

Fagbok i bruk



Grunnleggende ferdigheter

Redaktører og prosjektledere: Lise Helgevold og Liv Engen

Utgitt i 2006 av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Universitetet i Stavanger, 4036 Stavanger

Telefon: 51 83 32 00

E-post: lesesenteret@uis.no

Hjemmeside: www.lesesenteret.no

Layout: Melvær&Lien Idé-entreprenør

Forsidefoto: Elisabeth Tønnessen

Illustrasjon side 10, 12, 14 og 35: Berit Sømme

ISBN 978-82-7649-053-4

Fagbok i bruk

Grunnleggende ferdigheter

Forord

Vi leser av mange grunner og for ulike formål, av lyst, av plikt, for å få opplevelser, søke informasjon og for å lære. Lesing handler om å få tegnene på papir og skjerm til å bli språklige og meningsbærende. Ferdigheten skal brukes til å nå leserens egne mål, utvikle egen kunnskap og muligheter og danne grunnlag for å delta i dagens samfunn.

Tradisjonelt blir det forventet at elever (i alle fall) fra 5. trinn og oppover skal kunne lese seg til skolefaglig innsikt, og at de skal kunne uttrykke denne innsikten både muntlig og skriftlig. Men mange elever – kanskje flere enn vi tror – er usikre på hvordan fagtekster best kan angripes.

Kunnskapsløftet retter spesiell oppmerksomhet mot fem grunnleggende ferdigheter. I heftet retter vi et spesielt søkelys mot tre av disse; å kunne lese, å kunne bruke språket muntlig og skriftlig. Vi trekker fram pedagogiske prinsipper som synes sentrale når en skal tilrettelegge tilpasset opplæring i tale- og skriftspråklige ferdigheter; hvordan vi kan arbeide for å gjøre elevene til aktive, målrettede og bevisste lesere av fagtekst og hjelpe dem til å synliggjøre egen innsikt for seg selv og andre.

Vi henvender oss til engasjerte og travle lærere med konkret og praktisk veiledning. Lesere som vil orientere seg dypere enn det vi her gir mulighet for, kan finne et solid knippe referanser både etter hver artikkel og avslutningsvis. Vi håper våre smakebiter inspirerer til videre lesing og faglig fordyping.

Vi har selv skrevet innledningsartikkelen. Med utgangspunkt i lesebegrepet fra PIRLS- og PISA-undersøkelsene, skisserer vi her karakteristiske særtrekk ved den kyndige og erfarne leseren, videre trekker vi fram de pedagogiske prinsippene som synes å være viktige for å utvikle funksjonelle skriftspråklige ferdigheter. De to neste artiklene tar for seg særtrekk ved fagtekster enten de nå er å finne i

lærebøker eller på dataskjerm. Høyskolelektor Steinar Laberg fra Høgskolen på Hamar, trekker fram momenter å merke seg ved valg og bruk av læreverk. Kommunikasjonskonsulent Leif Måsvær ved Lesesenteret skriver om utfordringer som møter lærer og elev når tekstene hentes fra Internett.

I fire artikler presenteres praktiske ideer og råd for lesing av fagtekst: Liv Engen og Pedagogisk veileder Mette Bunting gir råd om hvordan en kan utvikle elevenes ordforråd. Liv Engen presenterer et knippe konkrete ideer til hvordan en kan legge til rette for muntlige samtaler. Mette Bunting refererer praktiske erfaringer fra arbeidet med MILL-prosjektet i Skien og understreker at lesestrategier også må vektlegges på ungdomstrinnet, Lise Helgevold samler trådene i en praktisk gjennomgang av leseprogrammet "LES og LÆR".

Stipendiat Rune Andreassen ved Høgskolen i Østfold deler noen av sine erfaringer med å evaluere elevenes leseforståelse og strategiske ferdigheter. Avslutningsvis oppsummerer leder ved pedagogisk senter i Skien Torill Scharning Lund erfaringer fra et skoleutviklingsprosjekt der målet nettopp er å gjøre elevene til selvstendige og bevisste lesende og lærende.

Vi vil med dette rette en stor takk til bidragsyterne våre og til de elever og lærere som har delt sine erfaringer og sitt arbeid med oss.

Vi håper at lesingen av heftet inspirer!

Stavanger, 20. august 2006
Lise Helgevold og Liv Engen

PIRLS:

For PIRLS, reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment (PIRLS 2004).

PISA:

The ability to understand, use, and reflect on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society (Lie, S m.fl. 2001:37)

Innhold:

- 6 Fagbok i bruk: Å lese en fagtekst
Liv Engen og Lise Helgevold
- 16 Nye lærebøker – blir de bedre enn de gamle?
Steinar Laberg
- 24 Lesing og læring med Internett
Leif Måsvær
- 30 "Som lyn og eksplosjonar": Å utvikle ordforråd
Liv Engen og Mette Bunting
- 34 "Eg har det på tunga": Å snakke seg til innsikt
Liv Engen
- 39 Læringsstrategier på ungdomstrinnet
Mette Bunting
- 46 LES og LÆR :Vi leser fagtekster; tenker, snakker og skriver
Lise Helgevold
- 54 Hvordan kartlegger vi elevenes lesestrategier?
Rune Andreassen
- 59 Fordi flere kan lære mer: Om MILL-programmet i Skien
Torill Scharning Lund

Fagbok i bruk: Å lese en fagtekst

Førsteamanuensis Liv Engen og universitetslektor Lise Helgevold

En fagtekst, enten den nå er å finne i ei lærebok, et oppslagverk, på nettet eller andre steder, er skrevet for å utvide og utvikle lesernes innsikt. Men veien fra fagtekst til individuell leseforståelse og læring er både sammensatt og kompleks. Leserene må være åpne og mottakelige, de må besitte en rekke delferdigheter og kunne utnytte disse i aktiv samhandling med teksten. Også forhold ved teksten og situasjonen det leses i, påvirker lese- og dermed læringsprosessen. I denne artikkelen vil vi imidlertid bare rette oppmerksomheten mot leseren, samt peke på noen sentrale prinsipper for leseundervisning.

HVA KJENNETEGNER DEN ERFARNE, KYNDIGE LESEREN?

Gjennom eit menneskeauge får ordet liv, det kan røre, opprøre og skape om, skriver Tarjei Vesaas (1964), og sier videre: ”Det kan stige opp av papiret som lyn og eksplosjonar, som svarte sørgjefuglar og som blømande kirsebærtre. Av og til skulle vi tenkje over kor merkeleg det er”. Forfatteren har rett, lesing er litt merkelig. Det er mye som må læres før ordene kan stige opp fra papiret som lyn og eksplosjonar, som svarte sørgjefuglar og som blømande kirsebærtre.

Å lese en fagtekst handler, som all annen lesing, om å gjøre ordene på papir eller skjerm levende. Leserene må kjenne ordene, kunne bruke egne erfaringer og tidligere kunnskap til å danne indre representasjoner av uttrykk som ”svarte sørgjefuglar” og ”blømande kirsebærtre”. Skal ordene ”røre, opprøre og skape om”, må leseren være innstilt på å la dem berøre seg, og ha vilje til å utnytte dem for å skape ny innsikt. Dette er kanskje det viktigste kjennetegnet på kyndige lesere. Denne lesergruppen har imidlertid også sikre og automatiserte kodingsferdigheter og et adekvat ordforråd. De er aktive både før, under og etter lesing. De vet hvorfor og hvordan de leser. De kan etablere forventninger til teksten,

og de kan lese mellom linjene. Videre kan de systematisere og omforme innholdet muntlig, skriftlig og/eller ved hjelp av andre uttrykksformer (dans, drama, forming...). De kan også velge lese måter. De vet når det er nok å scanne teksten for å skaffe seg oversikt over innholdet, og når de bør studere den mer omhyggelig. De vet når de forstår, og hva de kan gjøre når forståelsen bryter sammen. Kyndige lesere er metakognitive. Det vil si at de har styring og kontroll over egen lesing så vel som over egen forståelse. De besitter den allvitenskapen Piet Hein beskriver når han sier:

***At vide hvad
man ikke ved
er dog en slags
allvidenhet.***

Slike ferdigheter er ikke medfødte. De må læres, og de må kontinuerlig stimuleres, overvåkes, konsolideres og vedlikeholdes gjennom hele skoleløpet. Vårt syn er at sentrale delferdigheter i lesing utvikles gjennom aktiv deltakelse i sosial samhandling og i møte med mange og ulike tekster. Men læringsprosessene må også støttes av kyndige veiledere som kjenner både de



Karbondioksyd i brus

Du trenger: en ballong, ei flaske brus og en plastboks fylt med varmt vann fra springen. Nå skal du prøve å fange karbondioksidet som er i brusflaska! Ta korka av brusflaska og tre ballongen fort over flasketuten. Sett flaska i en bolle med varmt vann. Tegn det som skjer.

lærende (elevene) og læringsmålene, som kan inspirere, motivere, formidle og veilede – og som kan finne balansen mellom støtte og krav.

"AT VIDE HVA MAN IKKE VED"

En gruppe på 5. trinn har naturfag, og skal gjennomføre et enkelt forsøk etter beskrivelse i læreboka. Martin finner fram boka, ser kjapt på den aktuelle teksten, springer bort til læreren sin og sier:

- *Jeg trenger tre ballonger.*
- *Det tror jeg ikke, sier læreren, gå tilbake til plassen din og les teksten en gang til. Martin så gjør. Etter kort tid tar han med seg boka tilbake til læreren, peker og sier indignert:*
- *Jeg trenger tre ballonger. Bare se, her står det.*

Martin er sikker, men han tar feil. Han trenger ikke tre ballonger. Han trenger én, og den skal han tre på en flaske. Hvorfor tolker Martin teksten feil, og hvorfor oppdager han det ikke? Martin er ikke metakognitiv. Han tar seg ikke tid til å kontrollere egen forståelse, selv ikke når noen (læreren) antyder at her er det noe som ikke stemmer. Han er ikke opptatt av sammenhengen mellom tekst og illustrasjon, og synes i liten grad å være interessert i det han skal gjøre. Han er aktiv, men aktiviteten virker lite

målrettet i forhold til teksten og oppgaven. Hans leseratferd synes dessverre å være typisk for mange elever på barne- og ungdomstrinnet¹. Mange har mye å lære før de kan bruke egen leseferdighet som en grunnleggende ferdighet – et redskap – for skolefaglig læring.

Trøsten er at leseferdighet kan læres. Systematisk og målrettet undervisning for å gjøre elevene til selvstendige, aktive og meta-kognitive lesende og lærende har vist seg å gi god effekt. Da bør vi selvfølgelig gjøre dette. Det sies at vi i norsk skole gir elevene stor frihet og mye ansvar. Vi drukner dem i fagbøker og forventer at de kan utnytte disse som redskaper i egen læringsprosess. Spørsmålet er om vi har gitt dem for mye frihet og ansvar og for lite veiledning i hvordan de kan arbeide aktivt og målrettet. Mange elever blir passive lesere, rett og slett fordi de ikke vet hva det går an å gjøre før, under og etter lesing. Slik kan de lett miste tro på egen lese- og læreevne. Håpet er at Kunnskapsløftets fokus på lesing som grunnleggende ferdighet kan føre til at det legges større vekt på det systematiske og målrettede arbeidet for å lære elevene å bruke lesing som et velfungerende redskap i egen læring.

¹ Jf elevenes egenrapportering i PISA-undersøkelsen (se Lie med flere 2001)

GRUNNLEGGENDE FORUTSETNINGER FOR LESING: HVA MÅ LÆRES OG HVORDAN?

For å utvikle erfarne og kyndige lesere må vi gi elevene anledning til å utvikle, automatisere og ta i bruk effektive kodingsferdigheter. Samtidig må vi også gi dem et bredt spekter av arbeids- og tenkemåter. De må lære å målrette lesingen sin og å velge lese måte i forhold til egne mål. De må venne seg til å tenke over hva ordene i teksten betyr, og de må utvikle den handlingskompetansen som trengs for å være aktive; snakke og skrive om tekstene, strukturere og omforme informasjon. De må også lære å kontrollere egen forståelse og oppdage sammenhengen mellom egen aktivitet og egen læring.

Store deler av elevgruppen vil ha behov for eksplisitt undervisning, veiledning og mye oppmuntring skal de lære alt dette. Vi må gi rom for prøving og feiling og legge til rette for læringsdialoger med mulighet til refleksjon over egen forståelse (og ev. mangel på sådan). Vi må arbeide målrettet og systematisk og legge til rette for undervisningssekvenser med fire trinn:

- Vi må vise elevene hvordan de kan tenke og handle før, under og etter lesing
- De må få anledning til å prøve ut nye arbeidsformer gjennom veiledet praksis individuelt og i grupper, og lære seg å reflektere over eget arbeid
- De må få rikelig anledning til å prøve ut de aktuelle arbeidsformene i ulike fag og tema
- Når de er kjent med et bredt spekter av arbeids- og tenkemåter, må de oppmuntres til å velge den som til en hver tid passer for dem selv og for det aktuelle lærestoffet.

Elevene trenger råd om hva de kan gjøre. Det trenger lærerne deres også. Dette heftet er ment å være en idébank for lærere som vil arbeide aktivt og målrettet for å utvikle disse viktige sidene ved elevenes leseferdighet. Vårt håp er at du som leser kan forholde deg til tekstene våre slik elevene må lære å forholde seg til fagtekster: Les målrettet og bevisst, bearbeid forslagene våre, gjør ideene til dine egne og tilpass dem til deg selv, eget fagområde og egne elever.



GRUNNLEGGENDE FORUTSETNINGER: KODINGSFERDIGHETER OG ORDFORRÅD

Å lese enkeltord

Dette heftet omtaler ikke utvikling av ordlesingsferdigheter². Vi nøyer oss med å fastslå at sikre og automatiserte kodingsferdigheter er en forutsetning for å lese seg til innsikt. Slike ferdigheter utvikles imidlertid ikke en gang for alle. Selv om det jobbes systematisk og godt med leseopplæringen på de laveste klassetrinnene, kan en ikke ta for gitt at elever eksempelvis på 7. trinn har de delferdighetene som kreves for å forholde seg til nye fagspesifikke ord. Ferdigheter som brukes lite, forvitres fort. Møtet med nye – ofte lange og vanskelige – faguttrykk kan bli en stor utfordring for elever med lite leseerfaring. Kunnskapsløftets fokus på lesing som grunnleggende ferdighet minner om at også faglærere på de høyere klassetrinnene har ansvar for å videreutvikle elevenes ordlesingsferdigheter og for å stille seg selv og andre lærere i teamet spørsmål som: *Martin virker uengasjert i å finne fagtekster på nettet, kan det handle om at han ikke klarer å skrive søkeordene riktig? Ida er lite aktiv når vi samtaler om tekster i læreboka, kan det handle om at hun er en usikker ordleser?*

Lærerne har et ansvar for å følge utviklingen av elevenes kodingsferdighet, men elevene må selvfølgelig også lære å sjekke sin egen lesing og skriving – også på ordnivå.

Julie leser langsomt og omstendelig: "Den store havsula har begynt å hekke i Norge", stopper opp og sier litt forundret: " – hekk, det er sånn folk har rundt hagene sine, er det ikke? Men er det så store fugler i en hekk?" Egen usikkerhet – trolig kombinert med lærerens ansiktsuttrykk – får henne imidlertid til å se på ordet "hekke" en gang til. Plutselig sier hun gledestrålende: "Å nei, det står jo ikke hekke – det står hekle".

Julie i eksempelet strever nok med kodingen, men det egentlige problemet er kanskje at hun ikke kjenner betydningen av ordet "hekke". Hun oppdager faktisk at det ikke er en naturlig sammenheng mellom ordene "havsula" og "hekke" (slik hun forstår ordet). Men hun er såpass usikker på egen kodingsferdighet at hun ikke våger å stole på at hun leste rett og prøver

² Dette kan du blant annet lese om i Håland, A. (red.) 2005

seg derfor på en ny runde med ordet ”hekke”. Hun leter etter en bokstavkombinasjon som kan lede til et ord hun er fortrolig med, og ender opp med ordet ”hekle”. Men da er hun sliten. Tålmodigheten hennes er ikke stor nok til å stoppe opp ved den manglende sammenhengen mellom ordene ”havsula” og ”hekling”. Slik blir teksten likevel lite meningsbærende for henne.

Hennes lese måte synes å være relativt typisk for elever med lite leseerfaring. De tenderer til å lese ett og ett ord, gjetter kanskje litt og sjekker ikke alltid om ordene passer inn i sammenhengen. De trenger å minnes om at de kontinuerlig må overvåke egen forståelse og spørre seg selv om hele setningen eller avsnittet gir mening. Hvis ikke, må de studere ordet en gang til og sjekke om det kan være bokstaver og/eller bokstavsekvenser de har oversett eller tolket feil, før de prøver på nytt.

Ordforråd

Fagspesifikke tekster, enten de nå er å finne på nettet, i læreverk eller andre steder, inneholder svært mange fagord og uttrykk (jf. *Nye lærebøker – blir de bedre enn de gamle*, side 17). Skal de fagspesifikke uttrykkene ”stige opp fra papiret som lyn og eksplosjonar”, må elevene først lære å identifisere dem. Deretter må de vurdere egen forståelse for enkeltordene, og lære teknikker for å gjøre dem meningsbærende.

En av utfordringene ved Kunnskapsløftets fokus på lesing som en grunnleggende ferdighet er at lærere på alle trinn og i alle fag får ansvar for at elevene utvikler det fagspesifikke ordforrådet og de kommunikative ferdighetene som skal til for å synliggjøre egen kompetanse både muntlig og skriftlig.

MOTIVASJON

”God læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid”, sies det i læreplanens generelle del. For oss lærere virker dette umiddelbart innlysende. Men sammenhengen mellom læring og vilje kan synes mer uklart for enkelte elever. Mange av dem er ikke så interesserte i å lese fagtekster. De ser ikke på lesing som et redskap i egen læring. De leser ofte raskt og unøyaktig. De synes å være mer opptatte av å bli ferdige enn av å forstå (jf. Martin i eksempelet på foregående side).

Men kanskje er det ikke så lett å mobilisere driv og vilje hvis en ikke vet hva en kan forvente å finne i en tekst og hva det går an å lete etter?

Mennesker har mulighed for glæder uden tal. Den edleste av alle er at kunne når man skal.

Piet Hein

Det ligger stor makt i å kunne når en skal. Målet vårt må være å gi elevene denne makten; dvs. gi dem den handlingskompetansen som er nødvendig for å bli aktive og kyndige lesere.

PLANLEGGING OG KLARGJØRING

Hvordan vil du lese dette?

Før lesing vil erfarne lesere, bevisst og/eller intuitivt, ta et raskt blick over tekst, overskrifter og illustrasjoner for deretter å reflektere over hva de tenker om det teksten handler om. Slik kan de både planlegge og effektivisere egen lesing: ”The information gained during over-viewing permits the good reader to gauge which part of the text should be read more carefully than others, and which ones should not be read at all”, skriver den kjente leseforskeren Michael Pressley (1998, s. 50). Men uerfarne lesere tar sjelden et slikt overblikk. De vet verken at det går an eller hva de skal se etter. Paradokset blir da at de elever som synes å ha størst behov for å effektivisere lesingen sin, ofte ikke er klar over at det er mulig. Derfor vil tiltak beregnet på å planlegge og effektivisere lesingen være spesielt nyttige for uerfarne lesere.

Hva kan du om dette fra før?

Lærere vet at kunnskap, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom tidligere erfaringer og nye inntrykk – jf. læreplanens generelle del. Men elevene våre har ikke nødvendigvis slik innsikt. Ofte er de heller ikke klar over at de faktisk har erfaringer og kunnskap som kan lette deres egen lese- og læringsprosess. De må lære både å hente fram egne kunnskaper og utnytte disse i samhandling med tekstene.

Før vi begynner å arbeide med en fagtekst, bør vi konkret og eksplisitt demonstrere hvordan erfarne lesere stiller seg selv reflekterende spørsmål; *Hva handler denne teksten om? Hva*

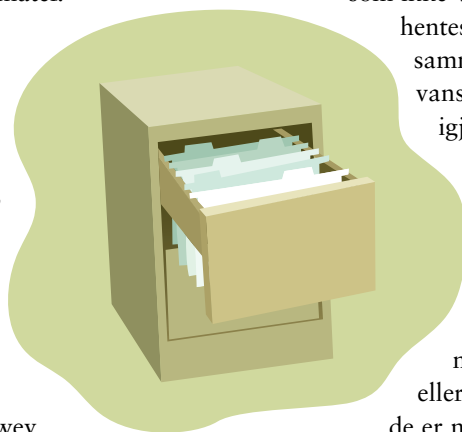
vet/kan jeg om dette? Hva er viktig å være oppmerksom på når jeg leser? De må øve seg på å snakke med hverandre om egne forventninger til teksten og om egne forkunnskaper. De må lære hvordan tanker om og forventninger til teksten kan struktureres og noteres i tankekart, førlesingslogger eller på andre måter. Videre må de erfare at lesingen går lettere når leseoppdraget er klart, når de har mål for egen lesing og klare forventninger til teksten.

