

Å styrke leseforståelsen til flerspråklige elever på 3. trinn

Gråten i halsen

Hunden venter på Mariam, for hunden er laget for å vente. Når Mariam kommer, blir hunden glad. For hunden er laget for å være glad. Men Mariam skyver hunden vekk. Hun har tåke i halsen. Det er tungt å svelge.

Mamma løper forbi og forbi.
– Skal du ikke gjøre lekseene? spør mamma.
– Kan du ikke gå tur med hunden?
Men Mariam bare rister på hodet. Hele gangen er full av tåke. Hele huset. Øynene til hunden snakker med Mariam. For øynene til hunden er laget for å snakke. Men Mariam vil ikke høre, vil ikke snakke. Mariam vil bare lage hullet i genseren større.
– Vekk, sier hun til hunden, når hunden kommer med labben.

Mariam sitter ved bordet. Vil ikke spise.
– Hva er det? spør mamma. – Er du ikke sulten?
Mariam smuler brødet opp mellom fingrene sine. Det blir smuler på duken og smuler på gulvet.
– Ikke gjør det, sier mamma.
Mamma skjønner ingenting.

Mariam trekker hardt i gardinene.
– Nei, sier Mamma. – Ikke gjør det.
Gråtåke i krokene. Gråtåke i tøyet i gangen.
Mariam ser på bildene på veggen.
Alle de stygge, dumme bildene hvor alle smiler med smilene sine.
Mariam stikker hull i bildene med tegnestift.
– Nei, roper mamma. – Nei, nei, nei, roper mamma.
Stemmen til mamma klipper i Mariam.
Stemmen til mamma biter i Mariam.
Stemmen til mamma har skarpe tenner.

122

123

Delt av Eli-Margrethe Uglem, student Lesing 2

Bakgrunn og mål

Med utgangspunkt i at alle elever har rett til tilpasset opplæring, har jeg i dette undervisningsopplegget jobbet med å styrke leseforståelsen til to flerspråklige elever på 3. trinn. Opplegget besto i at elevene skulle lese og bearbeide en skjønnlitterær tekst av Gro Dahle. Vekstområdet var læringsstrategier som fremmer ordforråd og tekstforståelse, fordi å forstå hva ordene betyr har stor betydning for leseforståelsen.

Inn i teksten – i forkant av selve undervisningsopplegget i klassen

Målet var at de flerspråklige elevene skulle lese og bearbeide en skjønnlitterær tekst som senere i uka ville være klassens leselekse. På denne måten ville de flerspråklige elevene bedre forstå teksten og kanskje til og med ha et fortrinn når de skulle jobbe med teksten inne i klassen.

Undervisningsopplegget delte jeg inn i tre lesefaser. I førlesefasen skulle elevene forberedes på leseteksten, i lesefasen hadde jeg som mål å aktivisere elevenes kognitive prosesser for å huske og forstå hva teksten handler om, og i etterlesingsfasen skulle elevene reflektere over det leste og hvordan de hadde lest for å forstå innholdet. Jeg valgte et slikt opplegg fordi det fokuserer både på leseprosessen og det endelige produktet. Produktet her skulle bli en tegning med innholdet fra teksten. Med utgangspunkt i de flerspråklige elevenes behov, var det viktig å ha tid til å stoppe opp ved ord og uttrykk som de ikke forsto. I førlesefasen ønsket jeg å gjøre elevene nysgjerrige på teksten de skulle lese og gjøre dem bedre rustet til å møte den. Kombinasjon av bakgrunnskunnskap og motivasjon kan gjøre teksten enklere å lese.

Førlesefasen

Samtidig som jeg ville bruke samtalen til å foregripe teksten i førlesefasen, var det også viktig å bruke faguttrykk og sikre meg at elevene visste hva disse betydde. Jeg fortalte elevene at vi skulle lese en tekst av forfatteren Gro Dahle. Begrepene forfatter, tittel, tekst og avsnitt ble brukt i samtalen. Vi leste tittelen: «Gråten i halsen», og jeg spurte hva de trodde teksten handlet om? Begge elevene så på illustrasjonen som var på oppslaget. Den ene eleven hadde lagt merke til at det var en tegnestift der og foreslo at *”ei jente griner fordi hun fikk vondt av en sånn vi bruker å henge ting med”*. Jeg spurte om han tenkte på tegnestiften som var på bildet, og vi fikk en fin samtale rundt dette. Jeg spurte også hvorfor han trodde jenta på bildet hadde gråten i halsen, og hva det kunne bety. Det syntes han var vanskelig å svare på. *”Jeg*

tror det er fordi hun ikke vil grine og har tårene i halsen istedenfor i øynene”, den andre eleven. Videre spurte jeg om de pleier å gjemme tårene i halsen når de slår seg. ”*Nei*”, var begge elevene enige om. ”*Det kan være hvis noen er dumme med meg, at jeg kan bli lei meg, at jeg ikke vil gråte da*”, sa den ene eleven. Jeg spurte dem om de trodde jenta på bildet kunne ha det slik, og begge nikket.

