

Leseforståelse—om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon

AF IVAR BRÅTEN

Ivar Bråten er professor i pædagogik og psykologi ved Oslo Universitet

I en nylig utkommet bok (Bråten, 2007a) har jeg definert leseforståelse på følgende måte: *Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjenomsøke og samhandle med skrevet tekst.*

i teksten. Dette krever at leseren aktivt samhandler med teksten, det vil si at han eller hun ikke bare *tar*, men også *gir* mening. Forståelse handler med andre ord ikke bare om å overta forfatterens og



Denne definisjonen rommer to ulike aspekter ved leseforståelse, som begge står sentralt. For det første handler det om å lete seg fram til og hente ut (utvinne) en mening som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten, og som nå eksisterer i teksten, så å si. Dette krever at leseren gjennom søker teksten på en nøyaktig og fullstendig måte. I en slik prosess er leseren mest mulig tro mot teksten—leseren ivaretar tekstens bokstavelige mening—verken mer eller mindre. Det er vanskelig å snakke om leseforståelse uten at denne prosessen fungerer. Det er avgjørende at leseren får den meningen som forfatteren og teksten formidler klart for seg, men det er likevel ikke nok. For at leseren skal få en dypere forståelse av det teksten handler om—av den situasjonen som beskrives i teksten—må han eller hun også *skape* mening med utgangspunkt

tekstens prefabrikerte mening, det handler samtidig om å skape mening i eget hode, ved å forene tekstens bidrag med eget bidrag hentet fra allerede eksisterende kunnskaper om tekstens tema og verden for øvrig. Men denne aktive konstruksjonsprosessen kan altså ikke være frikoblet fra det som virkelig står i teksten—leseren kan ikke konstruere hva som helst og likevel hevde at teksten er forstått. For at man skal kunne snakke om genuin leseforståelse må leseren ivareta og føle seg bundet av tekstens innhold samtidig som han eller hun går utover dette innholdet og tilfører teksten noe nytt—konstruerer ny mening—basert på "gamle" kunnskaper.

I faglitteraturen om lesing har mange regnet ordavkodning, og spesielt flytende og automatisk ordavkodning, som selve flaskehalsen for å utvikle god lese-

forståelse. Dette synet innebærer at elevens leseforståelse nærmest står og faller med hans eller hennes ferdigheter i ordavkodning: Er ordavkodningen god, vil som regel leseforståelsen også være god; er ordavkodningen dårlig, vil som regel leseforståelsen også være dårlig. Dette kan kalles et bottom-up perspektiv på leseforståelse fordi den mest grunnleggende prosessen—avkodningen av enkeltord—har større betydning for leseforståelsen enn noen annen komponent. I motsetning til dette synet står det man kan kalle et top-down perspektiv på leseforståelse. Dette perspektivet hevder at leseforståelse avhenger av mye mer enn grunnleggende ordavkodningsferdigheter, først og fremst av forkunnskaper som gjør at leseren kan trekke slutninger som hjelper ham eller henne til å forstå hovedideene i teksten. I sin diskusjon av disse to perspektivene på leseforståelse, henholdsvis et bottom-up og et top-down perspektiv, argumenterer Duke, Pressley og Hilden (2004) for et tredje syn, nemlig at leseforståelse dreier seg om både bottom-up og top-down. Dette er et syn jeg vil slutte meg til. Grunnleggende ordavkodning spiller utvilsomt en viktig rolle for leseforståelsen, men like viktige er komponenter på høyere nivåer, ikke minst gjelder dette leserens forkunnskaper om tekstens innhold. Disse komponentene på henholdsvis bunnen (avkodning av enkeltord) og toppen (kunnskaper om innhold) virker trolig sammen og inn på hverandre når leseren forsøker å forstå en bestemt tekst.

Dette kapitlet vil handle om tre komponenter i leseforståelse som kommer i tillegg til ordavkodningen, nemlig forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. Jeg har dermed valgt å konsentrere meg om top-down prosesser i leseforståelse. Vår kunnskap om betydningen av disse komponentene, om hvordan vansker kan arte seg og om hvordan vanskene kan overvinnes, har økt formidabelt de siste tiårene, og denne kunnskapen er det viktig at lærerstudenter og lærere får ta del i. For en mer helhetlig beskrivelse av komponentene i leseforståelse, inkludert ordavkodning, talespråk, kognitive evner og kunnskap om skriftspråk, se Bråten (2007b).

FORKUNNSKAPER

Hva en elev får ut av å lese en bestemt tekst, er langt på vei bestemt av hva eleven vet om tekstens innhold fra før, det vil si av hans eller hennes forkunnskaper. Ja, antagelig er det ingen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for hva personer forstår og husker av det de leser som de forkunnskapene de bringer med seg til teksten (Samuelstuen & Bråten, 2005). Dersom en elev virkelig skal lære noe av det han eller hun leser, på en måte som gjør at eleven kan bruke det leste i nye sammenhenger, kreves det at informasjon fra teksten smeltes sammen med det eleven vet om innholdet

(f eks vikingtiden eller engelsk premier league). Det er imidlertid ikke gitt at en elev som har breddekunnskap på et område også har dybdekunnskap på det samme området. Det er heller ikke slik at en elev som har inngående kunnskap om ett bestemt emne innenfor et område nødvendigvis har breddekunnskap på det samme området. Både bredde- og dybdekunnskap som en elev bringer med seg inn i lesesituasjonen kan ha avgjørende betydning for hans eller hennes læring og forståelse (Alexander & Jetton, 2000). Det imidlertid viktig at den kunnskapen eleven har på et område, enten det dreier seg om bredde- eller

trekker gode lesere gjerne slutninger om årsakssammenhenger som ikke er direkte uttrykt i teksten, men som det er mulig å slutte seg til dersom de relaterer informasjon i teksten til forkunnskapene sine. Gode lesere kan også bruke forkunnskapene når de trekker slutninger om hva slags informasjon som kan komme til å opptre senere i teksten, hvordan informasjon i teksten kan anvendes i andre sammenhenger, hvem et pronomen (f eks han, hun, de) viser til, hvordan en beskrevet gjenstand egentlig ser ut, etc. Gode lesere trekker ikke slutninger på måfå. Tvert i mot er de ganske selektive. De trekker atskillig færre slutninger enn det de er i stand til å gjøre, og de fokuserer på slutninger som kan øke den helhetlige forståelsen av teksten. I nesten alle tilfeller bygger de slutningene gode lesere trekker på deres forkunnskaper om tekstens innhold og tema.

