier. Også kombinasjoner av strata kan gjennomføres. Selve stratifiseringen kan enten være proporsjonal eller disproporsjonal. Med førstnevnte stratifisering så innebæres det at strataene har samme andel i utvalget som i populasjonen. Her kan for eksempel strataene kvinner og menn som er med i undersøkelsen, være likt representert. Ved disproporsjonal stratifisering derimot, så innebærer det at ett eller flere av strataene er overrepresentert i utvalget i forhold til populasjonen. Den tredje og siste formen er klyngeutvelgelse. Her kan en gruppere enhetene i populasjonen i definerte grupper (klynger) før en trekker utvalget. Klyngene består av enheter som befinner seg i samme fysiske eller geografiske området (Johannessen, et al., 2010).

Ved stratifisert utvelgelse så består hvert stratum (lagene) av enheter med samme egenskaper ut fra ett eller flere kjennetegn. Dette er til forskjell fra klyngeutvelgelse, hvor klyngene består av enheter som befinner seg i samme fysiske eller geografiske området (Grønmo (2004) i Johannessen, et al., 2010).

Både stratifisert- og klyngeutvelgelse kan få konsekvenser for den statistiske presisjonen i analysene. Med dette henvises det til at stratifiseringen fører normalt til mindre statistisk usikkerhet og bedre presisjon. Klyngeutvalg derimot, fører til mer statistisk usikkerhet og dårligere presisjon (Johannessen, et al., 2010).

I PIRLS 2006 ble en ”to-steps” stratifisert klyngeutvelgelse benyttet for å få et representativt utvalg. I første omgang ble skolene utvalgt, før det i andre omgang ble valgt ut en utvalgsklasse fra de representative skolene. Et eksempel fra de fleste landene var at 150 skoler ble valgt ut, før de deretter valgte ut en eller to klasser fra hver skole. De fleste landene

oppnådde minimumskravet på 85 % deltagelse av både lærere og elever. Eller en kombinasjonsrate med lærere og elever på 75 % (Mullis & Martin, 2007). For at resultatene fra deltakerlandene ikke skulle skille seg mye fra hverandre, men inneha høy kvalitet, var det viktig at standardprosedyrer ble fulgt opp ved utvelgelse av representative utvalg. Alle involverte skulle derfor følge minimumskravet til PIRLS 2006, og for hvordan utvalget ble plukket ut. På bakgrunn av dette var det viktig at deltakerlandene jobbet ut ifra deres egen definisjon av populasjonen for hvilke elever og skoler som kunne være med i undersøkelsen, og at minstekravet på 95 % av populasjonen var inkludert (Joncas, 2006). Som tidligere nevnt, ble derfor skoler og elever i Norge utelatt fra deltakelse på bakgrunn av forskjellige spesifikasjoner.

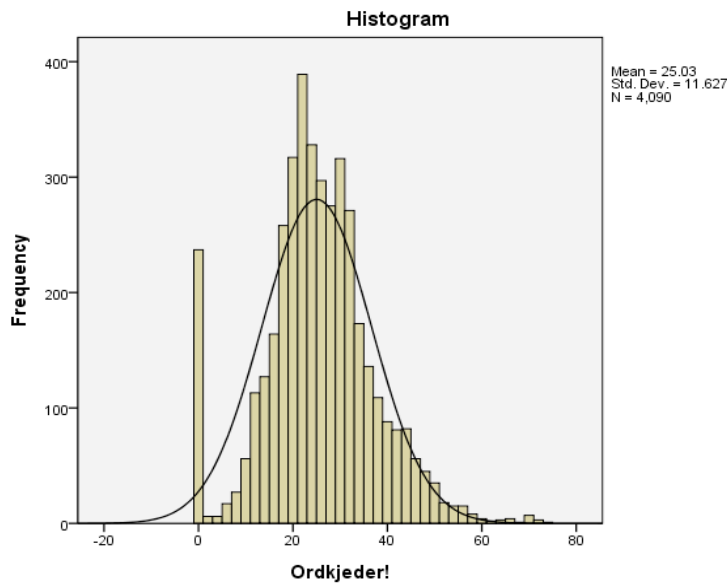
Utvalgets utforming i PIRLS 2006, hadde til hensikt å sørge for at oversikten over nøyaktige og økonomiske vurderinger av elevenes populasjon kom frem i undersøkelsen (Joncas, 2006). Det kommer også frem at utforming av aktiviteter inkluderer også vurderingsprosedyrer for utvalgsstatistikk og prosedyrer for målinger av sampling (prøvetaking) error. I tillegg omtales det at et av hovedmålene til PIRLS 2006 var, som nevnt, å måle lesetrenden fra 2001 til 2006.

Den absolutte størrelsen på utvalget er den avgjørende faktoren for studiet. Det gjør seg ikke gjeldende, om hvor stor andel utvalget utgjør av den populasjonen som utvalget representerer, men heller hvordan populasjonen er sammensatt. Dette med tanke på om utvalget er homogent eller heterogent sammensatt (Johannessen, et al., 2010). Et eksempel kan være at USA også deltok i PIRLS 2006. Da omfanget av 4. klassinger er mangedoblet i USA i forhold til 4. klassinger i Norge, så vil ikke dette påvirke utvalget som blir representert. Med bakgrunn i resultater fra 4.trinn i PIRLS 2006, både fra heftene som målte leseforståelse og ”Ordkjedetesten”, ble utvalget mitt trukket ut.

4.3.1 Mitt utvalg

I figur 4.1 vises utvalget på 4090 respondenter fra 4.klasse som gjennomførte ”Ordkjedetesten”, fra det norske utvalget i PIRLS 2006. Gjennomsnittet for denne gruppen lå på 25,03 poeng (ordkjeder). Med dette menes at gjennomsnittet av elevene mestret 25,03 rette ordkjeder. Som nevnt tidligere, så er ”Ordkjedetesten” en standardisert test for bruk på klasser i 3.-10. trinn, hvor elevens ordavkodingsferdighet og ordgjenkjenning kartlegges (Høien & Tønnessen, 2004). Standardavviket lå på 11,6, som er et mål for hvor mye observasjoner

avviket fra gjennomsnittet (Pallant, 2010).



Figur 4. 1: Totalt antall respondenter i "Ordkjedetesten"

Da jeg ville ha fokus på elever som mestret avkodning, avgrenset jeg mitt utvalg til kun inkludere elever som mestret 22 poeng eller flere (40 prosentil) i "Ordkjedetesten". Ved å ekskludere elever som ikke mestret flere enn 22 poeng, fikk jeg med sikkerhet med elever som adekvate ordavkodningsferdigheter med i mitt utvalg.

Elevene i mitt utvalg vil bli fremvist på to forskjellige måter i analysen og videre i oppgaven. Da jeg som tidligere nevnt vil se på to forskjellige lesegrupper, vil de elever som innehar god avkodningsferdighet og god leseforståelse bli synliggjort som gruppen "*Høy leseforståelse og adekvat ordavkodning*". Elevene som derimot har en adekvat avkodningsferdighet, men strever med leseforståelsen (jf. spesifikke leseforståelsesvansker) blir fremstilt som gruppen "*Lav leseforståelse og adekvat ordavkodning*". Forkortelsene på hver gruppe (høy og lav leseforståelse), vil også bli benyttet videre i oppgaven for å skille mellom utvalgene.

I tillegg til å avgrense utvalget mitt i "Ordkjedetesten", ble også utvalget fra PIRLS 2006 avgrenset på bakgrunn av leseforståelse. Dette fordi jeg var på utkikk etter elevgrupper som hadde henholdsvis god- og dårlig leseforståelse. Elever som skåret fra 0-25 prosentil (N = 706) fremstilt som respondenter med lav leseforståelse. Elever med høy leseforståelse skåret fra 75-100 prosentil (N = 571). Elevene som lå mellom 25-75 prosentil (N = 1295), ble ekskludert fra utvalget mitt. Totalt var det 1277 respondenter i mitt avgrensede utvalg fra

PIRLS.

I tabell 4.1 vises en oversikt over antall minoritetsspråklige elever som var med i utvalget mitt.

	Total	Høy leseforståelse	Lav leseforståelse
Elever i utvalg m/ god avkoding	1277	571	706
Minoritetsspråklige elever	152	20	132

Tabell 4. 1: Minoritetsspråklige elever

4.4 Svarrespons og bortfall

PIRLS er en stor og omfattende undersøkelse, og risikoen for at en ikke oppnår svarresultater fra alle respondenter kan derfor være stor. Det kan være forskjellige grunner til at deltagerne ikke gjennomfører undersøkelsen, derav sykdom, død, ferie eller for eksempel at den deltagende ikke er interessert i temaet undersøkelsen tar for seg. Med andre ord, så vil det alltid være bortfall av respondenter (Johannessen, et al., 2010). Det er derfor viktig at forskeren tar bortfall av respondenter i betraktning, før undersøkelsen starter.

Det skilles mellom to former for bortfall av respondenter; bruttoutvalg og nettoutvalg. Bruttoutvalg består av alle respondenter som er valgt ut til å delta i undersøkelsen. Nettoutvalg består av alle de respondentene som faktisk deltar. Av den andelen respondenter som deltar (nettoutvalget i prosent av bruttoutvalget), kalles for svarrespons eller svarprosent. Som en "tommelfingerregel", så er mer enn 50 % svar fra respondenter en bra svarrespons. Allikevel så er det vesentlig å få frem at det kan være vanskelig å generalisere resultatene fra utvalget til populasjonen, da svarprosenten kan representere et potensielt problem (Johannessen, et al., 2010).

En grunn til bortfall i PIRLS 2006, kan for eksempel være "overload" med spørreundersøkelser. Dette kan føre til at respondenter går lei spørreundersøkelser og av den grunn ikke ønsker å delta. Året 2006 ble sett på som "hvileåret" for nasjonale og internasjonale prøver i Norge. Lesesenteret i Stavanger fulgte opp avslag fra skoler og lærere. Tilbakemeldingene kunne hovedsakelig deles inn i to grupper; skepsis til bruken av

leseprøver på bakgrunn av turbulent diskusjon rundt de nasjonale prøvene i 2004 og 2005, og at PIRLS ville ta for mye tid sett i forhold til nytteverdi for den enkelte lærer (Daal, et al., 2007). En annen grunn kan være at undersøkelsen virker for nærgående eller provoserende, eller at enkelte respondenter ikke har tillit til at resultatene blir behandlet konfidensielt (Johannessen, et al., 2010). Det vil derfor være viktig at forskerne støtter seg til konfidensialitet, er åpne og ærlige ovenfor respondentene for hvordan resultatene blir behandlet både før, under og etter at undersøkelsen er gjennomført. I forhold til dette, så kan også pålitelighet og gyldighet påvirke undersøkelsen.

4.5 Reliabilitet

Reliabilitet er et viktig begrep innenfor kvantitativ metode, som viser til hvor pålitelige dataene er. Her tenkes det på hvor nøyaktige undersøkelsens data er, hvilke data som benyttes, hvordan innsamlingen skjer og hvordan disse bearbeides (Johannessen m.fl., 2010). I PIRLS 2006 fikk alle deltakerlandene utlevert to forskjellige dataprogrammer som skulle gjøre det enklere å kvalitetsmåle, for å forsikre om at kvaliteten og nøyaktigheten ved PIRLS dataene ble overholdt. Høy kvalitet var å ettertrakte da også dataene skulle kunne sammenlignes internasjonalt (Barth & Neuschmidt, 2006).

Forskerne ved Lesesenteret i Stavanger fulgte alle strenge krav på bakgrunn av PIRLS sine spesifikasjoner for å bevare validiteten og reliabiliteten rundt undersøkelsen i 2006. PIRLS ivaretok og kvalitetssikret resultatene ved bruk av et program for å kunne kontrollere og dokumentere innhentede aktiviteter i de ulike landene. For å kunne implementere dataprogrammet, utvalgte IEA sekretariatet (i samråd med TIMSS & PIRLS International Study Center) en internasjonal kvalitetskontrollmonitor i hvert enkelt deltakerland (Johansone & Kennedy, 2006).

