

Kvifor lese ulike tekstar om same tema?

Wenke Mork Rogne, førsteamanuensis Høgskulen i Volda

I eit stadig skiftande kunnskapssamfunn treng elevar ferdigheiter i å orientere seg. Dette inneber å kople saman informasjon frå ulike, ofte motstridande kjelder dei finn i ulike lærebøker eller på Internett (Rogne, 2017; Bråten & Strømsø, 2010).

Kritisk lesing er viktigare enn nokon gong. Sidan alle fritt kan leggje ut informasjon på Internett, vil ei behandling av informasjon kreve at ein kan evaluere relevansen av ulike informasjonskjelder på ein kritisk måte (Leu et al., 2008). Å vere kritisk til kjelder ein finn i trykte og digitale tekstar er derfor ein fagovergripande kompetanse som er med på å utvikle djupneforståing (Gamlem og Rogne, 2015).

I ny overordna del av læreplanen blir kritisk tenking i skulen framheva: «Skolen skal bidra til at elevane blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenking» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Elevane sine ferdigheiter i kritisk tenking vert vektlagt her: «Elevane skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7). Dersom elevane skal kunne utvikle kritisk tenking er det viktig at eleven les andre tekstar, i tillegg til læreboka, som har ulike perspektiv på ei sak, og til dømes drøftar desse ilag med andre. Det vert hevda at lesing av enkelttekstar ofte ikkje gir tilstrekkeleg informasjon for å beskrive ein kompleks situasjon eller eit tema (Britt & Rouet, 2012; Goldman, 2004). Dette blir hevda fordi ei framstilling av ei hending ofte inkluderer ulike forfattarperspektiv, og desse perspektiva bør bli framheva (Britt & Rouet, 2012).

Ved lesing av ulike kjelder med same tema med delvis motstridande informasjon, eller såkalla «multiple tekstar», vil ein truleg kunne utvikle ei djupare forståing for ein situasjon eller eit tema. Dette skjer ved at dei ulike tekstane kan representere ulike perspektiv som eleven må vurdere og evaluere (Rogne, 2014). Sidan multiple tekstar ofte inkluderer ulike perspektiv på ein situasjon eller eit tema, krev det at ein må ta stilling til dei ulike perspektiva og sjølv danne ei heilskapleg forståing av tekstane.

Kva gjer gode lesarar?

Studiar av enkelttekstlesing har vist at det er forskjell på gode og mindre gode lesarar, ved at gode lesarar er aktive og strategiske når dei les (Pressley & Afflerbach, 1995). For det første maktar gode lesarar å predikere eller føregripe ei handling, dei trekkjer slutningar, konstruerer eigne spørsmål til teksten og svarar på spørsmål gjennom leseprosessen. I tillegg lagar dei bilete, reflekterer over hovudpoeng og konstruerer personlege tolkingar (Pressley & Afflerbach, 1995). Det å unngå å aktivisere strategiar under lesing har dessutan vist seg å vere eitt av fleire kjenneteikn på dårleg leseforståing (Vellutino, 2003).

Gjennom eit eksempel vil eg vise korleis lesing av ulike, delvis motstridande tekstar kan gå føre seg. Sett at tenåringen Jonas les i fleire nettaviser på Internett om ei bilulykke i nabolaget, sidan han vil finne ut meir om kva som hende. Han har då eit spesifikt mål med lesinga si, som gjer at han må kunne identifisere, forstå og kople idéar i og på tvers av ulike tekstar. Jonas må også kunne velje ut sentral informasjon og sile ut informasjon som kan vere forvirrande dersom kjeldene opererer med motstridande informasjon om årsaka, som brot på vikeplikta eller mobiltelefonbruk.