Forhåndsinnstilling er viktig, men kan også bli en ”felle”, spesielt for uerfarne lesere. En tekst handler ikke alltid om det illustrasjoner, avsnittsoverskrifter, innledende fortellinger m.m. får oss til å tro. Hvis en eksempelvis har dannet seg en oppfatning om at en tekst handler om mat (kanskje fordi den innledes med en fortelling om to barn som spiser pizza), vil uerfarne lesere gjerne fastholde denne oppfatningen. De oppdager nødvendigvis ikke at teksten egentlig handler om politiske forhold i Italia. Slik kan forhåndsinnstillingen enkelte ganger fungere mer som et hinder enn som en støtte for leseforståelsen. I tillegg til samtale og refleksjoner før lesing må vi derfor venne elevene til å stoppe opp mens de leser og stille seg selv spørsmål som: *Handler dette om det jeg trodde? Hvis ikke – hvor endret det seg –, og hva handler dette egentlig om?*

OMFORME OG BEARBEIDE INFORMASJON

Den kunnskap en kan få gjennom lesing, kan uttrykkes på mange ulike måter. Elevene må derfor få erfaring med forskjellige omformings-teknikker. De må få lov til å ta i bruk uttrykksformer som musikk, bevegelse og dramatisering. De må få tegne, skrive og snakke om det de leser. Slik lærer de å uttrykke egen kunnskap på måter som er tilpasset både dem selv og lærestoffet.

”Learning by doing” lærte Dewey oss. Å lese fagtekst og uttrykke egen kompetanse muntlig og skriftlig forutsetter aktivitet. Det har lærere alltid visst, det er derfor vi gir elevene våre varierte oppgaver. En av de pedagogiske utfordringene er imidlertid å få elevene til å forstå at all denne aktiviteten faktisk skal komme dem selv til gode.



De skal ikke snakke, skrive, tegne, danse osv. for lærerens skyld, men for sin egen.

Læresamtale

Å reformulere lærestoffet muntlig, snakke om det til lærer, til medelever, til foreldre og til seg selv er en svært effektiv omformingsteknikk. Vi kan imidlertid ikke ta for gitt at alle elever besitter den form for kommunikativ kompetanse som kreves for å bearbeide lærestoff gjennom muntlig bruk av språket. Derfor må vi lære dem hvordan det går an å snakke om en fagtekst, og tilrettelegge opplegg som gir dem øvelse i dette. Videre i dette heftet kommer to artikler som gir ideer til hvordan en kan tilrettelegge for muntlige dialoger om tekst.

Å skrive seg til innsikt

Noen lærer best ved å snakke om lærestoffet, andre finner det lettere å bearbeide ny innsikt gjennom skriving. Den som skriver for å lære, skriver for seg selv og til seg selv. Derfor kan det skriftlige uttrykket få et mer personlig og ekspressivt preg enn vanlig skoleskriving, og det kan godt ha en mer uformell form. Skriftbildet gir tankene konkrete holdepunkt; slik kan skrivingen gjøre flyktige tanker mer varige og danne grunnlag for videre bearbeiding.

Strukturere informasjon

For å huske og lære må vi holde orden på tankene våre. Den innsikten en kan få ved å lese en fagtekst, kan være lite verd for den som ikke vet hvordan kunnskapen kan hentes fram igjen og brukes i nye sammenhenger. Tenk bare på hvor vanskelig det kan være å finne igjen et dokument på egen datamaskin. Derfor må læreren gjøre elevene kjent med ulike struktureringsteknikker. De må lære å ordne tankene sine i tankekart, venndiagram, matriser i forskjellige former eller på andre måter³ og erfare at de er nyttige i ulike sammenhenger.

Derfor bør lærere samarbeide om innføring av nye teknikker slik at elevene erfarer at de er nyttige i mange forskjellige tekster. Etter hvert må elevene få frihet til å velge arbeidsform, de må gradvis også venne seg til å vurdere egne valg: *Jeg valgte , og det var lurt fordi*

³ Se for eksempel ”Lære å Lære” (Santa og Engen 1996). Det vises også til andre artikler i dette heftet

KONTROLL AV EGEN FORSTÅELSE

En av Dolores Durkings (1978) konklusjoner etter sine klassiske observasjonsstudier på slutten av 70-tallet er at amerikanske lærere synes å være mer opptatt av å vurdere enn å undervise i leseforståelse. Egne observasjoner i norske klasserom de siste årene bekrefter at dette er relativt vanlig også her. Når elevene har lest en tekst, enten på skolen eller hjemme, er det ofte læreren som vurderer forståelsen deres. Hun stiller spørsmål, og elevene svarer. Læreren evaluerer svaret og spør videre. Skriftlige oppgaver på en arbeidsplan eller i en lærebok fungerer vanligvis på samme måten. Slik kan elevene fort få en opplevelse av at lesing handler mer om å svare på andres spørsmål enn om å stille sine egne. Skal elevene lære å kontrollere egen forståelse, må de bli vant til å spørre seg selv både om hva de forstår, hva de ikke forstår,

og hva de kan gjøre når forståelsen bryter sammen.

Etter en arbeidsøkt bør læreren venne elevene til å snakke om hva de har gjort, om hva de har lært og hva de har gjort for å lære. Hun kan eksempelvis spørre: *Hva gjorde jeg for å sette dere i gang? Gjorde jeg nok for å vise dere hva dere skulle gjøre? Hva gjorde dere? Kan dere tenke dere å gjøre det samme en annen gang? Hvorfor – ev. hvorfor ikke?*

Erfaringsmessig blir det mye ”vet’kje” eller ”kanskje” i starten. Også på dette området må en være tålmodig, målrettet og systematisk. Det tar tid å gjøre elevene til aktive lærende som intuitivt vet hva de kan gjøre for å finne mening i en fagtekst. Kanskje kan en slik sjekkliste lette prosessen:

Før jeg begynner å lese	Oft	Av og til	Sjelden
... ser jeg på bilder og overskrifter			
... prøver jeg å gjette hva teksten handler om			
... tenker jeg på hva jeg vet fra før			
..... (andre ting dere har jobbet med) ...			

Varianter av Donna Ogles (1989) ”KWL”-skjema (know – want to learn – learned)⁴ kan også fungere som et nyttig stillas. Ulike varianter av skjemaet minner om at lesing må målrettes, at en må tenke over hva en vet (tror), at en må velge aktivitet for å nå egne mål og at ny innsikt må omformes og tydeliggjøres for en selv og andre – slik det framgår av eksempelet nedenfor.

Jeg vil lære om	Det er ikke alltid lett å sette egne læringsmål. Det kan være hensiktsmessig å modellere og forklare hvordan læreboka, artikler på nettet m.m. kan gi ideer til hva det faktisk går an å lære av den aktuelle teksten.
Jeg vet (tror) at	Kan være lurt å be elevene si hva de tror. Noen er så utrygge på egne kunnskaper at de vegrer seg for å fylle ut ”vet”-kolonnen.
Slik vil jeg jobbe ...	Skoler som jobber med læringsstiler og MI (mange intelligenser), kan minne om at lesing og skriving ikke er den eneste veien til kunnskap. For lesesvake elever kan det være trygt å få vite at de kan lytte, snakke, mime, rappe +++ for å utvikle ny innsikt.
Jeg har lært at ...	Når kunnskap skal omformes, må en gi rom for det personlige uttrykket

⁴ På norsk brukes ofte betegnelsen ”VØL”-skjema: vet – ønsker å lære – lært (se Santa og Engen 1996)



NYTTIG FOR ALLE – UUNNVÆRLIG FOR NOEN

”Nå har jeg lest i ti minutter,” sier Even og har for lengst mistet interessen for boka som ligger oppslått foran ham. Han er ferdig, har lest nesten alt det læreren sa han skulle gjøre. Det er noe dritt, tenker han, kjedelig og dumt. Dette liker jeg ikke!

Hva er det Even misliker? Er det faget, lesingen, innholdet i teksten eller nok en gang følelsen av å ikke få det til? Det er lett å oppfatte Even som umulig, men det negative uttrykket kan skyldes at han strever med lesingen.

Lese- og skrivevansker ytrer seg på mange forskjellige måter. Noen elever har problemer med ordlesing og rettskriving, andre har problemer som synes å være mest relatert til forståelse og tekstproduksjon. Felles for dem alle er at det kan være en utfordring å motivere seg for ulike lese- og skriveoppgaver, og at de står i fare for å utvikle liten tro på egen læreevne. Deres selvbilde kan gradvis bli så skjørt at de rett og slett ikke våger å ta det kontrollperspektivet som beskrives som karakteristisk for en dyktig leser. Elever, som Even i eksempelet ovenfor, trenger mye hjelp og veiledning, men de trenger spesielt å oppleve en skolehverdag der lesingen gir mestrings-, ikke nederlagsopplevelser. I enda større grad enn andre elever trenger de hjelp til å nærme seg ulike teksttyper med selvstendighet, nysgjerrighet og undring. De må lære å sette

mål tilpasset egne leseferdigheter og utvikle den trygghet og selvtillit som trengs for å nå disse. De arbeidsformene og de strategiene som omtales i dette heftet, kan derfor representere en ”ny giv” i spesialpedagogiske tiltak for elever med lese- og skrivevansker.

Før nye arbeidsformer innføres i samlet gruppe, kan det eksempelvis være nyttig at spesiallæreren gir ”sine” elever et lite innføringskurs om bruk av støttende stillaser, skjemaer og strukturer og hjelper til med å finne/lage relevante tekster.

Å arbeide med elever som Even kan ofte fortone seg som tittelen på et musikkestykke: ”Tema med variasjoner”. Gjennom tallrike variasjoner må vi forsterke det han kan, øve på det han ikke kan og få ham motivert for det som virker uopnåelig. Både spesialpedagogen og eleven selv må samle på erfaringer som viser at ”øving gjør mester”: *Dette er vanskelig de første femti gangene, det vil gå lettere etter hvert.* Den spesialpedagogiske utfordringen – og gleden – er å tilby støtte og oppmuntring og veilede slik at lesesvake elever på alle trinn kan erkjenne sannheten i Oskar Stein Bjørlykkes ord:

***La gå at det er langt fram
La gå at det er mange
bratte bakkar enno
men da er me som går
og me gjer oss aldri.***

Referanser:

- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 15, 481–533
- Hein, P. (1995). *Gruk. Fra alle årene*. København: Grøndahl Dreyer
- Håland, A. red. (2005). *Leik og læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Stavanger: Lesesenteret
- S. Lie, M. Kjærnsli, A. Roe og A. Turmo (2001). *Godt rustet for framtiden?. Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for Lærerutdanning og skoleutvikling, UiO
- Ogle, D. (1986). KWL. A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564–570
- Pressley, M. (1998). *Reading Instruction That Works*. New York, London: The Guilford Press
- Santa, C. M. og L. Engen (1996). *Lære å Lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Midlertidig utgave – september 05*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Vesaas, T. (1964). Kvart menneske er ei øy. Frå *Ordene. Broer eller stengsel*. Den norske PEN-klubben



Nye lærebøker – blir de bedre enn de gamle?

Høgskolelektor Steinar Laberg

Med de nye læreplanene for grunnskole og videregående opplæring følger nye lærebøker – enten behovet for dem er innbilt eller ganske udiskutabelt. Uten profetiske evner kan vi forutse at "Kunnskapsløftet" blir et økonomisk løft for foreldre, skolene og kommunene. Forlagene er selvfølgelig klar over dette, og arbeidet med nye lærebøker pågår for fullt. De skal være i handelen snart – for å bli tatt i bruk høsten 2006. Blir det gode lærebøker vi får, og blir de bedre enn de forrige? Og hva er nå egentlig en god lærebok? Dette siste spørsmålet er det vanskeligste og viktigste å besvare. Lærerne vet alt om det av erfaring hver gang de må ta stilling til nye læreverk og vurdere hvorvidt de er egnet.

SYNSINTRYKKENE FØRST

Egil Børre Johnsen – den største autoriteten på lærebøker her til lands – skriver om ulike vurderingskriterier som har vært brukt på lærebøker. Han snakker med rette om "læreboklitteraturens kompleksitet" og hevder at en "heldekkende bokanalyse (---) i prinsippet [vil] bli så omfattende at den må gjøre greie for 216 sentrale enkeltpunkter." Disse 216 kriteriene er utviklet for UNESCO og beregnet på myndigheter, forfattere og forlag (Johnsen m.fl. 1999: 35). Min tilnærming blir en annen – og mer praktisk – som den *må* bli dersom en ikke vil gjøre lærebokkunnskapen til studium. Men vil en allikevel gå grundigere til verks, er det med glede jeg viser til Johnsens med fleres *Lærebokkunnskap* – som er en instruktiv og kortfattet innføring fra 1999.

Hvordan kan man så geberde seg – som lærer – i møtet med de mange nye og vanligvis delikate lærebøker? Hva skal man se etter – når man skal prøve å vurdere slike læremidler? For egen del begynner jeg som de fleste med å bla – og lese her og der. Fanger bildene min oppmerksomhet? Virker illustrasjonene nødvendige og instruktive? Er illustrasjonsgraden rimelig stor? Førsteintrykket av en lærebok er et syns-

inntrykk. Men ganske snart begynner jeg å gjøre meg tanker om bildebruken, om montasjen – om oppslagene i den sammensatte eller multimodale teksten en lærebok alltid er. Selvfølgelig må en lærebok være appetittvekkende – den må pirre de mange forskjellige elevenes nysgjerrighet og gi dem spontan leselyst. Men ikke kun det. Den må også ganske tidlig avgi signaler – som leseren kan oppfange – om at den vil formidle faglige kunnskaper på en ordnet og tillitvekkende måte. For mange illustrasjoner – og for mange visuelle digresjoner – kan svekke fagtekstens autoritet, mener jeg. Den kan nemlig bli for mangfoldig, adspredt og potpourriaktig – en slags visuell fruktsalat. Selv blir jeg ofte slått av mylderet i moderne lærebøker. Fotografier og ulike typer illustrasjoner er nå én sak, men i tillegg kommer ulike margtekster, innrammede sammendrag, ekstrastoff, forslag til aktiviteter og oppgaver – alt dette i tillegg til den løpende brødteksten i læreboka. Det er som å være tolv år og komme inn på tivoli, en kan bli tummelumsk av alle inntrykkene – og hvor skal en begynne? Alt virker gøy – så lenge vi snakker om tivoli. Men i omgangen med ei lærebok kan mangfoldet og mylderet også lede til en umiddelbar oppgitthet: Hvor skal vi begynne å lese? Må vi lære alt dette? Er alt sammen viktig?

Ved det første møte med ei lærebok forsøker jeg altså å ha et visst blikk for hvorvidt teksten kan virke appetittvekkende på unge lesere. Det er selvsagt viktig at lærebøkene er tiltalende og har et design som appellerer til den aktuelle elevgruppa. Men dernest må lærebokteksten være ryddig og tillitvekkende slik at leseren kan forlate seg på at vandringen gjennom stoffet blir en passe lærerik og opplysende sightseeing. Ofte er lærebøkene for omfangsrike.

I særdeleshet tar ungdomsskolens lærebøker pusten fra meg. For det første er bøkene tykke. Det er selvsagt i beste mening. Ikke alle skal lese og arbeide med alt stoffet, og læreren skal også kunne gjøre sitt utvalg blant flere emner. Men for mange elever fungerer disse overflødigshornene av noen bøker nesten demotiverende – læreboka er tung fordi faget er tungt. Og når det så kommer til selve teksten – ja, da kan den være som en sandet motbakke.

DERETTER TEKSTEN, ER DEN PASSE RYDDIG?

Lærebøkene bør selvfølgelig være ”velskrevne” – men hva innebærer det? Det første jeg legger merke til, er hvorvidt teksten er tydelig strukturert – for elevene. Er bruken av overskrifter og mellomtitler god? Kan overskriftene si elevene noe? Er de korte og poengterte? Er det et overskuelig antall hovedpunkter eller momenter? Antyder de at det er en forståelig progresjon i stoffet? Er teksten delt opp i passelig store biter – dvs. i halvsider eller noe mindre – eller i spalter på omtrent en side når sidene er tospaltete?

Her er det fristende å peke på at enkelte lærebøker også kan bli for strukturerte: først er stoffet delt i hovedkapitler, dernest er disse delt i klart markerte avsnitt med mellomtitler – og til slutt kan avsnittene være

ytterligere inndelt. I en slik struktur kan man lett gå seg vill – selv om det nettopp var det strukturen skulle forhindre.

La oss se på ett eksempel – fra læreverket *Tellus. Natur- og miljøfag for ungdomstrinnet*.

(Ekeland, Johansen, Rygh og Busengdal Strand 1999:118 ff.) Hovedkapittel 5 heter ”Lys og



farger – øyet som ser.” Dette er delt i fem underkapitler. Ett av disse heter ”Farger – naturens lyskrydder”. Det er igjen delt inn i to underkapitler – der det første av dem heter ”Solspekteret – hvitt lys består av alle farger.” Hva heter så det andre? Vi forventer vel at det enten må handle om annet lys enn solens – eller gå videre med å drøfte hva farger er. Det er det siste som skjer. Under-underkapitlet har overskriften ”Ingenting har farge før det blir truffet av lys – hvordan rødt blir rødt og blått blått.” I dette kapitlet er ytterligere en del av teksten skilt ut med egen (kursivert) overskrift: ”Hvorfor ser farger noen ganger annerledes ut innendørs?” Noen av overskriftene er for lange, men *Tellus*-teksten virker ryddig – i hvert fall når den leses med ettertanke. Allikevel kan selv den voksne leser få vanskeligheter med å holde hodet kaldt i omgangen med slike hypotaktiske strukturer – à la kinesiske esker. Hva hører egentlig til hva – og hva er viktig(st) i teksten? Problematikken er ikke ulik den vi berørte over – da de mer flimmeraktige og ”ungdomsvennlige” oppslagene i enkelte lærebøker ble omtalt. For lite struktur – og for mye – kan være like galt. I begge tilfeller kan ”den røde tråden” gå tapt i fremstillingen. Sakprosa er selvfølgelig ingen enkel sak – verken å skrive eller lese.

BRUKEN AV FORTELLING

Derfor ser man at enkelte lærebokforfatterne forsøker å gå helt andre veier i formidlingen av fagstoff – de ikler stoffet skjønnlitterære gevanter og lager en fortelling – for i fortellingen er det vel lett å fastholde ”en rød tråd”?

På én måte, ja – men problemer kan oppstå.

Kanskje kan bruken av fortelling være hensiktsmessig – særlig på barne- og mellomtrinnet. Men etter hvert som elevene blir eldre og kravet til faglige kunnskaper øker, kan fortellingen komme til å fungere kontraproduktivt.

Vi skal se på ett eksempel – fra historieboka *Historie 5* av I. Libæk og Ø. Stenersen.

(Libæk og Stenersen 1996:31f) Denne læreboka klipper småfortellinger inn i den løpende sakprosafremstillingen. I kapitlet om de første bondefamiliene får vi høre ”Fortellingen om



Ugur og Aras”, som er to brødre på jakt. ”Ugur og Aras hvilte i fjellskråningen. De hadde hjulpet faren sin med å jage en sau utfor et stup. Nå lå det døde dyret foran føttene deres.” Slik åpner fortellingen. ”Men plutselig hørte de svak breking i nærheten. Guttene krøp forsiktig i den retningen lyden kom fra, og der, bak noen steiner, lå to små lam. ”Finn en stein,” hvisket Ugur. ”Vi knuser skallene på dem. Kjøtt av små lam er det beste som finnes.” Hvordan kan vi forvente at elevene på femte trinn reagerer på en slik fortelling? Jo, det typiske vil være at de har lett for å synes synd på dyr som drepes, og tilsvarende vil de mislike de slemme jegerne Ugur og Aras – noe som er svært uheldig all den tid guttene er hovedpersoner og burde tjene som identifikasjonsfigurer for elevene. Ugur og Aras skal representere fremskrittet i fortellingen – de bofaste bøndene. Poenget her er at man vil illustrere den historiske overgangen fra nomadiske jeger- og fangstkulturer til bofaste livsformer for 9000 år siden – for femteklassinger. Noe slikt er ingenlunde enkelt, men det spørs om ikke fortellingssnutten dårlig tjener sitt formål, som antydnet. Elevene blir i beste fall grepet av den dramatiske beretningen, men de begriper knapt noe av historien. De syns synd på sauen som blir drept, og får avsky for de brutale og unge jegerne – det er det som skjer.

Nå kan det nesten virke som om lærebokforfatterne selv har ant uråd. For etter fortellingen om Ugur og Aras fortsetter brødteksten som sakprosa. Og helt til slutt i avsnittet, som en pålimt liten snutt, heter det: ”En ting må vi huske når det gjelder husdyra i gamle dager. De var mye mindre enn husdyra i dag. En sau som tilhørte de første bondefamiliene, var antakelig ikke større enn en liten hund!” Dermed har forfatterne av historieverket til slutt gjort som elevene, endt opp med å fokusere på husdyr – og ikke på overgangen fra en historisk epoke til en annen. Og hva er poenget med dét? Er det for å helle olje på vannet? Når husdyra var så små, så var det heller ikke så ille at de måtte bøte med livet? Eksempelet vi har sett på her, antyder at fortellingen har sine begrensninger – når det er ganske abstrakte poenger som skal formidles. Og særlig galt blir det selvsagt når forfatterne mangler blick for hvordan vi leser fortellinger – til forskjell fra sakprosa. I skjønnlitteraturen identifiserer vi oss lett med ofrene – og etablerer avstand til skurkene. I beretningen om Ugur og Aras dreper jegerne vergeløse og små (hus-)dyr.

For elevene taler beretningen om barbari, mens lærebokforfatterne ville illustrere sivilisatoriske fremskritt.

Egil Børre Johnsen peker på et annet viktig moment når fortellinger bakes inn i den pedagogiske sakprosaen: de fiktive personene blir vi knapt kjent med, de er nemlig uten personlighet – og har som regel intetsigende navn som Ola og Kari. Og leserne aner nok at de heller ikke skal interessere seg for dem det fortelles om, for fortellingen er ingen ordentlig fortelling – den bare later som den er det. De vet at det er en lærebok de leser – og at fortellingen er med fordi den har et skjult pedagogisk poeng. Så gjenstår det bare å pakke opp denne pseudofortellingen for å finne ut hva forfatteren egentlig ville si. Gjør det saken enklere – for eleven som skal lære – at han også må løse en gåte? Og hva med virkningen av å lese fortellinger der en ikke skal interessere seg for dem det handler om? Kan en slik leserattityde som det da legges opp til, smitte av på lesningen av virkelige fortellinger? Svaret på det siste er selvsagt ja, det kan godt bli resultatet av den motepregede og uoppriktige bruken av liksom-fortellinger i pedagogisk sakprosa. Elevene trenes til ”å bruke” fortellingene til ymse og ganske bestemte pedagogiske formål i stedet for å lese dem med en tolkende tilnærming. Å tolke er å finne ut hva teksten vil si om menneskene den handler om og om livene de lever. Slikt kan en speile sitt eget liv i, for å forstå mer av både teksten og seg selv.

