

Idéhefter for lærere er en serie fagdidaktiske hefter utviklet ved Program for lærerutdanning (og Skolelaboratoriet) ved NTNU i Trondheim. Her presenteres eksempler på undervisningsopplegg og nyttige pedagogiske forslag og råd innen de ulike fagene. Heftene setter fokus på de forskjellige hovedområdene i Kunnskapsløftet, og vil være gode verktøy til bruk i undervisningen i ungdomsskolen og videregående skole. Innholdet er også relevant for lærerstudenter og lærerutdannere.

Heftene for språkfag (blå serie) omhandler norsk, engelsk og andre fremmedspråk. Mange av ideene som er nyttige i norskfaget er også nyttige i andre språkfag, og omvendt. Dette kan også bidra til tverrfaglig arbeid mellom fagene. Alle tekstene har som mål å utvikle elevenes språk og ordforråd skriftlig og muntlig, gjennom å lese, skrive og arbeide med språket.

## Vurdering

Hæge Hestnes og Lise Vikan Sandvik (red.)



**NTNU**

Program for lærerutdanning

tapir akademisk forlag

IDÉHEFTER FOR LÆRERE

Inger Langseth

## Vurdering av elevenes leseferdigheter

*Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society. PISA 2006*

*Arbeidet med lesing av tekster står sentralt i fremmedspråkundervisningen. I denne artikkelen vil jeg se nærmere på hvordan læreren kan skaffe seg et vurderingsgrunnlag for å veilede den enkelte elev i leseferdigheter i engelsk og fremmedspråk i den videregående skolen.*

Først vil jeg se litt på hva vi faktisk gjør når vi leser og bearbeider tekster. Så vil jeg vise hvordan tekstforståelse kan systematiseres, slik at læreren kan veilede eleven til bedre leseferdigheter med utgangspunkt i den enkelte elevs ferdighetsnivå.

Kunnskap er svært avgjørende for leserens forståelse av enhver tekst. En elev leser med letthet en tekst om noe han eller hun allerede har kunnskap om, også på fremmedspråket. Forskere hevder at kunnskap om innholdet utgjør omtrent 50% av selve lesingen (Willingham 2009). Dette er noe læreren bør tenke over når han eller hun velger tekster i fremmedspråket.

Konteksten er avgjørende for leserens før-forståelse. Før teksten leses vil leseren, med utgangspunkt i sin egen kunnskap, danne seg

et inntrykk av teksten gjennom illustrasjonene som er valgt, gjennom overskriftens referanse til et innhold og ikke minst gjennom tekstens struktur, eller sjanger. En avisartikkel med overskriften *Suart i mål* kan referere til et større, offentlig prosjekt i avslutningsfasen, mens den samme overskriften i et moteblad kan skape assosiasjoner til et mindre, privat mål. I fremmedspråk kan mangel på kunnskap gjøre den før-tekstuelle lesingen vanskelig. Elevene vil også stille med andre forventninger til en tekst som skal leses i skolesammenheng enn en tekst de finner i en situasjon hvor de personlig oppsøker en tekst. Konteksten kan også være en fallgrube, leseren kan bli «blind» for konteksten over tid. Eksempler kan være en manglende kritisk holdning til innholdet i lærebøkene og på Internett. Både kunnskap og kontekst er viktige elementer i elevenes lesing og for tolkingen av tekstens innhold.

I skolen leses tekster på mange måter. Lesing av tekster kan gis som en individuell oppgave på skolen eller som hjemmelektse. Teksten kan «leses» ved å lytte til en innlest versjon av teksten med eller uten støtte i den skrevne versjonen av teksten. Lyttingen kan foregå i felles klasse eller individuelt. Mange lærebøker har nå on-line lydversjoner av tekstene i lærebøkene, noe som gjør det mulig å tilpasse elevenes forskjellige behov for for eksempel tid. Læreren eller enkeltelever som behersker høytlesing kan også lese teksten høyt for klassen for å skape en stemning. God tekstforståelse utvikles gjennom før-lesing og lesing og innebærer en avkodning av teksten. Dette krever ofte flere lesinger og en gjennomgang av sentrale ord og uttrykk.

