

---

# LESING GRUNDAÐ Á GRANSKINGARVITAN – HVUSSU BRÚKA VIT TAÐ, SUM VIT LESA?

KAROLINA MATRAS, LESIGRANSKARI

Lívið er so stutt  
at vit mega lesa bøkur  
til tess at uppliva alt  
tað vit ongantíð fáa stundir til  
Millum annað tí!

(Roaldkvam, G. 2004)

Áhugavert er at hyggja at nýggjum móguleikum at undirvísa í lesing. Vit hava eisini her hjá okkum fyri neyðini at brúka mest framkomnu granskingina sum grundarlag undir lesinámsfrøðini í skúlum okkara.

Endamálið við hesi grein er at upplýsa breitt um lesing. Í samband við mína undirvísing við læraraskúlalesandi fari eg at brúka hana sum grundarlag og breiða innleiðing í evnið, sum eg so fari í dýpdina við í undirvísingini. Eisini vóni eg, at greinin fer at geva teimum lesandi íblástur at kanna hetta evnið, t.d. í samband við uppgávuskiving. Nógvu tilvísingarnar kunnu í tí sambandi hjálpa teimum at finna meira kunnleika um evnið.

Greinin er eisini ætlað fólkaskúlalærarum, sum t.d. vilja minna seg aftur á kunnleika sín ella leita sær meira vitan um evnið.

At enda er greinin ætlað leikum og lærdum, sum móguliga hava áhuga í lesing.

Í hesi grein verður hugt at, hvussu til ber at hyggja at lesing úr einum kognitivum sjónarhorni. Eg fari tó nú stutt at umrøða, hvussu vit hava sæð undirvísing í gjøgnum tíðirnar.

## UNDIRVÍSING UPP GJØGNUM TÍÐIRNAR

By showing institutions in the process of transformations, history alone makes it possible to abstract the structure which underlies the many manifestations and remains permanent throughout a succession of events

(Lèvi-Strauss, C. 1967)

Undirvísing hevur verið nógv ávirkað av sálarfrøðini, og síggja vit hetta gjøgnum ymisk tíðarskeið í søguni. Nevnast kunnu Thorndike í 1920'unum og 30'unum við sínum Stimulus-Respons ástøði, sum førði til og ávirkaði granskingina um menniskjaligar fôrleikar og avrik (Gagne, 1977; Glasser, 1982; Resnich, 1985).

Í 50'unum við ávirkan frá B.F. Skinner (1957) námsfrøðilig sálarfrøði (Bloom, 1956) varð undirvísingin bend ávegis tí, sum vit enn í dag síggja í skúlum okkara (meira um hetta sí t.d. Resnick, 1985). Tað er neyðugt at skilja, at lesiætlanirnar um okkara leiðir enn byggja á omanfyri nevndu hugsanir um læring og hava sostatt verið ráðandi í langar tíðir. Smith (1965) skjalfesti, at lesing var sædd sum ein førleiki, sum kundi verða pettaður sundur í smálutir av undirførleikum, sum bæði ávirkaðu avkoding og fatan.

Dømi um partar av fatanarligum førleikum inniber eisini partshendingar í eini søgu: hvat ein dugir at ímynda sær fer at henda í eini søgu, at duga at gera niðurstøður, at finna høvuðshugskotið í søguni o.s.fr. Eisini varð mett, at ein kundi bøta um lesingina við at læra næmingarnar einstøku partsførleikarnar heilt niður í smálutirnar (Rosenshine, 1980).

Hetta at skipa lesingina so nágreiniliga verður serliga hildið at hjálpa teimum næmingum, sum ikki sjálvir hava so nógv royndir við skriftmálinum og harvið sjálvir duga at fáa neyðugu vitanina burtur úr tí, ið lisið verður.

Útbreiðslan av fatanarligum førleikum og undirvísingarætlanum hesum viðvíkjandi, sum vit síggja tað víða um í heiminum, eru sprotnar úr hugsanini um lesing, sum byggir á omanfyrinevndu hugsanir um at greina førleikar í lesing sundur í smálutir.

Guthrie (1973) lýsir hesar læruætlanir sum eina samlibandskipan av tilognan av førleikum. Í eini tílkari læruætlan tekur ein sum givið, at hvør førleiki kann verða meistraður, og at samlaði førleikin av øllum hesum er tað sama sum lesifatan. Hetta hevur sjálvandi ført við sær, at nógv ivaðust í góðskuni av hesum átøkum. Longu í 1959 vísti Sochor á trupuleikan:

*Much of the variability in what constitutes...reading is due to insufficient research evidence on the reading abilities themselves and on basic and realted factors which might contribute. Research workers have been unable to clarify sufficiently the nature, independence or difficulty levels of comprehension abilities in reading. Consequently, those concerned with reading abilities resort to logic for a definition of...reading (pp. 47-48).*

Seinastu umleið 30 árinum hevur bæði grundgransking og menningararbeiði í skúlum givið nøkur svar uppá trupulleikarnar, sum Sochor í 1959 vísti á. Nýggja granskingin hevur havt við sær nýggjari fatan av lesitilgongdini og harvið eisini eina nýggja áskoðan um, hvat týðningarmikið er at undirvísa í. Hetta verður í høvuðsheitum tað, sum eg fari at bera fram í greinini. Fyrst fari eg tó at greiða eitt sindur frá másligu menningini sum fyrirtreyt fyri lesing.

