

Modalitetar/semiotiske

ressursar: ulike meiningsberande ressursar, som verbalspråk, film og ulike typar illustrasjonar. Slike ulike modalitetar vil alle ha både moglegheiter og begrensingar når det kjem til meininga eller budskapet dei får fram (kalla *modal affordans*).

Multimodale tekstar: også ofte omtala som samansette tekstar, tekstar med ulike semiotiske ressursar (modalitetar).

Samanlesing: lesing og meiningsskaping av fleire ulike modalitetar i ein tekst, når ein f.eks. set saman informasjon frå hovudteksten med eit diagram i marginen.

Redundans: stor grad av overlapping av informasjonen som vert uttrykt i ulike modalitetar (f.eks. eit bilete som viser ei hending som vert omtala i brødteksten).

Entropi: lita grad av overlapping mellom modalitetane (f.eks. befolkningspyramidar i marginen som ikkje er nemnt i brødteksten).

Les meir i Løvland, 2011

Å utvikla tekstkompetanse

av Unni Fuglestad, universitetslektor ved Lesesenteret, UiS

Lesing er ein nøkkel til å tileigna seg kunnskap innafor alle skulefag. Elevane vil møte eit stort tekstmangfald i dei ulike faga, og skal beherska mange ulike måtar å lesa desse på, frå lange, lineære tekstar, f.eks. ein roman, til ikkje-lineære, dynamiske og interaktive nettsider, der ein skal navigera gjennom ei rekke ulike *modalitetar*, som tekst, lyd, bilete og film. Ein viktig del av lesekompetansen til elevane vil derfor handla om dei klarer å orientera seg i mangfaldet av teksttypar på ein sikker måte, og kan sjå samanhengar og trekka faglege slutningar basert på ulike meiningsberande element i tekstar dei arbeider med, som illustrasjonar, symbol, tabellar, kart, grafar og diagram.

Ein sikker lesar beherskar ulike aspekt ved lesinga, som å finna informasjon, forstå og tolka opplysningar i teksten og reflektera over og vurdera form og innhald i teksten. Ulike tekstar må lesast på ulikt vis, og elevar vil ofte trenga hjelp for å bli bevisst dette. For å utvikla god tekstkompetanse treng elevane kunnskap om og erfaring med eit mangfald av tekstar og sjangrar, både papirbaserte og digitale. Å gi elevane innsikt i korleis desse tekstane er strukturerte og bygd opp kan også lette forståinga til elevane og hjelpa dei i å målretta lesinga si (Anmarkrud, 2007).

Å utvikla tekstkompetanse hos elevane ber med seg mange sider, frå å kunna avkoda skrift, tolka visuelle uttrykk og forstå kodesystem brukt i grafiske framstillingar, til å kunna kritisk vurdera truverde til ulike tekstar og reflektera over forfattarens val og hensikter. At elevar les og arbeider med autentiske tekstar vil vera sentralt mellom anna for å øva opp kritisk vurderingsevne, men i det følgjande vil hovudmerksemda bli retta mot dei spesielt tilrettelagte tekstane som i stor grad vert nytta i skulen. Nokre utfordringar knytt til både tekstutforming og vanlege lesepraksisar blant elevar vil bli kommentert, før merksemda vert retta mot korleis spørsmål og oppgåver ein gir elevane kan bidra med å styrka forståinga dei har for tekstars form og innhald.

Kva utfordringar bør ein som lærar vera spesielt merksam på?

I oppsummeringa frå forskingsprosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010) vart det slått fast at læreboka framleis hadde ein dominerande rolle i skulen sitt arbeid med faga, eit funn som sidan har blitt stadfesta av mellom anna *Ekspertgruppa om lærerrollen* (Dahl m.fl, 2016). Det er ein del trekk ved desse fagtekstane som kan vera utfordrande for elevane, og ulike studiar har også vist at mange elevar ikkje klarer å utnytta alle elementa som finst i læreboka på ein effektiv måte (Løvland, 2011; Skjelbred og Aamotsbakken, 2010; Mortensen-Buan, 2015).

- Utfordringar knytt til utforminga av pedagogiske tekstar

Tekstar i lærebøker eller digitale kjelder som er spesielt tilrettelagte for å nyttast i undervisning vert gjerne omtala som pedagogiske tekstar. Dei pedagogiske tekstane vil som regel ha eit krevjande fagspråk, og formidlar mykje fagstoff i ein fortetta og komprimert språkstil.¹ Vidare er eit sentralt kjenneteikn ved desse pedagogiske tekstane at dei i stor grad er multimodale.