Tiltak for å bedre forkunnskapene

Det er rett og slett vanskelig, for ikke å si umulig, å forstå det man leser hvis man har minimale forkunnskaper om innholdet. Antagelig skyldes mange problemer med leseforståelsen, i det minste etter de første skoleårene, at elevene leser altfor mange tekster

med altfor lite forkunnskaper. Når dette er tilfelle, er løsningen like enkel som den er kompleks. Det enkle ligger i at det ikke er noen vei utenom å forsøke å utvikle elevens forkunnskaper på det området eller de områdene hvor forståelsesproblemene opptre (Duke m fl, 2004). Det komplekse ligger i at dette kan gjøres på flere ulike måter, og i at en kompleks kombinasjon av tiltak ofte må til.

Et nærliggende forslag er å sørge for at elevene møter mange ulike typer informative tekster med tilpasset vanskegrad. For noen år siden stilte den framstående leseforskeren Keith Stanovich (1993) spørsmålet "Does reading make you smarter?" Dersom "smarter" skal tolkes som "mer kunnskapsrik", er det i hvert fall liten tvil om at svaret er "ja". Gjennom egen lesing av mange tekster som beskriver, forklarer og diskuterer saksforhold på ulike innholdsområder kan elevene utvikle sine kunnskaper både i bredden og dybden. Det er naturligvis



fra før. Bare når dette skjer, kan det leste føre til dyp forståelse og problemløsning i nye situasjoner (Kintsch, 1998).

Det er særlig to slags forkunnskaper som er blitt studert av leseforskere. På den ene siden dreier det seg om bredden av kunnskaper på et bestemt innholdsområde, på den andre siden om dybden av kunnskaper om enkelte emner eller temaer innenfor et innholdsområde. La meg eksemplifisere: På et bestemt innholdsområde (f eks historie eller sport) kan en elev ha brede kunnskaper i den forstand at han eller hun har kjennskap til mange forskjellige ting (f eks en lang rekke historiske hendelser og personer innenfor historie, eller en lang rekke sportsgrener og viktige begivenheter og personer med tilknytning til disse grenene innenfor sport). Innenfor et bestemt innholdsområde (f eks historie eller sport) kan en elev også ha dyp, inngående kjennskap til bestemte emner eller temaer

dybdekunnskap, er best mulig organisert. Det vil si at fordelene ved forkunnskaper som er svært fragmenterte, det vil si eksisterer som isolerte informasjonsbiter og ideer, er atskillig mindre enn fordelene ved forkunnskaper som har en organisert struktur, noe som innebærer at eleven har sammenhengen mellom informasjon og ideer klart for seg (Bråten, 1997).

Forkunnskapenes betydning for leseforståelsen ligger i at de gir leseren mulighet til å trekke slutninger om og fortolke informasjon som blir presentert i teksten i lys av de kunnskapene de allerede har tilegnet seg om innholdet. Gode lesere trekker slutninger som gjør det lettere å forstå hovedideene i det de leser. Dette er mulig fordi de bruker forkunnskapene sine til å kompensere for manglende eller mangelfull informasjon i teksten og til å fylle ut huller og skape tekstsammenheng der hvor sammenhengen i teksten er dårlig. For eksempel

også viktig at elevene blir oppmuntret til å lese på egen hånd utenom skoletiden. Men det ikke bare lesing som gjelder. Også andre media, for eksempel pedagogisk programvare, filmer og kvalitetsfjernsyn, kan hjelpe elever til å skaffe seg forkunnskaper som i sin tur kan fremme forståelsen av det de leser. Samtaler og diskusjoner med andre mennesker, både lærere, medelever, foreldre og andre, om faglige temaer, er selvsagt også en viktig kilde til kunnskap (Samuelstuen & Bråten, 2005). Det kan også være et verdifullt tiltak å oppmuntre foreldre og foresatte til å la barna, så langt det er mulig, få ta del i et variert kulturtilbud, som for eksempel kan omfatte besøk i bibliotek, museum og andre utstillinger og forestillinger. I tillegg til at foreldrene oppfordres til å lese for og sammen med barna, kan det også ha verdi å diskutere avis-, radio- og TV-nyheter med dem (Duke m fl, 2004). Dette er selvsagt bare et lite knippe forslag som kan bidra til at elever kan utvide sine kunnskaper om det som skjer og har skjedd i verden. Hovedpoenget er at man ikke kan forvente at elever som mangler forkunnskaper skal bedre sin leseforståelse uten at det iverksettes et ganske bredspektret tiltak for å bedre forkunnskapene deres.

Aktivisering av forkunnskaper

Noen ganger er ikke problemet først og fremst at elevene mangler forkunnskaper. De lar bare være å knytte forkunnskapene sine sammen med det de leser. For elever som har relevante forkunnskaper som de ikke aktiviserer under tekstlesing, bør det gis direkte undervisning i hvordan de kan relatere det de allerede vet til tekstens innhold. En måte å gjøre dette på er å lære dem å stille seg selv hvorforspørsmål mens de leser (f eks "Hvorfor invaderte Tyskland Norge i april? Hvorfor rømte kongen til England?). For å prøve å besvare egne spørsmål om hvorfor hendelser og forhold beskrevet i teksten er som de er, vil elevene trekke inn forkunnskaper som har å gjøre med tekstens innhold (Duke m fl, 2004). Slik spørsmålstilling kan ha stor betydning for forståelsen av teksten i tilfeller hvor elevene ikke aktiviserer sine forkunnskaper spontant, vel og merke dersom elevene har relevante forkunnskaper om det teksten handler om.

