

# 6 Leseforståelse

*Å lese og ikkje forstå,  
å fria å ikkje få,  
å segla forutan vind  
er tre gagnlause ting.<sup>82</sup>*

Uansett om vi studerer rutetabeller, leser faglitteratur, fordyper oss i skjønnlitterære storverk eller slapper av med triviallitteratur, så leser vi for å forstå. Noen ganger er det lett, ofte er det vanskelig. Leseforståelse har flere

aspekter: Det handler om å finne informasjon og opplysninger som er direkte uttrykt på et bestemt sted i teksten, om å kombinere informasjon med egne tanker og erfaringer, men også om å vurdere forholdet mellom tekst og innhold<sup>83</sup>.

Fra kompetansemål i norsk:

**2. årstrinn:**

- lese enkle tekster med sammenheng og forståelse
- bruke enkle strategier for leseforståelse
- bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster

**4. årstrinn:**

- trekke slutninger på grunnlag av forståelse for sammenheng mellom deler og helhet i tekster
- bruke lesestrategier og tekstkunnskap målrettet for å lære
- lese skjønnlitteratur og fagtekster med flyt, sammenheng og forståelse

**7. årstrinn:**

- formulere tolkinger av leste tekster
- uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster
- bruke ulike lesestrategier tilpasset hensikten med lesingen
- med egne ord referere og oppsummere hovedmomenter i en tekst
- forstå, tolke og sammenholde opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst

**10. årstrinn:**

- formidle, muntlig og skriftlig, egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon
- bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa

82 Gammelt norsk munnhell

83 Jf innledningskapitlet, se og informasjon om de nasjonale prøvene i lesing, [www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no); se også omtale i Roe, 2008

Fra formuleringer om hva det vil si å lese i ulike fag:

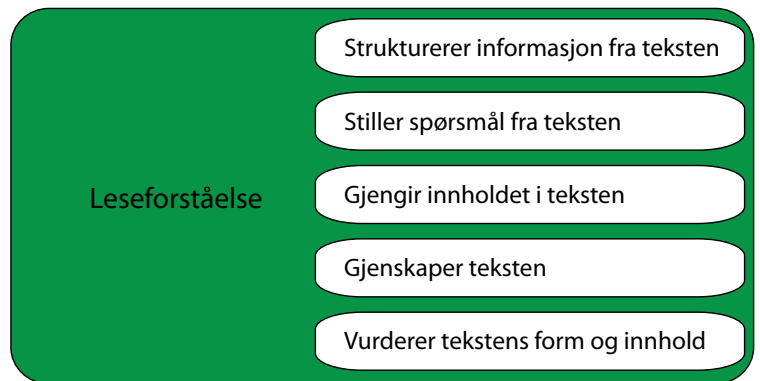
Å kunne lese i naturfag dreier seg om å samle informasjon, tolke og reflektere over innholdet [...]

Å kunne lese i RLE innebærer å oppleve og forstå tekster. Lesing brukes for å innhente informasjon, reflektere over, tolke og søke, forholde seg kritisk og analytisk til fortellinger og fagstoff [...]

Å kunne lese i samfunnsfag innebærer å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over fagtekster og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad [...]

For å oppfylle/etterkomme de stadig økende kravene til lesing både i læreplanen og i samfunnslivet for øvrig, må det arbeides kontinuerlig og systematisk gjennom hele skoleløpet for å støtte utviklingen av de komponenter som inngår i "leseforståelse". Manglende erfaringer med og kunnskap om hvordan en kan lese for å forstå får selvfølgelig store læringsmessige konsekvenser. Det verste er likevel at denne elevgruppen fort vil miste både tro på egne ferdigheter og den gløden, det engasjementet og de ambisjonene som trengs for å engasjere seg i ulike lese- og læringsoppdrag.

Forståelsesprosesser er tankeaktiviteter, og dermed vanskelige å observere. Det som imidlertid kan observeres, er lesernes skriftlige og muntlige responser på ulike tekster, samt hvilken støtte de eventuelt er avhengige av for å respondere. Det er dette som vektlegges i "leselosdraftets" forståelsesområde. De to første – strukturerer informasjon og stiller spørsmål – retter oppmerksomheten mot aktiviteter som er spesielt nyttige for å utvikle og synliggjøre egen forståelse. De tre siste komponentene refererer direkte til de tre aspektene ved leseforståelse: å gjengi, gjenskape og vurdere<sup>84</sup>.



Å lese med forståelse er et læringsmål for 2. årstrinn. Men dette er selvfølgelig ikke et mål som kan betraktes som nådd en gang for alle. Det krever noe annet og mer å forstå, tolke og oppsummere tekster som "Dermed arvet algene cyanobakteriens viktigste egenskaper: Å kunne utføre fotosyntesen slik at de kan tilføre seg energi fra sollyset"<sup>85</sup>, enn å lese og forstå tekster som "Hanan er rar. Hanan vil ha en is"<sup>86</sup>. En må arbeide systematisk og målrettet med dette området fra første skoledag. Alle aspekter ved leseforståelse må kontinuerlig vedlikeholdes og videreutvikles gjennom hele skoleløpet. Den lesedidaktiske utfordringen er å legge til rette en leseundervisning som strekker elevenes ferdighetsnivå tilpasset tekstene det arbeides med: fra "enkle tekster" (jf læreplanens mål for 2. årstrinn) via "tekster for barn" (4. årstrinn), til "et mangfold av tekster" (7. årstrinn). På alle trinn må en forvente en utvikling fra "mestrer med modellering", via "mestrer med støtte" og til "selvstendig mestring".

Det siste punktet på skjemaet "vurderer forholdet mellom innhold og form" kommer fram på det digitale leselosskjemaet fra og med 5. årstrinn. Skal en nå læreplanens mål om å forstå, tolke og sammenholde opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst" (7. årstrinn) må det arbeides målrettet med denne komponenten i alle fag helt fra 5. årstrinn.

84 Samsvarer med aspektene i internasjonale og nasjonale prøver/undersøkelser i lesing

85 fra Finstad, Kolderup og Jørgensen, 2006 (side 63)

86 fra Tingleff og Ballangrud, 2002 (side 41)

Elevene hadde helt siden de begynte på ungdomsskolen hatt stort fokus på lesing. Vi hadde felles leselogg og individuelle leselogger. Sistnevnte måtte eleven selv legge i norskmappa og orientere foresatte om på konferansetimen. Nasjonale prøver på 8.trinn viste et veldig sprik, fra nivå 1 (4 poeng av 43) til 5 (43 poeng av 43). Hele 8. jobbet vi derfor intensivt med ulike lese- og læringsstrategier. Modellering (først og fremst av meg, men også av elevene selv) var en selvfølge når nye strategier ble innført. Vi drev også mye med høytlesing og trente på å gi konstruktive tilbakemeldinger til den som leste (en hyggelig ting og en ting eleven kunne øve mer på/bli flinkere til). Det var ingen som ikke ville lese høyt, men alle leste ikke like mye.

Nest siste skoledag i 8. testet jeg elevene i nasjonal prøve på nytt. Motivasjonen for 90 minutters lesing inne i godværet var ikke spesielt høy, men resultatet var gledelig. Nesten alle elevene gikk opp ett eller flere nivå. Den fremmedspråklige jenta med 4 poeng fikk 21 poeng og nivå 3 da hun tok prøva for andre gang. På spørsmål om hva den fine framgangen skyldes, svarte hun at nå skjønnte hun hvordan hun skulle lese: Jeg bruker jo strategiene.