I jungelen av ulike tekstar i ulike sjangrar som magasin, bloggar og avisartiklar, treng Jonas ferdigheiter i å velje ut kjelder ved å evaluere, identifisere sentral og eventuell motstridande informasjon. I tillegg må han kople informasjon som er relevant for oppgåva i og på tvers av tekstane (McCrudden et al., 2011). Tekstane kan vere meir eller mindre truverdige, så gjennom å evaluere og vurdere dokumentinformasjon om kvar teksten er publisert og kva retoriske mål den som har skrive og publisert teksten har, kan Jonas velje ut kva dokument han ønskjer å leggje vekt på etter kva mål han sjølv har med lesinga si. I dette tilfellet ville Jonas finne ut noko spesifikt om årsaka til ulykka, og ved slik målretta lesing blir det viktig å kunne identifisere og lenke sentral informasjon i og mellom tekstar (Bråten, Britt, Strømsø & Rouet, 2011; Goldman et al., 2010). Å lese ulike tekstar med same tema krev difor aktive og målretta prosessar hos lesaren med å konstruere mening frå informasjonseiningar som kan vere både overlappende, motstridande og unike (Rouet & Britt, 2011).

Informasjonen om ein forfattar kan i mange høve vere minimal, eller fråverande, slik at ein ikkje veit kven som har skrive dokumentet. I enkelte tilfelle kan tekstinnhaldet også vere villeiande, ved at ein såkalla avisartikkel for eksempel kan vere ein kamuflert annonse. I kva grad ein vurderer kjelder gjennom lesinga si er avhengig av faktorar som eigne forkunnskapar om temaet, eiga subjektiv mening om dei personane som er involverte, eigne søkeferdigheiter, tekst- og sjangerkompetanse og informasjonsrikdom i kjeldene. Slike ferdigheiter med å tolke er derfor lik den måten forskarar generelt jobbar på ved å nytte ulike dokument frå ei rekkje kjelder til å konstruere ein heilskapleg representasjon eller ei tolking av ein situasjon, ei hending eller eit tema.

Det er likevel forskjellar på korleis lesarar handterer slike dokument. For eksempel viser studiar av elevar og ekspertar i historiefaget at ekspertane ikkje handsamar dokument på same måten som elevane (Rouet et al., 1996; Wineburg, 1991). I ein studie av Samuel Wineburg (1991) skulle åtte ekspertar og åtte 16-17 år gamle elevar tenke høgt medan dei las ulike historiske dokument med same hending. Gjennom studien fann Wineburg (1991) tre ferdigheiter som ekspertar stadig kjem attende til når dei arbeider med historiske dokument. For det første er det ferdigheiter i å identifisere og evaluere kjeldeinformasjon i forståinga av tekstinnhaldet, «eng. *sourcing heuristic*», eller *kjeldemedvit* (mi omsetjing). For det andre er det ferdigheiter i å identifisere og prøve å forstå den historiske konteksten dokumentet er ein del av i tid og rom, «eng. *contextualisation heuristic*», eller *kontekstualisering* (mi omsetjing). Til sist er det ferdigheiter i å samanlikne, vurdere og integrere tekstinnhaldet mellom tekstar på ein systematisk måte, «eng. *corroboration heuristic*», eller *samanstilling* (mi omsetjing). Desse tre ferdigheitene kan ein finne hos ekspertar i arbeid med historiske dokument (Wineburg, 1991). Slike ferdigheiter er noko dei reviderte læreplanane for Kunnskapsløftet (2013) og lærarar ventar at elevar skal tileigne seg, men som studiar viser at elevar har problem med (Wineburg, 1991).

Kjeldemedvit (eng. *sourcing*) er ei av dei tre viktige ferdigheitene (Wineburg, 1991). Dersom ein lesar skal danne seg eit heilheitleg bilete av ein situasjon eller tema frå ulike tekstar må ein altså kunne kople og vurdere informasjonen mellom ulike dokument, og kunne lenke kjeldeinformasjon til informasjon i dei ulike tekstane (Strømsø & Bråten, 2013).

Det spelar ei vesentleg rolle om avsendaren for ein artikkel om helsegevinsten med å drikke grøn te for antioksidantopptak i kroppen er skriven av eit medisinsk firma (i ein kamuflert reklame for å selje eit produkt) eller om det for eksempel er ein del av ein legerapport frå Helsedirektoratet. Å kunne vurdere usikre kjelder er også viktig for å ikkje bli lurt i kvardagen generelt.

