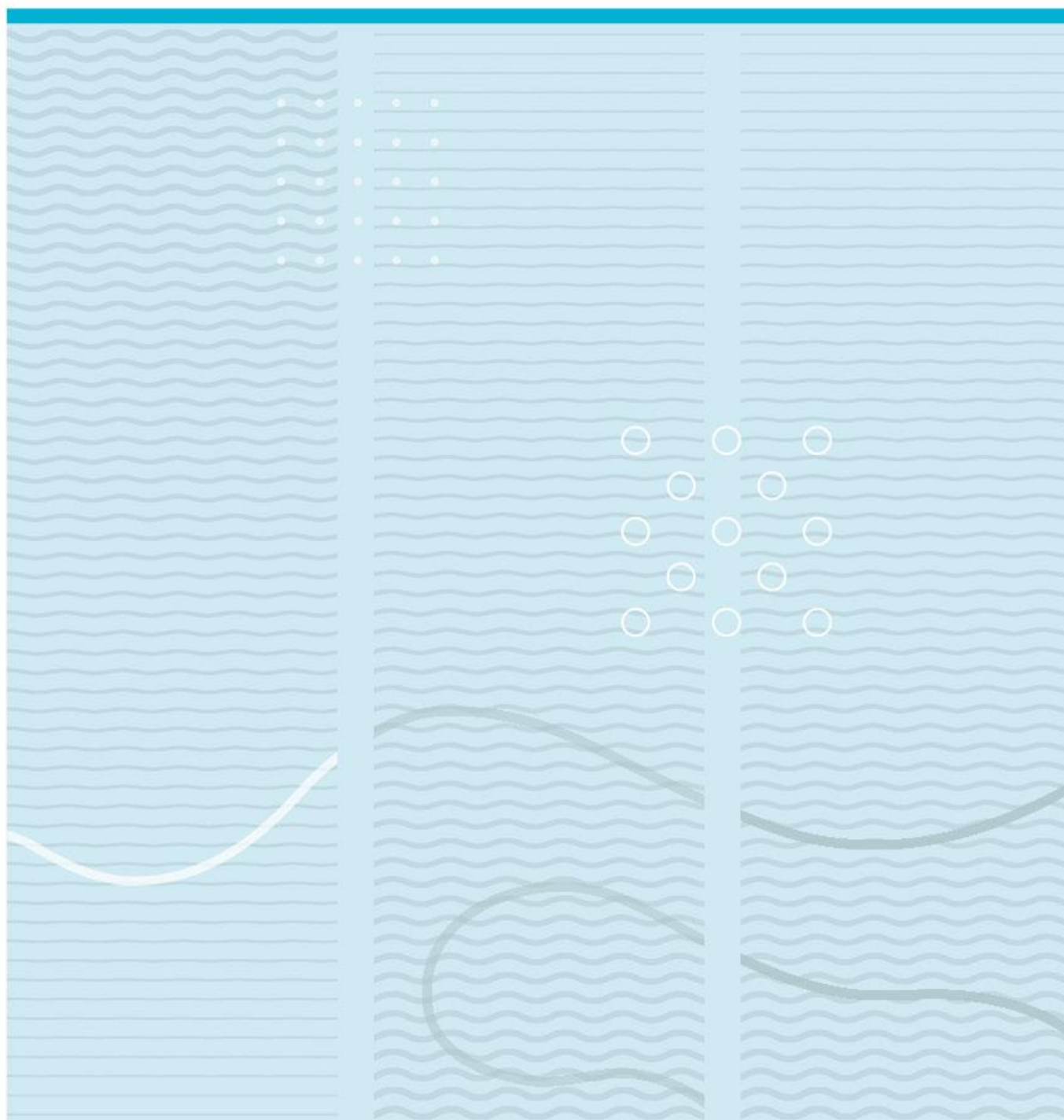


Per Anders Iversen

Lesestrategier i Fagfornyelsens læremidler



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts-, og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Per Anders Iversen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne avhandlingen er en kvalitativ innholdsanalyse av et utvalg læremidler i norskfaget, avgrenset til 5. trinn. Analysen har som formål å besvare problemstillingen «*Hvordan støtter et utvalg nye læremidler elevenes leseutvikling med spesielt søkelys på bruk av lesestrategier?*». Bakgrunnen for studien er å se nærmere på læremidlenes leseopplæring i norskfaget, så vel som å gå i dybden på læremidler som fenomen. Begrepet lesestrategi trekkes inn både i norskfagets grunnleggende ferdigheter, samt i flere kompetansemål. Hensikten med studien er å kunne si noe om norskfagets læremidlers tilnærming til lesestrategier. Studien er avgrenset til tre ulike læremidler fra tre ulike utgivere, begrenset til 5. trinn. Et av læremidlene er heldigitale, mens de resterende er papirbaserte. Dette står i tråd med den digitale omstillingen norsk skole har vært gjennom det siste tiåret. Stadig mer tekster i undervisning leses på skjerm, og digitale tekster stiller andre krav til leseren. Studien har derfor også et sideblikk på hvorvidt læremidlene tilnærmer seg digital lesing og digitale lesestrategier.

Det teoretiske grunnlaget for studien er godt anerkjente teorier om lesing og lesestrategier fra det norske fagmiljøet. I tillegg har jeg benyttet meg av tidligere forskning på lesestrategier, læremiddelbruk og leseopplæring, som for eksempel LISA-studien. Jeg valgte å gjøre selve innholdsanalysen todelt. Den ene delen er en ren innholdsanalyse, hvor jeg går gjennom læremidlene med et utelukkende søkelys på lesestrategier. Hensikten med dette er å belyse hvilke lesestrategier som formidles i læremidlene, og hvordan de formidles. Den andre delen av analysen er en nærlesing av tilfeldig utvalgte tekster fra hvert av læremidlene. Hensikten her er å se nærmere på hvordan lesestrategier kommer til syne i læremidlenes tekster.

Analysen viser at læremidlene formidler et bredt utvalg lesestrategier, som dekker flere av lesingens formål. Lesestrategiene formidles også på varierte måter. Nærlesingen viser at lesestrategiene er noe usynlige utenfor de kapitlene som dekker den eksplisitte strategiformidlingen. Det vies digital lesing og digitale lesestrategier tilnærmet ingen oppmerksomhet i læremidlene. Oppgaven konkluderer med at læremidler i norskfaget kan være gode kilder til kunnskap og støtte i elevenes leseopplæring. Samtidig må norsklærere være bevisste på lærebøkens svakheter, og ta en større rolle i å sikre kontinuerlig arbeid med lesestrategier og opplæring i digital lesing.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning.....	8
1.1 Tema for masteroppgaven	8
1.1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	10
1.3 Disposisjon	10
2 Teori	11
2.1 Lesing.....	11
2.1.1 Norske ungdommers lesevaner	13
2.2 Leseforståelse.....	13
2.2.1 Når lesingen foregår på skjerm.....	16
2.3 Lesestrategier	18
2.3.1 Digitale lesestrategier	20
2.4 Oppsummering om lesing og lesestrategier	21
2.5 Læremidler - hva er det?	21
2.5.1 Sammenfatning	25
3 Metode	25
3.1 Utvalg og avgrensninger	26
3.1.1 Teoriutvalg og tidligere forskning	26
3.1.2 Utvalg av læremidler til analyse.....	28
3.2 Analysens utforming.....	30
3.2.1 Analyseprosessen	32
3.3 Studiens kvalitet	33
3.3.1 Validitet	33
3.3.2 Reliabilitet.....	34
4 Presentasjon av utvalgte læremidler	36
4.1 Salto, <i>Skolestudio</i> : Gyldendal.....	36
4.2 <i>Fabel 5</i> : Aschehoug Undervisning.....	40
4.3 <i>Ordriket 5</i> : Fagbokforlaget.....	43

5	Analyse.....	46
5.1	Lesestrategier for lesing på papir og skjerm i læremidlene	47
5.1.1	Hvilke lesestrategier kommer til syne i læremidlene.....	47
5.1.2	Hvordan begrunnes og forklares lesestrategiene i læremidlene?	51
5.1.3	Hvordan omtales lesing på skjerm i læremidlene?	54
5.2	Lesestrategienes plass i læremidlet og dets støtte til elevene	56
5.2.1	<i>Skolestudio</i> om strutsen	56
5.2.2	<i>Fabel</i> om astronauter	57
5.2.3	<i>Ordriket</i> om falske nyheter.....	60
5.2.4	Oppsummering av nærlesing.....	62
5.3	Oppsummering av analysen	63
6	Drøfting.....	64
7	Konklusjon og veien videre	68
7.1	Veien videre.....	69
	Referanser/litteraturliste.....	71
	Oversikt over figurer og tabeller	75

Forord

Denne masteravhandlingen markerer slutten på et fem år langt studie, og starten på min lærerkarriere. Studiet har vært, for å bruke en klisje, en berg-og-dalbane. Interessante temaer i forelesninger har medført høy motivasjon og lærelyst. Praksisutplasseringer har vært lærerike, spennende og utfordrende. Korona-pandemien førte til at mye av undervisningen ble digitalisert, noe som gikk ut over motivasjonen. Jeg gikk derfor i gang med arbeidet med denne avhandlingen med litt blandede følelser. På den ene siden litt tom for motivasjon, og på den andre siden ivrig etter å komme i gang med avhandlingen. Lite visste jeg i september 2022, at å skrive master skulle bli noe av det mest spennende på hele studiet. Å fordype seg i et tema og skape noe eget, har vært svært lærerikt.

Arbeidet har vært jevnt og stressfritt, men det har også vært tungt og til tider overveldende. Jeg vil derfor benytte denne muligheten til å rette litt oppmerksomhet til de som har hjulpet med å gjøre det hele litt enklere.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Dagrun Skjelbred, for et svært hjelpsomt og behagelig samarbeid. Tilbakemeldingene, rådene og tipsene har vært konkrete og nyttige. At du stolte på min evne til å være selvdreven, og tillot et avslappet forhold til frister, setter jeg stor pris på.

Jeg vil også takke noen av mine medstudenter og nære venner. Takk til Susanne og Eline, som har vært gode sparringspartnere og godt selskap på arbeidsrommet. Takk til Magdalene og Elisabet, som har hjulpet med å få tankene over på andre og mer gøyale ting. En ekstra takk til Magdalene, for at du er så strukturert. Uten deg hadde jeg ikke blitt sittende så mye i universitetsbiblioteket som jeg gjorde. Takk til Tommy og Sindre for et mye behøvd ukentlig avbrekk med tullprat og kebab.

Skien, 20.05.2023

Per Anders Iversen

1 Innledning

1.1 Tema for masteroppgaven

Overordnet tema for masteroppgaven er lesestrategier. Hovedvekten legges på hvordan lesestrategier kommer til uttrykk i forskjellige nye læremidler utviklet for den nye læreplanen LK20. Ettersom det også er utviklet digitale læremidler for fagfornyelsen, vil digital lesing og digitale lesestrategier også være et relevant tema for oppgaven. Lesing er en sentral del av norskfaget, og i fagets læreplan påpekes det blant annet at lesing er et verktøy og en framgangsmåte for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I den nye læreplanen for norskfaget, gjeldende fra 2020, er lesing videreført som en grunnleggende ferdighet (kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Relevant for oppgaven er derfor også lesing og leseforståelse. Samspillet mellom leseforståelse, avkoding og lesestrategier er sentralt, og belyser hvor kompleks leseprosessen er. Med bakgrunn i leseprosessens komplekse natur, er det tydelig at lesing i norskfaget omfatter mye. Blant annet skal det leses på både papir og skjerm, i tillegg til at elevene skal beherske lesestrategier. Eksempelvis er «bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» et kompetansemål for 7. trinn (kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Læremidler er også et komplekst fenomen, og læremiddelkunnskap er et sentralt tema i denne avhandlingen. Det er ikke vanskelig å finne stadig flere temaer som er relevante og sentrale for denne avhandlingen. Samtidig skaper de temaene nevnt så lang en rød tråd, som til sammen kan knyttes opp mot lesestrategier.

1.1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av temaet lesestrategier i nye læremidler er todelt, men i utgangspunktet personlig motivert. På den ene siden kommer det av en forkjærlighet for lesing. Lesing er en sentral del av min hverdag. Jeg leser skjønnlitteratur for å underholdes, bruke fantasien, oppleve nye perspektiver og slappe av. Jeg leser sakprosa for å lære nye ting, utvide perspektiver og holde meg informert. Jeg leser også en rekke andre typer tekster for å orientere meg i hverdagen. Gjennom studiet har jeg også blitt mer bevisst på hvordan jeg leser, både med tanke på bruk av strategier og lesevaner. Studiet har også gjort meg oppmerksom på nettopp hvor viktig det er å være en bevisst og strategisk leser. Denne bevisstheten rundt hvor viktig lesing er som ferdighet og hvor nyttig det har vært for meg personlig, styrte meg inn mot temaet lesing.

På den andre siden har jeg også en frustrasjon rundt det å bruke læremidler i praksis, spesielt i forbindelse med leseutvikling. Læremidler er noe jeg selv finner utfordrende å bruke på en god måte i egen praksis. Jeg opplever ofte at tekstene i læremidlene er vanskelige å tilpasse spesifikke undervisningssammenhenger. Jeg frustrerer meg også over hvordan det ofte er svært lite helhet i lærebøker, i den forstand at temaer påbegynnes og avsluttes uten å knyttes sammen på noen måte. Jeg finner ofte korte tekster, eller kortere utdrag fra lengre tekster hvor helheten blir utydelig. Sylvi Penne (2012) poengterer at selv om bruk av utdrag i norskundervisningen er utbredt, er det også noe som bør ses kritisk på. Eksempelvis viser hun til arbeid med tekstutdrag som en årsak til at elevene husker mindre (Penne, 2012, s. 164), og begrenser elevenes muligheter til å stimuleres (Penne, 2012, s. 166). Konseptet "lese for å lære" blir for meg ofte utydelig, da jeg finner lite støtte i boka for å gjøre gode strategiske valg i lesingen. Som lærer har man ikke tid til å hjelpe alle i løpet av en norsktime, og alle elever har ulike forutsetninger for mestring. For meg er det derfor viktig at læremidlet er en god støtte for elevene, slik at de kan dra nytte av læremidlet når de er usikre.

Disse erfaringene og frustrasjonen kommer også fra en uerfaren lærer. Jeg har jobbet med læremidler i praksis på en svært fragmentert måte. Med det mener jeg i enkelttimer enten som vikar eller i praksisutplassering, hvor det ofte har vært vanlig å hoppe mellom ulike trinn. Med andre ord har jeg fått svært liten tid i min karriere til å bruke et læremiddel over tid. I samtaler med praksislærere og andre lærere, blir jeg ofte fortalt at norske læremidler er svært gode. Jeg er åpen for at mine frustrasjoner rundt læremidler kommer av manglende erfaring og kompetanse til å bruke dem. Dette kan også være et resultat av liten praktisk erfaring, forsterket av manglende undervisning i læremiddelkunnskap i utdanningen.

Denne avhandlingen og dette temaet blir derfor en mulighet for meg til å få gått i dybden på flere ting som opptar meg. Jeg får muligheten til å se nærmere på lesing og leseopplæring, med søkelys på lesestrategier. Jeg får også satt meg ordentlig inn i læremidlenes form og funksjon, samt orientert meg i noe av læremiddelutvalget. Samtidig følger det med den nye læreplanen også nye læremidler, noe som også er spennende å utforske. Dette spesielt med tanke på lesing på skjerm og digitale læremidler.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Denne studien tar for seg hvordan lesestrategier kommer til syne i et utvalg læremidler i norskfaget på mellomtrinnet. Med bakgrunn i temaet lesing, valgte jeg en problemstilling som tar for seg en viktig del av leseprosessen. Læremidler som støtter og stimulerer til et bevisst bruk av strategier er viktige for utvikling av gode leseferdigheter. Problemstillingen ble derfor «*Hvordan støtter et utvalg nye læremidler elevenes leseutvikling med spesielt søkelys på bruk av lesestrategier?*».

Problemstillingen viser tydelig at det er lesestrategienes plass i lærebøkene som står sentralt. Ytterligere er også generell støtte til bruk av lesestrategier inkludert. Dette åpner for å se på hvordan lærebøkene bistår elever i å lese strategisk, så vel som å ta i betraktning den støtten som gis utover den eksplisitte lesestrategiformidlingen. For å finne svar på problemstillingen, ble det formulert to forskningsspørsmål:

- Hvilke lesestrategier presenteres eksplisitt, og hvordan presenteres de i læremidlet?
- Hvordan støtter læremidlet opp om arbeidet med lesestrategier?

Innledningsvis blir det forklart at bakgrunnen for studien er motivert av egne praksiserfaringer med bruk av læremidler. Samtidig er jeg klar over læremidlenes verdi i undervisningssammenhengen. Når temaet for studiet er lesestrategier, kunne det vært like naturlig å forske på lærernes eller elevenes bruk og tanker om lesestrategier. På den ene siden vil man med elever eller lærere som forskningsobjekter kunne si noe om læremidlenes verdi eller effekt på leseopplæringen. På den andre siden vil det ikke kunne gi samme innsikt i læremidlenes form og innhold som en ren læremiddelanalyse kan.

1.3 Disposisjon

Denne oppgaven består av sju hovedkapitler, inkludert dette innledningskapitlet. *Kapittel 2* omfatter teori rundt lesing, både på papir og på skjerm. I kapitlet ser jeg også nærmere på lesestrategier og avklarer begrepet *læremidler*. *Kapittel 3* er avhandlingens metodekapittel. Her gjør jeg rede for de ulike metodiske valg og avgrensninger jeg har gjort i løpet av studien. Jeg beskriver også hvordan analysen blir gjennomført, samt vurderer avhandlingens validitet og reliabilitet. I *kapittel 4* presenterer jeg de ulike utvalgte læremidlene hver for seg, med en gjennomgang av blant annet læremidlenes utforming og hvilke lesestrategier de inneholder.

Kapittel 5 inneholder selve analysen. Her leter jeg gjennom læremidlene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og metodiske valg, og henter ut relevante funn. I *kapittel 6* tar jeg utgangspunkt i disse funnene, og drøfter de opp mot teorien. *Kapittel 7* vil være avhandlingens konklusjon og avsluttende kapittel. Her generaliserer jeg også funnene.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg gi en teoretisk gjennomgang av leseprosessen, digital lesing og lesestrategier. Først vil jeg presentere noe teori om avkoding, automatisering og hvordan forståelse av lest teksts skapes. Deretter vil jeg sette et søkelys på hvordan lesing av digitale tekster skiller seg fra analoge tekster. Videre vil jeg gjennomgå relevant teori om lesestrategier, herunder hvilke typer strategier som finnes og hvilken signifikans de spiller for barns utvikling av gode leseferdigheter. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på fenomenet læremidler, og prøve å avgrense og definere begrepet.

2.1 Lesing

Det leseteoretiske feltet er stort, og denne avhandlingen er forholdsvis liten. Dette gjør at jeg først og fremst forholder meg til det som er mest relevant for mine undersøkelser.

Sentralt for lesing er avkoding. Kulbrandstad (2022) deler avkodingsbegrepet i to deler, hvor den ene delen er selve avlesing og tyding av bokstavene, mens den andre er forståelsen av ordet. Forståelsen av leste ord er knyttet til vår indre ordbok (Kulbrandstad, 2022, s. 37). Det er eksempelvis mye lettere å lese et ord vi har lest mange ganger før, enn å lese et helt nytt ord. Dette kommer av at vi gjennom avkodingsens første del, knytter ordenes utseende til vår kunnskap om ordets betydning. Det å lære å avkode, skjer primært i den første leseopplæringa. Med den første leseopplæringa menes den leseopplæringen som skjer på de første trinnene av barneskolen. Grunnen til at denne tekniske siden av leseprosessen dominerer den første leseopplæringa, er fordi den er instrumentell for å forstå teksten som helhet. Når avkodingen er helt eller tilnærmet automatisert, kan leseren oppleve en større kognitiv kapasitet til å forsøke å skape en mening ut av tekstens innhold. Man antar at avkodingen automatiseres i løpet av mellomtrinnet (Lundberg, 1984: sitert i Kulbrandstad, 2022, s. 45).

Videre refererer Kulbrandstad til flere modeller som fremhever mellomtrinnet som den perioden hvor leserens hovedmål er å organisere og hente ut informasjon fra tekstene for å skape mening. En dansk modell klassifiserer 5. klassinger som *innholdslesere*, altså lesere som leser for å lære (Dalby, mfl., 1989, referert i Kulbrandstad, 2022, s. 66). I Jean Challs modell blir mellomtrinnsleven en leser som leser for å lære nye ting (Chall, 1983; Chall mfl., 1990, referert i Kulbrandstad, 2022, s. 67). Med andre ord er leseforståelsen sentral for mellomtrinnsleven. Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas (2022) skriver at lesing er et samspill mellom leseren og teksten (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 25). I dette ligger det at leseren må være bevisst i lesesituasjonen. Det kreves av leseren konsentrasjon om selve teksten, og bevisste tankeprosesser som tolking og resonnering under selve lesehandlingen. Det er dette som er grunnlaget for leseforståelse.

Kulbrandstad trekker fram leserens bakgrunnskunnskaper og erfaringer som sentrale for meningsskapingen i leseprosessen (Kulbrandstad, 2022, s. 49). Med andre ord er den meningen en leser tar ut av den eksplisitte teksten individuelt betinget. Dette gjelder ikke bare for skjønnlitteratur, som gjerne er ansett som den sjangeren hvor tolkning står sentralt, men også sakprosa. Som Roe og Blikstad-Balas skriver, er leseren også påvirket av den sosiale og kulturelle konteksten han eller hun lever i, noe som også vil påvirke hvordan leseren forstår teksten (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 31). Man kan med rimelighet anta at det samme gjelder forfatteren, som i skriveprosessen også er en del av en sosial og kulturell kontekst, noe som vil speiles i teksten.

Vi kan derfor forstå leseprosessen som todelt. Den ene delen omhandler selve avkodingen, hvor leseren må lære grafemenes former og funksjoner, samt automatisere avkodingen. Den andre delen er forståelse, hvor leseren må bruke kunnskaper og erfaringer for å forstå og skape mening av tekstens innhold. Leseforståelse i seg selv blir videre utdypet senere i kapitlet. Avkoding og automatisering er de grunnleggende leseferdighetene, og disse trenes i hovedsak på barnetrinnene. Man kan si at barnetrinnes første leseopplæring dreier seg om å «lære å lese». På mellomtrinnet skifter leseopplæringa over til å lære å «lese for å lære». Denne delen av leseopplæringa kalles ofte den andre eller videre leseopplæringa.