Hverdagsfortelling fra ungdomstrinnet

## Strukturerer informasjon fra teksten

*"Ordnende kunnskap må til for å lære og for å bruke det en vet, til å få grep om det en ikke kan"<sup>87</sup>*

Alle har erfart at det er lettere å finne igjen ting dersom en vet hvor en skal lete. Praktiske erfaringer støttes av leseforskning som indikerer at det er enklere å forstå en tekst dersom informasjonsbitene har og/eller settes inn i en tydelig struktur<sup>88</sup>. Med referanse til både erfaring og forskning er det – spesielt i USA – utviklet en rekke treningsprogram med vekt på å lære elevene teknikker for å strukturere informasjon ved hjelp av tankekart, kolonner, rammer og andre grafiske støttestrukturer<sup>89</sup>. Mye av dette er implementert i norsk skole. Vi ser eksempelvis at nye læreverk – spesielt i norskfaget - legger stor vekt på å gjøre elevene kjent med ulike grafiske struktureringsteknikker. Å strukturere informasjon er imidlertid aktuelle læringsmål i flere fag:

<sup>87</sup> Fra læreplanens generelle del

<sup>88</sup> Se eksempelvis Meyer og Rice, 1999

<sup>89</sup> Se blant annet Santa og Engen, 1996, for oversikt se Andreassen, 2008S

### Fra kompetansemål i naturfag

#### 4. årstrinn:

- Innhente og systematisere data (Forskerspiren)

#### 4. årstrinn:

- Samle og systematisere informasjon (Mangfold i naturen)

#### 7. årstrinn:

- Samle informasjon om og diskutere ... (Kropp og helse)

### Fra kompetansemål i samfunnsfag:

#### 4. årstrinn:

- Samle opplysninger fra globus, kart og digitale kilder ... (geografi)

#### 4. årstrinn:

- Finne fram i trykte og digitale medium, sortere innholdet i kategorier

Noen elever liker å systematisere informasjon i tankekart, rammer og kolonnenotater. Andre foretrekker å samle den i disposisjonsnotater som "windowsnotatet" og styrkenotat<sup>90</sup>. Det viktigste er ikke hva elevene gjør, men at de gjør noe for å samle, sortere og strukturere. Den pedagogiske utfordringen knyttet til dette området er å lære elevene ulike teknikker, gi dem anledning til å ta disse i bruk som støtte for egen lesing og læring (jf kompetansemål for 4. trinn) – og gradvis utfordre dem på å foreta selvstendige og fleksible strategiske valg (jf kompetansemålene på 7. og 10. årstrinn).

Martin hadde store problemer med å viderefremde kunnskapsstoff fra ulike læreboktekster. Han gav frustrert uttrykk for at han verken kunne lese eller lære. I en enkelt-økt fikk han tett oppfølging av læreren som viste hvordan en bestemt tankekartstruktur kunne brukes både for å samle faktainformasjon fra teksten og som støtte når kunnskapen skulle viderefremmes. Det gikk svært bra. Neste gang Martin fikk tilsvarende utfordring, var han likevel motvillig. Når læreren minnet han på suksessen fra sist uke, svarte han:

Men da fikk jeg jo lov til å jukse - se på tankekartet mitt - når jeg skulle snakke om det jeg hadde lest.

Hverdagsfortelling fra en spesialpedagog

## Utvikle ferdighet: Strukturerer informasjon

Læreverk i norsk og i andre fag, artikler og nettsteder med fokus på studieteknikk presenterer mange og gode ideer til hvordan

informasjon kan samles og struktureres<sup>91</sup>. På alle trinn og i alle fag legger lærere stor vekt på å lære elevene å lage tankekart, kolonnenotater og matriser. Trolig ligger den største didaktiske utfordringen i å få elevene til å bruke disse selvstendig og fleksibelt for å lære (jf mål for 4. årstrinn), tilpasset tekstene som leses (jf mål for 7. årstrinn).

Femtetrinnseleven Anna arbeidet med et tankekart fra en tekst i RLE-boka da det ringte ut. Hun sprang ut og etterlot seg et svært så ufullstendig tankekart. Det halvferdige tankekartet ble liggende på pulten hennes. På slutten av dagen kastet hun det. Jeg spurte hvorfor. Hun svarte:

Jeg laget dette i RLE fordi frøken sa jeg skulle, jeg skal jo ikke bruke det til noe. Da er det like godt å kaste det.

Hverdagsfortelling fra observasjoner på 5. årstrinn

Anna var en samvittighetsfull elev. Hun gjorde det frøken sa, men hun hadde ingen forståelse for hvorfor. Hun tenkte ikke over at tankekartet skulle brukes, både til å bearbeide og repetere fagstoffet i RLE. Anna og hennes like må ikke bare lære å lage tankekart. De må videre lære å utnytte egne strukturingsstrategier målrettet i egen læringsprosess, bruke dem pragmatisk, velge strategier tilpasset tekst og læringsmål – jf. kompetansemål i norsk på 10. årstrinn. For å nå dette målet må ulike struktureringsteknikker være godt etablert. Deretter kan lærere i alle fag legge til rette undervisningssituasjoner der elevene får anledning til å utnytte repertoaret sitt og få anledning til å erfare/drøfte at og hvorfor:

<sup>90</sup> Mer om slike notater, se blant annet Santa og Engen, 1996, se og Engen, 2007 (178-180)

<sup>91</sup> Se div artikler fra Helgevold og Engen, 2006, se og Santa og Engen, 1996. Gode ideer kan en eksempelvis også finne i Båsland og Hovland, 2003; samt i Fredheim og Trettenes, 2010

- enkelte strategier fungerer best skriftlig, mens andre passer best som støtte for læresamtaler og muntlige presentasjoner
- fagtekster gjerne fordrer andre strukturingsstrategier enn skjønnlitterære tekster
- varianter av kolonnenotater fungerer godt i en forklarende tekst med tydelige hovedideer og detaljer, mens tankekart synes å være mer hensiktsmessig i tekster med mindre tydelig struktur

Utfordringen for lærere på alle trinn og i alle fag, er å tilpasse nye ideer, skjemastrukturer og samtaleteknikker til egne elever, ulike tekster/ tekstmedier og faglige læringsmål. Erfaringen tilsier også at lærere fra tid til annen må minne både seg selv, elevene og deres foresatte om at strukturene ikke er et mål i seg selv, bare midler som kan benyttes for å støtte leseforståelse og læring.

## Observere ferdighet: Strukturerer informasjon

Bruk av ulike strukturingsstrategier observeres lettest og best i daglig og faglig arbeid. En kan eksempelvis se etter og vurdere hva elevene gjør for å samle og utnytte informasjon:

- setter de informasjon inn i grafiske strukturer, tankekart, kolonner og/eller matriser
- samler de faglige begreper og opplysninger i logg og/eller tegning
- har de tydelig og ryddig struktur i egne skriftlige og muntlige presentasjoner

Observasjoner på dette området må ikke begrenses til å se om elevene kan lage tankekart eller fylle ut andre skjema. Spesielt fra 4. årstrinn og videre oppover (jf kompetansemål) må en selvfølgelig også registrere om strukturene brukes funksjonelt i autentiske læringssituasjoner. Hvis elevene tar dem i bruk på eget initiativ,

enten de nå jobber alene eller sammen med andre, krysses det av i rubrikken "mestrer selvstendig". Registrerer en elever som bare makter å samle og strukturere informasjonsbiter dersom de støtter seg på medelever eller lærer, settes krysset i rubrikken "mestrer samme med andre". Synes elevenes aktivitet på dette området å være begrenset til avskrift av ferdige oppsett, er det naturlig å krysse av i rubrikken "mestrer med modellering".

