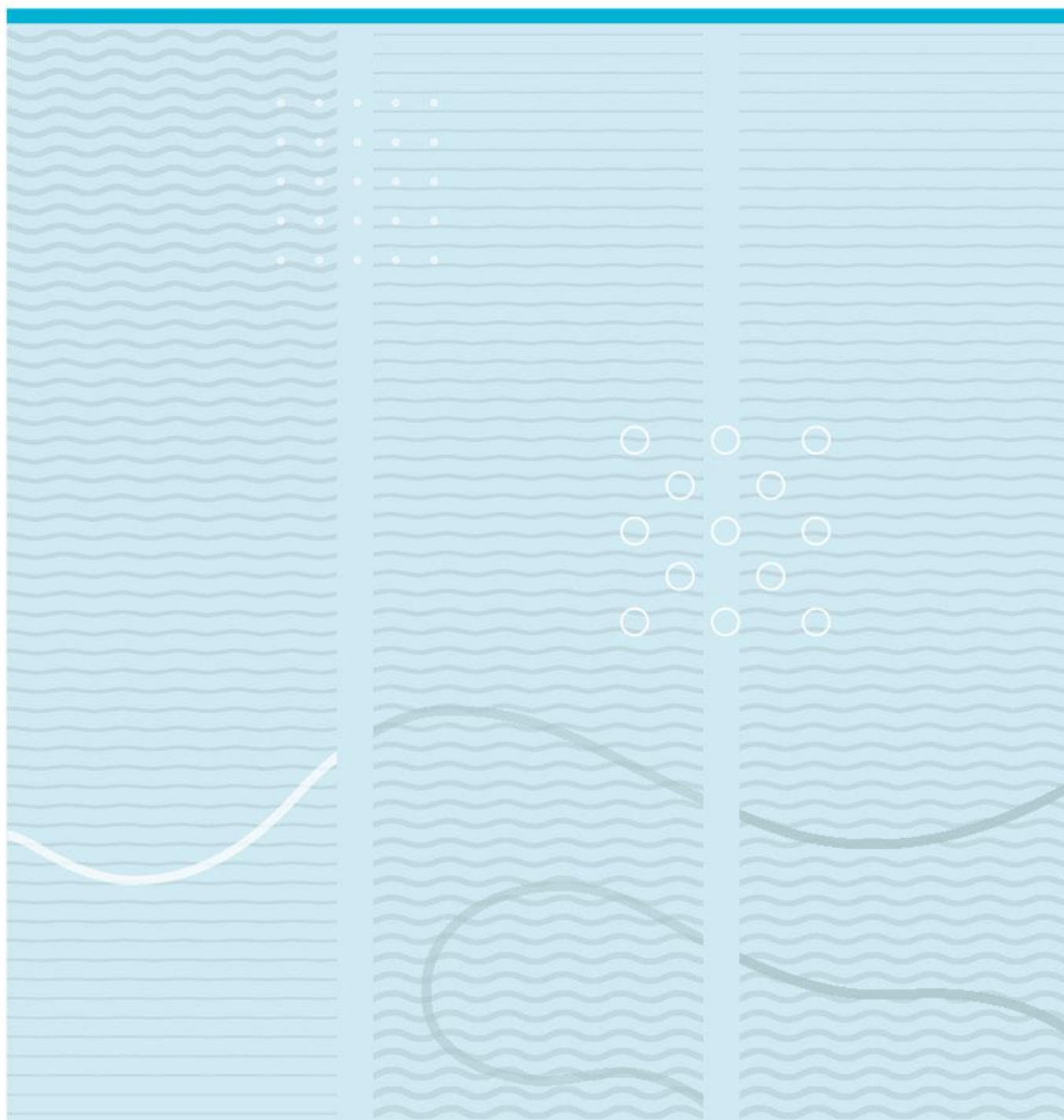


Kristina Knaben Hennestad og Anne Lamberg Opsahl

## Vellykka strategiundervisning?

En kvalitativ innholdsanalyse om lesestrategier i *SALTO 5* og *Ordriket 5*



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Kristina Knaben Hennestad og Anne Lamberg Opsahl

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Det overordna temaet for denne masteroppgava er lesestrategier. Å kunne lese regnes som en nøkkelferdighet for å klare seg i samfunnet. Lesestrategier er arbeidsmåter som kan brukes i møte med tekst, for å oppnå en bedre forståelse av det en leser. Ifølge kompetansemål i læreplanen i norsk, skal elevene kunne bruke lesestrategier tilpasset formålet etter 7. trinn. Forskning har vist at eksplisitt undervisning i lesestrategier er effektivt for å styrke elevenes leseforståelse. Annen forskning viser at læreboka fortsatt er viktig for planlegging og gjennomføring av undervisning. Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvilke muligheter utvalgte læreverk i norsk gir læreren for å drive eksplisitt undervisning i lesestrategier. Fordi elevene skal kunne tilpasse bruken av lesestrategier, ser vi spesielt etter muligheter som legger til rette for eksplisitt undervisning i evalueringsstrategier. Det er en type lesestrategier som handler om å overvåke leseforståelsen og evaluere egen strategibruk. I lys av dette har vi arbeidet ut fra følgende problemstilling: *Hvilke muligheter gir to læreverk i norsk etter LK20, femtetrinns læreren til å arbeide med eksplisitt undervisning i lesestrategier, spesielt evalueringsstrategier?*

Metoden vi har benytta er en kvalitativ innholdsanalyse. Det er en metode som egner seg godt til å gjøre en systematisk analyse av et stort tekstmateriale, og er forankra i en hermeneutisk tilnærming. Med utgangspunkt i flere utvalgs kriterier, har vi gjort en analyse av *SALTO 5* fra Gyldendal og *Ordriket 5* fra Fagbokforlaget. Datamaterialet vi analyserte, var de delene av læreverka som handlet om lesestrategier og undervisning i lesestrategier.

Funn fra analysen viser at begge læreverka gir læreren flere muligheter til å jobbe med eksplisitt undervisning i lesestrategier, men på grunn av svært ulike organiseringer artet disse mulighetene seg forskjellig. *SALTO* presenterer alle lesestrategiene i bokas første kapittel, og legger opp til et systematisk bruk av strategiene gjennom hele året. *Ordriket* presenterer en ny strategi i hvert kapittel, og ikke før i bokas siste kapittel, er alle ti lesestrategiene presentert. *SALTO* har egen oppskrift til hvordan strategiinnlæringa generelt bør foregå, mens *Ordriket* har et eget modelleringsforslag tilpasset hver enkelt lesestrategi. *SALTO*-strategiene er gjennomgående knyttet til tekstene elevene leser. Det er ikke like systematisk i *Ordriket*, der arbeidet med strategiene kan oppleves som løsrevet fra tekstene. *SALTO* framhever det å overvåke leseforståelsen som den viktigste lesestrategien, og legger til rette for at elevene skal utvikle metakognitiv bevissthet om egen leseprosess og kunne bruke lesestrategiene formålstjenlig. *Ordriket* legger ikke opp til at

elevene skal øve seg på å overvåke egen leseforståelse. Evalueringsstrategiene i *Ordriket* fokuserer mer på kildekritikk og arbeid med ordlæring. Oppsummert kan vi si at *SALTO* og *Ordriket* byr på ulik grad av støtte til lærer i strategiinnlæringa, både på grunn av ulik organisering og på grunn av ulike prioriteringer. Denne studien konkluderer derfor med at *SALTO* gir læreren flere og bedre muligheter til eksplisitt undervisning i lesestrategier, spesielt evalueringsstrategier, enn *Ordriket*.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	8
1.2 Problemstilling .....	11
1.3 Avgrensing .....	11
1.4 Begrepsavklaringer .....	12
1.4.1 Leseforståelse .....	13
1.4.2 Lesestrategier .....	13
1.4.3 Evalueringsstrategier .....	13
1.4.4 Eksplisitt undervisning .....	13
1.4.5 Læremidler .....	13
1.5 Tidligere forskning .....	14
1.6 Oppgavas struktur .....	15
<b>2 Teori</b> .....	<b>17</b>
2.1 Leseforståelse .....	17
2.1.1 Modell for leseforståelse .....	18
2.2 Lesestrategier .....	21
2.2.1 Kategorisering av lesestrategier .....	22
2.2.2 Repeteringsstrategier .....	23
2.2.3 Utdypingsstrategier .....	23
2.2.4 Organiseringsstrategier .....	23
2.2.5 Evalueringsstrategier .....	24
2.2.6 Overflatestrategier og dybdestrategier .....	25
2.3 Eksplisitt undervisning i lesestrategier .....	25
2.3.1 Resiprok undervisning (RU) .....	26
2.3.2 Transaksjonell undervisning (TSU) .....	27
2.3.3 Begrepsorientert leseundervisning (BLU) .....	27
2.3.4 Eksplisitt undervisning – en intervensjonsstudie .....	28
2.3.5 Hva skal til for å lykkes med strategiundervisninga? .....	29