Aktivisering av relevante forkunnskaper

Andre ganger er problemet at elevene aktiviserer forkunnskaper under lesing som er lite relevante i forhold til innholdet i teksten, ja i noen tilfeller kan det dreie seg om temmelig løse assosiasjoner som kan avlede leseren fra hovedinnholdet i teksten. Tenk deg en elev som leser i historieboken om Tysklands angrep på Norge 9. april 1940. Når eleven leser om Tyskland, tenker han på sommerferien i Tyskland sist sommer og på badebyene langs Østersjøen som han besøkte sammen med familien. Når han leser om selve overfallet 9. april, tenker han på en tante i Drammen som har bursdag 9. april. Når han leser om Kong Haakon VII's flukt, tenker han på et bilde han nylig så i en avis av nåværende Kronprins Haakon på en landskamp. En aktivisering av slike kunnskaper under lesingen om den historiske hendelsen vil neppe gi bedre forståelse av teksten. Alle forkunnskaper er ikke like relevante. I tilfeller hvor elever har en tendens til å aktivisere irrelevante eller til og med direkte avledende forkunnskaper, bør man forsøke å sørge for at de kunnskapene de relaterer til det leste virkelig står sentralt i forhold til tekstens innhold, noe som faktisk har vist seg mulig ved hjelp av grundig og systematisk undervisning (Duke m fl, 2004).

I et senere avsnitt vil jeg ytterligere belyse forkunnskapenes betydning for leseforståelsen ved å vise til en norsk undersøkelse hvor vi sammenlignet betydningen av relevante forkunnskaper med betydningen av henholdsvis ordavkodning og forståelsesstrategier (Samuelstuen & Bråten, 2005). Men først vil jeg avklare hva som ligger i begrepet forståelsesstrategier og understreke strategibrukens betydning for leseforståelsen.

Forståelsesstrategier

Det er kanskje nærliggende å tro at det er typisk for gode lesere at de ganske enkelt leser raskt gjennom teksten og forstår det som står der så å si umiddelbart, uten å være spesielt aktive eller foreta seg noe spesielt for å utvinne eller skape mening. Dette er ikke tilfelle. Gode lesere er tvert imot svært aktive mens de leser, og denne aktiviteten

kjennetegnes av at de bruker leseforståelsesstrategier fra begynnelse til slutt. Bruken av leseforståelsesstrategier kan for eksempel innebære at leserne forsøker å forutsi innholdet i teksten, stiller seg selv spørsmål underveis i lesingen (og forsøker å besvare sine egne spørsmål), danner visuelle forestillinger med utgangspunkt i teksten, oppsummerer tekstinnehold med egen ord, forsøker å klargjøre vanskelige eller dunkle tekstpartier, trekker slutninger og lager seg eksempler og analogier med utgangspunkt i forkunnskapene de har om emnet, etc.

Hva er leseforståelsesstrategier?

Leseforståelsesstrategier kan defineres som mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse. Slike strategier kan inndeles i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier (Weinstein & Mayer, 1986). Hukommelsesstrategier er den enkleste og mest overfladiske typen. Hukommelsesstrategier brukes for å repetere eller gjenta informasjon i teksten, for eksempel ved å lese om igjen et avsnitt flere ganger eller gjenta eller skrive av deler av teksten (nøkkelord, definisjoner, fraser, setninger, etc) ordrett (eller nesten ordrett) for å forsøke å memorere innholdet. Organiseringsstrategier brukes for å binde sammen, gruppere eller ordne informasjon eller ideer som blir presentert i teksten, for eksempel ved å tegne begrepskart, lage sammenfatninger og forsøke å skaffe seg oversikt over innholdet i teksten. Elaboreringsstrategier blir benyttet for å gjøre teksten mer meningsfull ved at den nye informasjonen bearbejdes, utdypes, utbroderes, berikes eller foredles i lys av den kunnskapen leseren har fra før. Eksempler på elaboreringsstrategier kan være å bruke en analogi for å forstå noe, noe som innebærer at man sammenligner det nye med noe man kjenner godt til fra før, å eksemplifisere, å trekke inn relevante personlige erfaringer og å tenke gjennom hvilke praktiske konsekvenser en teoretisk beskrivelse kan ha. Overvåkingsstrategier bruker leseren for å sjekke eller evaluere sin egen forståelse under

lesingen, for eksempel ved at leseren spør seg selv om han eller hun virkelig forstår det leste. Dette kan resultere i at leseren bekrefter sin forståelse av teksten og går videre på samme måten. Dersom leseren derimot finner ut at forståelsen er mangelfull, kan han eller hun for eksempel bestemme seg for at den strategiske innsatsen må intensiveres, eventuelt for å ta i bruk andre strategier for å organisere og elaborere informasjon enn dem han eller hun hittil har satt sin lit til. Organiserings-, elaborerings- og overvåkingsstrategier betegnes ofte, i motsetning til hukommelsesstrategier, dype strategier. Dette er fordi disse strategiene på en annen måte enn hukommelsesstrategiene griper inn i lærestoffet og gjør at det endrer seg, for eksempel ved at det organiseres på nye måter eller integreres med leserens forkunnskaper. Det er først og fremst bruken av dype leseforståelsesstrategier (dvs organisering, elaborering og overvåking) som har sammenheng med bedre forståelse av det leste (Samuelstuen & Bråten, 2007).