Observasjoner av ferdighet også på dette området bør gjennomføres i flere fag og i arbeid med ulike teksttyper. Erfaringene drøftes i lærerteamet der en blant annet må vurdere om eventuelle variasjoner fra fag til fag kan forklares med fagenes egenart, trekk ved læreverkene og/ eller de undervisningsstrategiene som har vært vektlagt. Videre er det naturlig i slike drøftinger å vurdere hvilke støttestrukturer elevene kjenner/ synes å foretrekke og om/når det synes naturlig å innføre noen nye.

## Stiller spørsmål fra teksten

Selv om situasjonen i skolen har endret seg mye siden Kielland skrev "Gift", kan det også i dagens klasserom sies å være en viss sannhet i utsagnet "De unge har lært at det gjelder at spørres, ikke at spørge". Det spørres mye i norske klasserom. Men vanligvis er det læreren som tar initiativet (I). Elevenes oppgaver er å gi respons (R) på spørsmålene. Svarene blir deretter evaluert (E) av lærer; En slik samtaleform omtales gjerne i faglitteraturen som IRE<sup>92</sup>. Motstykket til lærerstyrte IRE-samtaler kan sies å være læresamtalen, en samtale der både elever og lærer er aktive; snakker sammen, undrer seg og stiller spørsmål<sup>93</sup>. I en læresamtale får elevene anledning til å dele kunnskap, veilede og lære av hverandre. Gjennom muntlig samhandling i par eller grupper får de erfaringer med å lage spørsmål av ulike typer. De utvikler også andre kommunikative ferdigheter og får erfaringer med sosiale spilleregler i samarbeidsgrupper.

92 Cazden, 1988

93 Mer om læresamtalen, se Engen, 2006.(34-38); Santa og Engen, 1996

**Fra kompetansemål i matematikk:**

Å uttrykke seg muntlig i matematikk innebærer å gjøre seg opp ei mening, stille spørsmål ...

**Fra kompetansemål i naturfag:****2. årstrinn:**

- Stille spørsmål [...] rundt naturopplevelser og menneskets plass i naturen

**7. årstrinn:**

- Formulere spørsmål om noe han eller hun lurer på [...]

Å stille spørsmål til en tekst og egen forståelse framstår som en av de mest sentrale lese- og læringsstrategiene<sup>94</sup>. Erfaringer fra arbeid i utallige klasserom bekrefter at Kiplings "tjenere"<sup>95</sup> fungerer som effektive styringsredskap både i førlesingsfasen<sup>96</sup> og som støtte når elevene skal lære spørrestrategier.

*I keep six honest serving men.  
They taught me all I know.  
Their names are What and Why and When  
and Who and Where and How.*

*R. Kipling*

Helt fra 1. årstrinn må elevene lære å utnytte den kraften som ligger spørreordene hvem, hva, hvor, når, hvordan og hvorfor. De må også lære at noen spørsmål kan knyttes direkte til teksten (det vi videre kaller "tekstspørsmål"), mens andre krever at de utnytter egne tanker og erfaringer i samspill med teksten ("tankespørsmål"). Elevene må videre lære å skille mellom åpne og lukkede spørsmål og erfare at det kan være både språklig og faglig utfordrende å stille spørsmål som krever andre svar enn "ja" og "nei".

## Utvikle ferdighet: Stiller spørsmål fra teksten

Læreboka har fremdeles en sentral plass i de fleste fag. Gode læreverker gir trygghet både til lærer, elever og til foreldrene deres. Bøkene presenterer og oppsummerer lærestoff med en progresjon tilpasset både læreplanen og ulike emneområder og har oppgavesett som gjør det relativt enkelt å aktivisere elevene og å oppsummere det faglige innholdet. Mange av oppgavene i ulike læreverker kan imidlertid oppleves som "skolske", ofte meningsløse. Det faglige utbyttet vil sannsynligvis styrkes dersom elevene får anledning til å lage sine egne spørsmål. Det forutsetter imidlertid at lærergruppen har arbeidet systematisk og målbevisst for å lære elevene ulike spørrestrategier; modellere hvordan de stiller autentiske spørsmål, for deretter å la elevene få prøve seg på egenhånd og sammen drøfte verdien av en slik arbeidsmåte. Eksempelvis slik:

- Les et aktuelt tekstavsnitt høyt, stopp opp og still spørsmål...
  - ved ukjente ord
  - om hvem som gjorde hva og hvorfor
  - om hvorfor en situasjon oppstod
  - for å reflektere over hva som kommer til å skje videre
- Les deretter videre og be elevene lytte oppmerksomt for å finne svar på spørsmålene.
- Etter modelleringsfasen skal elevene arbeide i par eller smågrupper, lese et avsnitt, stoppe opp og stille egne spørsmål.
- Noen av spørsmålene skrives på tavla. Deretter samarbeider gruppene om å finne svarene. Snakk om at alle spørsmål ikke lar seg besvare ut fra opplysninger i teksten.
- Drøft hvordan og hvorfor en slik arbeidsform kan gjøre det lettere både å lese og å lære.

94 Mer om spørsmål som lesestrategi, se blant annet Roe, (2007)

95 Se Engen 2006

96 Jf hverdagsfortellingen fra ungdomstrinnet i målrettingskapitlet

På alle trinn kan det i perioder være hensiktsmessig å henge opp plakater som minner om spørreordene. Det kan lages "hvem, hva, hvor, når, hvorfor og hvordan"-kort som kan brukes som rollekort/oppdrag i gruppesamtaler<sup>97</sup>. Utfordringen for hver elev blir da å lage et eller flere spørsmål med "sitt" spørreord. Resten av gruppen skal svare – og i "beste" IRE-tradisjon - skal spørsmålsstilleren evaluere svaret.

Spørsmålsstrategien "tekst- og tanke-spørsmål"<sup>98</sup> har vist seg nyttig når elevene skal lære å stille egne spørsmål til en tekst. I "tekstspørsmål" kan svaret utledes direkte av teksten, enten på et bestemt sted ("akkurat der" – evt. "en fingers svar") eller flere steder ("let og sett sammen" - evt. "flerfinger-svar"). "Tankespørsmål" forutsetter at elevene kan sammenholde/kombinere informasjon fra flere steder i teksten. Elever som kan (har lært å) lage og svare på "tankespørsmål", viser at de kan utnytte egne erfaringer og kunnskap til aktiv samhandling med teksten<sup>99</sup>. En nyttig utfordring kan være å utfordre elevene til å ta i bruk strategien "tekst- og tankespørsmål" til å kategorisere spørsmål/oppgaver fra lærebøkene sine i historie, samfunnsfag og naturfag.

