

Hvordan kartlegger vi elevenes lesestrategier?

Stipendiat Rune Andreassen

Når vi snakker om lesestrategier (eller mer presist: leseforståelsesstrategier), tenker vi i denne sammenheng på alle tenke- og arbeidsmåter som en leser kan benytte seg av for å oppnå best mulig forståelse og læring av en fagtekst. En leser som har tilgang til en hel "verktøykasse" med ulike strategier og er i stand til å velge verktøy som passer til de utfordringer som teksten og formålet med lesingen gir, kan vi kalle en strategisk leser. En slik elev prøver å få en oversikt over teksten før hun skal til å lese, ved å kaste et blikk på overskrifter og bilder. Videre kobler hun inn relevant bakgrunnskunnskap mens hun leser, og setter ned farten når hun kommer til noe som er vanskelig eller spesielt viktig. Hun leser om nødvendig enkelte deler om igjen for å huske og forstå bedre, tar små pauser for å repetere for seg selv, og snakker med andre om det hun har lest og om hvordan andre har forstått teksten.

Men hvordan kan vi få et innblikk i elevenes strategibruk? I denne artikkelen vil jeg vise hvordan vi kan kartlegge lesestrategier generelt, og se på fire utvalgte strategier spesielt, *foregripelse, oppklaring, spørsmålsstilling og oppsummering*. Disse inngår i det anerkjente leseprogrammet Resiprok undervisning for å øke leseforståelsen (se høyre side). I denne artikkelen refererer jeg til min pågående studie, der kartlegging av disse fire strategiene inngår.

HVA SKAL VI EGENTLIG KARTLEGGE?

De amerikanske forskerne Taboada & Guthrie (2004) skiller mellom tre elementer i strategisk lesing: Kompetanse, bevissthet og selv-initiering. Kompetanse betyr her at eleven har kunnskap om hvordan bestemte lesestrategier virker, og kan bruke dem på oppfordring fra læreren. Men det sies ikke noe om elevens evne til å iverksette strategien når det er behov for det. Hvis strategien er *oppsummering*, vil en elev med god strategikompetanse være i stand til å oppsummere effektivt når hun blir bedt om det,

ved å ta med de sentrale begrepene i en tekst, og relatere dem korrekt til hverandre. Hun er i stand til å uttrykke setninger som: "*Det viktigste i denne teksten er ...*" eller: "*Dette avsnittet handler om ...*" (jf startordene i *LES* og *LÆR*, side 49–50).

Det andre element, bevissthet, går på elevens egen bevissthet om når og hvor i teksten en bestemt strategi vil være hensiktsmessig å bruke. Bevisste strategiske lesere vet hvordan strategiene kan hjelpe dem i ulike lesesituasjoner for å øke leseforståelse og læring. Her kan vi ta strategien *foregripelse* som eksempel. Den strategibevisste leser vet at overskrift, illustrasjoner og egen bakgrunnskunnskap til sammen kan gi en pekepinn om hva teksten kommer til å handle om, og at dette kan fungere som knagger til å henge tekstinformasjonen på. Hun vet også i hvilke aktuelle lesesituasjoner det er hensiktsmessig å bruke foregripelse. Det kan for eksempel være når en trenger å orientere seg i flere tekster fordi en leter etter opplysninger om et bestemt tema.

RESIPROK UNDERVISNING

Resiprok undervisning ble utviklet av de to amerikanske forskerne Ann Brown og Annemarie Palincsar på begynnelsen av 1980-tallet. Metoden tar sikte på å gi elevene erfaringer med arbeidsmåter som de kan utvikle og overvåke sin egen leseforståelse gjennom. Til å begynne med ble metoden utprøvd med elever som hadde dårlig leseforståelse, men i årenes løp har flere studier vist at den kan brukes på ulike elevkategorier og på forskjellig alderstrinn for å utvikle leseforståelse. Opprinnelig ble følgende fire undervisningsaktiviteter, gjerne omtalt som strategier, valgt ut: oppsummere, stille spørsmål, oppklare og foregripe. Disse ble demonstrert eller modellert av læreren og brukt i lesegrupper, der elevene skulle være mest mulig aktive ved å tenke høyt og gi hverandre respons. Resiprok betyr gjensidig, og viser til læringssituasjonen, som er preget av gjensidighet og dialog.