Jeg gjorde dem oppmerksomme på de grå flekkene som var tegnet inn på oppslaget, slik at vi kunne samtale om hva tåke er og forberede dem på hvordan teksten bruker tåke som metafor for tristhet som jenta gjemmer inni seg. ”*Jeg tror det er tårene hennes*”, sa jenta. Vi hadde nettopp hatt om vannets kretsløp i naturfag, og jeg brukte deres kunnskap om at vann kan gå over til damp som igjen blir til skyer. På den måten kunne kanskje tårene tenkes på som skyer, eller tåke. Jeg spurte dem om de visste hva tåke er. ”*Skyer på bakken*”, forklarte den ene.

Til slutt lurte jeg på om de hadde hatt det slik som jenta på bildet. Elevene snakket om episoder hvor de hadde vært lei seg, og vi fikk en god samtale. Ved at de fikk knytte egne erfaringer til tekstens tema, opplevde jeg at elevene ble engasjerte og teksten fikk betydning for dem.

Lesefasen

De flerspråklige elevene hadde behov for opplæring i hvilke strategiske valg de kunne gjøre underveis i lesingen. De trengte å bli bevisste på ulike forståelses- og metakognitive strategier; lære strategier som hjelp i forståelsesprosessen og strategier som hjelper dem å få innsikt i og kunne vurdere sin egen lesing. Med utgangspunkt i dette, hadde jeg planlagt lesestopp underveis hvor elevene ville bli utfordret til å reflektere over sin egen lesing og forståelse.

Elevene leste første avsnitt hver for seg. De kunne fått en lesebestilling som de skulle finne svar på mens de leste, men tanken var denne gangen at de skulle få god tid til å lese og forstå teksten i ro og mak, uten avbrytelser og forstyrrelser i lesingen. Vi hadde tidligere snakket om at når de ikke fikk tak på innholdet, måtte de bruke enkle lesestrategier som å stoppe opp, gå tilbake og ta et annet initiativ for å skape forståelse. Når elevene hadde lest teksten ferdig hver for seg, leste jeg teksten høyt, slik at elevene fikk høre teksten lest med korrekt uttale.

Vanskelige ord og setninger kan bli lettere å forstå når de hører dem, og samtidig ser dem i

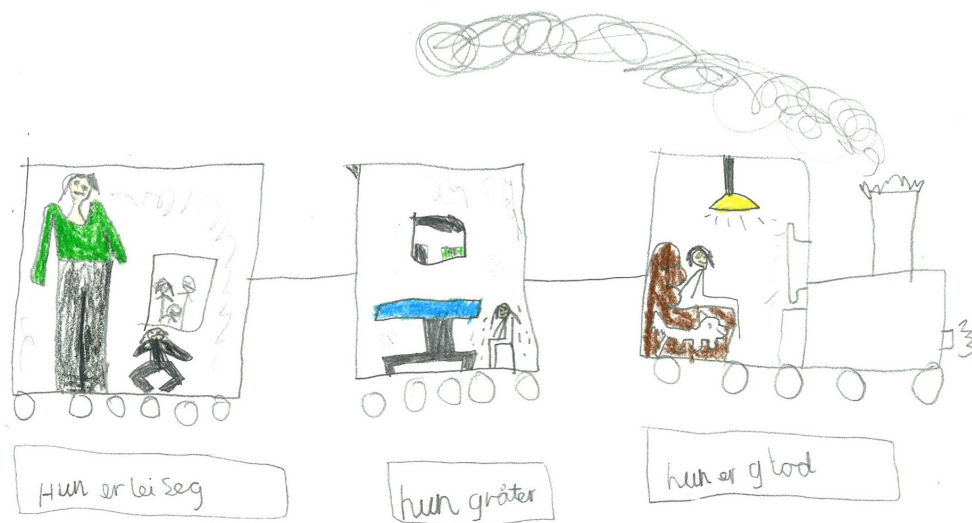
skrift. Etterpå spurte jeg om de kunne fortelle meg hvem teksten handler om. *”Jenta på bildet heter Mariam og hun har en hund”*, forklarte den ene eleven.

De leste også neste avsnitt hver for seg på samme måte, og jeg spurte dem hva som skjedde nå. *”Mariam gidder ikke gjøre som moren hennes sier, hun er sur på henne”*, svarte den andre eleven. Jeg ba dem så finne hvor i avsnittet det står at «hele gangen er full av tåke» og tenke over hva det kan bety. Elevene leste avsnittet på nytt og fant setningen. Den ene eleven tenkte mer abstrakt enn den andre klarte, og sa at det betydde at *”Mariam er trist og lei seg og derfor ikke vil høre på hva mora sier”*. Jeg spurte elevene om de har hatt det slik. Det hadde de, og var enig i at Mariam kunne være lei seg og ikke bare sur og lat.