4.6 Validitet og generalisering

Validitet betyr gyldighet innenfor kvantitativ metode (Johannessen, et al., 2010). Ifølge Lundetræ (2010) dreier validitet i internasjonale leseundersøkelser seg om, hvorvidt en kan trekke gyldige slutninger på bakgrunn av resultatene fra undersøkelsen, og hvorvidt undersøkelsen måler det den sier at den måler. Det er vesentlig å få frem at validitet ikke må oppfattes som noe absolutt, men det er et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt (Lund

(1996) i Johannessen, et al., 2010).

Det skilles mellom flere former for validitet, men det fokuseres på begrepsvaliditet, intern validitet og statistisk validitet i denne oppgaven (Johannessen, et al., 2010). Begrepsvaliditet tar for seg relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene. Det er med andre ord, et målingsfenomen. Begrepsvaliditet er viktig med tanke på, om det gitte fenomenet som skal undersøkes er det som måles, eller om begrepet er for vidt (ibid). I PIRLS 2006 skulle som sagt utvalget besvare hefter om skjønnlitterære tekster og faktatekster. I disse heftene ble begrepet leseforståelse målt.

Ved intern validitet kan en (i den grad det er mulig) påvise årsakssammenhenger (Johannessen, et al., 2010). I PIRLS kan det være vanskelig å komme med årsaksforklaringer på hvordan enkelte utvalg behersker leseforståelse. Dette med tanke på at undersøkelsen er en tverrsnittsundersøkelse, og de samme personene blir derfor ikke fulgt opp over tid.

Statistisk validitet trekkes inn når det er snakk om generalisering fra utvalg til populasjon. Hvis forutsetningen om statistisk validitet er oppfylt, blir det i neste runde snakk om ekstern validitet som tar for seg i hvilken grad resultater fra undersøkelsen kan overføres i rom og tid (Johannessen, et al., 2010).

Med tanke på PIRLS, så kan en si noe om sammenhenger i lesing og trender for 4.klassinger med fem års mellomrom. Dette kan gi oss en formening om hvordan elevene på dette klassetrinnet, i flere forskjellige land, mestrer lesing og forståelse.

Resultatene fra PIRLS 2006 studien kan teoretisk generalisere, slik at utvalget og dets resultater kan rettes mot hele populasjonen av 4. klassinger i Norge (Johannessen, et al., 2010). En kan også med sikkerhet si hvordan 4.klassinger som gruppe behersker leseforståelse. En kan derimot ikke si noe om hvordan hver enkelt elev behersker leseforståelse, da heftene i PIRLS er som nevnt tidligere, lagt opp til at elevene svarer på forskjellige hefter.

Det norske utvalget gjennomførte også ”Ordkjedetesten”, som var en tilleggsprøve til leseforståelse i PIRLS 2006. I denne testen kan en undersøke hvorvidt lesegruppene i utvalget mitt har forskjellige holdninger til- og selvoppfatning i lesing. Resultatene som blir gjort på bakgrunn av analysene i denne oppgaven, kan gi en ”pekepinne” på hvorvidt en 4. klassings leseforståelse, er påvirket av de holdninger og selvoppfatninger eleven har i lesing. I tillegg til dette, kan en se om det er forskjeller mellom gruppene.

I undersøkelser er det også viktig å tenke på etiske aspekter, som kan påvirke respondentene

og undersøkelsen.

4.7 Ethiske hensyn

Når en gjennomfører undersøkelser, så vil det alltid være nødvendig ta hensyn til det etiske aspektet ved forskningen. Når undersøkelser gjennomføres vil etikk omkring gjennomføringen både direkte og indirekte påvirke de ulike deltagende partene på ulike måter. Dette med tanke på deres personlige liv, både for testperson(er) og den/de som utfører undersøkelsen. Det vil være viktig at forskeren er observant og hensynsfull, og viser forståelse for at respondenter kan trekke seg både før og under testperioden.

Etikk er ”kjørereglene” oss mennesker i mellom. Den tar for seg prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering, i forhold til om handlinger er riktige eller gale. Det er veldig vesentlig at det ikke føles ubehagelig for respondentene å være med i studien, da ubehageligheten kan påvirke studien (Johannessen m.fl., 2010). Trygghet, tillit og konfidensialitet fra forskernes side er å betrakte slik at respondentene kan føle seg trygge før, under og etter å ha deltatt i studien.

I PIRLS 2006 ble deltagerne holdt anonyme, ved bruk av id nummer. Dette er med på å styrke undersøkelsen, både med tanke på anonymitet og at respondentene var under 18 år.

Som tidligere nevnt, så bidro Statistisk Sentralbyrå (SSB) i Norge med opplysninger til Statistics Canada, som har ansvaret for utvalgstrekingen i PIRLS. Lesesenteret i Stavanger sto for gjennomføringen av undersøkelsene (Daal, et al., 2007). Da senteret er tilknyttet Utdanningsdirektoratet, og er ledende innenfor forskning i Norge, så kan dette kan være med på å styrke studiens omfang og resultater.

For å gjennomføre analysene, så ble dataprogrammet SPSS benyttet.

4.8 SPSS og analysene

Analysene har blitt gjennomført ved hjelp av dataprogrammet SPSS PAWS Statistics 18. Dette programmet har til hensikt å være et verktøy som benyttes til å gjennomføre og fremvise grafiske analyser. Tilgang til statistisk oversikt, resultater fra det norske utvalget i 4. klasse i PIRLS 2006 og ”Ordkjedetesten”, fikk jeg tilgang til gjennom Lesesenteret v/ Universitetet i Stavanger.

I denne oppgaven har mine valgte variabler blitt benyttet til å fullføre deskriptiv statistikk, da

dataene er kontinuerlige og på intervallskalanivå. Deskriptiv statistikk har til hensikt å vise et ”sammendrag” av statistikken og hvordan gjennomsnitt (mean), median og standardavvik fordeler seg blant utvalget (Pallant, 2010).

I SPSS har jeg gjennomført frekvenstabeller, hvor også histogram viser normalfordelingskurven for utvalget, og krysstabeller for å se på forskjeller mellom gruppene. For å måle statistisk korrelasjon, og samtidig se om det var signifikante forskjeller mellom gruppene, ble Kjikvadrat (Chi-kvadrat) for uavhengige uavhengig utvalg benyttet. Dette fordi jeg ville se om sammenhengen var signifikant mellom leseferdighet og svaralternativene. Når Sig. er lavere enn 0.05, er det signifikante forskjeller mellom gruppene (ibid).

Cramer’s V ble også anvendt, da den tar hensyn til frihetsgrad (degree of freedom), og fordi jeg ville se hvor sterk sammenhengen mellom variablene var. Cramer’s V for to kategorier ble brukt i analysene, da jeg har flere tabeller enn 2 x 2. Ifølge Pallant (2010) viser Cramer’s V frihetsgrad i form av liten effekt; .01, middels effekt; .30 og stor effekt; .50.

Resultater blir presentert i kapittel 5.

4.9.1 Valg av variabler

Som tidligere nevnt, besvarte respondentene i PIRLS 2006 på hefter i tillegg til elevspørreskjemat. På bakgrunn av dette, har jeg valgt å ta utgangspunkt i elevspørreskjemaet, da det er elevenes holdninger til- og selvoppfatning i lesing jeg vil rette fokuset på. Som nevnt tidligere, var det 3837 elever i 4. klasse som gjennomførte PIRLS 2006 undersøkelsen. Av disse var det 1277 respondenter med høy og lav leseforståelse fra mitt avgrensede utvalg fra PIRLS. Variabelen som ble benyttet var ”todelt leseforståelsesvariabel”, hvor 0-25 prosentil var respondenter med lav leseforståelse og 75-100 prosentil var respondenter med høy leseforståelse.

I elevspørreskjemaet er spørsmålene delt inn i tre indekser, hvor totalt fem av spørsmålene fra to av indeksene er brukt i mine analyser. Indeks 1 måler *holdninger til lesing*, hvor spørsmålene ”*Jeg leser bare hvis jeg må*”, ”*Jeg synes lesing er kjedelig*” og ”*Jeg liker å lese*” er brukt i analysene. I Indeks 2 som måler *selvoppfatning i lesing*, så er spørsmålene ”*Lesing er veldig enkelt for meg*” og ”*Når jeg leser for meg selv, så forstår jeg nesten alt jeg leser*” blitt brukt i analysene (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007).

I oppgaven har jeg til hensikt å undersøke om det er forskjeller mellom elever som mestrer

avkoding og forståelse, og de elever som i mindre grad mestrer å forstå det de leser, til tross for adekvate avkodingsferdigheter. Jeg vil med andre ord konsentrere meg om de elever som har vansker med leseforståelsen (jf. spesifikke leseforståelsesvansker), og om denne lesegruppen har forskjellige holdninger og selvoppfatning i lesing, i forhold til sine medelever som både mestrer avkoding og forståelse.

Respondentene besvarte spørsmålene ved å si seg *helt enig*, *litt enig*, *litt uenig* og *svært uenig*. Analysene av spørsmålene som jeg har tatt utgangspunkt i blir presentert i kapittel 5, Resultater.

5 RESULTATER

I dette kapitlet blir resultater av analyser presentert. Som tidligere nevnt, har jeg tatt utgangspunkt i fem spørsmål fra elevspørreskjemaet i PIRLS som blant annet omhandler elevenes selvbylde og holdninger til lesing. Samtidig som jeg vil se om det er forskjeller mellom norske 4. klassinger, med gode avkodingsferdigheter og henholdsvis høy og lav leseforståelse, med tanke på disse begrepene. Spørsmålene er delt inn i to grupper; holdninger til lesing og selvoppfatning i lesing. Figurer er med på å presentere resultatene.

Resultater vil bli drøftet i kapittel 6.

5.1 Elever med høy og lav leseferdighet i forhold til holdninger til lesing.

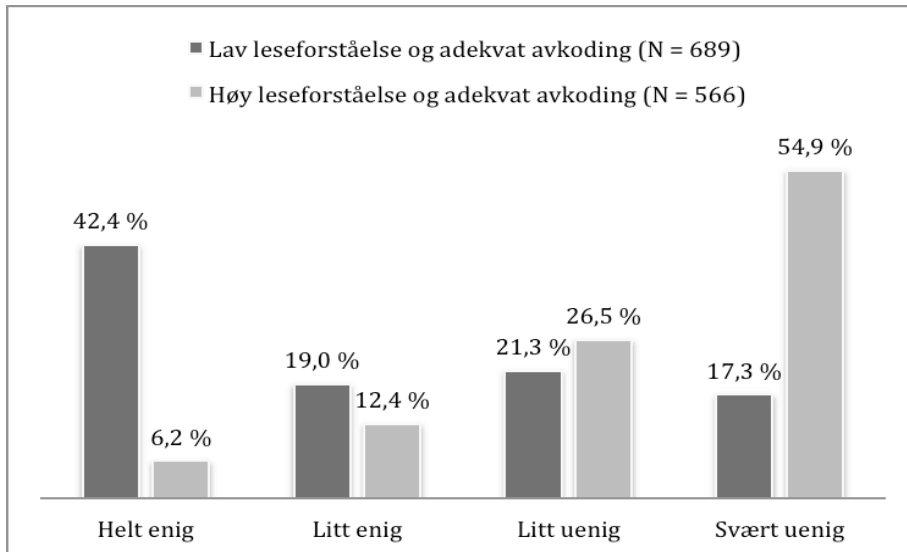
Følgende tre spørsmål målte elevenes holdninger til lesing i PIRLS 2006.