2.1.1 Norske ungdommers lesevaner

Siden år 2000 har norske ungdommers lesevaner og holdninger til lesing blitt kartlagt gjennom PISA-undersøkelsen. Sist gang PISA-undersøkelsen ble gjennomført med søkelys på lesing, var i 2018. Rundt 6000 15-åringer over hele landet deltok i undersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Resultatene fra denne undersøkelsen sier noe om hvor mye norske ungdommer leser, hva de leser og hvorfor de leser. Halvparten av ungdommene svarte at de aldri leste for fornøylelsens skyld, noe som er en økning på ti prosentpoeng siden 2009 (Roe, 2020, s. 112). Videre viser resultatene at de fleste leser bare hvis de må eller når de trenger informasjon om noe (Roe, 2020, s. 115). Gjennomgående for rapporten er at gutter leser i stor grad mindre enn jenter, og at lesevanene og holdningene til lesing blant norske ungdommer har utviklet seg i en negativ retning siden 2009. Roe viser til en sammenheng mellom sosioøkonomisk status og leseengasjement, og antyder at dette kan forklare hvorfor utviklingen har vært negativ (Roe, 2020, s. 117). Det har også vært en nedgang i antall elever som svarer at de regelmessig leser diverse papirbaserte tekster (Roe, 2020, s. 121). Blant digitale tekster, er det kortere fragmenterte tekster som chatter som dominerer lesevanene til ungdommene (Roe, 2020, s. 126). Roe trekker også fram noen sammenhenger mellom leseforståelse, lesevaner og medium. Det er ikke noen hemmelighet at vi forholder oss i stadig større grad til digitale tekster, og at mer av hverdagslesingen foregår på skjerm.

Det er viktig å ha disse tendensene med seg i tankene videre i avhandlingen. Når norske barn både leser mindre totalt, samt leser færre og færre lengre tekster, kan man argumentere for at god leseopplæring er viktigere enn før. Det blir viktigere å trene på lesehastighet og leseutholdenhet, slik at elevene står bedre rustet til å håndtere lengre tekster. Samtidig vil god opplæring i lesestrategier også ruste fremtidens voksne til å forholde seg til et tekstmangfold som inkluderer tekster man sjeldent møter i hverdagen.

2.2 Leseforståelse

I norskfagets læreplan heter det at norskfaget «har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). I forrige delkapittel ble det fremhevet at den første leseopplæringa brukes på avkodingsprosessen og automatiseringen av denne, og at den andre leseopplæringa legger vekt på forståelse og lesing for læring. Dette må ikke forstås som at avkodning

og forståelse er to separate handlinger som skjer uavhengig av hverandre. Man kan ikke velge å avkode uten å forstå, eller forstå uten å avkode. Begge handlingene er forbundet, og lesing er dermed mer sett på som et resultat av avkoding og forståelse (Gough & Tunmer, 1986).

Ifølge Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas (2022), er leseforståelse et resultat av flere tankeprosesser leseren foretar seg under lesingen (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 25). Disse tankeprosessene innebærer konsentrasjon, tolking og resonnement. Roe trekker fram begrepet resepsjon for å forklare hvordan lesingen er en interaktiv prosess mellom leser og tekst. Mening skapes gjennom tolking som et resultat av møtet mellom teksten og leserens forkunnskaper (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 31). Her beskriver de også noen koblinger mellom leseforståelse og hermeneutikken. Man kan se på leserens forkunnskaper og tekstens sosiale og kulturelle kontekst som to deler, som sammen skaper en helhet (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 32). Også Kulbrandstad, med referanse til flere verk, skriver at mening skapes når leseren aktivt setter tekstens innhold i sammenheng med tidligere kunnskaper og erfaringer (Kulbrandstad, 2022, s. 46). I forbindelse med forkunnskaper brukes gjerne begrepet *kognitiv skjematologi*. I dette ligger det at tidligere erfaringer og opplevelser lagres i hukommelsen, og trekkes fram som en referanseramme i møte med nye tekster (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 34). Disse kognitive skjemaene kan eksempelvis inneholde kunnskap om sjanger og tekstens tema. I en kvalitativ studie fra 2004, viser Anne Charlotte Torvatn tydelig hvordan forkunnskaper er en forutsetning for forståelse. I sine studier fant Torvatn ut at forkunnskapene i noen tilfeller var avgjørende for elevenes forståelse av teksten (Torvatn, 2004, s. 263).

Når det kommer til læremiddeltekster, spiller det som eksplisitt uttrykkes i teksten en større rolle i meningsskapingen enn leserens forkunnskaper (Kulbrandstad, 2022, s. 50). Dette skyldes at læremiddelteksternes oppbygging og tematikk skiller seg i stor grad fra elevenes dagligdagse diskurs. Dette kan gjøre læremiddeltekstene vanskeligere å lese (Maagerø & Tønnesen, 2015, s. 25). Videre skriver Maagerø og Tønnesen at studier av ungdomsskoleelevers lesevaner i møte med læremiddeltekster viser at de i liten grad er bevisste i leseprosessen. Blant annet tenker de lite over forkunnskapene de har om tekstens tema, leser fort for å komme til slutten og er forberedt på å svare på spørsmål knyttet til innholdet etter lesingen (Mortensen-Buan, 2015, s. 185). Akkurat dette med oppgaver til læremiddeltekstene er ikke noe nytt. Eldre litteratur og forskning på læremidler viser at oppgaver er et fast innslag i lærebøkene (Johnsen (Et. al.), 1999, s. 122).

Med bakgrunn i Johnsen Et. al., drar Brevik & Gunnulfsen en slutning om at læremiddeltekster er forutsigbare, og elevene vet at de skal lese for å svare på spørsmål. Dette er noe som gjør at elevene holder seg til noen få lesemåter (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s. 30). Også Dagrun Skjelbred (2010) vektlegger at man må være bevisst hvilke lesemåter oppgavene stimulerer til (Skjelbred, 2010, s. 178). Hun poengterer at elevenes lesemåte styres av en forventning eller forståelse av at oppgavene spør om det som er ansett som viktig informasjon i teksten (Skjelbred, 2010, s. 179). Dette forholdet mellom elev, tekst og oppgaver kan føre til at eleven tar et bevisst valg av leseteknikk for å besvare oppgaven. For eksempel kan eleven velge å skanne teksten etter nøkkelord for å finne informasjon i teksten som oppgaven etterspør. Selv om oppgaven blir besvart, kan dette samtidig føre til tapt forståelse av tekstens innhold og helhet. Eleven hopper over førlesingstrinn som for eksempel å tenke gjennom forkunnskaper. Hvorfor tenke gjennom hva man allerede vet om tekstens tema, når man bare kan skumlese seg fram til et svar på oppgaven og bli ferdig med arbeidet? Her er det relevant å igjen trekke inn Torvatns kvalitative studie av norske 8. klassingers leseforståelse. Samspillet mellom forkunnskaper, oppgaver, læremiddeltekster og leseforståelse kommer tydelig til syne (Torvatn, 2004).

Forkunnskapenes viktighet er allerede understreket, og heller ikke imidlertid det som gjør Torvatns studie interessant i denne sammenhengen. Studien viste at elevene, i møte oppgaver til tekstene, benyttet seg av det Torvatn kaller en «matchteknikk» (Torvatn, 2004, s. 266). Elevene valgte å se på oppgavene først, og deretter bruke skanningmetoden for å finne svar i teksten. Som Torvatn sier, kan dette føre til at elevene sitter igjen med liten helhetsforståelse, og lite anvendbar og relevant kunnskap etter lesehandlingen. Også Anne Løvland beskriver dette i sin bok *På jakt etter svar og forståing* (2011). Løvland omtaler dette fenomenet som *svarjakt*. Med bakgrunn i egne observasjoner, påpeker hun at oppgavene i stor grad stimulerer til letelesing (Løvland, 2011, s. 32). Hun omtaler også letelesing som *pinsettlesing*, og problematiserer hvordan oppgaver og pinsettlesing kan hindre både læring av andre lesemåter, så vel som forståelse av tekst og læring i seg selv.

2.2.1 Når lesingen foregår på skjerm

Norske klasserom er i stor grad digitaliserte. Elevene har som regel tilgang til enten eget nettbrett eller egen bærbar datamaskin. Gilje (2021) skriver at det er en tydelig økning av elevenes skjermtid i undervisningssammenheng, og at digitale læremidler har fått en større plass i undervisningen (Gilje, 2021). Norsk skole har også blitt digitalisert i løpet av relativt kort tid, og det har vært debattert mye i media hvorvidt digitaliseringen har vært hensiktsmessig eller kvalitetssikret. Debatten har også pågått både blant forskere, så vel som i lærer- og fagmiljøene. Ofte kan man se at nettopp lærere eller forskere ytrer seg i media, enten for å kritisere eller for å ta digitaliseringen i forsvar.

Læreplanen slår fast at lesing på skjerm også er en del av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Som Brante og Anmarkrud (2021) påpeker, er ikke lesing på skjerm i seg selv forskjellig fra lesing på papir (Brante & Anmarkrud, 2021, s. 8). Det er internett i seg selv som presenterer leseren med utfordringer hen ikke finner i papirbaserte tekster. Tekstene vi møter i digitale medier og på internett skiller seg fra de mer tradisjonelle papirbaserte tekstene. Eksempelvis er digitale tekster i større grad multimodale (Kulbrandstad, 2022, s. 270). Bilder, video eller lyd kan være direkte koblet til teksten, eller det kan ofte befinne seg i periferien i form av reklame eller webdesign. Dette kan i ulik grad forstyrre leseren. I en kvalitativ studie av lærernes refleksjoner rundt digital lesing, blir distraksjoner nevnt av flere informanter. De nevner blant annet at de digitale tekstenes multimodale natur kan distrahere, men fremhever samtidig at datamaskiner og internett i seg selv tilbyr mange muligheter for distraksjoner (Mikkelsen, 2019). Ofte er tekster på internett gjerne bundet sammen med andre tekster gjennom hyperlenker, som gjør det lett å klikke seg videre før man er ferdig med å lese teksten. Et annet viktig punkt er også den enorme mengden informasjon som er tilgjengelig på internett. Dette krever mer av leseren med tanke på kildekritikk.

Det er altså tydelig at tekster på internett krever noe helt annet av leseren enn tekster på papir. For eksempel er det hensiktsmessig for leseren å være godt kjent med å bruke søkemotorer på en strategisk måte. Etersom mye av lesingen på internett gjøres for å finne informasjon, er det viktig å kunne effektivt finne fram til informasjonen man leter etter (Leu et al., 2015, s. 346). Ikke minst er det viktig å lære å finne fram til informasjon man også kan stole på at er korrekt. Dette kan være en nøkkelferdighet når det kommer til digital lesing, ettersom informasjonen elevene skal orientere seg i, ikke nødvendigvis er kvalitetssikret (Kulbrandstad, 2022, s. 270). Internett er en enorm informasjonskilde, men ikke all informasjon på internett er like god. Derfor er viktig at elevene lærer

hvordan de skal tilnærme seg informasjonen på internett, noe som fordrer leseferdigheter og riktige strategier.

Astrid Roe beskriver i sin rapport om PISA-resultatene en statistisk sammenheng mellom resultat på leseprøven, lesevaner og hvilket medium leseren foretrekker:

De elevene som svarer at de sjelden eller aldri leser bøker, skårer som forventet signifikant under gjennomsnittet på leseprøven. Det som derimot er overraskende, er at elever som oppgir at de leser bøker, men foretrekker skjerm, også skårer under gjennomsnittet, mens de som oftest leser bøker på papir, skårer langt over elevene i de tre andre gruppene (Roe, 2020, s. 124)

Hun viser også til forskning publisert av Anne Mangen, som har forsket på forskjellen mellom lesing på papir og skjerm. I 2015 gjennomførte Mangen Et. al. et eskeperiment hvor de sammenlignet femteklassingers prestasjoner på leseprøver gjennomført på papir og skjerm (Støle et al., 2020). Resultatene viste tydelig at lesing på papir resulterte i bedre resultat på leseprøven, altså høyere leseforståelse. I artikkelen drøftes det hvorvidt forskjellen i resultatene skyldes mediet selv, eller om det henger sammen med elevenes digitale leseferdigheter. Noen forskere antyder at man gjerne ser på leseforståelse i digital sammenheng gjennom den samme forforståelsen av hva leseforståelse er i en papirbasert kontekst (Leu et al., 2015, s. 349). Det er verd å nevne at teksten som ble brukt i Støle et al's (2020) eksperiment, skiller seg fra de fleste digitale tekster i den forstand at den er lengre, lineær og uten hyperlenker.

Forskning på andre aldersgruppers leseforståelse antyder derimot at mediet påvirker leseforståelsen. I et mindre eksperiment ble 50 deltakere bedt om å lese en lengre lineær tekst, for så å rekonstruere rekkefølgen i handlingen. Halvparten av deltakerne leste på papir, mens den andre halvparten leste på e-bok (Kindle). Resultatet viste at de som leste på papir hadde en bedre oversikt over hendelsesforløpet i teksten (Mangen et al., 2019). Også her er det brukt en lengre lineær tekst uten hyperlenker. I tillegg er det digitale alternativet en e-bok, som skiller seg veldig fra bakgrunnsbelyste skjermer man finner på nettbrett og datamaskiner. Mangen antyder likevel at de unike affordansene papirbaserte tekster kan tilby, kan ha en påvirkning på leserens utbytte av lesingen. Et lignende eksperiment ble tidligere gjennomført på et utvalg 10. klassinger (Tveit & Mangen, 2014). Igjen ble deltakerne delt i to, hvor den ene halvparten leste på papir og den andre på e-bok. Her var hovedvekten på leserens opplevelse, framfor utbyttet av lesingen. Elevene som deltok svarte i stor grad at de ikke merket noen forskjell mellom å lese på e-bok kontra papir. De var

snarere positivt innstilt til å bruke e-bok selv. Dette er kanskje ikke så overraskende, og sier lite om lesing på skjerm, ettersom e-bøker er designet for å være tilnærmet likt papir. Dessuten er det rimelig å anta at det i norske klasserom forekommer mer bruk av bakgrunnsbelyste skjermer enn e-bøker.

Lesing på skjerm er kanskje ikke målbart forskjellig fra lesing på papir når det kommer til lesehastighet og leseforståelse. Leseren må kunne avkode og tolke på samme måte. Likevel blir leseren møtt med andre modaliteter når hen leser på skjerm. En del av leseforståelsen er metakognisjon og bevissthet rundt egen lesing. Med andre ord må leseren være klar over de ulike kravene som digitale tekster stiller kontra kravene papirbaserte tekster stiller. Ettersom norsk skole i stor grad er digitalisert, med nettbrett, datamaskiner og ikke minst digitale læremidler, er det rimelig å forvente at leseopplæringen også tar for seg lesing på skjerm.

2.3 Lesestrategier

Sentralt for leseforståelse, er at leseren er bevisst i leseprosessen. Det innebærer at man tenker over egen forståelse av teksten, og tar grep dersom forståelsen svikter (Kulbrandstad, 2022, s. 51). Et begrep som går igjen i forbindelse med lesestrategier, er metakognisjon. I Kulbrandstad (2022) blir det med bakgrunn i leseforskning forklart som å tenke over hvordan man tenker, eller å tenke over hvordan man tenker når man leser. Begreper som bevissthet, overvåking, kontroll og evaluering trekkes inn i sammenheng med dette (Kulbrandstad, 2022, s. 51 & 241). Metakognisjon kan i praksis være å for eksempel endre lese måte, snakke om teksten med noen andre eller skrive sammendrag av det man har lest så langt. Kulbrandstad presenterer en god beskrivelse av den ideelle leseprosessen:

Elevene skal lære, og de skal ta ansvar for egen læring. For eksempel skal de bli bevisst formålet med å lese en tekst, de skal tenke gjennom hva de vet om emnet før lesningen, vurdere teksten og situasjonen for å finne ut hvordan de skal lese teksten, sjekke sin egen forståelse, kjenne til ulike ting de kan gjøre om de ikke forstår det de leser, og etter lesingen kunne vurdere hva de har lært eller opplevd (Kulbrandstad, 2022, s. 238).

I denne beskrivelsen kan man se en tredeling, hvor leseprosessen deles inn i ting man gjør før man leser, mens man leser og etter man leser. Denne tredelingen finner man også i Mortensen-Buans

definisjon av lesestrategier, hvor strategien beskrives som en sum av hva man foretar seg før, under og etter lesingen (Mortensen-Buan, 2015, s. 196). Hun presenterer også en oversiktlig tabell som synliggjør mangfoldet av strategiske valg en leser kan foreta seg. Under *før lesing* finner vi blant annet «aktivere forkunnskaper», som tidligere i teorikapittelet har blitt trukket fram som særs viktig for leseforståelsen.

Kulbrandstad definerer strategi, i forbindelse med lesing og lesestrategier, som «en systematisk plan, bevisst tilpasset og overvåket for å bedre læringsprestasjoner.» (Kulbrandstad, 2022, s. 239). Anmarkrud og Refsahl (2019) definerer lesestrategier som alt leseren gjør i lesehandlingen, utenom selve avkodingen (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 14). I tillegg går de bort i fra den typiske oppdelingen med før-, under- og etterlesingsaktiviteter, og velger heller å dele opp strategiene ut ifra hvilken hensikt de har. Disse inndelingene er repeteringsstrategier, utdypningsstrategier, organiseringsstrategier og evalueringsstrategier. Hensiktene er henholdsvis å huske, tolke og forstå, å sette i sammenheng og å kontrollere og vurdere. Ser vi helhetlig på hva ulike leseforskere sier om lesestrategier, blir det tydeligere hva det innebærer å lese strategisk. En strategisk leser er klar over målet for lesingen, og planlegger hvordan teksten skal leses for å nå målet. Samtidig overvåker leseren egen lesing, og vurderer det hen har lest.

Blikstad-Balas og Roe problematiserer derimot lesestrategier, og fremmer noen viktige kritikker (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 24). For det første er det forskjellige måter å dele de inn i, som vi har sett ovenfor. For det andre er det også uenighet om hva som er en strategi og hva som er en metode eller teknikk. De påpeker også at å bruke strategien i seg selv ikke garanterer et ønsket resultat med lesingen, og at det er individuelt fra person til person hvilken effekt strategien har (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 25). Annen forskning på lesestrategier, viser at de har en forholdsvis liten faktisk effekt på leserens leseforståelse (Andreassen, 2021, s. 77). Blant annet er det ofte utfordrende for elever å overføre kunnskap om lesestrategier i møte med nye tekster og oppgaver (Andreassen, 2021, s. 78). Kulbrandstad påpeker også at det er viktig at elevene finner strategier som fungerer for dem, fremfor å bruke strategier slavisk (Kulbrandstad, 2022, s. 240). Det er også viktig å tilpasse bruken eller opplæringen i lesestrategier etter aldersgruppen, hvor de yngre elevene gjerne trenger mer tid på å forstå hensikten med lesestrategiene (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 105).

2.3.1 Digitale lesestrategier

Som nevnt tidligere skiller digitale tekster seg fra papirbaserte, og krever derfor andre tilnæringsmåter av leseren. I dette delkapitlet vil det bli presentert noen eksempler på strategier som egner seg for lesing av digitale tekster.

I delkapitlene om elevers lesevaner og lesing på skjerm ble det fremhevet at lesing på internett ofte har som formål å finne informasjon. Det er derfor viktig at leseren mestrer bruk av søkemotorer. Brante & Anmarkrud (2021) trekker frem at internett som ressurs gir elevene en frihet i tekstutvalg som læremidlet ikke kan tilby. De argumenterer for at det derfor er viktig å ha gode strategier for utvelging av tekster (Brante & Anmarkrud, 2021, s. 8). Videre understreker de at internett ofte presenterer mye motstridende informasjon, og at elevene i større grad må dra konklusjoner selv. Også Leu et al. (2015) fremhever at å kunne navigere og lokalisere relevant informasjon på internett er en nøkkelferdighet for å mestre læring på nett (Leu et al., 2015, s. 352). Kulbrandstad viser til hjelpeteknikken SMART (Kulbrandstad, 2022, s. 273). SMART er et akronym som skal hjelpe elever med å vurdere søkeresultater. Hver bokstav i akronymet representerer et ord som skal fungere som kontrollspørsmål for elevene. Disse er *synsvinkel*, *mål*, *autoritet*, *relevans* og *tid*. SMART-teknikken er et eksempel på digitale lesestrategier.

Det å aktivere forkunnskaper viktig for leseforståelsen. Dette gjelder også når man leser på internett. I møte med digital lesing, kan en del av forkunnskapene også være kunnskap om gode nettstedet for informasjon og bruk av søkemotorer (Brante & Anmarkrud, 2021, s. 20). Brante og Anmarkrud presenterer også et omfattende skjema med flere kontrollspørsmål leseren kan stille seg selv. Disse spørsmålene skal hjelpe leseren å vurdere kvaliteten på kildesøket, og kritisk vurdere informasjonen. Disse kontrollspørsmålene dekker de samme kategoriene som SMART-teknikken, men tilbyr et større utvalg konkrete hensyn leseren bør ta (Brante & Anmarkrud, 2021, s. 34). Som nevnt tidligere, deler Anmarkrud i *Gode Lesestrategier* (2019) lesestrategier inn i fire kategorier ut ifra lesehendelsens hensikt. I *Gode Digitale Lesestrategier* (2021) anmerker Anmarkrud at denne inndelingen fortsatt er relevant for lesing av tekster på internett, men at evalueringsstrategiene er særs viktige (Brante & Anmarkrud, 2021, s. 14).

2.4 Oppsummering om lesing og lesestrategier

Lesing er en omfattende og kompleks handling. Det er vanlig å se på lesing som forskjellige handlinger, hvor du på den ene siden har avkoding og automatisering, og på den andre siden tolking og forståelse. En mer helhetlig forståelse av lesing er at disse handlingene ikke er separate, men at lesing er et resultat av at disse handlingene foregår simultant. Hvor automatisering er sentralt for å mestre avkoding, er metakognisjon sentralt for å mestre forståelse. Leseren må med andre ord være bevisst over egen lesing mens hen leser. Overvåking av egen lesing, aktivisering av forkunnskaper og bevisste valg er sentralt. Dette kan ofte omtales som lesestrategier.

Lesestrategier er ulike grep leseren kan ta for å forstå og huske innholdet bedre. Dette innebærer også hvordan hen velger å tilnærme seg teksten før hen leser, og hvordan hen velger å lese. Digitale tekster har ikke en målbar påvirkning på elevers leseferdigheter kontra papirbaserte tekster. Likevel tilbyr digitale tekster andre modaliteter, og krever derfor andre strategiske tilnærminger. Selv om det er uenighet i hva en god lesestrategi er, og hvordan de bør inndeles, er det viktig at elevene blir lært opp i bruk av lesestrategier.

