

Kapittel 4

Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse

CAMILLA G. MAGNUSSON OG TOVE STJERN FRØNES

SAMMENDRAG I dette kapitlet redegjør vi for begrepene metakognisjon og strategier og forklarer hvordan strategier er definert og måles i PISA-undersøkelsen. Vi presenterer norske elevers svar på spørsmål om strategier – og ser resultatene i sammenheng med gjennomsnittet i OECD, de andre nordiske landenes resultater og norske elevers resultater i 2009. Avslutningsvis diskuterer vi hvorvidt de strategiene som måles i PISA, er viktige for leseforståelse, og hvilke implikasjoner resultatene kan ha for praksis.

NØKKEORD leseforståelse | lesestrategier | metakognisjon | tekstsammendrag | hukommelsesstrategier | PISA 2018

ABSTRACT In this chapter, we clarify the concepts of metacognition and strategies, and explain how strategies are defined and measured in the PISA survey. We present how Norwegian students rank different strategies and how these results relate to the OECD average, results from the other Nordic countries, and from Norway in 2009. Finally, we discuss whether the strategies measured in PISA 2018 are important for reading comprehension. Implications for classroom instruction are discussed.

KEYWORDS reading comprehension | reading comprehension strategies | metacognition | summarising | memorising | PISA 2018

Et av skolens sentrale mål er å gjøre elevene rustet til å møte de lesekravene samfunnet til enhver tid stiller for å kunne delta i jobb- og fritidssammenheng. For å nå dette målet må skolen ta ansvar for å utvikle elevenes lesekompetanse, som inkluderer et fokus på å utvikle gode funksjonelle leseferdigheter. Det er derfor sentralt å få elever til å bli lesere som innser *når* de ikke forstår det de leser, og *hvordan* de skal gå fram for å forstå. Leserne kan da inngå i et samspill med ulike type tekster, der de kan tilpasse lesingen ut ifra hva slags tekster de leser, og hva som er formålet med lesingen. De må altså tilegne seg en metakognitiv kunnskap om egen leseprosess og om egne strategier for leseforståelse. I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvorvidt norske tiendeklassinger har tilegnet seg en slik kunnskap, ut ifra to spesifikke mål for lesestrategier som inngikk i PISA 2018.

Å reflektere over egen leseprosess henger sammen med kunnskap om hvordan man lærer. Gjennom læreplanrevisjonen fagfornyelsen (LK20) har elevenes kunnskap om egen læring fått større vekt. Det er først og fremst gjennom ny overordnet del det fastslås at «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der fastslås det også at elevene trenger mye støtte oppover i skoleløpet før de kjenner sine egne læringsprosesser og kan bruke strategier uten støtte fra læreren: «Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling.» Effekten av en slik metakognitiv bevissthet antas i læreplanen å være en dypere innsikt når «elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved siden av denne vektleggingen i overordnet del – og dermed i alle fag – er det i læreplanen for norsk egne, eksplisitte kompetansemål på alle trinn i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019):

- lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse (2. trinn)
- lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære (4. trinn)
- bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen (7. trinn)
- beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (10. trinn)

Lesestrategier er med andre ord tematisert gjennom egne kompetansemål i norskfaget for alle de aktuelle trinnene i grunnskolen, fra svært enkle strategier på 2. trinn til eksplisitt kunnskap om strategier og refleksjon om egen metakognisjon på 10. trinn.

Selv om tematiseringen i overordnet del er omformulert, er fokuset på strategier og metakognitiv tenkning langt fra nytt i den norske skolen. Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble strategibegrepet velkjent for lærere i skolen. Planverket la vekt på at elevene måtte beherske framgangsmåter for å organisere sin egen læring, som innebærer strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I tilknytning til norskfaget ble det presisert at «[u]tviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene (...) arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 5). I tillegg var det eksplisitte mål om lesestrategier i norsklæreplanen fram til revisjonen 2013, og som i stor grad stemmer overens med kompetansemålene i fagfornyelsen som vi gjenga over (se også beskrivelse i Bakken, 2020, kapittel 11 i denne antologien).

I PISA-undersøkelsen har målinger av elevenes kunnskap om egnede strategier vært gjennomført to ganger, i PISA 2009 og i PISA 2018. PISA måler dette ved å spørre om hvorvidt de anser spesifikke lesestrategier for å være nyttige, relatert til to lesekontekster: *oppsummere* tekst og *huske og forstå* essensiell informasjon fra tekst. I PISA 2018 er det i tillegg et strategimål knyttet til å avsløre avsenders pålitelighet (se Weyergang & Frønes, kapittel 7 i denne antologien). I rammeverket for elevspørreskjemaet i PISA er disse definert som metakognitive lesestrategier (OECD, 2019), og begrunnelsen for å inkludere nettopp disse variablene var at begge viste seg å korrelere høyt med lesekompetanse i utprøvingene (Artelt, Schiefele & Schneider, 2001). For norske elever var samvariasjonen med leseferdigheter på disse målene 0,35–0,44 (korrelasjonsmål: Pearsons r), og det å kjenne til hva som er egnede strategier i forskjellige lesesituasjoner, er altså assosiert med å være en god leser (Hopfenbeck & Roe, 2010). I selve leseprøven i PISA-undersøkelsen er strategibruk og oppgavehåndtering ansett for å være en sentral del av selve leseprosessen, som en del av leserens samhandling med tekst og oppgave (se Weyergang & Magnusson, 2020, kapittel 3 i denne antologien).

I dette kapitlet vil vi vise resultater for disse variablene i PISA 2018, men først vil vi redegjøre for hvordan leseforståelse henger sammen med både lesestrategier og metakognisjon (del en) og deretter gå nærmere inn på den teoretiske bakgrunnen for de to strategiområdene som måles i PISA-undersøkelsen: å forstå og huske en tekst og å lage et sammendrag av en tekst (del to). I *Resultater* (del tre) viser vi både nordiske elevers kjennskap til egnede strategier i PISA 2018 og hvordan den

henger sammen med prestasjonene på leseprøven. I diskusjon og avslutning (del fire) peker vi på hvilke slutninger vi kan trekke på bakgrunn av disse resultatene.

LESEFORSTÅELSE, LESESTRATEGIER OG METAKOGNISJON

Leseforståelse

Mange tiår med leseforskning har vist at det er komplekse leseprosesser som settes i spill når vi leser en tekst. Leseforståelse kan defineres som «[å] utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 11). Når vi leser og forstår tekster, er dette uttrykk for en kontinuerlig forhandling mellom størrelsen på arbeidsminnet og leserens strev med å forstå teksten (van den Broek & Espin, 2012). Første steg på veien til en slik forståelse er å avkode teksten ved å koble riktig innhold til ord og setninger. Videre aktiverer gode lesere forkunnskap om emnet og om tekststruktur, og den nye informasjonen henges på disse knaggene. Vellykkede leseprosesser innebærer også at leseren trekker slutninger for å fatte implisitte ideer og skjulte lag, og å lese mellom linjene. Hvis lesingen har vært vellykket, har leseren en koherent oppfatning av tekstens mening, der tekstelementene henger sammen i en helhet. Det er mange ulike elementer som spiller inn for hvor godt vi forstår en tekst; det kommer an på hvor gode strategier for forståelse vi har, hvor stort ordforråd, våre generelle og fagspesifikke kunnskaper og kunnskaper om tekststruktur samt motivasjon *for* lesingen og engasjement *i* lesingen (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011; Kamil et al., 2008). En av de viktigste faktorene for å lykkes med å utvinne mening fra en tekst er at lesingen er strategisk, og at leseren har god oversikt over sin egen forståelse og leseprosess.

Hos gode lesere er leseprosessen dels automatisert og dels avhengig av strategiske prosesser. I forskningen er det enighet om at vi ikke kan snakke om én leseprosess, men om «flere prosesser som brukes dynamisk og i forskjellige kombinasjoner» (van den Broek & Espin 2012, s. 317, vår oversettelse). Vi kan også anta at leseprosessen er syklisk, slik at hvert nytt element som leses, legges til helhetsforståelsen gjennom dels automatiserte og dels aktive valg hos leseren. Dette gjenspeiler skillet mellom ferdigheter og strategier. Gode leseferdigheter er, ifølge en nyttig klargjøring på feltet ved Afflerbach, Pearson og Paris (2008), automatiske handlinger som fører til avkodning og forståelse raskt, effektivt og med flyt, og dette skjer vanligvis uten leserens bevissthet eller kontroll (2008, s. 368). Disse leserne er også aktivt medskapende og forsøker målrettet å forstå meningen i en tekst, selv om de møter unøyaktigheter, feil og inkonsistente tekstelementer.