”Jeg leser bare hvis jeg må”

I figur 5.1 var det 54,9 % av respondentene med høy leseforståelse som var *svært uenig* i at de leser bare hvis de må. Det var derimot 42,4 % av respondentene med lav leseforståelse som besvarte at de var *helt enig* i dette utsagnet, til forskjell fra kun 6,2 % respondenter i motsatt lesegruppe. Respondenter som var *litt enig* var 19,0 % med lav leseforståelse og 12,4 respondenter med høy leseforståelse.

I samme figur utmerker besvarelsene fra respondenter som er *litt uenig* i at de leser bare hvis

de må. 26,5 % respondenter fra gruppen med høy leseforståelse mot 21,3 % respondenter med lav leseforståelse, har sagt seg enig i at ”Jeg leser bare hvis jeg må”.



Figur 5. 1: "Jeg leser bare hvis jeg må" i forhold til leseferdighet

Sammenhengen mellom leseferdighet og svaralternativet (”Jeg leser bare hvis jeg må”) er signifikant, og viser til forskjell i holdning i lesing mellom gruppene. Det vises til en stor effekt mellom gruppene og utsagnet (Pallant, 2010).¹

Se vedlegg 1, figur 5.1 for oversikt.

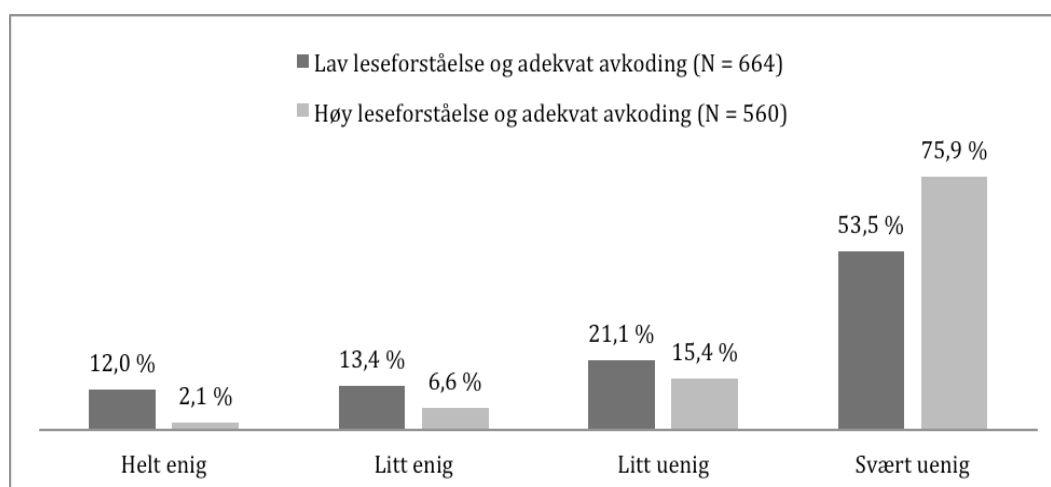
“Jeg synes lesing er kjedelig”

Figur 5.2 viser at begge gruppene er *svært uenig* i at lesing er kjedelig. Allikevel er det flere respondenter med høy leseforståelse (75,9 %) enn respondenter fra gruppen med lav leseforståelse (53,5 %), som er svært uenig i at lesing er kjedelig.

Det er flere respondenter med lav- enn høy leseforståelse, som viser seg å ha respondenter blant de tre andre svaralternativene; *litt uenig* (21,1 %), *litt enig* (13,4 %) og *helt enig* (12,0

¹ $\chi^2(3, n = 1255) = 297., p = .000, V = .48$

% i at lesing er kjedelig. Det var også 2,1 % som var *helt enig* og 6,6 % av respondentene med høy leseforståelse som var *litt enig* i utsagnet.



Figur 5. 2: "Jeg synes lesing er kjedelig" i forhold til leseferdighet

Sammenhengen mellom leseferdighet og holdningen "Jeg synes lesing er kjedelig" er signifikant, og Cramer's V viser til en middels effekt mellom gruppene og utsagnet (Pallant, 2010).²

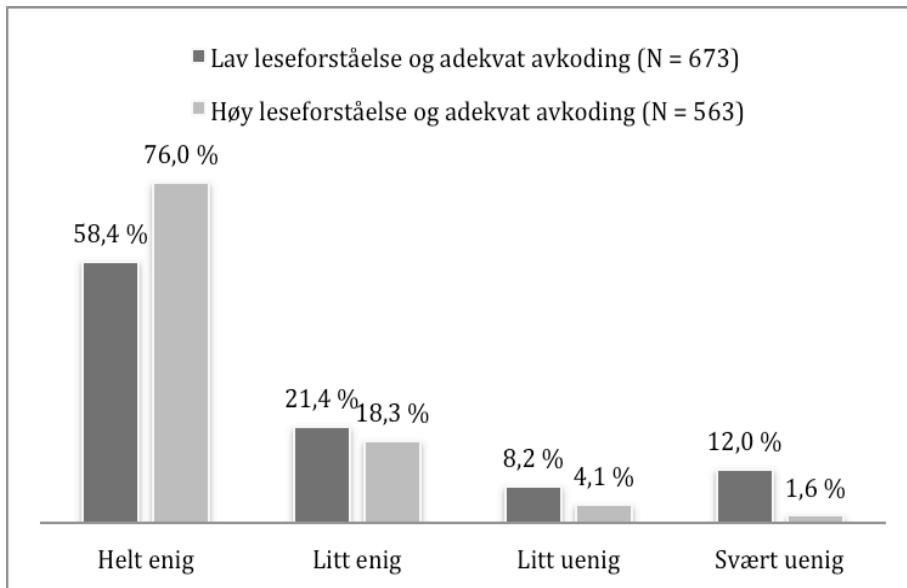
Se vedlegg 1, figur 6.1 for oversikt.

"Jeg liker å lese"

Mange av respondentene med både høy leseforståelse (76,0%) og lav leseforståelse (58,4 %) er *helt enig* i at de liker å lese. Figur 5.3 viser også at det er flere respondenter med høy leseforståelse enn respondenter med lav leseforståelse, som er *helt enig* i at "Jeg liker å lese". Det er derimot flere respondenter med lav leseforståelse (21,4 %) enn respondenter fra gruppen med høy leseforståelse (18,3 %) som er *litt enig* i at de liker å lese. Respondenter som er *svært uenig* er totalt 12,0 % respondenter med lav leseforståelse og kun 1,6 % med høy leseforståelse.

² $\chi^2(3, n = 1224) = 82.6, p = .000, V = .26$

Det er derimot 8,2 % av respondentene med lav leseforståelse, til forskjell fra 4,1 % av respondentene med høy leseforståelse som var *litt uenig* i utsagnet.



Figur 5. 3: "Jeg liker å lese" i forhold til leseferdighet

Resultatene i analysen viser til forskjell mellom gruppene og holdninger i lesing, og at effekten mellom gruppene og utsagnet er liten (Pallant, 2010).³

Se vedlegg 1, figur 7.1 for oversikt.

5.2 Elever med høy og lav leseferdighet i forhold til selvoppfatning i lesing.

Følgende to spørsmål målte elevenes selvoppfatning i lesing i PIRLS 2006.

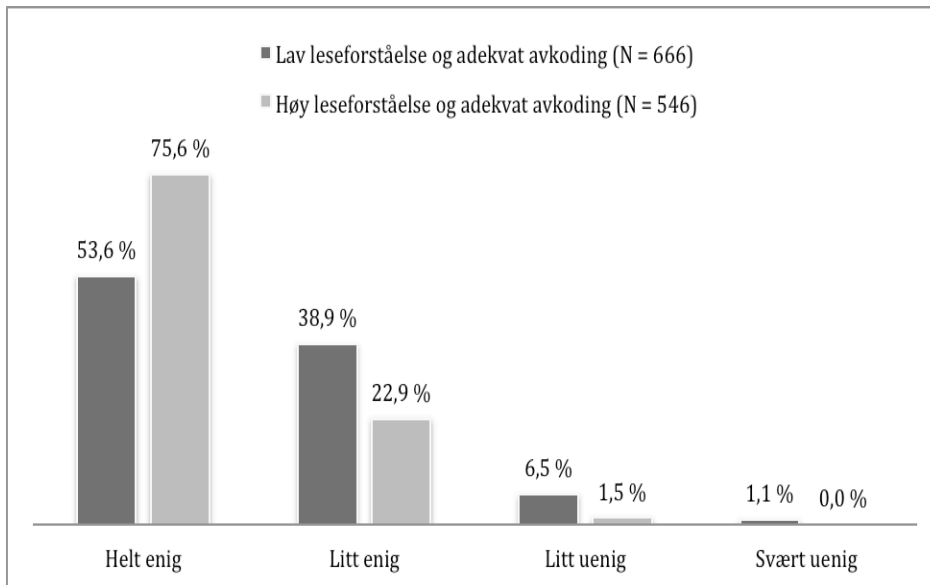
"Lesing er veldig enkelt for meg"

Fra gruppen med lav leseforståelse var det 53,6 % som var *helt enig*, og at 38,9 % fra samme gruppe er *litt enig* i at lesing er veldig enkelt (se figur 5.4). Det er derimot flere respondenter med høy leseforståelse som er *helt enig* (75,6 %), og langt færre i samme gruppe som er *litt enig* (22,9 %) i at lesing er veldig enkelt.

³ $\chi^2(3, n = 1236) = 69.7, p = .000, V = .23$

Respondenter som var *litt uenig* var 6,5 % av respondentene med lav leseforståelse, og 1,5 % av respondentene med høy leseforståelse.

Det var kun 1,1 % av respondentene med lav leseforståelse som var *svært uenig* i utsagnet.



Figur 5. 4: "Lesing er veldig enkelt for meg" i forhold til leseferdighet

Sammenhengen mellom leseferdighet og oppfatningen om at "Lesing er veldig enkelt for meg" er signifikant, og viser til en liten effekt mellom gruppene og utsagnet (Pallant, 2010).⁴

Se vedlegg 1, figur 8.1 for oversikt.

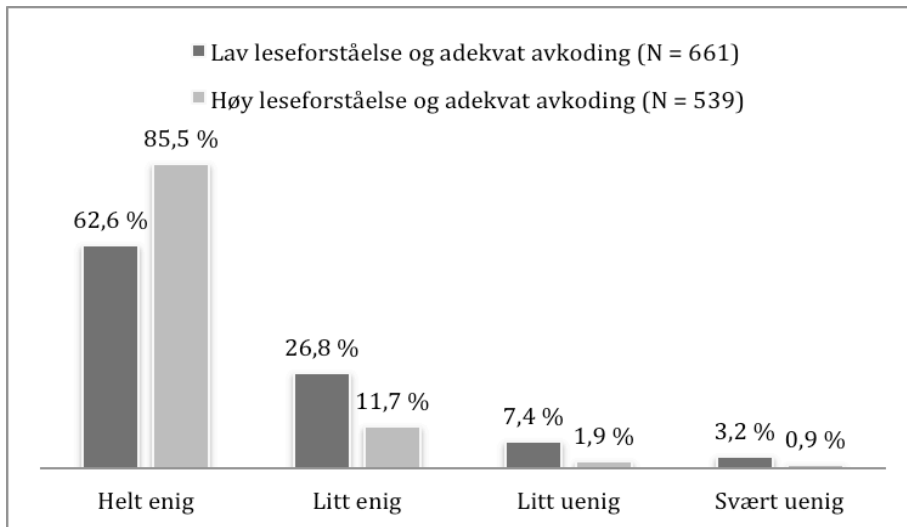
"Når jeg leser for meg selv, så forstår jeg nesten alt jeg leser"

På neste side, viser figur 5.5 at det er mange respondenter fra begge gruppene som er *helt enig* i at når de leser for seg selv, så forstår de nesten alt de leser. Forskjellen mellom gruppene viser at det er flere respondenter med høy leseforståelse (85,5 %) enn respondenter med lav leseforståelse (62,6 %) som er *helt enig* i dette utsagnet.