2.5 Læremidler - hva er det?

Læremidler har gjennom tidene utviklet seg i tråd med skolens utvikling. Tradisjonelt sett har læremidler vært en glemt ressurs, og kunnskap om dem har vært manglende (Selander & Skjelbred, 2004, s. 7). Dette er problematisk, ettersom læremidler kan ses på som skoleinstitusjonens tekster (Ryeng, 1998, s. 10). I boka *Hva foregår i norsktimene* (2020) fremhever Blikstad-Balas & Roe at læreboka brukes i de fleste undervisningstimer de har observert, hvor det arbeides med litterære tekster (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Læremidler er også et fenomen som er både vanskelig og viktig å avgrense. Egil Børre Johnsen (Johnsen, 1999) drøfter ulike definisjoner av begrepet *lærebok*. Han påpeker at en for vid definisjon av hva en lærebok er, vil kunne åpne for at enhver tekst brukt i undervisningssammenheng er å regne som en lærebok (Johnsen (Et. al.), 1999, s. 9). Johnsen henviser deretter til en definisjon slik den stod presentert i lovtekst for forskrift for godkjenning av lærebøker fra 1984. Her heter det at læremidler er:

alle trykte læremidler som dekker vesentlige deler av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke. (Opplæringsloven, 1984, paragr. §1)

Denne forskriften er i dag opphevet, og definisjonen er noe endret og utvidet. I den gjeldende forskriften heter det at:

Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetanssmål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (Opplæringsloven, 2006, paragr. §17-1)

Denne definisjonen er vid nok til å ikke begrense fenomenet læremiddel til tradisjonelle bøker, slik den eldre definisjonen fra 1984. Å definere læremidler i lovtekst er derimot noe utfordrende. Ser man til opplæringslovens paragraf om rett til læremidler, er definisjonen av læremidler begrenset til «trykte» (Opplæringsloven, 1998, paragr. §9-4). Med utviklingen av digitale løsninger som *Skolestudio*, blir det derfor problematisk å forholde seg til lovteksten for å definere læremidler. Derfor velger jeg å heller se til forskningsfeltet.

Skjelbred (2019) konkretiserer at man i forbindelse med læremidler også må skille mellom tekster og verktøy (Skjelbred, 2019, s. 20). Tekster bærer innhold, mens verktøy brukes for å behandle innholdet. Det er nyttig å skille mellom tekster som er designet for å brukes i undervisning, og de som trekkes inn til bruk i undervisning. Som Skjelbred skriver, kan tekster hentet inn i undervisning «[...] bli «intendert for læring» ved hjelp av en lærer, men den er i utgangspunktet ikke en skoletekst, og den kan derfor ikke leses og vurderes som det.» (Skjelbred, 2019, s. 21). Dette står også i tråd med Johnsens eldre definisjon om at læremidler er «litteratur skrevet direkte med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningstrinn» (Johnsen (Et. al.), 1999, s. 9). Dermed kan det være viktig å opprettholde et skille mellom tekster ment for læring, og tekster som kan brukes til læring. Skjelbred kategoriserer videre tekster brukt i undervisning som enten primære eller sekundære. Lærebøker faller da under de primære skoletekstene (Skjelbred, 2019, s. 22). Empirien for denne avhandlingen, trykte og digitale lærebøker, kan dermed omtales som primære læremidler. Gilje (2021) bygger videre på denne kategoriseringen med sitt rammeverk, hvor han

også velger å inkludere verktøy i sin definisjon av læremidler (Gilje, 2021, s. 8). Likevel er det fortsatt primære skoletekster som er relevante for denne studien. Samtidig tar studien for seg et digitalt læremiddel, som krever et verktøy for å håndteres. Disse verktøyene er nettbrett og datamaskiner, som er å regne som sekundære verktøy. Med bakgrunn i opplæringslovens definisjoner og teoretisk rammeverk (Johnsen, 1999; Gilje, 2021; Skjelbred 2019), brukes begrepet læremidler i denne oppgaven for å omtale primære skoletekster, spesifikt trykte og digitale læremidler.

Læremidler har vært en sentral del av skolen gjennom hele skolehistorien. Som Selander & Skjelbred skriver innledningsvis, utgjør læremidler «[...] en sentral del av skolens utsyn mot verden [...]» (Selander & Skjelbred, 2004, s. 9). Videre skriver de at læremidlene også er noe som brukes flittig av både lærere og elever, og tilbyr en struktur i undervisningen (Selander & Skjelbred, 2004, s. 22–23). Lærere planlegger ofte timer ut ifra hva læremidlene tilbyr av innhold fremfor læreplanens kompetansemål, og supplerer med annet innhold der det passer. Disse perspektivene er riktignok 20 år gamle, men de er ikke derfor nødvendigvis utdaterte. Læreplanen og dens kompetansemål sier stort sett bare noe om hva som er målet med undervisningen. læremidlene er derimot skreddersydd for å kunne brukes som et utgangspunkt for hvordan undervisningen kan foregå. I læremidlene finner vi gjerne en tekst som passer aldersnivået, hjelp i parateksten i form av ordforklaringer og faktabokser. Etter teksten finnes det gjerne oppgaver til lesingen.

Læremidlene kommuniserer også svært asymmetrisk, i den forstand at de ofte inntar en formidlerrolle (Selander & Skjelbred, 2004, s. 37). De kommuniserer ut ifra den grunnposisjonen at forfatterne av boka besitter en viss kunnskap om noe. Denne kunnskapen skal, gjennom læremidlet, videreformidles til noen som ikke innehar samme kunnskap. I Norge er det tradisjonelt slik at ulike forlag både skriver og utgir læremidler (Skjelbred, 2019, s. 62). Som regel setter forlagene sammen en gruppe forfattere med ulik kompetanse innen både faget og yrket (Skjelbred, 2019, s. 65). Selv om forfatterne bak læremidler ofte fremstår som anonyme for mottakeren, vil de samlet kunne framstå som en kunnskapsautoritet når søkelyset rettes mot dem. Med andre ord råder læremidlene over en større, eller sikrere, sannhet fra elevenes perspektiv. Dette kan vi se i sammenheng med det Selander & Skjelbred skriver innledningsvis, nemlig at læremidlene er skolens vindu ut mot verden. Tar man oppgaver og leseinstruksjoner inn i bildet, kan det også forklare hvordan læremidlene påvirker hvordan informasjonen håndteres (Selander & Skjelbred, 2004, s. 9).

En annen måte denne asymmetriske kommunikasjonen mellom læremidlet og leseren kommer til syne på, er gjennom det som kalles *paratekst*. Med *paratekst* menes «[...] elementer utover den løpende brødteksten i en lærebok eller på en nettside ment for undervisningsbruk.» (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 124). Overskrifter, titler, faktabokser, ikoner, bilder, oppgaver og lignende vil falle under begrepet paratekst (Skjelbred et al., 2013, s. 48). Hensikten med parateksten, spesielt i læremidler, er å hjelpe leseren å lese teksten. Parateksten tydeliggjør forskjellene mellom vesentlig og mindre vesentlig innhold i teksten. Med andre ord hjelper parateksten leseren å komme trinnvis dypere inn i teksten (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 125). Parateksten er derfor et viktig element i læremidler, spesielt med tanke på leseforståelse (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 127). Parateksten kan blant annet hjelpe elevene med førforståelse og forventninger til teksten, samt tydeliggjøre hvordan tekstene er organiserte. Det er også viktig å påpeke at elevene også må læres opp i hvordan paratekstlige elementer skal tolkes og benyttes i lesingen. Resultatet av manglende opplæring i hvordan man skal navigere læremidlenes paratekster, fører til at elevene benytter seg svært lite av den hjelpen parateksten tilbyr (Skjelbred et al., 2013, s. 48).

Norske lærere har også en stor grad av autonomi i sin utførelse av mandatet gitt av staten. Dette gjelder også valg av læremidler, noe norske lærere hevder å ha stor påvirkning på (Skjelbred, 2019, s. 67). Denne påvirkningskraften ser derimot ut til å være noe mindre når det kommer til valg av digitale læremidler (Skjelbred, 2019, s. 68). Lærerens autonomi strekker seg forbi valg av læremidler, og omfavner også hvordan de brukes. Lærere står fritt til å velge hvor mye av læremidlene de ønsker å bruke, i hvilken rekkefølge de tar for seg læremidlenes innhold, samt hvorvidt de skal bruke læremidlene i det hele tatt. Selv om lærere står så fritt i å velge tekster til bruk i klasserommet, viser det seg at lærere som oftest forholder seg til tekster fra læremidler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Som Blikstad-Balas & Roe videre presiserer, er læremiddeltekstene bare en fellesfaktor, og at de individuelle lærernes metodikk skaper en variasjon i hvordan undervisningen skjer. Primære læremidler har en stor plass i dagens skole, både som utgangspunkt for læreres planlegging og elevenes utsyn mot verden. Norske læreres autonomi gjør også at utvelgelse av læremidler er noe som opptar mange lærere i dag.

2.5.1 Sammenfatning

Avslutningsvis vil jeg understreke at når det kommer til læremidler, skiller vi i hovedsak mellom primære og sekundære læremidler. Samtidig kan man også skille mellom skoletekster og verktøy. Tekster inneholder budskap som må fortolkes av mottaker, mens verktøy ikke krever tolking. Skillet mellom primære og sekundære læremidler, tar utgangspunkt i om de er utviklet med tanke på undervisning eller ikke. Det man tradisjonelt sett omtaler som lærebok, vil være en tekst som er utformet med tanke på undervisning. Dermed kan læreboka kalles et primært læremiddel. Det er også det begrepet læremiddel referer til i denne avhandlingen. Læremidler er komplekse og nøye utformede ressurser for bruk i skole. I Norge står ulike forlag, i samarbeid med forskere og lærere, for både utforming og utgivelse av lærebøker. Av natur inntar læremidlene en ovenfra-og-ned rolle i formidlingen. Forfatterne blir ofte usynlige, og informasjonen i læremidlene fremstår ofte som utvilsomt sann. For å gå leseren mer i møte, og utjevne den asymmetriske kommunikasjonen, benytter læremidlene seg ofte av paratekster for å veilede leseren gjennom læremidlets tekster. Læremidler brukes flittig av lærere og elever i undervisninga, og man kan si at læremidlene kan spille en stor rolle i den eksplisitte strategiopplæringa. Læremidlene i dag er også i stor grad digitaliserte, og sett sammen med den generelle digitaliseringen av skolen burde den andre leseopplæringa også ta for seg opplæring i digitale lesestrategier.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for utformingen av denne studiens metode. Frode Nyeng (2012) skriver innledningsvis i sin bok, at forskningen kjennetegnes ved metodene som brukes for å finne sannheten (Nyeng, 2012, s. 9). Postholm & Jacobsen (2018) utvider dette med sine to punkter om hva forskning forutsetter:

- En forsker som tenker gjennom og kan redegjøre for hvor, når og hvordan informasjon er samlet inn, og hvordan den er behandlet.
- En forsker som er åpen med hensyn til hvilke valg som er tatt, slik at andre har muligheter for å vurdere hvor gode disse valgene var. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 16)

Å være bevisst og grundig i sine metodiske valg er derfor imperativt for god forskning. Derfor vil jeg videre forklare og gjøre rede for hvilke metodiske valg jeg har tatt gjennom studien, og hvorfor. Jeg vil også tydeliggjøre hvordan de ulike valgene kan hjelpe med å besvare problemstillingen. Jeg vil

diskutere de ulike utvalgene og begrensningene som er blitt tatt, for eksempel hvilke læremidler og hvilke klassetrinn som er valgt til analysen. Analysens troverdighet og validitet vil også drøftes, samt hvilke implikasjoner denne studien har for forskningsfeltet.

3.1 Utvalg og avgrensninger

I dette delkapitlet skal jeg gjøre rede for diverse utvalg og begrensninger som jeg har tatt gjennom studien. Jeg vil blant annet gjøre rede for hvordan det er blitt innsamlet teori, hvilke utvalg som er tatt og hvorfor. Deretter vil jeg også belyse hvilke valg og begrensninger som er tatt med tanke på hvilke læremidler jeg valgte ut til analysen. Videre vil jeg greie ut om analysens utforming og analyseprosessen, før jeg avslutter kapitlet med å se på avhandlingens validitet og reliabilitet.

3.1.1 Teoriutvalg og tidligere forskning

Teorifeltet om lesing er enormt stort. Den teorien som trekkes fram i denne avhandlingen er derfor et begrenset utvalg. Begrensningene skyldes i hovedsak avhandlingens størrelse og tidsbegrensninger. Ettersom avhandlingens søkelys er på norske læremidler og norsk leseopplæring, har jeg også valgt å forholde meg til norsk forskning og teori om lesing, lesestrategier og læremidler.

I startfasen av studiet konsentrerte jeg meg først og fremst på å orientere meg i teorilandskapet, og finne teori og tidligere forskning jeg kunne ta utgangspunkt i for utarbeidelse av selve studien. Jeg brukte nøkkelordene *lesing*, *lesestrategier*, *digital lesing*, *lesing på skjerm* og *leseforståelse* i søk på universitetsbibliotekets databaser, samt på Google Scholar. Søkene ga i utgangspunktet gode resultater, hvor de fleste var fagbøker. Et søk på Google Scholar med søketeksten «lesestrategier OG læremidler» ga imidlertid 250 resultater. En del av resultatene var annen forskning på både lesestrategier og læremidler. For eksempel var det flere artikler som tok utgangspunkt i LISA-studien, som også er grunnlaget for *Hva foregår i norsktimene* (2020), som jeg benytter meg av i avhandlingen.

I *Hva foregår i norsktimene?* gjennomgås 101 videofilmede norsktimer hvor det undervises i lesestrategier, eller hvor lesestrategier nevnes i forbindelse med lesing. Det er viktig å påpeke at

grunnlaget for denne boka er undervisning på ungdomstrinnet. Det kan være store forskjeller mellom både læremidler, bruk av dem og undervisning på ungdomstrinnet og mellomtrinnet. Utover det vil det også naturligvis være betydelige forskjeller fra mellomtrinn til ungdomstrinn, når det angår elevenes progresjon i leseutviklingen. Vygotskys anerkjente modell av *den proksimale utviklingssonen* kan illustrere dette (Imsen, 2006, s. 259). En ungdomsskoleelev vil gjerne kunne mestre mer på egen hånd enn en mellomtrinns elev. Derfor vil man, når man arbeider med utvikling av leseferdigheter, også arbeide på forskjellige måter og med forskjellige ting med disse elevene. Ettersom læremidler er utviklet for spesifikke trinn, vil også disse forskjellene reflekteres i læremidlene.

En av disse studiene trekker fram at læreboka er det hyppigst brukte læremidlet i norskundervisningen. Den påpeker også at det er lite opplæring i kritisk lesing og lite diskusjoner rundt hva digital lesing innebærer (Blikstad-Balas & Klette, 2021). En mastergradsavhandling fant gjennom kvalitative intervjuer av lærere på yrkesfag VG1, at lærerne er bevisste på at leseferdigheter og lesestrategier er viktige i alle fag. Samtidig er det for lærerne uvisst hvem som har ansvaret for opplæring i disse strategiene (Wiggen & Gabrielsen, 2021, s. 57).

Søkeresultatene på nøkkelordene nevnt ovenfor viste også en klar tendens til at enkelte forfatternavn gikk igjen. Av disse var eksempelvis Kulbrandstad, som også ofte var referert til i andre verk. Innen digital lesing var Mangen et navn som gikk igjen. Derfor ble neste trinn i litteratursøket å søke på forfatternavn, og se gjennom bibliografien etter relevante titler. Navnene jeg søkte på da var Mangen og Skjelbred. Det ble fort tydelig at Skjelbred var et relevant navn å se etter i sammenheng med læremiddelforskning. Ettersom Dagrud Skjelbred også er min veileder for denne avhandlingen, har jeg blitt gitt mange tips og henvisninger til tekster hun har skrevet eller medvirket på. Disse tekstene trekker også inn Selander og Gilje. Flere av kildene jeg fant baserte seg på tidligere forskningsprosjekter og studier.

Lise Iversen Kulbrandstads bok *Lesing i utvikling* er en omfattende bok om leseopplæring i norske skoler. Boken tar for seg flere sider av lesing, blant annet lesing som fenomen, leseforståelse, lesevaner og lesestrategier. Kulbrandstad er professor i norskdidaktikk, spesialist på lesing og aktiv i forskningsfeltet (Høgskolen i Innlandet, u.å.). Boken *Hva foregår i norsktimene?* Er en grundig

gjennomgang av LISA-studien, en studie som tar utgangspunkt i 178 videofilmede undervisningstimer i norskfaget. Studien tar også utgangspunkt i tekster samlet inn fra disse undervisningstimene, oppgaver de har fått og tekster de har skrevet. Det har i tillegg blitt gjennomført en spørreundersøkelse som også er grunnlag for studiens empiri, sammen med resultater fra nasjonale prøver (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 15). Hensikten med boken er å kunne si noe om kvaliteten på undervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 17). Boken er skrevet av Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe, som er henholdsvis professor og forsker på institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO. Disse to bøkene har vært sentrale som teoretisk rammeverk for denne avhandlingen. Jeg har også forholdt meg til tidligere masteravhandlinger og fagboklitteratur innen norskfagsdidaktikk. E. S. Simonsen (2019) er eksempelvis en masteravhandling som ser nærmere på lærernes bruk av lesestrategier, og deres tanker rundt det. Samtidig har norskdidaktiske fagbøker som Brante & Anmarkruds *Gode digitale lesestrategier* (2021), Anmarkrud & Refsahls *Gode lesestrategier* (2019) og Fuglestad et. al. *God lesesplanlegging* (2017) vært viktige grunnlag for min avhandling.

3.1.2 Utvalg av læremidler til analyse

I utvelgelsen av hvilke læremidler som skulle analyseres i studien, ble det gjort flere vurderinger. Det lå tre store spørsmål til grunn som jeg måtte avklare. Et spørsmål var om det skulle gjøres et bredt eller spisset utvalg av læremidler til analyse. Et annet var hvilket eller hvilke læremidler som skulle velges. Det siste spørsmålet var hvilke eller hvilket undervisningstrinn analysen skulle begrenses til.

I første omgang hadde jeg mer eller mindre avgjort for min egen del at *Skolestudio* skulle være et av læremidlene. Det var to grunner til dette. For det første er *Skolestudio* det læremidlet jeg har mest erfaring med i egen praksis. Samtlige skoler hvor jeg har undervist, enten i jobb eller praksis gjennom studiet, har brukt *Skolestudio*. For det andre er *Skolestudio* et digitalt læremiddel, noe jeg anser som svært relevant sett i sammenheng med den generelle digitaliseringen av norsk skole. Gilje (2021) påpeker at nyere læremiddelforskning stort sett har tatt for seg papirbaserte læremidler når det kommer til form og innhold, mens det oftest ses på implementering når det kommer til digitale læremidler (Gilje, 2021, s. 5). Dette tatt i betraktning, gjorde det litt mer aktuelt å inkludere et digitalt læremiddel i analysen. Utvelgelsen av de andre læremidlene tilnærmet jeg meg litt mer systematisk.

Hvor det for drøye hundre år siden var vanlig at lærebøker hadde en enkelt forfatter, er de i dag i større grad et resultat av samarbeid mellom flere fagpersoner på bestilling av forlagene (Johnsen (Et. al.), 1999, s. 11). Når det kommer til utgivelser av læremidler i Norge, er markedet dominert av fire store forlag; Aschehoug, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal (Skjelbred, 2019, s. 62). Det ble i utvelgelsen derfor naturlig å forholde seg til læremiddelverk publisert av en av disse fire forlagene.

Gyldendal publiserer *Skolestudio*, som var valgt ut som en del av studien allerede fra starten av. *Skolestudio* er derimot ikke det eneste digitale løsningen når det kommer til læremidler. Cappelen Damm tilbyr en digital løsning som heter *Skolen*, som også er tilpasset fagfornyelsen (Cappelen Damm, U. Å.). I startfasen av studiens utforming ønsket jeg derfor å inkludere *Skolen* fra Cappelen Damm i analyse materialet, men læremidlet ble til slutt valgt bort av to ulike årsaker. Den ene var oppgavens omfang, som i seg selv er en faktor som begrenser hvor bredt man kan gå ut. Jeg vurderte det som mer nyttig å gjøre en dypere og grundigere analyse av tre læremidler, enn en mer overfladisk analyse av fire. Den andre avgjørende årsaken til at jeg valgte bort *Skolen*, var manglende tilgang til produktet. Hos *Skolestudio* kan jeg som student logge inn med FEIDE-brukeren tildelt meg fra universitetet, noe som ikke lot seg gjøre hos Cappelen Damms *Skolen*. Disse to årsakene spilte en stor rolle i at Cappelen Damms *Skolen* ble valgt bort fra analyse materialet.

Videre i utvelgelsesprosessen, besøkte jeg hjemmesidene til de ulike forlagene, og utforsket hvilke læremiddelverk de tilbyr. Jeg valgte også å forhøre meg med medstudenter og kolleger om hvilke læremidler de har erfaring med. Foruten *Skolestudio*, nevnte flere læremidlet *Fabel*. Samtlige av de tre gjenværende forlagene viste seg å tilby læremidler utformet for den nye læreplanen. Den avgjørende faktor for valg av læremidler ble tilgjengelighet på bibliotek. Resultatet ble at de to fysiske, eller trykte, læremidlene valgt til analysen, ble Fagbokforlagets *Ordriket*, og Aschehougs *Fabel*.

En annen faktor jeg måtte ta hensyn til i utvelgelsesprosessen, var hvilket undervisningstrinn analysen skulle begrenses til. I utformingen av studiet stod det mellom to ulike tilnærminger. Den ene muligheten var å velge et av forlagenes læremiddel, for så å se på læremidlets tilnærming til

lesestrategier helhetlig over flere undervisningstrinn. Selv om det kunne vært interessant og gått i dybden på et enkelt læremiddel på denne måten, er det samtidig ugunstig å fokusere studiens linse så snevert. Læremiddelmarkedet er stort, og det å velge hvilket læremiddel som skal brukes i yrkesutførelsen er en omfattende prosess. Selander & Skjelbred (2004) skriver at norske lærere både ønsker å være deltagende i prosessen, og i stor grad er den avgjørende part (Selander & Skjelbred, 2004, s. 69). Dette skrives med bakgrunn i en oppsummering av en større gjennomgang av hvilke prosedyrer som ligger til grunn for valg av læremidler i norske skoler. Som Skjelbred (2019) påpeker, er dette noe som ikke ser ut til å ha endret seg stort siden 2004 (Skjelbred, 2019, s. 67). Det ble derfor, med dette tatt i betraktning, mer hensiktsmessig å favne bredt på tvers av forlag i studiens analyse. Jeg valgte derfor å heller velge ulike læremiddel, men å begrense utvalget til samme undervisningstrinn. Mellomtrinnet er, som påpekt i teorikapitlet, gjerne de trinnene hvor den andre leseopplæringa starter eller er i en oppstartsfasen. *Ordriket* Elevbok 5A og 5B, *Fabel* 5A og 5B og *Skolestudio* blir derfor de læremidlene som støtter elevene i deres møte med den andre leseopplæringa. Læremiddelmarkedets brede utvalg, lærernes ønske om å delta i utvelgelsesprosessen og leseopplæringens utforming ble helhetlig avgjørende faktorer for å velge nettopp 5. trinn.

