

Lesestrategiar – middel, ikkje mål

Av Ingeborg Margrete Berge, universitetslektor ved Lesesenteret, UiS

Det er brei einigheit om at det er viktig å arbeida med å utvikla elevane sine lesestrategiar. Det er fleire grunnar til det. Frå forskingslitteraturen veit me at gode lesarar er kjenneteikna av å nettopp ha hensiktsmessige lesestrategiar (Duke & Pearson, 2002). Forskarane trekker òg fram at lese- og læringsstrategiar kan bidra til at sosiale skilnader i skulen blir utjamna. Literacyforskaren James Paul Gee er oppteken av dette og skriv at eksplisitt opplæring i lesestrategiar er ein måte å setta ord på dei praksisane som kjem av seg sjølv for dei mest privilegerte i skulen. Å arbeida med strategiar gjev alle elevane tilgang til reglane i spelet. Med dette perspektivet minner Gee oss på at lesestrategiar er eit middel og ikkje eit mål i seg sjølv (Skaftun, 2014, s. 18).

Strategiomgrepet er etter kvart godt kjent i skulen. Nyare forskning viser t.d. at lærarane på fjerde trinn har kjennskap til mange ulike lesestrategiar og lærarane rapporterer at dei underviser ofte i mange av desse strategiane (Berge, Helgevold & Schulz-Heidorf, 2017). Det er difor grunn til å tru at elevane som etter kvart startar i ungdomsskulen og i vidaregåande har gode kunnskapar om korleis det er hensiktsmessig å lesa ulike tekstar.

Sjølv om strategiomgrepet er i bruk i skulen kan det vera nyttig å friska opp kva som kjenneteiknar lesestrategiar og skil dei frå andre arbeidsmåtar. Lesestrategiar kan definerast som målretta forsøk på å avkoda tekst effektivt, forstå ord og konstruera meining i tekst (Afflerback, Pearson & Paris, 2008). Lesarar som bruker strategiar må vera aktive, vita kva som er målet med lesinga og korleis det kan vera hensiktsmessig å gå fram for å forstå det ein les. Eit viktig poeng med lesestrategiar er at kva tiltak lesaren aktivt set i verk vil henga tett saman med formålet med lesinga, kva type tekst ein skal lesa og dei erfaringane lesaren har med seg. Erfarne lesarar har eit repertoar av strategiar dei kan ta i bruk, utvikla og tilpassa, slik at forståing vert utvikla optimalt. Lesarane vurderer om strategiane ein har tatt i bruk har ført til god forståing. Dei overvakar lesinga si og er bevisst på *kva* strategiar som må settast inn og *når* dei trengs. Slik kontroll og regulering av eiga lesing og innsats er det som i faglitteraturen blir kalla metakognisjon. Det er nettopp den koplinga mot metakognisjon som skil lesestrategiar frå andre arbeidsmåtar.

Å læra strategiar bør vera ein integrert del av elevane si faglege læring under lesing av fagtekstar i alle fag. Vidare lærar ein lesestrategiar best gjennom eksplisitt strategiundervisning. Det betyr at sjølv strategiinnlæringa vil vera målet for delar av undervisninga når elevane les og arbeider med fagtekster for å læra. Eksplisitt undervisning vil vera ei undervisning i ulike fasar (MacLaughlin & Allen, 2002; Duke & Pearson, 2002; Engen & Helgevold, 2017):

- 1) Modellering med forklaring
- 2) Tilpassa rettleiing og støtte
- 3) Utprøving av strategiar i nye samanhengar (t.d. fag, tekster, læringsmål)
- 4) Metakognitive refleksjonar med vurdering av prosess og læringsutbytte

Modellering med forklaring betyr at læreren ikkje berre seier kva elevane skal gjera, men også demonstrerer skriftlege og munnlege arbeidsformer/-måtar, og korleis desse kan utnyttast i arbeid med tekst relatert til faglege læringsmål. I fasen «tilpassa rettleiing og støtte» prøver elevane ut den/dei aktuelle arbeidsformene dei har lært i modelleringsfasen i sjølvstendig arbeid. Læreren er i ei rettleiarrolle; elevane får rettleiing og støtte etter behov både frå læreren og medelevane. Målet er at dei etter kvart blir i stand til å arbeida på eiga hand. Fasen «utprøving i nye samanhengar» minner om at elevane må erfara omfattande utprøvingar av strategiar i nye kontekstar, der dei arbeider sjølvstendig med nye tekstar i ulike fag. Det er viktig å læra elevane å sjå at, og korleis, arbeidsformene kan transformerast og tilpassast tekstar i ulike fag. Sentralt i strategiopplæringa står metakognitive refleksjonar, fase 4, som handlar om at elevane må få anledning til å reflektera over eiga forståing, måloppnåing og samheng mellom innsats og utbytte. I skulen kjenner vi dette som eit viktig prinsipp i vurdering for læring, gjerne i form av ulike eigenvurderingar. Gjennom refleksjon over læringsprosessen blir elevane utfordra til å sjå på seg sjølv som lærande individ.