I motsatt skala, vises det til at det er 3,2 % av respondentene med lav leseforståelse er *svært uenig* i dette. I figur 5.5. vises det også til at 7,4 % av respondentene med lav leseforståelse, var *litt uenig* i at de forstår nesten alt når de leser for seg selv.

⁴ $\chi^2(3, n = 1212) = 70.6, p = .000, V = .24$

Det er også flere respondenter fra gruppen med lav leseforståelse (26,8 %) som er *litt enig*.



Figur 5. 5: "Når jeg leser for meg selv, så forstår jeg nesten alt jeg leser" i forhold til leseferdighet

Sammenhengen mellom leseferdighet og oppfatningen "Når jeg leser for meg selv, så forstår jeg nesten alt jeg leser" er signifikant, og viser til en liten effekt mellom gruppene og spørsmålet (Pallant, 2010).⁵

Vedlegg 1, figur 9.1 viser en oversikt over dette.

5.3 Oppsummering av resultater

Kjikkvadrat test for uavhengige utvalg viste at det var signifikante forskjeller mellom gruppene "Høy leseforståelse og adekvat ordavkoding" og "Lav leseforståelse og adekvat ordavkoding" når det både gjelder holdninger og selvoppfatning i lesing.

Korrelasjonsanalysene som måler Cramer's V, viste en gjennomsnittlig effektstørrelse mellom gruppene og begrepene.

Resultatene viser at elever som kan lese, har jamt over positive holdninger og selvoppfatninger i lesing. For elever som har vansker med leseforståelsen, vises også flertallet

⁵ $\chi^2(3, n = 1200) = 80.7, p = .000, V = .25$

av elevene i denne gruppen, å ha positive holdninger og selvoppfatninger i lesing. Drøfting av resultater blir presentert fortløpende.

6 DRØFTING AV RESULTATER OG TEORI

I dette kapitlet blir resultatene drøftet opp mot teori som ble presentert tidligere i oppgaven. Drøftingsdelen er delt inn i tre forskjellige deler. Kapittel 6.1 er et overordnet kapittel som tar for seg begrepet ”lesing”, med fokus på mitt utvalg.

Kapittel 6.2 drøfter elevenes holdninger til lesing opp mot motivasjon. I kapittel 6.3 blir elevenes selvoppfatning i lesing drøftet opp mot tiltro til egne ferdigheter.

Til slutt vil kapittel 6.4 ta for seg en oppsummering av drøftingen.

6.1 Leseferdigheter i utvalget

Elevene i mitt utvalg har alle gode avkodingsferdigheter, men det skilles mellom elever med høy og lav leseforståelse. Elever som har problemer med å forstå meningen av hva de leser høyt, til tross for at de leser ordene nøyaktig og i et normalt tempo, kan ha spesifikke leseforståelsesvansker (Hulme & Snowling, 2009). Stothard og Hulme ((1995) i Hulme & Snowling, 2009) viste at elever med spesifikke leseforståelsesvansker har intakte fonologiske avkodingsstrategier, noe som også gjelder for begge av lesegruppene i mitt utvalg.

Kompetansemål i Læreplanen etter 4.trinn, viser til at elever som har gjennomført 4. klasse skal blant annet beherske leseforståelse (Utdanningsdirektoratet). Denne forståelsen ”bygger på” eksisterende kunnskap og erfaringer hos eleven.

Alle elevene i utvalget mestrer altså å avkode, men noen elever strever med forståelsen, jf.

Gough og Tunmer (1986) ”The Simple View of Reading” ($R = D \times C$). Med andre ord, så vil det si at elever som til tross for tilfredsstillende avkoding, ikke oppnår lesing da det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom både avkoding og forståelse (Wagner, et al., 2008).

Elever som derimot mestrer både avkoding og forståelse, kan lese ifølge ”The Simple View of Reading”.

Det er også viktig å trekke frem, at elevene i mitt utvalg som skåret godt på ”Ordkjedetesten”, men som samtidig i PIRLS 2006 viste seg å ha en svak leseforståelse, kan ha blitt kategorisert

som elever med lav forståelse av ulike grunner. Noen av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn, og det vil derfor være krevende for dem å forstå det de leser på norsk. Dette kan være en grunn til at en del elever med minoritetsspråklig bakgrunn også skåret lavt på leseforståelse i PIRLS 2006. Sonnenschein og Schmidt (2000) trekker blant annet frem at foreldres involvering kan øke barnets forekomst av lese- og skriverelaterte opplevelser. Det kan også være at prøven ble gjennomført på et tidspunkt hvor noen av elevene var umotiverte eller ekstra motiverte, og at det av den grunn har gått ut over deres holdninger og selvoppfatning i lesing.

For elevene med lav leseforståelse, hvor elever kan ha en spesifikk leseforståelsvanske, så kan vansken være genetiske forårsaket, med tanke på elevens verbale intelligens. Videre trekker Hulme og Snowling (2009) også frem, at siden denne gruppen er mindre spesifikk enn dyslektikere, og har blitt mindre forsket på enn dysleksi, så kan det også være vanskelig å vite om mulige biologiske forhold til at vanskene oppstår. Allikevel vises det til at forskning på nervebiologi kan kanskje vise til forskjeller mellom elever som har spesifikke leseforståelsvansker og de som har dysleksi. Dyslektikere har i større grad mer konsentrerte vansker på det fonologiske nivået i ordavkodingen, til forskjell fra vansker på flere språkprosesser som for eksempel grammatikk, semantikk og pragmatikk. Det kan derfor også tenkes at leseforståelsvansker kan være et resultat forårsaket av genetikken, hvor områder i hjernen som har ansvar for muntlig språk har utviklet seg forskjellig. På bakgrunn av dette, så kan elevene derfor ha vansker med å forstå meninger til ord (Leonard, et al., 2006). Samtidig kan dette ha påvirket deres gjennomføring i PIRLS 2006, som målte leseforståelse.

Også at aspekter i hjemmet og/eller på skolen kan bidra til å utvikle individuelle forskjeller i lesing og språklige ferdigheter. Genetisk påvirkning av ordgjenkjenning og lytteforståelse er også komponenter som kan være med på å utvikle individuelle forskjeller i leseforståelsen (Keenan et al. (2006) i Hulme & Snowling, 2009). Dette kan ha resultert i at eleven har kommet innunder ”lav leseforståelse” i PIRLS 2006.

Det er også viktig å få frem at elever med svak forståelse, står i fare for generelt dårlig utdanningsnivå. Også svake kognitive ferdigheter kan ifølge Cain og Oakhills (2006) undersøkelser, synes å påvirke leseutviklingen for elever med svak forståelse på ulike måter. Her tenkes blant annet på at et svakt vokabular kunne føre til svak fremgang i lesehastighet, og at videre kunne generelle svake kognitive evner føre til svak fremgang i leseforståelsen.

6.2 Elevenes holdninger til lesing

Spørsmålene som omhandler elevenes holdninger til lesing i PIRLS, blir drøftet i dette kapitlet.

”Jeg leser bare hvis jeg må”

54,9 % av respondentene med høy leseforståelse var svært uenig i at de kun leste hvis de måtte. Det var derimot 42,4 % av respondentene med lav leseforståelse, som var helt enig i at de leste bare hvis de måtte.

For elevene i utvalget, hvor vanskeligheten er permanent på forståelsesaspektet, kan vansker med grammatikk, semantikk og pragmatikk være krevende for dem å beherske (Hulme & Snowling, 2009). Semantikken utgjør en stor del av det å kunne forstå teksten som leses. Hvis eleven ikke mestrer å trekke slutninger om hvordan ordet i setningen gir mening, og kanskje også strever med å huske nye ord og meningen med ordet, vil det naturligvis være vanskelig å dra slutninger og tilføye forståelse til det som leses (ibid). På bakgrunn av dette, kan det kanskje tenkes at det var derfor så mange elever med lav leseforståelse, var enig i at de leste kun hvis de måtte.

Vansker med forståelsesaspektet i lesing, gir lite tilfredsstillende lesing. Vanskeligheter med å trekke ”paralleller” mellom det som avkodes og forståelsen rundt det, kan derfor gjøre lesingen ufruktbar og i verste fall anses som noe som ”må” gjøres. Perfetti et al. ((2005) i Høien & Lundberg, 2012) understreker denne tanken, og viser til at denne gruppen lesere skårer dårlig på oppgaver som kartlegger semantiske, syntaktiske og morfologiske prosesser. Disse prosessene er grunnleggende for en aktiv leser å kunne.

Det kan også være snakk om at eleven ikke behersker grammatiske og/ eller pragmatiske holdepunkter i det som leses (Hulme & Snowling, 2009). Lesingen kan derfor bli vanskelig hvis en ikke oppfatter tekstens innhold og/eller bilder blir usammenhengende til teksten som leses. Som nevnt tidligere, så var det opp i mot halvparten (42,4 %) av respondentene med lav leseforståelse, som leste bare hvis de måtte. Det er med andre ord, godt forståelig at elever i denne gruppen ikke ønsker å lese utenom det de må, når en ikke mestrer å trekke slutninger til hvordan setningen kan gi mening. I resultatene kommer det også frem, at det var 19,0 % og 21,3 % av respondentene i samme lesegruppe, som sa seg litt enig og litt uenig i at de leste kun hvis de måtte. Det kan også være at det er vanskelig for disse elevene å forstå teksten,

hvis han/hun også har vansker med å tenke logisk, analysere informasjon kritisk og på bakgrunn av dette trekke slutninger som går utover det som er direkte uttrykket i teksten (Bråten, 2007).

Som nevnt, var det 54,9 % av respondentene med høy leseforståelse som ikke var enig i at de leser bare hvis de må. Ifølge Bråten (2007) kan elever som både mestrer avkoding og forståelse, gi grunnlag til at elevene har et større fremskritt til også å stille seg kritisk til informasjonen i teksten, og på bakgrunn av dette kunne trekke slutninger av det de har lest. For elevene som i samme lesegruppe var litt enig (12,4 %) og litt uenig (26,5 %), så kan det tenkes at det er fravær av motivasjon som gjør lesing til noe en ”må” gjøre. Dette kan også gjelde for 42,4 % av elevene med lav leseforståelse.

Ifølge Lillemyr (2007) så innebærer motivasjon at en har lyst til å investere av seg selv, skape interesse, utvikle engasjement i bestemte handlinger og i aktiviteter. Elever med leseforståelsesvansker har kanskje vært utsatt for gjentatte nederlag og/eller følelsen av å ikke mestre i lesing. Å ikke mestre en handling kan fort ta knekken på enhver lyst, engasjement og motivasjon i for eksempel lesing.

For elever som derimot mestrer lesingen, så er det ikke overraskende at 54,9 % av elevene med høy leseforståelse var svært uenig i at de leser bare hvis de må. Elevene i denne lesegruppen, trenger ikke bruke unødvendig mye energi på avkoding og samtidig skape forståelse til det som leses. Lesingen kan derfor gå knirkefritt, og eleven slipper å bruke unødvendig tid på å forstå sammenhengen i det som leses. Det er derimot mer overaskende at 6,2 % var helt enig og 12,4 % var litt enig, av elevene med høy leseforståelse, som mente at de leste bare hvis de må. Det kan vel tenkes at disse elevene trenger en form for ytre motivasjon, som for eksempel ros og eller andre former for belønning, for å få gjennomføre leseaktivitetene enklere (Lillemyr, 2007).