Oppsummering vil si at eleven kan trekke ut det viktigste i et avsnitt. Det innebærer å rette oppmerksomheten mot hovedmomentene i teksten. Samtidig er det en måte å sjekke om innholdet er forstått, ved at man tvinges til å bruke sine egne ord. Det å stille spørsmål til teksten ivaretar de samme to funksjonene, både det å identifisere viktig informasjon i teksten og teste egen forståelse. Gjennom oppklaring utfordres det til kritisk vurdering av teksten og av ens egen forståelse, mens foregripelse innebærer å stille opp antagelser om hva en tekst kommer til å handle om, eller hva som følger videre i teksten. Det innebærer å trekke foreløpige slutninger og sjekke disse fortløpende. Alle fire aktivitetene involverer aktivisering av relevant bakgrunnskunnskap.

Det tredje elementet i strategisk lesing, selvinitiering, har med motivasjon å gjøre. Elever som setter hensiktsmessige strategier ut i livet når det er behov for det, og uten at læreren eller noen andre ber om det, viser at strategibruken er selvinitiert. Dette bør være målet for skolens strategiopplæring. Men det er ofte lang vei dit. Trolig bør en starte med det første elementet; det som handler om kunnskap om strategien og hvordan den brukes. For å bli værende i verktøymetaforen; elevene må lære å bruke verktøyet før det kan bli et hjelpemiddel i det daglige (lese-)arbeidet.

Å kartlegge elevenes selvinitierte bruk av strategier er utvilsomt vanskeligst, nettopp fordi den er selvinitiert. Den skjer på elevenes eget initiativ og utfra deres egne behov, ikke fordi de får i oppgave å gjøre det. Det første aspektet, strategier som kompetanse, er lettere tilgjengelig for kartlegging. Det blir omtrent på samme måten som å kartlegge en hvilken som helst ferdighet der det inngår et kunnskaps- og utføringselement. En slik kartlegging bør følge naturlig av at vi har undervist elevene i bestemte lesestrategier.

ULIKE KARTLEGGINGSMÅTER

Når vi skal kartlegge hvordan elevene bruker lesestrategier, kan vi gjøre det generelt eller tekstspesifikt. Når det gjøres generelt, altså på tvers av teksttyper og fag, har forskerne i lengre tid brukt selvrapporteringskjema. Det er en liste med utsagn om strategibruk, som eleven skal si seg mer eller mindre enig i ved å merke av på en skala fra 1 til 5. (Slik er det blitt gjort i PISA-undersøkelsen med kartlegging av Cross Curricular Competencies – CCC.) Et eksempel på et slikt utsagn er: ”Når jeg arbeider med skolefag, forsikrer jeg meg om at jeg husker de viktigste tingene.” Når kartleggingen gjøres tekstspesifikk, blir det brukt lignende påstander – men nå er utsagnene knyttet til *en bestemt tekst* som eleven har lest først (Samuelstuen, 2005). Dermed vil utsagnet kunne lyde: ”Jeg forsikret meg om at jeg husket de viktigste tingene.” Avhengig av hvordan utsagnene er formulert, vil slike skjema kunne reflektere både kompetanse, bevissthet og selvinitiering.

Et alternativ til slik selvrapportering, med sine åpenbare svakheter når det for eksempel gjelder tendensen til å rapportere det man tror læreren eller forskeren ser på som ønskelig – er såkalte

høyttenkningsprotokoller (Strømsø, 2001). Det vil si at eleven leser en tekst fortløpende, men med innlagte pauser der hun blir oppfordret til å fortelle (tenke høyt) om sin egen strategibruk der og da. Den muntlige formen er tidkrevende, fordi den helst bør gjøres på tomannshånd med eleven, i hvert fall i forskningssammenheng. Som klasseromspraksis kan det gjøres slik at læreren setter seg ved siden av enkeltelever etter tur og lar dem ”tenke høyt” i innlagte pauser under lesing. Som fellesaktivitet kan det gjennomføres ved at læreren eller en god leser blant elevene leser en tekst høyt (som alle har foran seg), for så å ta pauser etter passende tekstavsnitt. I pausene fokuseres det på strategisk tenkning. Man ber enkeltelever om å tenke høyt i det de modellerer eller demonstrer sin egen strategibruk. For å kunne følge den enkeltes strategiutvikling bør læreren gjøre korte notater underveis for hver elev. Denne aktiviteten er dermed både en trening for eleven i å bevisstgjøre seg sin egen strategibruk og få innblikk i andres, samtidig som læreren får kartlagt elevene.

Når vi skal kartlegge og følge elevenes strategibruk, må vi vite hva vi skal se etter. Oppmerksomheten bør rettes mot de lesestrategiene som det på forhånd er blitt gitt opplæring i. Undersøkelser har nemlig vist at få elever bruker hensiktsmessige lesestrategier bevisst uten forutgående opplæring. Vi må også ha *kriterier* for hva som er god strategibruk, og også vite hva som er manglende eller mindre god strategibruk.

Vi skal se nærmere på noen kriterier for god strategibruk (i betydningen strategikompetanse) hentet fra mitt pågående forskningsprosjekt, der Resiprok undervisning er ett av elementene som blir prøvd ut i leseopplæringen i fem femteklasser. For å kartlegge elevenes strategibruk før og etter treningsperioden ble det nyttet *skriftlig* strategirapportering. Istedenfor å la elevene fortelle hvordan de gjorde foregripelser, oppklarte vanskelige ord, stilte spørsmål og oppsummerte, ble de bedt om å skrive dette ned mens de arbeidet med en tekst. Det er viktig å huske på at lesestrategier først og fremst er kognitiv virksomhet, altså tankearbeid. Det kan likevel være hensiktsmessig å be elevene skrive ned tankene sine for at læreren skal få muligheten til i ro og mak å vurdere hvordan den enkelte bruker strategiene.

Mitt utgangspunkt for å vurdere elevene er de kvalitative endringer som Taboada & Guthrie (2004) mener å ha funnet mellom 3. og 5. klasse. De mener at strategibruken reflekteres i *måten de faglige begrepene i teksten blir behandlet på*. Og det vil igjen si hvorvidt elevene retter oppmerksomheten mot tekstens sentrale begreper og hvordan disse blir knyttet sammen. I det følgende skal jeg vise hvordan vi kartlegger elevene i min pågående studie. Elevene går i femte klasse, og kartleggingen skjer på to tidspunkt; *før* og *etter* en treningsperiode med systematisk strategiundervisning.

KARTLEGGING AV DE FIRE STRATEGIENE SOM INNGÅR I RESIPROK UNDERVISNING

FOREGRIPELSE

(For femteklassingene bruker vi enklere ord, som å spå, istedenfor å foregripe.) Etter at vi hadde forelagt elevene en overskrift og et bilde med tilhørende bildetekst, lot vi dem skrive ned hva de trodde den etterfølgende teksten handlet om. Hvor langt elevene var kommet i sin kompetanse i å bruke denne strategien, ble vurdert på grunnlag av *hvilke begreper* som kan antas å være relevante og sentrale i teksten ut fra de ledetråder som bilde og overskrift gir. Elever på et lavt nivå noterte ukritisk og tilfeldig noe av det de så på bildet eller ord i bildeteksten, uten å knytte dette sammen til en sammenhengende mening. Det var heller ikke snakk om å assosiere til relevant bakgrunnskunnskap, noe som vi satte opp som et kriterium på en viderekommen strategibruker. Strategiske lesere gjør foregripelser også *underveis i lesingen*, og god kompetanse er da kjennetegnet ved at foregripelsen bygger på sentrale og relevante elementer i det som allerede er lest, og at en trekker rimelige slutninger på grunnlag av det. (Slik underveis-foregripelse ble ikke kartlagt i min studie.)

Å STILLE SPØRSMÅL

I aktiv lesing er dette en naturlig følge av leserens nysgjerrighet og engasjement. For femteklassingene brukte vi gjerne uttrykket ”å være Nysgjerrigper”, og understreket at det er ved å være nysgjerrig at vi lærer å forstå og finne ny innsikt. Det kan med fordel lages spørsmål i *forkant av lesingen*, som dermed blir styrende for leserens oppmerksomhet. Men den

strategiske leser lager også spørsmål *under og etter lesing* som en hjelp til å fokusere og kontrollere sin egen forståelse og læring. Våre prosjektelever ble bedt om å skrive ned sine spørsmål først etter at de hadde lest teksten. Mange elever var tydelig ikke vant med å lage spørsmål selv. Et hovedkriterium for god strategibruk var at spørsmålene omhandler begreper som var sentrale i teksten. Som med foregripelse vurderte vi elevene etter en liste over *sentrale begreper* for den aktuelle teksten – en liste som en gruppe lærere hadde laget på forhånd. Kartleggingen medførte en vurdering av om spørsmålene virkelig omhandlet noen de sentrale begrepene, eller om de spurte etter irrelevant faktainformasjon og ubetydelige detaljer. Et kriterium for å kategorisere elevene på et høyere nivå var at de stilte spørsmål der flere sentrale begreper ble koblet sammen eller at de spurte om en utbrodert forklaring om et bestemt begrep sentralt i teksten. Ofte begynner slike spørsmål med ”hvorfor”. Det mest avanserte nivået vil være når eleven i sitt spørsmål søker en overordnet/helhetlig forståelse av teksten. Dette synes å være meget sjelden å se hos elever på femte trinn, som ikke har fått opplæring i det. På begge de to siste nivåene er det i større grad snakk om *tankespørsmål* enn om *tekstspørsmål* (jf. *Som lyn og eksplosjonar*, side 37). Svarene finnes altså ikke eksplisitt i teksten, men krever at en trekker slutninger¹⁰.

OPPSUMMERING

Som ved kartlegging av de to foregående strategiene satte vi opp en liste på forhånd med de mest sentrale begrepene – mellom 5 og 10 begreper, avhengig av tekstens lengde. For å øke påliteligheten var det flere kolleger som uavhengig av hverandre leste teksten og noterte de ord eller begreper de mente var de mest sentrale. Når det gjelder fagtekster, vil det å kjenne godt til fagområdet være en viktig ballast å ha for å kunne vurdere og vekte begrepene i teksten. Når elevenes oppsummeringer ble vurdert, var hovedkriteriet på god strategikompetanse *hvor mange* av de sentrale begrepene eleven hadde fått med seg. Strategikompetanse utover det mest elementære nivået var kjennetegnet ved at flere av de sentrale begrepene inngikk i en sammenhengende mening, og altså ikke bare var ramset opp uten innbyrdes sammenheng. Mer avansert strategibruk var avhengig av at flere sentrale begreper ble knyttet sammen i oppsummeringen. Kriteriet

¹⁰ Se også Santa og Engen 1996

for det høyeste nivået var at det framkom en overgripende mening som ikke var nevnt eksplisitt i teksten, men som fanget opp essensen. Foreløpig har vi ikke sett eksempler på det siste nivået i vårt pre-test-materiale for femte klasse. Vi anså det som viktig å gi elevene en ramme for oppsummeringen som la klare begrensninger på omfanget. Dersom det er snakk om å oppsummere et mindre tekstavsnitt, vil en eller to setninger være nok. Dermed tvinges eleven, dersom han bruker oppsummering som en forståelsesfremmende strategi, til å skrelle bort alle begreper som ikke er sentrale for teksten som helhet.