Når ein les multimodale (samansette) tekstar handlar det både om å kunna forstå dei ulike delane og tekstelementa for seg og kva dei kan bety som heilskap. Eit delement, som f.eks. eit bilete, kan lesast, eller tolkast, på ulikt vis alt etter kva samanheng delen inngår i. Anne Løvland (2011) nyttar omgrepet *samanlesing* om slik lesing av multimodalt samspel, og peiker på at dette er ein viktig føresetnad for meningskaping i arbeid med læreboktekstar. Ifølgje Gunther Kress er nettopp det å tolka samspelet mellom ulike uttrykksformer eit sentralt kjenneteikn på moderne tekstkompetanse (Kress, 1997). Men mange lærarar vil nok ha erfart at dette kan by på utfordringar for elevane når dei les fagtekstar.



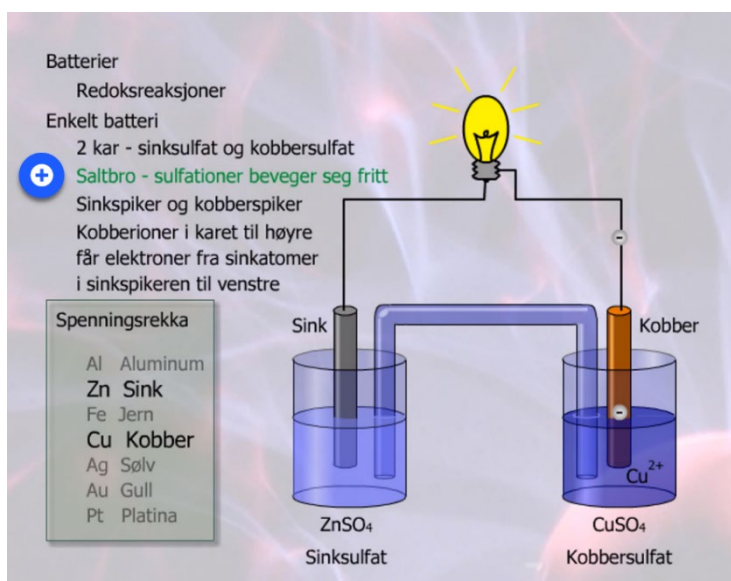
Roald Amundsens ekspedisjon var den første som nådde Sydpunktet i 1911.

(faksimile frå Ingvaldsen, B. og Kristensen, I. (2014). *Nye makt og menneske. 8 Historie*. Cappelen Damm, s 121)

¹ Økt 5, «[Arbeid med ord og omgrep](#)», ser nærare på dette aspektet ved lesekompetansen til elevane.

Graden av multimodalitet, og samspelet mellom dei ulike elementa i eit oppslag, kan variere mykje, frå bilete som kan karakteriserast som visuell «pynt», til avanserte modellar som uttrykker komplekse prosessar og samanhengar. Illustrasjonar kan ha eit innhald som i stor grad er samanfallande med innhaldet i brødteksten, f.eks. eit bilete av Roald Amundsen på polpunktet i ein tekst som omhandlar kappløpet om Sydpolen.² Biletet er kanskje ikkje avgjerande for å forstå det faglege innhaldet i teksten, men har likevel ein funksjon som eit supplement, og kanskje ei utviding, av informasjonen ein kan lesa seg til.

Etter kvart som elevane arbeider med stadig meir komplekst faginnhald i tekstane dei les vil dei møta ulike grafiske framstillingar, modellar og tabellar som inneheld sentral fagkunnskap som ikkje er omtala eller forklart andre stader i teksten.³ Slike multimodale tekstar med lita overlapping i meningsinnhaldet mellom elementa er som oftast svært informasjonsrike oppslag, og krev høg grad av tolkingskompetanse hos elevane.



Eksempel på ein informasjonsrik illustrasjon i naturfag der elevane må kople saman fagleg forståing og tekstkompetanse.

(Kjelde: NDLA/
www.ndla.no/nb/node/16663?fag=7)

Lærebokoppslag kan også bestå av ulike sjangrar, for eksempel at eit element i ein fagtekst er henta frå skjønnlitteraturen, som eventyr eller utdrag frå ein roman. Det er sentralt at lesaren ser forskjell på fiksjonstekst og fagtekst, og forstår samanhengen mellom dei dersom dei opererer i lag. Utan å bli gjort eksplisitt merksame på kva funksjon ulike tekstelement er meint å ha vil ein god del elevar ikkje klara å utvikla ein lesepraksis der dei er i stand til å utnytta all informasjonen som ligg i det multimodale samspelet i fagtekstane.