## TÝDNINGURIN AV MÁLSLIGU MENNINGINI SUM FYRITREYT FYRI LESING

The limits of my language mean the limit of my world  
(Wittgenstein, L. 1922)

Týðningurinn af málslegri menningu sum fyrirtreyt fyrir lesing kann ekki yvirmetast, tá ið hugsað verður um at fyriryrgja lesitrupulleikum hjá börnum (Spear-Swerling et al. 1994; Oakhill et al., 1996; Snow et al. 1998; Leach et al. 2003; Cain et al., 2006). Af mongu treytunum, sum eru viðvirkandi til, at börn gerast góðir lesarar, eru:

- andligir og sansaligir førleikar
- jaligar væntanir um og jaligar royndir við bókamentan frá ungum árum av
- stuðul í virkseml, sum hefur við lesing at gera. Hugburður heima og á stovni, ið ger, at barnið er fyrireikað at fáa gleði og nyttu av sínum royndum við bókamentan í samband við seinnu formligu leiðbeiningina, sum viðkomandi fær í skúlanum
- leiðbeinandi umhvørvi, ið vísir næminginum veg í víðari lesimeningu (vegleiðaraskipan)

(Baker et al., 1984; Adams, 1990; Hagtved, 1998; Wells, 1987; Whitehead, 2004)

## SAMSKIFTI OG HUGSAN

Language is the most powerful tool in the development of any human being. It is undeniable the greatest asset we possess. A good grasp of language is synonymous with a sound ability to think. In other words language and thoughts are inseparable (Vygotsky, L.S. 1986)

Málið mennist, við at barnið strembar eftir at samskifta við onnur. Hetta samskiftið byrjar tí barnið tráar eftir at finna meining í tí, sum fyriferst. Um málmenningu skal gerast so góð sum tilber, er tí neyðugt, at tey vaksnu, sum eru um barnið, eru áhugað í at samskifta við tað (Harris, 1992; Whitehead, 1997). Hin vaksni skal vísa áhuga fyri royndunum hjá barninum at tosa og við at stuðla tí og hjálpa tí at víðka um málslegu skipan sína.

Málið kann brúkast at fáa í lag ymiskt virkseml so sum menniskjalig sambond, so ein kann gerast limur í felagsskapinum við onnur (Bruner, 1983). Bruner brúkar heiti 'scaffolding', sum skal fatast á tann hátt, at hin vaksni hjálpir barninum víðari í menning síni við at gera ein tryggan pall, sum barnið kann standa á, meðan tað byggir upp mál sítt.

Máslig tilognan er bæði eitt kognitivt og málvísindaligt avrik, sum sambært Bruner og Vygotsky verða ávirkað av bæði mentanarligum og sosialum orsökum. Barnið sjálvt er sera virkið í hesi tilgongd, og tey vaksnu skulu bert vera árvakin, tá ið barnið vendir sær til teirra:

All that is required is that they be responsive to the cues that children provide as to what they are able to understand. Rather than adults teaching children, therefore, it is children who teach adults how to talk in such a way as to make it easy for them to learn (Wells, 1987, p. 48)

So hvørt sum málið mennist, mennir barnið hugmyndir um skriftmálsleg fyrbrigdi. Hetta hendir, tí at tey allastaðni í dagligdegnum síggja skrivaða orðið, t.d. á leikum, á uppsløgum, á skeltum, á klæðum sínum og í sjónvarpi (Ferreiro & Teberosky, 1982).

At læra at lesa er eisini sosialt virksemt. Langt áðrenn barnið fer at hugsa um søgur, hevur tað longu fingið royndir við myndabókum, og harvið er grundarlagið lagt fyrri lesingini (Bialystok, 2001). Í gjøgnum hesar royndir lærir barnið ymiskt um at lesa, t.d. hvussu blaðað verður í bókini, og hvussu hugnaligt tað er at sita fjálgt í einum stillum króki í fanginum á t.d. pápa sínum við eini bók og hoyra søgur og práta um myndirnar í henni.

Seinnu árin er hugtakið 'Emergent literacy' komið meira á breddan. Tað var Marie Clay, sum í 1966 á fyrsta sinni kom fram við hesum hugtaki. Hetta hugtak lýsir ferðina frá fyrstu skroypiligu byrjanini at hyggja at myndum og koma við aftursvari t.d. í fyrstu pinkubarnabókini, ið barnið fekk í hondina. So leggja vit merki til, at barnið kennir aftur bókstavir í umhvørvinum (logolesing), og seinni dugir tað at skilja sambandið millum tað, sum skrivað stendur, og ávísar lutir t.d. Hetta leiðir so til, at barnið ansar eftir sambandinum millum ljóð og bókstav, og so er gøtan greidd fyrri lesingini (Sulzby, 1989).

Tað er av stórum týðningi, at bæði foreldur og onnur, ið eru um barnið, meðan tað veksur upp, kenna týðningin av hesi málslegu menning og hava innlit í, hvussu tey geva barninum best møguligar umstøður at skilja skrivaða orðið.

Lítill ivi kann vera um, at týðningarmesta fyrirtreytin fyrri lesingini er málmenningin. Men hvussu sær so út við lesingini, og hvussu menna vit hana best møguligt, so hon gerst lykilin til persónliga menning hjá einstaka menniskjanum?

## LESING Í FRAMKOMNA HEIMINUM

Children should be taught written language, not just the writing of letters  
(Vygotsky, L.S. 1978)

Um allan heim er vitanin um lesing økt við sjeymílaferð, so hvørt sum samfeløgini gerast meira alheimsgjørd, og tørvurin á lesing sum grundarsteinur undir einum fólkaræðisligum samfelagi gerst meira týðiligur.