Jeg vil altså være på vakt mot bruken av fortelling i lærebøker – fordi det legges til rette for en uoppriktighet i omgang med tekstene. Elevene inviteres til å lese skjønnlitteraturen som om det er sakprosa. I norskfagets læreplaner poengteres det om og om igjen hvor viktig det er å gi elevene sjangerkunnskap. Men i mange lærebøker motarbeides slike ambisjoner. Elevene blir forvirrede og vet knapt hvilket ben de skal stå på – enten de møter sakprosa eller skjønnlitteratur⁵.

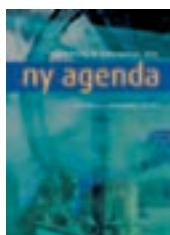
ELEVORIENTERT ELLER FAGORIENTERT?

Som regel blir jeg overrasket over hvor voksent det skrives i lærebøkene – ikke bare voksent, men informasjonstett, komprimert og abstrakt. Anne Charlotte Torvatn ved Høgskolen i Sør-Trøndelag har studert hva elever oppfatter

⁵ Vi fastholder at det er et grunnleggende skille mellom begrepene *sakprosa* og *skjønnlitteratur*. I virkeligheten er det slett ikke så enkelt, men her fører det for vidt å gå grundig og nyansert inn i problematikken

i lærebøkene de leser – og hun har tatt doktorgraden på dette arbeidet. Hun konkluderer med at lærebøkene bør si mindre og forklare mer. Jeg har lett for å skjønne hva hun sier. Det er nemlig enkelt å finne eksempler til skrekk og advarsel – også i våre dager – på hvor vanskelig det skrives i lærebøkene i norsk skole.

Vi skal se på to ulike eksempler – det ene fra en lærebok i samfunnsfag, det andre fra norskfaget. Først *Agenda. Samfunnslære* av Trond Borge, Berit Lundberg og Ole Aass, en ganske fersk lærebok for videregående skole. Et delkapittel om roller åpner slik: ”En *rolle* definerer vi som summen av de forventningene som retter seg mot en person i en bestemt posisjon.” (Borge, Lundberg og Aass 2001:17). Et annet delkapittel tar opp sosialt avvik. Det begynner slik: ”*Sosialt avvik* er atferd som bryter med normer som gjelder i et samfunn eller en gruppe. Dette gjelder både formelle og uformelle normer. Vi skal her se på noen årsaker til at enkelte mennesker møter problemer i samhandling med andre.” (Borge, Lundberg og Aass 2001:22). Sakprosaen er akademisk abstrakt – og (vel?) ganske uangripelig i faglig henseende. Men kan den si syttenåringer noe særlig? Appellerer stilen og tonen til dem? Og er det slik man kommuniserer med tenåringer i videregående skole – ved å presentere en abstrakt begrepsdefinisjon for så å gå videre derfra? Jeg svarer nok benektende på mine egne spørsmål, og vil mene at det er mye bedre å ta utgangspunkt i et eksempel – enten det nå skal handle om roller eller avvik. I det hele tatt kan man ikke ha ambisjoner om å formidle så *tett* som det her legges opp til – spesielt ikke hvis man vil inkludere flere enn de fem-seks intellektuelt best begavede og arbeidssomme i en gjennomsnittsklasse. Alternativet til den stil som brukes i *Agenda* er selvfølgelig ikke et påtatt ungdomsvennlig språk – med ”coole” uttrykksmåter og ”sexy” tone. Noe slikt avslører elevene umiddelbart, og lærebokteksten taper troverdighet. Men vil man etablere faglig autoritet og beholde den i en lærebok, er det ikke tilstrekkelig å bare levere akademiske definisjoner og resonnementer. De må leveres med respekt for leseren – som bare er sytten år



i vårt tilfelle. Skal teksten fungere, må leseren komme til å erfare den milde og gode fornemmelsen av ”ethos” – noe man kan erfare i møte med en skribent som vil leseren vel, og derfor snakker *med* ham og ikke (med) *til* ham. Det er her problemet ligger – med *Agenda*, forfatterne neglisjerer noen grunnleggende vilkår for kommunikasjonen, av retorisk art.

BEGREPSFLORA

Det andre eksempelet kommer fra det mest solgte læreverket i faget norsk for ungdomsskolen, *Fra saga til CD*. I bindet for tiendeklasse kan man for eksempel lese: ”De unge forfatterne i 1960-årenes Norge (---) kritiserer (---) den realistiske romanen som de synes er borgerlig, gammeldags og direkte kjedelig. Som tidligere nevnt går de unge lyrikerne nye veier, og den tradisjonelle lyrikken blir sett på som ”umoderne”.” (Jensen og Lien 1999:276) Dette språket flyter jo så lett – på én måte, men er det til å begripe – når man er femten år gammel og stadig digger Donald – og ellers en og annen fantasybok? Jeg tviler på det. ”Den realistiske romanen” snakkes det ubesværet om i læreboka. Men hva er egentlig en realistisk roman? ”Borgerlig” – hva er det? Og hva med ”den tradisjonelle lyrikken”? Hva er ”umoderne” – skrevet i anførselstegn? Mener de noe annet med umoderne enn med ”umoderne”? Dette er bare et fåtall spørsmål som lett oppstår i etterkant av et lite tekstutdrag.



Det hender jeg snakker med elever fra både ungdomsskolen og v.g. skole. Fra tid til annen har jeg spurt dem om hva ”klassekamp” er, det er nemlig et begrep man ofte finner i skolens lærebøker – på en ganske innforstått måte. Som regel antar elevene at ”klassekamp” har med konflikter å gjøre – *mellom skoleklasser*. Samfunnsklasser – hva er det? Jo, det finner man gradvis ut av – men kanskje ikke før en er tjuvfem-tretti år gammel. Mitt poeng med dette eksempelet er bare å antyde en realitet: det er en begrepsbruk i lærebøkene våre som elevene knapt kan makte å fordøye – dels fordi det

forklares for lite, som Torvatn har påpekt – og dels fordi det er slike mengder av fagtermer og ord, at man snør ned i nesten hvert eneste fag.

La oss se nærmere på *Fra saga til CD*. Det utgjør seks bind på til sammen 1300 sider og tre vedlagte CD-er. Tre av bøkene dreier seg om norsk litteratur – et for hvert årstrinn, og tre av bøkene tar opp språklige emner. Hvor mange ulike fagtermer introduseres og brukes i et slikt verk? Har noen tatt seg besværet med å telle dem? Det gjorde jeg – av ren nysgjerrighet. Dvs. jeg talte kun opp slike begreper som kan kalles *litterære begreper*. I norskfaglige tekster brukes det også en rekke andre begreper, for eksempel slike som tydeligere har med fagets språklige egenart å gjøre, for eksempel ”indirekte objekt”, ”helsetning” og ”apposisjon”. ”Komposisjon”, ”realistisk roman”, ”essay” – dette er eksempler på litterære begreper – det var dem jeg registrerte – for å avgrense undersøkelsen.

La meg legge til at arbeidet ikke hadde vitenskapelig innretning. Hva er egentlig et litterært begrep, hvilke ord hører normalspråket til? Tvilstilfellene fins i mengder, men allikevel kan det være til ettertanke å innkretse lærebøkens begrepsinventar. Hvor mange litterære begreper utstyrer vi norske grunnskole-elever med, for å bistå dem med deres leseferdigheter og litterære (ut-)dannelse? *Fra saga til CD* bruker om lag 350 litterære begreper – men ikke alle disse behøver være helt ukjente. Et sted mellom 50 og 100 av dem *kan* ha vært i bruk på barne- og mellomtrinn. Det er enklere begreper som ”lyrikk”, ”roman”, ”bipersoner” etc. Men uansett innebærer det at 250–300 nye fagbegreper introduseres i det ene faget norsk i løpet av ungdomsskolens tre år. *Må* virkelige elevene utsettes for en slik haglbyge av fagbegreper? Er dette i så fall alle fagbegreper

i dette faget – slik at norskfaget i videregående skole stort sett bare betjener seg av de fagord og uttrykk elevene har tilegnet seg i ungdomsskolen?



For å kunne nærme meg et svar på dette siste spørsmålet, tok jeg for meg et dominerende norskverk i videregående skole, *Bruer* ved M. Beinset Waagaard og A. og I. Engelstad. Dersom

elevene som hadde brukt *Fra saga til CD* i ungdomsskolen, gikk videre med *Bruer*, ville om lag 260 av ungdomsskolens litterære fagbegreper blitt anvendt – men *i tillegg* introduserer Bruer drøyt 300 nye litterære fagbegreper. Etter endt videregående skole ville da elevene ha møtt 600–700 forskjellige fagbegreper – *i det ene faget* norsk.

Undersøkelsen – med alle dens begrensninger – gir i hvert fall en mulig pekepinn om hvorfor norskfaget er skolens mest upopulære.

Ingen lærebok kan redde et slikt fag – uansett hvor mange fargerike fotografier og vittige Hårek-striper en måtte inkludere i teksten for å gjøre den leservennlig. Faget norsk er overlesset og saneringsmodent, hvis vi skal våge å generalisere på bakgrunn av funnene i to vilkårlige, men sentrale læreverker i norsk skole i dag. I vår sammenheng gjelder det å ha blikk for hvilke fagbegreper læreverket introduserer – og selvsagt – hvorledes dette skjer. Har læreboka magemål – og vet den hvem det er som skal lese boka med appetitten og læringslysten i behold?

LÆREBOKA – OGSÅ FOR LÆREREN

Så langt har jeg forsøkt å omtale lærebøkene i lys av leserne de primært er skrevet for – nemlig elevene. Vi antar jo at mange elever – forhåpentlig de fleste – leser lærebøkene. Og kanskje arbeider de med oppgavene som alltid forefins – i hvert fall hvis læreren pålegger dem dette med makt og myndighet. Men den kanskje beste lakmestest på om læreboka fungerer, er elevenes opplevelse av boka – etter hvert som de blir kjent med den. Dessverre er det ikke uvanlig å høre elever som oppgitt gir uttrykk for at de knapt skjønner læreboka og derfor ikke har særlig utbytte av stillelesinga eller leksearbeidet. Vi får i så fall være åpne for at klagesangen skyldes annet enn bare læreboka. Kanskje trenger elevene trening i å lese sakprosa? Men må elevene til stadighet få lærerens utlegninger og forklaringer på fremstillingen av stoffet, er det grunn til å bli betenkt. Dersom dette er regelen heller enn unntaket, ser vi et eksempel på ulykksalig samvirke mellom lærebok, lærer og elevgruppe. For et eller annet slags samvirke blir det uansett – mellom de tre instansene i opplæringssituasjonen. Aller helst kunne vi ønske at læreboka og læreren kunne supplere hverandre i formidlingen av fagstoffet, slik at de gjensidig kunne styrke hverandres faglige autoritet og ethos.

Læreboka skal derfor ikke si *alt* – den skal gi (spille-)rom for læreren – på flere måter. Læreren bør egentlig være solist – og læreboka skal være et instrument for læreren – slik at visse læringsmål kan nås av elevene. Det burde ikke være nødvendig å påpeke slikt, men når jeg allikevel gjør det, er det for å holde avstand til slike lærebøker som nærmest ser bort fra at læreren fins og kan ha noe å komme med. Vi er allikevel klar over at faglig sikre lærere foretrekker knappe lærebøker, mens usikre lærere ønsker seg ”totalløsninger” – omfangsrike lærebøker med elevhefter og lærerveiledninger. Her er moralen den at læreren bør ta stilling til læreboka – som en samarbeidspartner – enten man nå forstår seg selv som mer eller mindre faglig sikker. Læreboka skal passe til elevene, ja – men den skal også fungere for læreren, som står mest ansvarlig for den opplæring som finner sted.

Et siste moment i vår omtale av læreboka gjelder arbeidsoppgavene som gjerne avslutter de enkelte kapitler i framstillinga. Det er god grunn til å se nærmere på disse – fordi de antyder noe om verkets elev- og fagsyn. Selvfølgelig bør lærer og lærebok være på linje i noe så viktig som dette.

Hva spør man elevene om – i etterkant av et avsnitt?

Det er forståelig at man finner faktaspørsmål – der svarene på dem er gitt i selve lærebokteksten. For ganske mange elever er det passe utfordrende og lærerikt å gå tilbake i det leste for å finne svar – i hvert fall hvis teksten er faglig krevende. I KRL-verket *Under samme himmel 8* blir elevene bedt om å svare på hvilken rekkefølge det er ”på skriftene i Tanach, og hvordan skiller den seg fra rekkefølgen i Det gamle testamente?” (Wiik og Bakke Waale 2002:116) Svaret på de to spørsmålene står eksplisitt fem sider tidligere: ”Tora” er første hoveddelen i Tanach, ”Profetene” eller ”Neviim”, er andre del – og ”Skriftene” eller ”Ketuvim” er tredje hoveddel. Det er mulig at noen tretten år gamle elever kan lære slikt stoff – og huske det for en tid. Men når selve oppgavearbeidet skal gjøres, er det fare for at elevene tar jobben på letteste måten: de nærmest skanner lærebokteksten på skrå for å finne

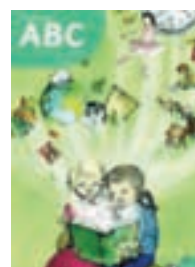
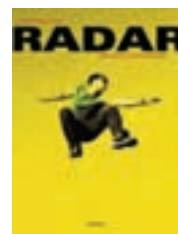
svaret – så er *det* ekspedert. Tora, Neviim, Ketuvim – hvem bryr seg?

Derfor bør arbeidsoppgavene (også) være innrettet på å trene elevenes videregående leseferdigheter. For å besvare faglige spørsmål bør elevene bli tvunget til ”å lese mellom linjene”, som det heter. De må for eksempel kombinere to eller flere opplysninger i teksten for å kunne besvare et gitt spørsmål, eller de må kunne resonnerer videre ut fra gitte saksopplysninger. I KRL-verket er det spørsmål som ber elevene sammenligne utvalgte deler av Bibelen og Koranen. ”Hvilke likheter og forskjeller finner du?” Men enten spørsmålene og arbeidsoppgavene er enkle eller mer krevende, må de fokusere på det som er sentralt og viktig i lærestoffet. Noen av spørsmålene bør være hukommelsesspørsmål, de må få elevene til å gjenkalle noe av det de har lest. Men flere spørsmål må være innrettet på å stimulere til passe krevende faglige resonnementer. I serien av spørsmål og oppgaver skal det også være en viss progresjon. Poenget er jo at lærebokteksten skal oppdra/dra opp elevene – i faglig henseende. Det er jo derfor vi kaller de unge for ”elever”. Begrepet kommer fra det franske verbet ”élever” – som betyr å heve eller løfte. Slikt kan det være nyttig å ha in mente. Merker vi at læreboka har det for øye – først og fremst – og ikke bare er ute for å teppebombe de arme unge med kaskader av informasjon og parkere læreren på sidelinjen, ja – da er det håp. Kanskje kan vi se for oss lærebøker som holder litt tilbake – fordi de vet at elevene ikke kan svelge hva det skal være, og fordi de begriper at læreren er førstefiolinisten i den konserten en skoletime i beste fall kan bli. Alt dette i respekt for eleven først og fremst – som ikke skal vite *alt*, men bare nok til å resonnerer faglig troverdig på et visst alderstrinn. Både lærer og lærebok er for så vidt i samme ærend: begge skal gi eleven tro på at det er overkommelig og mulig å sette seg inn i et gitt (fag-)felt – og at det likeledes er spennende å bli klar over at en kan tenke større og mer presist enn hva en gjorde tidligere i livet. Så enkelt og så krevende – for eleven, for læreren – og for lærebokforfatterne.



Referanser:

- Beinset Waagaard, M., A. Engelstad og I. Engelstad (1996). *Bruer*. Oslo: Aschehoug
- Borge, T., B. Lundberg og O. Aas (2001). *Agenda*. Oslo: Cappelen
- Børre Johnsen, E. ?Lærebokteksten? i E. Børre Johnsen m.fl. (1999). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Ekeland, P.R., O.-I. Rygh og S. Busengdal Strand (1999). *Tellus. Natur- og miljøfag for ungdomstrinnet*. Bind 10. Oslo: Aschehoug
- Jensen, M. og P. Lien (1999). *Fra saga til CD*, Bind 10 A. Oslo. Forlaget fag og kultur
- Libæk, I. og Ø. Stenersen (1996). *Historie 5*. Oslo: Cappelen
- Wiik, P. og R. Bakke Waale (2002). *Under samme himmel 8*. Oslo: Cappelen



Lesing og læring med Internett

Kommunikasjonskonsulent og pedagog Leif Måsvær

Hvordan finner man fagtekster på Internett? Hva må elevene kunne for å orientere seg på Internettet? Hva må læreren gjøre for at elevene skal få et godt utbytte av tekster på Internett? Hvordan kan elevene arbeide med tekstene slik at de leser dem og tar til seg innholdet?

I denne artikkelen skal vi se nærmere på det å lese og bruke tekster på Internett. Vi skal også si litt om søking etter fagstoff og noe om hvilken kompetanse lærer og elev trenger for å kunne bruke Internett på en slik måte at dette fører til læring.

La oss innledningsvis fastslå at lesing og læring med Internett må planlegges og didaktisk tilrettelegges som alle andre lese- og læringsoppgaver. De prinsippene som beskrives innledningsvis (jf *Fagbok i bruk*), er følgelig også aktuelle når elevene skal lære å bruke internett. Det må arbeides like grundig, målrettet og systematisk med tekster fra Internett som når benytter tekster i bokform.

I løpet av de siste 7 årene har jeg hatt rundt 600 lærere på etterutdanningskurs i bruk av IKT i skolen. Det slår meg gang på gang at lærerne kun i liten grad bruker sin pedagogiske kompetanse til å tilrettelegge undervisningen når Internett er involvert. Det blir altfor ofte: "Gå gjerne inn på Internett og finn stoff der". Dette gir ofte følgende resultat:

- **Elevene finner altfor mye stoff**
- **Elevene bruker mye tid på å finne stoff og roter seg fort bort i andre ting**
- **Fagtekstene er for vanskelige**
- **Tekstene kopieres ukritisk til Word og skrives ut**
- **Eleven leverer inn teksten uten å ha lært det som står i den**

PLANLEGGING OG MÅLRETTING

NÅL I EN HØYSTAKK

En hovedutfordring elevene møter når de skal lete etter stoff på Internett, er den formidable informasjonsmengden som finnes der ute. Dette er Internettets store fordel og samtidig dets hovedproblem. Hvordan finner jeg akkurat det jeg er ute etter?

Vi vender tilbake til innledningen av denne artikkelen, der vi slo fast at læring med Internett må planlegges og tilrettelegges didaktisk. Hvis det er nyttig å bruke tankegangen om læringsstiler på en fagtekst i en bok, er det sannsynligvis nyttig å gjøre dette også når man skal finne fagtekster på Internett. Ja, desto viktigere, fordi eleven ofte selv skal finne denne teksten i et mylder av informasjon av varierende kvalitet og kompleksitet. Når det er viktig å utnytte tidligere kunnskaper og egne erfaringer når teksten står i en lærebok, er det minst like viktig å gjøre det når en skal finne tekster på Internett. Der boka ofte er valgt av læreren, som selv har lest stoffet og gjort seg tanker om tilpasset opplæring, er denne prosessen nå overlatt til eleven. Eleven står overfor følgende utfordringer:

- 1) Finne tekster som omhandler temaet
- 2) Finne tekster som ligger innenfor sin egen forståelseevne med hensyn til kompleksitet, ordbruk og lengde

3) Sile ut tekster som ikke holder mål kvalitativt. Dette skal altså elevene klare uten forarbeid og uten en klar bevissthet om at det er nettopp dette de skal gjøre. Det er ikke rart at arbeidene elevene produserer, er av svært varierende kvalitet.

Det er merkelig at vår bevissthet om disse tingene er så lav. Ingen av oss ville vel latt elever som nettopp har lært å lese, måtte klare seg på egenhånd i all lesing framover? Men når en elev kan surfe på Internett og kan bruke Google, så setter vi ofte ingen krav til kompetanse og refleksjon utover dette.