Betydningen av fleksibilitet

Det er viktig å være klar over at strategisk lesing ikke bare dreier seg om å bruke forståelsesstrategier effektivt: Enda viktigere er det å vite i hvilke lesesituasjoner de ulike strategiene egner seg best. Formålet med lesingen kan naturligvis variere. Noen ganger leser man for underholdningens skyld, andre ganger for å skaffe seg en bestemt type informasjon (rutetider, priser, etc), løse et praktisk problem (montere et møbel, installere en PC, etc), forberede seg til et foredrag eller en diskusjon, eller rett og slett for å slå i hjel noe ledig tid. Gode lesere er som regel klar over formålet med lesingen, og de bruker forståelsesstrategier på en fleksibel måte tilpasset formålet. For eksempel viste en undersøkelse av norske tiendeklassinger at elevene var i stand til å tilpasse strategibruken til leseformål som å forberede seg til en prøve, diskutere tekstinnehold med andre og lage et sammendrag av innholdet (Bråten & Samuelstuen, 2004). Det er neppe hensiktsmessig å gå fram på den samme måten når man leser for å lage et sammendrag som når man

leser for å forberede seg til en prøve eller en eksamen. I det første tilfellet vil antagelig organiseringsstrategier være mer hensiktsmessige, i det siste tilfellet elaborerings- og overvåkingsstrategier (for å sikre forståelsen av stoffet). Gode lesere vet å variere strategibruken sin slik at den gir best mulig utbytte leseformålet tatt i betraktning.

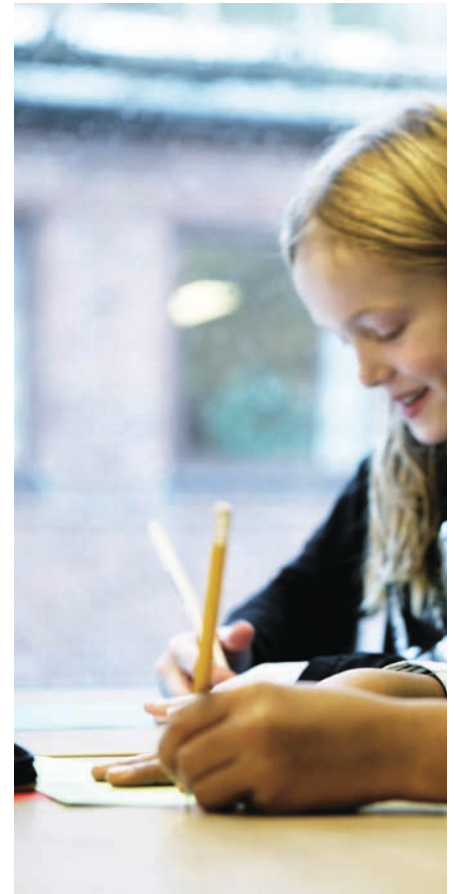
Strategi versus stil

Det er også viktig å være klar over det skarpe begrepsmessige skillet som eksisterer mellom strategi og stil, samt de store forskjellene med hensyn til pedagogiske konsekvenser. Mens begrepet forståelsesstrategi, eller det overordnede begrepet læringsstrategi, viser til aktiviteter som er modifiserbare i den forstand at de endres med erfaring og undervisning, og fleksible i den forstand at de tilpasses læringssituasjoner og lærestoff, viser begrepet læringsstil til mer stabile og trekkliknende egenskaper (f eks auditive, visuelle og taktile styrker). Og mens vektleggingen av strategier har som pedagogisk konsekvens at elevene skal lære å tilpasse seg ulike situasjoner (f eks ulike leseformål) og lærestoff (f eks fortellende versus informativ tekst) på en fleksibel måte, kan vektleggingen av læringsstil ha nærmest motsatte pedagogiske konsekvenser. Her vil det ofte handle mer om å tilpasse læringssituasjoner og lærestoff til stabile egenskaper hos elevene. Mange lese- og læringsforskere er skeptiske til å betrakte elevenes læringspotensial som så statisk som det en del læringsstilkjempere synes å gjøre og betviler dessuten det pedagogisk fruktbare i å forsøke å tilpasse undervisningen til forutsetninger som langt på vei er gitt på forhånd (Stahl, 1999; Weinstein, Bråten, & Andreassen, 2006).

Undervisning i forståelsesstrategier

Det er blitt overbevisende dokumentert at elever som forstår det de leser godt, bruker dype forståelsesstrategier oftere og på en mer effektiv måte enn elever som har problemer med å forstå det de leser. Ja, å unnlate å aktivisere strategier under lesing som andre lesere aktiviserer, er faktisk noe av et kjennetegn på dårlig leseforståelse (Duke m fl,

2004; Vellutino, 2003). Dette bekrefter at slike strategier spiller en vesentlig rolle når det gjelder å forstå tekst. Heldigvis er det mulig å bedre strate-



gibruken til dårlige lesere betraktelig gjennom undervisning. Undervisning i et begrenset repertoar av slike forståelsesstrategier som gode lesere bruker, for eksempel å foregripe eller forutsi tekstinnehold, stille spørsmål til teksten, oppklare problemer, danne visuelle forestillinger av innholdet og oppsummere hovedinnhold, har vist seg å være et svært effektivt tiltak for å bedre leseforståelsen til elever. Det er viktig at denne strategiundervisningen strekker seg over et betydelig tidsrom, og at den starter med at læreren forklarer og demonstrerer strategibruken nøye før han eller hun gradvis overfører ansvaret for strategibruken til elevene selv. Tre anerkjente framgangsmåter for å undervise i leseforståelsesstrategier er beskrevet som henholdsvis resiprok undervisning, transaksjonell strategiundervisning og begrepsorientert leseundervisning. Resiprok undervisning er en tilnærming hvor elevene skifter på å

være diskusjonsledere mens de arbeider sammen for å forstå teksten ved hjelp av strategiene foregripelse, spørsmålstilling, oppklaring og oppsummering. Transaksjonell strategiundervisning utvider denne tilnærmingen, blant annet fordi den innebærer mer lærerdemonstrasjon (modellering) og vektlegger et litt større antall strategier. Innenfor begrepsorientert leseundervisning kombineres strategiundervisningen med systematiske tiltak for å fremme elevenes lesemotivasjon, samtidig som det tas sikte på å lære elevene viktige faglige begreper og kunnskaper. For en grundig presentasjon og drøfting av hva disse tre framgangsmåtene inneholder og i hvilken grad de kan bedre leseforståelsen til elever, se Andreassen (2007).