Seinastu árin hava lærarar og granskarar í framkomnum londum gjørt týðningarmikil framstig (Dysthe, 1995; Aaron, 1997; Asbjørnsen et al., 1999; Elbro, 2003; Frost, 1998; Elstad et al., 2006; Illeris, K. 2006; Nielsen et al., 2007) at seta seg inn í, hvussu næmingar læra, og hvat tað er, sum lærarar eiga at undirvísa í, so førleikin kemur á eitt

støði, sum ger næmingarnar førar fyri at mennast so væl, sum til ber. Hetta er neyðugt, um teir skulu kunna gerast virknir luttakarar í vitanarsamfelagnum.

Um vit taka økið lesing sum dømi, hevur nýggj gransking innan tvær ymiskar vísindagreinar, kognitiv vísindi og gransking í undirvísing, birt upp undir, at lesiundirvísarar eru farnir at hugsa umaftur ráðandi fatanina av, hvat lesing er, og hvussu hendan nýggja vitan ávirkar undirvísing og læring.

Seinnu árin hevur nógv verið gjørt burturúr at fara aftur um aftur granskingina um lesimeningina og seta nýggjar spurningar. Hvussu lærir ein at lesa, og hvussu kann ein seta saman nýggju vitanina við ta gomlu í eini roynd at flyta seg frá gomlu fatanini innan gransking í undirvísing og vegleiðing í lesing til eina nýggja fatan um hetta?

Nógv er hent, síðani undirvísingarætlanirnar í lesing tíðliga í síðstu øld vóru bygdar á behaviorisk ástøði og til í dag, har hesin háttur, so hvørt sum vit m.a. hava fingið innlit í kognitivu ástøðini, hevur fingið ávíst mótspæl.

Um vit halda okkum til kognitivu hugsanina, kunnu vit spyrja tveir spurningar: Hvat eigur at verða lært, tá ið hugsað verður um fatanarlíga partin av lesingini, og hvussu skal undirvísingin fara fram? Um vit hyggja at fyrra spurninginum, kann víst verða til, at í dag í summum londum uttan um okkum, t.d. í Noregi (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) verður lagdur dentur á øðrvísi læruætlanir fyri lesing, serliga við denti á og støði í stóru granskingini í vitan um og brúki av lærustrategium. Møguliga kunnu vit fara sama veg og fáa hetta inn í okkara læruætlanir fyri lesing?

Seinni spurningurin kann verða svaraður við at spyrja seg sjálvan um grundleggjandi arbeiðið í lesing kundið verið framt øðrvísi enn í dag t.d. eftir verkætlanarleisti og/ella verkstaðarundirvísing? Um hetta verður hildið at vera ein gongd leið, hvussu kann hetta so hugsast inn í nýggjari gransking um læraraumhugsni sum grundarlag undir avgerðum innan námsliga arbeiði sum heild (Bråten, 2002; Frost, 2005).

Nýggja granskingin innan lesing er grundarlagið undir øðrvísi hugsan um, hvat slag av undirvísing vit brúka, tá ið um fatan ræður. Tað mest áhugaverda eru tilmælini um, hvussu granskingargrunndaða undirvísingin kann bera frugtargóðan ávøkstur í arbeiðinum við lesingini. Eingin ivi skal kortini vera um, at so hvørt sum vit arbeiða víðari við hesum, fara vit at fáa fleiri ósvaraðar spurningar at taka støðu til, júst tí hetta er eitt evni, sum er í áhaldandi menning, og tí vit hava skyldu at fylgja við hesi menning, um vit skulu hava ein skúla, sum livir upp til altjóða krøvini til okkum sum tjóð.

Lesing er fyrirtreytin fyri læring í skúlahøpi, men eisini alt lívið. Tosað verður so nógv um lívslanga læring og at taka ábyrgd fyri egnari læring. Hetta hava fólk als ongan móguleika at fáa gleði av, um tey ikki læra at lesa bæði skjótt og væl. Um fólk eru komin gjøgnum fólkaskúlan uttan at duga at lesa og skriva á einum stigi, sum gevur teimum móguleika at brúka hetta í persónligu menning síni, mugu hesi fáa tilboð at læra at lesa

og skriva ella læra at bœta fyri missinum (kompensera) um ikki at duga hetta, so tey kunnu koma víðari í lívinum.

Ein háttur at leggja til rættis lesingina øðrvísi er at byggja á kognitiv ástøði um lesing, og fari eg tí at lýsa hetta nærri.

## HUGSANIR UM LESING ÚR KOGNITIVA SJÓNARHORNINUM

Reading affects everything that you do.  
(Stanovich, K.E. 1986)

Lesing er ein nógv meira samansett tilgongd enn teir fyrstu lesigranskararnir hildu. Talan er ikki um einstakar førleikar (t.d. at læra at avkoda), sum bara skulu lærast og so heldur ein, at væl stendur væl til (Anderson et al.,1984).

Áður varð hildið, at byrjarlesarar lærdu seg nakrar førleikar, sum vóru bygdir oman á hvønn annan, og so dugdi teir at lesa. So skjótt sum teir meistraðu hesar førleikar, vóru teir roknaðir sum serfrøðingar, sum skiltu tað, sum teir lósu. Sæð í hesum ljósinum eru lesarar óvirknir móttakarar av upplýsing, sum teir hava lisið: Meiningin býr í sjálvum tekstinum, og endamálið við lesingini er at endurskapa hesa meining.