3.2 Analysens utforming

Denne studien tar utgangspunkt i å undersøke et lite utvalg læremidler. Undersøkelsen er en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt en kvalitativ tekstanalyse. Tekstanalyse egner seg godt når skriftlige kilder skal studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Postholm & Jacobsen tar videre utgangspunkt i Widén, og forklarer at tekstanalysen har i analysearbeidet tre dimensjoner (Widén, 2015, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Den første dimensjonen ser på hensikten med å skrive teksten. Den andre dimensjonen har tekstens innhold og form i fokus. Den tredje dimensjonen omhandler tolking av tekstens implikasjoner for situasjoner utenfor teksten selv. I denne studien vil den andre dimensjonen vektlegges i mye større grad enn de to andre dimensjonene. Dette er fordi studiens forskningsspørsmål i hovedsak omhandler tekstenes innhold. Den tredje dimensjonen vil være viktig for studiens generalisering. Den første dimensjonen er å anse som minst viktig eller relevant, da alle tekstene i utvalget er skrevet med likt formål. Kort fortalt er formålet med å skrive læremidler at kunnskap om noe skal formidles av noen som innehar den, til noen som ikke innehar den. Kapittel 2.5 ser nærmere på læremidler.

Analysen kan også plasseres i en fenomenologisk tilnærming. Læremidlene analyseres ut ifra hvordan de tilnærmer seg lesestrategier. Med andre ord sier læremidlene noe om lesestrategier, med mål om at noen lærer noe om lesestrategier. Dette er det Hansen (2010) omtaler som intensjonalitet (T. I. Hansen, 2010, s. 52). Videre argumenterer han for at en fenomenologisk tilnærming til læremidler er nyttig, da det vektlegger bruksperspektivet (T. I. Hansen, 2010, s. 53). Han poengterer også at en fenomenologisk analyse vil kunne si noe om læremidlets forventede virkning (T. I. Hansen, 2010, s. 69). Johannessen Et. Al. omtaler fenomenologiske analysetilnærminger som en prosess i fire faser (Johannessen et al., 2016, s. 173). Studiens analytiske tilnærming vil også ta utgangspunkt i disse fire fasene. I første fase vil det bli lagt vekt på helhetsinntrykk og en sammenfatning av relevant innhold i de utvalgte tekstene. Den andre fasen vil være en koding og kategorisering av det relevante innholdet i de utvalgte tekstene. Kodene vil ta utgangspunkt i analyse spørsmål som utformes med formål å besvare forskningsspørsmålene. Kodingen har også som formål å «[...] redusere og ordne datamaterialet [...]» for videre analyse og tolking (Johannessen et al., 2016, s. 174). Etter kodingen skal innholdet i kodingen reduseres, og danner et utgangspunkt for videre skriving. Siste fase er en sammenfatning, hvor poenget er å se resultatene fra kodingen opp mot helhetsinntrykket, og finne mønstre og sammenhenger (Johannessen et al., 2016, s. 176).

For kodingsdelen, fase to, utarbeidet jeg flere analyse spørsmål, som jeg har tatt utgangspunkt i i analysen. Analyse spørsmålene er utarbeidet med bakgrunn i forskningsspørsmålene, og har som hensikt å besvare dem. Analyse spørsmålene ble utarbeidet etter gjennomgangen av analyse materialet, og kan dermed beskrives som induktivt utledet. Analyse spørsmålene er også delt inn i tre hoveddeler med underspørsmål:

1. Hvilke lesestrategier finnes i de utvalgte læremidlene?
 - Hvordan blir de forklart? (vebaltekst, paratekst, illustrasjoner, eksempler, symboler)
 - Blir de begrunnet, og hvordan blir de eventuelt begrunnet?
2. Hvordan omtaler de ulike læremidlene lesing på skjerm?
 - Blir forskjeller eventuelt forklart?
3. Hvordan støtter de utvalgte læremidlene gjennomgående bruk av lesestrategier?
 - Brukes tilnærmingene til lesestrategier i andre deler av læremidlet?

- Hvilke oppgaver er knyttet til lesing og hvilke strategiske valg legger oppgavene opp til?
- Benyttes parateksten aktivt for å fremme strategisk lesing?

Målet med disse analysespørsmålene er å spisse analyseprosessen inn mot den informasjonen i tekstene som er relevant for å besvare forskningsspørsmålene. For å videre strukturere analyseprosessen, ble også analysespørsmålene delt i to kategorier. De to første analysespørsmålene omhandler læremidlenes eksplisitte lesestrategiformidling, og hvordan formidlingen er utformet. Disse to spørsmålene henger dermed sammen, og danner grunnlaget for del én av analysen. Det tredje analysespørsmålet vektlegger læremidlenes støtte i strategiopplæringen utenom den eksplisitte strategiundervisningen. For å besvare dette analysespørsmålet, er det fordelaktig å se på andre deler av læremidlet enn del én av analysen.

Del to av analysen vil derfor være en tekstanalyse i form av nærlesing av en utvalgt tekst fra hvert av læremidlene. Hensikten med nærlesingen er å avdekke om det gis noen støtte til strategibruk. Postholm og Jacobsen (2011) skriver at formålet med tekstanalyse er å skape system og mening i tekstutvalget ved å skape en oversiktlig struktur (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102).

For å skape en slik struktur, valgte jeg å ta for meg tre tekster som var forholdsvis like i sjanger og form. For å vurdere læremidlenes støtte til strategibruk videre i læremidlet, tar jeg utgangspunkt i punktene som Johannesen et al (2016) beskriver som nyttige for analyse av innhold (Johannesen et al., 2016, s. 102). Spesielt relevante er punktene om henvisninger til andre hendelser, altså henvisninger til lesestrategier, og punktet om hva som skrives mye og lite om. Etter nærlesingen vil jeg organisere funnene i en tabell med bakgrunn i disse punktene.

3.2.1 Analyseprosessen

Analyseprosessen fulgte i stor grad de fire fasene. Jeg startet analysearbeidet med å gå gjennom de ulike læremidlene, og notere ned hva jeg så av interessante funn. Notatene ble grunnlaget for kapittel 4, og ble også brukt for utarbeidelsen av analysespørsmålene. Med utgangspunkt i analysespørsmålene og den første gjennomgangen, utarbeidet jeg noen koder og kategorier for fase to. Etter en ytterligere gjennomgang av læremidlene, ble funnene videre kondensert og fylt inn i skjemaer. Deretter så jeg på funnene opp mot teorien i kapittel 2, og utarbeidet nye koder og kategorier, samt nye skjema. Deretter gikk jeg gjennom læremidlene en tredje gang, og fylte ut de

nye skjemaene. Skjemaene ble grunnlaget for drøftingen i kapittel 6. Denne tilnærmingen veksler mellom å benytte en induktiv og deduktiv måte, og kan derfor kalles abduktiv.

3.3 Studiens kvalitet

I dette kapitlet vil avhandlingens kvalitet vurderes. Kvaliteten vurderes i hovedsak ut ifra de metodiske valgene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Dette er fordi de funnene en forsker gjør, gjerne er et resultat av forskerens forståelse av det som er studert, og den presenterte kunnskapen blir derfor kontekstuell (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). De metodiske valgene og handlingene er også det som skiller funn fra synsing, og sikrer en viss objektivitet. For å vurdere forskningens kvalitet, vil jeg drøfte avhandlingens validitet og reliabilitet.

3.3.1 Validitet

Avhandlingens validitet, eller gyldighet, omhandler hvilke konklusjoner datautvalget gir grunnlag for (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). En annen måte å se det på, er hvorvidt svarene forskeren finner faktisk er svar på det spørsmålet hen stiller (Tjora, 2021, s. 260). Validitet sikres ved at forskeren forholder seg til aktuell teori og tidligere forskning rundt temaet (Tjora, 2021, s. 262). I tillegg vil åpenhet og redegjøring for de ulike teoretiske innspill og metodiske valg bidra til økt validitet i forskningen. Validitet, eller gyldighet, kan også deles inn i to deler; indre og ytre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Relevant for denne oppgaven er den begrepsmessige gyldigheten, altså om det jeg har målt i datainnsamlingen måler det jeg mener det gjør. Videre er det for å vurdere den ytre validiteten også nødvendig å drøfte studiens overførbarhet utenfor det som er studert. Dermed, for å vurdere studiens validitet, kan man se nærmere på tre ting. Den ene er hvordan jeg forholder meg til teori og tidligere forskning. Den andre blir de metodiske valgene jeg har tatt, og den siste blir den begrepsmessige gyldigheten.

I denne studien forholder jeg meg først og fremst til nyere teori og forskning innen lesing, læremidler og lesestrategier i en norsk sammenheng. Jeg redegjør for teoriens relevans og hvordan jeg har funnet fram til den både fortløpende i teorikapitlet, samt i kapittel 3.1.1. En svakhet, eller begrensning her, er at jeg tar utgangspunkt i en liten del av et bredt forskningsfelt. Samtidig er den teorien og forskningen som trekkes inn svært relevant for denne avhandlingen, og gir innsikt i områder studien ikke dekker i seg selv. Et eksempel på dette er Blikstad-Balas og Roes gjennomgang

av LISA-studien, hvor det blant annet ses nærmere på hvordan det undervises i lesestrategier. Studiens metodiske valg er gjort med bakgrunn i nyere teori om forskningsmetode.

Problemstillingen legger tydelig føring for et søkelys på lesestrategier i et utvalg læremidler. I analysen blir det sett nærmere på lesestrategier i læremidlene. Med andre ord henter jeg ut data fra de objektene jeg ønsker å studere, noe som lar meg si noe om disse objektene. Dette dekker den begrepsmessige validiteten. Som nevnt tidligere, blir det med denne studien vanskelig å si noe om den faktiske effekten læremidlene har på elevenes leseutvikling. Dette er fordi jeg først og fremst forsker på læremidlenes form og innhold, fremfor faktisk bruk og effekt. I tillegg er det uvanlig at læremidlene er eneste kunnskapskilde i undervisningen (Gilje, 2021). Læreren i norske skoler er på mange måter en «designer» i utformingen av undervisningen, og læremidlene er bare ett av mange verktøy læreren kan benytte seg av (Gilje, 2021). Dette gjør at i svaret på problemstillingen og forskningsspørsmålene, kan jeg ikke si noe konkluderende om læremidlenes bruk og effekt. Jeg kan derimot si noe om deres kvalitet, ut ifra et forsknings- og teoribasert syn på lesestrategier, leseopplæring og leseutvikling.

3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet. Dette har tradisjonelt sett dreid seg om forskningsresultatenes reproduserbarhet, noe som gjerne er vanskelig i kvalitative studier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dette er fordi forskeren har en større rolle i forskningen, og tar med seg egne holdninger, meninger og forståelse inn i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dermed må reliabilitet i kvalitativ forskning heller forstås ut ifra hvorvidt forskeren reflekterer rundt hvordan hen kan ha påvirket forskningen. Postholm & Jacobsen legger frem to punkter de mener bør tas i betraktning for å vurdere dette. Det ene punktet omhandler åpenhet rundt de valgene som er tatt i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette gjør jeg først og fremst i kapittel 3, men også fortløpende i avhandlingen. Tjora (2021) understreker også transparens i forskningsprosessen som grunnlag for studiens reliabilitet (Tjora, 2021, s. 264). Det andre punktet Postholm og Jacobsen trekker frem, omhandler at «forskeren selv reflekterer over sin påvirkning» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette inngår også i det Tjora omtaler som refleksivitet (Tjora, 2021, s. 278). Det er viktig at forskeren går inn i arbeidet uten en forutforståelse, og forskerens engasjement og posisjon i forhold til studiens tematikk kan forhindre

dette (Tjora, 2021, s. 279). Jeg har i innledningskapitlet tydeliggjort hvordan eget engasjement og interesser har påvirket valg av tema for studien. Jeg har derimot ikke reflektert rundt hvorvidt hvordan dette har farget min forforståelse og eventuell tolkning. Dette vil jeg derfor gjøre her.

Min motivasjon til å studere læremidler er dels grunnet i en opplevd frustrasjon rundt bruk av læremidler. Dette henger sammen med, slik jeg tolker det selv, manglende kunnskap om, og erfaring med bruk, utforming og innhold. Konsekvensen av dette er at min holdning mot læremidler i utgangspunktet er negativ. Man kan si at mine forutforståelser og erfaringer faller under det Selander og Skjelbred omtaler som «anti-textbook ethos» (Selander & Skjelbred, 2004, s. 23). På den andre siden er også en forkjærlighet for lesing og egen bevissthet rundt bruk av lesestrategier et stort grunnlag for motivasjon i forkant av studien. Dette kan ses i sammenheng med det Tjora sier om forskerens eget engasjement rundt tema som kilde til støy i forskningen (Tjora, 2021, s. 279). Min forkjærlighet til lesing og oppfattelse av lesestrategiers viktighet kan ha påvirket meg til å overvurdere viktigheten av lesestrategiers tilstedeværelse i læremidlene. Jeg vil understreke at selv om jeg tok med meg en negativ holdning til læremidler og en dels blindene kjærlighet til lesing inn i arbeidet, tok jeg det ikke nødvendigvis med meg ut av arbeidet.

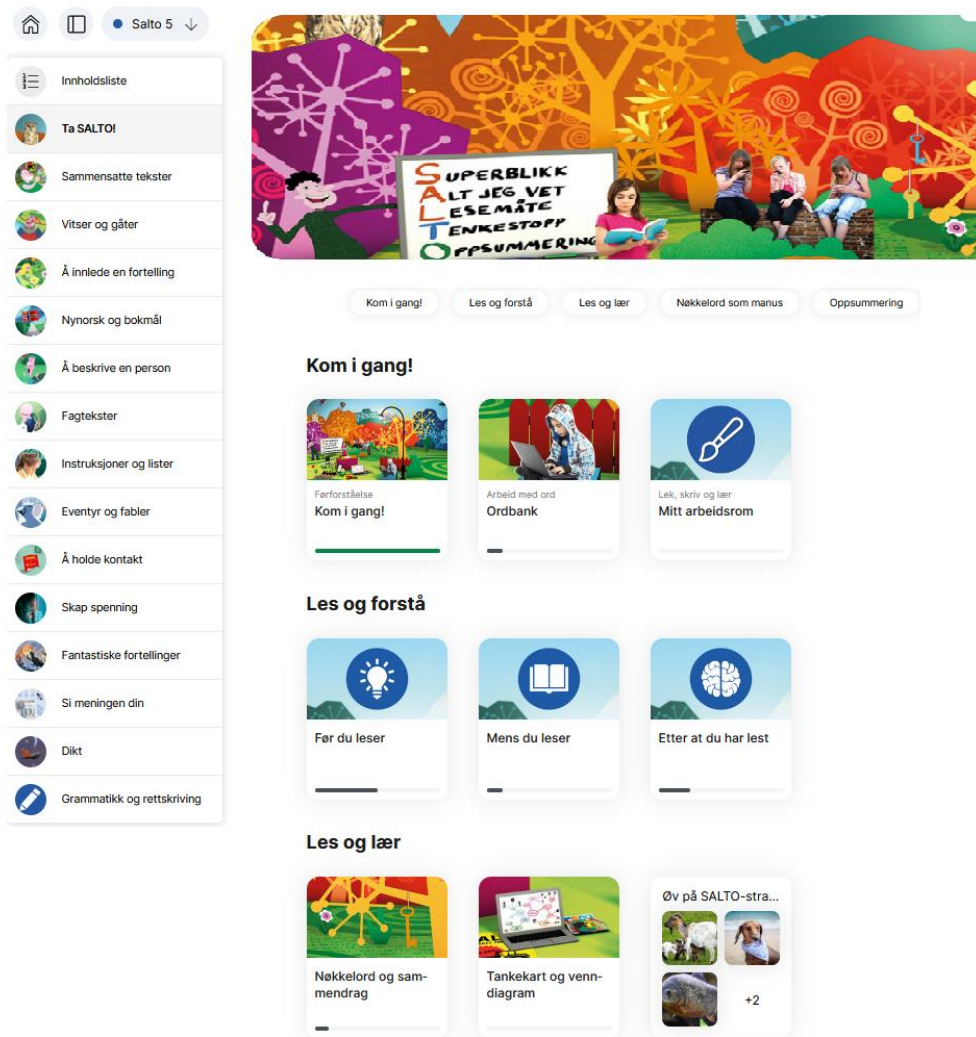
Gjennom arbeidet med studien har min holdning til læremidler forandret seg. Jeg har tilegnet meg mer læremiddelkunnskap, og brukt mye tid på å fordype meg i et utvalg læremidler. Dette har ført til at jeg nå ser på norske læremidler mer positivt. Jeg mener de i stor grad er gode, både som kilde til kunnskap og som formidlere av kunnskap. Læremidler har en naturlig og viktig plass i undervisning. I tillegg har jeg innsett at leseopplæringens kvalitet ikke hviler på skuldrene til læremidlene. Læremidler er verktøy som brukes og forstås forskjellig av lærere og elever, og suksessfull leseopplæring og lesestrategiundervisning hviler i større grad på læreren. Selv om jeg kanskje ikke klarte helt å legge fra meg forforståelser og holdninger i starten av studien, har jeg helt klart vært åpen for å, og har faktisk, endret dem underveis. Dette står også i tråd med refleksivitet og reliabilitet slik Tjora forklarer det (Tjora, 2021, s. 279). Avslutningsvis er det også verdt å nevne at jeg er kun et menneske. Med det mener jeg at jeg helt klart kan ha påvirket selve datainnsamlingen, for eksempel ved å ikke lese læremidlene nøye nok, eller feiltolke.

4 Presentasjon av utvalgte læremidler

I dette kapitlet vil jeg presenterer de ulike læremidlene jeg valgte ut til analysen. Presentasjonene vil være en gjennomgang av de ulike læremidlene, hvor hovedvekten er på deres utforming og innhold. Både form og innhold ser jeg på med utgangspunkt i lesestrategier. Dette betyr at jeg kun tar for meg de delene av læremidlet hvor lesestrategier nevnes. Dette kan inkludere oppgavene til tekster i læremidlet, ettersom oppgavene kan være avgjørende for hvordan elevene leser, og fordi oppgaver er relevante for analysen.

4.1 Salto, *Skolestudio*: Gyldendal

Skolestudio er Gyldendal Norsk Forlags digitale læringsarena, og er utviklet i tråd med fagfornyelsen. Læremidlet dekker de fleste fag fra første trinn opp til VG3. Det blir ikke oppgitt noen forfattere på *Skolestudio*, foruten de tekstene og tekstutdragene som brukes som eksempeltekster. Da er originalforfatter nevnt. Som digitalt læremiddel, skiller *Skolestudio* seg fra *Fabel* og *Ordriket* med tanke på utforming. I *Skolestudio* har hvert fag sitt eget fagrom man klikker seg inn på. Norskfagets fagrom heter Salto. Å klikke seg inn på et fagrom gir deg tilgang til det fagets temaer og innhold for det trinnet du har valgt. Fagrommet *Salto* for 5. trinn inneholder 16 ulike temaer, som man navigerer mellom via innholdsfortegnelsen på venstre side. Hvert tema har ulike inndelinger, og hver inndeling har ulikt antall brikker man kan klikke seg inn på. Hver brikke inneholder en kombinasjon av tekst og oppgaver lagt opp som en løype man jobber seg gjennom.



Figur 1: Skjermdump av forsiden på SALTO 5s læringsrom. Nøkkelford som manus og Oppsummering ligger under Les og lær (Gyldendal Undervisning, 2020c)

Første tema i Salto 5 er «ta SALTO!». Inne i temarommet finner vi fem forskjellige kategorier; *Kom i gang!*, *Les og forstå*, *Les og lær*, *Nøkkelford som manus* og *Oppsummering* (Gyldendal Undervisning, 2020a). Under *Kom i gang!* finnes det en brikke med samme tittel, med undertittelen *førforståelse*. Klikker man seg inn her, blir man presentert med en læringsmålene for kapitlet. Disse læringsmålene innebærer å skulle bruke ulike strategier før, under og etter lesing. Under kategorien *Les og lær* finner vi tre brikker, henholdsvis delt inn i før, under og etter lesing. Klikker man seg inn på første brikke, *før du leser*, vil du bli møtt med SALTO-metoden. I teksten blir det forklart at en «god leser passer alltid på å sette tankene i gang før lesingen begynner» (Gyldendal Undervisning, 2020a). Videre forklares de tre første bokstavene i SALTO-metoden. S blir forklart som *superblikk*,

og går ut på å få et overblikk over teksten, identifisere sjanger og tenke seg til hva teksten inneholder. A omhandler alt man vet fra før, og stille undrende spørsmål til innholdet eller temaet i teksten. L handler om formål for lesingen, og det å velge en lese måte som passer til formålet.

Når man klikker seg videre, blir man presentert tre ulike lese måter. Lesemåtene blir lagt frem hver for seg, og er henholdsvis *dybdelese*, *oversiktles*e og *letelese*. Det blir forklart, for hver av lese måtene, når den kan brukes og hvordan man bruker den. Forklaringen på dybdelesing, er at det egner seg best når man skal forstå godt og lære noe nytt. Videre forklares det at man dybdeleser ved å bruke god tid, lese alle ord og setninger nøye og oppklare ukjente ord underveis (Gyldendal Undervisning, 2020a). Oversiktslesing blir i *Skolestudio* også kalt *superblikk*, og er noe man gjør for å få en oversikt over innhold ved å raskt lese gjennom teksten. Til slutt forklares letelesing som noe man gjør når man leter etter spesifikke opplysninger ved å lese raskt, mens man jakter etter nevnte opplysninger. Siste trinn i *Før du leser*, er et leseoppdrag hvor eleven blir bedt om å lese en saktekst om insekter som ingrediens i mat. Målet er å finne to grunner til å bruke insekter som ingrediens. Eleven gis også noen instruksjoner om å først ta et *superblikk*, eller oversiktles, deretter tenke gjennom alt hen vet om temaet fra før og til slutt velge en lese måte som passer oppdraget (Gyldendal Undervisning, 2020a). Etter teksten er det også tre oppgaver eleven kan svare på. De spør om hva eleven visste fra før, hvilken lese måte hen brukte og den siste er en refleksjonsoppgave om innholdet.