Å samanstill *informasjon* (eng. *corroboration*) er den andre ferdigheita til Wineburg. Gode lesarar maktar å relatere informasjon dei les med tidlegare lesen tekst ved å referere til liknande informasjon, setje saman informasjon og integrere ulike idéar til ein samanhengande heilheit (Wolfe & Goldman, 2005). Dette gjer dei ved å dra slutningar basert på eigen førkunnskap. Sett at ein ønsker å finne ut kva som hende ved

regjeringsbygget etter terrorangrepet 22. juli 2011. Først les ein i nettavisa til VG at heile regjeringsbygget vart totalskadd. Så les ein i Aftenposten si nettutgåve at statsministeren sitt kontor var heilt øydelagd. Her er inga direkte overlapping med det ein har lese tidligare, men lesarar som kjenner området og som veit at statsministeren sitt kontor er i regjeringsbygget, vil raskt sjå samanhangen. Dei har forkunnskapar som gjer informasjonen overlappende. Andre lesarar har kanskje ingen slike forkunnskaper om bygget, og dersom dei undrar seg over kven som har kontor der, må dei aktivt søke etter samanhangar gjennom å danne hypotesar eller søke opp tilleggsinformasjon gjennom andre nettstader. Denne koplinga, eller samanstillinga, ein gjer mellom kjelder blir då viktig. Slik kan multipl tekstlesing også vere nyttig for djupnelæring ved at lesarane må trekkje slutningar, men forskning syner at dette kan vere krevjande for lesarar å få til utan støtte eller instruksjon (Britt & Aglinskis, 2002; Britt & Rouet, 2012; Rouet et al., 1997; Wiley et al., 2009).

På mange måtar er det lettare å lese kvar tekst som separate, sjølvstendige einingar, men Britt og Rouet (2012) hevdar at ei slik lesing ikkje stimulerer læring. Dette er særleg problematisk dersom ein ikkje maktar å kombinere informasjonseiningar frå ulike tekstar for å danne ein heilskapleg mental representasjon, hevdar dei.

Kontekstualisering er ei tredje ferdigheit som ekspertar nyttar seg av. Det vil seie at ein undersøker fleire kjelder i ein kontekst, til dømes i høve tid og stad (Wineburg, 1991). Ein tekst er til dømes skriven av ein forfattar, i eit spesielt tidsrom, han har ein budskap og denne budskapen høyrer til i ein kontekst. (Britt m.fl. 2014). Dette indikerer at tekstane også har fleire funksjonar utover innhaldet. Lesaren kan såleis evaluere forfattaren med namn, status, mål og kunnskap. I tillegg kan lesaren evaluere konteksten rundt teksten, til dømes når og kvar dokumentet er skriven. Vidare kan lesaren evaluere dokumentinformasjon, for eksempel publikasjonsstad og retoriske mål, eller kva intensjon forfattaren kunne ha hatt med å publisere dokumentet. «Internett blir en flopp» var det ein på 1990-talet som skreiv. Dersom vi hadde lese det same i dag, hadde vi ledd når vi veit kva for innverknad internett har på kvardagen vår. Difor må vi lese historiske dokument i lys av den konteksten dei sto i då dei vart skrivne.

Forskjellar på enkelttekstlesing og multipl tekstlesing

Som ein kan sjå av eksempelet om Jonas, er det nokre utfordringar når det gjeld å lese ulike tekstar med same tema som ikkje nødvendigvis gjeld for lesing av enkelttekstar. For det første skal lesaren makte å halde styr på kven som seier kva i tekstane, noko som krev at lesaren då må «tagge» eller merke innhaldet med kjelda (Britt & Rouet, 2012). Samtidig skal lesaren også fylle meiningsgap i tekstane som ikkje nødvendigvis er uttalt. Dette stiller større krav til lesaren sine forkunnskapar enn lesing av enkelttekstar (Britt & Rouet, 2012).