Ordavkodningens, forkunnskapenes og strategibrukens betydning for leseforståelsen

Nylig gjennomførte Marit Samuelstuen og jeg en undersøkelse som hadde til hensikt å sammenligne betydningen av ordavkodning, forkunnskaper og strategibruk for elevers leseforståelse. Dessuten ønsket vi å undersøke om noen elever kan kompensere for svake ordavkodningsferdigheter ved hjelp av gode forkunnskaper og bruk av dype forståelsesstrategier. Mer spesifikt prøvde vi å besvare følgende to spørsmål: (1) Hvilken rolle spiller henholdsvis ordavkodning, forkunnskaper og strategier for leseforståelse? (2) Kan noen elever med dårlige ordavkodningsferdigheter likevel ha god leseforståelse, og kan dette i så fall være et resultat av gode forkunnskaper og strategier? Denne undersøkelsen er mer utførlig beskrevet i Samuelstuen og Bråten (2005).

Deltagere i undersøkelsen var 78 ungdomskoleelever fra skoler i Sørøst- og Midt-Norge, med en gjennomsnittsalder på 14 år og 10 måneder. Elevene leste en samfunnsfagtekst om sosialisering, og før lesingen ble deres ordavkodningsferdigheter og forkunnskaper om tekstens tema vurdert. Umiddelbart etter lesingen vurderte vi elevenes strategibruk ved hjelp av et spørreskjema. Til slutt ble

leseforståelsen, både hukommelsen for fakta og evnen til å trekke slutninger på grunnlag av informasjon presentert i teksten, vurdert ved hjelp av en prøve. Ikke uventet viste resultatene av denne undersøkelsen at den største delen av forskjellene mellom elevene når det gjaldt leseforståelse kunne føres tilbake til forskjeller mellom dem når det gjaldt forkunnskaper om tekstens tema. I tillegg viste det seg at forskjeller mellom elevene med hensyn til leseforståelse kunne føres tilbake til forskjeller mellom dem med hensyn til ordavkodningsferdigheter og bruk av organiseringsstrategier og

I en oppfølgingsundersøkelse studerte Anita Amundsen (2005) en liten gruppe ungdomsskoleelever med dysleksi som hadde gode skoleprestasjoner til tross for relativt store ordavkodningsproblemer. Disse elevene gjennomgikk først det samme undersøkelsesopplegget som elevene i Samuelstuen og Bråtens undersøkelse, det vil si at deres ordavkodning, forkunnskaper, strategibruk og leseforståelse ble vurdert på samme måte, og at de leste den samme samfunnsfagsteksten som det elevene i den tidligere undersøkelsen gjorde. Deretter ble alle elevene intervjuet for å se om dette kunne gi et mer fullstendig bilde



overvåkingsstrategier, selv om disse faktorene hver for seg kunne forklare atskillig mindre av leseforståelsen enn det forkunnskapene kunne.

Vi så deretter nærmere på de av elevene som hadde en kombinasjon av dårlig ordavkodning og god leseforståelse, noe som faktisk ikke var en helt uvanlig kombinasjon blant våre deltagere. Da vi sammenlignet disse elevene med de øvrige elevene når det gjaldt forkunnskaper og strategibruk, viste det seg at disse elevene hadde relativt gode forkunnskaper og brukte organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier relativt mye. Slike resultater tyder på at god leseforståelse til tross for dårlige ordavkodningsferdigheter er mulig å oppnå gjennom gode forkunnskaper, effektiv bruk av en eller flere forståelsesstrategier eller en kombinasjon av gode forkunnskaper og effektiv strategibruk.

av hvordan disse elevene kunne lykkes så godt på skolen til tross for de svake ordavkodningsferdighetene. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at de fleste elevene forsto samfunnsfagsteksten godt og at alle disse ga uttrykk for at de brukte forståelsesstrategier forholdsvis mye. Samtidig tydet resultatene av denne delen av undersøkelsen på at mye bruk av hukommelsesstrategier alene, ikke var tilstrekkelig for å kompensere for svake ordavkodningsferdigheter. Resultatene fra intervjuene viste at elevene profiterte på tre typer ressurser under arbeidet med skolefag, både hjemme og på skolen. I tillegg til personlige strategiske ressurser brukte de sosiale ressurser aktivt, som når de samarbeidet med foreldrene under leksearbeid eller søkte hjelp hos læreren. Dessuten brukte de teknologiske ressurser som datamaskiner, lydbøker, DVD og kvalitetsfjernsyn aktivt under arbeidet med skolefagene. Alt i alt

kunne det synes som om disse elevene med dysleksi var i stand til å kompensere for dårlige ordavkodingsferdigheter ved å trekke på et helt sett av personlige, sosiale og teknologiske ressurser, ikke bare under direkte arbeid med tekst, men også i en videre læringskontekst både hjemme og på skolen (Bråten, Amundsen, & Samuelstuen, 2007).

For det første bekrefter de refererte undersøkelsene at både ordavkodning, forkunnskaper og forståelsesstrategier er viktige komponenter i leseforståelse, med forkunnskaper som den viktigste av disse. For det andre kan vi konstatere at noen elever kan ha dårlige ordavkodingsferdigheter, men likevel god leseforståelse. Dette kan skyldes at disse elevene har skaffet seg inngående forkunnskaper om det de leser, at de har tilegnet seg spesielt hensiktsmessige forståelsesstrategier eller begge deler. Når det gjelder elever med dysleksi som lykkes godt i skolesammenheng, ser effektiv kompensering ut til å favne vidt, ettersom en personlig strategisk innsats gjerne er kombinert med utstrakt sosial støtte og en aktiv, læringsfremmende bruk av teknologiske ressurser.