Mens du leser omhandler bokstaven T i SALTO-strategien. Når man klikker seg inn på rommet får man en forklaring på at T i SALTO står for tenkestopp, og at det er lurt å ta en tenkestopp underveis i lesingen for å kontrollere egen forståelse (Gyldendal Undervisning, 2020a). Videre gis det noen eksempler på spørsmål man kan stille seg selv for å kontrollere egen forståelse. Det listes også opp noen konkrete handlinger leseren kan gjøre når hen sliter med forståelse av innholdet i teksten. Disse handlingene er å lese avsnittet på nytt, lese litt videre, studere ukjente ord, bruke ordbok eller spørre en venn (Gyldendal Undervisning, 2020a). På neste side gis eleven i oppdrag å lese en saktekst om Thor Heyerdahl, med dybdelesing som lese måte og tenkestopp etter hvert avsnitt. Etter hvert avsnitt i selve teksten er det lagt inn en tekstboks elevene kan skrive inn det de kommer fram til under tenkestoppen. På slutten av teksten gis det fire avkryssingsoppgaver med kontrollspørsmål til innholdet i teksten.

Bak brikken *etter du har lest*, ligger etter-lesingsstrategiene i SALTO-metoden. Bokstaven O står for *oppsummering*, og *Skolestudio* forklarer at det vil si å bearbeide innholdet for å kunne huske det bedre (Gyldendal Undervisning, 2020a). Det presenteres også seks ulike måter å oppsummere tekstinnhold på. Disse måtene er henholdsvis *skrive et sammendrag*, *lage et tankekart*, *gjenfortelle muntlig ved hjelp av nøkkelord*, *lage spørsmål til teksten*, *ordliste med forklaringer* og *lage tegning eller tegneserie*. Siste trinn i løypa er et oppdrag om å øve på oppsummering. Elevene skal velge en av de ovenfornevnte metodene til å gjenfortelle teksten om Thor Heyerdahl. Deretter avsluttes løypa med tre refleksjonsspørsmål om oppsummeringsstrategibruken.

Under kategorien *Les og lær* finner man læringsløyper som går mer i dybden på lesestrategibruk. En brikke går ut på å forklare, modellere og øve på nøkkelord og sammendrag. I denne løypa forklares det at nøkkelord er en god måte å organisere innholdet på, for å kunne forstå det bedre. I løypa blir det modellert hvordan man skriver ned nøkkelord under lesing, og gitt oppgaver hvor eleven kan øve på nøkkelord og sammendrag. En annen brikke tar for seg tankekart og venndiagram. Her blir det, som bak forrige brikke, forklart at tankekart og venndiagrammer er verktøy man bruker for å sortere innhold, og trene forståelse og hukommelse. Det blir også modellert hvordan man bruker verktøyene, og gitt refleksjonsoppgaver og øvingsoppgaver. Siste brikke i kategorien bærer tittelen *Øv på SALTO-Strategiene*, og er en samling av tekster med tilhørende leseoppdrag og oppgaver som er spisset inn mot lesestrategiene presentert tidligere. Samlingen består av fem ulike saktekster av ulike sjangre.

Skolestudio er det eneste heldigitale læremidlet i denne studien, og skiller seg derfor fra *Ordriket* og *Fabel* med tanke på utforming. At læremidlet er digitalt, medfører en større grad av interaktivitet, og brukeren navigerer innholdet på en helt annen måte enn det hen gjør i møte med tradisjonelle trykte bøker. I *Skolestudios* Salto finner vi et eget introduksjonskapittel dedikert til lesestrategier. Her introduseres *Skolestudios* egen lesestrategi, SALTO, og det blir forklart ulike lese måter. Kapitlet er også delt inn i før- under- og etterlesing, og inneholder egne læringsløyper hvor man kan øve på de ulike strategiene og lese måtene.

4.2 *Fabel 5: Aschehoug Undervisning*

Lærebokserien *Fabel* dekker norskfaget fra 1. til 7. trinn. For 5. trinn er læreboka delt i to deler, 5A og 5B. Bøkene er forfattet av Tuva Bjørkvold, Terje Korgsrud Fjeld, Dagny Holm og Bjørg Gilleberg Løkken. Begge bøkene er delt inn i fire overordnede temaer; *Læringsstrategier*, *Skjønnlitteratur*, *Språket i bruk* og *Saktekster*. Det er ikke noen fast struktur med tanke på antall kapitler, eller hvordan kapitlene er fordelt på de ulike temaene. Boka er derimot strukturert rundt fem faser som går igjen i hvert kapittel. Disse fasene er *utforsk*, *lær om*, *arbeid med*, *fordyp deg* og *min læring* (Bjørkvold et al., 2020a, s. 2–3). På sidene med tittelen *Slik bruker dere Fabel*, forklares også hvilke strategier som er i bruk i boka. Disse strategiene er representert med egne symboler. Strategiene som listes opp er *Aktiver forkunnskaper*, *Ta et overblikk før lesing*, *Finn og skriv nøkkelord*, *forstå ord bedre*, *lag egne spørsmål og svar på spørsmål*, *sammenfatt og reflekter etter lesing* og *planlegg og skriv tekster*.

Første tema i *Fabel 5A* er læringsstrategier. Dette temaet er delt inn i to kapitler, *Les for å lære* og *Lær å skrive tekster*. Førstnevnte er relevant for denne studien. I introduksjonen til kapitlet står det at elevene skal lære ulike lesemåter, velge lese måte som passer formål og finne og forstå informasjon i teksten (Bjørkvold et al., 2020a, s. 21). I fase to av kapitlet, *Arbeid med*, presenteres ulike strategier for lesing. Kapitlet starter med en liten tekst som forklarer at det er lurt å tenke over hva man kan fra før, før man leser en saktekst (Bjørkvold et al., 2020a, s. 26). Deretter presenteres BISON-modellen som en metode for å få overblikk over teksten før man leser. Etter BISON introduseres ulike lese måter. I forklaringen står det forklart noen situasjoner, eller formål, som passer ulike lese måter, før lese måtene *skumlese*, *nærlese* og *letelese* forklares punktvis.

Lær å lese saktekster

Hva kan du gjøre for å forstå en saktekst best mulig?



FØR
DU LESER

Før du leser en tekst

Når du skal lese en saktekst, kan det være lurt å forberede seg ved å tenke på det du kan fra før.



Hva pleier du vanligvis å gjøre før du leser en tekst?

For å finne ut omtrent hva teksten handler om, kan du ta et overblikk. Å ta et overblikk betyr å raskt se på de forskjellige delene i teksten.

BISON-OVERBLIKK		
BOKSTAV	STÅR FOR	LES
B	Bilder	Tegninger, foto, tabeller, grafikk, skjemaer, bildetekster
I	Innledning	Første avsnitt
S	Slutten	Siste setning eller avsnitt
O	Overskrifter	Alle overskrifter, også mellomtitler (overskrifter over mindre avsnitt)
N	NB-ord	Ord som skiller seg ut: med <u>understreking</u> , <i>kursiv</i> , fete typer , STORE BOKSTAVER , utheving

BISON



Figur 2: Scannet side fra Fabel. Merk de ulike paratekstlige elementene. (Bjørkvold et al., 2020a, s. 26).

Videre beveger kapitlet seg over til under-lesingsstrategier. Boka selv forklarer det som «Mens du leser, kan du bruke ulike strategier for å forstå teksten bedre.» (Bjørkvold et al., 2020a, s. 28). Å slå opp ord, lese setninger om igjen, skrive ned nøkkelord og stille spørsmål til teksten er eksempler på strategiene som nevnes. Kapitlet går deretter over til å gi leseren et oppdrag om å lese en tekst om den franske revolusjon. I instruksjonen bes leseren om å først ta et BISON-overblikk over teksten. Før

selve teksten starter, stilles spørsmålet «*hvorfor skjer det noen ganger opprør?*» sammen med symbolet for *forkunnskaper* (Bjørkvold et al., 2020a, s. 29). Underveis i teksten gis det i parateksten oppdrag til leseren, med symbolene for underveis-strategiene *forstå ord*, *nøkkelord* og *spørsmål*. Etter teksten om den franske revolusjon, fremlegges det eksempler på hva man kan gjøre etter å ha lest en tekst. Boka forklarer selv at dette innebærer å svare på spørsmål, og at svarene noen ganger finnes i teksten, og noen ganger må tolkes eller reflekteres rundt (Bjørkvold et al., 2020a, s. 32).

På side 46 og 47 finner man «*min verktøykasse*». Dette er sider som ber elevene organisere og reflektere rundt bruk av strategiene presentert så langt i boka. Arbeidet er strukturert som individuelt og oppgavebasert. Oppgave 1 ber eleven finne alle strategiene nevnt tidligere, organisere dem og forklare med egne ord hva de innebærer (Bjørkvold et al., 2020a, s. 46). Oppgave 2 og 3 er oppdrag om å bruke spesifikke strategier for å lese spesifikke tekster, for deretter å reflektere rundt effekten det hadde på leseopplevelsen (Bjørkvold et al., 2020a, s. 47).

For å se på hvordan lesestrategier anvendes videre i *Fabel*, må vi se på kapitler som er utenfor temaet *læringsstrategier*. Kapittel 4 er første kapittel i temaet *skjønnlitteratur*. Her finner vi et lengre utdrag fra boken *Mirakel*. I parateksten ved starten av utdraget finner vi symbolet for *forkunnskaper* med oppdraget «*se på forsideillustrasjonen og på tittelen, Hva tror du boka handler om?*» (Bjørkvold et al., 2020a, s. 52). Underveis i teksten gis det «*stopp og tenk*»-oppdrag, med spørsmål til innholdet i teksten. Disse oppdragene er fargekodet med en grønn farge, og kan ofte presenteres midt i den autentiske teksten, som på side 58 (Bjørkvold et al., 2020a, s. 58). Etter selve tekstutdraget finner vi 10 tilhørende oppgaver. Seks av de er presentert som dialogbaserte oppgaver, og er en blanding av spørsmål hvis svar finnes i teksten, og spørsmål som krever refleksjon. De fire resterende oppgavene er utelukkende refleksjonsoppgaver om selve teksten og om leseopplevelsen (Bjørkvold et al., 2020a, s. 66).

Kapittel 10 er første kapittel i temaet *saktekster*. I dette kapitlet finner vi flere kortere saktekster, og lesestrategienes plass varierer fra tekst til tekst. Den første teksten er en tabell over populære jente- og guttenavn fra de siste 140 årene. Her forklares lesemåten *letelese* på nytt, og det blir gitt som oppdrag å bruke lesemåten for å finne informasjon i tabellen (Bjørkvold et al., 2020a, s. 145). De seks tilhørende oppgavene består primært av kontrollspørsmål (Bjørkvold et al., 2020a, s. 146–147). Innledningsvis til en saktekst om forfatter Astrid Lindgren bes leseren om å ta et BISON-

overblikk. I motsetning til utdraget fra *Mirakel* og den påfølgende sakteksten om Ellen MacArthur gis det ingen «mens du leser»-oppdrag (Bjørkvold et al., 2020a, s. 150).

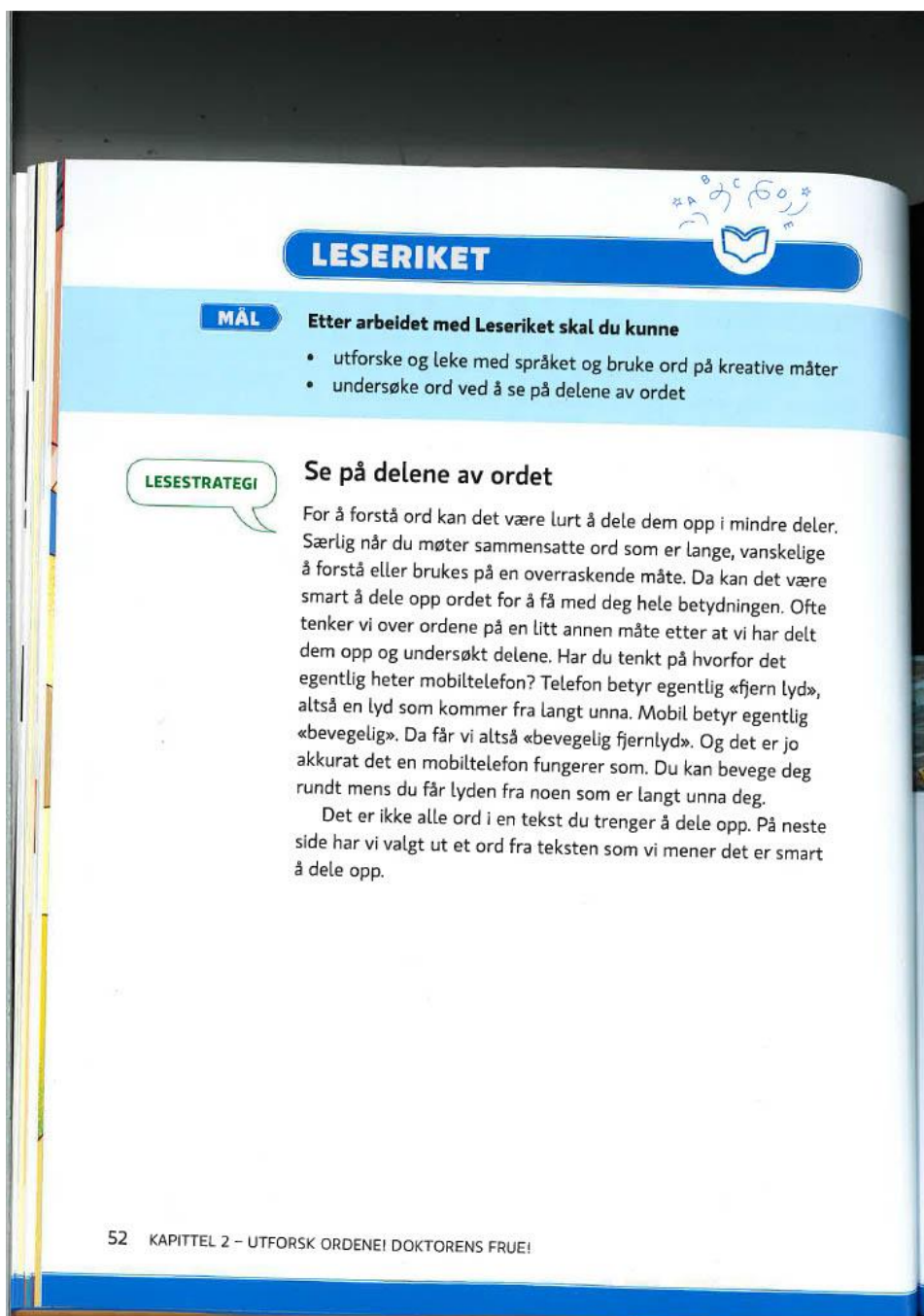
Fabel 5B følger samme struktur som 5A, og introduserer nye strategier. Viktig å bemerke seg her, er introduksjonskapitlet om å lese kritisk. Her blir leseren konfrontert med kildekritikk, og gitt eksempler på hvordan man vurderer troverdigheten til tekster man leser. Eksempelvis forklarer boka at kritisk lesing er å stille spørsmål om tekstens formål, faktasjekke påstander og undersøke forfatteren (Bjørkvold et al., 2020b, s. 15). I kapittel to blir leseren møtt med en strategi for å lese skjønnlitteratur. Den er delt inn i før-, under- og etterlesingshandlinger. Førlesingshandlingen er å forberede seg på lesingen ved å ta et overblikk over teksten. BISON-metoden nevnes ikke her, men i stedet legges det frem en liste over hva man kan gjøre avhengig av sjanger (Bjørkvold et al., 2020b, s. 26). Underlesingshandlingen er også her å stoppe opp å tenke over det du har lest (Bjørkvold et al., 2020b, s. 27), og det gis eksempler på dette i et tekstutdrag fra en roman. Etter tekstutdraget listes det opp handlinger man kan gjøre etter lesingen (Bjørkvold et al., 2020b, s. 42).

I *Fabel* blir lesestrategier tildelt et eget kapittel i starten av boka. Her formidles den kjente BISON-metoden. Det blir forklart noen ulike formål for lesingen og hvilke lesemåter som er best egnet de ulike formålene. Ulike lesestrategier presentert i boka er blitt tildelt egne symboler. Disse symbolene finner man igjen i parateksten på starten av de ulike leseoppdragene gjennom bøkene. Leseoppdragene har også tilhørende oppgaver, som ofte bærer preg av å være dialogbaserte, eller fremmer refleksjon, men også er mer typiske kontrollspørsmål.

4.3 *Ordriket* 5: Fagbokforlaget

Ordriket er en serie lærebøker i norsk for barneskolen. Serien utgis av Fagbokforlaget, og er oppdatert i henhold til Fagfornyelsen (Fagbokforlaget, U.Å.). *Ordriket* 5 er forfattet av Christian Bjerke, Linda Evendstad Emilsen, Marit Midbøe Hagen og Gro Ulland. Læreverket utgis som både fysiske bøker, digitale bøker og nettressurs, og har en tilhørende lærerveiledning. Det er den fysiske boken som er forskningsobjektet. På mellomtrinnet er lærebøkene delt i to deler, A og B. Læreboka har en oversiktlig inndeling på ti kapitler fordelt likt på de to delene. Hvert kapittel har en tittel og en introduksjon til kapitlets overordnede tema. Videre er kapitlene delt inn i *leseriket*, *taleriket*,

språkriket og skriveriket, hvor det henholdsvis legges vekt på lesing, muntlighet, grammatikk og skrivning. I innholdsfortegnelsen nevnes lesestrategier eksplisitt, og det tydeliggjøres at hvert kapitels *leseriket*-del tar for seg én lesestrategi hver.



Figur 3: Scannet side fra Ordriket. Eksempel på hvordan lesestrategier formidles i starten på hvert kapittel. Merk hvordan lesestrategier nevnes i parateksten (Bjerke et al., 2022a, s. 52).

Lesestrategiene presenteres i starten av hvert kapitels *leseriket*. Eksempelvis er tankekart lesestrategien som presenteres i kapittel 1 – *mitt liv* (Bjerke et al., 2022a, s. 10). Det blir forklart at

tankekart er noe som brukes i både lesing og skriving. Det forklares videre at det hjelper deg, som leser, å huske bedre og få oversikt over teksten. På påfølgende side blir det vist en illustrasjon med et eksempel på tankekart som lesestrategi i bruk. At tankekart er en lesestrategi, eller hva en lesestrategi er, blir ikke forklart. Man finner derimot ordet *lesestrategi* som en del av parateksten på side 10 (Bjerke et al., 2022a, s. 10). Dette gjentar seg som et tydelig mønster utover boka. I kapittel 2 presenteres det å dele opp vanskelige ord. Også her er ordet *lesestrategi* i parateksten det eneste som knytter handlingen mot strategibegrepet (Bjerke et al., 2022a, s. 52). Formålet med handlingen blir forklart å bedre kunne forstå ord som er vanskelige. Kapittel 3 tar for seg venn-diagram, med formål å få bedre oversikt og forståelse for ord og begreper (Bjerke et al., 2022a, s. 94). I kapittel 4 oppfordres leseren til å stille spørsmål til teksten, eller lese mot teksten, for å vurdere tekstens innhold (Bjerke et al., 2022a, s. 150). Dette blir også forklart som en øvelse i å lese kritisk. I *Ordriket 5A*'s siste kapittel introduseres tokolonnotat som en måte å «(...) huske, organisere og tenke gjennom innholdet» (Bjerke et al., 2022a, s. 192).

Elevbok 5B følger samme mønster som *Elevbok 5A*, hvor hvert kapittel introduserer en lesehandling med ordet *lesestrategi* som et tilhørende begrep i parateksten. Også her følger et eksempel på strategien i bruk på påfølgende side. Kapittel 6 ser nærmere på gjenfortelling som en øvelse i å huske innhold (Bjerke et al., 2022b, s. 10). Gjenfortelling som handling knyttes her opp mot å notere ned nøkkelord fra teksten, for så å støtte seg på dem i gjenfortellingen. Kapittel 7 introduserer det å ta et overblikk over tekstens oppbygging. Det spesifiseres at dette er en handling du gjør før selve lesingen (Bjerke et al., 2022b, s. 72). Her nevnes det også at forskjellige tekster har ulike modaliteter, eller «deler» som det kalles i selve boken, og at hensikten er å se sammenhengen mellom de ulike «delene» for å forstå teksten. I det 8. kapitlet oppfordres leseren til å prøve å tegne det hen ser for seg når hen leser. Det blir ikke forklart hva som er hensikten med øvelsen, men leseren oppfordres til å nærlese for å best få til selve øvelsen (Bjerke et al., 2022b, s. 126). I kapittel 9 introduseres leseren for det å «lese mellom linjene». Det blir forklart at det handler om å forstå det som ikke står eksplisitt i teksten (Bjerke et al., 2022b, s. 186). foruten at leseren kan stille spørsmål til teksten, gis det ingen forklaring på hvordan man skal gjøre dette, hverken i introduksjonsteksten eller i eksemplet på neste side. *Ordriket 5*'s siste kapittel presenterer å «lese og si noe». Det forklares som en øvelse på å tenke over innholdet ved å kommentere innholdet, enten som et utsagn eller et spørsmål (Bjerke et al., 2022b, s. 220).

Avslutningsvis er det nyttig å gå gjennom hvordan oppgaver til tekstene er strukturert. Som nevnt i teorikapittelet, kan oppgavene påvirke hvordan leseren leser teksten. Samtidig kan de også være en del av lesestrategien i form av memoreringsøvelser, eller å tenke gjennom innhold. Til hver tekst i *Leseriket* finnes det oppgaver som hører til teksten. Disse oppgavene deles inn i tre kategorier; Ord i teksten, Huske og Tenke (Bjerke et al., 2022a, s. 64). Denne strukturen gjentar seg gjennom læremidlet, med noen unntak. Typiske oppgaver i *Ord i teksten*-kategorien, er å lage ordkart av ord som er fra, eller relevant til, innholdet i teksten. *Huske*-oppgaver går som oftest ut på å hente ut informasjon fra teksten. *Tenke*-oppgavene ber ofte eleven om å videreformidle eller ta stilling til innholdet i teksten.

I *Ordriket* presenteres et bredt utvalg lesestrategier. Boka er strukturert slik at en ny lesestrategi presenteres på starten av hvert kapittel, med en tilhørende eksempeltekst hvor elevene kan prøve ut lesestrategien. Lesestrategiene som finnes i bøkene er *tankekart*, *å dele opp vanskelige ord*, *venn-diagram*, *spørsmål til teksten*, *tokolonne-notat*, *gjenfortelling*, *overblikk*, *tegne det du leser*, *lese mellom linjene* og *tenke over innhold*. Dette utvalget dekker både før-, under- og etterlesingsfasen, samt repetering-, utdyping-, organisering- og evalueringsstrategier. I tillegg er leseoppdragene i bøkene akkompagnert med oppgaver som også går ut på å øve leserens forståelse og hukommelse.