Strategier for leseforståelse

Strategier kan defineres som prosesser for å forbedre forståelsen og overvinne utfordringer når man leser (Palincsar & Brown, 1984), og i motsetning til ferdigheter som regnes som automatiske handlinger, innebærer strategier tilsiktet kontroll, målrettethet og bevissthet. De skiller seg altså fra andre leseprosesser ved å kreve lesernes oppmerksomhet i å konstruere mening (Afflerbach & Cho, 2010). Det innebærer mentale aktiviteter som lesere velger å ta i bruk for å hente ut, tillegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, og for å overvåke og kontrollere egen tekstforståelse (Bråten, 2007). Leseren må bevisst anvende det vi kan kalle kognitive teknikker før lesing, underveis eller etter lesing, eller i alle tre fasene, samtidig som formålet med lesingen er i fokus (Paris, Wasik & Turner, 1991). De strategiske leserne overvåker leseprosessen, oppdager hull i forståelsen og bruker reparasjonsstrategier hvis det trengs (Baker & Brown, 1984; Coiro & Dobler, 2007); de tar beslutninger om hvilken strategi de skal bruke, i hvilke situasjoner de skal bruke den, og hvordan de kan tilpasse den til en bestemt tekst (Paris, Lipson & Wixson, 1983), og endrer strategier for å passe til forskjellige typer tekster og forskjellige formål. Forståelse av hvorfor og når man skal anvende forskjellige strategier – såkalt situasjonsbetinget kunnskap – er altså viktig for strategibruk. Slik strategisk tenkning innebærer metakognitiv bevissthet; gode lesere kan overvåke sin egen leseprosess og reflektere over hva de gjør mens de leser. De er klar over om de forstår eller ikke forstår, og denne bevisstheten fører vanligvis til regulering og reparasjon (Baker, 2002).

Det er flere viktige forskjeller mellom ferdigheter og det vi kaller strategier. I tillegg til å kreve lesernes bevissthet og kontroll er strategier fleksible av natur (Grossman, 2015) og kan tilpasses ulike lesesituasjoner, mens ferdigheter er mer vanebaserte, og leseren følger egne rutiner og regler mer rigid. Det inngår også ulike nivåer i hvordan man tenker når man benytter strategier i motsetning til ferdigheter. Når lesere tenker strategisk, bruker de resonnering og evne til kritisk tenkning for å konstruere og rekonstruere mening fra teksten, mens bruk av ferdigheter ofte er assosiert med lavere nivåer av tenkning og læring (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991). Ideen er at lesere automatisk vil venne seg til å bruke ferdighetene på det de leser, hvis de bare får gjentatte øvelser. Vi antar ganske enkelt at de etter hvert blir brukt automatisk eller ubevisst, og dette ligger bak for eksempel begynneropplæring i lesing. For eksempel kan det å trekke slutninger på bakgrunn av sjangertrekk i tekster være en ferdighet, mens det å stille egne spørsmål til tekster krever strategisk tenkning og overvåkning av egen lesing. Afflerbach et al. (2008) påpeker at strategier kan bli automatisert – og dermed kalles ferdigheter – og at det her er snakk om et kontinuum av ferdigheter

og strategier. Uansett vil den bevisste og målrettede lesingen alltid være strategisk.

Marcel Veenman (2016, s. 28) beskriver ulike strategier som gode lesere benytter, og skiller mellom *orientering og planlegging* før lesing, *overvåking og valg av metoder* for å forstå tekst underveis i lesingen og *evaluering og oppsummering* etter lesing (se tabell 4.1).

TABELL 4.1. Strategier som gode lesere ofte bruker før, underveis og etter lesing (Veenman, 2016, vår oversettelse)

| Orientering og planlegging før lesing | Overvåking og valg av metoder for å forstå tekst underveis i lesing | Evaluering og oppsummering etter lesing |
|---|---|---|
| Prøver å forstå hva som forventes av leseoppgaven | Overvåker forståelse av ord, setninger og avsnitt | Evaluerer sin forståelse |
| Leser tittelen på teksten | Tar grep for å rette opp eventuell manglende forståelse | Stiller spørsmål til teksten |
| Aktiverer forkunnskaper om emnet | Overvåker sin forståelse og hvorvidt de når sine mål for lesingen | Leser over notatene sine |
| Skanner teksten etter mellomtitler Ser på struktur og tekstlengde Setter mål for lesingen | Velger metoder for aktiv prosessering av tekst: f.eks. nærleser, parafaserer, stiller spørsmål til teksten, trekker slutninger, relaterer ny informasjon til forkunnskaper, tar notater, markerer eller understreker tekst og/eller lager tankekart | Reflekterer over egen leseprosess |

Tabell 4.1 viser at strategier som gode lesere ofte bruker *for de lesere*, i stor grad dreier seg om å skaffe oversikt over teksten og legge en plan for den forestående lesingen. *Underveis i lesingen* justerer gode lesere denne planen, og de anvender den lese måten som teksten krever av dem. Det som også kjennetegner gode lesere, er evnen til å endre plan underveis i lesingen og velge mer egnede strategier i tråd med sin egen tekstforståelse. *Etter å ha lest* evaluerer gode lesere sin forståelse, de stiller spørsmål til teksten, leser over notatene sine og reflekterer over egen leseprosess. Underveis i lesingen kan elevene justere bruken av strategier og ferdigheter for å optimalisere forståelsen. Denne bruken av strategier og ferdigheter er derfor mer en syklisk enn en lineær prosess (Zimmermann, 2000); gode lesere veksler ofte mellom de ulike fasene og strategiene. For eksempel kan leseren underveis i lesingen oppdage at formålet med lesingen må endres, og justerer dette for så å starte lesingen på nytt.

Metakognisjon

De metakognitive prosessene som er involvert i leseforståelse, innebærer to komponenter: metakognitiv *kunnskap* om egen kognisjon relatert til lesing og metakognitiv *overvåking og kontroll* av egen leseforståelse (f.eks. Baker, 2002; Mokhtari & Reichard, 2002). Kunnskapskomponenten involverer kunnskap om seg selv som leser, om selve leseoppgaven og de strategiene leseren bruker (Baker & Brown, 1984). Det handler også om leserens repertoar av strategier og de refleksjonene leseren har om egne strategier og ferdigheter (Veenman, van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006), samt kunnskap om når og hvorfor en skal benytte denne kunnskapen. For å overvåke og kontrollere sin egen leseforståelse må leseren planlegge, utføre, sjekke og evaluere forståelsen, rette opp vanskeligheter som dukker opp underveis i lesingen, og revurdere valg av strategier. Det er slik kunnskap om metakognisjon som måles i PISA, gjennom spesifikk kunnskap om strategibruk.

God metakognitiv bevissthet og aktiv kontroll av egen tenkning er en evne som ansees å utvikle seg sent (Pintrich & Zusho, 2002), og ungdomstiden er dermed en viktig periode for metakognitiv modning. Eldre elever er mer i stand til å evaluere sine egne tenkemåter ettersom de har en større grad av bakgrunnskunnskap (Baker, 2005). Det er derfor interessant og relevant å undersøke norske 15-åringers metakognitive kunnskap om strategier, også siden elever som deltar i PISA-undersøkelsen, er helt på slutten av sitt grunnskoleløp. I den neste delen vil vi se nærmere på det teoretiske grunnlaget for de to typene lesestrategier som PISA måler kunnskap om: å forstå og huske tekst og å oppsummere tekst ved å lage et sammendrag.