2.4	Hva sier forskninga om hvordan det blir undervist i lesestrategier i dag? .....	30
2.5	Hvordan står det til med norske elevers leseforståelse og strategibruk? .....	32
2.6	Læremidlenes plass i undervisninga .....	33
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>36</b>
3.1	Hermeneutikk – fortolkning og forståelse .....	36
3.2	Methodisk tilnærming .....	38
3.2.1	Kvalitativ innholdsanalyse .....	38
3.2.2	Analysekatégorier .....	38
3.2.3	Datakvalitet og framgangsmåte i kvalitativ innholdsanalyse .....	39
3.2.4	Deduktiv eller induktiv kvalitativ innholdsanalyse? .....	40
3.2.5	Metodens begrensninger .....	41
3.3	Forskningsetiske vurderinger .....	42
3.4	Utvalgskriterier og begrunnelse for valg av lærebøker .....	42
3.5	Datamaterialet – presentasjon av <i>SALTO 5</i> og <i>Ordriket 5</i> .....	43
3.5.1	<i>SALTO 5</i> – elevbøker, lærerveiledning og digitale ressurser .....	44
3.5.2	<i>Ordriket 5</i> – elevbøker, lærerveiledning og digitale ressurser .....	45
3.5.3	Oversikt over datamaterialet .....	45
<b>4</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>47</b>
4.1	Kategorisering av lesestrategier i <i>SALTO 5</i> og <i>Ordriket 5</i> .....	47
4.1.1	<i>SALTO</i> – kategorisering av lesestrategiene .....	48
4.1.2	<i>Ordriket</i> – kategorisering av lesestrategier .....	48
4.2	Muligheter til eksplisitt undervisning .....	49
4.2.1	<i>SALTO</i> – muligheter for eksplisitt undervisning .....	49
4.2.2	<i>SALTO</i> – repeteringsstrategier .....	52
4.2.3	<i>SALTO</i> – utdypingsstrategier .....	52
4.2.4	<i>SALTO</i> – organiseringsstrategier .....	54
4.2.5	<i>SALTO</i> - evalueringsstrategier .....	55
4.2.6	<i>Ordriket</i> – muligheter for eksplisitt undervisning .....	59
4.2.7	<i>Ordriket</i> – repeteringsstrategier .....	59
4.2.8	<i>Ordriket</i> – utdypingsstrategier .....	60
4.2.9	<i>Ordriket</i> – organiseringsstrategier .....	63
4.2.10	<i>Ordriket</i> – evalueringsstrategier .....	66

4.2.11 Oppsummering.....	69
4.3 Implisitt lesestrategiundervisning .....	69
4.3.1 <i>SALTO</i> .....	70
4.3.2 <i>Ordriket</i> .....	73
<b>5 Drøfting.....</b>	<b>78</b>
5.1 Store forskjeller - organisering og systematikk .....	78
5.2 Muligheter til lærer for eksplisitt undervisning i lesestrategier .....	82
5.3 Å overvåke sin egen leseforståelse- den viktigste lesestrategien?.....	86
<b>6 Konklusjon .....</b>	<b>96</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>98</b>

## Forord

Fem år med studier har kommet til veis ende, og denne masteroppgava markerer slutten på vår studietid ved USN. Vi er glade for å ha fått muligheten til å fordype oss i et selvvalgt tema dette siste halvåret av lærerstudiet. I tillegg til at vi har lært mye om undervisning i lesestrategier, sitter vi igjen med kunnskap om vurdering av læreverk, samt en bedre forståelse for hvordan det er å være i en skriveprosess. Dette er noe vi tar med oss inn i læreryrket.

Vi har hatt verdens beste veileder, som med konstruktive og konkrete kommentarer og råd, har geleidet oss trygt gjennom denne prosessen. Tusen takk for at akkurat du har vært vår veileder, Kirsten Linnea Kruse! Tusen takk til Anne Torhild for gjennomlesing og god råd!

Vi er så takknemlige for at vi har fått muligheten til å skrive denne masteren sammen. Det hadde kanskje ikke skjedd, om ikke gruppe 1 hadde blitt dannet i august 2018. Fem år med et fantastisk samhold og samarbeid i gruppe 1, har gjort studietiden til mye mer enn vi kunne drømt om. Tusen takk til Antonette, Linnea og Susanne, resten av gruppa vår - dere har vært med oss gjennom hele denne prosessen også.

Til Gurine og Åste, Ida og Johan. Nå gleder disse to mammaene seg til å ha bedre tid til dere. Til Bernt Ove og Harald. Tusen takk for at dere har tatt en del av støyten. Til foreldre og svigerforeldre. Tusen takk for mye ekstra hjelp i disse fem årene, det hadde ikke gått uten dere.

Mandal og Rosendal, 24.05.23

Kristina Knaben Hennestad og Anne Lamberg Opsahl



# 1 Innledning

Det overordnede temaet for denne masteroppgava er lesestrategier, og hvordan læreverk legger opp til undervisning i disse. Etter noen inspirerende forelesninger om lesestrategier, hvor vi fikk se forskning som viser potensialet som ligger i god lesestrategiundervisning, fikk vi lyst til å lære mer. Det som vekket oppmerksomheten vår mest, er det at god lesestrategiundervisning kan løfte de leserne som sliter mest, opp på et lesenivå som gjør at de har større sjanser til å klare seg gjennom hele skolegangen og videre i arbeidslivet (Tengberg, Blikstad- Balas & Roe, 2022, s. 2). Dette krever en lærer med god kunnskap om denne type undervisning (Tengberg et al., 2022, s. 10). I skolen er det ikke noe systematisk kompetansehevingssystem som sørger for at alle lærere oppdateres på forskningsbasert kunnskap (Anmarkrud og Bråten, 2012a, s. 208). Siden læreboka fortsatt står sterkt i norsk skole (Gabrielsen & Oksbjerg, 2022, s. 58), ønsker vi å finne ut om læreverk kan gi læreren muligheter til å arbeide med lesestrategiundervisning, som samsvarer med teori om vellykka strategiundervisning. I dette kapittelet går vi grundigere inn på bakgrunn for valg av tema, problemstilling og avgrensing for oppgava. Vi gjør greie for noen sentrale begreper og tidligere forskning, samt gir en oversikt over oppgavas struktur.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Å kunne lese er én av fem grunnleggende ferdigheter som er definert i læreplanverket. De grunnleggende ferdighetene regnes som nødvendige for læring, utvikling av elevenes identitet, samt deltakelse i utdanning, arbeidsliv og samfunnet generelt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, men norskfaget har et særlig ansvar for leseopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Magnusson og Frønes (2020) skriver at et av skolens hovedmål er å hjelpe elevene til å kunne møte samfunnets lesekrav. For å klare det, må leseopplæringa legge til rette for at elevene utvikler gode funksjonelle leseferdigheter (Magnusson & Frønes, 2020, s. 80). Et begrep som kan forklare hvor vid tekstkompetanse som kreves i samfunnet i dag er *literacy*. En forenkla oversettelse eller definisjon kan være at literacy handler både om å være mottaker for tekst (å identifisere, forstå, tolke), og å være skaper av tekst (å skape, kommunisere, utarbeide) i ulike sammenhenger. Dette skal man ha kompetanse til å gjøre for å nå egne mål og eget potensial, utvikle kunnskap og kunne delta i samfunnet (UNESCO Institute for Statistics, u.å.). Læreplanenes fem grunnleggende ferdigheter forankres gjerne i literacy-begrepet, og til sammen er de et uttrykk for hvordan elevene skal bli kyndige til både å motta og

skape tekst (Skjelbred, 2019, s. 17). Arbeid med lesestrategier er noe av det som utvikler og fremmer elevenes leseforståelse mest effektivt (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 22). For å lykkes med strategiundervisninga, viser intervensjonsforskning at den blant annet må være direkte og eksplisitt (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 592). Dette synes vi er veldig interessant, og har derfor valgt det som utgangspunkt for vårt masterprosjekt.