5 Analyse

Dette kapitlet tar for seg analysen av de tre læremidlene *Skolestudio Salto 5*, *Fabel* og *Ordriket*. Formålet med analysen og dens fremgangsmåte er gjort rede for tidligere, men for ordens skyld repeteres dette kort her. Formålet med analysen er å besvare problemstillingen *hvordan støtter et utvalg nye læremiddelverk elevenes leseutvikling, med spesielt søkelys på bruk av lesestrategier*. Med utgangspunkt i problemstillingen er det utarbeidet forskningsspørsmål, som igjen danner grunnlaget for tre ulike analyse spørsmål. Disse analyse spørsmålene er:

1. Hvilke lesestrategier finnes i de utvalgte læremidlene?
2. Hvordan omtaler de ulike læremidlene lesing på skjerm?
3. Hvordan støtter de utvalgte læremidlene gjennomgående bruk av lesestrategier?

Kapitlet består av to hoveddeler. Del én slår sammen de to første analysespørsmålene, og vil ta for seg lesestrategier og lesing på skjerm. Del to ser nærmere på hvordan læremidlene støtter lesestrategisk arbeid gjennom hele læremidlet, og oppgavens rolle i lesestrategiarbeidet.

5.1 Lesestrategier for lesing på papir og skjerm i læremidlene

Denne delen av analysen vil jeg se nærmere på hvilke konkrete lesestrategier som finnes i de utvalgte læremidlene, og hvordan de kommer til syne. Jeg vil også rette et søkelys mot lesing på skjerm og lesestrategier for lesing på skjerm. Jeg vil forsøke å organisere funnene i oversiktlige tabeller hvor det lar seg gjøre.

5.1.1 Hvilke lesestrategier kommer til syne i læremidlene

Ettersom det finnes et bredt utvalg av strategier som hver har forskjellige formål, blir også kodingen og kategoriseringen i selve analysen litt sammenflettet. Denne avhandlingen vektlegger, og er først og fremst rettet mot, lesestrategienes plass i læremidlene. Derfor anså jeg det som viktig å få en oversikt over hvilke lesestrategier som finnes i de utvalgte læremidlene. I første omgang ble de utvalgte læremidlene sett opp mot hverandre med hovedvekt på konkret antall lesestrategier presentert i verkene. Lesestrategier kan, som påpekt i teorikapittel 2.3, deles inn i førlesingsstrategier, underveisstrategier og etterlesingsstrategier. Dette blir derfor også relevante kategorier å bruke for å se på de ulike læremidlenes innhold med tanke på lesestrategier. Første steg i analysen ble å kvantifisere lesestrategiene i læremidlene. De ulike kategoriene og læremidlene kan settes opp i en tabell, som følgende:

Lesestrategier	<i>Skolestudio</i>	<i>Fabel</i>	<i>Ordriket</i>
Førlesing/forkunnskaper	III	III	II
Under lesing	IIII	IIII	IIII I
Etter lesing	IIII I	II	IIII
Totalt	14	9	13

Tabell 1: totalt antall enkeltstrategier i hvert av læremidlene.

Ved første øyekast kan man ut ifra denne tabellen si at *Ordriket* og *Skolestudio* inneholder flest lesestrategier, etterfulgt av *Fabel* til slutt. Selv om det ser ut til at *Fabel* inneholder færre lesestrategier enn de to andre læremidlene, er strategiene i *Fabel* jevnere fordelt over de tre kategoriene. Med utgangspunkt i *tabell 1* blir det tydelig at det i snitt finnes 12 lesestrategier i læremidlene. *tabell 1* er også utarbeidet tidlig i arbeidet med avhandlingen, og hvilke strategier som er plassert i hvilken kategori er et resultat av min egen forståelse av de enkelte strategiene. Når man videre analyserer dypere med utgangspunkt i kategoriseringen førlesings-, underveis- og etterlesingsstrategier, vil det derimot gi et annet bilde.

Lesestrategier				
	Før lesing	Under lesing	Etter lesing	Lesemåter
<i>Skolestudio</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Superblikk • Alt jeg vet • Velg lesemåte 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenkestopp • Lese avsnittet på nytt • Studere ukjente ord • Bruke ordbok • Spørre en venn 	<ul style="list-style-type: none"> • Sammendrag • Tankekart • Gjenfortelle • Spørsmål • Ordforklaringer • Tegne/Tegneserie 	<ul style="list-style-type: none"> • Dybdelese • Oversiktlese • Letelese • SALTO
<i>Fabel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiver forkunnskaper • Ta overblikk • BISON 	<ul style="list-style-type: none"> • Forstå ord bedre • Lag og svar på spørsmål • Nøkkelord • Les setningen på nytt 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenke over det du har lest • Svar på spørsmål 	<ul style="list-style-type: none"> • Skumlese • Nærlese • Letelese
<i>Ordriket</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Venn-diagram • Se på delene av teksten 	<ul style="list-style-type: none"> • Dele opp vanskelige ord • Tokolonnenotat • Tegne det du leser • Stille spørsmål til teksten • Tankekart • Venn-diagram 	<ul style="list-style-type: none"> • Tankekart • Gjenfortelle • Tenke over innhold og si noe om det • Venn-diagram • Lese mellom linjene 	<ul style="list-style-type: none"> • Nærlese

Tabell 2: Oversikt over hvilke konkrete lesestrategier som finnes i læremidlene, inkludert lesemåter. Uthevet i gult er strategier som ikke blir plassert i en av kategoriene av læremidlet.

I denne tabellen vil det i første øyekast se ut som om det er flere strategier til stede i læremidlene enn hva som kommer fram i *tabell 1*. Grunnen til dette er at noen strategier i noen læremidler blir forklart som hensiktsmessig å bruke i flere lesefaser. Eksempelvis kommer dette tydelig fram i *Ordriket*. Nærmere bestemt gjelder dette tankekart og tokolonnenotat, som i læremidlet forklares som både noe man gjør mens man leser og etter man leser. I tillegg kommer lesestrategien *Venn-diagram*, som i tabellen er uthevet i gult. For enkelhets skyld valgte jeg å plassere den i alle tre lesefasene og utheve den for å tydeliggjøre en noe manglende forklaring i læremidlet. I læremidlet blir det nemlig ikke forklart når i lesehandlingen det er fornuftig å bruke strategien.

Denne tabellen har også en egen kolonne med kategorien *lesemåte*. I teorikapitlet belyses det hvordan lesemåter og lesestrategier henger sammen, nærmere bestemt hvorvidt lesemåte kan kalles en lesestrategi eller ikke. Konklusjonen er at en lesestrategi er alle valg en leser foretar seg for å sikre leseforståelse. Likevel er ikke lesemåter noe som tradisjonelt føyes inn i før-, under- og etterlesingsstrategier. Man kan argumentere for at lesemåter hører hjemme under underlesingsstrategier, ettersom lesemåten brukes mens man leser. Samtidig er lesemåtene mer et resultat av et valg man tar i førlesingsfasen, og derfor er valget i seg selv det som omtales som en strategi. For enkelhets skyld, og for å samsvare med definisjonen på lesestrategier jeg benytter i kapittel 2.3, har jeg skilt lesemåte fra strategi. Dermed blir det å velge lesemåte i seg selv en lesestrategi, samtidig som å benytte lesemåten og overvåke dens effekt også blir en lesestrategi.

Skolestudio og *Fabel* inneholder to oppskrift-lignende tilnærminger til strategisk lesing. Disse er henholdsvis *SALTO* og *BISON*. Sistnevnte står i tabellen som en førlesingsstrategi. Dette er fordi *BISON* er et akronym for lesehandlinger leseren foretar seg for å få en bedre oversikt over teksten før hen faktisk leser teksten. *BISON* er derfor en oppskrift som konkretiserer hva det vil si å skaffe seg en oversikt i forkant av lesingen. *SALTO* er i tabellen listet opp som en lesemåte. Dette er fordi *SALTO-metoden* er en mer helhetlig oppskrift på hvordan man kan lese tekster. I *SALTO-metoden* inngår *Skolestudios* tre førlesingsstrategier, tenkestopp og oppsummering. *SALTO-metoden* skiller seg dermed fra *BISON-blikk* ved at den er en mer helhetlig og strategisk tilnærming til tekstlesing.

Det er også flere av lesestrategiene som presenteres i de ulike utvalgte læremidlene som bærer ulikt navn, men som i praksis er samme strategiske lesehandling eller som tjener samme mål. Under førlesingsstrategier ser vi eksempelvis *Skolestudios* "superblikk", *Fabels* «Ta overblikk» og *Ordrikets* «se på delene av teksten». Disse er alle samme handling, altså det å skaffe seg en oversikt over tekstens form og innhold ved å se på overskrifter, bilder, tekstens lengde og lignende. Får å gjøre det enklere å forholde seg til lesestrategiene i de ulike verkene, ble hver enkelt strategi ført opp i et nytt kodings skjema. I dette skjemaet er lesestrategiene kategorisert ut ifra hvilket mål de tjener. Her har utgangspunktet vært de samme kategoriene som presenteres i *Gode Lesestrategier* (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 14). Hva disse kategoriene er, og hva de inneholder er dekt i kapittel 2.3. Hovedforskjellen på å kategorisere lesestrategiene på denne måten fremfor før- under- og etterlesing, er at denne måten tar utgangspunkt i strategiens hensikt.

Sammenfatting av lignende strategiske handlinger			
Strategienes navn i læremidlene			Fellesbetegnelse
<i>Skolestudio</i>	<i>Fabel</i>	<i>Ordriket</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Lese avsnittet på nytt • Tegne det du har lest 	<ul style="list-style-type: none"> • Nøkkelord • Les setningen på nytt 	<ul style="list-style-type: none"> • Tegne det du leser 	➤ Repeteringsstrategier
<ul style="list-style-type: none"> • Alt jeg vet • Superblikk • Spørsmål • Sammendrag • Bruke ordbok • Spørre en venn 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiver forkunnskaper • Ta overblikk • BISON • Lag og svar på spørsmål • Svar på spørsmål 	<ul style="list-style-type: none"> • Dele opp vanskelige ord • Oversikt • Stille spørsmål til innhold 	➤ Utdypingsstrategier
<ul style="list-style-type: none"> • Tankekart • Ordforklaringer 	<ul style="list-style-type: none"> • Nøkkelord • Forstå ord bedre 	<ul style="list-style-type: none"> • Tankekart • Tokolonno tat • Venn-diagram 	➤ Organiseringsstrategier
<ul style="list-style-type: none"> • Tenkestopp • Studere ukjente ord • Gjenfortelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenke over det du har lest 	<ul style="list-style-type: none"> • Gjenfortelle • Tenke gjennom innhold og si noe om det 	➤ Evalueringsstrategier

Tabell 3: Kodings skjema utarbeidet med utgangspunkt i kategoriene presentert i boka *Gode Lesestrategier*.

Resultatet av å kode funnene slik som i *tabell 3* sammenlignet med *tabell 1*, er at man synliggjør fordelingen av lesestrategier i læremidlene på en annen måte. Hvor det i *tabell 1* ser ut til at

læremidlene vektlegger under- og etterlesingsstrategier, vil man i *tabell 3* se at læremidlene åpenbart vektlegger utdypingsstrategier. For ordens skyld ble lesestrategiene i verkene, med utgangspunkt i de fire lesestrategikategoriene, på nytt kvantifisert.

Lesestrategier	<i>Skolestudio</i>	<i>Fabel</i>	<i>Ordriket</i>
Repeteringsstrategier	II	II	I
Utdypingsstrategier	IIII I	IIII	III
Organiseringsstrategier	II	II	III
Evalueringsstrategier	III	I	II
Total	13	10	9

Tabell 4: kvantifisering av lesestrategiene med utgangspunkt i de overordnede kategoriene fra figur 3

Det totale antallet lesestrategier i de utvalgte læremidlene varierer i denne tabellen fra det totale antallet i *tabell 1*. Grunnen til dette er at strategier som ikke presiseres når i leseprosessen de burde brukes, som eksempelvis venn-diagram, ikke telles flere ganger. Selv om totalantallet varierer, er ikke variasjonen stor nok til å påvirke snittet særlig. Med utgangspunkt i *tabell 4* kan man regne seg fram til et snitt på 10,6 lesestrategier. Etersom man ikke kan presentere en halv strategi, vil dette rundes av til nærmeste hele tall, som blir 11. Denne måten å kvantifisere de på, kan også anses som mer presis. Det er derfor mer hensiktsmessig å ta utgangspunkt i dette snittet.

For å oppsummere, viser gjennomgangen at læremidlene inneholder et rikt utvalg lesestrategier. Hva lesestrategiene heter kan variere læremidlene imellom. Det kan også variere mellom læremidlene hvor i selve lesehandlingen ulike strategier plasseres. Disse forskjellene blir mindre synlige når man ser strategiene som finnes i læremidlene opp mot teori om lesestrategier. Da blir det tydelig at det utvalgte lesestrategier læremidlene formidler, dekker de fire ulike formålene for lesestrategier.

5.1.2 Hvordan begrunnes og forklares lesestrategiene i læremidlene?

Som påpekt i kapittel 2.3, er det viktig at elevene vet hvorfor man gjør de ulike strategiske handlingene, slik at eleven står bedre rustet til å ta bevisste valg rundt egen lesing. Likeså er det slik at ulike strategier har ulikt resultat for ulike individer. Dette forsterker viktigheten av å vite *hvorfor* så vel som *hvordan*. Blikstad-Balas og Roe finner at et mindretall av lærerne forklarer dette tydelig

når de underviser i lesestrategier (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 28). Det er derfor essensielt å se på hvordan de ulike læremidlene begrunner hvorfor de ulike strategiene er nødvendige å kunne. Jeg utarbeidet derfor en tabell med hensikt å få en oversikt over hvordan de ulike læremidlene begrunner nytteverdien av de ulike lesestrategiene som presenteres. Tabellen bygger videre på *tabell 3*, i den forstand at det tas utgangspunkt i de fire overordnede lesestrategikategoriene. Alle lesestrategiene i hver kategori ble tatt i betraktning. Deretter ble alle læremidlene sett gjennom på nytt, med søkelys på hvordan de ulike strategiene begrunnes.

Hvordan begrunnes bruken av lesestrategiene			
Lesestrategier	<i>Skolestudio</i>	<i>Fabel</i>	<i>Ordriket</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Repeteringsstrategier 	<ul style="list-style-type: none"> - Oppklare det som er uklart. - Forstå og huske innhold bedre 	<ul style="list-style-type: none"> - Forstå teksten bedre 	<ul style="list-style-type: none"> - Kunne fortelle hva tekstene handler om - Legge merke til ting i teksten
<ul style="list-style-type: none"> • Utdypingsstrategier 	<ul style="list-style-type: none"> - Blir ikke begrunnet - Sjekke egen forståelse - Finne ut hva ukjente ord betyr - Forstå og huske innhold bedre 	<ul style="list-style-type: none"> - Blir ikke begrunnet - Finne ut hva teksten handler om - Forstå teksten bedre 	<ul style="list-style-type: none"> - Forstå ords hele betydning - Tenke gjennom innhold og vurdere det
<ul style="list-style-type: none"> • Organiseringsstrategier 	<ul style="list-style-type: none"> - Forstå og huske innhold bedre 	<ul style="list-style-type: none"> - Forstå teksten bedre 	<ul style="list-style-type: none"> - Huske bedre - Få oversikt - Forstå ord og begreper - Organisere og tenke over innhold
<ul style="list-style-type: none"> • Evalueringsstrategier 	<ul style="list-style-type: none"> - Finne ut hva ukjente ord betyr - Forstå og huske innhold bedre 	<ul style="list-style-type: none"> - Blir ikke begrunnet 	<ul style="list-style-type: none"> - Huske og forstå teksten - Begrunnes ikke
<ul style="list-style-type: none"> • Generelt om bruk av strategier 	<ul style="list-style-type: none"> - huske og forstå teksten bedre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Større opplevelse og glede av lesingen - Forstå saktekst best mulig 	<ul style="list-style-type: none"> - Blir ikke begrunnet

Tabell 5: oversikt over hvordan de ulike læremidlene begrunner bruken av strategiene. Mangel på begrunnelse er også medregnet.

I dette skjemaet blir det synlig at det er variasjoner i hvor grundig bruken av ulike lesestrategier begrunnes, samtidig som mange av begrunnelsene er gjentakende. For eksempel ser man ut ifra skjemaet se at en gjentakende begrunnelse for hvorfor man bør bruke ulike strategier, er å huske og forstå tekster bedre. Dette er en begrunnelse som går på tvers av læremidler, og på tvers av lesestrategikategoriene. Et annet interessant funn ved å kategorisere på denne måten, er at det kommer frem at mangel på begrunnelse også er merkbart til stede. Dette går igjen i samtlige av læremidlene. Dette blir også viktig å ta i betraktning for å vurdere læremidlenes kvalitet med tanke på opplæring i lesestrategier i henhold til avhandlingens problemstilling. For å forenkle drøftingen og videre koding, ble resultatene av denne kodingen kondensert og satt inn i en ny tabell.

Begrunnelse	Kode	Kategori
<ul style="list-style-type: none"> - Opplære det som er uklart - Forstå og huske bedre - Sjekke egen forståelse - Finne ut hva teksten handler om - Fortelle hva teksten handler om - Legge merke til ting i teksten 	Leseforståelse	Forstå og huske innhold
<ul style="list-style-type: none"> - Finne ut hva ukjente ord betyr - Forstå ords hele betydning 	Ordforståelse	Utvide ordforråd
<ul style="list-style-type: none"> - Tenke gjennom innhold og vurdere det - Organisere og tenke gjennom tekstens innhold 	Reflektere rundt innhold	Lese kritisk
<ul style="list-style-type: none"> - Får en større opplevelse og glede av lesingen 	Leserens holdning til lesing	Økt leseglede

Tabell 6: Kondensert oversikt over de ulike måtene å begrunne bruk av lesestrategier på.

Hensikten med å gjøre dette er todelt. I første omgang er det for å få en mer sammenfattet oversikt over hvordan bruk av lesestrategier begrunnes, slik det kommer frem i læremidlene. I andre omgang er det for å også ta et steg bort i fra det mer komparative perspektivet analysen har hatt så langt, og heller fremheve et helhetlig blikk på hvordan lesestrategier begrunnes i disse læremidlene. Med utgangspunkt i kodingen gjort i *tabell 6*, kan man si at læremidlene begrunner

bruken av lesestrategier med at man forstår og husker innhold, utvider ordforråd, leser kritisk og økt leseglede.

Læring skjer på ulike måter hos ulike elever. Forskeren Howard Gardner hevder i sin teori fra 1983, at det finnes syv forskjellige typer intelligens (Gardner, 1987). Denne teorien om multipel intelligens, eller MI, er en motpart til den mer klassiske forståelsen av at intelligens kan måles i IQ. Kjernen i teorien, er at intelligens kan slå ut på forskjellige måter hos individet. For eksempel kan noen individer være gode på å forstå og organisere språk, både skrevet og verbalt, mens andre har større forståelse for matematikk. Denne teorien har vært med på å endre synet på «smarte» og «dumme», spesielt innen utdanning. Samtidig påpeker Løvland at teorien om MI også er omdiskutert (Løvland, 2011, s. 150), og gir nok ikke et komplett bilde av læringsprosessen. Likevel drøfter hun hvorvidt teorien har satt sine spor, og har vært med på å gjøre norsk skole mer multimodal.

Med dette i tankene, valgte jeg og også å se på læremidlenes måte å formidle lesestrategier på. Brukes andre modaliteter enn kun verbaltekst? En ny gjennomgang av læremidlene viste at læremidlene bruker et bredt utvalg måter å formidle lesestrategier på. Den dominerende er verbaltekst, som hovedsakelig brukes til å formidle hva og hvordan. Læremidlene er også gode på å bruke eksempler, og modellerer bruk av strategiene de formidler. Eksempelene er gjerne illustrasjoner, som i forbindelse med venndiagrammer og tankekart, eller i *Fabels* tilnærming til BISON-blikket. Parateksten spiller altså en stor rolle i læremidlene når det kommer til formidling. *Skolestudio* bruker ofte Salto-logoen for å signalisere at her burde elevene bruke SALTO-metoden. *Fabel* har sine egne ikoner, som tankeboble og spørsmålstejn, for å signalisere ulike strategiske handlinger. Helhetlig er det enkelt å slå fast at læremidlene formidler lesestrategier på en multimodal måte.

5.1.3 Hvordan omtales lesing på skjerm i læremidlene?

Avslutningsvis i denne delen av analysen, vil det kastes et søkelys på lesing på skjerm og digitale lesestrategiers plass i læremidlene. Spesielt interessant å ta i betraktning er Støles (2020) artikkel, hvor det drøftes hvorvidt mangel på opplæring i å lese digitale tekster påvirker resultatet negativt når leseforståelse av tekster på skjerm måles (Støle et al., 2020). Dette må ses i sammenheng med

at digitale tekster tilbyr andre affordanser og krever andre ferdigheter av leseren. Dette utdypes videre i kapittel 2.3.1, hvor det presiseres at utdypingsstrategier er spesielt viktige lesestrategier i sammenheng med lesing på skjerm. God kunnskap om søkemotorer og nettsider er også viktige forkunnskaper leseren tar med seg inn i lesingen. Med tanke på den digitale hverdagen, både i og utenfor skolen, blir det derfor tydelig at lesing på skjerm og digitale lesestrategier bør tas i betraktning i leseopplæringen. Spesielt relevant blir det når ett av de utvalgte læremidlene, *Skolestudio*, er skjermbasert. *Skolestudio* er også bare ett av flere skjermbaserte læremidler tilgjengelig for norsk skole i dag. I tillegg til *Skolestudio* finnes flere store digitale læremidler, som *Skolen* og *Salaby*.

I analysen kommer det frem at de utvalgte læremidlene vier svært lite plass til lesing på skjerm eller digitale lesestrategier i lesestrategiformidlingen. Et tilfelle hvor det blir gitt noe plass, er *Ordrikets* formidling av strategien «Still spørsmål til teksten». Dette er en utdypingsstrategi som begrunnes med et perspektiv på kritisk lesing (Bjerke et al., 2022a, s. 150). I læremidlets formidling av strategien, gis det en eksempeltekst og eksempler på spørsmål man kan stille seg for å lese kritisk. Et av disse eksempelspørsmålene er rettet mot eksempeltekstens kildehenvisning, som er en internettside (Bjerke et al., 2022a, s. 151). Eksempelspørsmålene er «Er denne kilden troverdig?» og «Finnes denne nettsiden?». Det blir ikke beskrevet eller begrunnet noe nærmere hvorfor man bør stille disse spørsmålene i sammenheng med internettkilder. Samtidig er disse spørsmålene i tråd med Brante & Anmarkruds (2021) og Kulbrandstads (2022) perspektiver på digitale lesestrategier (Brante & Anmarkrud, 2021, s. 20; Kulbrandstad, 2022, s. 273). Også i *Fabel* blir internett som informasjonskilde nevnt eksplisitt i forbindelse med å øve på kritisk lesing. Her blir det forklart at troverdige kilder ofte er kjente nettsider (Bjørkvold et al., 2020b, s. 12). I tillegg introduserer boken leseren til *varseltrekanten*, som fungerer som en sjekklister for hvordan man kan vurdere en kilde (Bjørkvold et al., 2020b, s. 15). Dette er også i tråd med Brante & Anmarkrud (2021) og Kulbrandstads (2022) synspunkter om digitale lesestrategier. Også i *Fabel*, som i *Ordriket*, blir ikke den kritiske lesingen satt i sammenheng med lesing på skjerm eller digitale lesestrategier. I *Fabel* blir det heller ikke satt i sammenheng med lesestrategier generelt.