- *Utfordringar knytt til elevars lesepraksisar*

Astrid Roe har analysert norske elevars lesekompetanse med utgangspunkt i tekstar og oppgåver som blir brukt i PISA og nasjonale prøver på ungdomstrinnet (Roe, 2012). Ved å studera dette over tid, dannar det seg eit mønster over kva type tekstar og oppgåver elevane meistrar godt, og kva som er vanskeleg. I dei nasjonale prøvane viser det seg at ikkje-samanhengande tekstformat som kart, grafar og tabellar ser ut til å by på større utfordringar

² Fagomgrepet for dette er *redundans*.

³ Fagomgrepet for dette er *entropi*.

enn samanhengande tekst. PISA-undersøkinga i 2009 viste også at norske 15-åringar ikkje er så flinke til å henta ut informasjon frå tabellar og grafiske framstillingar dersom ein må vera nøyaktig og bruka tid for å finna informasjonen. I PISA har ein vidare sett at norske elevar ligg under snittet på oppgåver som krev stor innsats, for eksempel det å kombinera mykje informasjon frå ulike delar av teksten, eller det å finna informasjon som ligg i fotnoter eller underordna setningar. Roe kommenterer at norske elevar ser ut til å mangla trening i å lesa «vaksne» fagtekstar som er prega av akademisk språk og detaljert faktakunnskap, og konkluderer med at dei bør auka innsatsen og øva uthaldenheit med tekstar og oppgåver som ikkje er umiddelbart fengande: «Når de er kommet så langt som til ungdomstrinnet, bør de også gradvis utfordres på tekster som øver mer motstand» (Roe, 2012, s 127).

Klasseromsobservasjonar har også avdekkja at mange elevar berre les verbalteksten og hoppar over alt anna, inkludert overskriftene. Når elevane ikkje stoppar opp ved bilete, figurar og grafar når dei les, går dei glipp av viktig kunnskap i faga. To ungdomsskuleklassar som blei observert og intervjuet når dei tok i bruk ei heilt ny lærebok viste at dei færraste orienterte seg i teksten før dei begynte lesinga, i form av å lesa nøkkelord, studera overskrifter, sjå på bilete eller bla gjennom sidene som skulle lesast. Dei fleste gjekk rett i gang med rask lesing av hovudteksten for å bli fort ferdige, og dei rekna med at arbeidsoppgåvene ville bestå i å svara på spørsmål i boka når dei var gjennom teksten (Mortensen-Buan, 2015). Dersom denne måten å lesa fagtekstar på vert etablert som elevanes faste lesepraksis vil det etterkvart by på store utfordringar når dei skal arbeida med komplekse og vanskelege faglege emne. Dessutan veit vi at ein del av elevane som vert sitjande aleine med vanskelege tekstar vil gi opp når dei ikkje klarar å finna mening i tekstane dei prøver å lesa.

Korleis kan ein som lærar leggja til rette for at elevane utviklar god tekstkompetanse?

Kunnskapen om lesepraksisar hos mange av elevane gjer at vi ikkje kan ta for gitt at dei orienterer seg i tekstane på ein hensiktsmessig måte på eiga hand. Som det blir vist til i økt 7, [Å utvikle strategiske lesarar](#) (Berge, 2019), vil ei *eksplisitt* undervisning spesielt gagna dei elevane som slit med å kome inn i teksten.⁴

Både Elise Seip Tønnesen og Anne Løvland omtalar ulike nivå og progresjon i utvikling av tekstkompetanse (Tønnesen, 2012, s 64-65 og Løvland, 2012, s 101). Først handlar det om å utvikla kompetanse i å avkoda tekstars modalitet, altså forstå ulike teikn og symbol, både bokstavar og bilete. Deretter kjem kjennskap og forståing for ulike sjangrar. For at elevane skal kunna handla og gjera noko med tekstane må dei forstå hensikta til ulike teksttypar. Blir ein bevisst sjangersystemet kan ein også velja å både bryta eller følgja systemet i eiga tekstskaping. Vidare vil det å forstå at ulike tekstelement kan ha ulik funksjon, føra til større bevisstheit om både eigne og andre sine forventningar til ulike teksttypar. Med denne forståinga i grunn kan eleven til slutt verta i stand til å reflektera over grunnane til måten tekstar rettar seg mot lesaren. Å kritisk vurdera eigen og andre sin bruk av tekstar vil vera eit teikn på moden tekstkompetanse, og bidra til at elevane kan bruka tekstar til fleksibel meningsskaping. Når ein på denne måten rettar fokus mot heile kommunikasjonssituasjonen,

⁴ Ref. teksten [Å lese er meir enn å avkode og forstå](#) (Berge, 2017) i økt 1.

også i lesing av dei spesielt tilrettelagte pedagogiske tekstane, vil ein kunna øva opp og utøva kritisk distanse og vurderingsevne.