Som sagt er grunnen til at vi har valgt å se på læreverker i denne oppgava, at læreverker fortsatt er et viktig verktøy for læreren. En hel rekke studier viser at læremidler, uavhengig av fag og klassetrinn, spiller en sentral rolle for planlegging og gjennomføring av undervisningen (Gabrielsen & Oksbjerg, 2022, s. 58). Skjelbred (2019) viser også til at skolens tekster legger til rette for å gi opplæring i gode strategier, slik at elevene skal bli i stand til å lese mange typer tekster (Skjelbred, 2019, s. 149). Selv om lesestrategier har vært aktuelle i skolen lenge, viser forskning at det er varierende kvalitet på strategiundervisninga, og at lærere trenger støtte og kunnskap for å kunne gjennomføre god strategiundervisning (Tengberg et al., 2022, s. 10). Vi ønsker å finne ut om læreverker inneholder muligheter slik at læreren lykkes med lesestrategiundervisninga. Vi mener ikke at et godt læreverker kan erstatte kompetanse hos læreren. Vi mener heller ikke at lærere skal følge læreverker slavisk. Som Skjelbred skriver: "Det er forskjell på en læremiddelstyrt lærer og et lærerstyrt læremiddel!" (Skjelbred, 2019, s. 149). Vi mener at forskninga som viser at læreverker er mye brukt, kombinert med kunnskapen om at strategiundervisninga i dag ikke er god nok, gjør det interessant å undersøke hvordan læreverker legger opp til undervisning i lesestrategier.

I NOU'en *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, ble lesestrategier løftet fram som en viktig del av elevenes lesekompetanse. De skriver blant annet at "Kunnskap om og bruk av strategier er sentrale sider ved lesing" (NOU 2015:8, s. 28). Videre står det at elevene må kunne reflektere over tekstens innhold og budskap, sammenligne ulike tekster med hverandre, og at lesestrategier kan få økt betydning i dagens og fremtidens samfunn (NOU 2015:8, s. 28). Dette har vært retningsgivende for innholdet i LK20. I Overordnet del av læreplanen i kapittel 2.4, *Å lære å lære*, står det at "skolen skal bidra til at elevene reflekterer over egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis". For å få det til bør elevene lære å formulere spørsmål og uttrykke forståelsen sin på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Under den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese* står det at elevene skal kunne beherske lesestrategier formålstjenlig. Lesestrategier nevnes eksplisitt i kompetansemål etter alle trinn, og

fra 2. til 7. trinn har arbeid med lesestrategier en kontinuerlig progresjon. Etter 2. trinn skal elevene kunne “bruke enkle strategier for leseforståelse”. Etter 4. trinn skal de kunne bruke lesestrategier “målrettet for å lære”, og etter 7. trinn skal de kunne bruke “lesestrategier tilpasset formålet med lesingen” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-7). Det er særlig det siste kompetansemålet som er viktig i vår oppgave.

Etter at norske elever fikk overraskende dårlige resultater på den første PISA-undersøkelsen i 2000, har lesing vært et satsingsområde i norsk skole. I tillegg til at vi ikke var så gode på lesing som vi trodde, viste det seg at norske elever var de elevene som rapporterte om minst bruk av lesestrategier (Anmarkrud & Bråten, 2012a, s. 193). Selv om PISA-undersøkelsen har blitt beskyldt for å “ikke [måle] alt som er viktig i norsk skole” (Bakken, 2020, s. 251), kan kanskje PISA gi oss nyttig kunnskap om norske elevers lesestrategibruk. Undersøkelsen viser blant annet at “norske elever generelt trenger en større bevissthet om hvilke strategier som er hensiktsmessige for å nå ulike mål med lesingen” (Bakken, 2020, s. 269). Norske elever i 2018 hadde dårligere leseresultater enn i 2015, og andelen elever som regnes som lavtpresterende (19%) er høyere enn før (Jensen et al., 2019, s. 6). Dette underbygges av de nylig kunngjorte resultatene fra PIRLS 2021. Der kom det fram at norske femteklassinger leser dårligere enn ved forrige test i 2016. I likhet med PISA 2018, regnes omtrent en femtedel av elevene som lavtpresterende (Wagner et al., 2023, s.30). Elevene som havner på det laveste nivået i PISA-testen, har så svake leseferdigheter at man regner med at de kommer til å ha vanskeligheter med å fullføre videregående skole og klare seg på arbeidsmarkedet (Fredriksson et al., 2012, s.24). Langtidsstudier viser at det er tett sammenheng mellom hvor godt en elev gjør det på lesedelen av PISA-testen, og hvor godt hen klarer seg i videre utdanning og på arbeidsmarkedet (Egelund, 2012, s. 13). Vi mener derfor at resultatene fra PISA og PIRLS er med på å underbygge hvorfor denne masteroppgava kan bidra med relevant kunnskap. Vi har tidligere pekt på at lærebøkene kan være viktige for hva slags undervisning som foregår i klasserommet. Om lærebøkene gir læreren gode muligheter til å drive med eksplisitt strategiundervisning, vil vi kanskje klare å løfte noen av de lavest presterende elevene, slik at de oppnår den tekstkompetansen både UNESCO og læreplanen skriver at er nødvendig.

## 1.2 Problemstilling

Som vi allerede har vært inne på, er hensikten med denne masteroppgava å finne ut hvordan utvalgte læreverk legger til rette for at læreren skal undervise eksplisitt i lesestrategier. Fordi dette er en norskdidaktisk oppgave, vil læreplanen i norsk være retningsgivende for hva vi leter etter i læreverka. Lesestrategier og lesing tilpasset formålet er en viktig del av norskplanens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2019). En av grunnene til at lesestrategier gradvis har fått større plass i læreplaner, lærebøker og fagbøker, er de norske elevenes leseresultater på PISA-testene som vi skreiv om over (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 13). Av den grunn tror vi også at læreverka har et omfattende innhold når det kommer til lesestrategier. Det vi er interesserte i å finne ut, er i hvilken grad de tilrettelegger innholdet, slik at læreren kan drive med eksplisitt undervisning i lesestrategier. Videre tror vi at enkelte strategier er mer representert enn andre. Dette antar vi på bakgrunn av funn gjort i LISA prosjektet, der de fant et fravær av blant annet strategiene *å overvåke lesingen og finne hensikten med lesingen* (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 27; Magnusson et al., 2018, s. 202). Når elevene etter 7. trinn skal kunne "bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7), mener vi at det er relevant å lete etter innhold som legger til rette for eksplisitt undervisning i lesestrategier generelt, men spesielt etter strategier som hjelper elevene å overvåke egen leseforståelse og forstå hensikten med lesingen. Slike strategier kalles *evalueringsstrategier*, og disse vil vi utdype ytterligere både i begrepsavklaringer og teorikapittelet. På bakgrunn av dette har vi formulert problemstillinga:

*Hvilke muligheter gir to læreverk i norsk etter LK20, femtetrinns læreren til å arbeide med eksplisitt undervisning i lesestrategier, spesielt evalueringsstrategier?*

## 1.3 Avgrensing

Det finnes flere felt innen leseforskninga som handler om å styrke leseforståelsen og bygge ulike former for tekstkompetanse. Undervisning i og bruk av lesestrategier er kun en del av et større forskningsfelt, der det å skape mening i tekster danner overskrift. Anmarkrud og Refsahl (2019) argumenterer blant annet for at lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon, alle er viktige faktorer for å styrke leseforståelsen. Disse påvirker hverandre gjensidig og må ses i sammenheng (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 10). Andre tilgrensende og til dels overlappende felt innen leseforskninga, er blant annet estetisk og litterær lesing (Rosenblatt, 1994; Langer, 2011) og

kritisk literacy (Skovholt & Veum, 2020). Når vi i denne oppgava har avgrenset til å undersøke lesestrategier, er det altså kun en liten del av forskningsfeltet som handler om leseopplæring og leseforståelse vi tar for oss.

En annen avgrensing vi har gjort, er at vi har valgt å se på hvordan lesestrategier framstilles i læremidler. Dermed vil ikke denne studien si noe om hvordan det faktisk arbeides med lesestrategier i klasserommet. Av hensyn til oppgavas omfang, har vi også avgrenset studien til å undersøke to læreverker. Valget falt på *Salto* fra Gyldendal og *Ordriket* fra Fagbokforlaget, begge skrevet til 5. trinn. Studien inkluderer to elevbøker, lærerveiledning, samt nettressursene til begge forlagene, men avgrenses til å undersøke de delene som handler direkte eller indirekte om lesestrategier og undervisning i lesestrategier. Da *Ordrikets* digitale læringsressurs ikke har innhold som er relevant for denne studien, er det kun *SALTOs* digitale komponent som er inkludert i analysen. Vi har benyttet kvalitativ innholdsanalyse som metode, fordi denne metoden egner seg når man har et stort tekstmateriale som man skal gjøre en systematisk analyse av (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 322).

Det å kunne lese tekster på skjerm er en viktig kompetanse i vår digitale tid. Afflerbach og Cho (2010) hevder at å lese på skjerm og papir i utgangspunktet krever de samme strategiene, men ved lesing av digitale tekster på nett kreves ytterligere strategibruk (Afflerbach & Cho, 2010, s. 209; Weyergang & Magnusson, 2020, s. 64). Av hensyn til oppgavas omfang, går vi ikke inn på de strategiene som kreves for å navigere på et komplekst internett.