Etter at avkodningen av teksten har funnet sted, er det nødvendig å arbeide videre med teksten enten i klassen, i grupper, eller i vurderingssamtaler med enkeltelever. Læreren kan fungere som modell for teksttolking ved å vise hvordan teksten kan tolkes for klassen, gruppen eller enkelteleven. Læreren kan gi oppgaver til teksten og la elevene prøve selv, men må da gå inn og veilede når elevene står fast. Læreren kan videre gi elevene nødvendige instruksjoner (hint) eller undervisning som gjør dem i stand til å tolke teksten selv. Refleksjon rundt teksten kan foregå som en muntlig diskusjon rundt tekstens innhold, språk og struktur. For at slike refleksjoner skal bli interessante, er det viktig at de drives av autentiske spørsmål hvor svarene ikke er entydige og eid av læreren (Dysthe 1995 s. 57–58).

Skriftlig eksamen i fremmedspråk og engelsk tester lesekyndighet gjennom en ukjent tekst, hvor tekstens innhold, form og struktur blir gjenstand for elevens kritiske blikk. En systematisk tilnærming til tekstlesing forbereder elevene ikke bare til eksamen, men også til det virkelige liv, som i stor grad er tekstbasert. Lesingen kan knyttes til tre tematiske størrelser: *innhold, språk og struktur*. Vurderingskriteriene for lesing knyttes også til disse. I neste del skal vi gå nærmere inn på begrepene i forhold til lesing og sette dem i sammenheng med vurdering av elevens leseferdigheter.

### Tekstens tre komponenter

På et overordnet plan knyttes tekstens innhold til *læreplanen for fag*, men også til den enkelte klasse og elev gjennom en lokal tolking av kompetansemålene i læreplanen. Det er viktig å finne tekster som kan interessere og motivere elevene til å lese og reflektere over innholdet. Læreboka er bare en av mange kilder til lesing. *Skjønnlitteratur, sakprosa, nyheter og aktuelle hendelser* er tema i læreplanene for engelsk og fremmedspråk (LK06). Dette åpner for å ta i bruk tekster som kan knyttes til elevenes personlige interesser og virkelighetsnære problemstillinger. Lesing av avisartikler på nett kan for eksempel med letthet vinkles opp mot elevenes personlige interesser innen nyheter, politikk, kultur, mote, sport etc. Innholdet i slike artikler kan også forsterkes i andre kontekster utenom skolen. Det hender for eksempel at elevene fortsetter diskusjonen i hjemmet etter skoletid når nyhetene kommer på TV.

Når elevene skal vise hva de har fått ut av *innholdet* i en tekst, kan de for eksempel produsere en skriftlig tekst, samtale om og reflektere over tekstens innhold, eller legge frem innholdet i en presentasjon. Elevens arbeid blir da gjenstand for *tilbakemelding* (vurdering av læring) og *fremovermelding* (vurdering for læring) i forhold til lesing.

Tekstens *språk* fremmer elevens utvikling av grammatisk korrekthet og kompleksitet, ordforråd, bruk av idiomatiske uttrykk, stil og register, rettskriving og tegnsætning. Lesing utgjør en viktig kilde til utvikling av elevens språklige kompetanse i fremmedspråket på setningsnivå, på lik linje med grammatikkundervisning og arbeid med oppgaver hvor språklige elementer drillles inn. Det er viktig å lese flere

typer tekster, slik at elevene får erfare forskjellige stiler og forskjellige språklige register, noe som kan bidra til at de utvikler et idiomatisk språk.

Elevenes språklige kompetanse synliggjøres i skriftlige tekster og i muntlige fremstillinger eller samtaler. Denne kompetansen endres over tid. Det vil være elevens språk i forhold til teksten eleven har arbeidet med som vil være i fokus i vurderingen, spesielt i sentrale ord og uttrykk som gjør språket presist. I tillegg vurderes elevens generelle språkkompetanse.