Å studere ulike kjelder om same tema er derfor ei unik moglegheit til strategisk lesing. Samtidig kan det å kople informasjonen i mellom tekstane vere vanskeleg, og det blir derfor mykje opp til lesaren sjølv å binde saman denne i og på tvers av tekstane for å skape forståing. Dette krev at lesaren må gjere bruk av djupe strategiar. Enkle hukommelsesstrategiar vil då komme til å spele mindre rolle for å få ei heilskapleg forståing av eit tema eller ein situasjon (Britt & Rouet, 2012). Djupe strategiar inneber til dømes å utdjupe tekstinnhaldet i noko ein les, eller å vise til tidlegare lesne tekstar i tilknytning til den teksten ein les no. Dette er såleis meir kognitivt krevjande for lesaren enn dersom ein nyttar enkle hukommelsesstrategiar, som for eksempel å repetere tekstinnhaldet utan å endre eller legge til informasjon utover dette.

Oppsummering

Å øve opp elevane si kritiske tenking blir stadig viktigare i informasjonssamfunnet vårt. Elevane treng å bli utfordra til å lese tekstar utover læreboka. Dei treng å få lese tekstar som kan innehalde både overlappende og motstridande informasjon, og dei treng øving i å vurdere truverdet av kjeldene. Vi veit at gode lesarar i større grad maktar dette, men at dette er noko som kan øvast opp ved å jobbe med kritisk tenking og diskusjon i fellesskap i klasserommet. Lesing av multiple tekstar kan føre til bruk av djupare strategiar som å utdjupe tekstinnhald og evaluere tekstar, sidan elevane må gå aktivt inn å dra slutningar og skape forståing utifrå forskjellig informasjon i ulike tekstar. Ved å jobbe med multiple tekstar og dei tre ferdigheitene til Wineburg (1991) vil elevar vere i stand til både å utvikle kjeldemedvit, til å kunne samanstille informasjon i og mellom tekstar og til å kunne setje informasjonen inn i ein kontekst. Ei slik utvikling er i tråd med den nye overordna læreplanen der elevane si kritiske tenking og djupnelæring vert stadig meir vektlagt.

Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø. (2013): Spesielt dyktige leselæreres leseundervisning med fokus på leseforståelse. I: Ivar Bråten (red). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (221-251). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents. I: M. J. Lawson & J. R. Kirby (Red.), *The Quality of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Britt, M. A., Goldman, S. R., & Perfetti, C. A. (1999). Content integration in learning from multiple texts. Paper presentert ved "Meeting of the Society for Text and Discourse". Vancouver, BC, Canada.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, 'Experience and School*. Washington, DC: National Academy Press
- Bråten, I. og Strømsø, H. (2007): Forståelse av multiple tekster. I: Ivar Bråten (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (169-195). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2010). When law students read multiple documents about global warming: examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing. *Instructional Science*, 38(6), 635-657.
- Bråten, I. (2013): Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: Ivar Bråten (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gamlem, S.M. & Rogne, W.M. (2015). *Dybdelæring i skolen*. Oslo: Pedlex
- Gamlem, S.M. & Rogne, W.M. (2016). *Læringsprosesser – dybdeforståelse, danning og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Leu, D. J., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D. K., Henry, L. A., & Renking, D. (2008). Research on instruction and assessment in the new literacies. I: C.C. Block, S. Parris, & P. Afflerbach (Red.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (s.321-346). NY: Guildford Press.
- McCrudden, M. T., Magliano, J. P., & Schraw, G. (2011). Toward an integrated view of relevance in text comprehension. I: M. T. McCrudden, J. P. Magliano & G. Schraw (Red.), *Text relevance and learning from text* (s. 395-414). Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogne, W.M. (2014). *På sporet av mening. Korleis unge lesarar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar. Ein empirisk mixed methods studie av sjuandeklassingar sine strategiske aktivitetar*. Oslo: Doktorgradsavhandling forsvart for graden PhD.
- Rogne (2017) Strategibruk i kunnskapssamfunnet. I: B. Fondevik og P. Hamre (red.) Norsk som reiskaps og danning-fag. Oslo: Det Norske Samlaget

- Rouet, J.-F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 478-493.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I: A. P. Sweet, & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 51-81). NY: The Guilford Press
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 73-87.