

OPPMERKSOMHET, VISUALISERING OG TRO PÅ EGNE FERDIGHETER PÅVIRKER LESEFORSTÅElsen

Av: Inga Kjerstin Birkedal, universitetslektor, Lesesenteret, UiS

Les og ikkje forstå, fria og ikkje få, og sigla foruten vind: er tre ganglause ting (Norsk ordtak). Dette ordtalet viser så tydelig hva leseforståelse handler om. Leseforståelsen til elever kan bli påvirket av mange faktorer. Det kan blant annet være avkodingsferdigheter, vokabular, kognitive evner, kunnskap om skriftspråk, forståelsestrategier og motivasjon (Bråten 2009). I denne teksten skal vi se nærmere på tre av faktorene som kan påvirke leseforståelsen hos leseren. Disse er oppmerksomhet, evne til å visualisere, og til slutt tiltro til egne ferdigheter (Sweet & Snow, 2003).

Oppmerksomhet og leseforståelse

Har du opplevd å lese for eksempel en barnebok høyt uten å tenke over hva du leser? Ordene flyter forbi og tankene er et helt annet sted enn i teksten. Selv om en ikke har problemer med avkodingen, er det fullt mulig å være en passiv leser ganske lenge uten å forholde seg til innholdet i boken. Enkelte elever kan være lite aktive når de leser, og lese lenge uten å koble på forståelsen. Det er ikke alltid eleven selv er klar over at de leser uten å få med seg hva teksten handler om.

Passive lesere trenger å bli forklart eksplisitt hva det vil si å være aktiv og deltakende i møtet med teksten. Læreren kan være tydelig på at elevene selv har et ansvar for å være aktiv, samtidig som han må vise og modellere hvordan en blir en aktiv leser. Å bli en aktiv leser handler om å ha kontroll over teksten en leser (Sweet & Snow, 2003). I eksempelet nedenfor viser en praksisfortelling hvordan elevene kan lese med oppmerksomhet ved å lese med blyant i hånd, og lese med en bestilling (Kverndokken, 2012).


Praksisfortelling:

Elevene på 6.trinn skal lære om Skandinavia og Danmark. Læreren introduserer temaet for eleven og ber dem om å skrive ned hva de allerede kan og vet om temaet som stikkord. Første gang velger læreren å gjøre det felles, deretter to og to. Snakk kort om hvilke stikkord som er valgt.

Før elevene skal begynne med selve lesingen får de et leseoppdrag/lesebestilling (Kverndokken, 2012) De skal sette en hake hvis det de leser i teksten stemmer med noe de har på stikkordslista, et plusstegn hvis de leser noe som er nytt for dem og ikke er på lista, et minustegn hvis det de leser står i motsetning til noe de har på lista og et spørsmålstegn hvis det er noe de ikke forstår. Er det første gangen elevene gjør dette, kan det være lurt at elevene blir introdusert for to tegn om gangen. Etter lesingen kan elevene diskutere valgene de har gjort. Først i grupper og deretter felles i hele klassen. Elevene får vite på forhånd at de må svare på hvorfor tegnene i teksten er satt.

Figur 1: Eksempel på tegnsetting i tekst.

Danmark – hvite strender og røde pølser



«Der er et yndigt land, det står med brede bøge». Slik starter den danske nasjonalsangen, og slik er det vel de fleste nordmenn kjenner Danmark, som «et yndig land» og et populært feriemål.

Danmark består av halvøya Jylland og rundt 500 store og små øyer. Danmark er mye mindre enn Norge i utstrekning. Likevel bor det flere mennesker

der enn i Norge. De fleste danskene bor i store og små byer. (Hovedstaden heter København.) Byen ligger på Sjælland, en av de største øyene. Kan du finne navnet på de tre andre av de største øyene i landet?


Danmark er omgitt av hav på nesten alle kanter. Grensa på land er bare 67,6 kilometer lang. Denne grensa er mot Tyskland i sør. Bortimot hele landet er så godt som helt flatt lavland. Det høyeste punktet i landet ligger bare 170 meter over havet. Det er grunnen til at vi sier at Danmark er «flatt som en pannekake».

ressurser og næringer

Mer halvparten av landet er dyrket opp til jordbruk. Danskene dyrker tre ganger så mye mat som de selv spiser. Mye blir derfor solgt til landet. Dette heter å eksportere. Det er også noen områder med skog i Danmark. Dette er mest løvskog med arter som bok og eik, men også bjørskog.

De fleste danskene jobber i det vi kaller serviceyrker. Det kan være jobber på sykehus, butikker, på hoteller, i banker eller på tog og buss. I Danmark, Sverige og Norge jobber over 60 tredeler av de voksne i slike yrker. Slik er det i de fleste rike land i verden i dag.

Vindmøller er viktig for Danmark. De produserer strøm som kan brukes til oppvarming og til maskiner. Vindmøller er en energikilde.



Danskene er kjent for sin design. Lampa PH5 ble lagd for første gang i 1958, men er fortsatt svært populær.