I tillegg viser aktive lesere seg å ha en mer positiv holdning til lesing, enn elever som ikke har opplevd stor suksess ved lesingen. Mullis et al. ((2003) i Mullis, et al., 2006a) trekker frem at barn som har utviklet positive holdninger og selvkonsept til lesing, vil mest sannsynlig velge lesing som underholdning på eget initiativ. Dette kan nok i større grad vises til respondentene med høy leseforståelse, som ikke leste bare hvis de måtte. Elever som leser på fritiden, viser flere positive holdninger til lesing. Samtidig som de får flere erfaringer, og blir eksponert for forskjellige typer tekster enn elever som ikke leser på egenhånd (ibid).

”Jeg synes lesing er kjedelig”

Det er langt flere respondenter med høy leseforståelse (75,9 %), enn respondenter med lav leseforståelse (53,5 %) som mener at de ikke synes lesing er kjedelig. Det er ikke uventet at respondenter med høy leseforståelse er uenig i dette utsagnet. Dette fordi mestring rundt lesing kan være motiverende og kan medføre at eleven ikke synes lesing er en kjedelig aktivitet. Disse elevene mestrer å ”koble sammen” avkoding og forståelse til lesingen, og en kan på bakgrunn av dette kanskje også anse at elevene ikke har vansker med kort- og langtidsminnet. Vansker på disse områdene kan få konsekvenser for fonemer, stavelser, ord, fraser eller setninger, og kan av den grunn hindre elevens kompetanseutvikling i lesing (Bråten, 2007).

Det er derimot mer overraskende at over halvparten av respondentene med lav leseforståelse, også mener at lesing ikke er kjedelig. Da elevene i denne gruppen har en permanent vanske med forståelsen, kan relevant informasjon og gjenhenting av tidligere erfart og lagret kunnskap, hindres på grunn av vansker med kort- og/eller langtidsminnet (Bråten, 2007).

Dette kan understrekes av De Beni et al. ((1998) i Hulme & Snowling, 2009), som observerte at elever som strever med leseforståelsen ikke bare ”henter igjen” færre korrekte ord i arbeidsminnet, men de lager også flere forstyrrende feil enn mer erfarne elever som mestrer å forstå det de leser. Respondenter med lav leseforståelse, kan komme litt til kort med å gjenhente nye ord som de har lært, da ordene i arbeidsminnet kanskje ikke har blitt prosessert og bearbeidet med enda. Det er derfor også litt undrende at mange av respondentene med lav leseforståelse også mente at lesing ikke er kjedelig, da disse elevene strever med å forstå sammenhengen av det de leser.

Det kan også være at en prosessvikt i enten korttidsminnet, arbeidsminnet og/eller langtidsminnet er en årsak til at lesing oppfattes som kjedelig for 12,0 % av elevene med lav leseforståelse (Vellutino, 2003). For de elevene som var litt enig (13,4 %) og helt enig (21,1 %) i at lesing var kjedelig, så kan resultatene muligens støtte oppunder om at de har problemer med minnet. Det er selvfølgelig også lite stimulerende å lese noe en ikke forstår, eller at det ”hele tiden” dukker opp nye ord i setningen som er med på å gjøre lesingen komplisert og kjedelig. En svikt i korttidsminnet eller langtidsminnet, kan gjøre forståelsesdelen ved lesingen veldig krevende for elever som i utgangspunktet føler at de mestrer ”lesing”. For enkelte elever som mestrer å avkode, så kan de allikevel ha vansker med å hente frem meningsfulle språklige enheter, slik at setningen blir mer meningsbærende for dem (Vellutino, 2003). Dette kan også være grunnen til at 2,1 % av elevene med høy

leseforståelse, var helt enig i at lesing er kjedelig.

En annen grunn til at lesing kan være kjedelig, er at elevene ikke helt mestrer de ferdigheter, evner og kunnskaper som også ligger til grunn for gode avkodingsferdigheter og leseforståelse. Med dette i tankene, kan det spesielt være at et dårlig ordforråd ødelegger for elever i mitt utvalg, som kan ha en spesifikk leseforståelsesvanske. Vellutino (2003) trekker frem ordforråd som en grunnleggende ferdighet, da utvikling av et bredt og aldersadekvat ordforråd kan gjøre det enklere for eleven å forstå ordene som leses. Viktigheten av et godt og utviklet ordforråd, blir også vektlagt i Kompetansemålene i Lærerplanen for elever etter 4. trinn. Som nevnt, så står det at elevene skal beherske et tilstrekkelig ordforråd til å kunne uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger (Utdanningsdirektoratet). Dette kan være med på å støtte oppunder at så mange som 75,9 % av respondentene med høy leseforståelse, var svært uenig i at lesing er kjedelig. Da disse elevene mestrer lesing, og de slipper å bruke unødvendig mye energi på å huske, så kan leseforståelsen bidra til å utvikle ordforrådet til elevene. Buch-Iversen (2010) viser til at et godt ordforråd bidrar til leseforståelse, samtidig som lesing bidrar til å utvide ordforrådet. Elevene i utvalget, som både kan avkode og forstå, har kanskje også et større potensial til å kunne trekke sammen slutninger på bakgrunn av et omfangsrikt ordforråd. Dette kan også gjøre det enklere for dem å forstå sammenhenger rundt setninger og avsnitt i teksten. Disse tankene støttes også av Pressley ((2006) i Bråten, 2007), hvor lesere med større ordforråd ser ut til å forstå det de leser bedre enn lesere med et mindre ordforråd.

For de elevene i utvalget som ikke mestrer lesing, så kan det være vanskelig å skape leseforståelse, da et beskjedent ordforråd gjør forståelsen vanskelig. Ifølge Wagner et al. (2008) er ordforrådet særdeles viktig for senere leseferdighet. Selv om elevene som har lav leseforståelse, mestrer ordavkodning, så kan ordforrådet lide da de bruker mye tid og krefter på å skape en sammenheng til det som leses. Bråten (2007) viser også til at dårlig ordavkodning ser ut til å være den vanligste og viktigste årsaken til dårlig leseforståelse blant elever på barneskolen. Hos eldre elever derimot, er det større sammenheng mellom andre komponenter (derav ordforråd) som gjør seg gjeldende for en svak leseforståelse. I forhold til elevene i mitt utvalg, hvor noen elever kanskje har spesifikke leseforståelsesvanter, så er ikke dette reelt da disse elevene leser ordene nøyaktig og i et normalt tempo (Hulme & Snowling, 2009).

Med tanke på motivasjon, så deles det som nevnt inn i indre og ytre motivasjon (Lillemyr, 2007). Flesteparten av elevene med høy leseforståelse var svært uenig i at lesing var kjedelig.

Disse elevene kan anses å være indre motivert for lesing. Ifølge Guthrie (2004) vil elever som mangler indre motivasjon, lese fordi de selv ønsker og er genuint interessert i lesing.

Med tanke på elever som kan ha en spesifikk leseforståelsesvanske, så kommer det til syne at 12,0 % av respondentene med lav leseforståelse syntes lesing var kjedelig. Selv om disse elevenes vanske ligger på å forstå sammenhenger og innholdet i det som leses, så har også motivasjon for lesing mye å si for fremtidig progresjon. Det kan tenkes at mangelen på motivasjonen kan gå ut over engasjementet for lesing, og at det er av den grunn disse elevene også mener lesing er kjedelig (Roe, 2011).

Elevens lesemotivasjon og interesse for faglige emner, kan også medta hvis læreren viser manglende engasjement. Elever som også er opptatt av å forbedre sine ferdigheter og samtidig øke sin kompetanse, er også ifølge Bråten (2007), orientert mot mestringsmål. Det kan jo være at det er på bakgrunn av manglende engasjement hos læreren, at 13,4 % av elevene med lav leseforståelse og 6,6 % av elevene med høy leseforståelse, var litt enig i at lesing er kjedelig. Elever som er engasjerte ønsker ikke å bli flinkere enn andre elever, da det heller er læringen og mestringen av utfordrende oppgaver som i seg selv er målet. Det vil derfor også være viktig at eleven har tiltro til sine egne ferdigheter, for å kunne kompensere for sin svakhet med leseforståelsen. Den indre motivasjon kan også svikte hvis eleven gis for lite rom for reelle valg og selvbestemmelse (ibid).

”Jeg liker å lese”

I resultatene kommer det frem at atskillige 76,0 % av respondentene med høy leseforståelse liker å lese. For respondenter med lav leseforståelse, så likte 58,4 % av respondentene å lese. Da en som leser, skal inneha avkoding- og leseforståelseskompetanse, så kan lesingen etter hvert bli mer strategisk. Dette gjelder da for elevene i utvalget som har høy leseforståelse. Metakognisjon innebærer som nevnt, at leseren har evne til strategisk lesing, selvkontroll og selvrefleksjon rundt egne tankeprosesser (Høien & Lundberg, 2012). Ifølge Westlund (2010), så kan også metakognisjon utvikle leseforståelsen hos den enkelte leser. Høien og Lundberg (2012) påpeker at metakognisjon innebærer at en kan vurdere sin egen forståelse, reflektere og vurdere om en har misforstått teksten, mens en leser. For 8,2 % og 12,0 % av elevene med lav leseforståelse, så kan det kanskje være derfor disse elevene ikke liker å lese. Dette fordi vansker med forståelsen, også kan gjøre det vanskelig for eleven å forstå, reflektere og vurdere om en har forstått eller misforstått teksten.

Som nevnt tidligere, så påvirkes også leseforståelsen av de forkunnskaper som eleven har om teksten (Samuelstuen og Bråten, 2005 i Bråten, 2007). De forkunnskapene leseren tar med seg når han/hun skal lese en tekst, er av veldig stor betydning for leserens videre utvikling og forståelse av tekstens innhold. Først og fremst fordi eleven bringer med seg erfaringer som kan tilføre støtte, struktur og mestringsfølelse til det som leses. Derfor vil både bredde- og dybde kunnskaper kunne hjelpe eleven med å forstå teksten bedre, enn hvis eleven ikke hadde noen kompetanse på området (Bråten (2006) i Bråten, 2007).

For 76,0 % av elevene med høy leseforståelse, så er det nok enklere å benytte seg av forkunnskaper når de mestrer både avkoding og forståelse i lesingen. Selv om 58,4 % av elevene med lav leseforståelse, likte å lese, så er det ikke dermed sagt at elevene innehar mye forkunnskaper som kan hjelpe dem med å forstå teksten som leses. Hvis en ikke har bakgrunnskunnskaper om temaet, så kan det også være vanskelig å erverve kunnskap, når en ikke mestrer å tilføre forståelse til det som leses. På bakgrunn av dette, så kan det også være vanskelig for disse elevene å bli klar over sin egen læring. Gabrielsen et al. (2008) markerer at forkunnskaper er viktig for å kunne trene opp leseforståelsen. Elever som benytter seg av metakognitive strategier, er mer klar over sin egen læring, hvordan de oppfatter og på hvilken måte de lærer best.

Til forskjell fra elever som har vansker med forståelsen, så besvarte flesteparten av elevene med høy leseforståelse (76,0 %) at de likte å lese. Elevene i denne gruppen er ifølge Roe (2011) strategiske og aktive deltakere i leseprosessen, da de mestrer avkoding og forståelse. Disse elevene er nok i større grad mer observante på når de forstår/ ikke forstår setningen som har blitt lest. Dette er nok i stor forskjell til elevene med lav leseforståelse.

For elevene med lav leseforståelse, så kan det hende at elevene har en tendens til å ”ignorere”, og samtidig lese videre uten verken å forstå hva som gikk galt, eller hvor det eventuelt gikk galt i lesingen (Roe, 2011). Det kan jo også være at elevens uvitenhet omkring leseforståelsesvansken, at eleven ikke ”overvåker” sin egen læring eller at konsekvensene av å ikke forstå, ikke har ødelagt for eleven og av den grunn liker eleven å lese. I tillegg kan de også ha problemer med å gjøre rede for hvorfor de ikke forstår det de akkurat leste, da de leser passivt og som oftest mangler de en plan for lesingen (ibid). Det kan også derfor være krevende for elevene i denne lesegruppen å lese utenom det de ”må”, da de sa seg helt enig at de leste kun hvis de måtte. Det kan også være slik at flere av elevene i 4. klasse kanskje ikke har lært seg evnen til å benytte strategier for å huske enda, og at det av den grunn er at de ikke skårer høyt på leseforståelse i PIRLS 2006.