Um ein sær lesing við kognitivum eygum, verður dentur lagdur á samvirkna lesing (Rumelhart & Ortony, 1977) og konstruktiva hugsan um fatan (Anderson et al., 1977; Rumelhart, 1980; Spiro, 1980). Allir lesarar, byrjarlesarar og serfrøðingar, brúka verandi vitan sína og ábendingar í tekstinum og uttan um tekstin og byggja upp ein myndil av meining burtur úr tekstinum. Lesifatanin fær soleiðis eina aðra heildarstödd. (Brudholm, 2002; Bjørvand et al., 2002; Arnbak, 2003; Kuldbbrandstad, 2003; Maagerø, 2006)

Sambært hesi hugsan kunnu sjálv byrjarlesarar bera seg at sum serfrøðingar, tá ið teir síggja ein tekst og arbeiða við tí, sum teir halda vera vitan, ið hóska til tað, sum teir skulu brúka. Soleiðis kunnu eisini sjálv serfrøðingar við hvørt vera á byrjarstöði, tá ið teir t.d. skulu í holt við ógreiðan ella margtýddan tekst. Umráðandi er at vísa á, at upplýsingarnar, sum lesarin er førur fyri at gera um til vitan saman við strategium, spæla ein stóran leiklut í samband við nýggju lesifatanini. Við øðrum orðum brúkar lesarin sambært ástøðini hesar strategiir sum amboð at bera undanvitan sína við sær inn í lesitilgongdina. Men hvat er so undanvitan?

## UNDANVITAN SUM PARTUR AV LESINGINI

Once a book is finished I have to let it go, like a child. What happens next is out of my control.  
(Browne, B. 1998)

Vitanin, sum lesarin tekur við inn í lesingina er sera týðningarmikil (Anderson et al. 1977; Rumelhart & Ortony, 1977; Spiro, 1980; Glazer, 1992; McNamara, 2001)

Tað, sum vit vanliga rópað undanvitan finst í nógvum skapum:

- serlig vitan um evnið í tekstinum
- vanlig vitan um verðina, um sosial sambond og vanligar skipanir
- vitan um, hvussu teksturin er skipaður

(Resnick, 1984).

Um vit leggja saman støði av vitan, sum næmingurin má hava um strategiir (Paris et al., 1983; Pressley et al., 1995; Engen, 2003; Smidt, 2004) og hugtakið um undanfatan saman, gerst veruleikin um lesing sera samansettur.

Vit skulu nú - sambært omanfyri nevndu ástøðingum - taka við í lesingina vitan um:

- Hvat slag av teksti er hetta?

Vitan um mannagongdir:

- Hvussu brúki eg hesa vitan?

Treytaða vitan:

- Nær og hví fari eg at brúka hesa vitan/havi eg tørv á at brúka júst hesa vitan í samband við júst hetta arbeiðið?

Í gjøgnum árin og harvið á ymsu førleikastigunum brúka lesararnir verandi vitan sína sum eitt sáld at tulka og skapa meining úr givnum teksti (Hansen, 1981; Anderson & Pearson, 1977; Anderson, T. H., 1979; Gordon & Pearson, 1983; Hansen & Pearson, 1983) 1984; Afflerback, 1986; Dewitz, Carr & Patberg, 1987; van Ostendoorp et al., 1999; Pressley, 2000).

Lesarin brúkar hesa vitan:

- at gera av, hvat er týdningarmikið
- at gera niðurstøður út frá
- at fara í dýpdina við tekstinum
- at skipa fatanina

Hóast verandi vitanin hjá lesaranum er avgerandi, um vit skulu fatað tað, ið lisið verður, er sambandið ímillum ta vitanina og fatanarevnini ikki so reglubundið einfalt. Við hvørt er vitanin óvirkin og trek og sostatt ikki før fyri at fáa fatanartilgongdina í gongd. Við hvørt er vitanin óneyv, sundurpettað, góðvarin ella beinleiðis misvísandi (Bransford & Johnson, 1972; Lipson, 1982). Harafturat kemur so tann veruleikin, at tá lesarin hevur

kunnleika um okkurt, sum er í stríð við kunningina, hann møtir í tekstinum, kann og vil verandi kunnleikin ofta sigra á tí, sum borið verður fram í tekstinum. (Alverman et al., 1985, Anderson & Smith, 1987; Dole & Smith, 1987, 1989; Eaton et al., 1984; Lipson, 1982; Marie & MacGinitie, 1982; Roth, 2002). Tað er ikki væntandi, at lesarin broytir verandi vitan sína uttan so, at hann kennir aftur nakað av tí, sum hann er vorðin varugur við í tekstinum, og er ónøgður við, at hann ikki longur við núverandi vitan síni fær til vega ein hóskandi hjálp t.d. at loysa sínar dagligu uppgávur (Anderson, 1977). Vit síggja, at undanvitan hevur avgerandi leiklut í kognitiva háttinum at fata lesing.

## STRATEGIIR

Belief in the value of applying comprehension strategies is one key to students improving their comprehension  
(Gaskins, I. W. 2000)

Afturat vitan hava góðir lesarar fleiri smidligar strategiir, sum teir á skjótan hátt eru førir fyri at laga til soleiðis, at tær eru góðar at brúka í teirra lesing, og hesir lesarar duga eisini at skipa tað, teir lesa soleiðis, at teir alla tíðina fáa neyðugu vitanina burtur úr tekstinum. Her er sostatt talan um tilvitaða lesing. Hesir lesarar ráða eisini yvir hugtøkum um hesar strategiir, sum eins og omanfyri nevnt eru skilliga til staðar í teirra hugaheimi.

Tá ið vit síggja lesifatan við kognitivum brillum, leggja vit dent á týðningin av lesistrategium, heldur enn avkodan (Duffy et al., 1987; Pressley et al., 1989).

Ein háttur at allýsa hugtøkini í samband við lesing er:

- *Strategiir* eru tilvitaðar, beinleiðis og broytiligar ætlanir, sum lesarar brúka í samband við ymsar tekstir og uppgávur
- *Førleikar* eru sera formellur, næstan sjálvvirkandi háttur, sum lesarin brúkar í samband við ein tekst

(Pressley et al., 1989).