**I en samfunnsfagtime på 8. trinn hadde elevene fått i oppgave å arbeide i grupper for å kategorisere oppgavene i lærebok i de tre kategoriene fra spørrestrategien "tekst-/ tankespørsmål". Spontant kom det fra Velon:**

Alle spørsmålene til dette avsnittet er "akkurat der"-spørsmål. Så dumt, for da får vi ikke vist hva vi kan.

Hverdagsfortelling fra ungdomstrinnet

97

98 Noen bruker betegnelsen smale og brede spørsmål (jf Roe, 2007), andre skriver om tynne og tykke spørsmål (jf Fløgstad og Helle, 2007). CRISS-prosjektet (jf Santa m fl, 2004, Santa og Engen, 1996) bruker betegnelsen "i boka" og "i hodet", mens vi altså har valgt å kalle det "tekst- og tankespørsmål" (jf Helgevold og Engen, 2006)

99 for innføring av denne spørrestrategien, se Engen, 2007; Santa og Engen, 1996

Flere og flere lærere forteller at de nå har sluttet helt med å lage spørsmål til tekster, men at de heller utfordrer elevene på å lage sine egne spørsmål og svare på dem. Det bidrar til å utvikle elevenes språklige, faglige og metakognitive innsikt.

## Observere ferdighet: Stiller spørsmål til teksten

Det er naturlig å observere/vurdere elevenes bruk av spørrestrategier som etterarbeid i perioder der dette området har vært vektlagt i undervisningen, i norsk så vel som i andre fag. Lærerteamet kan eksempelvis bli enige om at aktuelle temaområder skal oppsummeres ved hjelp av oppgaver som: "Lag fem spørsmål til ... (et aktuelt nettsted eller avsnitt fra en lærebok). Kravene skjerpes hvis oppgaven krever bruk av bestemte spørreord og/eller spørsmålstyper (det forutsetter selvfølgelig at elevene kjenner spørsmålstypene):

- Lag et "hva-", et "hvem-" og et "hvordan-spørsmål" (må selvfølgelig tilpasses tekst/fag)
- Lag et lukket spørsmål (et som krever ja/ nei svar) og et åpent spørsmål (et som viser egne tolkninger og refleksjoner)
- Lag to spørsmål der svaret står i boka og to der opplysninger fra teksten må kombineres med egne tanker

En erfaren observatør vil lett kunne registrere hvem som klarer dette på egen hånd, hvem som trenger støtte av andre for å mestre og hvem som synes helt avhengig av modellering. Er det flere elever i en klasse/et fag som strever med å stille åpne spørsmål eller tankespørsmål, kan det være en indikator på at innlæringen ikke har vært grundig nok. Etter observasjonene må lærerteamet drøfte om eventuelle vansker kan relateres til:

- andre sider ved elevenes leseferdighet (andre områder på "leselosdriftet")

- elevenes muntlige og/eller skriftlig formuleringsevne
- bestemte fag eller teksttyper
- trekk ved undervisningen

## Gjengir innholdet i teksten

I tidligere tider var målet for skolens leseundervisning å kunne gjengi avsnitt fra Luthers lille katekisme og utvalgte bibeltekster. Langt inn i forrige århundre bar leseopplæringen preg av at tekster ikke skulle tolkes. De skulle framføres, helst utenat. Støttet av nyere leseforskning er fokus for leseundervisningen nå flyttet fra gjengivelse til tolking og gjenskaping. Det er bra. En skal likevel ikke glemme at det å kunne gjengi detaljinformasjon fortsatt er både nødvendig og viktig. En trenger ikke tolke en rutetabell. Det viktigst er å finne ut når toget går. En trenger heller ikke tolke en oppskrift. Ofte er det lurt å følge den slavisk – i alle fall første gang en prøver seg på akkurat den retten.

Å lese for å finne og gjengi faktainformasjon er både enkelt og krevende. Det er relativt enkelt dersom teksten er kort og informasjonen er eksplisitt uttrykt i teksten. Mer krevende er det i lengre tekstavsnitt med mange tildels konkurrerende opplysninger. Å finne og gjengi konkrete opplysninger forutsetter også at en klarer å skille sentralt faktastoff fra andre informasjonsbiter i teksten. Det er ikke alltid like lett; spesielt ikke i læreboktekster som blander fakta og fiksjon<sup>100</sup>. Å lese for å finne bestemte opplysninger forutsetter ofte både nøyaktighet og klare mål. Kanskje det er derfor denne – tilsynelatende enkle - oppgaven faktisk synes å være en utfordring for mange norske 15-åring<sup>101</sup>?

## Utvikle ferdigheter: Gjengir informasjon fra tekst

Læreplanen er full av kompetansemål som kan relateres til det å gjengi innholdet fra en tekst. I alle fag og på alle årstrinn er det målformuleringer som krever at elevene skal kunne fortelle, samtale om, gjengi, beskrive, framføre, gjøre rede for, presentere m.m. Den didaktiske utfordringen for hele lærergruppen er å lære elevene hvordan dette kan gjøres, videreutvikle og foredle etablerte strategier, ta dem i bruk i ulike fag og gi elevene tid og anledning til å gjengi/videreformidle innholdet i fagtekster på en faglig logisk måte, både skriftlig og muntlig.

Jeg har lest at/om...

Jeg har lært at/om ...

Nevn noe av det som .... ?

Hva skjedde med/når ...?

Lag en oversikt over ...

Se på tegningen og teksten i læreboka (nettstedet), bruk disse som støtte når du skal beskrive ...

Etter hvert som tekstmengden øker må lærere i alle fag vise, gi anledning til å prøve ut og drøfte hvordan det kan arbeides for å skille ut den aller viktigste informasjonen i de tekstene som benyttes. Eksempelvis slik:

1. Les et aktuelt tekstavsnitt høyt setning for setning, tenk høyt for og sammen med elevene rundt spørsmål som: *Hvis vi bare skulle velge ut et ord fra denne setningen, hvilket ord burde det være?*
2. La elevene arbeide i toergrupper. Først leser den ene et avsnitt. Partneren skal finne det mest sentrale ordet i hver setning. Deretter bytter de roller.
3. Oppsummer arbeidet i samlet gruppe.

<sup>100</sup> For drøfting av dette, se blant annet Laberg, 2006(17-23)

<sup>101</sup> se Kjærnsli., Lie, Olsen og Roe, 2007



Lag en oversikt over de mest sentrale ordene. Har toergruppene merket seg forskjellige ord til hver setning, må gruppen drøfte seg fram til enighet om hva som er det aller viktigste.

4. Når klassen neste gang skal arbeide med det aktuelle temaet, skal elevene bruke oversikten over de mest sentrale ordene som støtte for et innholdsreferat.
5. Drøft hvordan og hvorfor det er nyttig å støtte seg på en slik oversikt når innholdet i en tekst skal refereres.

En gruppe på fire hadde laget en oversikt med 10 sentrale ord fra en tekst om livet i steinalderen. Da de neste dag skulle referere teksten muntlig for resten av klassen, imponerte de med en nesten ordrett gjengivelse av boka. På spørsmål om hvordan de kunne huske så mye når de bare hadde 10 ord på listen sin, svarte de:

Det er fordi vi kranglet så innmari for å bli enige om de ti ordene - og vi husket alle ordene vi måtte velge vekk.