5.2 Lesestrategienes plass i læremidlet og dets støtte til elevene

Så langt har analysen kun tatt utgangspunkt i de ulike læremidlenes eksplisitte formidling av lesestrategier. Med dette menes de ulike kapitler og delkapitler som eksplisitt omhandler opplæring i, og bruk av lesestrategier. For å vurdere hvordan læremidlene støtter elevene til å bli bevisste strategiske lesere, er det derfor hensiktsmessig å se nærmere på de delene av læremidlene som ikke omhandler eksplisitt formidling av lesestrategier. Denne delen av analysen vil derfor bestå av en nærlesing av en saktekst fra hvert av læremidlene. Nærlesingen vil se nærmere på hvordan lesestrategier kommer til syne før teksten, underveis i teksten og hvordan oppgavene etter teksten knyttes til lesestrategier. En mer detaljert redegjørelse for utformingen av denne delen av analysen finnes i kapittel 3.3.

I første omgang blir lesestrategienes plass før lesehandlingen vektlagt. Denne delen av analysen omfatter leseoppdraget frem til selve tekstens start. Her vil målet være å se etter hvordan læremidlet bevisstgjør elevene på lesestrategier før lesingen, hvorvidt leseren stimuleres til å gjøre lesestrategiske valg og hvordan læremidlet formidler dette. For å avgjøre hvordan læremidlet bevisstgjør elevene, ble det sett etter lesestrategier som nevnes både eksplisitt og implisitt. For å avgjøre hvilke valg leseren oppfordres til å gjøre, ble det sett nærmere på instruksjonene gitt i forkant av teksten. Det ble også sett nærmere på hvordan instruksjonene formidles, med tanke på bruk av paratekst. Til slutt ser jeg på oppgavene. Nærmere bestem hvorvidt det henvises til lesestrategier i oppgaveteksten, og hvilke lesestrategier oppgavene faller inn under.

5.2.1 *Skolestudio* om strutsen

Teksten om strutsen finner man i kapitlet *Fagtekster* i *Skolestudio*. Klikker man seg inn på teksten fra kapitlets forside, blir man først møtt med en boks med teksten "Ta SALTO! Før du leser: Hva vet du om strutsen fra før?" (Gyldendal Undervisning, 2020b). Uttrykket *Ta SALTO!* er en henvisning til oppskriften for lesing, slik den formidles i *Skolestudios* kapittel med samme navn. Gitt at leseren husker hva akronymet SALTO innebærer, vil dette være en direkte oppfordring til å gjøre gitte lesestrategiske handlinger. Hva akronymet innebærer blir utdypet i avhandlingens kapittel 4.3. Videre kommer en tydelig oppfordring til leseren om å aktivere forkunnskaper om tekstens tema. Deretter følger teksten selv, som forløper uten noen form for avbrudd eller oppfordring til strategier for bruk under lesing.



Figur 4: Skjermdump av starten på Skolestudios tekst om strutsen. Her ser man hvordan Skolestudio stimulerer til å aktivere forkunnskaper. Over overskriften er en avspiller for å høre på opplest versjon av teksten (Gyldendal Undervisning, 2020b).

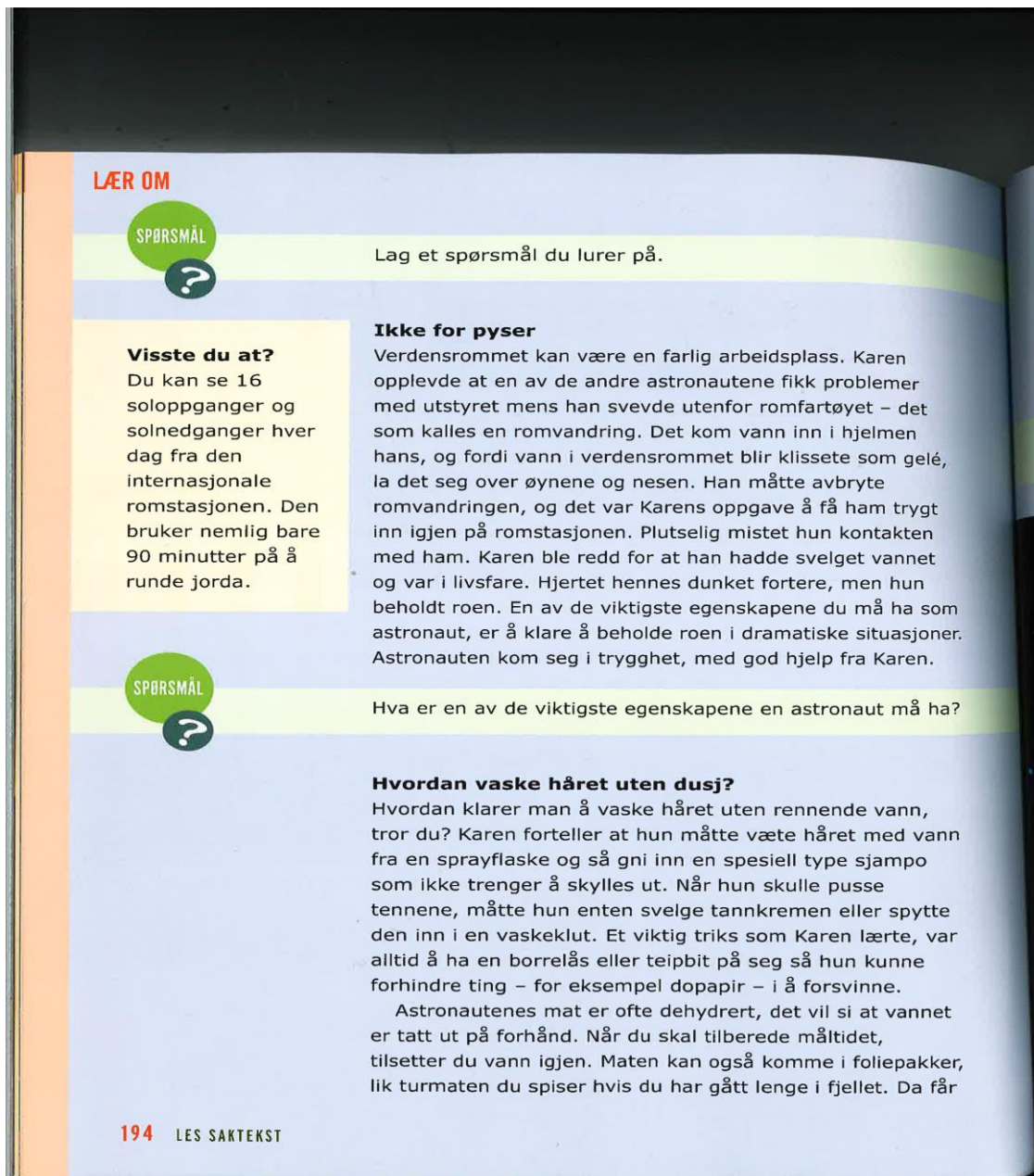
Oppgavene etter teksten er delt inn i tre kategorier, *Let og finn*, *Tolk og tenk* og *Utforsk teksten*. Oppgavene gis uten noen form for støtte rundt lesestrategier. Totalt er det fire *Let og finn*-oppgaver. Alle oppgavene er av typen kontrollspørsmål, hvor svaret er å finne eksplisitt i teksten. *Tolk og tenk* består av fire oppgaver, hvor leseren må lese mellom linjene i teksten og reflektere rundt innholdet for å kunne svare. Siste kategori består av tre oppgaver hvor leseren må si noe om teksten, samt arbeide i par for å organisere ord i teksten. Helt til slutt gis det et videre oppdrag for arbeid med temaet, kalt *dypdykk*.

Skolestudios tekst om strutsen er en forholdsvis kort tekst hvor lesestrategier vies tilsynelatende liten plass. Det tilhører teksten et rikt utvalg oppgaver, som implisitt oppfordrer til bruk av flere lesestrategier.

5.2.2 *Fabel* om astronauter

Fabels tekst om astronauter begynner på side 191 i Elevbok 5B. På side 191 finner man i hovedsak forberedelser til lesingen (Bjørkvold et al., 2020b, s. 191). Øverst på siden står overskriften «En reise i verdensrommet». Under overskriften er det en snakkeboble, hvor det står «Nå skal du lese teksten 'Slik blir du astronaut'. Hvilken lese måte vil du velge hvis du skal forstå mest mulig av teksten?»

(Bjørkvold et al., 2020b, s. 191). Her blir lese måte nevnt eksplisitt, og leseren oppfordres til å reflektere rundt valg av lese måte. Det blir ikke gitt noen instruksjon eller føring på hvilken lese måte som egner seg best, men på den foregående siden finner man instruksjoner på de tre lese måtene *skumles*, *nærles* og *leteles* (Bjørkvold et al., 2020b, s. 190). Videre på side 191 finner man i margen øverst til venstre to symboler man kjenner igjen fra siden «Slik bruker dere *Fabel*» (Bjørkvold et al., 2020b, s. 2). Øverst er en tankeboble, som symboliserer forkunnskaper, og spørsmålet «hva er en astronaut?». Under er symbolet BISON som symboliserer overblikk. Under BISON-symbolet følger verbaltekst som oppfordrer leseren til å ta et overblikk over teksten. Resten av siden fylles av en illustrasjon. I forkant av lesehandlingen, bevisstgjøres leseren på to ulike utdypingsstrategier, samt oppfordres til å velge lese måte.



Figur 3: Scannet side fra Fabel. Eksempel på hvordan parateksten bryter selve teksten med henvisninger til underveisstrategier (Bjørkvold et al., 2020b, s. 194).

Selve teksten strekker seg fra side 192 til 197. Teksten blir brutt til sammen 5 ganger, og tekstavbruddet utarter seg som et grønt bånd som strekker seg tvers over siden. I den delen av båndet som er i margin finnes det et symbol som også er å finne på læremidlets introduksjonsside «Slik bruker dere *Fabel*». På den delen av båndet som dekker siden finner man verbaltekst. I denne teksten er det to tilfeller av symbolet for nøkkelord, og tre tilfeller av symbolet for spørsmål til teksten. Når teksten brytes med nøkkelord, gis det med verbaltekst en instruks om å skrive et antall

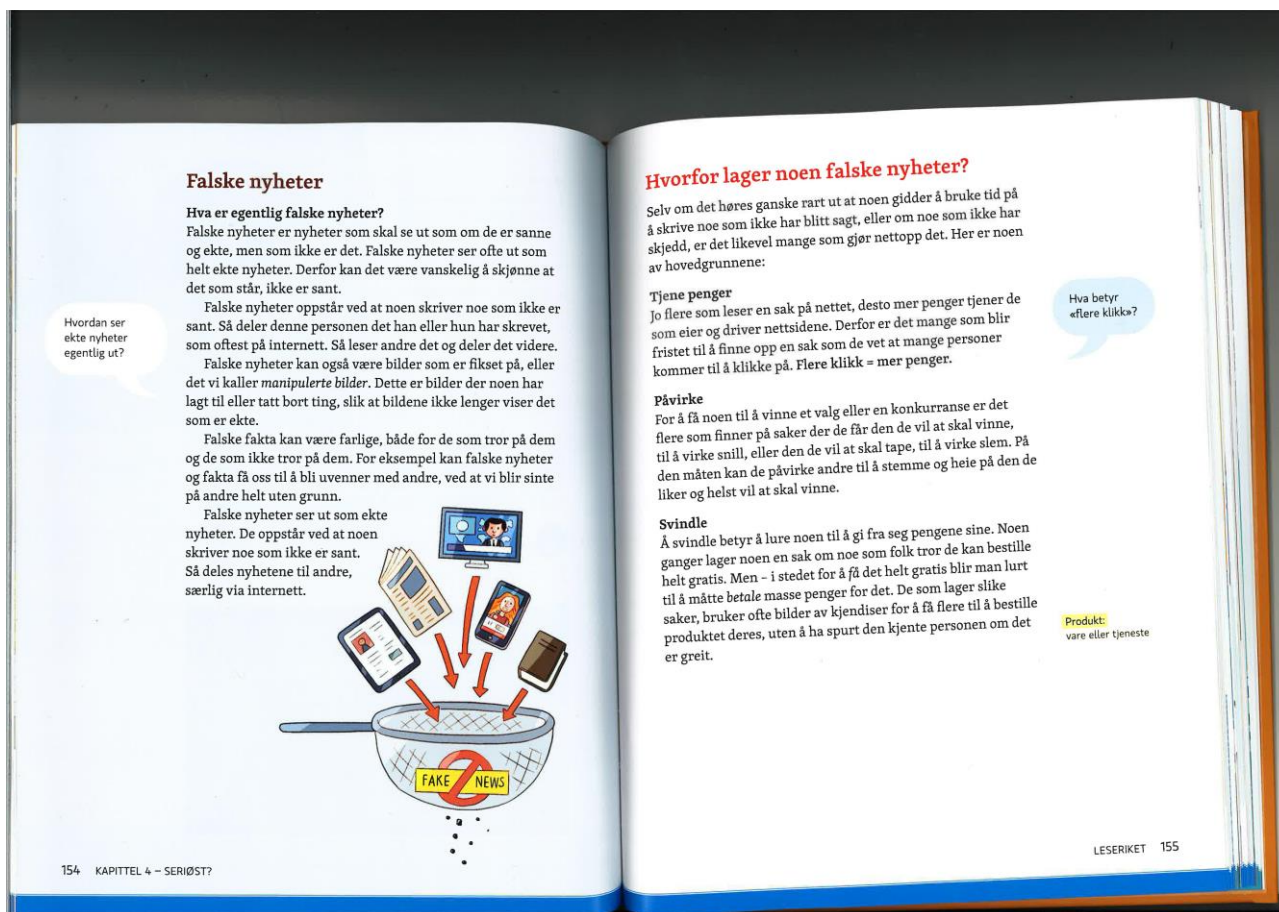
nøkkelord til et bestemt avsnitt av teksten. Av de tre tekstavbruddene med spørsmål, er to av de spørsmål til innhold i teksten. Disse spørsmålene er typiske kontrollspørsmål, hvor man kan svare ved å gjengi deler av teksten. Det siste spørsmålet er en instruks om å lage et eget spørsmål. Underveis i lesingen, trekker *Fabel* inn både repeterings-, organiserings- og utdypingsstrategier. Læremidlet benytter seg hovedsakelig av paratekster for å bevisstgjøre leseren på strategiene.

Etter lesingen følger det oppgaver til teksten. Disse oppgavene er delt inn i kategoriene *samtale*, *samarbeid* og *min læring* (Bjørkvold et al., 2020b, s. 198). Det er til sammen 10 oppgaver. Samtaleoppgavene består av tre kontrollspørsmål, en oppgave om å stille spørsmål til innholdet og en refleksjonsoppgave. Det er tre oppgaver i samarbeid-kategorien. Disse varierer også mellom kontrollspørsmål, refleksjoner og spørsmål til innhold og evaluering av lesing. Til slutt er det tre oppgaver under *min læring*. Disse oppgavene er instruksjoner om å evaluere lesingen ved å reflektere. Spesielt interessante å trekke frem med tanke på lesestrategier, er oppgave 5 a og b, og 6 a. Disse oppgavene går konkret tilbake til lesestrategier. Oppgave 5 a ber elevene vurdere nøkkelordene hen har skrevet, og oppgave b ber eleven reflektere rundt nytten av å notere nøkkelord. Oppgave 6 ber eleven om å nærlese for å svare på videre spørsmål.

I *Fabels* tekst om astronauter finner man støtte til å velge strategier i forkant av leseoppdraget, samt underveis i lesingen. Støtten gis i form av verbaltekst og i parateksten. Oppgavene i *Fabels* tekst om astronauter bærer preg av å være varierte. Oppgavene stimulerer til bruk av både repeteringsstrategier, utdypingsstrategier og evalueringsstrategier.

5.2.3 *Ordriket* om falske nyheter

Ordrikets tekst om falske nyheter starter på side 154, uten noen forberedelser eller instruksjoner i forkant. *Ordriket* har, som påpekt i kapittel 4.1, en struktur hvor en enkelt strategi formidles innledningsvis i hvert kapittel. Det er i forkant av teksten hverken henvisninger til lesestrategiene presentert tidligere i læremidlet, eller i starten av kapitlet (Bjerke et al., 2022a, s. 154). Underveis i teksten er det to snakkebobler som inneholder spørsmål til innholdet i teksten. Disse er plassert i marginen. På side 156 er det en tekstboks med fem punkter som oppsummerer innholdet i teksten. På tekstboksen er det også et ikon med teksten «øv» (Bjerke et al., 2022a, s. 156).



Figur 4: Scannede sider fra Ordriket. Viser teksten om falske nyheter. Merk de paratekstlige elementene som stiller spørsmål til teksten (Bjerke et. al., 2022a, s.154-155).

Etter teksten følger til sammen syv oppgaver, fordelt på tre kategorier; ord i teksten, huske og tenke. I første kategori er det tre oppgaver som går ut på å forstå ord og begreper i teksten. Det er to huske-oppgaver, som begge er kontrollspørsmål. De to siste oppgavene er tenke-oppgaver, og innledes med instruksjonen «Tenk kritisk» (Bjerke et al., 2022a, s. 158). Den ene oppgaven ber eleven tenke over forfatterens pålitelighet, og gir eleven noen spørsmål å stille seg. Den siste ber eleven tenke over innholdet i teksten.

I Ordriket er det i forkant av lesingen ingen støtte eller henvisning til lesestrategier. Underveis gis eleven spørsmål som stimulerer til utdypings- og organiseringsstrategier. Oppgavene til teksten er varierte og stimulerer til bruk av strategier fra alle fire strategikategoriene fra tabell 3.

5.2.4 Oppsummering av nærlesing

For å sammenfatte og organisere funnene i nærlesingen, valgte jeg å lage en tabell. Utgangspunktet for nærlesingen var analyse spørsmål 3, og dermed forholdte jeg meg også til det i utarbeidelsen av tabellen. Hensikten med tabellen er å få en oversikt over læremidlenes samlede evne til å støtte elever i å bruke lesestrategier i andre deler av læremidlet enn den eksplisitte strategiundervisningen. Den ferdige tabellen ble som følger:

Lesestrategienes plass i teksten →	Henvising til lesestrategier før teksten?	Henvising til lesestrategier underveis i teksten?	Hvilke lesestrategiske valg legger oppgavene opp til?
<i>Skolestudio</i>	<ul style="list-style-type: none"> - SALTO-metoden - Aktivere forkunnskaper 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingen 	<ul style="list-style-type: none"> - Letelese - Forstå ord og uttrykk - Tenke gjennom innhold
<i>Fabel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Velg lese måte - Aktivere forkunnskaper - BISON-blikk 	<ul style="list-style-type: none"> - Nøkkelord - Svar på spørsmål til innhold 	<ul style="list-style-type: none"> - Letelese - Nærlese - Still spørsmål til innhold - Tenke gjennom innhold
<i>Ordriket</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ingen 	<ul style="list-style-type: none"> - Svar på spørsmål til innhold 	<ul style="list-style-type: none"> - Letelese - Forstå ord og uttrykk - Tenke gjennom innhold
Hvilke lesestrategikategorier som dekkes →	<ul style="list-style-type: none"> - Utdypingsstrategier - Organiseringsstrategier 	<ul style="list-style-type: none"> - Repeteringsstrategier - Utdypingsstrategier 	<ul style="list-style-type: none"> - Evalueringsstrategier - Organiseringsstrategier - Utdypingsstrategier.

Tabell 7: Sammenfatning av resultatene fra nærlesing av utvalgte tekster fra hvert av læremidlene.

Tabellen viser at læremidlene forbereder elevene på å lese strategisk i møte med tekster utenfor den eksplisitte strategiformidlingen. Selv om lesestrategiene er mindre synlige her, er de fortsatt til stede. Det er også tydelig i tabellen at oppgavene til teksten er det som gir mest støtte til bruk av lesestrategier. Denne støtten er derimot i stor grad implisitt. Dette er imidlertid ikke negativt, ettersom oppgaver er gode når de også synliggjør hvilke lesestrategier som kan benyttes i løpet av lesingen (Skjelbred et al., 2013, s. 35). Dette er best gjort med oppgaver før og under lesingen, i tillegg til de som finnes etter teksten. Dette løser for eksempel Fabel godt, med hvordan teksten fysisk brytes med spørsmål til innholdet.

Alle læremidlene i analysen har oppgaver til tekstene, mens ikke alle trekker frem lesestrategier før eller under lesingen. Helt til slutt valgte jeg å også organisere oppgavene til tekstene inn i en tabell, slik at det ble mer oversiktlig. Kategoriene her er *kontrollspørsmål*, *refleksjonsoppgaver*, *utdypingsoppgaver* og *samhandlingsoppgaver*. Kontrollspørsmål er oppgaver hvor svaret finnes direkte i teksten. Refleksjonsoppgaver er oppgaver hvor eleven bes tenke over innholdet. Utdypingsoppgaver er oppgaver hvor eleven bes bearbeide teksten.

Oppgaver	<i>Skolestudio</i>	<i>Fabel</i>	<i>Ordriket</i>
Kontrollspørsmål	IIII	IIII	IIII
Refleksjonsoppgaver	IIIII II	IIIII I	III
Utdypingsoppgaver	I	I	
Total	12	11	7

Tabell 8: Oversikt over oppgavene til de utvalgte tekstene

Som nevnt, er oppgavene avgjørende for hvordan elevene leser teksten. Oppgavene er også avgjørende for hva elevene forstår som viktig stoff (Skjelbred et al., 2013, s. 35). Oppgaver til tekstene er også et fast innslag i læremidlene, og er en viktig del av elevenes bearbeiding av tekstene de har lest. Oppgavene har best effekt på utviklingen av leserens lesekompetanse når de legger opp til tolkning og refleksjon, eller kobler tekstens innhold til leserens forkunnskaper (Skjelbred et al., 2013, s. 35). For eksempel gjør oppgaver formulert med spørreord dette, og en gjennomgang av læremidlene viser at slike formuleringer dominerer oppgavene i læremidlene.