BEVISSTGJØRING OG VEILEDNING

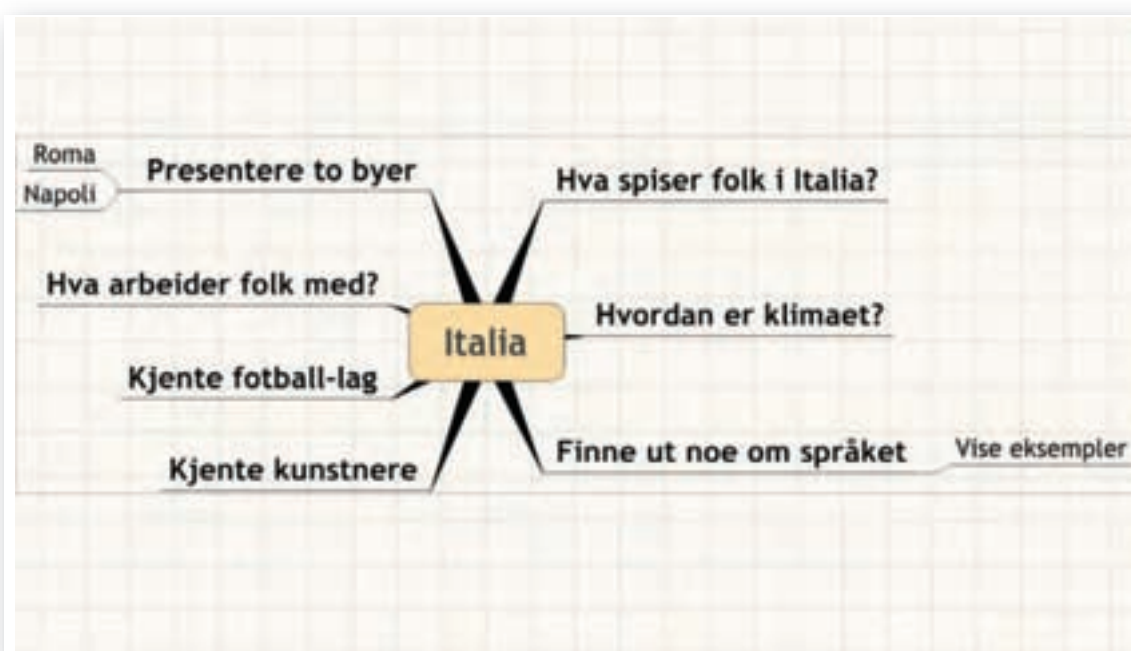
Klassen til Helge skal ha prosjekt. Helge har valgt å ha Italia som tema. Han vil hente opplysninger fra Internett.

Her er noen viktige spørsmål som læreren da bør stille til Helge:

- *Hvilken informasjon er du ute etter?*
- *Informasjon om Italia, svarer Helge*
- *Flott, men hvilken informasjon om Italia? Hva ønsker du å få greie på?*

Helge lager et digitalt tankekart.

- *Hva skal du bruke tekstene til?*
- *Jeg skal bruke dem som utgangspunkt for en presentasjon jeg skal ha for klassen. Den skal*



vare i ca. 15 minutter, svarer Helge.

– *Hvordan skal du gå fram for å finne tekster som kan gi deg slik informasjon?*

Helge vil gå i gang med å søke på Internett. Læreren foreslår at han prøver skolebiblioteket først. Informasjonen i en bok eller et leksikon har vært gjennom en redaksjon, og det er da større sjanse for at informasjonen faktisk er riktig. Helge er enig i dette, men sier at han vil fortsette med å lete på Internett hvis han ikke finner det han trenger på skolebiblioteket.

Lærer: Bra! Hvordan vil du gå fram når du skal finne informasjonen du er ute etter på Internett?

Helge: Jeg går først på www.caplex.no, for der er informasjonen riktig. Så vil jeg prøve www.wikipedia.no, som er et leksikon der alle som vil kan bidra. Til slutt vil jeg søke på www.google.no

Lærer: Hvilke søkeord vil du bruke hvis du vil vite noe om kjente fotball-lag?

Helge: Jeg vil søke på fotball og Italia.

Lærer: Hvis ikke dette gir deg det du trenger, hva vil du søke på da?

Helge: Italiensk fotball. Finner jeg ikke det jeg leter etter da, søker jeg på AC Milan og Juventus. Dette er fotball-lag jeg vet om fra før.

Lærer: Før en enkel logg over endringer du måtte gjøre i forhold til søkestrategiene dine. Jeg vil gjerne høre litt om søkestrategiene dine gav deg det du lette etter, eller om du måtte gjøre noe annerledes.

– *Hvor lang tid skal du bruke på å søke etter informasjon?*

Helge vil bruke to timer til å finne den informasjonen han trenger. Resten av tiden trenger han til å lese tekstene og trekke ut det han vil bruke i presentasjonen sin.

Det handler om å skape seg strategier og struktur i arbeidet med å finne fagtekstene man er ute etter. Da er sannsynligheten for å finne informasjon som kan brukes til læring så mye større. En må også evaluere strategiene sine. Hva fungerte, og hva fungerte ikke? Hva vil du gjøre annerledes neste gang? Uten disse refleksjonene utvikles ikke søkekompetansen, og man får kun et lite repertoar av strategier å spille på.

INTUISJON, VALG OG NAVIGERING

Men det er ikke nok å bare søke etter fagtekstene på Internett. Man må finne også. Eleven må gjennom enda en fase før han er klar til å faktisk lese teksten. Han må tolke treffene han får i leksikonet og på Google.

Når eleven søker i et leksikon, får han opp bilder og tekst om Italia, men også lenker videre til stoff som har tilknytning til søkeordet. Her må eleven gjøre valg. Er dette noe han kan bruke? Er det dette han er på utkikk etter? Er teksten på et nivå som gjør at eleven forstår hva som står der? Skal han klikke seg videre på en av lenkene?

Når eleven søker på Google, kommer det opp en lang liste med sider der søkeordet er representert. Hvert treff består av en lenke og en liten kort, av og til intetsigende, tekst. Hvilket av disse treffene skal han gå inn på? Skal han starte på toppen av lista og gå inn på alle? Skal han gjøre et nytt søk med nye søkeord?

I begge disse tilfellene må eleven skanne teksten. Når vi bruker Internett, skanner vi sidene på leting etter bilder og tekst vi interesserer oss for. Når vi finner noe interessant, stopper vi opp og leser mer nøye. Elever må trenes i dette. Dette kan gjerne gjøres i en fellesøkt med videokanon. (*Husk å bestille videokanonen i god tid på forhånd, og sjekk at alt virker før økta starter, jf. planlegging og didaktisk tilrettelegging.*)

– *I dag skal vi lære om Egypt.*

– *Hvordan skal jeg finne fagstoff om Egypt på Internett?*

Gjennom søk på for eksempel Google kan så klassen selv foreslå søkeord og vurdere trefflistene som da kommer opp.

– *Hvilke sider skal vi gå inn på?*

– *Hvorfor tror du denne siden vil gi oss det vi er på jakt etter?*

Vi går sammen inn på sidene og vurderer om denne teksten gir oss det vi er ute etter. Forstår vi teksten? Er den for kort, for lang eller akkurat passe? Oppgaven kan være å velge ut to tekster fra Internett som klassen skal lese og arbeide med i etterkant.

I tillegg til søking får man anledning til å kommentere reklame, kildekritikk, validitet av informasjon osv.

Gjennom slike øvelser setter vi ord på hvordan vi tenker, og vi lærer av hverandre gjennom utprøving. Elevene utvikler på denne måten strategier for det å finne stoff som de kan nyttiggjøre seg i læringsarbeidet, ikke bare samle masse stoff som handler om temaet.

HVA MED DE SVAKE LESERNE?

De svake leserne har, på samme måte som i forhold til tekster på papir, behov for litt ekstra tilrettelegging. De klarer ofte ikke å ta seg fram i informasjonsjungelen. Disse elevene kan gjerne være flinke til å bruke en pc, men å få et overblikk over treffliste i søkemotorer og finne tekster som er på deres nivå, vil mange av dem ikke klare. Her er det læreren som må finne sidene for eleven. Dette kan gjøres for eksempel ved at læreren lager et Word-dokument med lenker til sider som eleven skal surfe på. Da omgås søkeproblematikken. Skulle man ønske å trene på søk, er Internettleksikon en god plass å begynne (www.caplex.no eller www.wikipedia.no). Et alternativ er å bruke www.minskole.no. Her har noen funnet faglenker for deg.

KAN VI STOLE PÅ TEKSTEN?

Som jeg har nevnt tidligere, er det forskjellig kvalitet på fagtekster man finner på Internett. Alle som vil, kan legge ut tekster på Internett, og det er ingen overordnet kvalitetskontroll.

Man kan vite mye om tekstens kvalitet hvis man vet hvem som står bak websiden den ligger på. Er det et leksikon, så vet man at teksten har vært kvalitetssikret før den er lagt ut på nettet. Er det en seriøs organisasjon som står bak, kan man forvente at informasjonen stemmer. Er det en privatperson, kan det godt være at teksten er god, men da bør man være noe mer skeptisk og måle innholdet opp mot andre kilder. Stemmer innholdet overens? Noen nettsider driver også propaganda for sitt syn på en sak, ja til og med feilinformerer og forvrenger i forhold til historiske kilder. Eksempler på dette er nynazisters og rasisters fremstilling av historien og nåtiden. Her må elevene kritisk vurdere disse kildene opp mot andre kilder.

LESING AV SELVE TEKSTEN: OMFORMING OG BEARBEIDING

Det er veldig viktig å understreke for elevene at hele hensikten med å finne fagtekster på Internett er å lese og eventuelt bruke dem, ikke å kopiere dem og levere utskriften til læreren. I de andre artiklene i dette heftet finner du mange eksempler på hvordan du kan arbeide videre med tekster både muntlig og skriftlig. Kombiner dem gjerne med ideene fra denne artikkelen.

Lag avsnittsoverskrifter

Først lar du elevene finne en tekst på Internett. Kopier den til Word eller et annet tekstbehandlingsprogram. Gi elevene i oppgave å lage avsnittsoverskrifter som poengterer det viktigste poenget i hvert avsnitt. Elevene må lese teksten nøye og trekke ut poengene de mener er viktigst. Som sagt i innledningsartikkelen: Første gang du gjør dette med elevene, kan det være smart å modellere det i plenum. Bruk gjerne videokanon slik at alle elevene ser det samme skjermbildet. Gjennom denne aktiviteten får du stimulert refleksjonen om hva som er viktige poeng i teksten.

Finn nytt illustrasjonsbilde

La elevene finne to nye bilder som skal illustrere teksten på en slik måte at teksten blir lettere å forstå. Del elevene i grupper og la dem legge fram for hverandre hvilke bilder de har valgt og begrunnelsen for bildevalgene. Hvilket bilde fungerer best? Hvorfor?

Lag lenker til utdypende tekster

Elevene finner en tekst og kopierer den til Word. Oppgaven blir nå å markere ord i teksten og lage lenker til sider på Internett som på en god og relevant måte utdyper dette ordet. På disse sidene finner du informasjon du kan lenke til: www.caplex.no www.wikipedia.no

Det er enkelt å lage lenker i Word:

Marker ordet som skal bli til en lenke
Klikk på menyen "Sett inn"
Klikk på "Hyperkobling"
Skriv eller kopier inn adressen til websiden du vil lenke til i feltet "adresse"
Klikk "OK"

SKAL TEKSTEN LESES PÅ SKJERM, ELLER SKAL DEN SKRIVES UT?

Det er smak og behag. Det er mer behagelig å lese lange tekster på papir, mens korte tekster gjerne kan leses på skjerm. En fare med å la elevene lese på skjerm er at de fort blir rastløse og surfer videre på leting etter nye tekster uten å faktisk lese nøye den teksten de har funnet og få med seg innholdet i den. De blir da på evig jakt etter noe annet og klarer ikke å stoppe opp og fordype seg. For disse elevene kan utskrift være løsningen. Et godt tips er å kopiere over i et Word-dokument den teksten som en ønsker å skrive ut. En webside kan bestå av metervis med tekst. Skal eleven bare ha noen avsnitt, er det dumt å bruke masse papir på tekst en ikke har behov for. I Word har man mer kontroll over hva som skrives ut.

Å TA VARE PÅ FAGTEKSTEN

Internett er et flyktig medium. Et øyeblikk har man en spennende tekst foran seg på skjermen, dagen etter kan det være umulig å finne tilbake til samme teksten. Informasjonen liksom bare renner gjennom oss, og vi er storkonsumenter av den. Vi finner den, skanner kort gjennom den og haster videre på leting etter en litt bedre tekst. Også her må elevene hjelpes til å være systematiske. Hva gjør vi når vi vil ta vare på en tekst vi har funnet?

Her er to måter å gjøre dette på:

Elevene lager sin egen lærebok i faget

Elevene klipper inn tekst som de mener er nyttig for dem å lese, i et Word-dokument. Etter hvert som nye temaer kommer til, utvides dokumentet med nye tekster og bilder. Jeg understreker igjen at dette dokumentet ikke er målet, men middelet som kan føre til læring. Dokumentet må leses, og eleven må reflektere rundt stoffet han leser.

Lag en lenkesamling

Klipp inn gode Internettadresser i et Word-dokument. Kategoriser dem i temaer. Hver elev kan ha sin egen lenkesamling, eller klassen kan ha en felles.

HVOR KOMMER TEKSTEN FRA?

Når elever jobber med tekster fra Internett, er det lett å miste oversikten over hvor teksten egentlig kom fra. Derfor skal elevene alltid

oppgi kildehenvisning til siden teksten er hentet fra. Dette gjøres ved at Internettadressen til siden kopieres inn under avsnittet som er kopiert. Det holder ikke å bare skrive: Jeg har funnet stoff på Internett.

NÅR ALT ER LIKE VIKTIG, ER INGENTING VIKTIG

Når vi jobber med lesing og læring på Internett, er det viktig å ikke fokusere på alt samtidig. Det kan fort bli for mye for elevene hvis de skal klare å gjøre alle disse tingene riktig første gangen. Det kan være smart å sette fokus på noen få ting og heller tenke progresjon over tid.

Den ene gangen kan du fokusere på hva som er gode søkeord for dette temaet. Hvordan finner jeg tekster som passer mitt nivå? Gjør dette i en fellesøkt ved hjelp av videokanon. Elevene finner så to tekster hver som de mener vil være nyttige å lese. Felles oppsummering der elevene viser fremgangsmåten sin og forklarer hvordan de tenkte da de fant tekstene.

Skal klassen ha andre verdenskrig som tema, vil det være en gylden anledning til å fokusere på kildekritikk og kildehenvisninger.

I neste tema kan fokuset i tillegg til det elevene nå kan om søking og kildekritikk, være bearbeiding av stoffet. Elevene skal finne fagtekster på Internett, lese dem og legge fram innholdet muntlig i små grupper.

TRENGER VI NY PEDAGOGIKK FOR LESING PÅ INTERNETT?

Nei. Det er de samme prinsippene og den samme pedagogiske tilretteleggingen som skal til for å få til læring med Internett som all annen læring. Rammefaktorene er litt annerledes. Du skal forholde deg til pc, videokanon og Internett i stedet for blyant, ark og fagbok. Men utfordringene er fremdeles de samme: lese- og læreprosessen skal planlegges, en må vurdere hva informasjonen skal brukes til og hva en kan om temaet fra før. Opplysninger må struktureres, omformes og bearbeides – og en må kontrollere egen forståelse.

Men i tillegg til den pedagogiske kompetansen din trenger du digital kompetanse. Det er kombinasjonen av pedagogisk kompetanse og digital kompetanse som gjør det mulig å drive god undervisning med Internett.

INGEN VEI TILBAKE

Med Kunnskapsløftet har vi fått et enda sterkere fokus på bruk av IKT i undervisningen. Å kunne bruke digitale verktøy er en av de fem grunnleggende ferdighetene som er innarbeidet i læreplanene for alle fag. Alle lærere har derfor ansvar for at elevene får utvikle sine grunnleggende ferdigheter gjennom arbeidet med de ulike fagene.

Ja, men det tar jo så mye tid..

..sier mange lærere. Helt riktig! Det tar tid å bli digitalt kompetent. På samme måte som det tok tid å lære seg å lese, skrive og regne. Ikke minst tok det tid å bli lærer. Minimum tre år faktisk. Det å lese, skrive og regne har vi brukt 12 til 15 år i skolen til å lære og utvikle. Klart at vi som lærere må bruke tid for å bli digitalt kompetente.

Uoverkommelig?

Hvor skal jeg begynne? Hva må jeg kunne? Når er jeg ferdig? Vel, du skal begynne nå. Du må bruke tid, og du blir aldri ferdig. Begynn med noe enkelt. Lær deg å søke etter fagtekster på Internett. Vurdér om tekstene du finner er gode. Bruk tipsene i dette heftet. Det er alltid noe nytt å lære. Det aller viktigste er at du begynner å bruke teknologien og ikke er redd for å prøve deg fram.

Selvstendig IKT-bruker

Det er viktig for enhver person som skal bruke IKT, at man utvikler en evne til selv å finne løsninger på utfordringer og problemer man støter på. En ting er garantert når man jobber med IKT som verktøy: Man kommer til å møte utfordringer som må løses for å komme videre. Ikke alle skal bli tekniske eksperter som kan alt om hvordan pcene skal settes opp og konfigureres, men vi skal alle ha brukskompetanse. Vi skal kunne bruke teknologien, samt lede elevene i læringsarbeidet. Alle trenger vi hjelp av og til, men dersom vi alltid får hjelp når vi møter en utfordring, lærer vi ikke å finne løsningene selv. Hjelpen hindrer da vår egen læring og utvikling på dette området.

Man kan gjerne se på modenheten i forhold til brukskompetanse på følgende måte:

Nybegynneren:

Er opptatt av hvor man skal klikke. Notéer alle museklikk. Trenger oppskrifter på alt han skal

gjøre på pcen. Gir opp eller trenger hjelp så snart man møter ukjente skjermbilder.

Den viderekomme:

Våger å lete etter løsninger på utfordringer man møter. Er ikke redd teknologien. Utforsker menyene i nye programmer. Kan sette seg inn i nye programmer på egenhånd. Har forstått at de fleste programmene bygger på en felles logikk (menyer og knapper). Trenger tips for å komme videre, men har evnen til å omsette sin kunnskap i nye situasjoner uten detaljert hjelp.

Eksperten:

Trenger lite hjelp, men setter pris på et miljø som kommer med innspill og ideer til nye måter å jobbe på. Er konstant på utkikk etter nye måter å bruke teknologien på som kan gi verdi til det en holder på med.

Alltid nye kurs?

Det vil ikke alltid være et kurs innen rekkevidde eller en IKT-veileder som kan hjelpe deg med utfordringer som du til enhver tid måtte møte som pc-bruker i fremtiden. Derfor bør det være et mål for deg at du utvikler deg fra å være nybegynner til å komme opp på et viderekommende nivå. Er du allerede på viderekommende nivå, bør du sikte deg inn på å komme opp på ekspertnivå.

Sett hengelås på glemmeboka

Jeg har hatt mye lærere på kurs. Ofte er det mye begeistring å spore, og de føler at kurset har vært nyttig. Men når de kommer hjem fra kurset, omsettes ikke det de har lært til praksis, og etter 14 dager er nesten alt de lærte gått i glemmeboka. Du lærer ikke å bruke digitale verktøy ved bare å lese om eller høre om hvordan IKT kan brukes i undervisningen. Det er gjennom å "gjøre" du utvikler og beholder det du har lært.

Min oppfordring på slutten av denne artikkelen blir da: Lag deg en kort liste over hva du vil gjøre med dette du nå har lest. Hva vil du prøve ut? Hvilke ideer fikk du? Var det én ting? Eller var det flere ting? Ved å gjøre setter du hengelås på glemmeboka og hindrer nye bidrag til den. Lar du være å gjøre, var tiden du brukte på å lese denne artikkelen bortkastet.

Stikk en tur bort til pcen og gjør litt..... så er du i gang.

”Som lyn og eksplosjonar”: Å utvikle ordforråd

Førsteamanuensis Liv Engen og veileder Mette Bunting

Barns språkutvikling sluttar ikkje i 7–8-årsalderen. Vi utviklar oss språkleg heile livet. Etter at datamaskinen kom inn i liva våre, er vi blitt kjente med svært mange nye ord og har lært oss nye tydingar av kjente omgrep. Orda ”mus” og ”fil” gir oss for eksempel andre assosiasjonar i dag enn tidlegare. Nye fag – nye utfordringar – gir nye språklege utfordringar til oss alle.

Vi tek ofte for gitt at norsktalande elevar kjenner ”vanlege” norske ord, men er no det så sikkert? Ein liten spørjerunde i vanlege klasserom viser at mange elevar har usikker og/eller feil oppfatning av enkeltord: Å vere ærleg vert oppfatta som å vere snill, fornem gir assosiasjonar til ordet fornærma, ei bjørne-teneste er det samme som ei kjempestor teneste osv. Ei tilsynelatande enkel matematikkoppgåve på 5. trinn: Kor mange personar kan 52 fiskar rekke til dersom kvar person et 2? blir komplett uforståeleg for den som berre kjenner ordet ”rekke” frå songen ”Lang, lang rekke”. Den som skal rekne ut volum av pyramidar, må kjenne ord som trekant, katet, vinkel, hypotenus osv.

I møtet med nye tekstar – fagtekstar så vel som andre tekstar – må nye ord og uttrykk presenterast og gjennomarbeidast. Det må sjølv-sagt gjerast med pedagogisk kløkt og omtanke. Ein kan fort bli demotivert i møtet med tekstar

fulle av vanskelege ord. Læraren må vurdere kva ord det er viktig å jobbe med, når og korleis, og reflektere over spørsmål som for eksempel:

Kva ord er så vesentlege at dei bør gjennomgåst før lesinga?

Har sentrale ord i teksten fleire tydingar?

Korleis kan eg hjelpe elevane til å bruke dei nye orda?

Før lesing er det lurt å minne elevane om at sentrale ord ofte er skrivne med utheva trykk og/eller er spesielt forklarte i margtekstar eller i spesielle ordlister. Det kan vere lurt å lage ei oversikt over ”gloser” frå den aktuelle fagboka og oppfordre elevane til å setje orda inn i eit skjema som dette.

Inviter til samtale om dei kjente orda. Ikkje spør elevane om dei forstår, men be dei fortelje kva dei tenkjer, eller be dei bruke orda i setningar, teikne dei eller finne synonym. Det kan vere

Aktuelle ord:

Desse kjenner eg ...	Eg trur eg veit kva desse tyder ...	Desse er ukjente for meg ...