Sjølv om mange skular arbeider godt med læringsstrategiar er det likevel rom for å framleis utvikla god praksis. Avslutningsvis vil vi løfta fram to slike utviklingsområder skulen kan arbeida vidare med:

1. Det er god strategiopplæring å arbeida systematisk med lesestrategiar i alle fag over tid.

Kortvarige kurs, t.d. tidleg på året (gjærne i regi av norsklæreren), har liten effekt (Andreassen, 2010). Det er nok fleire årsaker til dette. For det første er det krevjande for eleven å overføre kunnskap om generelle strategiar inn i arbeid med ulike teksttypar i dei ulike faga. For det andre kan det opplevast lite motiverande for eleven å ta i bruk strategiar på eit fagstoff dei ikkje skal bruka til noko, eller som ikkje inngår i ein fagleg samheng. For det tredje veit vi i dag at sjølv om nokre strategiar kan vera felles for alle fag, må ein tilpassa strategiane dei ulike faga sin literacy. Ikkje alle strategiar vil vera like relevante for alle fag. Sist, men ikkje minst vil det vera lærarane i dei ulike faga som har best innsikt i korleis bruka strategiar på gode måtar i sine fag. Difor har alle lærarar eit ansvar for å læra elevane gode lesestrategiar.

2. Lesestrategiar er kjenneteikna av å vera knytt til mål for lesinga og må tilpassast teksten.

Ein måte faglitteraturen synleggjer korleis ulike verktøy er eigna til å nå forskjellige mål er ved å visa til ulike hovudkategoriar av lesestrategiar, som t.d.: Hukommelsesstrategiar, organiseringsstrategiar, utdjupingsstrategiar og overvåkingsstrategiar (Elstad & Turmo, 2006; Fuglestad, Hoem & Håland, 2017). Formålet med lesinga vil variera, og om ein ikkje reflekterer nok over i kva grad arbeidsmåten er tilpassa mål og tekst, kan ein stå i fare for å redusera strategiane til lausrivne aktivitetar. Dette kan t.d. skje når lesinga alltid startar med BISON-blikk eller tankekart som førlesingsaktivitet, eller når elevane hyppig vert introdusert til nye strategiar for variasjonen si skuld. Dei ulike kategoriane av lesestrategiar vil kunne fokusera på både overflate- og djupneforståing (Alexander 2005; Pressley, 2000). Strategiar som blir brukt

for å finna informasjon som er tydeleg uttrykt i teksten kan vi rekna som overflatestrategiar, mens strategiar som bed lesaren tolka, reflektera og vurdera kan vi rekna for djupnestrategiar (Berge, Helgevold & Schulz-Heidorf, 2017). For å utvikla god forståing må ein arbeida med både overflate- og djupnestrategiar. Begge aspekta er derfor viktige, men det er eit potensial i skulen for å utfordra elevane på alle trinn meir med strategiar som går i djupna (ibid.).

Desse to punkta vil vera nyttige for den vidare diskusjonen om skulen sin praksis innan lesing og lesestrategiar.

Litteratur:

Afflerback, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.

Alexander, P. A. (2005). The path to competence: a lifespan developmental perspective on reading. *Educational Journal of Literacy Research*, 37 (4), 413-436.

Andreassen, R. (2010). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Berge, I.M., Helgevold, L. & Schulz-Heidorf, K. (2017). Hva lærerne rapporterer om egen undervisning i lesestrategier. I E. Gabrielsen (red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5.trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 166-185). Oslo: Universitetsforlaget.

Duke, N.K. og Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. I A.E. Farstrup og S.J Samuels (red.), *What research has to say about reading instruction* (s. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.

Elstad, E. & Turmo, A (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engen, L. & Helgevold, L. (2017). *Leseloseboka*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

McLaughlin, M. & Allen, M. B. (2002). *Guided comprehension. A teaching model for grades 3-8*. Newark: DE:International Reading Association.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be instruction of? I M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. & Dole & R. Barr (red.), *Handbook and reading research* (vol. III). Mahwah: Erlbaum Associates Publishers.

Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O.J. Solheim & P.H.Uppstad (red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s.15-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.