Vygotsky og sosialkonstruktivistene kan også trekke inn her, hvor fokus på språklig

utvikling viser til at språket er et viktig redskap i konstruksjonsprosessen som kan finnes i klasserommet, språklig bevissthet og metakognisjon (Wagner, et al., 2008).

Som tidligere nevnt, så vil en ved å være eller bli motivert for noe, blant annet ha lyst til å skape interesse og investere av seg selv, utvikle engasjement i bestemte handlinger og i aktiviteter (Lillemyr, 2007). I denne sammenheng kan en trekke inn at mange elever fra begge lesegruppene var helt enig i at de likte å lese. Dette kan tyde på at elevene i begge gruppene er motiverte for å lese, og på tross av mestring og vanske, så er aktiviteten i seg selv motiverende. At så mange som 58,4 % av respondentene med lav leseforståelse mente at de liker å lese, kan være et overraskende og viktig resultat. Dette fordi en kanskje kunne tenke seg at deres vanske fikk såpass stort innpass i hverdagen deres, at leseforståelsesvansken også til slutt ville ta bort motivasjonen rundt lesingen. Det kan kanskje være at elevene drives av en indre motivasjon til å lese, til tross for at de kan streve med forskjellige aspekter som påvirker leseforståelsen deres, og at de føler at leseaktiviteten er mestringsgivende.

Lillemyr (2007) påpeker også, at motivasjon og mestring er nært knyttet til hverandre. I utvalget vises det til at 21,4 %, 8,2 % og 12,0 % av elevene med lav leseforståelse likte lesing i mindre grad. Elever med høy leseforståelse, besvarte også disse svaralternativene (18,3 %, 4,1 % og 1,6 %). I denne forbindelse kan en spørre seg, hva slags bøker og/eller blader respondentene i gruppene liker å lese. Er det bøker og/eller blader med mye bilder eller lite bilder, som for eksempel "Donald Duck" eller "Harry Potter" (eventyr/ animasjonsbøker) og lignende, som er det elevene assosierer med "å like å lese"? Er det tekster med mye bilder, bøker med lite bilder eller er det bøker/blader med en variasjon av disse to, som for disse elevene menes med lesing? I denne sammenheng kan dette være vanskelig å få svar på, men uavhengig av hva disse spekulasjonene, så er det i hvert fall veldig positivt at 4. klassinger med både høy og lav leseforståelse liker å lese. Dette kan vise til at begge gruppene er motiverte til å lese, og samtidig gjøre det enklere å ta fatt på nye og utfordrende lesetekster i samkjør med Kompetansemålene i Læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2010b).

Da lesingen på tidligere klassetrinn har konsentrert seg om å mestre skriftspråkets "koder", skal lesingen i 4. klasse strekke seg til å ha en nytteverdi; det som leses skal forstås og benyttes videre i utdanningen til barna. For noen av elevene med høy og lav leseforståelse, så kan det tenkes at nysgjerrigheten, engasjementet og forkjærligheten for lesingen er den utgivende faktoren, til at såpass mange elever fra begge lesegruppene konsekvent mente at de

likte å lese. Guthrie et al. (2004) trekker i hvert fall frem at disse tre faktorene kan spille inn på utfordrende lesestoff, og dermed medvirke den indre motivasjonen.

Elever som er indre motivert kan også ifølge Guthrie et al. (2004) være mer motiverte til å ta fatt på nye lesesituasjoner. Dette fordi tidligere positive erfaringer med lesingen kan ha bidratt til at eleven ønsker større utfordringer i faget, og han/hun får dermed utfordret seg og sin egen mestringskurve.

Wigfield og Guthrie (1997) viste også til at elever som rapporterte i deres undersøkelse blant fjerde og femte klassinger i USA, at elevene som var indre motiverte til å lese, pleide å øke deres lesing på nåværende tidspunkt og i fremtiden. Videre viste det seg også at disse elevene også hadde større lesebredde (tegneserier, bøker og så videre) enn elever som skåret lite på lesebredde. Dette kan kanskje bety mest for elevene som mestrer både avkoding og forståelse i mitt utvalg, da elevene med lav leseforståelse har en permanent vanske med leseforståelsen.

Glippen mellom elevene med høy og lav leseforståelse, kan kanskje i løpet av årene fremover bli enda større, da beherskelse av leseforståelse utgjør lesing som grunnleggende ferdighet. Sett i fra et annet ståsted, så kan vel også interessen eleven har ovenfor lesestoffet, være med på å styre lesemotivasjonen til eleven, i enten negativ eller positiv retning. Lillemyr (2007) viser i hvert fall til, at på bakgrunn av egen interesse, så kan de holdninger og verdier eleven har være med på å styre den indre motivasjonen, selv om lesingen oppleves som strevsom. Dette får støtte hos elevene i begge lesegruppene, som til tross for vanske og mestring, likte å lese. Motivasjon kan kanskje også bidra til at elevene i begge lesegruppene tar fatt på lesesituasjoner som skal inkludere å mestre å lese skjønnlitteratur og fagtekster med flyt, sammenheng og forståelse etter endt 4.trinn (Utdanningsdirektoratet).

Når dette er sagt, så er det heller ikke vanskelig å forstå, at elever med vansker som berører forståelsesaspektet, kan mislike lesing. Dette fordi lesingen kan være vanskelig og krevende, og dermed gå utover motivasjonen når en ikke forstår aktiviteten en holder på med. Det er derfor ikke overraskende at 12,0 % av elevene med lav leseforståelse ikke likte å lese.

Utenom dette, så kan det også være vanskelig for eleven å forstå at det kreves enda mer jobbing, trening og terping på forskjellige aspekter i lesing utenom skoletiden. Og at store deler av fritiden kanskje også må bli brukt på å trene opp hukommelsen på områder som berører grammatikk, semantikk og pragmatikk. Dette er også viktig med tanke på fremtidig utvikling, læring og utdanning hos eleven, men også for å ikke fremheve mestringsavvik hos eleven.

Det kan også tenkes at elever i utvalget mitt, som kanskje har spesifikke

leseforståelsesvansker, er klar over sin vanske med leseforståelsen, og at gjentatte fiaskoer på skolen og/eller hjemme har ført til at mestringsfølelsen har falt. På grunn av dette, er det derfor ikke usannsynlig at lesingen blir en ”byrde” for eleven, og en derfor ikke ser hensikten eller at det ikke er morsomt å lese utenom det han/hun må. Det derfor ikke overraskende at en del elever med lav leseforståelse, ikke liker å lese.

På bakgrunn av dette, så vil det være viktig at læreren og foreldre/foresatte er opptatte av å støtte og motivere eleven, for å fremme videre lesing og arbeid med leseforståelse. I tillegg vil det være viktig at elevens sterke sider fremtres for å kunne øke mestringsfølelsen. Det kan også være andre læringshemmende faktorer som er med på å ødelegge eller føre til en negativ spiral for eleven, og av den grunn virke inn på motivasjonen. Her tenkes det på situasjoner som befinner seg på hjemmebane eller utenom skoletimene (Lillemyr, 2007). Reichenberg (2011) trekker også frem at det i verste tilfellet, så kan mangel på selvtillit, uro og mestringsstap føre til at eleven med tiden vil unngå lesesituasjoner. Det kan også ha noe å si, at etter hvert som elevene blir eldre, så legges det større vekt på sammenligning og konkurranse mellom elevene, og at elevene med tiden kanskje vil miste en del av motivasjonen rundt lesingen (Pintrich & Schunk (2002) i Bråten, 2007).

6.3 Elevenes selvoppfatning i lesing

Spørsmålene som omhandler elevenes selvoppfatning i lesing i PIRLS, blir drøftet i dette kapitlet.

”Lesing er veldig enkelt for meg”

I resultatene kommer det til syne at så mange som 75,6 % av elevene med høy leseforståelse og 53,6 % av elevene med lav leseforståelse, mente at lesing er veldig enkelt. For elever som lærer seg å lese, og som i utdanningen og arbeidslivet skal benytte lesingen effektivt, så er det nødvendig å beherske gode lesestrategier.

Gode lesestrategier hos elever som kan ha spesifikke leseforståelsesvansker, kan være fravikende da innhold eller nye ord gjør at meningen i teksten forsvinner. Disse lesestrategiene kan ifølge Pearson ((1993) i Roe, 2011) anses som ulike verktøy for å forbedre leserens leseforståelse. Hos denne gruppen lesere (lav leseforståelse), er det særdeles viktig at

de blir ”drillet” i å bruke ulike lesestrategier, da det kan hjelpe dem til å forstå tekstens innhold bedre. Hos elever hvor disse strategiene er automatisert (høy leseforståelse), mestrer eleven å benytte seg av ulike strategier på ulikt tidspunkt i lesingen. Lesingens avkoding og forståelse vil av den grunn samvariere, og lesingen oppstår som komplett. I denne sammenheng kan det også vises til Kompetansemålene i Lærerplanen for skriftlige tekster, hvor elevene etter 4. trinn skal beherske å bruke lesestrategier og tekstkunnskap målrettet for å lære (Utdanningsdirektoratet).

Som nevnt, så mente flesteparten av respondentene med høy leseforståelse (75,6 %) at lesing er veldig enkelt. For disse elevene, så kan forkunnskaper, erfaringer og et godt ordforråd være støttende faktorer til at lesingen oppleves som enkel for elevene som både mestrer avkoding og forståelse. For elevene i utvalget, hvor disse hadde lav leseforståelse, så er det også viktig å trekke frem at over halvparten (53,6 %) av elevene mente at lesing er enkelt. Dette kan tyde på at de føler mestring i lesing, til tross for at de har vansker med å forstå det de leser.

I samme vending, så kan en trekke frem at det har blitt påvist at elever i denne lesegruppen gjennomfører færre inferenser enn mer erfarne leseforståelsessterke elever (Oakhill, 1982 i Hulme & Snowling, 2009). På bakgrunn av dette, så hadde det kanskje vært å anta at det hadde vært flere enn 6,5 % og 1,1 % elevene som mente at lesing er vanskelig. Dette fordi det kan være vanskelig for elever med spesifikke leseforståelsesvansker å trekke innholdet og forståelsen ”ut” av teksten, når leseren har vanskeligheter med å ”lese mellom linjene”. Det kan også være slik at elevene med lav leseforståelse, anser lesing som ”bare” en teknisk ferdighet. Elevene er dermed ikke observante nok til å vite at de også skal dra forståelse ut av det de leser, da mestrer den tekniske siden ved lesingen.

Med andre ord, så vil det naturligvis være krevende å lese når en ikke mestrer å huske eller forstå det en akkurat leste. For noen elever blir også lesingen sett på som en ”teknikk” som ene og alene skal beherskes, og evnen til å forstå det de leser kan være et landskap de ikke har beveget seg ut på enda. Kanskje dette kan gjelde for noen av elevene med lav leseforståelse, som mente at lesing var enkelt? Enten fordi de ikke er klar over at lesingen også går ut på å skape forståelse til det som leses, at det er enklere å ”late som” at de husker og forstår, samtidig som det kan være vanskelig å bli klar over hvordan en skal skape forståelse til det som leses.

Det kan kanskje antas å være logisk, at atskillige respondenter med høy leseforståelse var helt enig at lesing var veldig enkelt. Dette fordi disse elevene har som sagt større sjanse for å kunne mestre metakognitive strategier, da både avkodingen og forståelsen fungerer parallelt i lesingen deres. Disse elevene kan i større grad fokusere på flyt, sammenheng og forståelse når

de leser skjønnlitteratur og fagtekster, da forholdene ligger til rette for at elevene skal kunne mestre disse utfordringene (Utdanningsdirektoratet).