Videre avgrenser vi oppgavas teorigrunnlag, til å dreie seg om leseforståelse som gjerne knyttes til den andre leseopplæringa, fordi læreverka vi analyserer er laget til 5. trinn. Teori om den første leseopplæringa, som i størst grad handler om bokstavinnlæring og ordavkodning (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 26), er ikke like relevant i denne masteroppgava.

## 1.4 Begrepsavklaringer

I dette avsnittet presenterer og avklarer vi begreper som er sentrale i denne studien. I teorikapittelet blir begrepene ytterligere utdypet og satt i sammenheng.

### 1.4.1 Leseforståelse

Målet med lesestrategiundervisning, som er temaet for denne masteroppgava, er å oppnå god *leseforståelse*. En enkel måte å forklare leseforståelse på er at: "Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst" (Bråten, 2007a, s. 11), altså å forstå tekstens bokstavelige mening. Leseforståelse kan også være mer komplekst, dette skriver vi mer om i teorikapittelet.

### 1.4.2 Lesestrategier

Alexander (2012) definerer lesestrategier som målbevisste prosedyrer som krever bevisst innsats, og som blir brukt for å løse enten et veldig spesifikt eller et bredere problem som oppstår i møte med tekst (Alexander & The Disciplined Reading and Learning, 2012, s. 264). Det er altså verktøy man bevisst tar i bruk ved behov, i arbeid med tekst.

### 1.4.3 Evalueringsstrategier

I denne oppgava har vi et særlig fokus på *evalueringstrategier*. I teorikapittelet skriver vi at evalueringstrategier er delt opp i to typer strategier. Vi er her opptatt av de evalueringstrategiene som handler om å evaluere og kontrollere egen leseforståelse og egen strategibruk (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 30; Bråten, 2007b, s. 68). Evalueringstrategier er altså en form for metakognisjon som bidrar til at leseren reflekterer over egne forståelsesprosesser (Elstad & Turmo, 2006, s. 19).

### 1.4.4 Eksplisitt undervisning

*Eksplisitt undervisning* innebærer modellering, verbalisering og stillasbygging (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 592). Konkret dreier dette seg om at lærer må forklare ulike lesestrategier og demonstrere hvordan de virker og hvorfor de kan brukes (Andreassen, 2007, s. 253; Roe & Jensen, 2017, s. 19; Tengberg et al., 2022, s. 31).

### 1.4.5 Læremidler

Fordi vi gjør en analyse av *læremidler*, er det et begrep som er hensiktsmessig å presentere innledningsvis. Læremidler defineres slik i forskrift til opplæringsloven: «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 kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 17-1).

## 1.5 Tidligere forskning

Det er forsket mye på lesestrategier, og arbeid med lesestrategier er som nevnt over trukket fram som en av de mest effektive måtene å fremme elevenes leseforståelse på (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 22). Denne empiriske forskningen gjør vi rede for i neste kapittel. Innen norsk læremiddelforskning finnes det mange studier som handler om sammenhengen mellom innhold, form og bruk av læremidler (Knudsen et al., 2011, s. 42). Etter systematiske søk har vi likevel ikke funnet mye forskning som går direkte på lesestrategier i læremidler. Masterprosjektet til Caroline Trondsæther (2017), *Å være en strateg - en kvalitativ dokumentanalyse av leseforståelsesstrategier i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5*, er det mest relevante vi har funnet. Hennes studie fokuserer på hva slags lesestrategier læreverka legger vekt på, samt hvordan de kan stimulere til utvikling av strategiske lesere. Trondsæther finner at begge læreverka vektlegger et bredt repertoar av lesestrategier, og dermed legger til rette for at elevene kan utvikle seg til strategiske lesere. Lesestrategiene er presentert på en oversiktlig og eksplisitt måte, og begge bøkene knytter strategiene til ulike tekster (Trondsæther, 2017). Begge læreverkene hun undersøker er skrevet til LK13. Vår masteroppgave skiller seg fra Trondsæther sin, blant annet fordi vi spesielt har fokus på evalueringsstrategier og hjelp til lærer.

Skjelbred (2009) skriver om forskningsprosjektet "Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet" ved Høgskolen i Vestfold. Prosjektet undersøker blant annet om oppgavene i fire ulike fagbøker i naturfag, legger opp til bevisst arbeid med lesestrategier. Hensikten er å finne ut hvilke lesestrategier lærebøkene direkte eller indirekte inviterer elevene til å bruke (Skjelbred, 2009, s. 283). Funn fra studien viser lite innhold som fokuserer direkte på lesestrategier elevene skal bruke. Noen av bøkene introduserer læringsmål eller viktige ord de skal lære i starten av kapittelet, og det kan indirekte være med på å aktivere forkunnskaper, som er en viktig lesestrategi. Når det gjelder etterarbeid som inkluderer oppsummeringer og reformuleringer er det ofte benyttet, men det er lagt lite til rette for samarbeid om disse aktivitetene (Skjelbred, 2009, s. 285). Skjelbred konkluderer med at det i liten grad legges opp til bevisst arbeid med lesestrategier gjennom oppgavene i naturfagsbøkene og heller ikke i lærerveiledningene. Fordi lærebøkene i liten grad initierer det, mener hun lærers kompetanse avgjør hvordan det jobbes med strategier før, underveis og etter lesingen (Skjelbred, 2009, s. 286). Selv om dette er analyse av naturfagsbøker er det relevant, fordi det handler om lesestrategier i lærebøker, og fordi det peker på viktigheten av lærerens

kompetanse. Vi mener at fordi det er naturfagsbøker, vil det kanskje være naturlig å finne mer lesestrategiinnhold i læreverker i norsk.

Rønning et al. (2008) har gjort en analyse av læreplan og et utvalg læreverker i naturfag, norsk og samfunnsfag, som en del av forskningsprosjektet *SMUL, Sammenhengen mellom undervisning og læring*. Undersøkelsen av læremidlene ser etter hvordan bøkene, både elevbøker, tilhørende digitale ressurser og lærerveiledning, støtter eller begrenser lærernes muligheter for god tilrettelegging for elevenes læring (Rønning et al., 2008, s. 16). Studien er relevant å nevne i sammenheng med vår masteroppgave, fordi forfatterne vurderer hvordan læremidlene i alle tre fagene stimulerer til at elevene utvikler bevissthet om egen læring, altså metakognitiv bevissthet, samt utvikling av grunnleggende ferdigheter (Rønning et al., 2008, s. 17). De lette spesielt etter eksplisitt innhold om bruk av læringsstrategier og det de kaller "lære-å-lære ferdigheter" (Rønning et al., s. 57). I tillegg så de etter om det gis råd til lærer om hvordan oppøve slike ferdigheter, samt om konkrete strategier ble presentert (Rønning et al., 2008, s. 57). Funn fra analysen viser at det er varierende fokus på både lære-å-lære ferdigheter og bruk av ulike strategier for læring. De framhever at norskverkene skiller seg ut med flere gode eksempler på ulike læringsstrategier, som for eksempel tankekart og loggskrivning, i tillegg til oppgaver som skal bevisstgjøre elevene på egne læringsprosesser. De finner at det er bøkene på 5. og 8. trinn i alle tre fag som har størst fokus på læringsstrategier, men at læreverka på generelt grunnlag har lite direkte fokus på utvikling av elevenes metakognitive bevissthet (Rønning et al., 2008, s. 179).

Oppsummert kan vi si at så langt vi har funnet, er forskningsfeltet på lesestrategier i læremidler altså noe begrenset. Når vi i denne masteroppgava skal gjøre en analyse av de to læreverka *Salto 5* og *Ordriket*, vil vi undersøke hvilke muligheter de gir læreren til å drive eksplisitt undervisning i lesestrategier, spesielt evalueringsstrategier. Vi mener derfor at denne masteroppgava kan bidra med ny kunnskap om lesestrategier i læreverker. I tillegg skiller oppgava seg fra tidligere forskning fordi vi ser på læreverka som er laget etter LK20, noe vi så langt ikke har funnet forskning på.

## 1.6 Oppgavas struktur

Oppgava består av fem kapitler. I kapittel 1 har vi nettopp forklart hvorfor vi har valgt å skrive om lesestrategier. Vi presenterer problemstilling og avgrensning, og gir korte definisjoner av sentrale begreper, samt en innføring i tidligere forskning. I kapittel 2 presenterer vi teorigrunnlaget vårt.



Først kommer teori som utdyper begrepene leseforståelse og lesestrategier, før vi viser hvordan strategiene kan kategoriseres. Så følger et delkapittel om ulike modeller for eksplisitt undervisning i lesestrategier. Samme delkapittel rundes av med teori om hva som skal til for å lykkes med strategiundervisning. Til slutt i teorikapittelet skriver vi om stå på dagens lesestrategiundervisning og elevenes strategikompetanse, før vi avslutter med å si noe mer om læremidlenes plass i undervisningen. I kapittel 3 gjør vi greie for metodiske valg i arbeidet med datamaterialet og analysen. I kapittel 4 presenterer vi relevante funn fra analysen, over tre delkapitler. Kapittel 5 inneholder drøfting av funn opp mot innholdet i teorikapittelet, før vi kommer med en konklusjon i kapittel 6.