LESESTRATEGIER: Å FORSTÅ OG HUSKE EN TEKST OG Å LAGE ET SAMMENDRAG

Både å forstå og huske tekst og lage sammendrag av tekst er strategier som handler om å identifisere og lære innholdet i en tekst (jf. Pressley & Afflerbach, 1995), og krever flere viktige leseprosesser, slik som å lokalisere og hente ut sentral informasjon, trekke slutninger og konstruere en integrert tekstforståelse. Strategiene kan sies å være på ulike nivåer, der det å forstå og huske er mer overordnet enn det å lage sammendrag. Å huske en tekst innebærer å bruke hukommelsesstrategier, som i utgangspunktet regnes som overflatestrategier. Det er imidlertid viktig å huske hva man har lest, for å kunne forstå tekstens innhold, og slik sett er arbeidsminnet også et viktig element i lesing. Å lage et sammendrag for å reflektere over det vesentlige i teksten er viktig for å organisere innholdet og regnes ofte som en

dybdestrategi (Weinstein & Mayer, 1986). En slik strategi kan være viktig for å utvinne tekstens mening, der man må oppsummere teksten med egne ord, som kan være en hjelp i forståelses- og memoreringsprosessen.

Å forstå og huske en tekst

I utgangspunktet brukes hukommelsesstrategier til å velge ut informasjon som skal læres, uten å reflektere videre utover det som er gitt i teksten. Det kan for eksempel handle om å utheve eller gjenta setninger for å huske dem, for eksempel ved å lese et avsnitt flere ganger (Anmarkrud & Bråten, 2012b; Bråten, 2007). Selv om det å memorere innholdet i en tekst i seg selv ikke regnes som en dybdestrategi, innebærer strategien *å forstå og huske en tekst* både en oppfattelse av tekstens meningsinnhold som en del av arbeidsminnet, der leseren tar med seg forståelse for tekstens enkeltdeler videre i arbeidet med å konstruere en forståelse for teksten som helhet, og at leseren ikke kun skal tilegne seg ordrett det som står i teksten, men selv konstruere mening ut ifra tekstinnholdet. Her er også oppsummering inkludert som en måte å forstå og huske tekst på, og viser dermed til at leseren må organisere tekstinnholdet for å oppnå en forståelse, og ikke utelukkende memorere innholdet.

I spørreskjemaet i PISA-undersøkelsen blir elevene bedt om å vurdere nytteverdien av seks ulike strategier for best mulig å forstå og huske en tekst, på en skala fra 1 til 6, fra «Ikke nyttig i det hele tatt» til «Veldig nyttig» (se tabell 4.2).

TABELL 4.2. Strategier for å forstå og huske en tekst.

| | | Ikke nyttig (1) | -2 | -3 | -4 | -5 | Veldig nyttig (6) |
|---|---|--------------------|----|----|----|----|----------------------|
| A | Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå. | | | | | | |
| B | Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger. | | | | | | |
| C | Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre. | | | | | | |
| D | Jeg setter strek under viktige deler av teksten. | | | | | | |
| E | Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord. | | | | | | |
| F | Jeg leser teksten høyt for en annen person. | | | | | | |

Her regnes alternativ C: *å diskutere innholdet med andre*, og alternativ E: *å oppsummere teksten med egne ord*, som de mest hensiktsmessige strategiene. Disse krever at leseren aktivt må hente ut og konstruere en mening fra teksten og knytte an til egne forkunnskaper, for å kunne ha en mening om tekstens innhold (ved diskusjon) og peke på sentrale deler ved teksten (ved oppsummering). Deretter er alternativ D: *å streke under viktige deler av teksten*, en hensiktsmessig strategi. En slik handling krever at leseren skaper en forståelse av teksten og reflekterer over hva som kan være viktig. Det å streke under kan være nyttig for å markere sentrale deler av teksten som leseren kan gå tilbake til etter lesingen, som hjelp i en memoreringsprosess. Alternativ A: *å konsentrere seg om de delene som er lette å forstå*, alternativ B: *å lese raskt gjennom teksten to ganger*, og alternativ F: *å lese teksten høyt for en annen person*, regnes som mindre hensiktsmessige. Ved kun å konsentrere seg om deler av teksten som er enkle å forstå risikerer leseren å gå glipp av vesentlig informasjon, og i verste fall misoppfatte teksten som helhet. Å lese raskt gjennom to ganger kan avhjelpe forståelsen hvis leseren oppfatter raskt og kun har behov for å lese teksten en gang til, men gir i seg selv ingen hjelp til å oppnå forståelse. På samme måte kan det å lese teksten høyt for en annen person ha positiv innvirkning på forståelsen ved at man for eksempel oppdager at man stopper opp ved ord man ikke umiddelbart klarer å avkode, og dermed forstår at man må oppklare begreper. De fleste lesere kjenner seg igjen i at det er mulig å lese uten å få med seg innholdet – i verste fall kan man avkode feilfritt uten å oppfatte noe av meningsinnholdet. Den grunnleggende ordavkodingen er utvilsomt viktig for leseforståelsen, men er ikke tilstrekkelig for å oppnå god forståelse: Det er minst like viktig å aktivere forkunnskaper om tekstens innhold. Dermed er ikke strategien i seg selv svært hensiktsmessig for å forstå og huske en tekst, og den bør rangeres lavt av elevene.

Å lage et sammendrag av teksten

Å lage et sammendrag inngår i en gruppe strategier som vi ofte kaller organiseringsstrategier. Organiseringsstrategiene brukes til å binde sammen, gruppere eller ordne informasjon og ideer som framkommer i teksten, for eksempel i form av oppsummering, lage visuelle diagrammer og forsøke å skaffe seg oversikt over innholdet i teksten (Anmarkrud & Bråten, 2012a; Bråten, 2007). Det har vist seg at å oppsummere tekst forbedrer forståelsen, ettersom det kan hjelpe leseren til å rette oppmerksomheten mot det som er sentral informasjon i en tekst, og å utelate detaljer og overflødig informasjon (National Reading Panel [NRP], 2000). Det kan bedre forståelsen ved at leseren fokuserer på å se sammenhenger mellom begreper

i en tekst, og kobler disse begrepene til forkunnskaper (Thiede & de Bruin, 2017). Oppsummering har også vist seg å kunne forbedre forståelse ved at leseren tester seg selv underveis i lesingen, noe som kan hindre brudd i forståelse og invitere leserne til å sette i gang reparasjonsstrategier (Winne & Hadwin, 1998).

I PISAs spørreskjema blir elevene bedt om å vurdere nytteverdien av fem ulike strategier for å lage et sammendrag av en tekst på en skala fra 1 til 6, fra «Ikke nyttig i det hele tatt» til «Veldig nyttig» (se tabell 4.3). Selv om vi som oftest forbinder det å lage et sammendrag med å faktisk skrive det ned, så vil vi understreke at det ikke er skrivestrategier elevene presenteres for, men oppsummeringsstrategier ved lesing.

TABELL 4.3. Strategier for å lage et sammendrag.

| | | Ikke nyttig (1) | -2 | -3 | -4 | -5 | Veldig nyttig (6) |
|---|---|-----------------|----|----|----|----|-------------------|
| A | Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med. | | | | | | |
| B | Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig. | | | | | | |
| C | Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig. | | | | | | |
| D | Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget. | | | | | | |
| E | Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord. | | | | | | |

Alternativ *E*: å understreke de viktigste setningene og skrive sammendraget med egne ord, og alternativ *D*: å sjekke nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget, er de strategiene som gir best mulighet for å lage et sammendrag som reflekterer god leseforståelse, og som elevene bør vurdere som veldig nyttige. Dette er dybdestrategier som krever at leseren har en helhetlig tilnærming til innholdet i teksten. Som nevnt ovenfor om nyttige strategier for huske og forstå en tekst er det å oppsummere teksten med egne ord en handling som krever at leseren må utvinne og konstruere en mening fra teksten ved å trekke slutninger og konstruere en integrert tekstforståelse. Alternativ *C*: å lese teksten så mange ganger som mulig, og alternativ *A*: å skrive et sammendrag, for deretter å sjekke om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, regnes som mindre hensiktsmessige strategier.

Å lese teksten gjentatte ganger kan utvilsomt være nødvendig, spesielt om leseren har overvåket lesingen nøye og går tilbake til tekstpassasjer som ble oppfattet som uklare. Men i seg selv er det ikke tilstrekkelig å lese flere ganger om det er den eneste strategien som benyttes, og leseren ikke vet hva oppmerksomheten bør rettes mot. Å sjekke om hvert avsnitt er dekket i sammendraget kan være nyttig hvis sentral informasjon i teksten er fordelt på hvert avsnitt, men dette er ikke alltid tilfellet, og dermed kan det å ta i bruk denne strategien være villedende for leseren i arbeidet med å lage et godt sammendrag. Alternativ *B: å forsøke å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig*, regnes som en lite nyttig strategi for å lage sammendrag. Ved å benytte en slik strategi vil leseren ofte fokusere på løsrevne enkeltlementer og i liten grad danne en integrert forståelse av teksten. Det kreves heller ikke at leseren parafraiserer tekst, en prosess som ofte hjelper leseren til å integrere informasjon i teksten med egne forkunnskaper og bidrar til bedre tekstforståelse.