Med tanke på elevens selvoppfatning og forventninger om å mestre i lesing, så innebærer tiltro til egne ferdigheter hvilke forventninger en person har om å mestre en situasjon, med tanke på deres egne erfaringer, evner og under hvilke omstendigheter personen er i (Bandura, 1997). Ifølge Skaalvik og Skaalvik ((1997) i 2005), så viser Bandura til at forventninger om mestring kan ha betydning for atferd, tankemønstre og motivasjon hos den enkelte elev. I sammenheng med dette, så kan kanskje elevens tiltro til egne ferdigheter også bli påvirket av dette. Flesteparten av elevene med høy leseforståelse mente som sagt, at lesing er veldig enkelt. Dette kan tyde på positiv tiltro til egne leseferdigheter, noe som er til forskjell fra elevene i samme lesegruppe som virket mer usikre på dette (22,9 % og 1,5 %). Bråten (2007) viser til at en kan øke elevenes tiltro til egne ferdigheter, ved at de får ferdigheter og redskaper som kan hjelpe dem med å forbedre lesingen deres. Han vektlegger at eleven må gis mulighet til å lykkes med for eksempel leseaktiviteten, samtidig som motivasjon ovenfor vanskegraden er overkommelig. Det er også viktig at vanskegraden hele tiden tilpasses elevens kompetanse, slik at det ikke blir for lett eller for vanskelig for eleven å gjennomføre oppgaven. På denne måten kan også elevens tiltro til egne ferdigheter økes, slik at han/hun til tross sin leseforståelsesvanske, kan føle mestring i leseaktiviteten (ibid). For elevene med lav leseforståelse, så er det viktig å påpeke at til tross for vansker med forståelsen, så mente over halvparten av elevene (53,6 %) at lesing er enkelt. Disse elevene kan også antas å ha stor tiltro til egne ferdigheter i lesing.

Som nevnt tidligere, så viser Bandura (1997) til fire forskjellige kilder til mestringsforventning, hvor mestringserfaring, vikarierende erfaring og forventninger om å mestres skjer gjennom verbal overtalelse. Den sistnevnte kilden til mestringsforventning, går ut på hvordan personen er i fysiologisk og emosjonelt energinivå, i forhold til å mestre en oppgave (Reeve, 2009). Elever som strever med lesingen, som ikke føler mestring og som samtidig føler at vansken tar ”for mye plass”, kan i verste tilfelle bli negativt påvirket av gjentatte nederlag i lesesituasjoner. Dette kan for eksempel gå utover deres fysiologiske og emosjonelle energinivå. I mitt utvalg, så kan elevene med lav leseforståelse (38,9 %, 6,5 % og 1,1 %) antas å føle mestringsfravær. Hvor kanskje negative mestringserfaringer rundt lesing har ført til at de ikke har store forventninger om å mestre lesing. Også for elevene i utvalget som mestrer lesing, så kan motivasjonen være såpass frafallende at det går utover elevens

tiltro til egne ferdigheter. Dette kan komme til syne, ved at 22,9 % og 1,5 % svarte at de var litt enig og litt uenig i at lesing er enkelt.

”Når jeg leser for meg selv, så forstår jeg nesten alt jeg leser”

I resultatene kommer det frem at hele 85,5 % av respondentene med høy leseforståelse var helt enig i at når de leser for seg selv, så forstår de nesten alt de leser. For respondentene med lav leseforståelse, så gjaldt den samme besvarelsen for så mange som 62,6 % av respondentene.

Etter hvert som elevene leser, så blir de kunnskaper og erfaringer som han/hun innehar, kontinuerlig påvirket og endret slik at elevens kunnskapsrepertoar utvikles. På bakgrunn av dette, så kan elevens møter med nye tekster, trekke slutninger om, og erfaringene han/hun gjør bli kontinuerlig påvirket og endret siden eleven eksponeres for ny informasjon (Roe, 2011). For elever med høy leseforståelse, så vil dette innebære at elevene utvikler sin forståelse og kunnskap omkring emnene som leses. Elever som mestrer lesing, har større forutsetninger til å kunne mestre å bearbeide ny kunnskap som leses. For elever med lav leseforståelse, så kan det være at disse elevene kan ha vansker med å tilføre mer kunnskap til det de allerede kan, da vansker med å forstå det de leser ødelegger for denne prosessen. Elever som har vansker med lesingen, kan på bakgrunn av andre komponenter som påvirker leseforståelsen, kanskje streve mer med å ”bygge på” kunnskapen sin. Dette fordi leseforståelse blant annet bygger på forkunnskaper, erfaringer, pragmatikk, grammatikk og semantikk, som er komponenter som kan være sviktende hos elever som har vansker med leseforståelsen.

I denne vending kan en også dra paralleller til Piagets (2002) tanker om kognitive skjemaer. Elever som både mestrer avkoding og leseforståelse, kan kanskje ha en større fordel til å kunne organisere og kombinere gjenvunnet kunnskap fra tekster, og på bakgrunn av dette også rekombinere og reorganisere både atferd og tanker inn i koherente systemer. For elever som kan ha spesifikke leseforståelsesvansker, så kan kanskje dette være vanskeligere å få til, da forhold som påvirker leseforståelsen er til hinder for elevens forståelse av leseteksten. Det kan derfor være meget sannsynlig at disse elevene (til forskjell fra elever med høy leseforståelse), også har vansker med å assimilere og akkomodere. Dette fordi disse kognitive ferdighetene går ut på å bruke eksisterende skjemaer for å kombinere ny kunnskap med eksisterende skjemaer, eller eventuelt forandre skjemaet for å kunne tilføre ny informasjon i

samme ”skjema” (Woolfolk, 2004). Elever som har vansker med å mestre forståelsesaspektet i lesingen, kan kanskje også ha vansker med å tilpasse seg omgivelsene ved adaptasjon. Som nevnt tidligere, så holder det ikke å bare forstå opp mot 20 % i et avsnitt, da utbyttet av lesingen ikke er fullstendig for leseren (Høien & Lundberg, 2012). Elever som derimot mestrer lesing, kan nok enklere benytte seg både adaptasjon og akkomodasjon, da ferdighetene i lesing blir behersket automatisk.

Vellutino (2003) viser også til at oppmerksomhet, visuell forestillingsevne og generell intelligens har betydning for leseforståelsen. 26,8 % var litt enig, 7,4 % var litt uenig og 3,2 % var svært uenig blant elevene med lav leseforståelse, og disse elevene mente i større grad at de ikke forsto det de leste. På bakgrunn av disse resultatene, så kan det kanskje være at noen av disse elevene har vansker med oppmerksomheten, visuell forestillingsevne og generell intelligens. Dette kan gjøre det krevende for leseren å prøve å skape forståelse til det som leses. Kanskje noen av elevene med lav leseforståelse, kan streve med å holde oppmerksomheten oppe, og på bakgrunn av dette står de i fare for å miste vesentlige forståelseskunnskaper til teksten som leses. Også elevens evne til å danne, lagre og framhente visuelle forestillinger kan på samme måte påvirke leseforståelsen. Bilder kan også virke støttende når en leser, og har til hensikt å hjelpe eleven til å trekke konklusjoner og få en bedre forståelse av tekstens innhold (ibid). Elever som derimot ikke lar seg distrahere, og mestrer å holde på oppmerksomheten (til tross for indre og ytre omgivelser), kan derfor ha fordeler når tekstens innhold skal oppfattes. Dette kan i større grad kanskje gjelde for elever i utvalget med høy leseforståelse, som også mente at de forsto det de leste.

Da elevene med høy leseforståelse mestrer lesingens to komponenter, er det ikke vanskelig å tenke seg at de også forstår nesten alt av hva de leser når de leser for seg selv. Hvis eleven mestrer å avkode, så trenger ikke han/hun å bruke unødvendig mye energi på avkodningsstrategiene, og semantiske og syntaktiske holdepunkter kan få større innpass i lesingen (Høien & Lundberg, 2012).

Allikevel er det ikke usannsynlig at ordet ”nesten” i ”forstår nesten alt jeg leser..”, er et litt svevende begrep som kan innebære at elevene med både høy og lav leseforståelse har forskjellig oppfatning av dette begrepet.

Bandura (1997) skiller som nevnt mellom fire forskjellige kilder til mestringsforventning, hvor mestringserfaring og vikarierende erfaring er to av disse kildene. Mestringserfaring innebærer som nevnt, de positive eller negative erfaringer og minner som ligger til grunn for

mestringen eleven opplever (Reeve, 2009). Elevene i begge lesegruppene har muligens positive mestringserfaringer i lesing, som også gjør at de har selvtillit til å mestre leseutfordringene. Med bakgrunn i resultater fra begge lesegruppene, så kan det være at elevene som mener at de forstår alt de leser, også er engasjerte og nysgjerrige angående lesing. Uavhengig av hvor vanskelige eller lette lesetekstene er, så kan elevens mestringfølelse i lesing og indre motivasjon bli påvirket av disse elementene. Guthrie et al. (2004) viser til, at elever som er indre motivert kan også være mer motiverte til å ta fatt på nye lesesituasjoner. Elevens positive erfaring med lesing, kan ha bidratt til at eleven ønsker større utfordringer i faget, og samtidig har økt sin tiltro til egne ferdigheter i lesing.

Vikarierende erfaringer vender fokuset på, at mestringsforventningen skjer gjennom observasjon av modell. Personen ”ser seg selv i” andre som er modeller for han/henne. Hvis personen identifiserer seg med rollemodellen, innebærer det at han/hun observerer hvordan rollemodellen behersker utfordringen/ handlingen, før han/hun gjentar den samme handlingen. Her kan et eksempel være, hvis ”Per” lykkes med å lese og gjenfortelle fra en tekst, så vil også ”Pål” forventning om å lykkes med den samme handlingen øke. Eleven ”Pål” kan også ha forventninger om å lykkes gjennom verbal overtalelse, også nevnt som ”Pep-talks” (Reeve, 2009). Det kan være at noen av elevene med lav leseforståelse, som svarte at de var helt enig i at ”når de leste for seg selv, så forsto de nesten alt de leste”, identifiserer seg med andre lesere i klassen som mestrer både avkoding og forståelse. I samme vending, så kan de oppfatninger en person har om seg selv, trekkes tilbake til erfaringer og hvordan disse erfaringene er blitt forstått og tolket. ”Evalueringen” til personen er subjektiv i den form at følelser, motiver og atferd av vedkommende kan oppfattes ulikt av personer som er rundt han/henne (Rosenberg (1979) i Skaalvik & Skaalvik, 2005).

6.4 Oppsummering av drøfting

I resultatene kommer det til syne at det er signifikante forskjeller mellom elever med høy og lav leseforståelse. Elever som forstår det de leser har jevnt over mer positive holdninger til lesing. Elever som derimot har vansker med leseforståelsen, har i mindre grad også positive holdninger til lesing. Den samme tendensen kommer til syne i analysene som tar for seg selvoppfatning i lesing. Elever som forstår det de leser, har jevnt over mer positive selvoppfatninger i lesing. Elever som i mindre grad forstår det de leser, så viser det seg at

flesteparten av elevene i denne gruppen, også har positive selvoppfatninger i lesing.

7 Avslutning

Å kunne lese, er for mange elever en selvsagt ferdighet som mestres i tidlig skolealder. For andre elever, hvor vansken etter hvert viser seg omkring leseforståelsen, så kan det være vanskelig å etablere forståelse og det av den grunn blir krevende å lese.

Forskning har vist at spesifikke leseforståelsesvansker, kan hovedsakelig være påvirket av vansker med grammatikk, pragmatikk og semantikk. Også andre aspekter som ordforråd, forkunnskaper, erfaringer og metakognisjon kan også påvirke leseforståelsen til den enkelte elev.