Et nytt ord...	som tyder...	og kan brukast i ei setning... (ev. teikna)
kamouflere	skjule	Egga i stein har fargar som kamouflerer
hekke	leggje egg i nær- sitt og slaga dei ut	Mange fuglar hekkar i fjellsida
fugleberg	fjellsida, med stein lett i lett	Sjøfuglane samlar seg i fugleberget
fjodrakt	ham av fjor	Fjodrakta til lomvi er brun og kvit

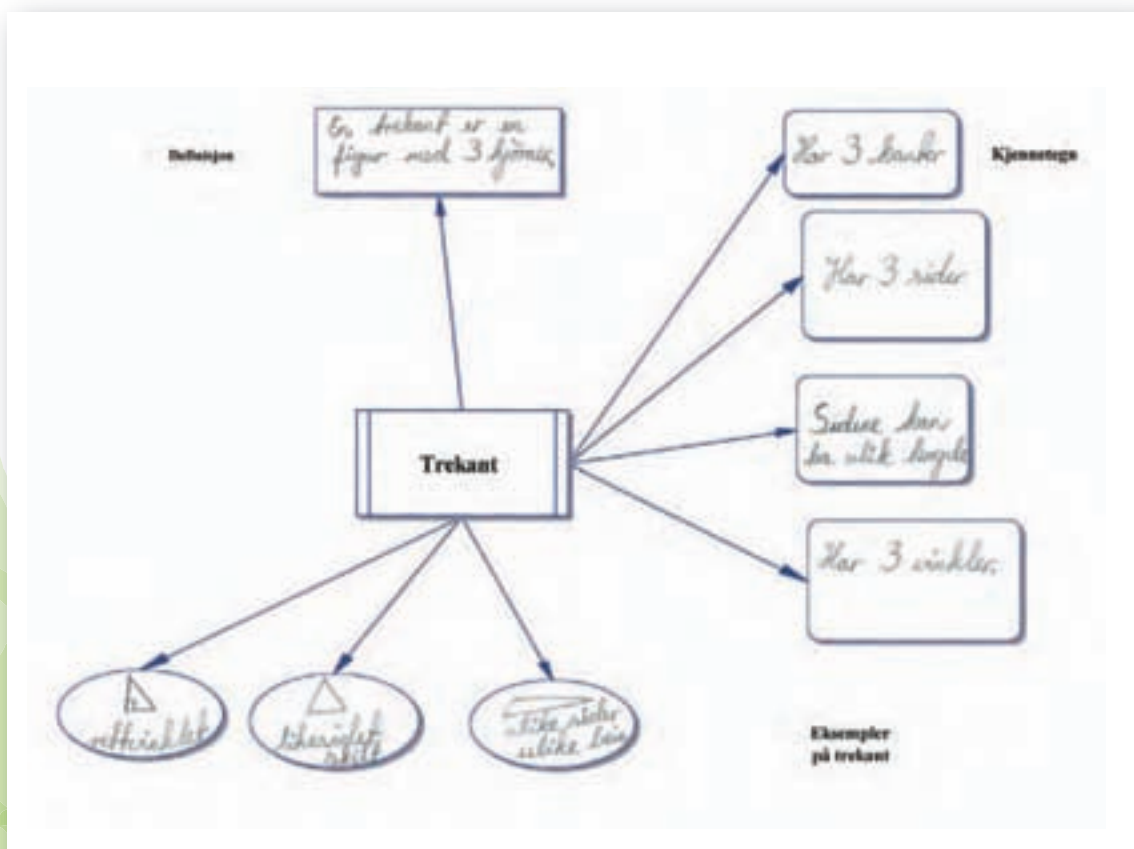
nyttig å gi dei stillas i form av kolonnenotar eller tankekart. Formålet med desse er å minne om korleis dei kan gjere si eiga forståing synleg.

Elevane må sjølv sagt også lære korleis dei kan jobbe med dei ukjente orda (jf. kolonnen "desse er ukjente for meg"). Dei må få hjelp til å sjå at vi kan finne ut kva ord tyder ved å studere tekst og illustrasjonar. I tekstar der dette viser seg å vere vanskeleg, må vi lære dei å finne tydinga i ei ordbok. Dette kan vere ei spesiell utfordring for lesesvake elevar.

For mange elevar kan det vere formålstenleg å ta i bruk ulike former for ordkart – skjema som kan gjere det enklare for dei å nærme seg nye ord på ein strukturert måte. Desse skjema kan brukast både individuelt og i grupper, og er erfaringsmessig gode hjelpemiddel når elevane

skal summere opp ny innsikt både om enkeltord og om fagområde. Elevane lærer å fylle ut skjemaet gjennom modellering og rettleidd praksis (jf *Fagbok i bruk*. Side 10).

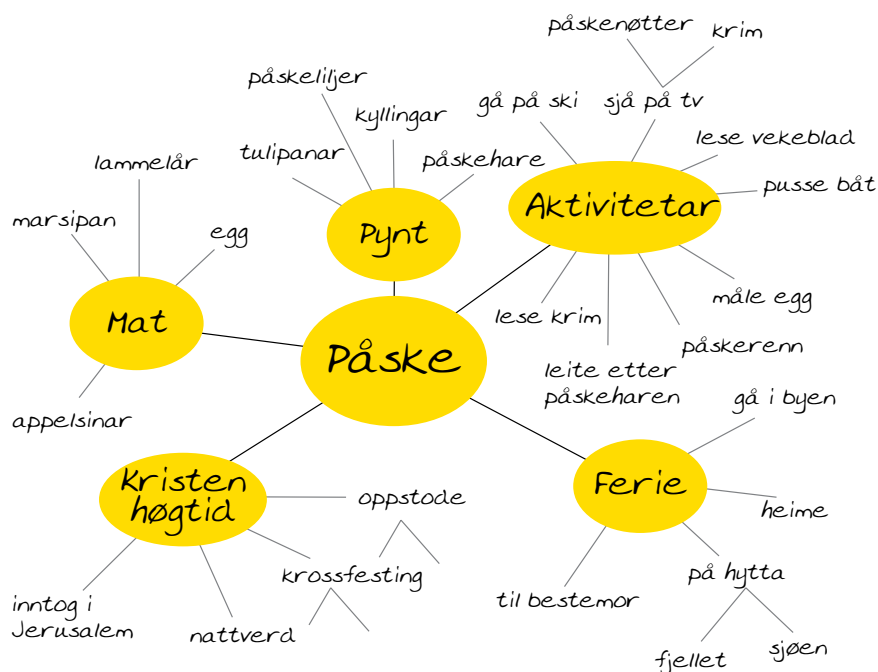
I ein startfase er det lurt å velje ord som lett lar seg definere, som er enkle å beskrive og finne eksempel på. Dei bør likevel ikkje vere så enkle at bruken av skjemaet verkar heilt overflødig. Erfaringsmessig fungerer skjemaet godt når matematiske omgrep skal forklarast og definerast. Det er lurt å begynne med konkrete kjenneteikn: *Korleis ser det ut, korleis er det laga, kva samanhengar førekjem det i, kva eigenskapar har det?* Når dette er gjort, er det naturleg å bevege seg til eksempla. Desse er ofte morosame og enkle å finne. Elevane kan både skrive og teikne. Til slutt skal omgrepet definerast, det er ofte det vanskelegaste. Minn



da om at vi ikkje er ute etter ein vitskapleg definisjon, men ei kort oppsummerande setning som seier det vesentlege rundt omgrepet.

Eit ord kan ha fleire tydingar og kan gi ei mengd assosiasjonar. Å ha eit rikt assosiasjonsnettverk vil kunne utdjupe forståinga av ein tekst og gjere det lettare å lese mellom linjene. Derfor må vi også lære elevane å assosiere rundt enkeltord: Kva tenkjer du når eg seier ...? Vis korleis tankane deira kan noterast – til dømast i eit tankekart.

Ein del elevar med lesevanskar kan ha spesielle problem med språkleg kategorisering. Vis ved modellering korleis assosiasjonane kan plasserast i bestemte kategoriar, og at det er lurt å la desse kategoriane styre tankane mens vi les. Slik kan det bli enklare å oppfatte og halde fast på meninga i teksten.



Referansar:

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

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

”Eg har det på tunga”: Å snakke seg til innsikt

Førsteamanuensis Liv Engen

(Samtale mellom tre gutar på femte trinn)

- *Platon synest at sånn derre demokrati var bra. Han ville at alle skulle snakke på likt.*
- *Alle kan vel ikkje snakke på likt. Da blir det mye bråk. Det var ein dårleg idé.*
- *Eg trur at Noreg er eit demokrafisk land.*
- *Det er ikkje noko som heiter demokrafisk.*

Så går samtalen i stå, dei tre 11-åringane blei tydeleg svært så usikre, både på kva demokrati eigenleg er og korleis ordet skal uttalast.

Data frå den norske delen av PIRLS⁶-undersøkinga i 2001 er nytta i analysar der dei 20 klassane med det høgaste lesegjennomsnittet er samanlikna med dei 20 klassane med det lågaste gjennomsnittet (Solheim og Tønnessen 2003). Analysane indikerer at lærarar i ”dei beste klassane” legg noko større vekt på munnlege aktivitetar enn lærarar i dei ”svakaste” klassane. No skal eg skunde meg å seie at ein prøve aleine sjølv sagt ikkje gir nok informasjon om lesedugleiksnivået til elevane. Vi veit heller ikkje kva lærarane faktisk gjer og kva dei snakkar om verken i dei ”gode” eller i dei ”dårlege” klassane. Men enda med slike atterhald gir analysen likevel grunn til ettertanke. Kan det vere noko spesielt med dei munnlege aktivitetane? Er det slik at elevar som er vande med å snakke saman blir meir medvitne om eiga forståing enn elevar som ikkje har slike vanar?

Gjennom samtale blei gutane i eksemplet ovanfor faktisk klar over at dei ikkje heilt hadde taket på omgrepet ”demokrati”. Dei tok ein ny titt i læreboka, og slik fekk dei oppklart mistydingane. Når vi snakkar med nokon om eiga forståing, får vi tilbakemelding der og da. Vi får høve til å korrigere oss sjølve, kan utdjupe egne synspunkt og slik gjere dei klarare

både for oss sjølve og den som lyttar. Derfor er dialogen nyttig når målet er å utvikle medvitte hos elevane om eiga forståing. Men det er ikkje alltid like lett å vite kva en skal snakke om og korleis ein kan gi uttrykk for eiga leseforståing. Derfor kan det i en startfase vere nyttig å gi elevane nokre enkle samtalestrukturar.

STRUKTURERTE SAMTALAR

Munnlege strategiar stiller store krav til elevar, lærar og til organiseringa. Elevane må bli vande til å nytte samtalen som arbeidsform. Læraren må kunne skape ro og tryggleik i gruppa, gi klare meldingar, ha styring og gi oppgåver tilpassa dei sosiale og kommunikative evnene til elevane. Samtalegruppene må kunne organiserast raskt og effektivt. Toargrupper kan dannast lett ved at elevane snur seg mot sidemannen eller til den som sit rett bak. Grupper med fleire deltakarar kan sjølv sagt dannast spontant av elevane sjølve, men tida blir truleg mest effektivt utnytta dersom læreren set saman grupper ho veit vil fungere godt.

Ein samtale om ei konkret oppgåve, knytta til ein bestemt tekst, tek relativt kort tid, ofte er 3–4 minuttar meir enn nok. Får elevane for lang

⁶ Progress in International Reading Literacy Study

tid, vil samtalen lett kunne gli ut av fokus og bli mindre oppgåveretta. Det kan skape unødig uro. Vidare er det sjølvsagt viktig at elevane er godt kjente med nokre generelle reglar for samtale i grupper. Dei må vite at:

- dei skal lytte til andre og ikkje avbryte den som snakkar
- alle har noko å bidra med, og alle skal få kome til orde
- dei har lov til å meine det dei vil, men synspunkta deira bør grunnjevast
- andre kan oppfatte ei sak annleis enn dei sjølve
- dei skal argumentere for og mot synspunkt, ikkje personar

Gruppene må fungere, og oppgåvene – det dei skal snakke om – må vere klare. Det siste er ofte like utfordrande som det første. Det er lett å ta for gitt at elevane har den kommunikative kompetansen som trengst for å oppsummere, stille spørsmål og diskutere ein tekst. Erfaring tilseier at også dette må lærast, og vidare i denne artikkelen presenterer eg nokre idear til korleis ein kan tilretteleggje for munnlege dialogar før, under og etter lesing.

I ein periode kan det vere nyttig å ta i bruk ulike rekvisittar som kan minne om kva det går an å sjå etter og gi konkrete "oppskrifter" til korleis det går an å snakke. Men verken rekvisittar eller oppskrifter er viktige i seg sjølve, dei er å sjå på som middel – stillas om ein vil. Elevar (og lærarar) som ikkje har behov for slik støtte, treng sjølvsagt ikkje rekvisittane.

Å LESE MED HATTAR ELLER BRILLER

For elevar, spesielt på dei lågaste trinna, kan hattar fungere som ei konkret påminning om at dei må bruke hovudet sitt når dei skal lese. Den som les med den kvite hatten – kokkehatten –, må vere nøyen og sjå etter konkrete opplysningar. Den gule hatten er inspirert av sola, den spreier glede og varme. Å lese med den gule hatten handlar derfor om å vere på jakt etter gode ting, positive ord og morosame setningar i ein tekst. Svart gir

meir negative assosiasjonar. Oppgåva for den som les med svart hatt, er å finne ord og uttrykk i teksten som irriterer eller provoserer. Grøn hatt fungerer som symbol for vekst og utvikling. Når ein les med grøn hatt, skal ein sjå etter ting i teksten som gjev assosiasjonar til tidlegare erfaringar og kunnskap. Blått står for klarleik og oversikt. Å lese med blå hatt handlar om å skaffe seg oversikt over kva teksten eigenleg handlar om.

På høgare klassetrinn er det kanskje unaturleg å ha på seg hattar i ulike fargar. Da kan ein i staden snakke om at tekstar kan lesast med briller i dei aktuelle fargane. Brillene vert ei påminning om at lesarane må skjerpe blikket og sjå nøye på teksten. Farga kort og/eller band kan og fungere som ei påminning om dei ulike arbeids- og tenkjemåtane.

Gjer elevane kjente med eitt leseoppdrag (farga hatt, brille, kort, band) om gongen. Røynsle viser at det er lurt å starte med den kvite. Elevane lærer fort å leite etter detaljar og faktaopplysningar, kanskje fordi det er det dei er mest vande til?

Vel ein tekst med mange og tydelege faktaopplysningar. Sørg for at elevane ser han, enten dei no har kvar si lærebok, ein kopi av aktuelle sider eller får teksten projisert på vegg eller skjerm.

Ta fram kvit hatt (brille, kort, band ...) og fortel elevane at dette er eit signal om at vi no skal vere på jakt etter konkrete opplysningar i ein tekst.



Les teksten saman, leit etter faktaopplysningar, snakke om det de finn, vis korleis du markerer og noterer opplysningane.

Så skal elevane arbeide vidare i toargrupper, lese dei neste tekstavnittar og notere det dei finn når teksten blir lesen på "kvit måte".

Toargruppene sine "funn" bør oppsummerast i fellesskap.

Fordi ulike lesarar kan finne ulike opplysningar – til og med i same teksten –, er det lurt å tydeleggjere ulikskapar og snakke om kor nyttig det er å samarbeide også om lesinga: *Ida og Martin fann , mens Andreas og*

Kathrine la merke til... Så lurt at vi snakkar saman, for da kan vi dele funna våre med kvarandre.

Når gruppa har øvd seg på å lese på "den kvite måten" og verkar relativt fortrulege med den, bør dei få oppgåver som utfordrar denne lese måten i andre fagtekstar, i bøker eller på Internett. Deretter blir dei fire andre lese måtene innførte ein etter ein som vist ovanfor. Det er nok lurt å vente med den blå til slutt. Å trekkje ut hovudideen i ein tekst kan vere ei krevjande oppgåve for nokon kvar.

Når elevane er kjente med ulike lese måtar (hattar, briller, kort, band) og har erfaring med å bruke dei, kan oppgåva vere å kombinere dei i gruppesamtalar:

Set saman grupper på 3-4 elevar og la dei jobbe med det same tekstavsnittet. Ein skal lese på "kvit" måte, ein annan skal lese på den "gule" måten, ein tredje på "svart" osv.

Kvar lesar skal markere funna sine og dele dei med resten av gruppa.

Efaringane frå gruppesamtalane bør oppsummerast, og spesielt er det viktig å minne om at oppdraget (lese måten) påverkar lesinga og kva dei får ut av teksten:

Robin las for å , han fann ut at ...

Veronica skulle sjå etter , og ho merka seg

ROLLEKORT

er eit hjelpemiddel som kan brukast for å strukturere litterære samtalar⁷. (Døme på rollekort ligg til nedlasting på www.lesesenteret.no). Nokre av desse kan også nyttast i samtalar om fagtekstar. Rollesamtalar om fagtekst er erfaringsmessig nyttige i KRL, samfunnsfag og naturfag på litt høgare klassetrinn, og føreset sjølvstøtt at rollene er tilpassa det aktuelle faget eller temaet. Elevane må gjerast kjente med dei aktuelle rollene gjennom undervisningssekvensar som omtala tidlegare, og få øve seg på korleis dei kan spelast. Dei må til dømes lære at:

- "ordstyraren" skal halde orden på talarlista og oppsummere samtalen
- "vevaren" har eit spesielt ansvar for å knyte saman "gammal" og "ny" kunnskap: *Dette hadde vi lese om/lært tidlegare , no har vi lært*

- "avsnittsguidens" oppgåve i rollesamtalar om fagtekstar er å finne avsnitt som ser ut til å illustrere lærestoffet på ein spesielt god måte og lese det høgt for resten av gruppa
- "ordplukkaren" skal finne og forklare spesielle fagspesifikke ord og uttrykk
- "illustratørens" jobb kan vere å lage eit tankekart med hovudmomenta i teksten

"BERRE SPØR...."

De unge har lært at det gjelder at spørres, ikke at spørge, skreiv Kielland i *Gift*. Observasjonar av undervisningsøkter og av lærebøker for ulike fag og trinn gir grunn til å tru at utsegna faktisk har ei viss grad av aktualitet også i dag. Det er vanlegvis lærarane som stiller spørsmål i norske klasserom. Det er kanskje ikkje så rart. Den som skal spørje, må faktisk ha både fagleg innsikt og ein stor porsjon av den "heinske allvidenheten" (jf *Fagbok i bruk*, side 8). Men nettopp derfor blir det å stille spørsmål ein god strategi for å synleggjere eiga forståing både for seg sjølv og andre.

DEI SMÅ HJELPARANE

... dvs. spørjeorda "kva", "korfor", "korleis" osv., kan brukast både når lesinga skal målrettast, når informasjon frå teksten skal strukturert, og sjølvstøtt når ein skal lære å stille eigne spørsmål til ein tekst. Også her kan rekvisittar i form av plakatar og tankekart-strukturar vere nyttige i ein innlæringsfase.

"Hjelparane" kan fungere som roller eller utfordringar i gruppesamtalar. Kva for spørjeord som skal nyttast, er sjølvstøtt avhengig av læringsmålet og kva det går an å finne i den aktuelle teksten.



⁷ Sjå "Bok i bruk" for 5. - 7. trinn (Helgevold og Hoel), sjå også Engen 1998

Den erfarne læraren kan fordele rollene ut frå kjennskap til elevane sine føresetnader og såleis leggje til rette for tilpassa opplæring. Eg var nyleg innom ein historietime der temaet var andre verdskrigen. Ein elev med relativt lita interesse for lesing hadde fått "når-kortet". Hans oppgåve var å finne ut når krigen begynte og når han slutta, og var veldig fornøgd da han fann desse opplysningane. Kameraten hadde "kven-kortet", han skulle finne opplysningar om sentrale personar i krigshistoria. Den mest erfarne lesaren hadde fått "korfor-kortet". Han sukka litt oppgitt og lurte på om det verkeleg gjekk an å svare på korfor konflikten oppstod. Men han klarte det. Til slutt hadde gutane ei kort oppsummering og erfaringsutveksling som såg ut til å vere lærerik for dei alle tre.

TEKSTSPØRSMÅL OG TANKESPØRSMÅL

Å lese med forståing handlar både om å finne informasjon som er uttrykt ein bestemt stad, om å kunne samanhalde opplysningar som er å finne på ulike stader og om å utnytte eigne erfaringar og kunnskapar til aktiv samhandling med teksten. Dette kan vi tydeleggjere blant anna ved å vise elevgruppa at det finst forskjellige

spørsmålstypar, og at desse gir høve til å vise forståing på forskjellig nivå. Nokre spørsmål rettar all merksemd mot teksten, mens andre stiller større krav til eiga tenkjing og eigen refleksjon.

"Tekstspørsmål" er enklast både å lage og å svare på. Det er kanskje derfor dei er så vanlege? Tekstspørsmåla kan grovt sett delast i to grupper, og svaret er alltid å finne i teksten:

- "akkurat der" er spørsmål ein kan svare på ved å sette fingeren på ein bestemt stad i teksten.
- "leit og set saman"-spørsmål krev litt meir omtanke og i alle fall fleire fingrar. Den som skal svare på slike spørsmål, må ta seg tid til å leite fleire stader i teksten for å finne opplysningar som til saman dannar svaret.

"Tankespørsmåla" stiller enda større krav til forståing og refleksjon. Den som skal lage og svare på slike spørsmål, må kunne lese mellom linjene, supplere informasjon frå teksten med eigne tankar, kunnskapar og erfaringar. Eg studerte nyleg to elevar på tredje trinn som hadde i oppgåve å lage "akkurat der"-spørsmål til teksten nedanfor. Dei blei einige om



spørsmålet *Kva kallar vi hola til bjørnen?* og forklarte meg at det var eit "akkurat der"-spørsmål fordi dei kunne finne svaret på det ved å setje fingeren på ordet "hi".