RESULTATER: ELEVENES KUNNSKAP OM EGNEDE LESESTRATEGIER

I PISA 2018 ble altså elevene bedt om å rangere foreslåtte strategier for å lese for å forstå og huske en tekst og å lese for å lage et sammendrag av en tekst. Begge variablene er laget på den måten at elevene får oppgitt henholdsvis seks og fem strategier som de skal angi nytteverdien av, på en skala fra 1 til 6 (fra «Ikke nyttig i det hele tatt» til «Veldig nyttig»). Strategiene ble første gang brukt i PISA 2009 og var på forhånd validert gjennom utprøvinger for å sikre at leseeksperter var enige om rangeringen av strategiene: «... according to their effectiveness to achieve the intended goal» (OECD, 2010, s. 113). Etter at elevene har vurdert strategiene 1–6, blir svarene deres kodet om og gitt én verdi som gjenspeiler i hvilken grad eleven rangerte dem etter ekspertrekkefølgen. I denne delen vil vi se på norske elevers svar og sammenligne med elever i de andre nordiske landene samt OECD-gjennomsnittet. Vi vil også sammenligne elevenes svar med resultatene fra PISA 2009 som det ble referert til i Hopfenbeck og Roe 2010 (s. 125 ff.). Det er interessant å se både på elevenes samleskår for hver av lesesituasjonene (konstruktverdier), og også hvordan evnen til å rangere i tråd med ekspertene henger sammen med elevenes prestasjoner på leseprøven (korrelasjoner).

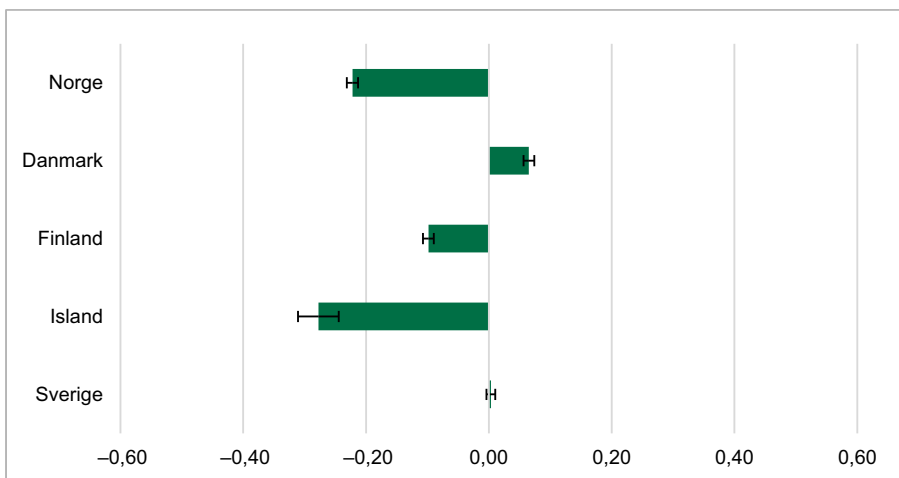
Å forstå og huske en tekst

Den lesesituasjonen elevene ble presentert for for å forstå og huske en tekst, var: «Du skal forstå og huske innholdet i en tekst. Hvordan vil du vurdere nytten av de

følgende strategiene for å forstå og huske teksten?» Tre av strategiene (C, D og E) ble ansett for å være nyttige, mens de andre (A, B og F) var mindre nyttige. Vi repeterer her de seks strategiene elevene ble forelagt:

- C. Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.
- D. Jeg setter strek under viktige deler av teksten.
- E. Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.
- A. Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.
- B. Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.
- F. Jeg leser teksten høyt for en annen person.

Figur 4.1 nedenfor viser de nordiske elevenes nyttevurdering av strategiene i henhold til ekspertrangeringen, sammenlignet med OECD-gjennomsnittet.



FIGUR 4.1. Gjennomsnittlige verdier for nordiske elevers rangering av strategier Å forstå og huske en tekst. Gjennomsnittet ble satt til 0, med 1 i standardavvik, for OECD-landene da samlevARIABLEN ble laget. 95 prosent konfidensintervall er markert med 1,96 ganger standardfeilen i hver retning.

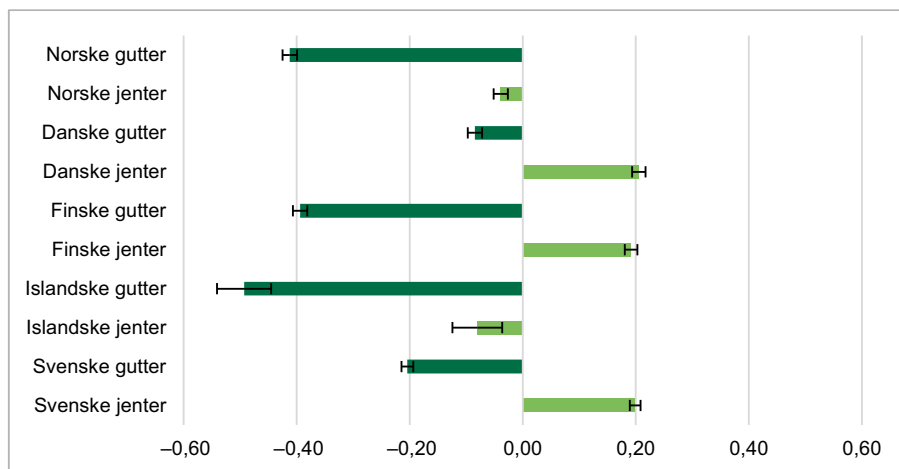
Vi ser av figur 4.1 at norske og islandske elever i mindre grad enn elever i de andre nordiske landene er i stand til å rangere de foreslåtte strategiene. Også de finske elevene skårer under OECD-gjennomsnittet og svenske elever, mens de danske elevene skårer over. Verdiene i samleskårene baserer seg på gjennomsnitt for landene, og i tabell 4.4 ser vi prosentandelen elever som har rangert strategiene lavt,

middels eller høyt. Sammenligning av prosentandeler i dette kapitlet bør ta høyde for målefeil tilsvarende 1–3 prosentpoeng.

TABELL 4.4. Norske elevers nyttevurdering av egnede strategier for å forstå og huske en tekst. Strategiene som er merket med *, viser hvilke som er regnet som mest nyttig.

| | Lett å forstå | Leser to ganger | Diskuterer innhold* | Streker under* | Oppsummerer* | Leser høyt |
|-----------------------------------|---------------|-----------------|---------------------|----------------|--------------|------------|
| Ikke nyttig i det hele tatt (1/2) | 31 | 36 | 28 | 29 | 22 | 40 |
| (3/4) | 49 | 47 | 38 | 39 | 37 | 39 |
| Veldig nyttig (5/6) | 20 | 16 | 34 | 32 | 42 | 20 |

De nordiske resultatene er i tråd med resultatene i PISA 2009, med unntak av islandske og finske elever, som den gang hadde høyere samleskår (Hopfenbeck & Roe, 2010). Resultatene for de norske elevene i PISA 2018 har altså ikke endret seg nevneverdig fra resultatene i 2009. Hvis vi ser nærmere på kjønnsforskjeller blant de nordiske elevene, viser figur 4.2 gjennomgående kjønnsforskjeller i jentenes favør.



FIGUR 4.2. Gjennomsnittlige verdier for elevers rangering av strategier *Å forstå og huske en tekst*. Resultater for jenter og gutter i de nordiske landene. OECD. Gjennomsnittet ble satt til 0, med 1 i standardavvik, for OECD-landene da samlevariabelen ble laget. 95 prosent konfidensintervall er markert med 1,96 ganger standardfeilen i hver retning.

Figur 4.2 viser at norske, finske og islandske gutter rangerer strategiene for å forstå og huske en tekst i mindre grad i tråd med ekspertrangeringene enn det jentene gjør. Det er naturlig at dette henger sammen med det gjennomsnittlige mestringsnivået for gutter og jenter, og at svake lesere i mindre grad rangerer strategiene riktig. Det er likevel overraskende at norske jenter i mindre grad enn danske, finske og svenske jenter kjenner til disse strategiene. Norske jenter presterer omtrent som danske og svenske jenter på leseprøven, og i tillegg kan man anta at den samme, store kjønnsforskjellen som vi finner i leseprestasjoner, ville gjenspeiles i strategimålene som i de andre nordiske landene.

For å få svar på styrken på sammenhengen mellom leseprestasjoner og samlevariabelen «Å forstå og huske en tekst» kan vi undersøke korrelasjonen mellom de to variablene, tabell 4.5.

TABELL 4.5. Samvariasjon mellom samlevariabelen *Å forstå og huske en tekst* og leseforståelse. Korrelasjonsmål Pearsons r , signifikante på 0,01-nivå.

| Å forstå og huske teksten | |
|---------------------------|------|
| Norge | 0,42 |
| Danmark | 0,39 |
| Finland | 0,39 |
| Island | 0,37 |
| Sverige | 0,42 |

Korrelasjonen med skår for norske elever var i PISA 2009 0,35 (Hopfenbeck & Roe 2010, s. 126), altså en omtrent lik sammenheng med leseforståelse som i PISA 2018.

Hvis vi ser nærmere på grupper av elever med ulik hjemmebakgrunn, ser vi at forskjellene mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status er like stor som forskjellen mellom gutter og jenter (se Jensen, Kjærnsli, Björnsson & Pettersen (2020) for en utførlig beskrivelse av hvordan elevers sosioøkonomisk status måles i PISA-undersøkelsen, se kapittel 9 i denne antologien). I tabell 4.6 ser vi en sammenligning av de 25 prosent av elevene med lavest sosioøkonomisk status med de 25 prosent av elevene med høyest sosioøkonomisk status.

TABELL 4.6. Standardisert samleskår for gjennomsnittet av elever i den nederste SØS-kvartilen og den øverste SØS-kvartilen for konstruktet «Å forstå og huske en tekst», sammenlignet med gjennomsnittet for alle norske elever og for gutter og jenter.

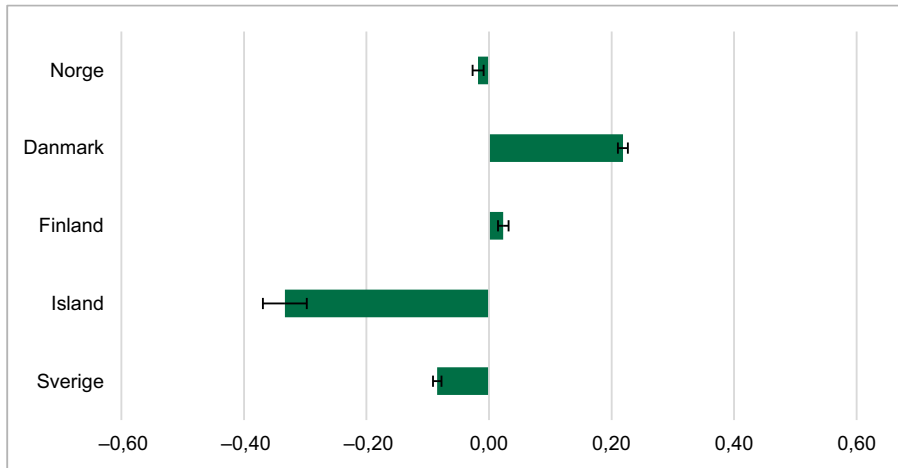
| | Gj.sn. | S.E |
|----------------------|--------|------|
| Alle elever | -0,22 | 0,02 |
| Gutter | -0,41 | 0,03 |
| Jenter | -0,04 | 0,03 |
| Nederste SØS-kvartil | -0,47 | 0,03 |
| Øverste SØS-kvartil | -0,01 | 0,03 |

Å lage et sammendrag av teksten

Den andre lesesituasjonen var: «Du har lest en lang og relativt vanskelig tekst på to sider om endringer i vannstanden i en innsjø i Afrika. Du skal lage et sammendrag. Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å kunne skrive et sammendrag av denne to sider lange teksten?» Her fikk elevene fem mulige strategier å vurdere nytten av, der de to som var ansett som mest passende, var strategiene D) og E), deretter A) og C), mens B) ble ansett for å være minst egnet (OECD, 2010, s. 113). Vi minner om at de fem strategiene er:

- D. Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.
- E. Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.
- A. Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.
- C. Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig.
- B. Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.

Figur 4.3 under viser i hvilken grad de nordiske elevene rangerer strategiene i tråd med ekspertenes vurderinger.



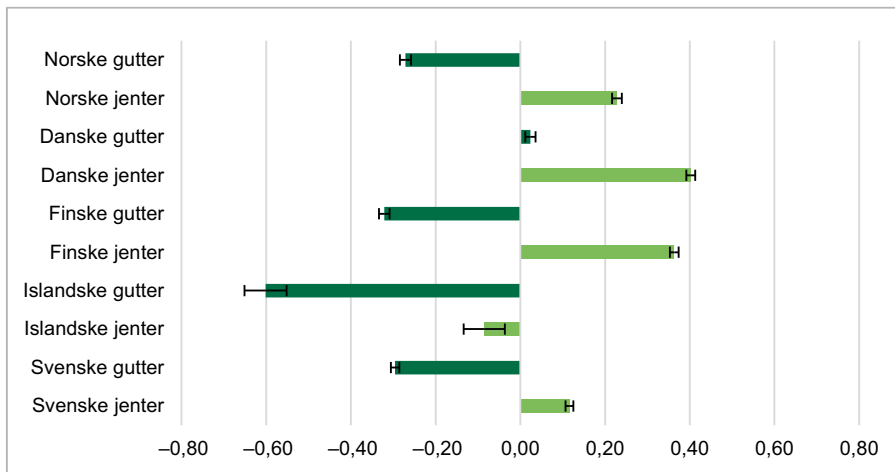
FIGUR 4.3. Gjennomsnittlige verdier for de nordiske landene for elevers rangering av strategier *Å lage et sammendrag av teksten*. Gjennomsnittet ble satt til 0, med 1 i standardavvik, for OECD-landene da samlevariabelen ble laget. 95 prosent konfidensintervall er markert med 1,96 ganger standardfeilen i hver retning.

Figur 4.3 forteller oss at for samlevariabelen «Å lage et sammendrag av teksten» har elevene en bedre forståelse av hva som er nyttige strategier, enn hva de hadde for «å forstå og huske en tekst», sammenlignet med OECD-gjennomsnittet. Norske elever avviker ikke betydelig fra det internasjonale gjennomsnittet (0) eller fra gjennomsnittet av finske og svenske elever. De danske elevene rangerer i stor grad strategiene for å lage et sammendrag i tråd med ekspertene, mens de islandske gjør det i liten grad. I PISA 2009 fant Hopfenbeck og Roe (2010) at norske elever presterte litt over det internasjonale gjennomsnittet i å vurdere strategiene korrekt. Norske elever kan dermed sies å ha noe dårligere forståelse for hva som er nyttige strategier for å lage et sammendrag av tekst i 2018 enn i 2009, selv om denne negative utviklingen ikke er betydelig. Vi poengterer at det her er oppgitt gjennomsnittsskår for hvert land, og at det er stor variasjon blant elevene i landene. I tabell 4.7 ser vi prosentandelen elever som har rangert strategiene lavt, middels eller høyt.

TABELL 4.7. Norske elevers nyttevurdering av egnede strategier for å lage et sammendrag. Strategiene som er merket med ** og *, viser hvilke som er regnet som mest nyttig.

| | Sjekker avsnitt* | Kopierer nøyaktig | Leser mange ganger | Sjekker viktige fakta** | Skriver med egne ord** |
|-----------------------------------|------------------|-------------------|--------------------|-------------------------|------------------------|
| Ikke nyttig i det hele tatt (1/2) | 32 | 66 | 32 | 16 | 22 |
| (3/4) | 44 | 29 | 28 | 38 | 36 |
| Veldig nyttig (5/6) | 24 | 6 | 20 | 47 | 42 |

Hopfenbeck og Roe fant også at det var store kjønnsforskjeller i jentenes favør. Det er også store kjønnsforskjeller i 2018 i alle de nordiske landene, se figuren 4.4 under.



FIGUR 4.4. Gjennomsnittlige verdier for elevers rangering av strategier *Å lage et sammendrag av teksten*. Resultater for jenter og gutter i de nordiske landene. OECD. Gjennomsnittet ble satt til 0, med 1 i standardavvik, for OECD-landene da samlevariabelen ble laget. 95 prosent konfidensintervall er markert med 1,96 ganger standardfeilen i hver retning.

Også for dette målet ser vi i figur 4.4 at det er store kjønnsforskjeller blant nordiske elever. Vi ser her en litt større kjønnsforskjell blant norske elever enn ved det forrige strategimålet – jentene presterer i snitt et halvt standardavvik bedre enn guttene, mens forskjellene var 0,37 SD for målet «Å forstå og huske en tekst». Det

er likevel bedre resultater for de norske elevene, da guttene skårer nærmere det internasjonale gjennomsnittet og jentene godt over. Av nordiske gutter er det bare de danske som gjenkjenner egnede strategier i like stor grad som det internasjonale gjennomsnittet for alle elever (begge kjønn). De norske guttene var også i 2009 svakere enn gjennomsnittet (Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 129). Tabellen 4.8 under viser at samlevariabelen «Å lage et sammendrag av teksten» i høy grad korrelerer med skår på prøven.

TABELL 4.8. Samvariasjon mellom leseskår og samlevariabelen *Å lage et sammendrag av teksten*. Korrelasjonsmål Pearson r , signifikante på 0,01-nivå.

| Å lage et sammendrag | |
|----------------------|------|
| Norge | 0,46 |
| Danmark | 0,43 |
| Finland | 0,47 |
| Island | 0,44 |
| Sverige | 0,47 |

I nye analyser av dette målet i PISA 2009 finner vi at korrelasjonen den gang var 0,44; dette målet samvarierer altså både i 2009 og i PISA 2018 sterkere enn strategimålet «å forstå og huske en tekst».

Når vi sammenligner elever med ulik hjemmebakgrunn sin kjennskap til dette strategimålet, finner vi også at hjemmebakgrunn er av stor betydning. Forskjellen mellom den øverste og nederste SØS-kvartil er også her om lag like stor som kjønnsforskjellen, se tabell 4.9.

TABELL 4.9. Standardisert samleskår for gjennomsnittet av elever i den nederste SØS-kvartilen og den øverste SØS-kvartilen for konstruktet «Å lage et sammendrag av teksten», sammenlignet med gjennomsnittet for alle norske elever og for gutter og jenter.

| | Gj.sn. | S.E |
|----------------------|--------|------|
| Alle elever | -0,02 | 0,02 |
| Gutter | -0,27 | 0,03 |
| Jenter | 0,23 | 0,02 |
| Nederste SØS-kvartil | -0,19 | 0,04 |
| Øverste SØS-kvartil | 0,12 | 0,03 |

DISKUSJON

Resultatene for strategimålene i PISA 2018 viser at norske elever presterer samlet sett noe under gjennomsnittet for OECD når det gjelder å rangere nyttige strategier for å forstå og huske en tekst, og kun de islandske elevene skårer lavere enn de norske for dette målet i Norden. De norske elevene skårer derimot tilnærmet likt gjennomsnittet for OECD når det gjelder strategier for å lage et sammendrag av tekst, og rapporterer her nokså likt som de finske og svenske elevene. De norske jentene gjenkjenner egnede strategier i betydelig større grad enn guttene, men kjønnsforskjellene er enda større i jentenes favør når det gjelder strategier for å lage sammendrag av tekst. For begge strategimålene er resultatene for de norske elevene nokså like som i 2009, men det er litt høyere korrelasjon med leseprestasjoner i 2018 enn i 2009. Samlet sett indikerer resultatene at norske elever har et potensial for å tilegne seg mer kunnskap om egnede lesestrategier.

Det siste strategimålet i PISA 2018 – om strategier for å avsløre svindel i en e-post ved å undersøke avsenders pålitelighet (beskrevet av Weyergang & Frønes, 2020, kapittel 7 i denne antologien) – peker i samme retning: De norske elevene er gjennomsnittlige i sin evne til å rangere strategier, og det er også her store kjønnsforskjeller. Norske, svenske og islandske gutter er i mindre grad enn de andre elevene i stand til å rangere strategiene. Vi vil hevde at de tre strategimålene i undersøkelsen – å forstå å huske en tekst, å lage et sammendrag av teksten og å undersøke avsenders pålitelighet – til sammen gir et interessant bilde av norske elevers strategikjennskap. Vi vet at de ulike strategimålene samvarierer fra midtels til sterkt med leseprestasjoner, og vi vet også at spredningen i de norske leseprestasjonene er svært stor i PISA 2018 (Jensen, Kjærnsli, Frønes & Roe, 2020, kapittel 2 i denne antologien). Det er ikke minst store kjønnsforskjeller i leseferdigheter mellom ulike grupper av elever – både mellom gutter og jenter, elever med ulik hjemmebakgrunn og elever med ulik språklig bakgrunn. Analysene i dette kapitlet viser at vel så viktig som å studere gutters og jenters profil er det å se på gapet mellom elever med ulike forutsetninger for læring hjemmefra, uavhengig av kjønn.

Etter at de gjennomførte leseprøven i PISA 2018, ble elevene bedt om å ta stilling til påstanden «Mange av tekstene var for vanskelige for meg». Blant norske og svenske elever var det om lag 17 prosent som var enig i denne påstanden, mens færre danske elever var enige (9 prosent). Dette kan vitne om at nesten en femtedel av norske elever opplever at de ikke har gode verktøy for å forstå tekster de opplever som utfordrende. Det er derfor grunn til å tro at flere elever hadde hatt nytte av tettere oppfølging av sin lesing og sitt arbeid med å lære å lære. Dette er bakgrunnen for at vi videre i dette kapitlet vil se på hva forskning viser om hvordan

det arbeides med lesestrategier i norske klasserom, og hva forskning anbefaler for arbeid med metakognisjon i klasserommet.

Arbeid med metakognisjon i klasserommet

Vi skrev innledningsvis at strategibegrepet er gjort godt kjent for norske lærere gjennom Kunnskapsløftets femtenårige historie. Undersøkelser i regi av PIRLS-studien viser at flere lærere på barnetrinnet rapporterer at de driver eksplisitt strategiundervisning i 2016 enn det som var tilfellet i PIRLS 2001. Solheim og Tønnessen (2002) fant den gang at lærere med klasser med høye prestasjoner rapporterte om mer eksplisitt undervisning enn lærere i klasser med lavere prestasjoner. I PIRLS 2016 var det fortsatt forskjeller mellom lærere for høyt- og lavtpresterevende klasser knyttet til mer avanserte strategier som kan gjenkjennes som dybdestrategier («beskrive stilen eller strukturen i teksten de har lest» og «finne forfatterens perspektiv eller formål») (Berge, Helgevold & Schulz-Heidorf, 2017). Denne forskjellen var imidlertid ikke like tydelig i resultatene fra PIRLS 2016 – der flere lærere rapporterte om eksplisitt undervisning – og det kan tyde på at flere lærere på barnetrinnet begynner å bli fortrolige med å undervise i lesestrategier. Det er likevel ingen studier som viser at det er en utbredt praksis blant lærere på ungdomstrinnet å drive eksplisitt strategiundervisning. I LISA-studien, en større observasjonsstudie som har undersøkt 178 norsktimer i 47 ulike klasser på 8. trinn, finner forskerne at det gjennomføres svært lite eksplisitt lesestrategiundervisning (Magnusson, Roe & Blikstad-Balas, 2019). En del av lærerne nevnte eller oppfordret elevene til å bruke ulike strategier, men svært få forklarte og modellerte hvordan elevene skulle gå fram. I de timene der strategier var inkludert, var å lage sammendrag den strategien som var hyppigst nevnt blant lærerne. Lisbeth Brevik (2019) undersøkte tilsvarende observasjoner av engelskundervisningen i 60 skoletimer på niende og tiende trinn i syv norske klasserom. Hun fant at lærerne veiledet elevene i strategibruk ut ifra behov, og oppmuntret til bruk av lesestrategier som elevene var kjent med, framfor å undervise eksplisitt i nye strategier. I Svevige undersøkte Michael Tengberg (2019) lesedidaktiske praksiser i 57 timer med svenskundervisning på syvende trinn og fant at lærere brukte mesteparten av undervisningstiden på aktiv bruk av autentiske tekster, men at den tekstbaserte undervisningen inkluderte lite eksplisitt strategiundervisning. Ut ifra den forskningen som foreligger om strategiundervisning i nordiske klasserom på ungdomstrinnet, er det altså lite som tyder på at elevene i stor grad får tilgang til eksplisitt undervisning og oppfølging i bruk av strategier. Dette er i tråd med internasjonal forskning som har vist at det er vanskelig for lærere å integrere strategi-

undervisning som en del av daglig undervisningspraksis over tid (Pearson & Cervetti, 2017).

Resultatene fra PIRLS 2016 viser imidlertid at norske lærere på barnetrinnet oppgir at de i større grad enn tidligere underviser eksplisitt i strategier. Dette kan ikke sees opp mot norske elevers PISA-resultater før ved neste prøvegjennomføring, da elever på omtrent samme alder er en del av populasjonen, og det kan være at de framtidige tiendeklassingene vil ha bedre strategikunnskap enn det de norske elevene viste i 2018. Det er likevel viktig at lærere på ungdomstrinnet bygger videre på den strategiundervisningen som eventuelt har blitt gitt på barnetrinnet, i takt med at elevene møter flere og mer komplekse tekster på høyere trinn.

Hva er undervisningsaktiviteter kontra eksplisitt strategiundervisning?

Funn fra LISA-studien viser at lærere på ungdomstrinnet i større grad *braker* strategier i det didaktiske arbeidet i klasserommet framfor å *undervise* elevene i hvordan de skal tenke strategisk (Magnusson et al., 2018). Det er altså viktig å skille mellom undervisningsmetoder som *tar i bruk* strategier og undervisning *i* strategier. Forskjellen ligger i hvorvidt læreren fokuserer på hvordan elevene aktivt bør tenke mens de utfører aktiviteten (Shanahan et al., 2010). For eksempel er en mye brukt aktivitet å fylle ut et tankekart om hendelser i en fortelling, uten å gi eksplisitt undervisning i hvordan man kan resonnerer for å finne fram til de sentrale hendelsene. Undervisning i bruk av tankekart som strategi vil innebære å forklare elevene hvordan de skal bruke tankekartet for å forbedre tekstforståelsen, for eksempel ved å modellere hva leseren aktivt tenker underveis i lesingen, samt forklare hvordan tankekartet er en måte å organisere tekstinformasjonen på for bedre å skape en adekvat tekstforståelse. På samme måte er en vanlig aktivitet å spørre elevene i en førlesingsfase: «Hva tror dere denne teksten handler om?» Et slikt spørsmål kan aktivere elevenes forkunnskaper, men det unnlater å fokusere på hvordan elevene skal tenke, og hvorfor det er hensiktsmessig å tenke slik. Det kan da være vanskelig for elevene å forstå og lære at en slik tilnærming til tekst innebærer at de må ta i bruk både forkunnskaper og egne erfaringer for å lage forestillinger om teksten, som de kan gå tilbake til underveis i lesingen eller etter de har lest teksten. De kan da bekrefte eller avkrefte det de trodde om teksten på forhånd, for slik sett å bli mer bevisste på sin egen leseforståelse, samtidig som det kan øke nysgjerrigheten og motivasjonen for om de tok rett eller feil (Roe, 2014). For at aktiviteten skal være reell strategiundervisning, må læreren løfte fram denne metakognitive tenkningen om hva, hvordan og hvorfor de utfører en viss aktivitet knyttet til lesing. Kun å bli eksponert for en viss teknikk vil ikke i seg selv føre til

at elevene blir strategiske lesere (Nokes & Dole, 2004). Det er derfor en sterk oppfordring til lærere om å gjøre undervisningen i forståelsesstrategier eksplisitt, slik at kunnskap om hvordan det å tilnærme seg tekster kan gjøres åpent og tilgjengelig for alle elever.

Mange studier har vist at såkalt eksplisitt undervisning har stor effekt på mange forhold. Å gjøre noe eksplisitt – enten det er lesestrategier eller fagbegreper, skriking eller muntlig – vil innebære at læreren modellerer, verbaliserer og bygger stillas. Det vil være naturlig å starte med lærermodellering først, og så ha en innlagt progresjon via veiledet praksis til at elevene bruker kunnskapen selvstendig. På denne måten kan eleven gå fra å kunne nevne strategier og føle at de kan dem, til å repetere over tid og virkelig sette lesestrategiene ut i praksis på egen hånd. Anmarkrud og Bråten (2012a) viser i en forskningsgjennomgang av mange studier om lesestrategier at mange forskere gjør de samme funnene:

- ▶ Strategiundervisningen bør være direkte og eksplisitt.
- ▶ Undervisningen bør rette seg mot et repertoar av lesestrategier.
- ▶ Lesing bør være en sosial aktivitet for å fremme læring.
- ▶ God strategiundervisning er langvarig – helst integrert som grunnleggende ferdighet.
- ▶ Effektiv undervisning krever høy kompetanse hos læreren.

Flere forskningsbaserte leseprogrammer har inkludert det å lage gode sammendrag som en av flere strategier som elever bør få eksplisitt opplæring i, i kombinasjon med ulike undervisningsaktiviteter der både det samarbeidende og dialogiske perspektivet står sentralt. For eksempel fokuserer resiprok undervisning (Reciprocal Teaching, Palincsar & Brown, 1984) på strategiene å stille spørsmål til tekst, oppklare uklarheter, predikere innhold og oppsummere. Læreren modellerer først strategiene, og elevene jobber deretter med tekstlesing i grupper hvor hver av elevene har ansvar for en av strategiene. I transaksjonell strategiundervisning (Transactional Strategies Instruction, Pressley et al., 1992) er hovedfokuset på tekstsamtaler – *transaksjoner* – mellom lærer og elever. Læreren gir støtte og veiledning til elevene i å bruke forskjellige typer strategier, slik som f.eks. aktivere bakgrunnskunnskap, fokusere på tekststruktur, predikere, stille spørsmål til tekst, visualisere, overvåke egen lesing og oppsummere tekstinhold.

Flere forskere har advart mot mekanisk bruk av strategier, der strategiene kan bli et mål i seg selv, snarere enn et sett med verktøy for å oppnå og reparere forståelse (Pearson & Cervetti, 2013; Tierney & Cunningham, 1984). Det er viktig å framheve at strategier er et middel til å nå et mål som fungerer som en forutsetning

for at elever skal bli gode, selvstendige lesere. Strategier skal fungere som nøkler for å åpne teksten og skal gi elever en tilgang til teksten som ellers ville vært vanskelig tilgjengelig for mange elever. Metakognisjon bør derfor være en integrert del av undervisningen, det vil si at det bør være tilknyttet konkrete leseoppgaver, og undervisningen bør vedvare over tid (Veenman et al., 2006). Målet er at elevene internaliserer den metakognitive tenkningen, og at overvåking av egen leseprosess etter hvert går automatisk. Metakognisjon ble også framhevet som en viktig del av opplæring i delutredningen som lå til grunn for NOU 2015: 8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanse:

Forskningen viser at elevenes aktive deltakelse i og refleksjon over egne læringsprosesser fremmer læring. Metakognisjon og selvregulert læring handler om at elevene reflekterer over og forsøker å kontrollere og påvirke egen læring og tenkning (NOU, 2014: 7, s. 11) (...) [Lærings]forskningen kan gi innspill til arbeidsmåter og erfaringer elevene bør møte som en del av innholdet i opplæringen. Blant annet viser forskningen at det å lære noe i dybden, reflektere rundt egen læring og bruke læringsstrategier fremmer elevenes læring og kan gi dem et grunnlag for å lære gjennom hele livet. (NOU 2014: 7, s. 31)

Fagfornyelsens vekt på strategier er med andre ord helt i tråd med den forskningsgjennomgangen vi har vist i dette kapitlet.