Tekstens *struktur* kan fremme elevens forståelse av teksters indre struktur - måten avsnittene og helheten er bygget opp over setningsnivået. Gjennom lesing av tekster utvikler elevene en forståelse for hvordan forskjellige typer tekst er bygd opp. Arbeid med både skjønnlitterære tekster og sakprosa, sammenhengende tekster og andre tekster (tabeller, diagram, lister, bruksanvisninger osv.) vil kunne bidra til økt sjangerkunnskap. Forståelse for struktur hjelper også leseren til selv å skrive tekster som er i tråd med det innhold mottakeren forventer seg. Elevens produksjon av og samtaler om forskjellige teksttyper og -strukturer vil danne grunnlaget for lærerens vurdering.

For å lære å tolke tekster og å produsere tekster selv, bør elevene lese mange tekster som i tillegg viser hvordan litteraturlister brukes, kilder siteres, hvordan statistikker refereres til etc. Lærebøkens fakta-tekster inneholder ofte ikke slike referanser og fungerer derfor ikke som modeller for elevene.

I den løpende systematiske tilbakemeldingen til eleven er *innhold, språk* og *struktur* utgangspunkt for å finne den enkelte elevs ståsted når det gjelder lese- og skriveferdigheter. Skjematisk kan dette fremstilles slik:

#### Innhold

- Før-forståelse av teksten – kunnskaper og kontekst
- Holdninger til teksten
- Avkoding av teksten – vokabular og innhold
- Hente ut informasjon fra teksten
- Få oversikt over tekstens innhold

- Tolke teksten
- Reflektere over innholdet i teksten – hvem har fordel av denne teksten?
- Vurdere innholdet i teksten – hvor står teksten i en større sammenheng?

#### Språk

- Grammatisk korrekthet
  - Setningenes kompleksitet
  - Ordforråd
  - Idiomatiske uttrykk
  - Stil og register
  - Rettskriving
  - Tegnsetting
- Struktur
- Avsnitt – én tanke som formidles
  - Sjanger – hvordan sjangeren forsterker innholdet
  - Kildehenvisning
  - Kildebruk
  - Bildebruk – illustrere, forsterke innholdet
  - Statistikker – med forklaringer

PISA-undersøkelsene konkluderer med at vi i den norske skolen ikke er flinke nok til å arbeide med elevenes leseferdigheter utover selve avkodingen av teksten i form av ordforståelse og uttale. Det stopper liksom opp når elevene har lært å lese ordene, mens alle signalene som kan hentes fra strukturen i en tekst blir oversett. I neste del skal vi se på hvordan læreren i praksis kan arbeide med leseferdighet for å få innsikt i hvor elevene befinner seg i leseprosessen, og hvordan de kan utfordres videre i sin lesing.

#### Å hente informasjon fra tekst

Mange forskere påstår at den viktigste lesingen finner sted allerede før eleven starter med lesingen av teksten (CSU 2009). Derfor er det viktig å danne seg et bilde av innholdet før teksten leses. Gjennom å stille

spørsmål som «Hva tror dere teksten handler om?», ved å henvise til innledningen, overskrifter, bilder og tidligere kunnskap om innholdet, gjør elevene det lettere for seg selv å forstå teksten. Slike strategier er viktige, særlig i fremmedspråk, hvor deler av innholdet tilslores bak uforståelige ord.

Det er minst to måter å lese en tekst på for å hente ut informasjon. Elevene kan bli bedt om å lese hurtig gjennom en tekst for å få tak i hovedtrekkene i hva teksten handler om. Slik lesing kalles ofte *skimming* (fra engelsk: *to skim*, å sneie borti). *Skimming* krever ikke at alle ordene må forstås, ei heller at alle detaljene skal huskes. I skolen har vi en tradisjon for at slik lesing er slurv, men det er en svært viktig lesestrategi i hverdagslivet, og det er viktig at elevene også lærer å lese på den måten.

En annen metode er å trekke ut spesifikk informasjon fra teksten. Informasjonen kan være enkel å finne, den kan være skjult blant annen informasjon, i konflikt med annen informasjon, blandet med annen uviklig informasjon eller underforstått og dermed ikke uttrykt direkte. En slik lesing av teksten kalles ofte *scanning* (fra engelsk: *to scan* å kikke på, undersøke), en hurtig gjennomlesing for å trekke ut essensiell informasjon. Det er i samtale med eleven at læreren vil kunne se hvor langt eleven har kommet i slike lesestrategier, hvor eleven bør konsentrere arbeidet sitt videre og hvilke teksttyper eleven bør jobbe med.