De flerspråklige elevene brukte fremdeles mye krefter på selve avkodingen, og jeg valgte derfor å veksle på å korlese og lese resten av teksten høyt for dem. Underveis fikk elevene trening i å foregripe innholdet, å tenke over hva de trodde kom til å skje. Etter hvert som vi leste videre, spurte jeg dem om deres antakelser stemte. Jeg stoppet ofte opp og lurte på om noe var vanskelig å skjønne. Den ene eleven har utviklet flere forståelsesstrategier enn den andre, og klarte i større grad å finne ut hva hun ikke forsto. Hun klarte å spørre og få forklaring på det hun synes var vanskelig i teksten, og skjønnte dermed også teksten bedre. For meg var det nyttig å tenke på at barn ofte lærer ord i konkrete sammenhenger før de lærer seg komplekse sammenhenger og er i stand til å mestre abstrakte begreper. Begge elevene var imidlertid veldig aktive under lesefasen. Den ene eleven sine evner til å tolke de språklige bildene, smittet over på den andre. Etter hvert som vi kom lengre ut i teksten, fikk han også mer forståelse for tekstens abstrakte språkbruk. Dette viser kanskje læring i samhandling.

Etterlesingsfasen

I etterarbeidet med teksten ville jeg at elevene skulle sjekke forståelsen sin og bruke språket. De fikk derfor i oppgave å tegne tre bilder. Det første bildet skulle vise hvordan jenta i fortellingen hadde det i begynnelsen av fortellingen, det andre bildet skulle vise vendepunktet for jenta og det siste bildet skulle vise hvordan jenta hadde det i slutten av fortellingen. På denne måten fikk elevene arbeidet med de indre bildene de hadde skapt seg mens de leste teksten. Mens de satt og tegnet, forklarte de hva de tenkte og satte ord på hva tegningene skulle vise. Her fikk elevene fram en større forståelse av teksten enn det de hadde fått vist under lesefasen.



Her illustrertes jentas følelser som en reise med tog.



Eleven brukte de samme uttrykkene som teksten da hun skrev forklaring til tegningene sine. Da vi snakket om tegningene, brukte hun enkelt og hverdagslig språk til å forklare dem.

Erfaringer

For å få fullt utbytte av undervisningen, må elevene være klar over når de forstår og når de ikke forstår. Det kalles å være metakognitiv. Den ene eleven er ofte lite motivert for skolearbeid, og det kan skyldes at han ikke forstår alt som blir sagt og lest. Den andre eleven har et bedre norskspråk, men er ofte usikker på egen forståelse og vegrer seg derfor for å delta i samtale inne i klassen. Det er derfor viktig at de lærer seg til å si i fra når det er ord og begreper de ikke forstår. Den ene eleven klarte dette da jeg var sammen med henne i en liten gruppe, og må oppfordres og bli trygg på å gjøre det i alle undervisningssituasjoner. Begge elevene må framover bevisstgjøres og lære flere forståelsesstrategier.

Det at disse to elevene hadde bearbeidet teksten grundig før klassen skulle jobbe med den, ga dem et fortrinn. Da klassen gjennomgikk teksten, var begge elevene ivrig etter å svare på spørsmål. Spesielt den ene eleven strålte, og rakk opp hånda på alle spørsmålene. Da elevene skulle samtale om teksten med en læringsvenn, var de begge aktive og hadde mye å bidra med. De fikk også vist tegningene de hadde laget og forklarte hva tegningene deres illustrerte. Jeg kunne se stolthet hos dem begge, og fikk erfare at trening og tilrettelegging bærer frukter. Min erfaring er at alle elever får større utbytte av lesingen når de i førlesefasen forbereder seg på ord og uttrykk de skal møte i en tekst. I lesefasen har jeg blitt mer bevisst på å stoppe opp underveis for å sjekke forståelsen.

Flerspråklige elever møter mange ukjente ord og uttrykk i løpet av en skoledag. Det er viktig at de lærer ulike læringsstrategier de kan ta i bruk når de skal møte en tekst, og lærer å reflektere over når de forstår og når de ikke forstår. Det er også viktig å lære strategier som hjelper dem når forståelsen brister. Videre vil jeg modellere strategier som vil hjelpe dem når det skjer. Målet er at alle elevene skal ha metakognitive strategier som hjelper dem å få innsikt i og kunne vurdere sin egen lesing. I etterlesingsfasen fikk elevene reflektere over hva de har lært, og jeg fikk erfare at for flerspråklige elever var det å tegne en god måte å uttrykke tekstforståelse på. De kunne da støtte seg til tegningene sine når de skulle bruke andrespråket til å forklare hva de tenkte.