Hverdagsfortelling fra mellomtrinnet

## Observere ferdighet: Gjengir informasjon fra tekst

I kartleggingsprøvene og i de nasjonale prøvene i lesing sjekkes forståelse på "finne-nivå" ved hjelp av flervalgs spørsmål<sup>102</sup>. I tillegg til informasjon innhentet gjennom obligatoriske prøver, sjekkes dette aspektet av leseforståelse vanligvis ved hjelp av lærerstyrte og/eller læreverkstyrte

<sup>102</sup> Jf [www.Utdanningsdirektoratet.no/upload/Nasjonale\\_prover/Fakta/Rammeverk](http://www.Utdanningsdirektoratet.no/upload/Nasjonale_prover/Fakta/Rammeverk)

spørsmål fra fortellinger og fagtekster som elevene må besvare skriftlig eller muntlig. Eksempler på oppgaver med flervalgs svar:

**Kva er det cellene i kroppen treng? (sett ring rundt bokstaven før det svaret du meiner er rett)**

- A Dei treng hamburgarar
- B Dei treng energi og mat
- C Dei treng byggjesteinar og enzym
- D Dei treng byggjesteinar og energi

Lærerteamet må merke seg hvilken presentasjonsmåte elevene synes å foretrekke, og om ferdighetene varierer med teksttype og fag. I tillegg er det selvfølgelig viktig å vurdere om elevene trenger støtte for å viderefremme innholdet, samt hva slags støtte de synes å profitere på (kan være støttespørsmål fra lærer/medelever og/eller grafiske strukturer), eller om de er avhengig av modellering. Hvis det synes vanskelig å gjengi noe fra innholdet selv med mye støtte, må lærergruppen vurdere om teksten er for krevende i forhold til elevenes ordforråd og kodingsferdigheter.

## Gjenskaper teksten

*"læsning er at gjenskape et forestillingsindhold på grunnlag af en identifikation av tekstens ord og forhåndskenskab til tekstens begrepsverden"*

Elbro, 2007:40

Å lese er en aktiv, kreativ og medskapende prosess. "Som forfatter skriver jeg bare halve teksten. Den andre halvdel må leseren ta hånd om," skal forfatteren Joseph Conrad<sup>103</sup> en gang ha sagt. Mange elever synes imidlertid ikke å være i stand til å ta hånd om "den andre halvdel", kanskje fordi de ikke har fått anledning til å bruke seg selv, sine egne kunnskaper og erfaringer til å gjenskape tekstens innhold. Dette aspektet ved leseforståelse krever at en byr på seg selv,

<sup>103</sup> Her sitert fra Lagercrantz, 2000, side 7

uttrykker egne tanker, følelser, meninger og kunnskap. Det krever innsikt, men også selvtilitt og mot. Innsats for å styrke klasse miljøet og gjøre elevene trygge på seg selv, egne ferdigheter, egen innsikt og egne meninger, blir slik uløselig knyttet til leseopplæringen i alle fag og på alle trinn.

Gjenskaping handler om å trekke slutninger, om å finne sammenhenger mellom elementer i teksten, og relatere innholdet til egne erfaringer, leseopplevelser og kunnskaper. Det handler også om å oppsummere og bearbeide/ videreutvikle innholdet; danne og utforske nye hypoteser og faglige problemstillinger. Lesernes forutsetninger for å gjenskape innholdet i en tekst er avhengig av målsettingen deres og hva de bringer med seg til teksten av språklige, kulturelle, sosiale og faglige erfaringer<sup>104</sup>. Det er ikke fasitsvar på "gjenskape"-spørsmål, bare mer eller mindre sannsynlige begrunnelser. Derfor må elevene venne seg til at alle svar må følges av begrunnelser: *Jeg tenker/tror/mener . . . . , fordi . . . . .*

## Utvikle ferdighet: Gjenskaper teksten

Ideer til hvordan en kan støtte utviklingen av denne komponenten finnes i lærerverk for norskfaget og i oppgaver i ulike lærebøker<sup>105</sup>. Igjen handler det ikke bare om hva en gjør, men at elevene:

- bringer seg selv, sine egne erfaringer og kunnskaper inn i teksten
- tar i bruk ulike strukturings-, spørre- og samtalestrategier
- får tid og anledning til gjenskaping, til kreativ og faglig videreutvikling

Det finnes ingen riktig metodikk for å utvikle ferdigheter i å gjenskape og vurdere et tekstlig innhold. Uansett hva læreren gjør, vil kvaliteten både på undervisningen og elevenes læring variere, avhengig av hvilke mål en har for læring, hvordan og i hvilke situasjoner ulike arbeidsformer brukes. Oppsummeringsoppgaver, ulike former for rollesamtaler samt loggskrivning framstår imidlertid som spesielt nyttige når målet er å utvikle de av elevenes ferdigheter som kan relateres til denne komponenten i "leselosdriftet".

En god gjenskapingsoppgave kan være å "krympe" teksten, eksempelvis ved å lage **ensetnings sammendrag**<sup>106</sup>. I innlæringsfasen er det lurt å benytte relativt korte tekster. Gjennomgå dem sammen med elevgruppen setning for setning. Drøft deretter hva som er mest vesentlig i hver setning, stryk alle utfyllende detaljer og se etter uttrykk som kan erstattes av et enkeltord. Målet er å redusere teksten til en setning på maks 15 ord.

**Korte læresamtaler** (tre-minuttersamtaler<sup>107</sup>) der elevene skal oppsummere innholdet, trekke fram en ting de finner spesielt interessant, stille et spørsmål til teksten/innholdet og foregripe videre utvikling, gir gode muligheter til gjenskaping og omforming.

Elevene kan også utfordres til å oppsummere et faglig innhold i et **femradersdikt**<sup>108</sup>. I et slikt dikt skal den første raden være temaet, rad to skal ha to ord som så konkret som mulig beskriver/ karakteriserer emnet, rad tre skal ha tre stikkord (om teori, forbindelse med annet lærestoff osv.). Rad fire skal ha fire ord om følelser/tanker som kan knyttes til temaet. Eneste kravet er at minst to skal ha positiv valør. Den siste raden skal være lik den første.

104 se områdene "Målretting", "Førforståelse" og "Ordforråd"

105 Se også div. artikler i Helgevold og Engen, 2006, videre vises det til "Bok i Bruk"-serien fra Lesesenteret, samt Roe 2007

106 Se blant annet Santa og Engen, 1996, se og Roe, 2007 (side 109-110)

107 Se Buel, 2001

108 Fritt etter Roe, 2007 (side 121-122)

*Metakognitive strategier:<sup>109</sup>  
Måltrettet allvitenhet  
Forståelse; mer holdning enn teknikk  
Utopisk, utfordrende, undrende og utviklende  
Metakognitive strategier.*

I en **ABC-dugnad**<sup>110</sup> skal elevene oppsummere et tema ved å finne og beskrive et stikkord til hver bokstav i alfabetet. Oppgaven egner seg godt som gruppearbeid. Stikkordene med forklaringer samles i et fellesdokument. De kan henges på veggen i klasserommet og/eller legges inn på den digitale læringsplattformen og skal selvfølgelig utnyttes når temaet repeteres.

**Å lese med ulike hatter/briller**<sup>111</sup> er en samtalestrategi som passer godt for de yngste elevene. Den oppsummerer alt det som blir vektlagt innen forståelsesområdet; Den minner om at lesere må;

- finne fakta og informasjon (hvit hatt/hvite briller)
- tenke over hva de kan fra før (grønn hatt/grønne briller)
- trekke ut hovedideen, tolke og oppsummere (blå hatt/blå briller)
- vurdere forholdet mellom innhold og form; om tonen i teksten er optimistisk og positiv eller om den er negativ, kanskje provoserende (gul og svart hatt/briller).