Granskarar hava funnið fleiri munadyggar strategiir, sum góði lesarin brúkar at skilja tað, sum hann lesur (Pressley, Goodschill et al. 1989; Pressley, Johnson et al. 1989; Guthrie et al., 2000).

Tað eru fleiri týðningarmiklir munir á tí, vit vanliga hava tosað um sum lesiførleikar og tí, sum nú verður rópt strategiir (sí omanfyrinevndu allýsing). Fyrsti munurin, eg vil nevna er, at lesarin hevur eina ætlan við tí, hann lesur. Hann veit longu, tá ið hann fer í holt við tekstin, at tekstir eru ymiskir, og tí hevur ein ikki somu ætlan, tá ið ein lesur t.d. alisfrøði, sum tá ið ein lesur prosa. Hvørt tekstaslag hevur sín lykil, og tað ræður um at vera tilvitaður um hetta, skal ein fáa gleði av lesnaðinum. Við strategium verður dentur

lagdur á tilvitaðu ætlanirnar við lesnaðinum, sum lesarin hefur fult ræði á. Góðir lesarar taka avgerð um, hvørja strategi teir vilja nýta, og hvussu teir ætla at nýta hesa sum eitt amboð í júst ávísa tekstinum (Pressley, Goodchild et al., 1989; Vellutino et al., 2002). Tað, sum vanlig áður hefur verið rópt lesiførleikar, hava verið meira ella sjálvvirkandi fastar mannagongdir. Tá ið vit hugsa um lesing sum eina kognitiva tilgongd, er neyðugt at vera sera vandin: tað at arbeiða við strategium treytar, at tú sært eina orsök at gera tað, sum tú gert. Meðan lesarin lesur, byggir og umbyggir hann framhaldandi eina meining (fær eyga á vitan) í tekstinum, og ger hann hetta við at hugsa um, hvi hann júst valdi at lesa hetta. Hann gerst krevjandi lesari og gloypir ikki tí, sum hann lesur, rátt. Leikluturin hjá læraranum er sera týðningarmikil eisini. Lærarin má ansa eftir, at samrøðan um tekstin veruliga er ein samrøða og at tað ikki verður soleiðis, at næmingurin mekaniskt skal svara spurningum um t.d., hvat søgan var um (Skardhamar, 2001). Tað er sum áður sagt umráðandi at arbeiða við undanfatan, men ikki minni týðningarmikið er at arbeiða við at víðka sjónarringin. Hetta kann eitt nú gerast við samrøðum, sum fremja læring (Sjøhelle, 2001; Susegg, 2003). Ikki er gott, um lærarin tosar mest sum alla tíðina og næmingarnir einans av handahógvi skulu svara spurningum.

Í áður nevndu gransking hefur verið hugt at, hvat eyðkennir góða lesaran. Hetta so vit kunnu vera før fyri at geva minni góðum lesarum ráð um, hvat hann kann arbeiða við, so hann fær meira burtur úr lesingini.

Um talan bert er um tað, vit áður hava rópt lesiførleika, er tilknýtið til tað lisna á lægri kognitivum stigi og harvið á lægri lærustigi. Tilvitskan er ikki um innihaldið í tekstinum, men um at lesa. T.d. hoyrir ein ofta næmingin siga: eg eri liðugur at lesa, og um ein so spyr, hvat hann hefur lisið, dugir hann ikki at greiða frá hesum.

Munur er eisini á smidleikanum. Strategiir eru bygdar á smidleika og eginleikan at broyta seg. Lesarin lagar strategiinar, so tær kunnu brúkast til ymisk sløg av tekstum og til ymisk endamál (Helgevold, 2000). Vanlig lesinámsfrøði hefur ofta verið merkt av endurtøku fyri ikki at siga stírvni, tí brúktur hefur verið sami lesiháttur, hóast talan hefur verið um ymisk sløg av teksti. Munur er eisini á, hvussu nógv meira tilvitaður ein er um tað, ið lisið verður, tá ið strategiir eru ein náttúrligur partur av lesitilgongdini. Hetta tí at brúk av hesum krevja metakognitivt ansni; góðir lesarar eru førir fyri at hugsa um, hvat teir gera, meðan teir lesa (Baker & Brown, 1984; Taboada et al., 2004; Samuelstuen, 2005). Góði lesarin er tilvitaður um, um hann nú skilir tað, sum hann lesur ella ikki. Hetta ger, at hann lagar lesingina til og fer um neyðugt afturum aftur tað, sum lisið er.

## VIRKNI NÆMINGURIN

Only greater attention to the children's awareness of genre in both their reading and writing will enable teachers to help their pupils to cope with the literacy demands of schools and beyond (Littlefair, A.B. 1991)