At noen elever tilsynelatende kan overstige det hinderet som forholdsvis dårlig ordavkodning innebærer og til tross for dette oppnå, om ikke glimrende, så i hvert fall tilfredsstillende leseforståelse, betyr ikke at ordavkodingsferdigheter skal betraktes som uvesentlige for leseforståelsen. Også for eldre elever kan mye lesetrening med tekster av passende vanskegrad føre til økt automatisering av ordavkodningen, noe som i sin tur kan påvirke leseforståelsen positivt. Men våre resultater gir samtidig en viss grunn til håp og optimisme for elever som virkelig sliter med å utvikle tilfredsstillende ordavkodingsferdigheter, fordi de tyder på at disse elevene ikke nødvendigvis må være forhindret fra å lære fra skriftlige kilder resten av livet. Gjennom godt tilrettelagt leseforståelsesundervisning, som blant annet tar sikte på å fremme elevenes forkunnskaper og forståelsesstrategier, kan trolig en hel del barn med forholdsvis svake ordavkodingsferdigheter, også på grunn av språk- og lesevaner (dysleksi), hjelpes til å kompensere for vanskene sine og likevel oppnå god leseforståelse.

Lesemotivasjon

Lesing er en aktivitet som krever en viss anstrengelse og energi av elevene, og det er ofte noe de må velge å gjøre i konkurranse med andre aktiviteter (f eks se på TV, høre på musikk, spille, eller være sammen med venner). Dermed kommer motivasjon inn i bildet. Motivasjon handler om hvorfor mennesker gjør det de gjør, om hvorfor de velger noe istedenfor noe annet, og om hvordan de engasjerer seg i de aktivitetene de velger å gi seg i kast med (f eks hvor utholdende de er når utfordringer og vanskeligheter dukker opp). Mange motivasjonsforskere tenker seg at en persons motivasjon bestemmes av de oppfatningene, verdiene og målene som han eller hun har (Schunk, Pintrich, & Meese, 2007). I dette synet ligger det at motivasjon er et komplekst fenomen som består av ulike komponenter. Når det gjelder lesemotivasjon spesielt, synes følgende komponenter å være særlig aktuelle: Forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004a; Tonks & Wigfield, 2004).

Forventning om mestring

Forventning om mestring har å gjøre med elevens vurdering av sin egen lesekompetanse, og av hvorvidt han eller hun vil være i stand til å løse bestemte leseoppgaver (f eks forstå en bestemt naturfagstekst). En elevs forventning om mestring bygger først og fremst på hans eller hennes tidligere prestasjoner. En elev som har erfart at han eller hun mestrer lesingen godt, vil bygge videre på disse erfaringene og forvente å gjøre det godt også i fortsettelsen. Og omvendt: En elev som har slitt tungt med lesingen, vil forvente at lesing vil by på problemer også i fremtiden. Forventning om mestring bygger imidlertid ikke bare på elevens egne erfaringer, også observasjoner av andre har betydning. Når en elev registrerer at en medelev kan løse en bestemt leseoppgave, kan dette gi eleven tro på at han eller hun også vil være i stand til å mestre oppgaven. Endelig har oppmuntring og positiv tilbakemelding fra andre (bl a foreldre, lærere og medelever) betydning for en elevs forventning om å kunne mestre lesingen.

Indre motivasjon

Elever som er indre motivert for lesing,

leser fordi de har lyst til det og fordi lesing virkelig interesserer dem, ikke fordi de vil oppnå noe annet (f eks ros, gullstjerner, pizza eller gode karakterer) ved å lese. Slike elever gleder seg ikke bare over lette, underholdende eller trivielle tekster, men også over lesestoff som kan gi dyp innsikt på et område og mer krevende skjønnlitteratur (Guthrie m fl, 2004a). Indre motivasjon har flere sider. En av dem er nysgjerrighet. Indre motiverte lesere er nysgjerrige i den forstand at de brenner etter å forstå mer om et emne eller en forfatter som de interesserer seg for. Tilfredsstillende av nysgjerrigheten er et mål i seg selv for indre motiverte lesere. En annen side ved indre motivasjon er engasjement. Indre motiverte lesere kan være så oppslukte av det de leser at de glemmer tid og sted. Deres fascinasjon for innholdet er så stor at de som regel leser med full konsentrasjon og omtanke, noe som fører til dyp forståelse av det leste. En tredje side ved indre motivert lesing er forkjærlighet for utfordrende lesestoff. Indre motiverte lesere foretrekker komplekse tekster som kan gi dem nye kunnskaper og dyp forståelse. Dette er i motsetning til elever som mangler indre motivasjon. Slike elever skyr ofte vanskelige tekster som krever tankearbeid og leser først og fremst for å løse pålagte oppgaver med så liten innsats som mulig. Endelig innebærer indre motivasjon at leseren opplever stor grad av frivillighet. De opplever lesingen som selvvalgt og selvstyrt, ikke som noe de er påtvunget utenfra eller som en aktivitet andre har kontroll over og styring med (Guthrie m fl, 2004a).

Mestringsmål

Elever som er orientert mot mestringsmål er opptatt av å forbedre sine ferdigheter og øke sin kompetanse, ikke for å bli flinkere enn andre elever, men fordi læring og mestring av utfordrende oppgaver er mål i seg selv.

Lesemotivasjonsmønster

De komponentene i lesemotivasjon som er omtalt ovenfor eksisterer ikke uavhengig av hverandre. Disse komponentene virker sammen og inn på hverandre. Et optimalt lesemotivasjonsmønster innebærer at elevene både har høy forventning om å mestre leseopp-

gaver, er indre motivert for lesing og har egenutvikling og kompetanseøkning som overordnede mål for arbeidet sitt (jf Wigfield & Tonks, 2004). Et slikt mønster er selvsagt ikke alle elever (eller lærere) forunt. Man behøver ikke oppholde seg lenge i et klasserom for å registrere at elevenes lesemotivasjon kan variere betraktelig. Mens noen elever er dypt og inderlig engasjert i lesing, både på skolen og i fritiden, er lesing for andre

malt lesemotivasjonsmønster? Hvorfor er det så viktig å forsøke å gjøre umotiverte elever mer motiverte for lesing?