På mellom- og ungdomstrinnet kan **rollesamtaler i smågrupper**<sup>112</sup> være nyttige støttestrategier for samtaler både om skjønnlitterære og faglige tekster. Før en rollesamtale får elevene tildelt ulike roller (leseoppdrag) og tid til å forberede seg. Rollene fungerer som stillaser for samtalerne, og gir mål

109 Et femraders dikt om metakognisjon, fra en lærergruppe i arbeid våren 2010

110 Se Santa med flere, 2004

111 Lese-/diskusjonsoppdrag inspirert av de Bonos tenkehatter, for mer inngående beskrivelse se blant annet Engen, 2007, (171-172); Engen, 2006 (34-38)

112 Se Daniels, 2002

både for lesingen og dialogene. Mange elever føler større trygghet når de kan delta i samtalen som en rollefigur, slik en 15åring her gir uttrykk for: *Det er lettere å si hva jeg mener når jeg kan gjøre det som "brobygger" – det er ikke jeg som snakker, men "brobyggeren"*. Ideer til rollesamtaler og eksempler på hvordan de er brukt i samtaler om norske barne- og ungdomsbøker, er omtalt i serien "Bok i bruk"<sup>113</sup>. Forslag til rollekort både på nynorsk og bokmål kan lastes ned fra nettsiden [www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no). Selv om rollene gir forslag til hvordan samtalen skal innledes og støtte til dialogen, kan mange elever også i rollesamtalene dra nytte av plakater med oversikt over startord/igangsettere som:

*Jeg lurer på . . . .  
Jeg er enig/uenig i . . . .  
Jeg tror/tenker/mener . . . . ., fordi . . . . .*

Erfaringer fra både "hattelesing" og rollesamtaler bør oppsummeres i plenum ved hjelp av spørsmål som:

*Hva gjorde dere for å forberede dere til hattelesing og rollesamtale?  
Hvordan gikk samtalen?  
Hvordan trivdes dere med å være i rolle?  
Hva lærte dere av samtalen?  
Hvilken hatt/rolle kan du tenke deg å ha neste gang – og hvorfor?*

**Kolonnenotater** kan ha ulike former avhengig av tema, læringsmål og tekst, og kan brukes både for å strukturere, gjengi og gjenskape opplysninger. Et kolonnenotat kan bestå av to, tre eller flere kolonner (rammer eller matriser)<sup>114</sup>. Kolonnenotater kan lages av elever på alle trinn, men detaljeringsgraden, kravene til analytisk evne, faglig innsikt og skriftlig formuleringsevne må selvfølgelig økes i takt med faglige krav og tekstenes vanskelighetsgrad. Kolonnenotater kan eksempelvis brukes for å synliggjøre skillet mellom referat og refleksjon og for å vurdere seg selv og sitt eget arbeid, slik det framgår av eksemplene nedenfor.

113 Se "Bok i bruk for 5.-7. trinn" og "Bok i bruk på ungdomstrinnet" i kassetten "Lesing er . . ." (Lesesenteret, 2008)

114 Mer om kolonnenotater og bruken av dem, se blant annet Santa og Engen, 1996; Santa med flere, 2004, ideer kan en og finne i Båsland og Hovland, 2003; Fredheim og Trettenes, 2010

Referat: (jeg har lest at/om ....)	Refleksjon: (jeg tror/tenker/mener at ....)
<hr/>	
Dette er bra (Dette er jeg fornøyd med ..)	Dette vil jeg gjøre annerledes neste gang
<hr/>	
Dette har jeg lært ...	Dette lurer jeg på ...
<hr/>	

Et **venndiagram** er en nyttig støttestruktur når tekstelementer og faktakunnskap skal sammenlignes. Det består av to ellipser som delvis overlapper hverandre. Det gir tre rom til skriving: Rommet i den første ellipsen, fellesområdet der ellipsene overlapper hverandre og rommet i den andre ellipsen. Trekk fra tekster som skal sammenlignes, noteres i hver sin ellipse. Likhetene samles i det området der ellipsene overlapper hverandre.

**Logger** kan føres som løpende tekst, men kan også noteres i tankekart eller ulike former for kolonnennotat. Uansett form og innhold må loggskrivning modelleres, utprøves og drøftes på samme måte som tidligere beskrevet. I modelleringsfasen må en framheve at skrivingen skal være en del av en læringsprosess; at produktet ikke er så viktig – at en logg godt kan ha både overstrykninger og ufullstendige setninger. Elevene kan kopiere lærerens logg fra modelleringsfasen, men skal så snart som mulig utfordres til å skrive sine egne og utnytte dem i det faglige arbeidet. På vanlig måte skal de deretter drøfte hvordan og hvorfor loggskrivningen støttet dem i læreprosessen.

### Jeg har lært...

- at når maten går i fordøyelsen er det akkurat som om den er på en reise
- at maten er innom mange stoppesteder underveis
- at stoppestedene er magesekken, tynntarmen, tykktarmen og endetarmen
- at portneren stenger slik at ikke all maten kommer inn i tarmene på en gang
- at det tar atten timer fra jeg spiser mat til den kommer ut som avføring

Strukturert logg fra 5. trinn

Det er kult og litt ekkelt at det ser slik ut inni magen min. At det ikke kommer knute på tarmene når de er seks meter lange og stappet inn i magen? Jeg synes også at det er merkelig at alt dette med fordøyelsen skjer mens jeg holder på med andre ting og som regel uten at jeg merker noe. Hva er tarmslyng? Er det at det kommer knute på tarmene? Jeg har hørt at noen har svelget en nål og at den har gått gjennom tarmene uten å stikke hull. Er det mulig? Det var smart å kalle fordøyelsen for en reise med mange stasjoner for på stasjonene stopper jo toget opp og det skjer noe der, akkurat som med maten. Den stopper opp i magesekken og der skjer det mange ting, det kommer bølgebevegelser og magesyre.

Ustrukturert logg 5. trinn

## Observere ferdighet: Gjenskaper teksten

Både kartleggingsprøver og nasjonale prøver i lesing har oppgaver som krever at elevene kombinerer opplysninger fra tekst med egne kunnskaper/erfaringer<sup>115</sup>. Elevenes skåringer på disse prøvene, sammen med observasjoner og samtaler i autentiske lese- og læresituasjoner, vil gi lærerteamet et godt grunnlag for å vurdere elevenes ferdigheter til å gjenskape innholdet i ulike tekster.

Når en observerer med støtte i "leselosdraftet", skal en se etter om elevene er i stand til å gjenskape (tolke, bearbeide og analysere) tekster, om de klarer det på egen hånd, om de trenger innspill fra medelever eller om de er avhengige av lærerens modellering. Den siste gruppen har fortsatt et stykke igjen på vei mot funksjonell leseferdighet. Elever som er avhengige av innspill fra andre, medelever eller lærere, har kommet litt lenger på vei mot en sentral delferdighet.

De elevene som derimot alene eller i samarbeid med andre kan gjenskape tekstlig innhold på eget initiativ, viser trygge ferdigheter. Det er ikke dermed sagt at sluttproduktet disse elevene kommer med er "perfekt". Det viktigste er at de selv tar initiativet til selvstendig tolking, og at de er i stand til å begrunne sine egne oppfatninger.