## 2 Teori

I dette kapitlet presenterer vi det teoretiske rammeverket vi legger til grunn for analysen av læreverka *Ordriket 5* fra Fagbokforlaget og *Salto 5* fra Gyldendal. For at vi skal kunne besvare oppgavas problemstilling, vil vi først greie ut om ulike teoretiske innganger til hva leseforståelse og lesestrategier er. For å finne ut hvilke muligheter læreverka gir læreren til å drive eksplisitt undervisning i lesestrategier, spesielt evalueringsstrategier, må vi kunne kategorisere de ulike strategiene, samt vite hva som ligger til grunn for vellykka strategiundervisning. Gjennom å gå inn i empiriske studier, vil vi også se på hva forskning sier om hvordan det blir undervist i lesestrategier i dag, og hvordan det står til med norske elevers strategibruk og leseforståelse. Dette kan gi en indikasjon på hva det er behov for at læreverkene gir av støtte til lærere og elever.

### 2.1 Leseforståelse

Som nevnt innledningsvis, er lesekompetanse svært viktig for å klare seg gjennom studieløpet, i arbeidslivet og livet generelt (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 22). I tillegg ser vi at samfunnsutviklingen bidrar til nye og flere tekstpraksiser, som gjør at vi stadig må lære nye måter å lese på (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47). Vi leser tekster med ulikt formål, og må hele tiden tilpasse lese måten ut fra konteksten og hensikten med lesingen. For å få tilgang til tekstens mening, kreves det mer enn at elevene mestrer avkodingen i leseprosessen. Det kreves blant annet at leseren har en godt utviklet leseforståelse. Dette delkapitlet vil derfor handle om nettopp leseforståelse. Vi vil gjøre grundigere rede for definisjonen av leseforståelse, som vi introduserte under begrepsavklaringer i innledningskapitlet. Dette vil vi gjøre ved å presentere en modell som er utviklet av RAND Reading Study Group (Snow, 2002).

Under begrepsavklaringer definerte vi leseforståelse som evne til "å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst" (Bråten, 2007a, s. 11). Dette kaller Bråten (2007a) en tekstnær forståelse, som dreier seg om å forstå tekstens bokstavelige mening. På den andre siden, dreier leseforståelse seg også om å skape mening ved å trekke slutninger og "å lese mellom linjene", noe som gjør leseforståelse til en kompleks prosess (Bråten, 2007b, s. 45). Dermed ligger det avanserte tankeprosesser til grunn for leseforståelse, som gjerne kombineres med bruk av relevante lesestrategier og bakgrunnskunnskaper. Disse prosessene forutsetter et kontinuerlig

samspill mellom leseren og teksten (Bråten, 2007b; Roe & Blikstad-Balas, 2022). Dette samspillet er med på å danne selve kjernen av modellen for leseforståelse, som vi nå skal gjøre rede for.

### 2.1.1 Modell for leseforståelse

Selv om samspillet mellom leseren og teksten er avgjørende for leseforståelsen, så viser denne modellen at det også er andre faktorer som er med på å påvirke leseforståelsen. Modellen er utviklet av RAND Reading Study Group (2002) og består av tre hovedkomponenter; *leseren*, *teksten* og *aktiviteten*. Alle tre komponentene som inngår i modellen, påvirker leseforståelsen gjensidig, samtidig som leseforståelsen påvirkes av den sosiale og kulturelle konteksten som lesinga inngår i (Snow, 2002, s. 11).

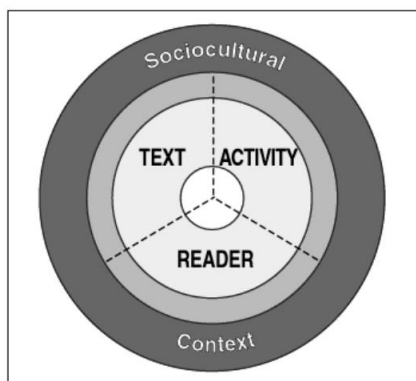


Figure 2.1—A Heuristic for Thinking About Reading Comprehension

**Figur 1.** Fra "Defining comprehension" av C. Snow, 2002, *Reading for understanding.*

*Toward an R&D Program in Reading Comprehension* s. 12,

[https://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1465.html](https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html)

En definisjon av leseforståelse som ligger til grunn for modellen, beskriver leseforståelse som prosessen med å både trekke ut og konstruere mening gjennom interaksjon og involvering med skrevet tekst (Snow, 2002, s. 11). RAND Reading Study Group sin definisjon er dermed i tråd med Bråtens (2007a) definisjon. Leseren, teksten og aktiviteten samhandler dynamisk gjennom førlesingsfasen, selve lesefasen og etterlesingsfasen, og leseforståelsen utvikles i en prosess hvor alle komponentene i modellen påvirker hverandre (Snow, 2002, s. 12).

Den første komponenten i modellen er *leseren*. For å forstå en tekst, er leseren avhengig av både kognitive ferdigheter, motivasjon og språklig kunnskap. De kognitive ferdighetene innebærer blant annet oppmerksomhetsevne, konsentrasjon og visuell forestillingsevne. Når det gjelder motivasjon,

henger det sammen med formålet med lesinga, mestringsfølelse og egne interesser. Leseforståelse avhenger også av lingvistisk kunnskap, avkodingsferdigheter, vokabular og kunnskap om lesestrategier (Snow, 2002, s. 13). Dette er i tråd med faktorer som Bråten (2007b) argumenterer for at må ligge til grunn for leseforståelse. Han trekker også fram evne til ordavkodning, kognitive ferdigheter, forkunnskaper, motivasjon og strategisk kunnskap (Bråten, 2007b). Leserens ferdigheter er ikke statiske og utvikles stadig. Det vil si at leseforståelsen kan øke i takt med leserens kognitive ferdigheter og språklige kunnskap, samt hensiktsmessig bruk av lesestrategier. Samtidig vil tekster som vekker elevenes interesse, være med på å øke motivasjonen for lesing, og dermed også øke forståelsen. I tillegg vil undervisninga som leseren får, være avgjørende for leseforståelsen (Snow, 2002). Men som modellen er ment å illustrere, henger leserens individuelle kapasitet gjennomgående sammen med teksten og aktiviteten som lesinga inngår i.

*Teksten* er den andre komponenten i modellen. Elever skal møte et mangfold av tekster gjennom grunnskolen. Under den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese* i læreplanen i norsk, står det at elevene skal kunne "tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet" (Kunnskapsdepartementet, 2020). Modellen inkluderer all skrevet tekst som kan leses både analogt og digitalt (Snow, 2002, s. 11). Hvilken type tekst leseren skal konstruere mening fra, altså tekstens sjanger, vanskelighetsgrad, struktur og tematikk vil variere, og leseforståelsen vil være avhengig av leserens ferdigheter og forkunnskaper (Snow, 2002, s. 14).

Den tredje komponenten i modellen er *aktiviteten* som lesinga inngår i. Det handler om hva som er hensikten eller formålet med lesinga. Det er forskjell på om hensikten er å lese en tekst fordi læreren ber klassen om å gjøre det, eller om man leser en tekst på eget initiativ. Hensikten påvirkes derfor av flere motivasjonsvariabler, inkludert interesse og forkunnskaper. Den opprinnelige hensikten kan endre seg underveis i leseprosessen, men leseren må hele tiden tilpasse leseprosessen med hensyn til hensikten. I skolen er mange av tekstene som leses bestemt av lærer. I den sammenheng er det viktig at elevene forstår hensikten med lesinga, da det henger tett sammen med leseforståelsen (Snow, 2002, s. 15). Gode forkunnskaper gjør leseprosessen lettere og virker positivt på leseforståelsen, selv for svake lesere. Dette gjelder også leserens indre motivasjon, som igjen henger sammen med forventning om mestring (Bråten, 2007b, s. 74; Roe, 2006, s. 72). Fordi det finnes mange ulike hensikter med å lese en tekst, må leseren tilpasse hvordan hen faktisk

leser teksten. Derfor henger aktivitetskomponenten tett sammen med hensiktsmessig bruk av lesestrategier, som igjen er nært knyttet til både leseren og teksten.