Ved bruk av data i fra PIRLS 2006 undersøkelsen i Norge, og resultater fra ”Ordkjedetesten”, så ble utvalget mitt fra 4. klasse dannet. Utvalget besto av to lesegrupper; høy og lav leseforståelse. Elevene som hadde høy leseforståelse, innbar at de hadde adekvate ordavkodingsferdigheter og god leseforståelse. Elevene som derimot hadde lav leseforståelse, måtte også ha adekvate avkodingsferdigheter. Disse elevene hadde henholdsvis dårlig leseforståelse.

Resultatene fra utvalget mitt kan vise til at det er signifikante forskjeller mellom elever med lav og høy leseforståelse. Videre kunne resultatene vise at elevene som mestrer å lese, hadde jevnt over gode holdninger og selvoppfatning i lesing. For elevene med lav leseforståelse, så kunne resultatene også hentyde til at flesteparten av elevene i gruppen hadde gode holdninger og selvoppfatning i lesing, til tross for at de har vansker med forståelsen. Funnene fra mitt utvalg kan ikke si noe om årsak, men om sammenhengen mellom elevgruppens holdninger og selvoppfatning i lesing på 4. trinn.

I forhold til generalisering, så kan resultatene tolkes dithen at 4. klasse elever som har adekvat ordavkodning, men henholdsvis god og dårlig leseforståelse, har positive holdninger og selvoppfatninger i lesing.

Selv om resultatene fra mitt utvalg er fra 2006, så kan det allikevel være interessant å se på variablene holdninger og selvoppfatning i fra 2012 resultatene, da en kan se om elevene i 4. klasse har andre meninger i PIRLS 2011 undersøkelsen. I tillegg så kan 2006 resultatene være behjelpelig med å rette fokuset på de elevene som kun mestrer den tekniske siden ved lesingen, og som ikke behersker å forstå det de leser. Resultatene kan også hjelpe skolen,

lærerne og foreldre/ foresatte til å bli mer bevisste rundt elever som ikke forstår det de leser. Resultatene omkring elever som ikke mestrer leseforståelse, kan også hjelpe skolen og lærerne til å opprettholde fokuset omkring elevenes positive holdninger og selvoppfatning i lesing i 4. klasse. Dette gjelder selvsagt for de elever som også mestrer lesing.

Arbeidet med oppgaven har vært veldig lærerikt for meg. Det kunne vært interessant å invitert til videre forskning omkring leseforståelse, og om resultatene fra PIRLS 2011 undersøkelsen hadde vist forskjeller mellom de samme utvalgene på 4.trinn. Det kunne også vært veldig interessant å sett på forskjeller og likheter mellom elevgruppene på 5.trinn, mellom 4. og 5. trinn, og om hva som kjennetegner elever med henholdsvis god og dårlig leseforståelse med tanke på holdninger og selvoppfatning i lesing i PIRLS 2011.

8 Litteraturliste

- Baker, L., & Beall, L. C. (2009). Metacognitive Processes and Reading Comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373-389). New York: Routledge.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barth, J., & Neuschmidt, O. (2006). Technical Report. Chapter 8: Creating and Checking the PIRLS International Database. Retrieved from <http://pirls.com/>
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse : lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (1 utg. 4 oppl. 2010 ed.). Oslo: Cappelen.
- Buch-Iversen, I. (2010). *Betydningen av inferens for leseforståelse. Effekter av inferenstrening*. Philosophiae Doctor Universitetet i Stavanger, Stavanger. Retrieved from http://brage.bibsys.no/uis/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_13096
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, nr. 4, 683-696.
- Daal, V. v., Solheim, R. G., Gabrielsen, N. N., & Begnum, A. C. (2007). *PIRLS. Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006.*: Lesesenteret v/ Universitetet i Stavanger.
- Gabrielsen, E., Heber, E., & Høyen, T. (2008). *Unge og voksne med lesevansker*. Bryne: Logometrica.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7:6.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Handboka. (08.02.12). Veiledning til L97
- Lese- og skriveopplæring, from <http://www.handboka.no/Skole/Temapro/Leskri/ls04.htm>

- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høyen, T., & Tønnessen, G. (Eds.). (2004). *Ordkjeder*: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- IEA. (2011, 23.02.2012). Reading Literacy Study, 2011, from http://www.iea.nl/reading_literacy_study.html
- IEA, TIMSS, & PIRLS. (s.a, 16.01.2012), from <http://pirls.com/>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. 2. oppl. 2006 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansone, I., & Kennedy, A. M. (2006). Technical Report. Chapter 7: Quality Assurance in the PIRLS 2006 Data Collection. Retrieved from <http://pirls.com/>
- Joncas, M. (2006). Technical Report. Chapter 4: PIRLS 2006 Sample Design. 13. Retrieved from <http://pirls.com/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Rammer for nasjonale prøver Retrieved 16.01.2012, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2006/rammer-for-nasjonale-prover-fastsatt.html?id=271256>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). Stortingsmelding 18 Retrieved 16.01.12, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Leonard, C., Eckert, M., Given, B., Virginia, B., & Guinevere, E. (2006). Individual differences in anatomy predict reading and oral language impairments in children. *Brain*, 129, 3329-3342.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lundetræ, K. (2010). *16 - 24 - åringers basisferdigheter. En studie av basisferdigheter relatert til selvoppfatning, frafall i videregående opplæring og arbeidsledighet*: Universitetet i Stavanger.
- Madsbjerg, S., & Lund, H. R. (2010). *Læselyst og læring* (1. udgave. ed.). Virum
Køge: Dansk Psykologisk Forlag; eksp. DBK.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2006a). Assessment Framework and Specifications. Chapter 1: Overview of IEA's PIRLS Assessment. Retrieved from <http://pirls.com/>
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2006b). Assessment Framework and Specifications. Retrieved from <http://pirls.com/>
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2006c). Assessment Framework and Specifications. Chapter 2: PIRLS Reading Purposes and Processes of Reading Comprehension. Retrieved from <http://pirls.com/>
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2006d). Assessment Framework and Specifications. Chapter 4: Assessment Design and Specifications. Retrieved from <http://pirls.com/>
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2006e). Framework. Chapter 3: Contexts for Learning to Read. 13. Retrieved from <http://pirls.com/>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2007). Technical Report. Chapter 1: Overview of PIRLS 2006. 8. Retrieved from <http://pirls.com/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report. Chapter 4: Students' Reading Attitudes, Self-Concept, and Out-of-School Activities.
- IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries. 18. Retrieved from <http://pirls.com/>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2002). *Barnets psykologi* (3. rev. udg. ed.). København: Hans Reitzel.
- Reeve, J. M. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Reichenberg, M. (2011). *Veje til læseforståelse : teksten, læseren og samtalen* (1 ed.). Århus: Klim.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (2.utg. 2011 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sentralbyrå, S. (2011, 20.01.2012). Ansvarsområder Retrieved 29.09.2011, from <http://www.ssb.no/vis/omssb/1gangspubl/art-2011-09-29-01.html>
- Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. opplag 2008 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sonnenschein, S., & Schmidt, D. (2000). Fostering Home and Community Connections to Support Children's Reading. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers : promoting achievement and motivation* (pp. 264 - 285). New York ;London: Guilford Press.
- Säljö, R. (2008). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv* (7 ed.). Oslo: J.W Cappelens Forlag A.S.
- Universitetet i Oslo. (2005, 17.01.2012). TIMSS Retrieved 28.11.2005, from <http://www.timss.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2003, 23.02.2012). PIRLS 2001 - kartlegging av leseferdigheter, 2003 Retrieved endret 07.06.2011, from <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Utdanningsdirektoratet/PIRLS-2001---kartlegging-av-leseferdigheter-2003/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. *St.meld. nr. 16 (2006-2007)* Retrieved 24.02.2012, 2006, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/1.html?id=441396>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). PIRLS 2006: Ingen forbedring av leseferdighetene til norske elever Retrieved 18.01.2012, 28.11.2007, from <http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/PIRLS-2006-Ingen-forbedring-av-leseferdighetene-til-norske-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010a). Læreplan i norsk: etter 2.trinn Retrieved 26.04.2012, 24.06.2010, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158731&v=5&s=2&kmsid=138099>

- Utdanningsdirektoratet. (2010b). Læreplan i norsk: etter 4.trinn Retrieved 18.01.2012, 24.06.2010, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=158731&v=5&s=2&kmsid=76047>
- Utdanningsdirektoratet. (2010c). Om kartleggingsprøver i grunnskolen Retrieved 16.01.2012, 07.06.2011, from <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/Fakta-om-kartleggingsprover-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter for grunnskolen. *Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet* Retrieved 18.01.2012, 11.01.2012, from http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (s.a-a). Prinsipp for opplæringa Retrieved 27.01.2012, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (s.a-b). Prinsipp for opplæringa: Motivasjon for læring og læringsstrategier Retrieved 20.01.2012, s.a, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
- Vellutino, F. R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 51 - 82). New York: The Guilford Press.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse: Lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene*. Norge: Tell Forlag AS.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating Children's Reading Motivation. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers : promoting achievement and motivation* (pp. 140-159). New York: Guilford Press.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, No. 3, 420-432.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi* (3. opplag. 2007 ed.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg

N	Valid	4090
	Missing	33
Mean		25.03
Median		24.50
Std. Deviation		11.627
Percentiles	10	11.10
	20	17.00
	25	19.00
	30	20.00
	40	22.00
	50	24.50
	60	27.00
	70	30.00
	75	31.00
	80	33.00
	90	40.00

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ordkjedetesten	2572	22	73	31.59	8.360
Valid N (listwise)	2572				

Tabell 2: Mitt utvalg på 2572 respondenter.

Todelt leseforståelse!					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25 prosentil	706	27.4	55.3	55.3
	75 prosentil	571	22.2	44.7	100.0
	Total	1277	49.7	100.0	
Missing	System	1295	50.3		
Total		2572	100.0		

Tabell 3: Elevgruppene mine i fra PIRLS 2006.

Tabell 1: Persentiler av alle respondentene fra "Ordkjedetesten".

Tabell 5. 1: Kjikvadrat og Cramer's V

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	297.056 ^a	3	.000
Likelihood Ratio	326.380	3	.000
Linear-by-Linear Association	295.702	1	.000
N of Valid Cases	1255		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 90,65.

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.487	.000
	Cramer's V	.487	.000
N of Valid Cases		1255	

Tabell 5.2: Kjikvadrat og Cramer's V

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	82.666 ^a	3	.000
Likelihood Ratio	88.879	3	.000
Linear-by-Linear Association	81.697	1	.000
N of Valid Cases	1224		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 42,09.

Symmetric Measures			Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi		.260	.000
	Cramer's V		.260	.000
N of Valid Cases			1224	

Tabell 5.3: Kjikvadrat og Cramer's V

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	69.789 ^a	3	.000
Likelihood Ratio	78.303	3	.000
Linear-by-Linear Association	68.490	1	.000
N of Valid Cases		1236	

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,53.

Symmetric Measures			Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi		.238	.000
	Cramer's V		.238	.000
N of Valid Cases			1236	

Tabell 5.4: Kjikvadrat og Cramer's V

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	70.664 ^a	3	.000
Likelihood Ratio	76.028	3	.000
Linear-by-Linear Association	70.248	1	.000
N of Valid Cases	1212		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,15.

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.241	.000
	Cramer's V	.241	.000
N of Valid Cases		1212	

Tabell 5.5: Kjikvadrat og Cramer's V

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	80.732 ^a	3	.000
Likelihood Ratio	85.176	3	.000
Linear-by-Linear Association	70.081	1	.000
N of Valid Cases	1200		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,68.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.259	.000
	Cramer's V	.259	.000
N of Valid Cases		1200	