I praktisk undervisning kan dette handla om å gjera elevane bevisste på at alle tekstar har ein forfattar som har teke mange val i utforminga av teksten.⁵ Vidare vil mange elevar ha stor nytte av å bli vist korleis ein kan navigera mellom ulike tekstelement og nytta støttestrukturar som finst i læretekstane på ein god måte. Slik eksplisitt opplæring i korleis elevane kan lesa og arbeida med dei multimodale fagtekstane vil støtta opp under det faglege engasjementet og utbyttet til elevane. Dette finn også Hanne Egenæs Staurseth i ein case-studie der ein ungdomsskulelærer gir elevar på 8. trinn eksplisitt instruksjon for å hjelpa dei til å forstå kodar i ulike grafiske representasjonar. Utan tydeleg innføring og støtte ser vi at det er vanskeleg for dei å tolka og forstå møtet med ukjente teksttypar, som i dette tilfellet var klimasonekart og klimadiagram (Staurseth, 2018).

I tillegg til metasamtalar om tekststruktur, sjanger og forfattarstemme, samt modellering av samanlesing av ulike tekstelement, er også oppgåvene ein gir elevane ein viktig del av å utvikla tekstkompetansen deira. Oppgåver som øver elevane i å kritisk vurdere og reflektera over tekstane si form, struktur og innhald kan bidra til å gjera elevane sikrere i møte med ulike teksttypar.

Korleis kan ein som lærar laga oppgåver som bidreg til å utvikla tekstkompetanse og fagleg forståing?

Oppgåvene lærarane gir elevane blir oppfatta som eit signal om kva som er viktig kunnskap i faget, og vil dermed styra måten elevane les og arbeider med tekstane. Ei målsetjing ved elevanes arbeid med fagtekstar er å setja dei i stand til å kunna delta i fagleg problemløysing, og då treng elevane å forstå både det faglege innhaldet og korleis tekstane kommuniserer med lesaren.

Det å velja ut eller formulera spørsmål og oppgåver er med å avgjera kva elevane vil oppfatta som viktig og mindre viktig, og er ein vesentleg del av undervisningsplanlegginga. Ulike spørjeord kan koplast til dei ulike leseaspekta *finna, tolka, og reflektera og vurdere tekstens form og innhald*, der oppgåver som startar med *forklar, på kva måte, grunngi, vis samanhengen mellom...*inviterer elevane til å bruka tid i teksten på ein annan måte enn «kven og kva»-spørsmål (Fuglestad, Hoem & Håland, 2017).

Gode oppgåver kan også bidra til at elevane utviklar tekstkompetansen sin, og vert meir bevisste på korleis fagtekstane kommuniserer. Men det kan vera langt mellom slike oppgåver i læreverkene. I læreverk som kom ut kort tid etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 fant forskarar få spørsmål som handla om å fremja refleksjon over tekstens form. Dagrun Skjelbred konkluderte med at «Bevisst arbeid med lærebokteksten og de oppgavene som er relatert til den, er med andre ord viktig for å øke elevenes faglige forståelse» (Skjelbred, 2009, s 287). Som lærar vil eit kritisk blick på spørsmåla som blir gitt i dei pedagogiske tekstane ofte føra til

⁵ Les meir om kjeldemedvit, kontekstualisering og samanstilling av informasjon i artikkelen [Kvifor lese ulike tekstar om same tema?](#) (Rogne, 2019)

at ein ser behovet for å supplera med eigne oppgåver, eller *lesebestillingar* (Kverndokken, 2012). Oppgåver med formål å utvikla elevanes tekstkompetanse kan handla om å gi elevane støtte til å studera tekst og tekstelement på ulike måtar.⁶ Eksempel på dette kan vera:

Oppgåver som kan støtte utvikling av tekstkompetanse

Støtte til å orientera seg i tekst kan vera å be elevar om å:

- ✓ identifisera mønster i grafiske representasjonar som kart og diagram
- ✓ forklara bruk av symbol i ein tekst
- ✓ identifisera dei ulike tekstelementa før lesinga tek til (overskrifter, fotnoter, bilete osv)

Støtte til å tolka tekstelement og samanlesa skrift og bilete kan vera å be elevar om å:

- ✓ setja ord på korleis dei går fram for å lese og tolke ein informasjonsgrafikk
- ✓ omforma frå ein modalitet til ein annan, f.eks. å bruke verbalspråk til å forklare ein illustrasjon, eller framstille informasjon frå brødtekst til modell, figur eller illustrasjon/teikning
- ✓ forklara formål med bruk av ein illustrasjon i ein fagtekst: kva er hovudhensikta med denne tabellen/ biletet/ grafen?