Leseren, teksten og aktiviteten rammes inn av en fjerde faktor, nemlig den sosiokulturelle *konteksten*. Konteksten er rammene som lesinga inngår i, og virker inn på alle de tre andre komponentene. Til sammen påvirker alle de fire komponentene leseforståelsen. I

skolesammenheng er klasserommet som oftest konteksten der lesinga skjer. Konteksten kan også ses i sammenheng med læreren og hva slags undervisning elevene får, eller styringsdokumenter og læreplanens føringer. Skolebygninger og klasserom varierer i utforming og i kvalitet, på lik linje med kompetansen til læreren og hva slags læringsressurser skolen har tilgjengelig. Alt dette er kontekst som påvirker leseforståelsen. I tillegg vil elevenes sosioøkonomiske status, hjemmeforhold, bakgrunnskunnskaper, samt kunnskap de anskaffer utenfor skolen påvirke det de tar med seg inn i læringsprosessene, og på den måten også være avgjørende for leseforståelsen (Snow, 2002, s. 16).

For å oppsummere RAND Reading Study Group sin modell om leseforståelse, så handler det om at leseforståelse er en dynamisk og kompleks prosess. Leseren, teksten og aktiviteten virker på hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre, samtidig som den sosiokulturelle konteksten som lesinga inngår i, også påvirker leseforståelsen (Snow, 2002). Modellen bygger en definisjon av leseforståelse som handler om å trekke ut og konstruere mening, gjennom at leseren interagerer og involverer seg med teksten. Dette samsvarer med hvordan Bråten (2007b) definerer leseforståelse. Som nevnt innledningsvis, framhever Anmarkrud og Refsahl (2019) forholdet mellom lesestrategier, bakgrunnskunnskaper og lesemotivasjon som viktige faktorer for å bli en god leser. Disse faktorene bør ses i sammenheng, fordi de påvirker hverandre gjensidig, og de sammenfaller med faktorene som er inkludert i modellen til RAND Reading Study Group (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 10). I modellen er også arbeid med lesestrategier og hva slags undervisning og læringsressurser elevene får, trukket fram som faktorer som kan bidra til økt leseforståelse. I lys av oppgavas problemstilling tenker vi derfor at mulighetene læreverka gir for å drive strategiundervisning, og hva slags strategier de vektlegger, er faktorer som er forankra i denne forståelsesmodellen og kan være med på å styrke elevenes leseforståelse. Videre vil vi gjøre rede for lesestrategier for å belyse hvordan strategisk lesing kan bidra på veien mot økt leseforståelse.

## 2.2 Lesestrategier

Lesestrategier blir sett på som en spesialisert form for læringsstrategier, som man bruker i møte med tekst (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 14). Fordi denne studien handler spesifikt om lesestrategier, og ikke læringsstrategier generelt, vil lesestrategier være begrepet vi forholder oss til videre. Lesestrategier kan defineres som “mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse” (Bråten, 2007b, s. 67). Alexander (2012) definerer lesestrategier som målbevisste prosedyrer som krever bevisst innsats, og som blir brukt for å løse enten et veldig spesifikt eller et bredere problem, som oppstår i møte med tekst (Alexander & The Disciplined Reading and Learning, 2012, s. 264). En enkel måte å si dette på, er at lesestrategier er alle de anstrengelsene som kreves for å forstå og bearbeide teksten, ut over det å avkode selve orda (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 14). For å kunne utvinne og skape mening fra en tekst, som er selve kjernen i definisjonen av leseforståelse (Bråten, 2007a; Snow, 2002), er lesestrategier verktøy som kan hjelpe og styrke forståelsen i møte med teksten. En dyktig leser er svært aktiv mens hen leser, på grunn av aktiv bruk av ulike leseforståelsesstrategier gjennom hele leseprosessen (Bråten, 2007b, s. 67). Å bruke en strategi, er derfor en aktiv og bevisst handling, og skiller seg fra det å bruke en ferdighet, som er noe man gjør relativt ubevisst (Afflerbach et al., 2008, s. 368). Her kan det være relevant å trekke inn begrepet *metakognisjon*. Dette er et begrep som henger sammen med både leseforståelse og bruk av lesestrategier, da den metakognitive bevisstheten kan virke som en kvalitetskontroll for leseforståelsen (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 46). Metakognisjon betyr “tenkning om tenkning”, og innebærer at man utvikler bevissthet om egen lærings- og forståelsesprosess (Turmo & Elstad, 2006, s. 20). Dermed vil bruk av evalueringsstrategier, som denne oppgava fokuserer på, henge sammen med metakognitiv bevissthet. Dette gjelder også bruk av lesestrategier generelt, fordi leseren må ta et bevisst valg for å velge strategi etter hvordan den kan hjelpe på leseforståelsen. Weinstein og Mayer (1986) skriver at metakognisjon har blitt brukt til å referere til kunnskap om egne kognitive prosesser, og evnen til å kontrollere disse prosessene ved å organisere, overvåke og modifisere dem i en læringsprosess (s. 323). Dette samsvarer med definisjonen av lesestrategier, noe som understreker sammenhengen mellom metakognisjon og lesestrategier. I NOU'en *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanse* (2015) understrekes det hvor viktig det er at elevene utvikler metakognitiv bevissthet. Der står det at de skal lære “å reflektere over hva, hvordan og hvorfor de lærer”, og at de lærer å bruke hensiktsmessige strategier i ulike læringsprosesser (NOU, 2015:8, s. 47). Når det kommer til lesestrategier,

argumenteres det for et systematisk arbeid med lesestrategier, slik at elevene lærer seg å bruke dem tilpasset formålet og til ulike typer tekster (NOU, 2015:8, s. 48).

Det finnes mange ulike lesestrategier. I en gjennomgang av 38 studier har Pressley og Afflerbach (1995) identifisert mer enn 100 forskjellige lesestrategier. Strategiene de identifiserte, ble kategorisert ut fra om de ble brukt før, under eller etter lesing (Pressley & Afflerbach, 1995). Dette er en inndeling av lesestrategier som er vanlig, men som ikke bør brukes for rigid, da samme type strategi ofte kan brukes i flere faser av leseprosessen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 24). Inndelingen kan imidlertid passe bedre til å identifisere faser i selve leseprosessen, hvor vi deler inn i en førleserfase, selve lesefasen og en etterlesingsfase. Med utgangspunkt i leseprosessen, kan vi si at lesestrategier kan være verktøy som kan styrke leseforståelsen i alle tre faser av prosessen. I de følgende avsnittene presenterer vi måter å kategorisere lesestrategiene, ut fra de ulike lesestrategienes egenskaper.

### 2.2.1 Kategorisering av lesestrategier

Weinstein og Mayer (1986) har utviklet en taksonomi for å kategorisere læringsstrategier. De definerer læringsstrategier som atferd eller tanker som den lærende tar i bruk i en læringsprosess, som er tiltenkt å hjelpe med å få et større læringsutbytte (Weinstein & Mayer, 1986, s. 315). Taksonomien består av fire hovedkategorier; *memoreringsstrategier*, *elaboreringsstrategier*, *organiseringsstrategier* og *kontroll- og overvåkingsstrategier* (Weinstein & Mayer, 1986, s. 315). Bråten (2007b) bruker den samme inndelingen som Weinstein og Mayer når han kategoriserer lesestrategier, men han kaller memoreringsstrategier for *hukommelsesstrategier* (s. 67). Anmarkrud og Refsahl (2019) sorterer lesestrategier i fire lignende kategorier, som også kan forankres i Weinstein og Mayers taksonomi. I likhet med Bråten (2007b), benytter de andre titler på kategoriene. De deler opp etter *repeteringsstrategier*, *utdypingsstrategier*, *organiseringsstrategier* og *evalueringsstrategier* (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 14). Vi mener at disse måtene å kategorisere lesestrategiene på, kan forankres i definisjonen av leseforståelse som vi legger til grunn i denne studien. Kategoriseringa av lesestrategiene handler nettopp om de ulike strategienes egenskaper, og på hvilken måte de kan hjelpe leseren å skape mening på ulike nivåer. I lys av ordvalg og formulering i problemstillinga, vil vi i analysen benytte inndelingen og begrepene som Anmarkrud og Refsahl (2019) bruker. I det følgende vil vi gjøre grundigere rede for de ulike lesestrategikategoriene.

## 2.2.2 Repeteringsstrategier

Repeteringsstrategier, også kalt hukommelses- og memoreringsstrategier, er de enkleste formene for lesestrategier. De brukes med det formål å huske informasjon fra teksten man leser, og handler om at leseren repeterer eller gjentar informasjonen i teksten. Repeteringsstrategiene dreier seg i mindre grad om å forstå innholdet, og regnes derfor som en overfladisk kategori av lesestrategier hvor formålet er å repetere den opprinnelige formen på teksten (Anmarkrud & Refsahl, 2019; Bråten, 2007b; Elstad & Turmo, 2006). Eksempler på repeteringsstrategier kan være å streke under ord og setninger i teksten, lese deler av teksten flere ganger, eller skrive av sentrale setninger eller nøkkelord fra teksten (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 16).