Visste du det?

Eventyret om den lille havfrue er skrevet av H.C. Andersen. Han ble født i byen Odense i Danmark, og du kan besøke huset der han ble født.

Faksimile: Hentet fra Midgard 6 (Aarre, 2007)

Når elevene noterer stikkord, aktiverer de forkunnskaper om temaet. Å aktivere forkunnskaper på denne måten gir elevene mulighet til å koble seg på temaet, og lesebestillingen «tvinger» dem til å gjøre koblinger mellom det de allerede vet og tekstens innhold. De må være aktive og oppmerksomme når de leser, fordi de hele tiden må ta stilling til hvilke tegn de skal sette på de ulike tekstelementene. Lesebestillingen gir eleven mulighet til å trekke slutninger, skape mening av den aktuelle teksten og forsøke å forstå det forfatteren ønsker å formidle. Når elevene må bruke stikkordene fra listen, ledes de til å gå i en dialog med teksten og på den måten finne ut om tidligere forestillinger stemmer med tekstens innhold (Roe, 2014).

Denne måten å jobbe med tekst er ikke bare nyttig for å få elevene til å være aktive lesere. Det legges også til rette for nærlesing og samtaler om tekst. Læreren kan utfordre elevene til å dele sine

refleksjoner rundt valgene de tok, og læreren får mulighet til å rette elevenes oppmerksomhet mot ulike deler av teksten og utfordre elevenes forståelse.

Visualisering og leseforståelsen

Visualisering vil si å enten skape indre bilder av det en leser i teksten eller visuelle framstillinger av noe i teksten, som bilder, kart, tabeller og diagram. Å omforme innholdet til en visuell form er en god strategi både for å forstå en tekst og for å huske innholdet (Armbruster et al., 1991). Mentale bilder er ofte en del av det å lese, men ikke alltid og ikke hos alle. Forskning har vist at visuell informasjon kan være vanskelig å hente ut for noen elever (Roe et al., 2018, Schleicher et al., 2009).

For å hjelpe elever til å aktivt visualisere når de leser, kan læreren modellere og vise hvordan visualisering hjelper for forståelse og utdyping av tekst. Læreren forteller hva han ser for seg når han leser. Læreren må stole på egen leseferdighet og våge å presentere tanker som kan virke selvsagte. For mange elever er ikke disse tankene og visualiseringene av teksten innlysende. Faktorer som elevens ordforråd og kunnskaper om emnet påvirker hvor rike og presise bilder som dannes under lesingen (Bråten, 2007)

I mange tekster bruker forfatterne mange meningskapende ressurser som bilder, grafer, tabeller, illustrasjoner og uthevninger. Alle tekster er en form for visualisering fra forfatterens side. Anne Løvland (2011) peker på at sammensatte tekster er en viktig forutsetning for å skape mening i arbeid med læreboktekster. Klasseromsobservasjoner har vist at mange elever bare leser verbalteksten og hopper over overskriften, tabeller, figurer og grafer når de leser. Når elevene ikke stopper opp ved bilder, figurer og grafer, går de glipp av mye informasjon og visualisering, altså å forstå og huske tekst. Elever som blir sittende alene med vanskelige tekster, vil gi opp når de ikke klarer å finne mening i tekstene de prøver å lese. Læreren kan vise og modellere hvordan figurer, tabeller og bilder sammenleses med tekst, og elevene må selv få mulighet til å utforske dette.

Praksisfortelling

Hvordan kan elevene arbeide med visualisering? Forskerne Barone & Barone (2017) prøvde ut et undervisningsopplegg på 5. trinn der målet var å visualisere tolkning og leseforståelse av en skjønnlitterær bok. Boken en velger til å arbeide med visualisering bør være åpen nok til å skape bilder og undring slik at elevene har noe å bryne seg på. Læreren leste boken Doll bones av Holly Black (mange av forfatterens bøker er oversatt til norsk, blant annet Spiderwick-krønikene). Læreren leste høyt et kapittel om gangen, og elevene fulgte med i egen bok. Høytlesing ga alle elever tilgang til teksten uten at de ble hindret av avkodingsferdigheter.

Gjennom minileksjoner laget elever og lærere en liste over mulige måter å visualisere tolkningen av teksten på. Dette kunne være å lage en tegning, graffiti, et ord som representerer en mening eller en følelse, en ordsky, en grafisk framstilling som tidslinje, tankekart, for og imot eller årsak/virkningstabell. Etter hvert kapittel lagde elevene en visuell tolkning av kapittelet basert på

minileksjonene i forkant. Elevene ble også bedt om å forklare visualiseringen skriftlig. Deretter diskuterte elevene sine visuelle tolkninger i grupper basert på den visuelle framstillingen og de skriftlige tekstene som underbygget dette. I starten var de visuelle tolkningene veldig tekstnære, men etter hvert som elevene ble kjent med metoden ble tolkningene rikere og mer individuelle. Visualiseringen var også en hjelp til å huske de viktigste hendelsene i boken, og elevene kreerte mening gjennom de visuelle og skriftlige tekstproduksjonene.