Betydningen av høy lesemotivasjon

For det første påvirker motivasjonen hva personer velger å gjøre. Elever med høy lesemotivasjon velger dermed å lese oftere enn det elever med lav lesemotivasjon gjør. For det andre tilfører motivasjonen handlingen energi. Elever

dette til at elever med høy lesemotivasjon leser atskillig mer enn det elever med lav lesemotivasjon gjør, og mer lesing fører i sin tur til bedre forståelse av det leste, blant annet fordi mye lesing bedrer ordavkodingsferdighetene, utvider ordforrådet, gir kunnskaper, utvikler forståelsesstrategier, etc. Dette betyr altså at høy lesemotivasjon øker lesemengden som så bedrer leseforståelsen (Wigfield & Tonks, 2004).

I tillegg til en slik indirekte forbindelse mellom lesemotivasjon og leseforståelse, via økt lesemengde, kan det imidlertid også være en mer direkte forbindelse. Sammen med Øistein Anmarkrud undersøkte jeg nylig sammenhengen mellom lesemotivasjon og leseforståelse i et utvalg norske niendeklassinger, når det først var kontrollert for betydningen av forkunnskaper (både brede og dype) og forståelsesstrategier (både overfladiske og dype) ved hjelp av statistiske prosedyrer (Anmarkrud & Bråten, 2007). Denne undersøkelsen viste at lesemotivasjon hadde en selvstendig betydning for leseforståelsen som gikk utover den betydningen forkunnskaper og forståelsesstrategier hadde, noe som antyder at lesemotivasjon ikke bare virker gjennom å fremme utviklingen av andre komponenter på grunn av økt lesemengde, men har en mer direkte betydning for leseforståelsen enn som så. I Anmarkrud og Bråtens undersøkelse var det for øvrig individuelle forskjeller i elevenes verdsetting av leseforståelse, det vil si i hvilken grad de syntes det var viktig, interessant og nyttig å forstå det de leste, som hadde sterkest sammenheng med individuelle forskjeller i leseforståelse.

Negativ utvikling av lesemotivasjon

Det er dessverre en tendens til at lesemotivasjonen har en tendens til å avta opp gjennom skoleårene. Den selvtiliten og entusiasmen de fleste skolebeggynnere har i forhold til lesing, taper seg for en god del elever. Slike endringer i skolerelatert motivasjon over tid kan ha flere årsaker, både individuelle og miljømessige. Dels kan det skyldes at elevene blir mer bevisst sine egne begrensninger og at de lærer seg å sammenligne sine egne presta-



et ork, som foregår med stor ulyst og bare i situasjoner hvor de ikke ser noen utvei for å slippe unna. De fleste elevene befinner seg mellom disse ytterpunktene. Noen ganger og i forhold til noen bøker kan de vise ekte engasjement, men ofte er interessen de viser heller lunken. Noen ganger leser de på fritiden, men ofte lar de bøkene ligge og velger andre aktiviteter. Hva er så fordelene ved et opti-

med høy motivasjon investerer dermed mer innsats og konsentrasjon i lesingen enn det elever med lav lesemotivasjon gjør. For det tredje påvirker motivasjonen hvor engasjert personer er i en aktivitet. Elever med høy lesemotivasjon viser dermed større utholdenhet og vilje til å takle utfordringer og overvinne vanskeligheter under lesing enn det elever med lav lesemotivasjon gjør. Til sammen fører

sjoner med andres, dels kan det skyldes at forekomsten av evaluering (både uformell og formell) øker i skolen og at det legges større vekt på sammenligning og konkurranse mellom elevene (Schunk m fl, 2007). Andre sider ved undervisningen som kan bidra til å svekke lesemotivasjonen er at det blir gjort for lite for å vekke elevenes interesse for faglige emner (f eks gjennom lærerens eget engasjement), eller at elevene gis så lite rom for reelle valg og selvbestemmelse at den indre motivasjonen svekkes. Den negative utviklingen av lesemotivasjon som er blitt observert i mange klasserom over tid er imidlertid ikke uavvendelig, og mye kan heldigvis gjøres fra skolens og lærerens side for å fremme elevenes lesemotivasjonen.

Når dette er sagt, er det viktig å være klar over lesemotivasjon ytterst sjelden er noe som skapes over natten. Det kan tvert imot være en temmelig kompleks oppgave som krever atskillig tid og innsats fra lærerens side. Nedenfor følger noen kortfattede pedagogiske råd knyttet til viktige komponenter i lesemotivasjon.

Tiltak for å fremme elevers lesemotivasjon

For å øke elevers forventning om mestring er det viktig å sørge for at de får ferdigheter og redskaper (f eks forståelsesstrategier) som skal til for å forbedre lesingen, at de gis mulighet for å lykkes ved at vanskegraden til en hver tid tilpasses kompetansen, og at de får tilbakemeldinger som vektlegger egen framgang i lesing heller enn sammenligning med andre.

Lærere kan også gjøre mye for å fremme elevenes indre motivasjon for lesing, blant annet ved å stimulere deres interesse for ulike temaer, ved å gi dem valgmuligheter og en følelse av selvbestemmelse, og ved å legge til rette for sosial samhandling og samarbeid. Spesielt kan barns interesse stimuleres hvis man tar utgangspunkt i konkrete, praktiske aktiviteter og kobler disse aktivitetene sammen med lesing (se nedenfor). Det kan være avgjørende for elevenes indre motivasjon at det brukes interessante tekster i klasserommet, i form av både skjønnlitterære bøker og fagbøker, nettsider og CD-ROM. Disse

tekstene kan brukes både for å supplere og erstatte lærebøkene, og de kan spesielt påvirke elevenes indre motivasjon dersom elevene opplever å ha valgmuligheter når det gjelder lesestoff. På den annen side: Når lærerne blir for kontrollerende og tillater lite valg, kan indre motivasjon og følelse av autonomi lide under dette.