## 2.2.3 Utdypingsstrategier

Denne kategorien av lesestrategier kommer fra det Rohwer (1980) introduserte som elaboreringsstrategier, men som på norsk ofte kalles utdypingsstrategier (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 17; Elstad & Turmo, 2006, s. 18). Det innebærer at leseren aktivt må møte teksten for å forstå det implisitte innholdet, altså det som ikke er uttrykt bokstavelig. For å konstruere mening fra både tekstens eksplisitte og implisitte innhold, spiller leserens bakgrunnskunnskaper en avgjørende rolle (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 17). Utdypingsstrategier brukes "for å gjøre teksten mer meningsfull ved at den nye informasjonen bearbeides, utdypes, utbroderes, berikes eller foredles i lys av den kunnskapen leseren har fra før" (Bråten, 2007b, s. 68). Leserens går altså teksten aktivt i møte, ved å tolke og skape mening i lys av egne erfaringer. Eksempler på utdypingsstrategier er å tenke på ting man har sett, hørt eller lært fra før, å foregripe det som kommer, sammenfatte innholdet med egne ord, eller å visualisere tekstinnholdet (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 17-19).

## 2.2.4 Organiseringsstrategier

Organiseringsstrategier brukes ofte i sammenheng med utdypingsstrategier, og hensikten er å få oversikt eller skape sammenhenger mellom ulike deler av teksten eller flere tekster. Dette vil igjen føre til en dypere forståelse av innholdet (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 21; Bråten, 2007b, s. 68). Organiseringsstrategier brukes ofte i sammenheng med lesing av fagtekster eller for å oppnå læringsmål (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 21). Organiseringsstrategier hjelper også med å organisere innholdet slik at leseren lettere kan gjenkalle kunnskapen i andre hensiktsmessige situasjoner (Elstad & Turmo, 2006, s. 18). Eksempler på organiseringsstrategier er å lage tankekart,



begrepskart, kolonnenotater, eller å søke etter hovedmomenter i en tekst (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 21-27).

### 2.2.5 Evalueringsstrategier

Anmarkrud og Bråten (2019) skriver at denne strategigruppa består av to typer lesestrategier. Den første typen evalueringsstrategier handler om å evaluere og kontrollere egen leseforståelse. I tillegg handler det om å evaluere egen strategibruk, og reflektere over hva slags effekt repeterings-, utdypings- og organiseringsstrategiene har på leseforståelsen. Dermed kan bruk av evalueringsstrategier føre til at leseren tar i bruk andre strategier for å oppnå tilfredsstillende forståelse (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 30; Bråten, 2007b, s. 68). Denne typen evalueringsstrategier handler altså om en skjerpa oppmerksomhet, som retter seg mot egen leseforståelse. Elstad og Turmo (2006) skriver at slike strategier er en form for metakognisjon, fordi de bidrar til at leseren tilegner seg erfaringsbasert kunnskap om egen lesing og refleksjoner over egne forståelsesprosesser (s. 19). Som vi allerede har skrevet tidligere i kapittelet, fungerer den metakognitive bevisstheten som en slags kontroll for leseforståelsen, og evalueringsstrategier er særlig viktige for at elevene etter 7. trinn skal kunne bruke "lesestrategier tilpasset formålet med lesingen" (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Eksempler på denne typen evalueringsstrategier kan være å overvåke og oppklare egen leseforståelse under lesing, å stille seg selv spørsmål om teksten, å gjenfortelle tekstens innhold til andre uten å ha tilgang til den, eller å vurdere tekstens vanskelighetsgrad. Det kan også være strategier for ordoppklaring til ukjente ord. Dette henger sammen med å stille spørsmål til teksten, som for eksempel kan være "*Hva betyr ordet i denne sammenhengen? Er dette ordet sammensatt, og hva betyr i så fall delene? Hvor kan jeg finne forklaring på ordet?*" (Anmarkrud og Refsahl, 2019, s. 32). For å beherske slike evalueringsstrategier, kreves en bevisst og årvåken leser, men det er også en forutsetning for å utvikle leseferdigheter og leseforståelse (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 30-32).

Den andre typen evalueringsstrategier skal hjelpe å evaluere om tekstens innhold er relevant eller troverdig. Dette er strategier som er særlig viktige hvis man leser tekster på internett, og dermed særlig relevant i dagens samfunn hvor mye lesing skjer digitalt (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 30). Utdypende søk på internett for å vurderes kildens troverdighet, eller å stille seg spørsmål om hva oppgava vil ha svar på, før man finner relevant informasjon i tekster, er eksempler på denne andre

typen evalueringsstrategier (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 33-35). Det er den første typen evalueringsstrategier som vi leter spesielt etter i læreverka i denne masteroppgava.

### 2.2.6 Overflatestrategier og dybdestrategier

Lesestrategiene kan i tillegg kategoriseres som overflatestrategier og dybdestrategier, som henviser til om de hjelper med en overfladisk eller dyp tekstforståelse. Repeteringsstrategier regnes som overflatestrategier fordi strategiene er enkle og ikke fungerer som hjelp til å oppnå dyp forståelse av det du leser (Bråten, 2007b, s. 68). Når det er sagt, så kan det være hensiktsmessig å bruke overflatestrategier, som å lese teksten på nytt eller å streke under vanskelige ord, hvis formålet med lesinga ikke er å oppnå dyp forståelse eller hvis teksten er veldig enkel (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 15). Utdypings-, organiserings- og evalueringsstrategier betegnes som dype lesestrategier, fordi de sammenliknet med de overfladiske strategiene, nettopp hjelper deg med å oppnå en dyp tekstforståelse. Ved bruk av dybdestrategier i leseprosessen, griper de inn i lærestoffet og integreres med leserens forkunnskaper, eller hjelper leseren til å organisere kunnskap på nye måter. Dermed er det ofte bruk av dype leseforståelser, som ses i sammenheng med bedre leseforståelse (Bråten, 2007b, s. 68). Likevel er det verdt å nevne at Blikstad-Balas og Roe hevder at det er flere lesestrategier som både kan være overfladiske og dype, det avhenger av hvordan leseren bruker dem (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 25).

## 2.3 Eksplisitt undervisning i lesestrategier

Det er utviklet flere programmer for undervisning som skal forbedre elevenes leseforståelse. Programmene som presenteres i det følgende, er laget som resultat av klasseromsintervensjoner de siste fire tiårene. De har alle til felles at de handler om undervisning i flere lesestrategier, og at formålet er å fremme elevenes leseforståelse (Andreassen, 2007, s. 254). De er viktige å ta med i det teoretiske grunnlaget i denne studien, fordi de kan gi oss en oversikt over hva god eksplisitt undervisning bør inneholde, som igjen kan gi oss en pekepinn på hva vi bør lete etter i læreverka. Det er imidlertid et poeng å nevne kritikken som er reist mot undervisning i lesestrategier, fordi den kan si oss noe om hva læreverka ikke bør legge opp til. Kritikken går i hovedsak ut på at strategiundervisninga står i fare for å dreie seg om teknisk og mekanisk innlæring av strategibegreper, som ikke integreres naturlig i undervisninga eller knyttes til tekstene som elevene leser. Kritikere har hevdet at en slik undervisning kan virke hemmende på leseforståelsen (Blikstad-

Balas & Roe, 2020, s. 26). Dette er et paradoks, da undervisning og bruk av lesestrategier har som hensikt å fremme leseforståelsen.

### 2.3.1 Resiprok undervisning (RU)

På midten av 80-tallet utviklet Annemarie Palinscar og Ann Brown (1984) et undervisningsprogram som de kalte for *resiprok undervisning*. Hensikten med programmet var at arbeidsmåtene i modellen skulle hjelpe elevene til å utvikle og overvåke egen leseforståelse. Dette skulle gjøres i en sosial kontekst, med fokus på å utvikle elevenes lesestrategier i en kort, intensiv periode (Andreassen, 2007; Palinscar & Brown, 1984). Resiprok betyr gjensidig. I denne sammenhengen betyr det at dialogen mellom lærer og elever er viktig i læringsprosessen (Andreassen, 2007, s. 256). Resiprok undervisning forsøker å inkludere de viktigste funksjonene som leder til god leseforståelse, og programmet tar utgangspunkt i fire sentrale lesestrategier som skal reflektere det. De fire strategiene er *oppsummering*, *spørsmålsstilling*, *oppklaring* og *foregripelse* (Palinscar & Brown, 1984, s. 120). *Oppsummering* handler om å rette oppmerksomheten mot tekstens hovedinnhold og hente ut sentral informasjon. Denne strategien har også en overvåkende funksjon, da en oppsummering av tekstens hovedinnhold forutsetter at innholdet gir mening. *Å lage spørsmål* til teksten vil også være med på å kontrollere at teksten er forstått, og til å få en oversikt over tekstens innhold og egen forståelse. Den tredje strategien, *oppklaring*, innebærer å evaluere egen forståelse mens man leser, samt identifisere spesielt vanskelige deler av teksten. *Å foregripe* handler om å gjøre antagelser om tekstens innhold og trekke slutninger om hva den kommer til å handle om videre. Alle strategiene forutsetter aktivering av leserens bakgrunnskunnskap, og utgjør til sammen en dobbel funksjon: De er ment å forbedre elevenes leseforståelse, samtidig som de skal hjelpe elevene til å overvåke egen leseforståelse (Palinscar & Brown, 1984, s. 120). Resiprok undervisning forutsetter aktiv deltakelse blant elevene, men ledes av lærer, som i første omgang modellerer strategiene og viser hvordan og hvorfor de skal brukes. Deretter får elevene selv teste ut strategiene, under veiledning og støtte fra lærer og medelever. Når elevene etter hvert behersker strategiene på egen hånd, trekker lærer seg gradvis tilbake. Gjennom samarbeid, der dialogen er særlig viktig, overtar elevene mer og mer selvstendig ansvar for arbeidet. (Palinscar & Brown, 1984, s. 123). Resiprok undervisning, og de to neste undervisningsprogrammene vi presenterer, bygger alle på Vygotskijs (1978) sosiokulturelle læringssyn med utgangspunkt i stillasbygging, der læring skjer best i samhandling med andre (Andreassen, 2007; Palinscar & Brown, 1984)