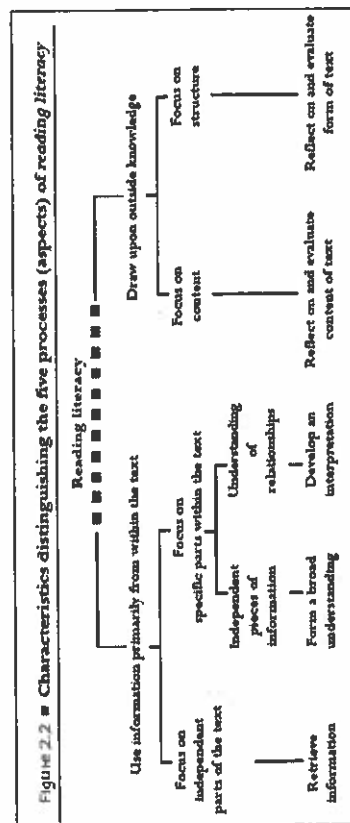
## Å tolke tekst

Under lesingen av teksten kan eleven også bli bedt om å tolke teksten. Å tolke innebærer å finne tema for teksten, finne forfatterens hensikt med teksten, sette forskjellige elementer i teksten sammen til en helhet. Videre krever tolkingen at eleven definerer begrep og idiomatiske uttrykk, sjanger (teksttype) og sjangerens formål. Eleven må også trenes i å sammenligne, kontrastere og kategorisere innholdet, overføre tidligere kunnskap til nye tekster for å tolke innholdet og se teksten som en del av en helhet. En slik lesing av teksten krever det som kalles *close reading* eller nærlæsing. For å få frem elevens kompetanse på området, kan læreren føre dialoger rundt teksten eller sjekke forståelsen gjennom oppgaver knyttet til *innhold*, *struktur* og *språk* som innledningsvis ble nevnt.

## Å drøfte tekst

Etter lesingen av teksten, kan elevene bli bedt om å reflektere over tema og vurdere teksten. Elevene kan bli bedt om å utdype forholdet mellom innholdet i teksten og hverdagskunnskap. De kan bli bedt om å sammenligne og se forbindelser mellom teksten og annen kunnskap. De kan bli bedt om å se teksten i lys av egne erfaringer og holdninger. Elevene kan bli bedt om å vurdere strukturelle og språklige trekk ved teksten. De kan formidle hypoteser ut fra tekstens innhold, eller vurdere teksten kritisk ved å treffe inn motforestillinger og empati i forhold til tekstens innhold. En slik måte å forholde seg til tekst på utvikler og utfordrer eleven som menneske. Det knyttes bånd både mellom de forskjellige fagene i skolen og til den verden vi lever i. På grunn av det språklige nivået i fremmedspråk, kan det være vanskelig å reflektere på fremmedspråket. Det er imidlertid viktig å få frem denne refleksjonen selv om læreren av og til må ty til morsmålet. Et enkelt språklig nivå trenger ikke å være ensbetydende med et enkelt refleksjonsnivå. Senere tids hjerneforskning viser at hjernen er i stand til å håndtere elementer på to forskjellige nivå samtidig. Det går for eksempel godt an å lære nye begrep samtidig som de drøftes på et intellektuelt utfordrende nivå. Elevene ser faktisk ut til å huske mer fra slik undervisning.

I PISA-undersøkelsene er begrepet *reading literacy* (lesekyndighet) satt i system. Tekst defineres både som sammenhengende tekst og ikke-sammenhengende tekst, som for eksempel i statistikker. Modellen fra PISA-undersøkelsene i 2006 viser lesingen som fem prosesser satt i system:



Figur 1: PISA-undersøkelsene 2006 s. 57 (OECD).

Lesing knyttes til selve teksten eller til den kunnskapen leseren har om et tema på forhånd. Å lese innebærer å forstå teksten som helhet, tekstens hoveddeler og tekstens avsnitt. Lesing dreier seg både om informasjonsinnhenting og en bredere forståelse og tolking av selve teksten. Kunnskap som leseren tar med seg inn i teksten deles i kunnskap om innhold og kunnskap om strukturen i teksten. Modellen kan hjelpe lærere til å se hvilke utfordringer som ligger i tekstlesing. Modellen viser utvikling av lesekyndighet og en vurderingspraksis for lesing i enhver yrkessammenheng. Å kunne lese er en svært kompleks ferdighet.