Støtte til å reflektera over form kan vera å be elevar om å:

- ✓ forklara kva struktur ein tekst har, og kvifor denne strukturen er valt
- ✓ forklara ulike teksteffektar, f.eks. bruk av kursiv eller uthevingar i ein tekst: kvifor vel forfattaren å bruka slike verkemiddel?
- ✓ forklara formål med bruk av ein modalitet: kvifor har forfattaren valt å framstille informasjonen i form av... Kva anna teksttype kunne forfattaren brukt?

Støtte til å reflektera over innhald kan vera å be elevar om å:

- ✓ forklara hovudhensikta med ein tekst
- ✓ vurdera forfattarstemme i ein fagtekst. Kva val har forfattaren teke i utforminga av denne teksten? Kva ønskjer forfattaren å kommunisera til lesaren?
- ✓ Vurdera om dei synest overskrifter er dekkande, eller be dei laga eigne overskrifter som passar eit avsnitt

⁶ Å stilla spørsmål til tekst for å få elevane til å lesa tekstar med kritisk blikk vert også omtala i filmen *Hva vil det si å lese kritisk?* sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=132522&categoryID=25638

Oppsummering og spørsmål til diskusjon:

- Er det element i teksten du kan kjenna att frå eige klasserom og eiga erfaring med elevane sine lesepraksisar?
- Korleis kan vi støtta elevane våre i å utvikla betre tekstkompetanse? Kva gjer vi i dag? Er det noko vi kan gjera tydelegare?
- Finn fram eit læreverk du/de nyttar i eigen praksis, eller annan pedagogisk tekst som skal brukast i undervisning i nær framtid, og studer oppgåver som blir gitt til teksten:
 - Korleis vil du klassifisera oppgåvene? Handlar dei for eksempel om å finna eksplisitt informasjon i teksten, tolka tekstelement eller reflektera over tekstens form og innhald?
 - Er det oppgåver som gir elevane lesestøtte til å orientera seg i teksten eller samanlesa ulike tekstelement?
 - Bidreg oppgåvene til at elevane utviklar tekstkompetanse?
 - Er oppgåvene representative for det du meiner er den mest sentrale kunnskapen i faget/temaet?

Litteratur:

Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dygtige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (red), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Berge, I.M. (2017). Å lese er meir enn å avkode og forstå. Henta 29.05.2019 frå: <https://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=113574&categoryID=20898>

Berge, I.M. (2019). Lesestrategiar – middel, ikkje mål. Henta 29.05.2019 frå: <https://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=130048&categoryID=24881>

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue F. W. & Mausethagen S. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fuglestad, U., Hoem, T.F. & Håland, A. (2017). *God leseplanlegging*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge

Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget

Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget

Løvland, A. (2012). Når barn leser fagbøker. I A.M. Bjorvand og E.S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingens og kulturens skoger. I A.M. Bjorvand og E.S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Mortensen-Buan, A.B. (2015). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø og E. S. Tønnessen, *Å lese i alle fag*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Roe, A. (2012). Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? I A.M. Bjorvand og E.S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Rogne, W.M. (2019). Kvifor lese ulike tekstar om same tema? Henta 29.05.2019 frå: https://sprakloyper.uis.no/getfile.php/13496794/SL/Barnetrinn/Undervisningsplanlegging_UlikeTekstar.pdf

Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I S.V. Knudsen, D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red), *Lys på Lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag

Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. I D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag

Staurseth, H.E. Geoliteracy i ungdomsskolen: Hvordan legger en ungdomsskolelærer til rette for lesing av grafiske representasjoner i geografi. *Nordic Journal of Literacy Research*, [S.l.], v.4, n. 1, june 2018. ISSN 2464-1596. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/687>

Tønnesen, E.S. (2012). Barns kulturkontekst. I A.M. Bjorvand & E.S. Tønnessen, *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget