

# ”Eg har det på tunga”: Å snakke seg til innsikt

Førsteamanuensis Liv Engen

---

(Samtale mellom tre gutar på femte trinn)

- *Platon synest at sånn derre demokrati var bra. Han ville at alle skulle snakke på likt.*
- *Alle kan vel ikkje snakke på likt. Da blir det mye bråk. Det var ein dårleg idé.*
- *Eg trur at Noreg er eit demokrafisk land.*
- *Det er ikkje noko som heiter demokrafisk.*

Så går samtalen i stå, dei tre 11-åringane blei tydeleg svært så usikre, både på kva demokrati eigenleg er og korleis ordet skal uttalast.

Data frå den norske delen av PIRLS<sup>6</sup>-undersøkinga i 2001 er nytta i analysar der dei 20 klassane med det høgaste lesegjennomsnittet er samanlikna med dei 20 klassane med det lågaste gjennomsnittet (Solheim og Tønnessen 2003). Analysane indikerer at lærarar i ”dei beste klassane” legg noko større vekt på munnlege aktivitetar enn lærarar i dei ”svakaste” klassane. No skal eg skunde meg å seie at ein prøve aleine sjølvstøtt ikkje gir nok informasjon om lesedugleiksnivået til elevane. Vi veit heller ikkje kva lærarane faktisk gjer og kva dei snakkar om verken i dei ”gode” eller i dei ”dårlege” klassane. Men enda med slike atterhald gir analysen likevel grunn til ettertanke. Kan det vere noko spesielt med dei munnlege aktivitetane? Er det slik at elevar som er vande med å snakke saman blir meir medvitne om eiga forståing enn elevar som ikkje har slike vanar?

Gjennom samtale blei gutane i eksemplet ovanfor faktisk klar over at dei ikkje heilt hadde taket på omgrepet ”demokrati”. Dei tok ein ny titt i læreboka, og slik fekk dei oppklart mistydingane. Når vi snakkar med nokon om eiga forståing, får vi tilbakemelding der og da. Vi får høve til å korrigere oss sjølve, kan utdjupe egne synspunkt og slik gjere dei klarare

både for oss sjølve og den som lyttar. Derfor er dialogen nyttig når målet er å utvikle medvitte hos elevane om eiga forståing. Men det er ikkje alltid like lett å vite kva en skal snakke om og korleis ein kan gi uttrykk for eiga leseforståing. Derfor kan det i en startfase vere nyttig å gi elevane nokre enkle samtalestrukturar.

## STRUKTURERTE SAMTALAR

Munnlege strategiar stiller store krav til elevar, lærar og til organiseringa. Elevane må bli vande til å nytte samtalen som arbeidsform. Læraren må kunne skape ro og tryggleik i gruppa, gi klare meldingar, ha styring og gi oppgåver tilpassa dei sosiale og kommunikative evnene til elevane. Samtalegruppene må kunne organiserast raskt og effektivt. Toargrupper kan dannast lett ved at elevane snur seg mot sidemannen eller til den som sit rett bak. Grupper med fleire deltakarar kan sjølvstøtt dannast spontant av elevane sjølve, men tida blir truleg mest effektivt utnytta dersom læreren set saman grupper ho veit vil fungere godt.

Ein samtale om ei konkret oppgåve, knytta til ein bestemt tekst, tek relativt kort tid, ofte er 3–4 minuttar meir enn nok. Får elevane for lang

<sup>6</sup> Progress in International Reading Literacy Study

tid, vil samtalen lett kunne gli ut av fokus og bli mindre oppgåveretta. Det kan skape unødig uro. Vidare er det sjølvsagt viktig at elevane er godt kjente med nokre generelle reglar for samtale i grupper. Dei må vite at:

- dei skal lytte til andre og ikkje avbryte den som snakkar
- alle har noko å bidra med, og alle skal få kome til orde
- dei har lov til å meine det dei vil, men synspunkta deira bør grunnjevast
- andre kan oppfatte ei sak annleis enn dei sjølve
- dei skal argumentere for og mot synspunkt, ikkje personar

Gruppene må fungere, og oppgåvene – det dei skal snakke om – må vere klare. Det siste er ofte like utfordrande som det første. Det er lett å ta for gitt at elevane har den kommunikative kompetansen som trengst for å oppsummere, stille spørsmål og diskutere ein tekst. Erfaring tilseier at også dette må lærast, og vidare i denne artikkelen presenterer eg nokre idear til korleis ein kan tilretteleggje for munnlege dialogar før, under og etter lesing.

I ein periode kan det vere nyttig å ta i bruk ulike rekvisittar som kan minne om kva det går an å sjå etter og gi konkrete "oppskrifter" til korleis det går an å snakke. Men verken rekvisittar eller oppskrifter er viktige i seg sjølve, dei er å sjå på som middel – stillas om ein vil. Elevar (og lærarar) som ikkje har behov for slik støtte, treng sjølvsagt ikkje rekvisittane.

### Å LESE MED HATTAR ELLER BRILLER

For elevar, spesielt på dei lågaste trinna, kan hattar fungere som ei konkret påminning om at dei må bruke hovudet sitt når dei skal lese. Den som les med den kvite hatten – kokkehatten –, må vere nøyen og sjå etter konkrete opplysningar. Den gule hatten er inspirert av sola, den spreier glede og varme. Å lese med den gule hatten handlar derfor om å vere på jakt etter gode ting, positive ord og morosame setningar i ein tekst. Svart gir

meir negative assosiasjonar. Oppgåva for den som les med svart hatt, er å finne ord og uttrykk i teksten som irriterer eller provoserer. Grøn hatt fungerer som symbol for vekst og utvikling. Når ein les med grøn hatt, skal ein sjå etter ting i teksten som gjev assosiasjonar til tidlegare erfaringar og kunnskap. Blått står for klarleik og oversikt. Å lese med blå hatt handlar om å skaffe seg oversikt over kva teksten eigenleg handlar om.

På høgare klassetrinn er det kanskje unaturleg å ha på seg hattar i ulike fargar. Da kan ein i staden snakke om at tekstar kan lesast med briller i dei aktuelle fargane. Brillene vert ei påminning om at lesarane må skjerpe blikket og sjå nøye på teksten. Farga kort og/eller band kan og fungere som ei påminning om dei ulike arbeids- og tenkjemåtane.

Gjer elevane kjente med eitt leseoppdrag (farga hatt, brille, kort, band) om gongen. Røynsle viser at det er lurt å starte med den kvite. Elevane lærer fort å leite etter detaljar og faktaopplysningar, kanskje fordi det er det dei er mest vande til?

Vel ein tekst med mange og tydelege faktaopplysningar. Sørg for at elevane ser han, enten dei no har kvar si lærebok, ein kopi av aktuelle sider eller får teksten projisert på vegg eller skjerm.

Ta fram kvit hatt (brille, kort, band ...) og fortel elevane at dette er eit signal om at vi no skal vere på jakt etter konkrete opplysningar i ein tekst.



Les teksten saman, leit etter faktaopplysningar, snak om det de finn, vis korleis du markerer og noterer opplysningane.

Så skal elevane arbeide vidare i toargrupper, lese dei neste tekstavnittar og notere det dei finn når teksten blir lesen på "kvit måte".

Toargruppene sine "funn" bør oppsummerast i fellesskap.

Fordi ulike lesarar kan finne ulike opplysningar – til og med i same teksten –, er det lurt å tydeleggjere ulikskapar og snakke om kor nyttig det er å samarbeide også om lesinga: *Ida og Martin fann .... , mens Andreas og*

*Kathrine la merke til... Så lurt at vi snakkar saman, for da kan vi dele funna våre med kvarandre.*

Når gruppa har øvd seg på å lese på "den kvite måten" og verkar relativt fortrulege med den, bør dei få oppgåver som utfordrar denne lesemåten i andre fagtekstar, i bøker eller på Internett. Deretter blir dei fire andre lesemåtene innførte ein etter ein som vist ovanfor. Det er nok lurt å vente med den blå til slutt. Å trekkje ut hovudideen i ein tekst kan vere ei krevjande oppgåve for nokon kvar.

Når elevane er kjente med ulike lesemåtar (hattar, briller, kort, band) og har erfaring med å bruke dei, kan oppgåva vere å kombinere dei i gruppesamtalar:

Set saman grupper på 3–4 elevar og la dei jobbe med det same tekstavsnittet. Ein skal lese på "kvit" måte, ein annan skal lese på den "gule" måten, ein tredje på "svart" osv.

Kvar lesar skal markere funna sine og dele dei med resten av gruppa.

Efaringane frå gruppesamtalane bør oppsummerast, og spesielt er det viktig å minne om at oppdraget (lesemåten) påverkar lesinga og kva dei får ut av teksten:

*Robin las for å .... , han fann ut at ...*

*Veronica skulle sjå etter .... , og ho merka seg ....*

## ROLLEKORT

er eit hjelpemiddel som kan brukast for å strukturere litterære samtalar<sup>7</sup>. (Døme på rollekort ligg til nedlasting på [www.lesesenteret.no](http://www.lesesenteret.no)). Nokre av desse kan også nyttast i samtalar om fagtekstar. Rollesamtalar om fagtekst er erfaringsmessig nyttige i KRL, samfunnsfag og naturfag på litt høgare klassetrinn, og føreset sjølvstøtt at rollene er tilpassa det aktuelle faget eller temaet. Elevane må gjerast kjente med dei aktuelle rollene gjennom undervisningssekvensar som omtala tidlegare, og få øve seg på korleis dei kan spelast. Dei må til dømes lære at:

- "ordstyraren" skal halde orden på talarlista og oppsummere samtalen
- "vevaren" har eit spesielt ansvar for å knyte saman "gammal" og "ny" kunnskap: *Dette hadde vi lese om/lært tidlegare .... , no har vi lært ....*

- "avsnittsguidens" oppgåve i rollesamtalar om fagtekstar er å finne avsnitt som ser ut til å illustrere lærestoffet på ein spesielt god måte og lese det høgt for resten av gruppa
- "ordplukkaren" skal finne og forklare spesielle fagspesifikke ord og uttrykk
- "illustratørens" jobb kan vere å lage eit tankekart med hovudmomenta i teksten

## "BERRE SPØR...."

*De unge har lært at det gjelder at spørres, ikke at spørge,* skreiv Kielland i *Gift*. Observasjonar av undervisningsøkter og av lærebøker for ulike fag og trinn gir grunn til å tru at utsegna faktisk har ei viss grad av aktualitet også i dag. Det er vanlegvis lærarane som stiller spørsmål i norske klasserom. Det er kanskje ikkje så rart. Den som skal spørje, må faktisk ha både fagleg innsikt og ein stor porsjon av den "heinske allvidenheten" (jf *Fagbok i bruk*, side 8). Men nettopp derfor blir det å stille spørsmål ein god strategi for å synleggjere eiga forståing både for seg sjølv og andre.

## DEI SMÅ HJELPARANE

... dvs. spørjeorda "kva", "korfor", "korleis" osv., kan brukast både når lesinga skal målrettast, når informasjon frå teksten skal strukturert, og sjølvstøtt når ein skal lære å stille eigne spørsmål til ein tekst. Også her kan rekvisittar i form av plakatar og tankekart-strukturar vere nyttige i ein innlæringsfase.

"Hjelparane" kan fungere som roller eller utfordringar i gruppesamtalar. Kva for spørjeord som skal nyttast, er sjølvstøtt avhengig av læringsmålet og kva det går an å finne i den aktuelle teksten.



<sup>7</sup> Sjå "Bok i bruk" for 5. – 7. trinn (Helgevold og Hoel), sjå også Engen 1998

Den erfarne læraren kan fordele rollene ut frå kjennskap til elevane sine føresetnader og såleis leggje til rette for tilpassa opplæring. Eg var nyleg innom ein historietime der temaet var andre verdskrigen. Ein elev med relativt lita interesse for lesing hadde fått "når-kortet". Hans oppgåve var å finne ut når krigen begynte og når han slutta, og var veldig fornøgd da han fann desse opplysningane. Kameraten hadde "kven-kortet", han skulle finne opplysningar om sentrale personar i krigshistoria. Den mest erfarne lesaren hadde fått "korfor-kortet". Han sukka litt oppgitt og lurte på om det verkeleg gjekk an å svare på korfor konflikten oppstod. Men han klarte det. Til slutt hadde gutane ei kort oppsummering og erfaringsutveksling som såg ut til å vere lærerik for dei alle tre.