Frønes og Roe (2020, kapittel 8 i denne antologien) viser at norske elever i mindre grad enn OECD-gjennomsnittet opplever at læreren engasjerer elevene i tekstarbeidet. I Norden er det bare danske elever som rapporterer om høyere grad av engasjert undervisning enn det internasjonale gjennomsnittet. Dette gjelder både at elevene blir oppmuntret til å uttrykke egne meninger om en tekst, å knytte tekster til egne liv, å vise hvordan informasjon kan kobles til forkunnskap og ved at læreren stiller gode spørsmål som aktiverer elevene. Slike lærerstyrte aktiviteter er ikke bare viktige for innlæring av strategier, men også for å motivere elever til arbeid med tekster og for å skape felles, litterære samtaler i klasserommet. Det kan i helhet virke som om det er rom for å gjøre lese- og tekstforståelsesarbeidet i norske klasserom både mer eksplisitt og mer relevant for elevene.

Måler PISA strategier som er viktige i dagens samfunn?

Både å forstå og huske tekst og å lage sammendrag av tekst er strategier som innebærer viktige delkomponenter i en forståelsesprosess, og som også krever at leseren tar i bruk andre strategier. Særlig gjelder dette å forstå og huske tekst, der både å diskutere med andre og å oppsummere kan være nyttige strategier. Vi vil presi-

sere at «å huske» i dette strategimålet først og fremst handler om arbeidsminne under lesing for å kunne se tekstens innhold i sammenheng, ettersom det er viktig å huske hva man har lest for å kunne forstå tekstens innhold. Det handler altså mindre om å memorere innholdsmomentene for å kunne gjenkalle disse på et senere tidspunkt.

Strategiene slik de framstilles i spørreskjemaet til elevene i PISA, er mest knyttet til enkelttekster, mens det også er viktig – og bør måles – hvorvidt elevene har gode strategier for å oppnå adekvat forståelse av multiple og digitale tekster. Som Weyergang og Magnusson (2020) viser i kapittel 3 i denne antologien, er dette sentrale elementer ved den lesekompetansen som kreves i dagens samfunn. Strategien «å forstå og huske tekst» er en viktig del av å forstå multiple tekster: For at man skal kunne oppdage og håndtere motstridende informasjon i flere tekster om samme tema, er det sentralt at leseren kan oppfatte og huske innholdet i de ulike tekstene som et utgangspunkt for å kunne løse de mer kognitivt krevende oppgavene ved å forstå hvordan tekstene presenterer ulike innfallsvinkler til det samme temaet. Dette er også en viktig del av å søke etter og velge ut sentrale digitale tekster å lese; skal hensiktsmessige leseveier velges, må leserne oppfatte og bevare i arbeidsminnet de ulike tekstene de kommer over, for deretter å kunne ta gode valg om hvilke tekster de skal gå dypere inn i. Hvordan elever skal finne fram til og konstruere potensielle tekster å lese i et komplekst internett, er slik sett et viktig mål på elevens metakognitive kunnskap. Men i møte med både tradisjonelle og digitale tekster er gode strategier for å lese enkelttekster også nyttige.

AVSLUTTENDE BEMERKNINGER

Avslutningsvis vil vi hevde at norske elever generelt ser ut til å kunne ha nytte av mer trening i å velge nyttige strategier for å forstå og huske tekst, og norske gutter spesielt trenger mer kunnskap om strategier for å oppsummere tekster. Det samme gjelder alle elever som leser lite hjemme, og som kommer fra hjem der det er lite omgang med tekst og bøker. Både resultater fra empirisk forskning og den nokså store samvariasjonen mellom målene for metakognitive strategier og leseferdigheter som vi ser i PISA 2018, gir oss grunn til å tro at det er viktig for ungdomsskoleelever å få eksplisitt og systematisk undervisning og trening i et bredt repertoar av lesestrategier over tid, slik at alle elever kan få tilgang til nyttige verktøy de kan ta i bruk i møte med ukjente og utfordrende tekster. Coiro (2011) er inne på dette når hun sier at vi muligens gjør elevene en bjørnetjeneste hvis vi unnlater å gi dem eksplisitt strategiundervisning i *hvordan* de skal nærme seg tekster på ulike måter, *når* de skal gjøre det, og ikke minst *hvorfor*.

LITTERATUR

- Afflerbach, P. & Cho, B. (2010). Determining and describing reading strategies. Internet and traditional forms of reading. I H. S. Waters & W. Schneider (red.), *Metacognition, strategy use, and instruction*. New York, NY: Guilford.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012a). God undervisning i lesestrategier: Hva klasseromsforskning har lært oss. I S. Matre & A. Skaftun (red.), *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 193–212). Trondheim: Akademika forlag.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012b). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>
- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of Reading Literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363–383. <https://doi.org/10.1007/BF03173188>
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. I C. C. Block & M. Pressley (red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices* (s. 77–95). New York, NY: The Guilford Press.
- Baker, L. (2005). Developmental differences in metacognition: Implications for metacognitive-oriented reading instruction. I S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (red.), *Metacognition in literacy learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. I P. D. Pearson, E. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (red.), *Handbook of reading research* (s. 353–394). New York, NY: Routledge.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 11, s. 250–274. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M. (2019). Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2. *Reading and Writing*, 1–30. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09951-w>
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the internet. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352–392. <https://doi.org/10.1177/1086296X11421979>
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>

- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R. & Pearson, P. D. (1991). Moving From the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239–264. <https://doi.org/10.3102/00346543061002239>
- Duke, N. D., Pearson, P. D., Strachan, S. L. & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. I S. J. Samuels & A. Farstrup (red.), *What research has to say about reading instruction* (4. utg., s. 51–93). Newark, DE: International Reading Association.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktime? Elevenes oppfatninger av undervisningen på skolen. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 8, s. 196–221. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grossman, P. (2015). *The PLATO protocol for classroom observations*.
- Hopfenbeck, T. N. & Roe, A. (2010). Lese- og læringsstrategier. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J. & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 9, s. 222–241. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M. & Roe, A. (2020). Norske elevers leseforståelse i PISA 2000–2018. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 2, s. 21–45. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T. & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Hentet fra <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR1-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2018). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- National Reading Panel [NRP]. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the sub-groups. Hentet fra <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Nokes, J. D. & Dole, J. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. I T. L. Jetton & J. Dole (red.), *Adolescent literacy research and practice* (s. 162–182). New York, NY: Guilford.
- NOU. (2014: 7). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.

- NOU. (2015: 8). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2010). PISA 2009 results: Learning to learn. Student engagement, strategies and practices Vol. III. <https://doi.org/doi:10.1787/9789264083943-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293–316. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. I R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. Pearson (red.), *Handbook of reading research* (bd. 2, s. 609–640). White Plains, NY: Longman.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2013). The psychology and pedagogy of reading processes. I W. Reynolds & G. Miller (red.), *Educational Psychology, V.VII, of Handbook of Psychology* (2. utg.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension. I S. E. Israel (red.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 12–56). New York: Routledge.
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. I A. Wigfield & J. S. Eccles (red.), *Development of Achievement Motivation* (s. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513–555. <https://doi.org/10.1086/461705>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P., Schatschneider, C. & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Solheim, R. G. & Tønnessen, F. E. (2002). *Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. Stavanger: Lesesenteret.
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal Of Literacy Research*, 5(1), 18–37. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>
- Thiede, K. W. & de Bruin, A. B. H. (2017). Self-regulated learning in reading. I D. H. Schunk & J. A. Greene (red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (2. utg.). New York, NY: Routledge.
- Tierney, R. J. & Cunningham, A. E. (1984). Research on teaching reading comprehension. I P. D. Pearson, E. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (red.), *Handbook of reading research* (s. 609–656). New York, NY: Routledge.

- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*.
- Van den Broek, P. & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: measuring individual differences in reading comprehension. (Commentary). *School Psychology Review*, 41(3), 315.
- Veenman, M. (2016). Metacognition. I P. Afflerbach (red.), *Handbook of individual differences in reading: reader, text, and context* (s. 26–40). New York, NY: Routledge.
- Veenman, M., van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). *Handbook of research on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av troverdighet og pålitelighet. I *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 7, s. 166–195. Oslo: Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, kapittel 3, s. 46–78. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. I D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (red.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Zimmermann, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. I M. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation* (s. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.