Kunnskap om lesingens kunst gjør det lettere for læreren både å tilrettelegge undervisning og å veilede og vurdere elevene i arbeidet med tekster i faget. Å veilede den enkelte elev i utviklingen av lesekyndighet, innebærer å gå i dialog med eleven om tekstens *innhold, struktur* og *språk* for å avdekke elevens kompetanse og undervise og veilede videre ut fra elevens forutsetninger. Det innebærer også å finne tekster som utfordrer og interesserer både den enkelte elev og læreren.<sup>1</sup>

### Å kunne vurdere lesekyndighet

Alt eleven gjør i forhold til lesing og arbeid i tilknytning til tekst utgjør vurderingsgrunnlaget læreren bruker for å gi tilbake- og fremovermeldinger til eleven, og til å planlegge ny undervisning. Oversikten jeg har presentert her er på ingen måte utfyllende, men den er et utgangspunkt for en begrepsavklaring for dialogen mellom lærer og elev. Lærere går i dialog med elevene om en tekst gjennom klassesamtaler, gruppesamtaler, individuelle samtaler, digital og muntlig tilbake melding, korte skriftlig-muntlige kommentarer i form av logg/blogg/journal, multimodale tekster, respons på tekster, samt de mer tradisjonelle skriftlige oppgavene osv. Metodene er mange, men de gir informasjon om elevens ståsted, videre arbeid og videre undervisning.

Vurderingssamtalen kan være kort og individuell. Dersom eleven arbeider selvstendig og læreren stopper opp ved elevens pult for å

<sup>1</sup> For lærere som er interessert i lesing anbefales lesesenterets «Fagbok i bruk» (Helgevold og Engen, 2006).

hjelpe eleven videre, vil lærerens hjelp kunne betraktes som coaching, en kyndig hjelp til å komme videre i arbeidet. Læreren får informasjon om hva eleven behersker, og hva det må undervises mer i.

Vurderingssamtalen kan være lang i individuell vurdering av større arbeid elevene har levert eller fremført. Vurderingsarbeidet gjøres ofte først av læreren, etterfulgt av en vurderingssamtale med eleven rundt *innhold, språk og struktur*, hvor læreren formidler en tilbakemelding i forhold til mål for perioden, og en fremovermelding i forhold til hva eleven skal arbeide videre med. Disse vurderingene følges også ofte opp med en karakter som supplerer kommentarene fra læreren, slik at eleven ser hvor han eller hun ligger an i forhold til en senere sluttvurdering. Elevens egenvurdering er en viktig del av vurderingssamtalen. Jeg tror disse samtalene er av uvurderlig verdi for både lærere og elev. De både informerer og motiverer. Kanskje kan noe av tiden læreren bruker alene med oppgaven med fordel brukes sammen med eleven, men i dette ligger det en organisatorisk utfordring.

Vurderingssamtalen kan være en dialog mellom flere aktører. Læreren kan vise eleven hvordan arbeidet skal gjøres gjennom det som kalles modellering, det vil for eksempel si at læreren tolker teksten høyt mens elevene lytter. Ved å innta et metaperspektiv på tolkingen i etterkant, vil læreren kunne fange opp elevenes grad av forståelse for hvordan tolkingen foregikk. Dette vil gi nyttig informasjon til læreren i forhold til vurdering for undervisning, det som på engelsk kalles «assessment for teaching» og vurdering for læring hos den enkelte elev. For en god refleksjon kreves at lærer og elev har utviklet et felles begrepsapparat for lesing.

Underveisvurdering kan formelt sett være skriftlig eller muntlig, med eller uten karakter, og det skal kunne dokumenteres at den er gitt (tid og sted er et minimum). Elevene har krav på en løpende systematisk tilbakemelding underveis i opplæringen. I halvårsvurderingen skal kontaktlærer føre en fagsamtale med eleven om elevens faglige utvikling i fagene. Elevens egen vurdering av sin leseferdighet skal også trekkes inn i vurderingen (jf. Forskrift til opplæringsloven 01.08.2009).