Um vit hyggja at vanliga háttinum at læra at lesa, verður ofta hildið, at um vit lesa umaftur og umaftur til t.d. øll í flokkinum hava lisið, kemur lesingin av sær sjálvum, uttan at arbeið verður tilvitað við innihaldinum (Pressley, 1998). Onkusvegna verður hildið, at førleikin at gerast innihaldslesari kemur ótilvitað og av sær sjálvum, og hugsað verður ikki um, at hesin førleiki krevur væl ment mál, nógva venjing ígjøgnum samrøður og samskipti um, hvat tað er at lesa. Treyðugt so, summir næmingar hava hesar førleikar í tí líki, sum skulu til at gerast góðir lesarar og gáa eftir, hvat slag av teksti talan er um, og hvørji krøv júst hesin tekstur setur at gerast skilligur. Hesir høvdu uttan iva lært seg at lisið, um teir gingu í skúla ella ikki. Vit hava tó skyldu at bera so í bandi, at øll fáa móguleikan at læra seg at lesa á einum støði, sum ger, at tey kunnu menna seg persónliga. Vit mugu tí brúka alla ta vitan, sum finst, m.a. um strategiir, í hesum arbeiði. Annað er so, at hesin arbeiðsháttur, sum er ein góður háttur at næmingalaga undirvísingina (Anmarkrud & Bråten, 2007; Bråten 2007), eisini gagnar góða lesaranum, so hann kann gerast enn betri. At nógv børn duga at lesa og skriva, tá ið tey koma í skúla, er ein sannroynd. Hesi børn hava verið tikin í álvara, tá ið tey hava spurt, hvussu hetta og hatta varð skrivað/lisið og hava sjálvandi fingið nógvar søgur lisnar, og nógv hefur verið sungið fyri teimum eisini. Sjálvandi hefur forvitni og evnini at læra drivið verkið. Tað, at barnið fær loyvi at læra seg tað, sum tað ynskir at læra í øllum aldri, er tó avgerandi neyðugt, annars missir tað hugin at læra. Hugurin at lesa og skriva kemur ikki, tá ein er fylltur 7 ár og er komin í skúla (Hagtvét, 1998). Í nógvum førum kemur hann nógv fyrr og í virðing fyri barninum skal barnið sleppa at royna seg. Skúlin skal byggja á menningarstigið, barnið er á, tá ið tað kemur í skúla, og óneyðugt, men týðningarmikið, er at leggja afturat, at arbeiðast má næmingalagað frá fyrsta degi av (Santa et al. 2004).

## SAMANUMTØKA

Kognitivi hugsanarhátturin, tá ið um lesing ræður, er ein øðrvísi háttur at síggja lesing. Vanligi hátturin sær fyri sær ein óvirknan lesara, sum meistarar eina stóra nøgd av partsførleikum og av sær sjálvum og av handahógvi brúkar hesar til øll sløg av teksti. Í kognitiva hugsanarháttinum verður væntað, at lesarin er virkin og sjálvur setur saman eina meining úr verandi og nýggju vitan síni. Lesarin brúkar smidliga strategiir, so hann dugir at leggja merki til, hvat hann hefur tørv á. Hesin lesarin tillagar sína vitan og økir harvið um fatanina. Á henda hátt verður avbjóðingin at læra seg at brúka strategiir í samband við lesing, so lesarin fær mest móguligt burturúr tí, ið lisið verður.

Lærarin skal tryggja, at næmingurin hefur atgongd til vitan og geva honum afturmelding í lærutilgongdini. Soleiðis hjálpir lærarin næminginum at umskipa sína fatan og vil henda tilgongdin endurtaka seg í eini ringrás. Lærarin skal alla tíðina vera til reiðar við neyðugu vitanini, so næmingurin gerst førur fyri at umskipa sína fatan og harvið gerst førur fyri at flyta seg frá tí, sum Vygotsky (1978) nevnið fatanarstigið, har onnur (t.d. lærarin) vísa honum á, til fatanarstigið, har sannkenningin er hansara egna.

## BÓKMENTIR

Aaron, P. G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461-502.

Aaron, P. G., Maletsha, R. J., Quatroche, D. (2008). *Becoming a Professional Reading Teacher: What to Teach, How to Teach, Why it matters*. Poul H. Brookes Company.

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Afflerback, P.P (1986). The influence of prior knowledge on expert readers' importance assignment processes. In J. A. Niles & R. V. Lalik (Ritstj.), *Solving problems in literacy: Learners, teachers, and researches*. Rochester.

Allington, R & Cunningham, P. (1996). *Schools that works*. Harper Collins.

Alverman, D. et al. (1985). *Content reading and Literacy: Succeeding in Today's Diverse Classrooms*. Prentice Hall.

Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise. In R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Ritstj.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-431). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Association

Anderson, R. C., Reynolds, R. E., Shallert, D. L. & Goetz, E. T. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 14, 367-382. Longman.

Anderson, T.H. (1979): Study strategies and learning strategies. Í: H.F.O'Neil, Jr., & C.D. Spielberger (Ritstj.). *Cognitive and affective learning strategies*. Academic Press.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. & Wilkinson, I. A. (1984). Becoming a nation of readers. In P. D. Pearson (Ritstj.). *Handbook of reading research* (pp. 155-292). Longman.

Anderson, C. W. & Smith, E. L. (1984) Children's perceptions & content-area textbooks. In G. G. Duffy, L. A. Roehler and J. Mason (Ritstj.) *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions*. Longman, pp. 187-201.

Anmarkrud, Ø. (2007). "Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på læseforståelse" Í: Bråten, Ivar (Ritstj.) *Leseforståelse i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen 2007

Arnbak, E. (2003). *Faglig læsning - fra læseproces til læreproces*. Gyldendal.

Asbjørnsen, A. et al. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Fagbokforlaget.

Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In: P. D. Pearson (Ritstj.) *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Longman.

Baker, P. & Raban, B. (1991). 'Reading before and after the early days of schooling', *Reading*, April: Biemiller, A, Shany, M, Inglish, A., & Meichernbaum, D. (1998). Factors influencing children's acquisition and demonstration of self-regulation on academic tasks. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation learning: From teaching to self-reflective practice*, pp. 203-224.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.

Biemiller, A, Shany, M, Inglish, A., & Meichernbaum, D. (1998). Factors influencing children's acquisition and demonstration of self-regulation on academic tasks. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation learning: From teaching to self-reflective practice*, pp. 203-224.

Bjørvand, A-M. & Tønnessen, E. S. (2002). *Den andre leseopplæringen. Utvikling av kompetence hos barn og unge*. Universitetsforlaget.