5.3 Oppsummering av analysen

I del en av analysen kommer det tydelig frem at læremidlenes eksplisitte strategiundervisning inneholder et forholdsvis likt antall konkrete lesestrategiske handlinger. Disse kan i noen tilfeller variere læremidlene imellom, som for eksempel strategiernes navn og hvor i selve lesehandlingen de plasseres. Når lesestrategiene i læremidlene organiseres ut ifra hensikt fremfor handling og plassering i lesehandlingen, endrer bildet seg. Kategorisering ut ifra hensikt, blir da *repeteringsstrategier*, *utdypingsstrategier*, *organiseringsstrategier* og *evalueringsstrategier*. Med denne vinklingen, blir det tydelig at læremidlene inneholder et bredt utvalg lesestrategier som dekker alle hensikter. Læremidlene benytter seg også av et variert utvalg måter å formidle

strategiene på. Den dominerende er verbaltekst, men illustrasjoner og andre paratekstlige virkemidler er også vanlig. Oppgavene til tekstene er varierte, og dekker også de fire ulike lesestrategikategoriene. Likevel får lesestrategier og metakognisjon rundt strategibruken liten plass i oppgavene. Samtidig er oppgavene den mest konsekvente implisitte oppfordringen til bruk av lesestrategier i møte med tekster i læremidlene.

6 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå resultatene fra analysen, og svare på forskningsspørsmålene. Analysen tok utgangspunkt i to forskningsspørsmål; "Hvilke lesestrategier presenteres eksplisitt, og hvordan presenteres de i læremidlet?" og "Hvordan støtter læremidlet opp om arbeidet med lesestrategier?". Hensikten med avhandlingen er å kunne si noe generelt om norske læremidler, ikke å sammenligne de opp mot hverandre.

Alle læremidlene inkluderer lesestrategier i forskjellig grad, og presenterer strategiene på forskjellige måter. Resultatene av analysen viser at læremidlene helhetlig inkluderer et bredt utvalg lesestrategier. Læremidlene ser ut til å følge ideen om før-, under- og etterlesingshandlinger når de presenterer de ulike lesestrategiene. Min analyse viser at det er i snitt 11 lesestrategier i læremidlene. I sin gjennomgang av 101 videofilmede norsktimer, finner Blikstad-Balas og Roe at det til sammen læres bort 16 ulike lesestrategier (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 26). Som påpekt i kapittel 3.1.1, er tar dette utgangspunkt i undervisning på ungdomstrinnet, og er ikke nødvendigvis representativt for undervisning på mellomtrinnet. Det kommer også fram at det, i disse 101 norsktimene, er en mye skjev fordeling av hvilke strategier som formidles, sammenlignet med hvordan lesestrategier formidles i læremidlene. I de videofilmede timene er det en stor overvekt på formidling av å oppsummere og å foregripe innholdet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 27). Det kommer også fram at lærerne bruker lite tid på eksplisitt strategiundervisning (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 28). I læremidlene er det en noe jevn fordeling av strategier i både før-, under- og

etterlesingshandlinger samt etter kategoriseringen repeterings-, organiserings-, utdypings- og evalueringsstrategier.

Samtidig er norske lærere helhetlig gode på å undervise i lesestrategier. De integrerer strategiundervisningen godt i tekstarbeid i timene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 39). Funnene til Blikstad-Balas og Roe sett opp mot mine analyser, kan tyde på at den kontinuerlige opplæringen i lesestrategier hviler i større grad på skuldrene til lærerne enn læremidlene. Læremidlene er grundige i sin eksplisitte formidling av lesestrategier, mens den kontinuerlige tilstedeværelsen av lesestrategier i læremidlenes tekster blir noe mer usynlig. Det blir derfor kanskje i større grad opp til lærerne å bevisstgjøre elevene på lesestrategier, ved å trekke frem lesestrategier og innlemme dem i tekstarbeidet. Dette kan være problematisk, når læremidlene kan sees på som «[...] et av de viktigste grensesnittene mellom eleven og den kunnskap som gjelder i skolen.» (Selander & Skjelbred, 2004, s. 117).

Det er forholdsvis lite plass i læremidlene for elevene å vurdere og tenke over egen lesing. Med dette sikter jeg til metakognisjon rundt bruk av lesestrategier. I kapitlene hvor den eksplisitte formidlingen av lesestrategier foregår, er det gjerne lagt opp til at elevene skal reflektere rundt effekten av å bruke ulike strategier. Videre i læremidlene, hvor det gis mer ordinære leseoppdrag, er det mindre støtte til denne metakognisjonen. Dette kan være hemmende i å lære elevene opp til å bli gode strategiske lesere. Med funnene til Blikstad-Balas og Roe i bakhodet, vil det jo være opp til den enkelte lærer hvorvidt det undervises i, og trenes på bruk av lesestrategier. Metakognisjonen og det å være aktiv i leseprosessen, er nøkkelen til å bli en dyktig leser (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 9). som Blikstad-Balas og Roe skriver er det en «[...] forutsetning at de forstår *hvordan*, *hvorfor* og ikke minst *når* en lesestrategi kan hjelpe dem med å forstå eller huske teksten bedre.» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 28). Mye av læringen skjer i møte med tekster, og arbeidet med tekster blir mer krevende jo høyere i skolegangen eleven kommer. På ungdomsskolen vil tekstarbeidet ta eleven utenfor den nærmeste personlige erfaringssfæren, noe som fordrer god tekstkunnskap og bevissthet rundt lesestrategier (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 15). Etersom mellomtrinnet gjerne er hvor den videre leseopplæringa starter, og lesestrategier først læres, bør kanskje læremidlene også støtte eleven mer systematisk i sin bruk og bevissthet rundt lesestrategiene.

At læremidlene ikke vier lesestrategiene mye plass utover den eksplisitte formidlingen kan være en av læremidlenes svakheter. I en rapport skrevet på bestilling av Språkrådet, presiseres det at et godt utformet læremiddel «viser til bruk av lesestrategier både før, under og etter lesing, samt at de tematiserer leseprosessen gjennom å forklare hvordan bøkene kan brukes.» (Skjelbred et al., 2013, s. 19). Læremidlene i analysen fyller mange av disse kravene. De forklarer hvordan læremidlet skal brukes, og viser til lesestrategier man kan bruke både før, under og etter lesing. Det er den gjennomgående henvisningen til lesestrategier, og en klar tematisering av leseprosessen læremidlene er mindre gode på.

Sett fra en annen side, kan det også være en trygghet for elevene når læremidlet, eller læreboka, tar en mer autoritær tilnærming til formidling av kunnskap. Altså, at læremidlene forteller hva lesestrategier er og når de skal brukes, fremfor å hele tiden stimulere til metakognisjon og elevenes egne valg. Dette henger sammen med elevenes syn på kunnskap, læremidler og læremidlenes kunnskapsformidling. Dersom læremidlene har en skjevfordeling mellom å vektlegge elevenes læringsbevissthet fremfor å formidle kunnskap, vil de kunne oppleve læremidlet som en utrygg kilde til kunnskap (Selander & Skjelbred, 2004, s. 81). Nøkkelen bak god pedagogisk formidling ligger nemlig på samspillet mellom de pedagogiske tekstene og elevenes ikke-viten (J. J. Hansen, 2010, s. 244). Skal læremidlet lykkes i å lære opp eleven til å bli god på bruk av lesestrategier, må læremidlet balansere formidlingen av strategiene. Selv om læremidlene har lite eksplisitt strategiformidling, er det fortsatt mye implisitt strategiformidling i form av paratekst og oppgaver.

Et annet moment som er viktig å trekke fram, er at læremidlet alene ikke har ansvar for hverken kunnskapsformidling, eller læring hos elevene. Gilje trekker frem at primære læremidler, som lærebøker, blir i liten grad brukt i undervisning, til fordel for sekundære læremidler (Gilje, 2021). Dette er i hovedsak når elevene produserer noe ved hjelp av digitale verktøy. Dette står litt i kontrast til det Roe & Blikstad-Balas skriver i *Hva foregår i norsktimene?* De finner at lærebøker brukes hyppig når det arbeides med litterære tekster (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Det kan se ut til at arbeidsmåte, arbeidsmål og tilgjengelige verktøy har en påvirkning på hvor stor plass læreboka får i undervisningen. Dermed kan man si at læreren, sammenlignet med de primære læremidlene, spiller en større rolle for faktisk læring når det kommer til lesestrategier.

God lesestrategiundervisning innebærer at elevene selv skal kunne prøve de ut med god veiledning (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 138). I en mastergradavhandling fra 2019, blir flere lærere på barnetrinnet intervjuet om deres undervisningspraksis i forbindelse med lesestrategier. Studien viser at noen lærere er svært grundige i lesestrategiopplæringen sin, og bruker mye tid på å forklare både hvorfor og hvordan. Spesielt interessant er det å se at noen lærere ser på lesestrategier som en form for tilpasset opplæring, ettersom elevene kan velge strategier som passer dem (Simonsen, 2019, s. 58). I et klasserom hvor primære læremidler ser ut til å spille en støtterolle, er det kanskje urimelig å også forvente at de er utformet til å spille hovedrollen. Samtidig kan de være viktige i samspillet mellom lærerens lesestrategiundervisning, og elevenes utprøving og utforskning.

Funnene i analysen viser også at læremidlene har et bredt utvalg oppgaver knyttet til tekstene. I gjennomsnitt er det i læremidlene ti oppgaver knyttet til en tekst. De fleste av disse er kontrolloppgaver og refleksjonsoppgaver. Oppgaver spiller en viktig del for leseforståelsen. Tidligere har jeg trukket fram hvordan kontrolloppgaver styrer måten elevene leser på, og referert til begrepene *match-teknikk* og *svarjakt* for å illustrere hvordan. Slike oppgaver måler kun grunnleggende leseforståelse, og lærer eleven opp til å kopiere direkte fra teksten (Kulbrandstad, 2022, s. 266). Selander og Skjelbred skriver om tendensen til at oppgavene som kontrollerer kunnskap, dominerer både i læremidlene og i undervisningen (Selander & Skjelbred, 2004, s. 87). Selv om dette legger opp til innlæring av letelesing og repeteringsstrategier, er det også viktig å jobbe med oppgaver som fremmer refleksjon og kritisk tenking. Slike oppgaver hjelper elevene å bli bedre lesere (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 43). Refleksjonsoppgaver hvor elevene får kommunisere egne tanker, og spesielt hvor de samarbeider med andre, er også i tråd med fagfornyelsens vektlegging av dybdelæring. De er også grunnleggende for å se hva elevene har forstått av det de har lest (Fuglestad et al., 2017, s. 28).

Til slutt er det verd å trekke fram et interessant funn, som egentlig baseres på mangelen av funn. Ingen av læremidlene ser ut til å behandle lesing på skjerm som en egen ting som krever andre tilnærminger. Det er spesielt bemerkelsesverdig at *Skolestudio*, som er digital, ikke tar for seg en eksplisitt tilnærming til lesing på skjerm og lesestrategier for digital lesing. Når digitale verktøy, som nettbrett, og arbeidsmåter som krever å bruke internett i større grad definerer undervisning, er det for meg forunderlig at læremidlene ikke belyser riktig bruk av disse.

Lesestrategiene har en tydelig tilstedeværelse i læremidlene, med gjerne egne kapitler eller deler av kapitler viet spesielt til formidling av lesestrategier. Samtidig har jeg inntrykket av at lesestrategiene er litt usynlige i læremidlene utover disse kapitlene. Det er derimot ikke nødvendigvis en ulempe eller svakhet at lesestrategiene er mindre synlige utover den eksplisitte strategiformidlingen. Dersom lesestrategiene tar for stor plass, vil arbeidet med de gå over grensen til å bli mer systematisk og kunstig. Læremidlet er tross alt heller ikke utviklet for å primært formidle lesestrategier. Det er også læreren som bestemmer hvilke deler av læremidlet som skal brukes, når, hvordan og ikke minst om det skal brukes i det heletatt. Skulle en lærer derimot velge å undervise i lesestrategier, vil læreren finne god støtte i læremidlet. Også elevene, med riktig veiledning, vil kunne finne god støtte til sin utforsking av lesestrategier. Når det kommer til øving av metakognisjon, og å øve på et bredt repertoar av strategier, finner nok elevene mer støtte hos læreren.

7 Konklusjon og veien videre

Helt til slutt vil jeg presisere og oppsummere poengene drøftingen, og prøve å lande på en konklusjon. Denne studien har sett nærmere på tre norske læremidler, og hvordan lesestrategier formidles og gis plass i læremidlene. Jeg har analysert læremidlene helhetlig, samt nærlest deler av hvert av læremidlene. Først og fremst vil jeg påpeke at læremidlene framstår for meg som jevnt over gode. De gir mye plass til lesestrategier, og formidler de på en variert og tydelig måte. Lesestrategiene har en noe begrenset tilstedeværelse utenom de kapitlene som dekker den eksplisitte strategiformidlingen. Samtidig er det noen elementer som stimulerer til repetert bevissthet rundt lesestrategier. Her spiller oppgavene til tekstene en stor rolle. Oppgavene har en god variasjon mellom kontrollerende og reflekterende oppgaver. Kontrollerende oppgaver trener opp lese måten letelesing/skanning, og vurderer elevenes grunnleggende leseforståelse. De reflekterende oppgavene lar elevene kommunisere egen forståelse på andre måter, og viser dypere leseforståelse. De er også viktige for elevens utvikling av leseferdigheter.

Lesestrategier er nøkkelen for god lesekyndighet, og læremidler er bare en del av helheten når det kommer til god leseopplæring. Det er mange andre faktorer som påvirker enkeltelevens utvikling av leseferdigheter, som for eksempel elevens forutsetninger, eller den enkelte læreren. Likevel ser norske læremidler ut til å være et godt utviklet stillas for elevene å ta utgangspunkt i, i sin

leseutvikling. Min vurdering er også at norske læremidler har et forbedringspotensial når det kommer til å gi god støtte i opplæring av å lese digitale tekster. Hvordan forholde seg til hyperlenker, større vektlegging av organiseringsstrategier, opplæring i hensiktsmessig bruk av søkemotorer og trening på kildekritikk er noen punkter som burde vektlegges i møte med digitale tekster. Norske skoler er digitaliserte, og når digitale læremidler i større grad tas i bruk, bør læremidlene også tilpasses dette. Læremidler er ikke bare en støtte for elever, men også for lærere. Læremidler spiller en betydelig rolle i utforming av undervisning. Man kan anta at der er mer sannsynlig at det som står i læremidlene, blir brukt i undervisning. Dersom digital lesing ikke belyses i læremidlene, kan man anta at det sannsynligvis ikke belyses i undervisningen heller.

7.1 Veien videre

Til slutt vil jeg belyse avhandlingens overførbarhet, altså hvorvidt resultatene i forskningen kan overføres til andre kontekster. Studien ser, som sagt, nærmere på læremidlene, og kan derfor bare si noe om dem. Det kommer fram at læremidlene, tross forskjellige utgivere, forfattere og utforming, også har mange likheter. Jeg har tatt utgangspunkt i et mindre utvalg læremidler låst til 5 trinn, men det er rimelig å anta at de tendensene jeg finner i mine analyser også gjelder læremidler i norskfaget på andre trinn.

Med bakgrunn i analysen jeg har gjort, vil jeg påstå at læremidler i norskfaget gir god støtte i opplæring av lesestrategier. Den eksplisitte strategiformidlingen i læremidlene formidler et bredt utvalg lesestrategier som dekker flere formål, og de formidles på en variert måte. Læremidlene er derimot mer passive i å bevisstgjøre leseren på lesestrategier utover den eksplisitte strategiformidlingen. Norsklærere bør være oppmerksom på dette, og ta en mer aktiv rolle i å stimulere elevene til bevisst strategibruk i møte med tekster i læremidlene. I tillegg vier læremidlene nærmest ingen oppmerksomhet til lesing av digitale tekster, eller digitale lesestrategier. Dette gjelder også det digitale læremidlet, *Skolestudio*. Ettersom mye av tekstene som benyttes i norsk skole i dag er digitale, bør kanskje det være en slik støtte i leseopplæringen. Det er viktig å påpeke at læremidlene som er tilgjengelige i dag, er forholdsvis nye i seg selv, og utformet etter en nesten like ny læreplan. God opplæring rundt digital lesing kan imidlertid

innlemmes i læremidlene ved revideringer og nye utgaver. Her står de digitale løsningene sterkere, da de er mer fleksible med tanke på revidering av innhold.

Referanser/litteraturliste

- Andreassen, R. (2021). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing—Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M., & Ulland, G. (2022a). *Ordriket: Elevbok 5A* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M., & Ulland, G. (2022b). *Ordriket: Elevbok 5B* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjørkvold, T., Fjeld, T. K., Holm, D., & Løkken, B. G. (2020a). *Fabel 5A* (1. utg.).
- Bjørkvold, T., Fjeld, T. K., Holm, D., & Løkken, B. G. (2020b). *Fabel 5B* (1. utg.).
- Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn?: En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 268–281. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brante, E. W., & Anmarkrud, Ø. (2021). *Gode digitale lesestrategier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2011). *Les mindre—Forstå mer!: Strategier for lesing av fagtekster ; 1. - 7. Trinn* (1. utg., 1. oppl.). Gyldendal akademisk.
- Cappelen Damm. (U. Å.). *Hva er Skolen? Hva er Skolen?* https://skolen.cdu.no/_/hva-er-skolen-629f475704f7531dafdf0791
- Fagbokforlaget. (U.Å.). *Ordriket*. Fagbokforlaget.no. <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Ordriket>
- Fuglestad, U., Hoem, T. F., & Håland, A. (2017). *God leseplanlegging*. Cappelen Damm akademisk.
- Gardner, H. (1987). The Theory of Multiple Intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37, 19–35. JSTOR.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: Læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 227–241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gyldendal Undervisning. (2020a). *SALTO 5, skolestudio*. <https://www.skolestudio.no/Salto--Norsk--5/76fb22d9-c396-4668-8801-a44a5dbcc6e0--Ta%20SALTO!>

- Gyldendal Undervisning. (2020b). *Strutsen—Skolestudio*. <https://www.skolestudio.no/Salto--Norsk--5/505b7722-3e81-4823-a1eb-8405db023a24--Fagtekster/view--podium--eb0ea292-5bba-4c5f-8c37-b83f8a174733/>
- Gyldendal Undervisning. (2020c). *Forside av kapitlet Ta SALTO!* [Skjermdump]. <https://www.skolestudio.no/Salto--Norsk--5/76fb22d9-c396-4668-8801-a44a5dbcc6e0--Ta%20SALTO!>
- Hansen, J. J. (2010). Det pædagogiske blik—Pædagogiske tekster i systemteoretisk belysning. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Høyskoleforl.
- Hansen, T. I. (2010). Den Fænomenologiske Tilgang. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (1. udg., 1. oppl). Høyskoleforlaget.
- Høgskolen i Innlandet. (u.å.). *Lise Iversen Kulbrandstad—Kort om*. <https://www.inn.no/finn-en-ansatt/lise-kulbrandstad.html>
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utgave, 2. opplag). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). ABSTRAKT.
- Johansen (M. Fl.), E. B. (1999). *Lærebokkunnskap—Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehaug.
- Kulbrandstad, K. I. (2022). *Lesing i utvikling*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR06-01)*.
- Leu, D., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D., Henry, L., Reinking, D., Block, C., Parris, S., & Afflerbach, P. (2015). Research on Instruction and Assessment in the New Literacies of Online Reading Comprehension. *Comprehension Instruction: Research-based Best Practices*.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing: Samansette fagtekstar i skulen*. Fagbokforlag.
- Mangen, A., Olivier, G., & Velay, J.-L. (2019). Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story? *Frontiers in Psychology*, 10, 38. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>
- Mikkelsen, L. E. (2019). *Hvordan reflekterer et utvalg lærere omkring digital lesing, og hvordan bruker de lesestrategier til digitale tekster?* Norges Arktiske Universitet.
- Mortensen-Buan, A.-B. (2015). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. utgave). Universitetsforlaget.

- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2015). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnesen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1984). *Forskrift om godkjenning av lærebøker* (FOR-1984-01-13-3520). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/1984-01-13-3520#KAPITTEL_1
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. utgave). Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107–134). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk—Etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Ryeng, S. (1998). *Metode og Teori i Læreveranalyse* (FoU-Rapport Nr. 1). UNIKOM.
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforl.
- Simonsen, E. S. (2019). *Et blikk på lesestrategier—Fra lærerperspektivet. Engasjerte læreres begrunnelser for anvendelse av lesestrategier i egen undervisning*. UiT Norges Arktiske Universitet.
- Skjelbred, D. (2010). Lærerveiledninger og oppgaver. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Novus.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens Tekster—Et utgangspunkt for læring* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Skjelbred, D., Mortensen-Buan, A.-B., Askeland, N., Bakke, J. O., & Aamotsbakken, B. (2013). *Språklig kvalitet i læremidler—Rapport utarbeidet ved Høgskolen i Vestfold på oppdrag av Språkrådet* (Nr. 3; Språkrådets Skrifter, s. 118). Språkrådet.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). Paratekstenes betydning for lesing av fagtekster. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning*. Universitetsforlaget.
- Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education, 151*, 103861.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Torvatn, A. C. (2004). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Høgskolen i Hedmark.
- Tveit, Å. K., & Mangen, A. (2014). A Joker in the class: Teenage readers attitudes and preferences to reading on different devices. *Library & Information Science Research, 3*(36), 179–184.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, august 25). *Den internasjonale studien PISA*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>
- Wiggen, M., & Gabrielsen, L. (2021). *Jeg har aldri trodd at mine fag krever lesestrategier* [Nord Universitet]. <https://hdl.handle.net/11250/2773957>

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Skjermdump av forsiden på SALTO 5s læringsrom. S. 36

Figur 2: Scannet eksempelside fra Fabel, hvor lesestrategier formidles eksplisitt. S. 41

Figur 3: Scannet eksempelside fra Ordriket, som viser hvordan lesestrategier formidles i starten av hvert kapittel. S. 44

Figur 4: Skjermdump av starten på Skolestudios tekst om strutsen. S. 57

Figur 5: Scannet side fra Fabel. Eksempel på hvordan parateksten bryter teksten. S. 59

Figur 6: Scannede sider av teksten om falske nyheter i Ordriket. S. 61.

Tabell 1: totalt antall enkeltstrategier i hvert av læremidlene. S. 47

Tabell 2: Oversikt over hvilke konkrete lesestrategier som finnes i læremidlene. S. 48

Tabell 3: Kodingsskjema utarbeidet med utgangspunkt i kategoriene presentert i boka Gode Lesestrategier. S. 50

Tabell 4: kvantifisering av lesestrategiene med utgangspunkt i de overordnede kategoriene fra tabell 3. S. 51

Tabell 5: oversikt over hvordan de ulike læremidlene begrunner bruken av strategiene. S. 52

Tabell 6: Kondensert oversikt over de ulike måtene å begrunne bruk av lesestrategier på. S. 53

Tabell 7: Sammenfatning av resultatene fra nærlesing av utvalgte tekster fra hvert av læremidlene. S. 62

Tabell 8: Oversikt over oppgavene til de utvalgte tekstene. S. 63