Visualisering i dette prosjektet hjalp elevene til å trekke slutninger i teksten - altså «hull» i teksten som leseren selv må fylle. Elevene engasjerte seg i større grad i tolking og omforming av teksten når den ble gjort både visuelt og skriftlig, og klasseromsdiskusjoner synliggjorde at skjønnlitterære tekster kan skape flere meninger og tolkninger. Visuelle representasjoner ga elevene mulighet til å trekke slutninger selv, og til å være aktive i teksten. Selv elever som strevde med lesing og leseforståelse deltok på lik linje med alle andre, dette fordi visualiseringen hjalp eleven til en åpen inngang til å tolke teksten. (Barone & Barone, 2017).

Prøv ut:

Les en kort historie eller et kapittel/slutten av en bok. Be elevene tegne en tolkning av kapitlet/slutten av boken. Elevene kan gjerne skrive hva tegningen representerer.

Les et dikt for elevene. Ikke vis eventuelle tegninger som hører til diktet. La elevene visualisere diktet og skrive en begrunnelse for visualiseringen.

Utholdenhet og tiltro til egne ferdigheter

Elevenes egen mestringstro, å ha tro på seg selv og hvordan de oppfatter læring kan også ha innvirkning på leseforståelse (Wigfield & Eccles, 2000). Elever som for eksempel strever med lesing, kan ha en oppfatning av at intelligens ikke kan utvikles. Det kan føre til at eleven unngår nederlag ved å ikke gjøre en innsats eller ha lite utholdenhet i arbeidet med å forstå det de leser. I klasserommet kan manglende utholdenhet vise seg i aktiviteter som blyantspissing, dobesøk, glemte bøker og å bruke tid på å finne igjen tekst på pc-en. Elever som har liten tiltro til egne ferdigheter kan ha det forskeren Carol Dweck (2000) kaller «set mindset», eller låst tankesett. Eleven ser på lesing og læring som en bekreftelse på svake evner eller lite talent, og dermed ikke noe det er mulig å gjøre noe med.

Elever som har tiltro til egne evner, er i større grad villige til å gjøre en innsats for å mestre. Dweck (2000) kaller dette for «growth mindset», eller lærende tankesett. En slik tankegang betyr at eleven tror på at hardt arbeid lønner seg, og at det ikke er tilfeldigheter som er årsaken til gode resultater. Du som lærer kan være med og påvirke elevenes tro på egen læring og dermed også fremme leseforståelse. Noe av det viktigste du kan gjøre er å rose prosessen eleven engasjerer seg i, og ikke rose intelligens eller talent. Din tilbakemelding til eleven er viktig for å endre elevens oppfatning av mestringstro og utholdenhet. Å si «Godt arbeid!» istedenfor «Nå var du flink!», viser til innsatsen eleven gjør, istedenfor evner. Hvis du også viser til hvorfor dette er godt arbeid bidrar det til å fremme

utviklingstankegang. Kanskje kan du peke på at eleven brukte en god strategi for å forstå det han leste, noterte ned stikkord, fant ut av vanskelige ord eller leste flere ganger for å forstå. Når du er tydelig på hvorfor det er godt arbeid, øker det elevenes forståelsen av lesing som en prosess og at leseforståelse kan læres (Murphy & Alexander, 2000).

Oppsummering

Leseforståelsen til elevene kan bli påvirket av en rekke forhold. I denne teksten har vi sett nærmere på faktorer som å være aktiv i møte med teksten, å kunne visualisere og skape bilder av det en leser, og tiltro til egne ferdigheter. Prøv gjerne ut noen av tiltakene som kan styrke elevenes evne til oppmerksomhet, visualisering og mestringstro. Dersom du ønsker å lære mer om andre faktorer som påvirker leseforståelsen, som avkoding, leseflyt og vokabular er det egne pakker i Språkløyper som tar for seg disse.

Litteraturliste

- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Meyer, J. L. (1991). Improving Content-Area Reading Using Instructional Graphics. *Reading Research Quarterly*, 26(4), 393–416. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/747895>
- Barone, D., & Barone, R. (2017). Rethinking Reader Response With Fifth Graders' Semiotic Interpretations. *The Reading Teacher*, 71(1), 23–31. <https://doi.org/10.1002/trtr.1563>
- Bråten, A. I. (2007). *Leseforståelse—Om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon*. 9.
- Carol S. Dweck. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på: Om lesing, lesebestillinger og tekstvalg: Bd. nr. 188*. Fagbokforl.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3–53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforl.
- Schleicher, A., Zimmer, K., Evans, J., & Clements, N. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264062658-en>
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking Reading Comprehension. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. Guilford Publications, Inc.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Aarre, T. (2007). *Midgard: Samfunnsfag for barnetrinnet : 6 : Grunnbok* (Bokmål[utg.], 2. utg., Bd. 6). Aschehoug.