OPPKLARING

Når det gjelder den siste strategien som ble kartlagt, ble elevene først bedt om å forklare tre ord eller formuleringer. Det første av de tre var med hensikt såpass enkelt å forstå at de aller fleste kunne skrive noe der. De andre to var imidlertid så vanskelige når de ble lest isolert fra sin sammenheng, at nesten ingen klarte å skrive en akseptabel tekst. Hensikten med det lette ordet var at alle elevene skulle få følelsen av å få til noe, og på den måten hindre en oppgitt og negativ holdning til oppgavene videre. Etter en mellomliggende oppgave og etter at de hadde lest teksten der de vanskelige ordene/formuleringene forekom, ble elevene igjen bedt om å prøve å forklare dem, med beskjed om også å skrive hvordan de tenkte når de prøvde å oppklare dem. Vi så da at flere som ikke kunne forklare ordet når det forekom isolert, nå etter å ha lest det i sin rette sammenheng, kunne gi en tilnærmet riktig forklaring. Få var imidlertid i stand til å gjøre rede for hvordan de hadde tenkt for å finne det ut. Det undersøkelsen bl.a. vil prøve å gi svar på, er om elever som har fått trening i å forklare sin arbeids- og tenkemåte for hverandre, også er i stand til å skrive noe om hvordan de gjør det når de bruker strategiene.

Referanser:

- Bråten, I. (1997). Leseforståelse. *Nordisk Pedagogik*, 17, (2), s. 95-110
- Samuelstuen, M.S. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Dr. polit.-avhandling. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU
- Santa, C. og Engen, L. (1996). *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning
- Strømsø, H. (2001). *Syv studenter leser*. Dr. polit.-avhandling. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Taboada, A. og Guthrie, J. (2004). Growth of Cognitive Strategies for Reading Comprehension. I: Guthrie, J., Wigfield, A. og K. C. Perencevich (Red.). *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum

For bevisste og selvinitierte strategibrukere vil oppklaring som strategi utmerke seg ved at den forutsetter høy grad av metakognisjon. Det er leseren selv som bestemmer hva som er vanskelig å forstå i teksten, slik at en aktiv oppklaringsmåte er nødvendig. Det vil si at eleven må ha oppmerksomheten rettet mot egen forståelse under lesing slik at hun merker når forståelsen svikter. Dersom det er et vanskelig ord eller en ordsammensetning som ikke gir mening, vil eleven som tenker strategisk kunne uttrykke følgende: "Dette ordet var vanskelig å forstå for meg, så da kan jeg ...". Og eleven kan da fylle ut setningen ved at hun kjenner til og kan bruke følgende "verktøy": 1) lese ordet, ev. setningen, om igjen, 2) lese videre for å se om det gir mening ut fra sammenhengen, 3) dele opp ordet for å se om deler av ordet er kjent, eller 4) prøve å bytte ut ordet med et annet for å se om setningen gir mening da.

Som vi har sett, kan elevenes strategibruk kartlegges i ulike undervisningssituasjoner (settinger). Grovt sett kan vi, som jeg har vist, skille mellom en skriftlig setting, der eleven skriver ned sin strategibruk, og en muntlig setting, der eleven tenker høyt i de pausene som læreren eller eleven selv bestemmer.

Da undervisningen bør ha en progresjon i overensstemmelse med elevenes læring slik vi kartlegger den, bør vi legge opp til en gradvis overgang fra lærerstyrt arbeid med strategier til mer elevstyring, der eleven som selv leser, også bestemmer når det passer å ta tenkepauser (og eventuelt skrivepauser) for å aktivisere en eller flere av de aktuelle lesestrategiene. Det blir samtidig en utvikling henimot selvinitiert strategibruk. I det selvinitierte perspektivet inngår evnen og viljen til å bruke *bele* "verktøy-kassa" med strategier på en hensiktsmessig måte for å fremme leseforståelse og læring fra tekst.