Når elevane har laga slike spørsmål til tekstar i ulike fag, er det tid for å gjere dei kjente med spørsmålstypen "leit og set saman". Med utgangspunkt i teksten på side 37 kan du til dømes lage spørsmålet: *Korleis ser bjørnen ut?* Peik i teksten og snakk om at svaret på dette spørsmålet står på tre forskjellige stader i teksten og i illustrasjonane: Bjørnen er stor, han er mjuk, og han har brun pels. Lat elevane få prøve seg på dei neste sidene, og gi deretter oppgåver som inneber at dei lagar "leit og set saman"-spørsmål frå naturfagboka, matematikkboka osv.

Etter kvart kan "tankespørsmål" innførast på same måte som tidlegare omtala. Fortel elevane at slike spørsmål ikkje kan ha fasitsvar fordi alle lesarar går til teksten med ulike erfaringar og kunnskapar.

KLAR TANKE, KLAR TALE ...

Den merksame lesaren har sikkert oppdaga fellestrekk mellom dei aktivitetane som er omtala i denne artikkelen: Å lese på "kvit måte" (med kvit hatt, kvite briller, kort, band) skal rette merksemda til lesaren mot detaljar i teksten, det same gjer tekstspørsmålet "akkurat der" og nokre av "dei små hjelparane" (kva, når, kvar ...). Den som les med grøn hatt, har same oppdrag som "vevaren" i rollesamtalen, osv. Val av arbeidform er kanskje ikkje det viktigaste. Det vesentlige er at elevane lærer å gå til teksten med ei aktiv, medveten og spørjande haldning, og at dei får høve til å snakke med kvarandre om dei tankar, spørsmål og meiningar teksten inviterer til. Slik vil dei venteleg erfare at munnlege samtalar gjer tanken klarare slik at det vert enklare å tydeleggjere eiga forståing og ny innsikt både for seg sjølve og for andre.

Referansar:

deBono, E. *Thinking hats*. www.edwdebono.com

Engen, L. (1998). *Idéamling fra Læringsstrategiprojektet*. Stavanger: Senter for Leseforskning

Helgevold, L. og T. Hoel (2006). *Bok i bruk, 5. – 7. trinn*. Stavanger: Lesesenteret

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

Solheim, R. G. og F. E. Tønnessen (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig?* Stavanger: Senter for leseforskning

Damms Leseunivers (2004). *Dyra i skogen*. Oslo: N W. Damm & Søn

Læringsstrategier på ungdomstrinnet

Veileder Mette Bunting

På ungdomstrinnet er det så travelt. Vi har eksamen og karakterer, vi har strengere faglige krav og flere utfordringer enn på barnetrinnet. Vil ikke det å gi oppmerksomhet til læringsstrategier kun bli en forstyrrende faktor som tar opp enda mer tid fra det faglige innholdet?

Slike og lignende kommentarer er vanlige å høre når en vil rette ungdomsskolelæreres oppmerksomhet mot verdien av læringsstrategier. Kanskje disse uttalelsene kommer fordi det ikke finnes en god nok felles forståelse for hva som ligger i begrepet læringsstrategier, og at man ikke i tilstrekkelig grad har sett den positive sammenhengen mellom strategiske ferdigheter og læringsutbytte.

I denne artikkelen vil jeg presentere noen erfaringer fra tre års systematisk satsing på læringsstrategier i Skien kommune gjennom MILL-programmet: Mange Intelligenser – Læringsstiler-Læringsstrategier (mer om MILL-prosjektet i avslutningsartikkelen *Fordi flere kan lære mer*). Begrepet læringsstrategier forklares i prosjektet som *framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Det er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå læringsmål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner* (jf. Kunnskapsløftet).

Tilbakemeldinger, erfaringer og observasjoner fra våre ungdomskoler er tydelige på at *arbeidet med læringsstrategier* selvfølgelig også er noe for ungdomstrinnet. De kan fungere som nyttige og viktige redskap i alle fag fordi:

Læringsstrategier...

- er lette å ta i bruk
- kan brukes i alle fag og kombineres med andre metoder

- gjør at elevene lærer å bli effektive lesere
- gir god og tydelig struktur i læringsprosessen
- gjør elevene mer bevisste på hvordan de lærer
- kan brukes i grupper og individuelt

Konkrete erfaringer fra bruk av læringsstrategier blant annet i arbeidsplaner og i evaluering av eget arbeid vil bli presentert i artikkelen. I tillegg vil det bli gitt noen eksempler på hvordan strategier er brukt i ulike fag.

LÆRINGSSTRATEGIER OG ARBEIDSPLANER

Bruk av arbeidsplan er vanlig i Skien. Erfaringer fra forsøk med studietid, fleksitid og selvstendig arbeid har spesielt tydeliggjort betydningen av å lage planer med klare mål. Mange lærere begynte tidlig å knytte innholdet i arbeidsplanen opp mot målene i læreplanen. Likevel ble disse målene veldig generelle, og mange elever hadde problemer med å forstå dem og/eller med å bruke dem aktivt i læringsprosessen.

MILL-programmets fokus på læringsstrategier har ført til økt oppmerksomhet på læringsmålene i elevenes arbeidsplaner, men det er vanskelig å lage tydelige og gode mål. Det var ikke uvanlig at elevenes arbeidsplaner inneholdt formuleringer som: ”vite noe om”..., ”lese om....”, ”forstå....”. Problemet med slike mål er at de ikke sier noe om hvordan elevene skal redegjøre for det de har lært. Som en erfaren rektor sa: *”Det er ingen forpliktelse i slike mål. Hva betyr det egentlig å vite? Hvordan kan*

eleven avgjøre når han/hun vet noe?"

Utfordringen er følgelig å lage mål som inneholder aktive verb. Slik blir det lettere for elevene å tydeliggjøre for seg selv og andre hva de har lært. Når målene på arbeidsplanen inneholder verb som "beskrive", "presentere", "drøfte", "analysere" osv., vet elevene at de først må lære det faglige innholdet for deretter å uttrykke /vise det de har lært.

FRA LÆREPLAN TIL ARBEIDSPLAN: ARBEIDSMÅL

I LK 06 finner vi følgende kompetansemål (geografi for 10.årstrinn):

"Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

- lokalisere og dokumentere oversikt over geografiske hovedtrekk i verden og sammenligne forskjellige land og regioner.

Slik målet er formulert, kan det være problematisk for elevene å avgjøre hva som forventes av dem. Hva betyr det for eksempel å ha "oversikt"? For å tydeliggjøre forventningene laget læreren⁸ mer spesifikke mål. De er tydelige, forventningene er klart uttalt, og elevene vet hva de kan gjøre for å vise at de har nådd målene:

Etter at vi har arbeidet med tema Europa, skal du kunne:

1. forklare hvilke regioner Europa kan deles inn i
2. beskrive typiske trekk for hver region og lage en enkel skisse som viser regionene
3. navngi minst 2/3 av landene med tilhørende hovedstad
4. gjøre rede for geografiske hovedtrekk for den regionen du har fordypet deg i

Målmatrise

Mål	Kan	Kan nesten	Kan ikke
1 forklare hvilke regioner Europa kan deles inn i			
2 beskrive typiske trekk for hver region og lage en enkel skisse som viser regionene			
3 navngi minst 2/3 av landene med tilhørende hovedstad			
4 gjøre rede for geografiske hovedtrekk for den regionen du har fordypet deg i			
5 definere og utdype begrepene: "kulturlandskap", "stat", "land", "geografiske hovedtrekk" og "lokalisering"			

5. definere og utdype begrepene: "kulturlandskap", "stat", "land", "geografiske hovedtrekk" og "lokalisering"

Ved bevisst bruk av verb i målformuleringene kan man tilpasse arbeidsplanen mer til den enkelte elev. Å gjenkjenne, beskrive, fortelle, si noe om krever noe annet enn for eksempel analysere eller sammenligne. Slik kan vi differensiere. Elevene arbeider med det samme, men de møter ulike krav både til forståelse og til presentasjon. I engelsk kan noen ha som mål å gjenkjenne et grammatisk element, en del skal kunne forklare det, mens andre igjen skal kunne analysere og sammenligne med andre grammatiske elementer. Det faglige fokuset er likt i disse målene, men de ulike verbene differensierer målene slik at de blir bedre tilpasset hver enkelt elev.

At læreren må være tydelig ved utformingen av elevenes læringsmål, er velkjent. Men det er også viktig at elevene er bevisste hensikten og målet ved tilegnelsen av kunnskap. De må ha mål for egen læring, og i løpet av læreprosessen må de kontinuerlig vurdere egen måloppnåelse. Det kan de gjøre ved å stille seg spørsmål som: *Hva er temaet? Hva er det viktig at jeg lærer meg i denne teksten? Hva skal jeg lære av dette foredraget? Hva er det jeg kommer til å lære på denne ekskursjonen? På hvilken måte skal jeg dokumentere det jeg har lært?* Slik kan de gradvis utvikle metakognitiv innsikt, lære å reflektere over hvordan de lærer, hvordan innsatsen har vært, hvilke valg de tok og hva valgene resulterte i. På den måten er læringsstrategiene en hjelp til å dokumentere eget læringsarbeid.

⁸ Fra et opplegg laget i samarbeid med Lene Heibø Knudsen, Skien kommune

Målskjema brukt til vurdering

Både på barne- og på ungdomstrinnet har vi benyttet målskjema som støtte når elevene skal lære å vurdere egen måloppnåelse: Målene fra eksempelet ovenfor er brukt for å vise hvordan slike skjema kan fylles ut.

Målskjema brukt til refleksjon

Vi har også sett hvor viktig det er å skape rom for å reflektere over selve læringsprosessen, og at elevene lærer å stille seg selv spørsmål som: *Var jeg bevisst læringsmålene? Hvordan var arbeidsinnsatsen, utsatte jeg arbeid for lenge? Hva kunne jeg ha gjort annerledes? Hvilke strategier brukte jeg, og hvordan var de til hjelp?*

Lærere erfarer at det å sette opp startord kan hjelpe elevene i gang med refleksjon. Her er ett eksempel:

Jeg er fornøyd med arbeidsinnsatsen min fordi jeg
Jeg ser jeg kunne gjort disse tingene bedre
Derfor vil jeg gjøre dette neste gang:

BRUK AV STRATEGIER I FAGLIG ARBEID

Gjennom konkrete eksempler fra ulike fag og på ulike trinn beskrives hverdager hvor læringsstrategier er en naturlig del av undervisningen og en integrert del i elevenes læring. Elever på ungdomstrinnet har en alder som tilsier at de kan være mer bevisste og er aktive i å velge læringsstrategier i prosessen. Derfor er det viktig at ungdomsskoleelevene lærer mange og ulike strategier, så de faktisk kan klare å gjøre egne gode valg som styrker læringsutbyttet.

ROLLESKRIVING⁹: ENGELSK

Mål: Produsere en tekst med innlevelse

Matrisen nederst på siden viser hvilke hensyn elevene må ta når de skal skrive. Den er utarbeidet sammen med elevene før de gikk i gang med skrivearbeidet.

Theme: Australia	Role (You are..)	Author (You are writing to..)	Form (= sjanger)	Topic (What your text must contain)
Choice 1	A great white shark	Scuba divers and tourists in the area	Personal letter	Warn them and explain why they should watch out for you.
Choice 2	The Sydney Opera House	People who are fond of music and/or architecture	Formal letter	Convince them to come and visit you.
Choice 3	A British convict shipped off to Australia in 1788	Your family back home	Personal letter	Boast about your new life in this new country.
Choice 4	A kiwi (fruit)	All school children	An article in the school newspaper.	Make them want to eat you! Explain why you are a healthful little thing. You must also say something about your nutritional value and that looks deceive.

⁹ Mer om rolleskriving kan en finne i boka "Lære å Lære", Santa og Engen 1996

Rolleskriving kan bidra til å gjøre elevene mer bevisste om hvem de skriver til, hva de skriver om, hvilken sjanger de skriver i og hvem de er som forfatter. Ofte skriver elevene kun til lærer, og har ingen bevissthet rundt disse elementene. Ved å skrive en kort tekst må elevene uttrykke

det de har lært. Denne strategien kan brukes i alle fag og møter også de nye kravene for skriftliggjøring i alle fag. Her er et eksempel fra engelskundervisningen på 10. trinn som Selma har skrevet:

To scuba divers and tourists in the area,

Hi, I'm the great white shark who usually lives in the ocean. I'm a creature alive today who has saved millions of years of evolution without change, without passion and without logic. I live to kill! I'm a mindless eating machine, I will attack anything. I'm like a devil God himself created.

Blood is something I drink and flesh is something I eat. If I ever see you near me or if I sense your blood I will break your body in two pieces and if you're lucky, I'll take a bite, with my sharp razor teeth.

I'm not a creature you want to bump into. I'm ten times bigger than you and a hundred times stronger than you. I'll give you lot a piece of good advice - never get near me and if you do, swim for your life.

Good bye, hope I'll see you soon,
From the great white shark



Oppgavetype	Oppgave	Presentasjon	
Individuelt	"Ta sjansen." – Er du enig eller uenig i påstandene?	Vis arket til lærer.	
Påstand		Enig	Uenig
Netthinna ligger bakerst i øyet			
Netthinna består av noen få sanseceller som fanger opp lysstrålene			
Tapper og staver er de to typene sanseceller vi har i netthinna			
Stavene ligger konsentrert rundt et bestemt punkt på netthinna kalt "den gule flekken"			
Det finnes sanseceller i det punktet som kalles "den blinde flekken"			
Netthinna har tre typer tapper som er knyttet til hver sine farger			
Den ene tappen er mest følsom overfor lilla/fiolett lys			
Den mest vanlige formen for nedsatt fargesyn er rødgrønn-fargeblindhet			

"TA SJANSEN": NATURFAG

"Ta sjansen" er en læringsstrategi som brukes for å hente fram det elevene allerede kan, sette fokus på det som det er viktig å kunne (mål) og ikke minst motivere til læring. Brukes som en introduksjon.

Mål: Du skal kunne forklare hvordan øyet vårt skiller fargene fra hverandre.

Instruksjon til elevene:

Når du er ferdig med avkryssinga, se om du kan finne de korrekte svarene. Dem finner du ved å lese s. 135–136 i naturfagboka. Arket skal leveres til lærer som presentasjon.

Antall riktige: _____

I RINGEN: NORSK

Dette er en enkel oppsummering og bevisstgjøringsoppgave. I tillegg forsterkes elevenes kunnskap ved å høre på hva andre sier.

Aktiviteten tar kun noen få minutter og er enkel å organisere. Dersom elevene er usikre, kan man begynne i små grupper først.

Mål: Oppsummering av arbeidet med forfatteren Cora Sandel. Lære en ny læringsstrategi, *I ringen*.

Etter at dere er ferdige med å jobbe med Cora Sandel, står alle i en stor ring i klasserommet. En av gangen trår inn i ringen for å si en ting som man har lært om Cora Sandel og Albertebøkene. Den som går inn, sier altså en setning og går deretter tilbake til den gamle plassen. Deretter skal neste mann til pers. Slik fortsetter dere til alle har sagt noe.

PLANLEGGING AV ET LÆRINGSFORLØP

Arbeidet med læringsstrategier bør settes i sammenheng med hele læringsforløpet uansett hvilket trinn man arbeider på. *Hva gjør vi lærere for å forberede elevene på det de skal lære? Har vi satt opp klare og tilpassede nok mål? Har vi hentet fram det elevene kan om emnet på forhånd? Er elevene aktive? Hva gjør eleven for å bearbeide informasjon? Hvordan bruker de erfaringene til læringsprosesser senere?* Det er utfordrende å skulle huske på å tilrettelegge for alle elementene i læringsprosessen. Det krever god planlegging og struktur fra lærerens side. Vi har hentet inspirasjon fra *Lære å lære* (Santa og Engen 1996). Skjemaene er tilpasset vår skole og arbeidsmåtene våre.

Eksempelet nedenfor er hentet fra 8. trinn, temaet "Europa". Læreren har planlagt og utformet skjemaet. Det er selvfølgelig et mål å få elevene med å utforme skjemaene.

DIDAKTISKE PRINSIPPER

Elevenes læringsmål

Mål for elevenes læring er å kunne forklare, beskrive, navngi, definere og gjøre rede for forhold ved Europas geografi. Disse er allerede beskrevet under punktet "Fra læreplan til arbeidsplan: Arbeidsmål" i denne artikkelen.

Læremidler

For å arbeide med dette emnet skal elevene benytte seg av læreboka, læringsstrategier og opplegg med VAKT (visuelle, auditive, kinestetiske og taktile oppgaver).

Læringsstrategier

Elevene skal arbeide med allerede innlærte strategier for å tilegne seg kunnskap om Europa. De trenger strategier som omfatter hele prosjektet, og strategier for deler av prosjektet, f. eks. lesing av fagteksten, notere fakta, definere nye ord osv. De må selv velge hvilke strategier de benytter seg av for å nå de definerte kunnskapsmålene for dette temaområdet. Noen elever trenger fortsatt hjelp til å bruke strategier, og lærer veileder (modellerer) etter behov.

Evaluering

Hvis målene er tydelige og konkrete, er det lett både for lærer og for eleven selv å evaluere arbeid og kunnskapen arbeidet har resultert i. En kan følge prosessen fra elevenes kunnskapsmål, hvordan de har arbeidet for å nå dem og hva de til slutt har lært. Læreren kan vurdere både prosess og produkt. Når læringsstrategiene er innlært og forstått, har elevene metakognitive ferdigheter; de kan styre sin egen læreprosess, vurdere eget arbeid og eget læringsutbytte. Da har de bedre muligheter til å ta til seg fagstoffet.

Det er denne kompetansen vi vil at våre ungdomsskoleelever skal ta med seg og bruke ellers i livet.

Refleksjon: Lærerenes rolle i læringsforløpet?

Å få integrert læringsstrategier gjennom hele læringsprosessen fra begynnelse til slutt krever en lærer som både kan modellere og veilede og som gir elevene mange anledninger til å ta dem i bruk. Vi bruker varianter av sjekklisten nedenfor for å kontrollere vårt eget arbeid.

AVSLUTNINGSVIS

Læringsstrategier definert som framgangsmåter elevene kan bruke for å målrette, planlegge, strukturere og vurdere eget arbeid, framstår som en selvfølgelig del av arbeidet på ungdomstrinnet. Det er verktøy for læring. Men, som bruk av alt annet verktøy må framgangsmåter også læres. Det kan ta tid, og som nevnt innledningsvis oppleves tid som et knapphetsgode på ungdomstrinnet. Vår erfaring er likevel at systematisk satsing på læringsstrategier er nyttig.

Prinsipper og nøkkelementer	Aktuelle sjekkpunkter:	Ja, spesifiser	Noe, spesifiser	Nei
Bakgrunnskunnskap	Ga jeg elevene mulighet til å hente fram egen bakgrunnskunnskap før lesing? Jobbet jeg med viktige begreper? Forfatterens håndverk?	Presentasjon av typiske bilder fra Europa Elevene tar ned bilder fra nettet		
Klare mål	Gjorde jeg det klart for elevene hva de skulle gjøre og hva jeg forventet de skulle lære?	Ja, målene ble tydelig gjennomgått Tatt opp underveis og på slutten		
Aktive elever	Var elevene aktive? Hvordan? Hvordan tilrettela jeg for forskjellige aktiviteter? Skrev de noe om hva de lærte eller hvordan de lærte?	VAKT-opplegget gjorde dem aktive, brukeren av strategiene, alene eller i grupper	Personlige oppsummeringer etter rolleskriving	
Bearbeiding av informasjon	Bearbeidet og organiserte elevene lærestoffet på forskjellige måter?	Elevene kunne velge noen strategier fritt, og noen var obligatoriske		
Metakognisjon	Hadde elevene mulighet til å reflektere over hvordan de lærte og det de lærte?	Kan/Kan ikke-skjema, logg og "i ringen"-øvelse		
Modellering	Modellerte jeg forskjellige strategier og tilnæringsmåter som elevene kunne ta utgangspunkt i?	Gjennomgikk styrkenotat (se Santa og Engen 1996) for alle		

Referanser:

- Allen, J. (1999). *Words, Words, Words. Teaching Vocabulary in grades 4–12*. Stenhouse Publisher
- Allen, J. (2000). *The Yellow Bricks Roads*. Stenhouse Publisher
- Bråthen, I. red. (2002). *LÆRING. I sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- Santa, C. M. og L. Engen (1996). *Lære å Lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforeningen
- Santa, C. M., L. Havens & B. J. Valdes (2004). *Project Criss. Creating Independence through Student-owned Strategies*. Dubuque: Kendall/Publishing Company
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Midlertidig utgave – september 05*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

LÆRE

LES OG LÆR:

Vi leser fagtekster; tenker, snakker og skriver

Universitetslektor Lise Helgevold

I løpet av skoletiden skal elevene lese seg igjennom uttallige sider med fagtekst. Lesepresset blir større år for år, og kan – spesielt på ungdomstrinnet – oppleves svært tyngende for mange. Fagene og tekstene er ulike, men målet med lesingen er det samme: Det skal resultere i mer kunnskap og ny innsikt og danne grunnlag for egne meninger.

LES OG LÆR:

1. Se på sidene du skal lese (bilder, overskrifter o.l.)
 - Hva vet du allerede om dette emnet?
 - Hvilke holdepunkter gir teksten deg?
2. Les hele kapitlet i sammenheng.
3. Les fra begynnelsen igjen, les avsnitt for avsnitt.
Etter hvert avsnitt skal dere:
 - Ha læresamtale
Bruk startordene på tavla
 - Skriv logg i arbeidsboka
Bruk startordene på tavla
4. Oppsummering
 - Hva har jeg lært av fakta?
 - Hva har jeg lært om arbeidsmetoden?