Blakemore, S. J. & Frith, U. (2007). *Den lærende hjerne* (The learning brain. Lessons for education). Dansk Psykologisk Forlag.

Blankman, C., Teglassi, H., & Lawser, M. (2002). Thematic apperception, narrative schemas, and literacy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(3), 268-289.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: The Cognitive Domain. Longman.

Bransford, J. D. & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding. Some investigations of comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*.

Browne, A. (1996). *Developing Language and Literacy 3-8*. Paul Chapman Publishing.

Browne, A. (1998). *A Practical Guide to Teaching Reading in the Early Years*. Paul Chapman Publishing.

Bråten, I. (2002). *Læring – i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I. (2007). (Ritstj.) *Leseforståelse i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen

Bruce & W. F. Brewer (Ritstj.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 245-278). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brudholm, M. (2002). *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* Alinea

Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1 – 15.

Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Norton.

- Bruner, J. & Haste, H. (1987). *Making Sense – The child's construction of the World*. Methuen.
- Buntrus, M. & Scharning L. T. (2006). *Mill-Mange intelligenser, Læringsstiler, Læringsstrategier På vei mot tilpasset opplæring*. Skien kommune.
- Cain, K & Oakhill, J. (2006). *Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension*. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.
- Clay, M. (1966). *Emergent reading behavior*. University of Auckland, NZ.
- Dewitz, P., Carr, E. M. & Patberg, J. P. (1987). Effects of inference training on comprehension and comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, 22, 99-119.
- Dole, J. A. & Smith, E. L. (1987). *When prior knowledge is wrong. Reading and Learning from Science text*. National Reading conference. St. Petersburg.
- Duffy, G. G. Roehler, L. R. Sivan, E. et al., (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies . *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserum*. Klim
- Dysthe, O. (Ritstj.) (2003). *Dialog, Samspill og Læring*. Klim
- Eaton, J. F., Anderson, C. W. & Smith, E. L. (1984). "Students' misconceptions interfere with science learning. Case studies of fifth-grade students". *The elementary School Journal*.
- Elbro, C. (2003). *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal.
- Elstad, E. & Turmoe, T. (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærerernes praksis*. Universitetsforlaget.
- Engen, L. (2003). Å lære at lese. Hvordan utvikle gode strategier for leseforståelse og læring? Í: Austad, I. (Ritstj.). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skiveopplæring*. (305-319). LNU/Cappelen akademiske forlag.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy Before Schooling*. Heineman.
- Frost, J. (1998). *Læsepraksis – på et teoretisk grundlag*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god læseundervisning*. Dansk Psykologisk Forlag
- Frost, J. (2005). *Normal- og Specialundervisning i en rummelig skole*. *Læsepædagogen*, 1, 7-13
- Gagne, R. M. (1977). *Conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Gaskins, I. W. & Elliot, T.T. (1991). *Implementing cognitive strategy instruction across the school: The Benchmark manual for teachers*. MA: Brookline Books.
- Gaskins, I. W. (1998). There's more to teaching at-risk and delayed readers than good reading instruction. *The Reading Teacher*, 51, 534-547.

- Glasser, R. (1982). Instructional psychology: Past, present and future. *American Psychologist*, 37, 292-305.
- Glazer, S. M. (1992). *Reading Comprehension. Self-Monitoring strategies to develop Independent Readers*. Scholastisk Professional Books.
- Gordon, C. & Pearson, P. D. (1983). *The effects of instruction in metacomprehension and inferencing on children's comprehension abilities*. (Tech. Rep. No. 277). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Guthrie, J. T. (1973). Models of reading and reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 65, 9-18.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Von Secker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, N. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Motivation for reading comprehension. Í: *Learning and Individual differences*, Volume 19, 252-256.
- Hagtvet, B. E (1998). *Skriftsprogs udvikling gennem leg*. København: Gyldendal.
- Hagtvet, B. E (2004). *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Odense: Alinea.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391-417.
- Hansen, J. & Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 821-829.
- Harris, M (1992). *Language Experience and Early Language Development: From Input to Uptake*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Helgevold, L. (2000). Vi leser fagtekster sammen! Vi tenker, snakker og skriver om det vi leser. [www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no)
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag
- Jacobsen, K. (2005). *Læsningens landskab. Læseforståelse og læringsstrategier*. Lærervejledning, Alinea.
- Kjertman, K. (2002). *Læsetilegnelse – ikke kun en sag for skolen*. Alinea.
- Kuldbrandstad, L. (2003). L. I. & Jacobsen, A. L. (2005). Leseløft med Lesekvarteret. Í: Kaldestad, P. O. & K. B. V. (Ritstj.). *Årboka Litteratur for barn og unge*. Norsk barnebokinstitutt.
- Leach, M. (2003). *Reading Instruction That Works*. Guilford Publications.
- Levi-Straus, C. (1967). *Antropologie Structural. Structural Anthropology* (1972). Penguin Books.

Liberg, C. (1997). *Sådan lærer børn at læse og skrive*. Gyldendal.

Lipson, M. Y. (1982). Promoting children's metacognition about reading through direct instruction. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Chicago.

Littlefair, A. B. (1991). *Reading All Types of Writing*. Open University Press.

Maagerø, E. & Seip-Tønnesen, E. (2006). *Å lese i alle fag*. Universitetsforlaget.

Mac Namara, D. S. (2001). Reading both high and low coherence text: Effect of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62.

Marie, K. & MacGinitie, W. H. (1982). Reading comprehension disabilities: Knowledge structures and non-accomodating text processing strategies. *Annals of Dyslexia. Volume 32, 1*, 31-59.