Disse metodene hjelper læreren til å skaffe seg et bredt vurderingsgrunnlag for å vurdere elevens leseferdighet. Lesing er viktig. En tekst

eksisterer i kontekst som en form for samhandling og som en del av en større prosess (Hoel 2008). Det er i dialogen rundt teksten at samfunnet endrer og utvikler seg. Hva ville verden ha vært uten *The Origin of Species*, *Das Kapital* og *Bibelen*?

## Vedlegg

### READING

This is a systematic approach to developing student reading

#### Prior knowledge

1 How much do you already know about the topic that the text is about? Make a mind map or a list of important facts.



2 What do you know about the context this text appears in?

- Who produces this kind of text?
- Who reads this kind of texts?
- Who is making money on this kind of texts?
- Who benefits from this kind of texts?

#### Pre-reading

Make a guess about what you think this text will be about. Use the pictures, the headline, sub-titles, why you read the text and where the text is published or located as the basis of your guesswork.

- 1
- 2
- 3
- 4

## Decodification of the text

When you want to learn and remember from reading, you have to concentrate. This usually means that you have to take notes or repeat what you read to yourself. If you do neither, the chances are that you do not learn much.

1 Where do you like to sit when you read difficult texts and how do you retain the information that you will use later?

- On a chair with a notebook and a pen
- In front of the computer taking digital notes
- Anywhere comfortable retelling the information in your own head
- In a noisy place....



2 Reading a text is usually an individual exercise, but at school teachers give you various options. What do you prefer?

- Reading the text yourself
- Listening to the text without the text in front of you.
- Reading the text while listening to the teacher, another student or a recording of the text.



3 What do you learn from reading the text?

- Retrieve information from independent parts of the text ( content)

Form o broad understanding from independent pieces of information ( content)

- Develop an interpretation from the understanding of relationships within the text ( content)

Here you may want to use the questions: who, what where, why and when.

- Learn to use a set of terms and idiomatic expressions ( language)

- Decode the text on the basis of the structure it is presented in ( structure)



## Interpretation of the text (Critical reading)

This is when you start thinking more seriously about the text in terms of intentions, style of communication and your own knowledge of the topic. You may want to contrast, compare or systematize the content.

- To whom is the text addressed?
- What is the intention of the author?
- Why has the text been written in this structure?
- What is the style (formal/informal) of the text?
- What is the context (where does the text appear) of this text?
- What claims are not sustainable?
- Reflect and evaluate content and form of text

## Questioning the text (critical literacy)

Some texts are written to make you think hard. You may have to compare the content to your life or the life of others, to other pieces of knowledge that you possess or to your own experiences or beliefs. You may also have to compare the structure of the text in relation to its content or language use. You may even be asked to form a hypothesis from the content of the text or to discuss the text in terms of empathy and reluctances.

- What are the assumptions and the potential implications of the statements?
- How is reality defined and who defines it?
- How could these statements be interpreted in different contexts?
- What are the limitations or contradictions in this perspective?
- Who benefits from this?

## Litteratur

CSU. Colorado State University. Writing Guides. Critical reading. Lastet ned fra <http://writing.colostate.edu/guides/reading/critread/index.cfm>

Dysthe, O. (1995). Det Flerstemmige Klasserommet. Skrivning og samtale for å lære. Oslo. Ad Notam Gyldendal  
OECD (2006). *PISA-undersøkelsen 2006*. Lastet ned fra Internett den 03.09.09 <http://oberon.sourceoecd.org/vl=2018387/cl=36/mw=1/rpsv/cgi-bin/fulltextw.pl?prpsv=ij/oecdbernes/99980029/v2006n11/sl/p11.idx>

Hoel, T. L. (2008). Skrivning ved universitet og høyskolar – for lærarar og studentar. Oslo. Universitetsforlaget.

Helgevold, L. og Engen, L. (red.) (2006). *Fagbok i Bruk*. Stavanger. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Langseth, I. (2010). *Scaffolding – og elevenes referanserammer i fremmedspråk*. Upublisert.

Willingham, D. (2009). Teaching content is teaching reading. Lastet ned fra Youtube den 29. november 2009. <http://youtube.com>