Lesesituasjoner og lesemåter varierer. Noen ganger gjennomgår læreren stoffet på forhånd, andre ganger kommer elevene seg gjennom teksten ved at læreren kommenterer og de leser, og andre ganger igjen skal de ta seg inn i stoffet helt på egenhånd. På mange skoler arbeider elevene med arbeidsplaner. Det medfører vanligvis at elevene må styre sin egen lesing. Dermed blir det betimelig å stille en del spørsmål om elevenes lesing og læring: *Hvordan leser de? Hvordan jobber de med teksten? Hvilke lesestrategier benytter de seg av? Har de et stort nok læringsutbytte når de leser? I hvilken grad forstår de det de leser?*

OM LESEPROGRAMMET

Denne artikkelen beskriver en praktisk innføring av leseprogrammet "LES og LÆR". Den teoretiske begrunnelsen er å finne i artikkelen *Vi tenker, snakker og skriver om det vi leser* på www.lesesenteret.no. Det vises òg til innledningskapitlet *Fagbok i bruk*.

"LES og LÆR" er brukt av elever og lærere fra 5.-10. trinn. Det kan innføres og brukes i sin helhet eller delvis. Uansett gjelder tre prinsipper; Det første er at læreren tydelig modellerer og forklarer elevenes oppgaver, det andre er at elevene alltid skal vite hva de skal gjøre, og det tredje er at elevene alltid skal ha muligheter til å lykkes.

Leseprogrammet (se ramme) bør være skrevet på store plakater som henger lett synlig i klasserommet. Læreren bør vise til plakaten og peke på punktene mens leseprogrammet gjennomgås. Både ved innføring og gjennomføring må elevene få beskjed om at grundig lesing og læring tar tid, målet med lesingen og arbeidet rundt lesingen er ikke å bli først ferdig, men å ha lært mest mulig. Jo mer de arbeider med teksten, jo mer lærer de.

Det tar ca. 2 uker med 1–2 timer hver dag å øve inn "LES og LÆR" i en klasse. Da vil en også ha kommet gjennom et vanlig kapittel i en lærebok. Gjennom leseprogrammet arbeider elevene systematisk med førlesefasen, lesefasen og etterlesefasen. Elevene skal lese sammen og omforme innholdet i teksten i lesegruppe og gjennom loggskrivning. Mange elever vil nok erfare at leseprogrammet er krevende, det er lite rom for den enkelte elev til å melde seg ut av undervisningen. Samtidig vil de forhåpentligvis

erfare at de sitter inne med enormt mye kunnskap om emnet de har arbeidet seg gjennom.

Elevene i lesegruppene bør i utgangspunktet være jevne lesere. Men det kan være problematisk å ha svært svake lesere sammen, både fordi de vil kunne ha problem med å holde tempoet oppe under lesingen, men også fordi de kan oppleve at det blir vanskelig å holde læresamtalen i gang.

"LES og LÆR" slik det her presenteres, er ikke tenkt brukt i all lesing eller som den eneste måten å lese tekst på. Det er tenkt å være en støtte for elevene når de skal lese på egenhånd, men deler av leseprogrammet kan brukes i andre sammenhenger.

"LES OG LÆR": PUNKT FOR PUNKT

PUNKT 1.

1. Se på sidene du skal lese (bilder, overskrifter o.l.)

- Hva vet du allerede om dette emnet?
- Hvilke holdepunkter gir teksten deg?

Det kan være lurt å starte med å samle elevene i en stor ring, samtidig som arbeidsplassene deres må være tilgjengelige. Det kan være for urolig å flytte stolene fra ring til arbeidsplass, og elevens fokus kan lett bli borte på veien. Når elevene sitter i sirkelen, starter læreren med å fortelle hva leseprogrammet går ut på, hvorfor det er nyttig å lære seg rasjonelle måter å lese på, og hvordan dette kan gjøres. Så må læreren poengtere at det er dette vi skal gjøre sammen nå i de kommende arbeidsøktene.

Det første punktet på leseprogrammet er å **gjøre seg kjent i teksten**. Læreren modellerer hvordan man kan se på overskrifter, bilder, bildetekster, tekstbokser, tabeller og lignende med ulike opplysninger. Det kan også være en idé å vise elevene hvordan en "skummer" seg gjennom teksten. Så er det tid for elevene å arbeide med den samme teksten på egenhånd, først for seg selv og så ved å fortelle eller snakke med den som sitter ved siden av i ringen.

Allerede i denne gjennomgangen vil elevene intuitivt starte med å hente fram bakgrunns-

kunnskaper. Derfor er det naturlig å umiddelbart fortsette med å bevisstgjøre dem på denne prosessen og vise dem at læreboka er en god støtte når de skal hente fram etablert kunnskap. Læreren modellerer ved å fortelle: *Når jeg ser dette, så tenker jeg på.....* og så beskriver læreren sine egne tanker. Elevene skal gjøre det samme: *Når jeg ser dette, tenker jeg på.....* Det er viktig at læreren ikke korrigerer innspillene, husk at en har spurt etter den enkeltes kunnskaper, ikke etter det vi selv mener er det rette. Alle elevene må få mulighet til å uttale seg. Vet de ikke hva de skal si, kan en forsiktig be dem om å høre etter hva de andre i ringen sier, for så å komme tilbake og spørre om igjen. På den måten lærer elevene seg at de skal delta, at deres innspill er nødvendige for samtalen, og at det de sier er like viktig som det de andre sier.

Elevene trenger hjelp til å sortere den teksten de skal lese. Det er lettest når læreboka har tydelige og logiske kapitteinndelinger (se *Nye lærebøker – blir de bedre enn de gamle?*, side 17). Når elevene allerede før gjennomlesningen begynner, vet noe om det de skal lese, har de større mulighet for å huske. Det kan være nyttig å lage en skriftlig oversikt over de enkelte kapitlene. Da er det lurt at elevene går tilbake til arbeidsplassen sin, og at læreren bruker tavle eller overhead for å modellere hvordan en slik oversikt kan lages.



En fremgangsmåte er å lage et tankekart Her viser fargene at overskriftene har ulike nivå. Sirkelen i midten merket med svart representerer overskriften på hele kapitlet. Neste nivå på overskrifter merkes med blått mens de neste

nivåene er grønt, rødt og så gult. Det er nyttig for elevene med en konsekvent bruk av farger. Da lærer de raskt at de ulike avsnittene står i forhold til hverandre. Et slikt tankekart krever stor plass, og det enkleste er å bruke A3 arbeidsbøker og skrive tankekartet over to sider. Tankekartet kan fungere som forside til det nye kapitlet i arbeidsboka.

En annen måte å skaffe seg en oversikt over et kapittel i en lærebok er å lage en innholdsliste. Den kan på samme måten være delt opp med nivåforskjeller og fargekoder. Uansett er det viktig at læreren ser til at arbeidet hos den enkelte elev er grundig og at det blir riktig gjort. Elevene vil senere i leseprogrammet benytte seg av disse sidene, og de trenger en forståelse av at godt arbeid her letter senere arbeid.

På den neste siden i arbeidsboka kan det være en idé å la elevene skrive litt om de tankene de gjorde seg mens de satt i ringen. Her kan de bruke sine og andres innspill til å reflektere over hva de tror kapitlet vil handle om og hva de vet om emnet fra før. Her er varianter av VØL-skjemaet (se *Fagbok i bruk*, side 8) eller en skriftlig refleksjonslogg velegnet. Denne arbeidsøkten kan avsluttes med at elevene samles i sirkelen igjen. Da er det tid for å vise det de har skrevet og fortelle om det til hverandre.

Det må også settes av en side i arbeidsboka til arbeidet med nye ord. Lærer må modellere arbeidet med et par ord (se eksempler på

arbeidsmåter på side 30–31), og elevene kopierer disse før de velger ett av de nye ordene de selv har funnet og arbeider med det. Samtidig må de få beskjed om at her skal alle nye ord fra teksten skrives. De aller fleste kommer til å ha denne siden full av nye eller vanskelige ord når de er ferdige med å lese teksten.

PUNKT 2.

2. Les hele kapitlet i sammenheng

Det andre punktet på leseprogrammet er å lese hele teksten i sammenheng. Læreren må avgjøre hvor mye som skal leses. Kanskje må gjennomlesingen av et helt stort kapittel deles opp i mindre biter.

Av erfaring vet vi at det er vanskelig å vite om elevene virkelig leser og fordyper seg i den teksten de får utdelt. Derfor starter programmet med felles høytlesing. Det kan kjennes fremmed og uvant med korlesing for mange elever, og som lærer vil du nok møte ulike reaksjoner. Noen elever vil si at de leser både fortere og bedre alene, mens andre kan synes de ikke får med seg innholdet når de leser sammen med andre. Når de er blitt vant til å lese sammen med andre, endrer de gjerne oppfatning.

Når elevene skal lese i kor, sitter de i den store ringen, og beskjedene må være klare. Læreren styrer lesingen: Les i mitt tempo med en vanlig rolig lesestemme. Alle må lese; ikke stopp opp når du leser feil, bare prøv å følge teksten. Under gjennomlesingen skal læreren ikke stoppe opp i teksten og komme med egne innspill eller kommentarer. Derimot skal han prøve å holde ”driven” for på den måten å trene utholdenhet i å lese lengre tekstbolker. Etter at gjennomlesingen er ferdig, trenger elevene litt tid for seg selv for å tenke gjennom det de har lest.

PUNKT 3.

3. Les fra begynnelsen igjen, les avsnitt for avsnitt

Etter hvert avsnitt skal dere

- Ha læresamtale
Bruk startordene på tavla
- Skrive logg i arbeidsboka
Bruk startordene på tavla

Lesing

Vi vet at elevene leser på ulike måter. Noen lærer mest når de leser inni seg, noen lærer ved å lese høyt, mens andre igjen klarer det best med drahjelp. Leseprogrammet fremhever verken den ene eller den andre måten å lese på, men presenterer og gjør elevene bevisste på ulike lese måter. Det er viktig at læreren poengterer at den ene måten å lese på er ikke mer rett enn den andre, men at alle må prøve ut ulike lese måter for å finne ut hva de lærer mest av. Etter at programmet er innøvd, kan læreren spørre hvem som ønsker å lese sammen med han, hvem som ønsker å lese alene, eller hvem som ønsker å lese høyt sammen med andre elever. Slik får de sjansen til å velge. Erfaringer viser imidlertid at flere enn de svakeste leserne velger høytlesing som sin måte å lese på når de skal lære noe nytt. På den måten åpner ”LES og LÆR” for tilpasset opplæring.

Også når elevene skal lese teksten avsnitt for avsnitt, er det best at de sitter sammen i en stor ring og at læreren tydelig modellerer hvordan det skal leses.

Læresamtale

Det enkleste er å begynne med læresamtalen mens elevene sitter i ringen. Da starter læreren med å forklare at når vi leser, kan vi gjøre forskjellige grep slik at vi kan huske ting fra det vi har lest. Noen ganger kan det være faktaopplysninger vi er på jakt etter, andre ganger skal det være å gjøre seg opp egne meninger. Læreren velger hva elevene skal konsentrere seg om under lesingen. På neste side finner du eksempler på oppgavetyper og startord:

Eksempler på startord til læresamtale og logg:

Bølgerne når langt

Når jeg leser dette minner det meg om filmen "The Day After Tomorrow" over landet. Dette minner meg om hvor sterke bølger kan være.

Jeg kobler dette opp mot...

Lær

- når det er...
- hvordan vi kan undervise
- det er et samarbeid mellom lærer og elev
- det er viktig å ha en god kommunikasjon mellom lærer og elev
- lærer og elev skal samarbeide om å lære
- lærer skal gi opplysninger om hva som er viktig å lære

Jeg har lest at...

STARTORD

Jeg tror hovedideen i avsnittet er...

Dette avsnittet handler om... (tre setninger)

De store bølger

De store bølger er en viktig del av livet. De kan være farlige, men de kan også være gode. De kan hjelpe oss å lære om livet og om oss selv. De kan hjelpe oss å forstå verden omkring oss. De kan hjelpe oss å finne mening i livet.

Planen for å lære

Planen for å lære er en viktig del av livet. Den kan hjelpe oss å lære om livet og om oss selv. Den kan hjelpe oss å forstå verden omkring oss. Den kan hjelpe oss å finne mening i livet. Den kan hjelpe oss å lære om oss selv og om livet.

Andre eksempler på startord til læresamtale og logg:

Jeg har lest at/hørt at/lært at ...

Ordet (det ukjente/nye) tror jeg betyr ...

Mitt tekst-/tanke spørsmål er ...

Startordene i seg selv er ikke viktige. Vitsen er at elevene får hjelp til å komme i gang. Det er kanskje enklest å begynne med ordene *Jeg har lest at.....* Etter hvert som arbeidsformen er godt innarbeidet, kan startordene gradvis falle bort.

Før elevene begynner å lese, gir læreren oppgave og startord (skriv startordene på tavla). Mens de leser, må elevene velge noe ut fra teksten, huske det til de er ferdige med å lese avsnittet og formidle det til andre. Når de skal fortelle hverandre om det de har lest, brukes startordene, eksempelvis *Jeg har lest at.....* Så leser alle ett nytt avsnitt sammen. Læreren bestemmer om elevene skal lese høyt eller inni seg. Når alle elevene har lest (be elevene vise med tegn når de er ferdige), starter lærer umiddelbart med å si *Jeg har lest at.....* og fyller ut setningen slik at det blir en tydelig gjengivelse av en faktaopplysning fra teksten. Deretter må læreren la elevene slippe til, og de som rekker opp hånden, får komme med sine innspill.

Neste skritt er at alle elevene skal fortelle fra det de har lest. Instruksjonen fra læreren kan være slik: *Nå tar vi en runde. Alle skal fortelle noe de synes var viktig fra teksten. Det skal gå etter tur rundt sirkelen, jeg kommer ikke til å kommentere det dere sier.* Ikke fall for den fristelsen det kan være å korrigere feil. Det kan synes rart at vi skal la feil forbigås uten kommentarer, men det er flere argumenter for at dette er rett. Hvis elevene blir avhengige av godkjennelse fra lærer, en vurdering av svarene, lærer de seg ikke å stole på egne valg. Erfaringsmessig viser det seg også at feil faktisk i stor grad forsvinner av seg selv. De blir ikke gjentatt av andre elever. Du kan som lærer korrigere ved å fremheve det riktige når det er din tur å svare.

Videre må elevene få tydelig beskjed om at det er lov, noen ganger lurt, å si det samme som andre. Det er mye å hente hos medelever.

Samtidig sikrer du at alle elever har noe å svare. *Jeg vet ikke*-svar godtas ikke. Dette er den eneste gangen du som lærer skal bryte inn i læresamtalen. Eleven får kort beskjed om å høre etter hva de andre sier og at hun får anledning til å svare på nytt når runden er ferdig.

Logg

Nå er det tid for loggskrivning, og i oppstarten bør elevene ha arbeidsboka liggende klar på pulten sin. Under innkjøringen av leseprogrammet kan det bli mye forflytning fra ringen og til arbeidsplassen, men å skrive ved pulten gir bedre arbeidsforhold. En må trene elevene slik at de går fra plass til plass uten at pulter eller stoler må flyttes og uten at det blir bråk. I denne fasen kan det være nødvendig å være streng. Uro vil føre til høyere stemmebruk og kan skape ukonsentrerte elever. Læresamtalen vil ikke ha ønsket effekt for elevene hvis de ikke er konsentrerte.

EKSEMPLER PÅ OPPGAVER

Fortell hverandre noe om teksten

Lag et "tekst-spørsmål" og et "tanke spørsmål"

Arbeid med nye (uklare) ord og uttrykk

Oppsummer avsnittet i tre setninger

Trekk ut hovedideen i teksten

Snakk om hva det neste avsnittet kommer til å handle om

Snakk om sammenhengen mellom det du visste og det du leste om (lærte) nå

Læreren må modellere hvordan loggen skal se ut ved selv å skrive logg på tavlen. Det kan være en god regel at elevene alltid skal skrive minst 3 setninger hver gang. Da slipper en hele tiden å få spørsmål om hvor mye de skal skrive.

Denne første gangen skriver lærer og elev logg sammen. Læreren skriver først mens elevene kopierer. Mens læreren skriver, forklarer han hvorfor han gjør det på denne måten, hvordan malen er, at setningene skal innholde fakta, at de kan bruke læreboka eller innspill fra medelever i læresamtalen, og at de må passe på at setningene er fullstendige. Når læreren, sammen med elevene, har skrevet 3 setninger, skriver elevene et par setninger selv, og læreren må (så langt det er mulig) kontrollere arbeidet deres. Så er elevene klare for å lese neste avsnitt. Om det skal være lærerstyrt eller elevstyrt, vil variere fra klasse til klasse. Noen trenger mye ”håndledning”, mens andre er raskt klare for å arbeide selvstendig.

Neste skritt er å innføre læresamtaler i grupper. Første gang gruppene brukes, bør være etter en runde i den store sirkelen. Også her er det nødvendig å modellere. La en liten gruppe lærere eller erfarne elever sette seg midt i ringen. Av erfaring er det nyttig å vise hvordan en skal sitte mens en gjennomfører læresamtalen. Elevene må sitte så tett sammen at de hører hverandre uten å heve stemmen. Gruppen starter med felles gjennomlesing av avsnittet. Deretter går de i gang med samtalen, og viser at alle skal komme med innspill og vente på tur. Så organiserer læreren samtalegruppen i firergrupper, og elevene får prøve seg på egenhånd. Når elevene sitter i små lesegrupper, gjelder de samme reglene som i den store ringen. Ingen kommentarer mens læresamtalen gjennomføres og ingen korrigerings av feil. Når elevene blir styrt og leser samtidig, vil de være ferdige samtidig. Da kan læreren stille spørsmål til alle: *Synes dere at dere har fått med dere nok fra dette avsnittet? Jeg vil foreslå at dere tar en runde til slik at dere får fram enda flere momenter fra teksten.* Gruppene bør ta en runde til.

De fleste lærer seg fort gangen i leseprogrammet ”LES og LÆR”. Likevel kan de trenge oppfølging på veien mot å klare seg selv. Ikke start før alle elevene sitter klar i grupper med boka oppslått på det avsnittet de skal lese. Erfaringsmessig er det best at alle gruppene

leser høyt sammen de første gangene. Da bestemmer læreren lesetempo.

Så skal elevene tilbake til arbeidsplassen for å skrive logg. Læreren skriver setninger på tavlen. Elevene skal skrive setninger de har hørt i læresamtalen slik de gjorde i den store ringen. Når elevene har gjennomført flere ”fellesstyrte” lesinger av avsnitt, kan hver gruppe jobbe i sitt eget tempo til hele kapitlet er lest. Elevene i en gruppe vil være ferdige på ulike tidspunkt. Da kan det være lurt å ha faste ting å gjøre mens de venter. Det kan være å skrive flotte overskrifter, de kan skrive flere setninger, arbeide med å forbedre loggene sine eller arbeide med de ukjente og nye ordene i arbeidsboka (ideer til arbeidsmåter, se *Som lyn og eksplosjonar*, side 30–31). De kan øg tegne til det de har lest.

Læresamtalen vil ikke ha ønsket effekt for elevene hvis de ikke er konsentrerte. Derfor er det nødvendig at en også øver på å sette seg i grupper og så gå tilbake til pulten uten noe ekstra uro. Går forflytningen rolig for seg, har en etablert arbeidsformer en kan benytte seg av i andre sammenhenger.

PUNKT 4.

4. Oppsummering

- Hva har jeg lært av fakta?
- Hva har jeg lært om arbeidsmetoden?

Kunnskapsutvikling

Til slutt i ”LES og LÆR”-programmet skal kunnskapen sorteres, repeteres og bearbejdes. Å oppsummere kunnskap kan gjøres på mange forskjellige måter: Noen lager veggplakater, noen har valgt dramatisering eller foredrag, andre skriver en fagtekst. Det kan være lurt å velge én måte å oppsummere på de første gangene. Da blir elevene fortrolige med en arbeidsmåte og kan gjennomføre den på egenhånd en annen gang. Deretter må de imidlertid lære seg ulike måter å oppsummere på. Gjennom oppsummeringen kan elevene erfare at arbeidsboka fungerer som et støttende stillas. Har elevene jobbet med *jeg har lest at...-setninger*, er det de som skal videreføres i oppsummeringen; jobber de med spørsmål, er det spørsmålene som skal bearbejdes videre osv. På den måten ser elevene at et godt arbeid underveis gjør avslutningen både enklere og bedre.

Innsikt om egen læring

Elevene må lære seg å utvikle innsikt om egen læring; reflektere over arbeidsmåter og arbeidsinnsats. Dette ivaretas også i "LES og LÆR"-programmet. Ved første gangs gjennomføring er det imidlertid så mye nytt å forholde seg til at det vil være forstyrrende å bryte opp med refleksjoner om egen læring underveis. Men etter hvert må læreren både modellere og legge til rette for refleksjoner om hva de har gjort, hvorfor det er blitt gjort og hva de har lært. De kan etterhvert reflektere over bruk av egen bakgrunnskunnskap, om hvordan de ble kjent med nye ord, om korlesing kontra stillelesing, om bruk av startordene, om læresamtaler og loggskrivning osv. Det er lurt å samle elevene i sirkel til refleksjonssamtaler. Husk at regelen om at alle må komme med egne innspill fremdeles gjelder. Refleksjoner kan selvfølgelig også

formuleres skriftlig slik det framgår av eksempelet nedenfor.

Å etablere gode og rasjonelle læringsarenaer er en møysommelig prosess, TING TAR TID. Slik er det også med implementering og bruk av "LES og LÆR"-programmet. Når du har arbeidet med lesing etter denne malen, sitter du med en del erfaringer som kan videreutvikles. Kanskje må du endre på noe av det jeg har beskrevet og finne fram til løsninger som fungerer bedre i din gruppe? Jeg vil ikke anbefale at en følger leseprogrammet slavisk i flere fag samtidig. Men all den tid elementene samsvarer så godt med prinsipper for leseforståelse (jf. innledningskapitlet), vil programmet være en nyttig del av tilpasset leseopplæring på alle trinn og i mange fag.