En måte å fremme orienteringen mot mestringsmål på er å legge vekten på læring av faglige begreper og kunnskaper. Her er det igjen en fordel å ta utgangspunkt i konkrete, praktiske aktiviteter og erfaringer (f eks med levende fugler og fisker) som oppmuntrer elevene til å forske videre og lære mer om ulike emner. I tilknytning til hver av disse aktivitetene tilbys elevene interessante tekster om emnet. Elevene kan med andre ord gjøre egne observasjoner, stille spørsmål og så forske videre ved å studere ulike tekster om emnet. Læring og mestring av viktige begreper og kunnskaper bør hele tiden stå i sentrum, og elevene bør gis rike muligheter til å utfordre seg selv. For å fremme orienteringen mot mestringsmål er det mer hensiktsmessig å vektlegge samarbeidslæring enn konkurranse mellom elevene.

Begrepsorientert leseundervisning er et veloverveid tiltak som har satt det pedagogiske arbeidet for å fremme de omtalte komponentene i lesemotivasjon i system (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004b). I dette undervisningsopplegget inngår konkrete læringsaktiviteter og erfaringer innenfor naturfag, interessante, ofte selvvalgte, tekster som bygger videre på disse aktivitetene, og gode muligheter til å øke egen fagkunnskap i samarbeid med andre. Det overordnede målet er å øke elevenes forståelse av viktige naturfaglige begreper. For en nærmere omtale og evaluering av denne motivasjonsfremmende undervisningsformen, se Andreassen (2007).

Avslutning

Det er en rekke forhold ved leseren og hans eller hennes aktiviteter som har betydning for leseforståelsen. Særlig på begynnertrinnet spiller ordavkodingen en viktig rolle, og det er derfor avgjørende at begynneropplæringen sørger for at

elevene tilegner seg tilfredsstillende ordavkodingsferdigheter. Det er imidlertid en god del elever som har problemer med leseforståelsen til tross for at ordavkodingen fungerer adekvat. I slike tilfeller må vi rette oppmerksomheten mot andre komponenter i leseforståelsen, og i denne artikkelen har jeg spesielt tatt for meg forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. Det er nødvendig at pedagoger har kunnskap om disse komponentene dersom de skal kunne gjennomføre en individtilpasset undervisning i leseforståelse. Lærerne bør med andre ord vurdere den enkelte elevens styrker og svakheter i forhold til disse komponentene, og ut fra dette planlegge og iverksette en undervisning som er mest mulig tilpasset den enkeltes kompetanseprofil. For eksempel kan noen elever primært mangle gode forståelsesstrategier og derfor ha behov for spesielt tilrettelagt undervisning på dette området, mens andre kan ha så mangelfulle forkunnskaper at forsøk på å øke deres kunnskaper om bestemte emner må få høyeste prioritet. Andre igjen kan ha både tilfredsstillende forkunnskaper og kunnskap om effektive strategier, men være så lite motiverte for å arbeide med tekster at en innsats for å øke lesemotivasjonen deres må komme i første rekke. Uten å vite noe hva som skal til for å forstå det man leser og hva som kan gjøres for å styrke de ulike komponentene, står læreren i grunnen ganske hjelpeløs når han eller hun skal vurdere den enkeltes kompetanse og tilrettelegge for videre læring.

Helt til slutt vil jeg understreke at jeg i denne artikkelen først og fremst har konsentrert meg om forhold ved leseren (forkunnskaper og motivasjon) og hans eller hennes aktiviteter (forståelsesstrategier) som har betydning for leseforståelsen. Samtidig er det viktig å være klar over at forhold ved teksten virker inn på leseforståelsen. Noen tekster kan ha et språk og en oppbygning (struktur) som gjør dem mindre tilgjengelige for de fleste lesere, og som representerer spesielt store utfordringer for elever som har problemer på de områdene som er omtalt i denne artikkelen. Det er dessuten slik at individuell lesing er innfelt i en sosiokulturell kontekst, hjemme, blant kameratene, på skolen

og i samfunnet og kulturen for øvrig. Denne konteksten har også betydning for individets lesing, for eksempel for hva eleven leser, hvordan eleven verdsetter det han eller hun leser, hvordan det leste fortolkes, etc. Det er viktig at den som skal tilrettelegge for god leseforståelse ikke bare tar hensyn til forhold ved leseren og hans eller hennes aktiviteter, men også vurderer på hvilken måte de tekstene elevene leser og den sosiokulturelle konteksten elevene er innfelt i, kan hemme eller fremme leseforståelsen.

Litteratur

Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 285–310). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Amundsen, A. (2005). *Å lære med dysleksi: Om kompensierende mekanismer ved tekstlæring og mestring av læring på tross av ordavkodingsvansker*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Halden: Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold.

Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis* (s. 252–285). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2007). *Motivation for reading comprehension*. Manuscript submitted for publication.

Bråten, I. (1997). Leseforståelse. *Nordisk Pedagogik*, 17, 95–110.

Bråten, I. (red.) (2007a). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I. (2007b). Leseforståelse—komponenter vansker og metoder. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis* (s. 45–81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I., Amundsen, A., & Samuelstuen, M.S. (2007). *Poor readers—good learners: A study of dyslexic readers learning with and without text*. Manuscript submitted for publication.

Bråten, I., & Samuelstuen, M.S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 96, 324–336.

Duke, N.K., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 501–520). New York: The Guilford Press.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., & Perencevich, K.C. (2004a). Scaffolding for motivation and engagement in reading. In J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction* (pp. 55–86). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., & Perencevich, K.C. (Eds.) (2004b). *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meese, J. (2007). *Motivation in education: Theory, research, and application* (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Samuelstuen, M.S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107–117.

Samuelstuen, M.S., & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 351–378.

Stahl, S.A. (1999). Different strokes for different folks? A critique of learning styles. *American Educator*, 1–5.

Stanovich, K. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 24, pp. 133–180). San Diego, CA: Academic Press.

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. 51–81). New York: The Guilford Press.

Weinstein, C.E., Bråten, I., & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). New York: Macmillan.

Wigfield, A., & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction* (pp. 249–272). Mahwah, NJ: Erlbaum.