I tråd med kunnskapsløftets forventning om lesing som grunnleggende ferdighet, må observasjoner også av denne komponenten, planlegges og gjennomføres av lærere i alle fag. Det krever felles fokus, planlegging og faste arbeidsrutiner. Lærerguppen må bli enige om:

- hva de skal se etter og når
- hvilke elever en skal være spesielt oppmerksomme på (kanskje fordi de har skåret relativt dårlig på kartleggingsprøvene og nasjonale prøver i lesing)
- når teamet skal samle opplysninger og når de skal drøftes

Etter drøftingene vil lærerguppen få et relativt tydelig bilde på om elevene – alene eller sammen med andre – kan tolke og trekke slutninger på grunnlag av tekster brukt i ulike fag.

## Vurderer tekstens form og innhold

Å vurdere tekstens form og innhold er en kompleks ferdighet som inkluderer tre ulike faktorer:

- kunnskap om tekstens form
- tekstens innhold
- samspillet mellom form og innhold

<sup>115</sup> Se [www.Utdanningsdirektoratet.no/upload/Nasjonale\\_prover/Fakta/Rammeverk](http://www.Utdanningsdirektoratet.no/upload/Nasjonale_prover/Fakta/Rammeverk)

Arbeidet med denne komponenten kan følgelig knyttes både til form, innhold og til samspillet mellom disse. Denne komponenten inkluderer derfor elementer fra flere andre komponenter i "leselosdraftet", spesielt gjelder det "Leser i samsvar med særtrekk i ulike tekster, "Orienterer seg i teksten", "Gjengir teksten" og Gjenskaper teksten". Mens oppmerksomheten i draftets førforståelses- og kodingsområde rettes mest mot form og komponentene fra forståelsesområdet mot innhold, retter denne komponenten, "Vurdere tekstens form og innhold" - søkelyset mot samspillet mellom form og innhold; dvs. å kunne utnytte forfattergrep, strukturelle virkemidler som støtte for egen forståelse samt å kunne vurdere om og på hvilken måte teksten har relevans for, temaet, sammenhengen, bruken osv. Elevene skal ikke bare lære hva forfatter og forlag har gjort, men vurdere hvordan dette kan utnyttes for å tilegne innholdet i teksten, vurdere hvordan trekk ved teksten gjøre det enklere for dem å:

- etablere og arbeide mot faglige læringsmål
- kalle fram egne bakgrunnskunnskaper og erfaringer
- utvikle kunnskap om nye ord og faglige uttrykk
- vurdere hvordan layoutmessige virkemidler som illustrasjoner, uthevet trykk, rammer, fargebruk osv. kan utnyttes for å styrke forståelsen og utvikle ny innsikt

Elevene må etter hvert også lære seg å vurdere tekstenes autoritet og objektivitet. Spesielt ved lesing av nettekster<sup>116</sup> må både elever og lærere stille spørsmål som:

*Hvem har publisert artikkelen – for hvilket formål?  
Hvem er forfattere – hva slags informasjon oppgis om han/henne?  
Hvem er målgruppen for denne artikkelen?  
Når ble teksten produsert/oppdatert?*

En samfunnsfaglig tekst kan ha en satirisk form, en tekst om oljeutvinning kan ha form som reklame, viktig faktainformasjon kan settes inn i et personlig brev, et slankebudskap presenteres som en humoristisk tekst osv. En del nyere faktabøker for barn presenterer fagstoff ved hjelp av humoristiske spørsmål og overraskende innspill. Slike forfattergrep er både tankevekkende, utfordrende og faglig nyttige, men blir selvfølgelig mindre virksomme dersom elevene ikke klarer å utnytte dem. Slik blir også denne komponenten et felles ansvar for lærerteamet. Når/hvis faglærere vet hva norsklæreren har vektlagt av formmessige, strukturelle og språklige virkemidler, kan de oppmuntre elevene til å ta denne innsikten i bruk som støtte for leseforståelse og læring i deres fag. De kan eksempelvis drøfte hva forfattere av artikler på nettsteder og i lærebøker har gjort for å tydeliggjøre og systematisere relevant fagstoff. Og omvendt, hvis norsklæreren vet hvilke krav som møter elevene i ulike tekster, kan hun bruke disse tekstene som utgangspunkt for samtale om sjangerkunnskap og forfattergrep.

#### Fra kompetansemål i norsk:

##### 2. årstrinn:

- samtale om hvordan ord og bilder virker sammen i bildebøker og andre bildemedier

##### 4. årstrinn:

- finne opplysninger i en sammensatt tekst ved å kombinere ord og illustrasjoner

##### 7. årstrinn:

- forstå, tolke og sammenholde opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst

##### 10. årstrinn:

- tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster  
- vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder

<sup>116</sup> Mer om lesing av nettekst kan en eksempelvis finne i Mangen, 2009

## Utvikle ferdighet: Vurderer tekstens form og innhold

Undervisningsopplegg beregnet på å gjøre elevene bevisst på forholdet mellom form og innhold og lære dem å vurdere dette, må selvfølgelig variere avhengig av elevenes kunnskaper og erfaringer, tekstene som brukes og de læringsmål det arbeides mot. Med referanse til kompetansemålene i norsk, er det naturlig at en vektlegger dette sterkere på høyere årstrinn enn i begynneropplæringen. En kan imidlertid se en gryende forståelse for forholdet mellom form og innhold også blant de yngste elevene. Det skjer eksempelvis når førsteklasingen studerer resultatet av dagens tekstsaking og spontant utbryter: *Når vi lager leksen begynner alle setningene med navnene våre, hvorfor det?* – og når fjerdeklasingen irriterer seg over en feil i læreboka si: *Det er ikke tekst under bildet i boka mi. Det er det i Martins bok. Det er feigt, da får han opplysninger jeg ikke får.*

Både undervisning og valg av arbeidsmåter for å styrke denne komponenten er uløselig knyttet til tekstene som benyttes. Helt fra første trinn må det legges vekt på å gjøre elevene oppmerksomme på forholdet mellom illustrasjoner, tekst, ordvalg, skrifttyper osv.:<sup>117</sup> De må blant annet oppdage og erfare at illustrasjoner har ulike funksjoner i en tekst; at de noen ganger bare er "til pynt", men at de oftest gir nyttig tilleggsinformasjon. Selv i arbeid med de aller enkleste tekstene må elevene lære å stille spørsmål av typen:

*Hva forteller ordene, og hva forteller bildene (evt. andre illustrasjoner)?*

*Dette er en faktatekst, kan du fortelle meg hva en faktatekst er?*

*Tegnet "..." forteller at noen sier noe, hvordan kan vi bruke stemmen for å illustrere at det er ... som snakker?*

Både norsklærere og faglærere kan vise og snakke om hvilke grep fagtekstforfattere og forlag gjerne tyr til for å tydeliggjøre det faglige innhold, eksempelvis at de bruker:

- uthevet skrift/kursiv for å angi viktige begreper
- illustrasjoner, kurver, diagrammer m.m. for å supplere teksten, men også for å presentere faglig innsikt
- at strukturer tydeliggjøres gjennom en rekke faste ord og uttrykk, eksempelvis
  - uttrykk som "for det første", "for det andre", "for det tredje" bidrar til å tydeliggjøre både faglige og argumentative strukturer
  - uttrykk som "på den ene side"/"andre side", "på lignende måte", "likevel" brukes for å sammenligne og synliggjøre sammenhenger
  - ord som "derfor", "følgelig" osv. brukes gjerne for å konkludere/oppsummere