Moos, I. & Vilhelmsen, K. (2002). *Men først skal bogen læses. Litteratursamtale som arbejdsform i skolestarten*. L & R. Uddannelsen.

Nation, K. & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 229-241.

Nielsen, J. C., Mejdning, J. (red.). (2007) *Projekt Danlæs 1999-2000: Undersøgelse og pædagogisk evaluering af danske børns læsning. Dialogoplæg*. DPU.

Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability. Í: Cornoldi, C. & Oakhill, J. (Ritstj.), *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention* (62-92). Lawrence Erlbaum Associates.

Olofsson, A. & Niedersoef, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: From 3 to 11 years of age. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 464-472.

Paris, S. G., Lipson, M. & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 217-316.

Pressley, M. Goodschild, Fleet, Zajchowski & Evans (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89, 301-342.

Pressley, M., Johnson, C. J. , Symons, S., McGoldrick, J. A. & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improvew children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90, 3-32.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M. (1997). The cognitive science of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 247-259.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Ritstj.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 545-561). Mahwah, Erlbaum.

Resnick, L. B. & Neches, R. (1984). Factors affecting individual differences in learning ability. Í: R. J. Sternberg (Ritstj.). *Advances in the psychology of human intelligence (Vol. 2, 275 – 323*. Hillsdal Lawrence Erlbaum Associates.

Resnick, L. B. (1985). Learning environments. Í: T. Husen & T. N. Postlethwaite (Ritstj.), *International encyclopedia of education (2.útgáva) (Vol. 6, pp. 3297-3302)*. Pergamon.

Resnick, L. B. (1985). Instructional psychology. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Ritstj.), *International encyclopedia of education: research and studies* (pp. 2569-2581). Pergamon.

Reynolds, A. J. (2000). *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln. University of Nebraska Press.

Roaldkvam, G. (2004). *Bedrøvelig bedrag, dikt*. Wigestrånd.

Rosenshine, B. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Ritstj.). *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 535-554). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Roth, R. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research, 95(5)*, 259-272.

Rumelhart, D. E. & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In B. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Ritstj.). *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 99-136). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Ritstj.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Samuelsson, S., & Lundberg, I. (2003). The impact of environmental factors on components of reading and dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 201-217.

Samuelstuen, M. (2005) *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring* NTNU Doktoravhandling for graden doctor rerum politicaru Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse.

Santa, C. M., Havens, L. & Valdes, B. J. (2004). *Project Criss. Creating Independence through Student-owned Strategies*. Dubuque: Kendall/Publishing Company.

- Sjøhelle, D. K. (2001). Praktisk arbejde med litteratur. Í: Moslet (Ritstj.) (2002). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Skardhamar, K. (2001). *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Learning*. Appleton – Century – Crofts.
- Smith, N. B. (1965). *American reading instruction*. International Reading Association.
- Smith, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrummet*. Universitetsforlaget.
- Snow, C. E. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. Í: W. H. Teale & E. Sulzby (Ritstj.) *Emergent literacy: writing and reading*. Ablex Publishing Company.
- Snow, C. E. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. Í: W. H. Teale & E. Sulzby (Ritstj.) *Emergent literacy: writing and reading*. Ablex Publishing Company.
- Snow, C. E., Cancino, H., Gonzalez, P., & Schriberg, E. (1989). Giving formal definitions: An oral language correlate of school literacy. In D. Bloome (Ritstj.), *Classrooms and Literacy* (pp. 233-249). Norwood, Ablex.
- Snow, C. E. (1991). 'The theoretical basis for relationships between language and literacy development', Í: *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1): 5-15.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Ritstj.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Sochor, E. E. (1959). The nature of critical reading. *Elementary English*, 36, 47-58.
- Spear-Swerling, L. & R. J. Sternberg (1994). The road not taken: An integrating theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (2), 91-103.
- Spiro, R. J. (1980). Constructive processes in prose comprehension. Í: Spiro, R. J., Bruce. B. C. & Brewer, W. C. (Ritstj.). (1980). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, Erlbaum.
- Spiro, R. J. & Myers, A. (1984). Individual differences and underlying cognitive processes in reading. Í: P. Pearson, R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (Ritstj.). *Handbook of reading research* (pp. 471-501). Longmann.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Feeman, D. J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 19, 278-303.
- Stanovich, K. E. (1986). 'Matthews effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy'. *Reading Research Quarterly*, 21: 360-405.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent readings of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.

- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and of children's language while writing. Í: L. Morrow and Smith (eds), *The Role of Assessment in Early Literacy Instruction*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. Pp. 83-109.
- Susegg, B. A. (2003). *Verket – leseren – livet. En ny litteraturdidaktikk*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Taboada, A., & Guthrie, J. T. (2004). Growth of cognitive strategies for reading comprehension. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Ritstj.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 273–306). Mahwah, Erlbaum.
- Taboada, A., & Guthrie, J. T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38, 1–35.
- van Ostendoorp, H & Goldman, S. R. (1999). *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, Erlbaum.
- Vellutino, F. R. & Scanlon, D. M. (2002). The interactive strategies approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 537-635.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society; The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thoughts and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, Heinemann.
- Wells, G. G. (1988). 'The roots of literacy', *Psychology Today*, 22: 20-(2).
- Whitehead, M. R. (1997). *The Deveopment of Language and Literacy*. Hodder and Stoughton.
- Whitehead, M. R. (2004). *Language and Literacy in the Early Years*. Paul Chapman Publishing/Sage.
- Whitehurst, G.J., Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 68, 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Ritstj.) *Handbook of Early Literacy Research*, pp. 11-29. Guilford Press.
- Wittgenstein, K. (1922). *Tractatus Logico-philosophicus*. Routledge an Kegan Paul (1949).