### TEKSTSPØRSMÅL OG TANKESPØRSMÅL

Å lese med forståing handlar både om å finne informasjon som er uttrykt ein bestemt stad, om å kunne samanhalde opplysningar som er å finne på ulike stader og om å utnytte eigne erfaringar og kunnskapar til aktiv samhandling med teksten. Dette kan vi tydeleggjere blant anna ved å vise elevgruppa at det finst forskjellige

spørsmålstypar, og at desse gir høve til å vise forståing på forskjellig nivå. Nokre spørsmål rettar all merksemd mot teksten, mens andre stiller større krav til eiga tenkjing og eigen refleksjon.

"Tekstspørsmål" er enklast både å lage og å svare på. Det er kanskje derfor dei er så vanlege? Tekstspørsmåla kan grovt sett delast i to grupper, og svaret er alltid å finne i teksten:

- "akkurat der" er spørsmål ein kan svare på ved å sette fingeren på ein bestemt stad i teksten.
- "leit og set saman"-spørsmål krev litt meir omtanke og i alle fall fleire fingrar. Den som skal svare på slike spørsmål, må ta seg tid til å leite fleire stader i teksten for å finne opplysningar som til saman dannar svaret.

"Tankespørsmåla" stiller enda større krav til forståing og refleksjon. Den som skal lage og svare på slike spørsmål, må kunne lese mellom linjene, supplere informasjon frå teksten med eigne tankar, kunnskapar og erfaringar. Eg studerte nyleg to elevar på tredje trinn som hadde i oppgåve å lage "akkurat der"-spørsmål til teksten nedanfor. Dei blei einige om



spørsmålet *Kva kallar vi hola til bjørnen?* og forklarte meg at det var eit "akkurat der"-spørsmål fordi dei kunne finne svaret på det ved å setje fingeren på ordet "hi".

Når elevane har laga slike spørsmål til tekstar i ulike fag, er det tid for å gjere dei kjente med spørsmålstypen "leit og set saman". Med utgangspunkt i teksten på side 37 kan du til dømes lage spørsmålet: *Korleis ser bjørnen ut?* Peik i teksten og snakk om at svaret på dette spørsmålet står på tre forskjellige stader i teksten og i illustrasjonane: Bjørnen er stor, han er mjuk, og han har brun pels. Lat elevane få prøve seg på dei neste sidene, og gi deretter oppgåver som inneber at dei lagar "leit og set saman"-spørsmål frå naturfagboka, matematikkboka osv.

Etter kvart kan "tankespørsmål" innførast på same måte som tidlegare omtala. Fortel elevane at slike spørsmål ikkje kan ha fasitsvar fordi alle lesarar går til teksten med ulike erfaringar og kunnskapar.

## KLAR TANKE, KLAR TALE ...

Den merksame lesaren har sikkert oppdaga fellestrekk mellom dei aktivitetane som er omtala i denne artikkelen: Å lese på "kvit måte" (med kvit hatt, kvite briller, kort, band) skal rette merksemda til lesaren mot detaljar i teksten, det same gjer tekstspørsmålet "akkurat der" og nokre av "dei små hjelparane" (kva, når, kvar ...). Den som les med grøn hatt, har same oppdrag som "vevaren" i rollesamtalen, osv. Val av arbeidform er kanskje ikkje det viktigaste. Det vesentlige er at elevane lærer å gå til teksten med ei aktiv, medveten og spørjande haldning, og at dei får høve til å snakke med kvarandre om dei tankar, spørsmål og meiningar teksten inviterer til. Slik vil dei venteleg erfare at munnlege samtalar gjer tanken klarare slik at det vert enklare å tydeleggjere eiga forståing og ny innsikt både for seg sjølve og for andre.

### Referansar:

deBono, E. *Thinking hats*. [www.edwdebono.com](http://www.edwdebono.com)

Engen, L. (1998). *Idésamling fra Læringsstrategiprojektet*. Stavanger: Senter for Leseforskning

Helgevold, L. og T. Hoel (2006). *Bok i bruk, 5. – 7. trinn*. Stavanger: Lesesenteret

Santa, C. M. og L. Engen (1996). *Lære å Lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning

Solheim, R. G. og F. E. Tønnessen (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig?* Stavanger: Senter for leseforskning

Damms Leseunivers (2004). *Dyra i skogen*. Oslo: N W. Damm & Søn