**Jeg tok en samfunnsfagtekst fra læreverket (8.trinn) og kopierte den. Deretter klippet jeg bort alle bildene og tekstboksene på siden, klippet brødteksten ut og limte den opp på et papir. Elevene måtte sammenligne tekstene og deretter finne ut hvilken de synes de fikk mest ut av å lese. Så måtte de begrunne meningene sine. Elevene var ganske forbauset over hvor forskjellig nesten like tekster framstod og hvor mye bilder og margtekster har å si for forståelsen.**

Hverdagsfortelling fra ungdomstrinnet

<sup>117</sup> Se komponenten "Å lese i samsvar med tekster i ulike sjangrer" i området "Koding"

Videre er det selvfølgelig viktig med samtaler for å synliggjøre sammenhengen mellom form og innhold, og eksempelvis lære elevene å stille støttespørsmål som:

- Hva har forfatteren gjort for å få fram viktig informasjon, synspunkter og ny kunnskap?*
- Hva har forfatteren gjort for å minne deg om hva du kan fra før?*
- Hvilke grep har forfatter og forlag gjort for å framheve sentrale ord og faglige uttrykk?*
- Hvis teksten er illustrert – hvilken funksjon har illustrasjonene?*
- Hvilken del av teksten lærte du mest av – hvorfor?*
- Hvilken del av teksten synes du er mest interessant – hvorfor?*
- Hvorfor tror du forfatteren har valgt å ...? Hva ville du valgt?*
- Hva er det ved denne teksten som gjør at du/dere synes den er interessant /uinteressant?*

## Observere ferdighet: Vurderer tekstens form og innhold

Informasjon om elevene er i stand til å vurdere forholdet mellom tekstenes form og innholdet i dem, kan en få ved å se hva de svarer på konkrete utfordringer i arbeidshefter, lærebøker og/ eller i nasjonale prøver. En kan blant annet se etter hvilken støtte elevene er avhengige av for ... (med utgangspunkt i nivåbeskrivelsene for leseprøver på 5. og 8. årstrinn)

- å kommentere innholdet i teksten med utgangspunkt i egne meninger (5.årstrinn)
- å gjenkjenne formelle trekk i tekstene og ta stilling til innholdet (5.årstrinn)
- å bruke kunnskap om språk og sjangrer til å beskrive komplekse trekk ved tekstens form og innhold (5.årstrinn)
- å bruke personlige erfaringer og kunnskap til å vurdere form eller innhold i en tekst (8.årstrinn)
- å vurdere form eller innhold i en tekst kritisk og analytisk og å danne hypoteser ved å kategorisere, sammenligne, vise kontraster informasjonen i en tekst (8.årstrinn)

Eksempeloppgaver til nasjonale prøver i lesing for 5. og 8. årstrinn:

*Hvorfor hjelper bildet deg med å forstå hva du skal gjøre i eksperimentet?*

*Hvorfor har hvert prosjekt "Hva skjer" og "Hvorfor" i egen ramme? (hentet fra nasjonale prøver i lesing, eksempeloppgave for 5. årstrinn 2009)*

*Hva er formålet med disse leserbrevne?*

*Hvem av de tre brevskriverne synes du skrev det beste brevet?*

*Forklar svaret ditt ved å vise til måten dette brevet er skrevet på? (hentet fra nasjonale prøver i lesing: eksempeloppgave for 8. årstrinn 2009).*

Den beste informasjonskilden vil også her være å snakke med dem og stille hvordan- og hvorfor-spørsmål i autentiske lese- og læringssituasjoner. På 5. og 8. trinn bør informasjon fra egne observasjoner og samtaler med elevene sammenholdes med resultatene på de nasjonale prøvene i lesing. Har de svart like greit på "vurdere"-spørsmål som på de andre spørsmålene i prøven, samtidig som de greit svarer på lærernes "hvordan- og hvorfor-spørsmål", er det eksempelvis naturlig å krysse av i rubrikken "mestrer selvstendig". Synes dette aspektet ved forståelsen å være mer problematisk, må en vurdere hvor mye støtte elevene trenger for å svare; Klarer de seg med små hint eller synes de å være helt avhengig av modellering. Observasjonene registreres i "leselosdriftet" og drøftes på vanlig måte. Elevenes mestring er selvfølgelig interessant. Men lærerteamet bør også sette av tid til kvalitative vurderinger av de læreverkene/artiklene/nettstedene som benyttes, og til å drøfte om og i hvilken grad momentene på observasjonslisten har vært vektlagt i egen undervisning.



## Referanser med direkte tilknytning til kapitlet om leseforståelse:

Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser*.

Doktorgradsavhandling ved UiS

Bråten, I. (red) (2007). *Leseforståelse*. Oslo: Cappelen

Buel, D. (2001). *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Newark: DE: International Reading Association

Båsland, H. og Hovland, B. (2003). *Lær deg å lære*. 1-5. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Cazden, C.B. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, H: Heinemann Educational Books

Daniels, H. (2002). *Literature Circles Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Portland: Stenhouse Publishers  
Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheter*. København: Gyldendal

Engen, L. (2006). Eg har det på tunga. I: L. Helgevold og L. Engen, *Fagbok i bruk* (s 34-38). Stavanger: Lesesenteret

Engen, L. (2007). *Lærerens ABC*. (side 75) Oslo: Cappelen Damm

Finstad, H., Kolderup, J. og Jørgensen, E.C. (2006). *Trigger 8*. Oslo: Damm

Fløgstad, R. og Helle, G. (2007). *Helhetlig skoleutvikling. Læringsstrategier og utviklingsverktøy*. Oslo: Kommuneforlaget

Fredheim, G. og Trettenes, M. (2010). *Lesing i fagene*. Oslo: Gan Aschehoug

Helgevold, L. og Engen, L. (2006) *Fagbok i bruk*. Stavanger: Lesesenteret

Helgevold, L. (2006) Les og lær. I: L. Helgevold og L. Engen (2006) *Fagbok i bruk* (s 46 –53). Stavanger: Lesesenteret

Kjærnsli, M., Lie, S.; Olsen, R.V. og Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget

Laberg, S. (2006). Nye lærebøker – blir de bedre enn de gamle? I: L. Helgevold og L. Engen. *Fagbok i bruk* (s 17-23). Stavanger: Lesesenteret

Lagercrantz (2000). *Om kunsten å lese og skrive*. Oslo: Bokvennen forlag

Mangen, A. (2009). *Lesing på skjerm*. Stavanger: Lesesenteret

Meyer, B. og Rice, G. E. (1999). Structure of Text. I P.D. Pearson (Ed). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman

Pressley, M. (1998). *Reading Instruction that works*. NY, London: The Guilford Press

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget

Santa, C. M., Havens, L. og Valdes, B. (2004). *Project CRISS. Creating Independence through Student-owned Strategies*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company

Santa, M. og Engen, L. (1996). *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforskning

Tingleff, H. og Ballangrud, G. (2002). *Leseboka. Vi lærer å lese*. Oslo: Damm

[www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no). *Informasjon og rammeverk om nasjonale prøver i lesing*