REFLEKSJONSLOGG

Det jeg liker best med læresamtalen er at jeg alltid får til å si noe og jeg trenger ikke være redd for å si feil. Når vi skal si hva det minner oss om, sier vi så mye forskjellig. Det er gøy.

Referanse:

Helgevold, L. (2002). *Vi leser fagtekster sammen! Vi tenker, snakker og skriver om det vi leser.* www.lesesenteret.no

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 nytt *skriftlig* strategirapportering. I stedet for 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.

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 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.

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

Fordi flere kan lære mer: Om MILL-programmet i Skien

Torill Scharning Lund, leder for Pedagogisk Senter i Skien

Økt fokus på omstilling og utvikling preger utdanningsfeltet og hele offentlig sektor. Utvikling er hele tiden å være på jakt etter bedre måter å løse skolens oppdrag på. Det finnes mye entusiasme, faglig nysgjerrighet og pågangsmot i den norske lærerstand – men også utviklingstrøtthet og motstand når nye satsingsområder dukker opp. Det er et dyptfølt behov for forutsigbarhet og for at pågående satsingsområder blir fullført og evaluert før nye satsingsområder og reformer krever plassen!

Utviklingsarbeid settes i gang av dyktige lærere og ledere, men mange har erfart at bærekraften blir for svak. Spørsmålet blir: *Holder vi fast i det som virker?* Mange ulike pedagogiske teorier, verktøy og metoder er utviklet – og avviklet: involveringspedagogikk, elevaktiv skole, integrert dag, ansvar for egen læring, prosjektmetode, aldersblanding, fleksibel organisering – ja, mange flere kunne vært nevnt. Alle med gode begrunnelser og med mange gode praktiske grep. Alle representerer en søken etter å gjøre ting bedre, og er uttrykk for stor innsats, mye godt faglig arbeid og ikke minst en sterk vilje til å utvikle en god skole. Likevel blir mange gode prosjekt døgnfluer – hva kan være årsaker til at dette skjer? Kanskje er det slik at skolens fragmenterte og hektiske hverdag motvirker det overblikk og metaperspektiv som er nødvendig for å holde fast i og videreføre resultater fra utviklingsarbeid? Vår erkjennelse ble at det er på systemområdet mange gode prosjekter kullseiler. Kvalitet i innhold og faglighet er sentralt – men like viktig er de systemer og strukturer som må utvikles for å sikre framdrift og bærekraft i gjennomføringen. Målet er at tiltak som settes inn skal få virkning for praksis i klasserommet og på skolen – og dermed nå fram til elevene!

Denne artikkelen tar for seg Skien kommunes erfaringer med planlegging og gjennomføring av

systematisk utviklingsarbeid i grunnskolen. Skien har 27 skoler (6500 elever – 750 pedagoger), og alle skolene valgte etter en grundig prosess å konsentrere innsats og krefter rundt MILL-programmet. Utgangspunkt var behovet for å øke enkeltelevers læringsutbytte og lete etter svar på spørsmål som: *Hvordan få flere til å mestre spranget fra å lære å lese til å lese for å lære? Hvordan kan undervisning og læring tilpasses mer til den enkelte? Hvorfor er samme undervisning effektiv for noen og ineffektiv for andre? Hvordan kan vi tilrettelegge læringssituasjonen slik at flere elever har framgang i læringen sin?*

Disse problemstillingene, sammen med erkjennelsen av at mennesker lærer på forskjellige måter, alene og i samhandling med andre, er sentral MILL-programmet (Mange Intelligenser – Læringsstiler – Læringsstrategier). Kjernen er at eleven selv utvikler kunnskap og forståelse for læring og har eierforhold til verktøy og metoder som fremmer eget læringsarbeid.

MILL-programmet ble utarbeidet med det for øye at dette skulle ha langsiktig bærekraft: Hvordan kunne vi på én skole, eller, som hos oss, i en hel kommune, sikre at dette ikke ble et blaff – en ny pedagogisk moteretning?

- Hva må til for å holde fast i utviklingsviljen?
- Hva må til for å takle den motstand og trøtthet

som uvegerlig oppstår?

- Hvordan lage en struktur og et støttesystem som har nok kraft i seg til å tåle skolehverdagens mange utfordringer og oppgaver?

HVA HAR VI GJORT?

Bred forankring er nødvendig. MILL-programmet er forankret hos skoleeier, skoleledelse og fagforening. Møter, informasjon og samhandling har kostet tid for alle parter både i planleggings- og nå i gjennomføringsfasen, men bidrar til felles engasjement og gjennomføringskraft.

LÆRING ER MER ENN KURS OG SAMLINGER

Fundamentet i MILL-programmet er felles grunnopplæring med dyktige eksterne og interne kursholdere. I løpet av fireårsperioden gjennomgår hver lærer og skoleleder et obligatorisk opplæringsprogram på rundt 60 timer fordelt på kortere og lengre kurs på egen skole og på kommunale samlinger. For å oppnå dypere forståelse og praksisendring har vi koblet kurs og teoritilførsel mot egenstudier, praksis-utprøving, observasjon, kollegaveiledning, evaluering, nettverksarbeid m.v. Hver skole utpeker to fra personalet (ressurspersoner) som samarbeider med rektor/plangruppa om gjennomføring på egen skole. Disse får ekstra skolering og oppfølging fra prosjektleder og kommunenivå, slik at de kan bidra som utviklingsagenter med større trygghet og faglig innsikt. Vi trekker også med oss skolene og dyktige enkeltlærere og ledere til å holde innledninger når vi har besøk fra, eller har oppdrag for, andre skoler eller kommuner.

LÆRING GJENNOM REFLEKSJON – FELLES SPRÅK

En kritisk suksessfaktor i et utviklingsprosjekt er å skape et profesjonelt praksisfellesskap på den enkelte skole. Pedagoger som får densamme skoleringen, kan etablere samforståelse og felles språk og begrepsapparat for pedagogisk utvikling. Dette gir trygghet og faglig identitet. I MILL-programmet har nettopp den obligatoriske skoleringen bidratt til dette.

FASTE ARENAER FOR ERFARINGSDELING OG DIALOG

Både på skole- og kommunenivå har man konkrete arenaer for erfaringsdeling. Rektor må

etablere faste rom for refleksjon og erfarings-utveksling på den enkelte skole slik at skolen utvikler seg som lærende organisasjon. Alle forpliktes på å dele erfaringer og opplegg på faste poster i team- og personalmøter. Gode grep synliggjøres, og kolleger besøker hverandres klasserom. Skolene har også etablert faste nettverk for "ungdomsskolekretsene" – der skal skoleleder og ressurspersoner/plangruppe fra samme område (tre til fem skoler – fra første til tiende trinn) utvikle felles framdriftsplaner for elevenes MILL-arbeid, og de kan dele ideer og erfaringer med hverandre. Lederne deltar også i rene ledernetverk der problemstillinger rundt gjennomføringen av MILL-programmet er fast tema. Slike erfaringsarenaer og møteplasser bidrar til at skolefellesskapet etter hvert ser utviklingsarbeid som en normalsituasjon, og vi får færre utsagn av typen: – *Bare vi er ferdige med dette, Når skal vi få gjort jobben vår? Det går nok snart over ...*

JEVNLIG TILBAKEMELDING OG UNDERVEISEVALUERING

Å gjennomføre utviklingsprogrammer i skolene, store eller små, krever tid, ressurser og innsats fra alle parter i skolesamfunnet. Sier man at dette er så viktig at alle skal delta, da må man oppfordre og gi mulighet til at alle involverte blir deltakere i evalueringsprosessen. Virker dette – hva er det vi egentlig oppnår? Skolevandring (se senere i artikkelen), der lederne jevnlig observerer lærernes arbeid med utviklingsprosjektet, gir praksisnær kunnskap om hva som reelt skjer i klasserommene. Vi har også utviklet et elektronisk kartleggingsverktøy for Skolebasert vurdering (Sbv), der elever, lærere, ledere og foresatte gir sin oppfatning av status og tilstand ut fra de beskrevne målene i MILL-programmet.

Skolene har behov for veiledning og tilrettelegging

I Skien har prosjektleders og Pedagogisk senterers arbeid med skolering, støtte, refleksjonsarenaer og etterspørring vært av stor betydning. Jo tettere kontakt prosjektleder og veilederne på Pedagogisk senter kan ha med skolene, jo bedre går gjennomføringen av programmet. Vi må også regne med at det inntreer en ny kritisk fase når programperioden er over i 2007. Fokus på læring og at den enkelte elev skal ha eierforhold til metoder og verktøy som fremmer egen læring, må opprettholdes. MILL-programmet

fases fra 2008 over i et vedlikeholdsprogram. Der tenker vi oss å legge inn faste ”sjekk- og tilstandsmøter” og i tillegg tilby oppfrisknings-/ utviklingskurs og obligatoriske skoleringsopp- legg for nytilsatte lærere.

HVILKE ORGANISATORISKE ERFARINGER HAR VI GJORT OSS?

DET GIR ENERGI OG MOTIVASJON Å VILLE NOE SAMMEN

Man må ha en felles retning for hvordan man ønsker å utvikle skolene i kommunen. Med svak kommuneøkonomi og ressursknapphet i skolene er kompetanse og engasjement hos personalet nødvendig for å opprettholde god nok kvalitet i elevenes tilbud. Selvsagt ”gløder” ikke alle lærere i Skien for MILL, men mange lærere og ledere trekker fram nettopp den inspirasjonen og motivasjonen det gir å være del av en helhetlig kommunal satsning.

AKTIV SKOLEEIER OG SKOLELEDELSE

Utdannings- og forskningsdepartementets ”Strategi for kompetanseutvikling i grunn- opplæringen 2005-2008” slår fast at det er skoleeiers oppgave å utvikle, vedta og gjennomføre planer for kompetanseutvikling i samarbeid med berørte parter. Skien er organisert som trenivå-kommune med skole- og barnehagesjef, og kommunenivå har også opprettholdt en veiledningstjeneste. Rektor ved den enkelte skole er pedagogisk leder og har ansvaret for at personalet har den kompetanse som skal til å utføre skolens oppdrag. Som lokal skolemyndighet har imidlertid kommunenivå et generelt ansvar for kompetanseutvikling og har en nøkkelrolle ved å stimulere, legge til rette for, etterspørre og evaluere utviklingstiltak.

I Skien deltar skolesjef/kommunenivå aktivt i utvikling og styring av MILL-programmet, og alle justeringer og endringer i programmet forankres på dette nivået

SYNLIG LEDELSE

gir oppslutning om felles retning. Skolens ledere må være sentrale når utviklingsarbeid planlegges. De må finne svar på spørsmål som: – *Hva må til for at vi skal klare dette, hva er det egentlig vi vil oppnå?* – *Er tidsrammene gode nok?* – *Hva er balansepunktet mellom styring*

og frihet? – *Hvor mye bør ”styres” sentralt, og hva må enkeltskolene selv avgjøre?* Innhold og oppbygging av MILL-programmet har vokst fram gjennom samspill og med de ideer og innspill lederne hadde med seg fra sine skoler. Vi har lagt stor vekt på lederinvolvering, og for at rektor kan stå fram med faglig tyngde, kan det være et fornuftig trekk å la lederne få noe av skoleringsprosessen i forkant av lærerne. I første fase av programmet samlet vi lederne først til felles innføringer i MILL-elementene.

Rektors eierforhold og involvering i et utviklingsprogram betyr mye – legges ledelse av utviklingsarbeid til andre på skolen, vil det kunne oppfattes som mindre viktig. Skolevandring må prioriteres, slik at rektor vet hva som skjer og arbeider aktivt for å skaffe seg kunnskap om klasseromsvirkeligheten på egen skole. Fokus på suksess – hva vi får til!

SKOLEVANDRING – ET LEDERVERKTØY FOR OPPFØLGING OG MEDARBEIDERUTVIKLING

Alle lederne får opplæring i lederverktøyet ”Skolevandring”¹¹. Gjennom hyppige, korte økter med tilstedeværelse og observasjon i klasserommene vil lederne få god innsikt i hvordan prosjektet gjennomføres på egen skole og bedre kunne veilede sitt personale. Med utgangspunkt i mål og tiltak for utviklingsarbeidet blir programledelsen og skolelederne ved oppstart av skoleåret enige om 7–10 observasjonsområder som skal ha fokus dette året. Lederne på de enkelte skolene gjennomfører så 6-7 planlagte, men uanmeldte besøk hos hver lærer, der leder kun observerer i forhold til avtalte mål eller kjennetegn. Kjennetegnene må oppleves som relevante for hva skolen skal oppnå/ha fokus på, og de må utformes slik at lederne vet hva de kan forvente å se og høre. Her er noen eksempler med utgangspunkt i målene for MILL-programmet:

- Elevene er aktive og viser engasjement
- Det er en trygg og god omgangsform lærer-elev og elev-elev
- Arbeidsplaner er synlige og har MILL-opplegg
- Læreren har klar struktur og plan for timen med tydelige læringsmål for eleven
- Elevene vet hva de holder på med i faget og hvorfor (klare læringsmål)
- Elevarbeider er synlige

Lederen fører kun inn konkrete observasjoner,

¹¹ Tilpasset og videreutviklet etter studiebesøk i USA med opplæring i Walk-Through

og når alle besøkene er gjennomført, har leder og lærer et godt grunnlag for sin påfølgende utviklings-/medarbeidersamtale.

Skolevandringverktøyet bidrar til at både skoler og kommunenivå raskere ser framdriften i et utviklingsprosjekt – om det er noe som må endres eller skolerens bedre i. Erfaring hittil er at både ledere og lærere ser skolevandring som et godt verktøy.

GRUNDIG PLANLEGGING

Det må brukes mye tid og krefter til planlegging og til å vurdere hvilke elementer som skal inngå i støtte- og oppfølgingssystemet. Kampen om tiden må synliggjøres, og det må være åpenhet på at prioriteringer medfører valg. Når noe løftes fram, må man bruke mindre tid på noe annet. Det gir trygghet når framdriftsplanene ikke er for stramme, men med klar forventning om at alle må holde det som er bestemt.

AKTØRER

Utviklingsprosjektet må involvere og forplikte alle. Selvsagt er det fint om én engasjert lærer legger opp sin undervisning etter for eksempel MILL-teorier og -metode, men da oppnås ikke det felles skyvet og engasjementet som bidrar til at hele skolen utvikler seg. For mye avhenger da av enkeltlærerens glød og entusiasme, og skolen som organisasjon utvikler seg ikke.

Foreldrene

er sine barns beste støttespillere og må alltid informeres om og involveres i hva skolen satses på og hva som er hensikten med et utviklingsarbeid. Jo flere som kjenner eierskap og tror på prosjektet, jo større er muligheten for å lykkes. Politikere, fagforeninger, lokalmiljø, andre tilsattgrupper på skolene – alle kan være viktige medspillere og bidra til bærekraft.

Fokus på den gode lærer

Det er hva som skjer i klasserommet og med eleven som er lakmustesten på om et utviklingsarbeid lykkes eller ikke. Flere studier og undersøkelser bekrefter det vi alle vet – det er lærerens grundige forberedelse, motivasjon, kompetanse og innsats som er suksessfaktor nummer én når vi skal virkelig gjøre den gode skole. Myndigheter og skoleledelse kan vedta, mye og detaljert, men uten vilje og innsats fra den enkelte lærer oppnås lite. Et utviklings-

program skal føre til jobben gjøres bedre, ikke at skolen og læreren drukner i stadig økende forventninger og arbeidsbyrde.

Enkeltlærerens frihet må balanseres opp mot ønsket felles utvikling. Det er lenge siden ”den privatpraktiserende lærer” hadde sin glanstid. Lærere og skoler har utviklet kultur og forståelse for samarbeid og felles utvikling. Hvordan den enkelte lærer liker å arbeide, må alltid settes opp mot hva elevene skal oppnå. Elevens læring er målet. Skoler og lærere er forskjellige, det må være aksept for at ikke alle går i samme takt, men kravet er at alle er med – og går mot samme milepæler og mål. Det kan være mange gylne øyeblikk i samværet med barn og unge. Men skolehverdagen er også en annen – med stort tidspress og høye forventninger fra foreldre og storsamfunnet. Det er det en etisk plikt å hjelpe kolleger som sliter – men være krystallklare på at skolens fokus er hva som er til det beste for eleven og elevgruppen.

Leder må kjenne klasseromsvirkeligheten

Hun må støtte, etterspørre praksis og ansvarliggjøre. På alle nivåer må ledere ta på alvor at det er enkeltlæreren som er skolens viktigste kvalitetsfaktor. Da må skolelederen kjenne sine medarbeidere og systematisk skaffe seg innsikt i praksisfeltet, hva som reelt skjer i elevgruppene/ klasserommet. Først da kan lederen identifisere de riktige utviklingstiltak og den riktige veiledning – til den enkelte og fellesskapet. Like viktig er det at lederen utfordrer, etterspør og ansvarliggjør. Tilbakemelding er en forutsetning for mestring og utvikling. Og også de dyktigste trenger positiv anerkjennelse!

Klare ansvarsforhold – hvem gjør hva når?

Alle må kjenne og fullt ut akseptere egen rolle og hva som forventes av dem. Der man er utydelige og sier: *Kanskje noen kan prøve å...*, *Vi regner med at...*, *Vi håper noen får tid til...*, *Det hadde vært greit om...*, *Det er fint om alle kan være med på...*, dukker frustrasjonene fort opp. Hvem gjør hva når? er kjernesporsmål som må avklares og sjekkes ut jevnlig. Det en hektisk hverdag ute i skolene, og forutsigbarhet og avklarte forventninger et helt nødvendig om ikke utviklingsarbeidet skal stoppe opp.

OPPSUMMERENDE KOMMENTARER

Skoler skal ikke være like, men skoler skal være gode. I Skien er MILL-programmet skolenes felles forpliktelse, men innenfor programmets rammer er det aksept for ulik progresjon og innretning. Med 27 skoler involvert er det ikke overraskende at noen får det bedre til enn andre. Det kan være mange grunner til at motivasjon og beredskap er større på noen skoler enn på andre, og det er interessant å lete etter hva som kan være felles trekk på disse skolene.

Ikke alle steder ligger det til rette for kommunal satsing som omfatter alle skolene. Mange kommuner har valgt organisering som gir mindre mulighet for støtte og tilrettelegging fra kommunenivå. Uansett om det er én skole eller

alle skolene i kommunen som skal i gang med et prosjekt eller utviklingsprogram, er det nødvendig med grundig planlegging og vurdering av hvilke elementer som skal inngå i støtte- og oppfølgingssystemet. Gode planer, langsiktighet, systematikk, lederinvolvering og forpliktelse – dette er suksesskriterier uansett om det er store eller små skoler eller kommuner.

Hvis du ikke vet hvor du skal, spiller det heller ingen rolle hvor du går. Utviklingsplaner må gi en oversikt over aktiviteter og være tydelige på hva skolen ønsker å oppnå! Hva er annerledes og bedre for hvem når skolen har slutført dette prosjektet? Det er din og andres tro på at dette går an å få til som gir skyv og drivkraft!

Referanse:

<http://www.milliskien.net>

*Hvis du ikke vet
hvor du skal,
spiller det heller
ingen rolle hvor
du går.*

For den som vil lese mer:
I tillegg til de referansene som er satt inn
etter hver artikkel viser vi også til følgende
bøker/artikler:

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

Asbjørnsen, A., T. Manger & T. Ogden (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Oslo: Fagbokforlaget

Baker, L. & A. L. Brown (1984). Metacognitive Skills and Reading. I: R. Barr, M. Kamil, Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (353–394). New York & London: Longman

Bjorvand, A-M. og E. S. Tønnessen (2002). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av kompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Bunting, M. og T. Scharning Lund (2006). *Mill-Mange intelligenser, Læringsstiler, Læringsstrategier På vei mot tilpasset opplæring. Skien kommune*

Carlsten, C. T. (1998). *God lesing – God læring* [diss]. Bergen: Universitetet i Bergen

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Elbro, C. (2001). *Læsning og Læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse

Elstad, E. og T. Turmoe (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Engen, L. (2003). Å lese for å lære. Hvordan utvikle gode strategier for leseforståelse og læring? I: I. Austad (red). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. (305–319). Oslo: LNU/Cappelen akademiske forlag

Engen, L. (2002). *Lærere ABC. Håndbok i lese- og skriveopplæring*. Oslo: N.W. Damm & Søn

Glazer, S. (1992). *Reading Comprehension*. New York: Scholastic Professional Books

Kuldbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Oslo: Fagbokforlaget, LNU

Lie, S mfl. 2001: *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*, Rapport fra den norske gjennomføringen av OECD/PISA 2000, acta Didacta4/2001, IIs, Universitetet i Oslo.

Magerø, E. og Seip-Tønnessen, E. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

Oakhill, J., & N. Yuill (1996). Higher order factors in comprehension disability. I: C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention* (69-92). Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Palincsar, A. & A. L. Brown (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher* 39, 772-777

Pearson, P. D., & L. Fielding (1991). Comprehension instruction. I: R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading Research*. Vol. II (815-860). White Plains, NY: Longman

Pressley, M., & V. Woloshyn (1995). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Cambridge, Mass.: Brookline Books.

Schwebs, T. og H. Otnes (2001). *Tekst.no Strukturer og sjangrer i digitale medier*. Oslo: Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademiske Forlag

Snow, C. E., S. M. Burns & P. Griffin(1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press

Solheim, R.G. og F. E. Tønnessen (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig?* Stavanger: Senter for leseforskning

Spear-Swerling, L., & R.J. Sternberg (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 91-103