### 2.3.2 Transaksjonell undervisning (TSU)

Transaksjonell strategiundervisning er et program som involverer mer direkte og eksplisitt instruksjon av lesestrategier. Programmet ble utviklet av Michael Pressley og kolleger, og formålet var ønsket om å integrere strategiundervisninga som en del av lærernes daglige undervisning (Andreassen, 2007, s. 261; Pressley, 2002, s. 253). Dette var nytt sammenlignet med resiprok undervisning, hvor programmet ble gjennomført over en kort, intensiv periode. Tanken bak TSU var at strategiundervisninga skulle foregå hele skoleåret. Likevel har de to programmene flere fellesnevner, og TSU kan ses på som en videreutvikling av RU. Begrepet transaksjonell viser på den ene siden til den dynamiske samhandlingen mellom lærer og elever, hvor læreren gjennomgående tilpasser og endrer undervisninga med hensyn til elevenes reaksjoner. På den andre siden viser transaksjonell til hvordan lærer og elever i fellesskap skaper mening gjennom samhandling med teksten (Pressley, 2002, s. 254). I TSU er det fokus på direkte instruksjon av noen få utvalgte strategier. Lærer modellerer og forklarer strategiene, hvorpå elevene og lærer samarbeider om å prøve ut strategiene mens de leser. På samme måte som i RU, fungerer lærer som støttende stillas og trekker seg tilbake når elevene behersker strategiene selvstendig, men observerer og instruerer ytterligere ved behov (Andreassen, 2007, s. 264; Pressley, 2002, s. 255). Hvilke lesestrategier som blir brukt i transaksjonell strategiundervisning varierer. Strategier som forekommer hyppig er å *foregripe innholdet, bruk av forkunnskaper, avpasse lesehastighet og lese måte til egen forståelse, lage spørsmål til innholdet og oppsummering av innholdet* (Andreassen, 2007, s. 264). Det langsiktige målet med TSU er at undervisninga skal gjøre elevene til selvstendige brukere av et repertoar av lesestrategier, som igjen vil forbedre leseforståelsen, fordi de blant annet utvikler metakognitiv bevissthet og øker motivasjonen (Andreassen, 2007).

### 2.3.3 Begrepsorientert leseundervisning (BLU)

Den amerikanske forskeren John T. Guthrie (2004) knyttes til undervisningsprogrammet Begrepsorientert leseundervisning (BLU). Også dette programmet har som mål å styrke elevenes leseforståelse, men sammenlignet med både RU og TSU, inkluderer Guthrie motivasjonsaspektet som en avgjørende faktor for å lykkes med leseopplæringen. Engasjement er et nøkkelord som danner selve grunnlaget for økt leseforståelse, og anses som et resultat av indre motivasjon, begrepskunnskap, bruk av lesestrategier og sosial interaksjon (Guthrie et al., 2004, s. 404). Dermed handler dette undervisningsprogrammet om eksplisitt strategiundervisning, som kombineres med tiltak for å fremme elevenes indre lesemotivasjon, i tillegg til fokus på god begrepskunnskap for at

de skal være bedre rustet til å forstå teksten. I likhet med de to andre programmene skal dette skje i sosialt samspill med lærer og andre elever.

BLU dreier seg om eksplisitt undervisning av et knippe lesestrategier som skal fremme leseforståelsen. Det undervises i *aktivering av forkunnskaper, spørsmålsstilling, informasjonssøking, oppsummering og grafisk orientering* i teksten. Elevene skal få kunnskap om de ulike lesestrategiene og de skal forstå når de er hensiktsmessige å bruke. Etter hvert skal de beherske strategiene selvstendig på eget initiativ (Guthrie et al., 2004, s. 405). Undervisninga foregår i ulike faser, der læreren i første omgang forklarer og modellerer strategiene. Elevene observerer, og forsøker så å tilegne seg strategiene i sosialt samspill med lærer og medelever. I alle fasene er den motivasjonelle faktoren viktig (Andreassen, 2007, s. 271).

#### 2.3.4 Eksplisitt undervisning – en intervensjonsstudie

Disse tre programmene for undervisning i leseforståelse, resiprok undervisning (RU), transaksjonell strategiundervisning (TSU) og begrepsorientert leseundervisning (BLU), er utgangspunktet for fire prinsipper brukt i en intervensjonsstudie utført av Andreassen og Bråten (Andreassen & Bråten, 2011, s. 522). Etter grundig opplæring, fikk norske femtetrinns lærere i oppgave å implementere disse prinsippene i undervisninga. Målet med studien var å se hvilken effekt eksplisitt leseforståelsesundervisning hadde på strategibruk, lesemotivasjon og leseforståelse (Andreassen & Bråten, 2011, s. 520). Det første prinsippet lærerne brukte var *relevant bakgrunnskunnskap*. Dette tar utgangspunkt i at lesere aktivt konstruerer mening når de leser ved hjelp av bakgrunnskunnskap. Prinsipp nummer to var *leseforståelsesstrategier*. Det å kunne et begrenset antall lesestrategier, kan gjøre at lesere klarer å oppnå en dyp forståelse av teksten. Det tredje prinsippet, *lesegruppeorganisering*, knytter seg til det sosiale aspektet ved leseforståelsesundervisning. Dette handler om at elever med ulike forutsetninger bygger stillas for hverandres leseforståelse, ved å snakke om hvordan teksten kan forstås ved hjelp av ulike strategier. *Lesemotivasjon* var det siste prinsippet. Dette er direkte trukket ut fra begrepsorientert leseundervisning, og går ut på at undervisninga bør foregå i sosiale kontekster med et utvalg interessante tekster som elevene kan velge mellom (Andreassen & Bråten, 2011, s. 521-522).

Resultatene av studien viser at den eksplisitte undervisninga lærerne utførte, hadde god effekt og økte elevenes leseforståelse. Effekten hang sammen med i hvor stor grad lærerne lyktes med å

implementere de fire prinsippene (Andreassen & Bråten, 2011, s. 533). Erfaringer fra studien viser nemlig også at flere av lærerne hadde vanskeligheter med å ta i bruk prinsippene i undervisninga. Det konkluderes derfor med at lærere kan ha behov for grundig forberedelse og støtte når de underviser i lesestrategier (Andreassen & Bråten, 2011, s. 535).

Denne studien er relevant for problemstillinga i denne masteroppgava av flere grunner. For det første viser den at femtetrinnselver kan bli bedre lesestrategibrukere om de får eksplisitt undervisning i strategibruk. For det andre viser studien at det å undervise eksplisitt i lesestrategier kan være utfordrende, og krever at læreren har god kompetanse og får støtte til å gjennomføre undervisninga på en hensiktsmessig måte.

### 2.3.5 Hva skal til for å lykkes med strategiundervisninga?

Anmarkrud og Bråten (2012b) har laget en oversikt over fem punkter som må ligge til grunn for å lykkes med strategiundervisning. De fem punktene oppsummerer funnene fra intervensjonsforskninga på lesestrategiundervisning, inkludert de tre undervisningsprogrammene vi har skissert over (s. 592).

Det første punktet handler om at undervisninga må være *direkte og eksplisitt*. Dette innebærer modellering, verbalisering og stillasbygging (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 592). Konkret dreier dette seg om at lærer må forklare ulike lesestrategier og demonstrere hvordan de virker og hvorfor de kan brukes (Andreassen, 2007, s. 253; Roe & Jensen, 2017, s. 19; Tengberg et al., 2022, s. 31). Dette punktet er sentralt i alle tre programmene som vi har presentert over, og eksplisitt undervisning framstår som helt nødvendig for at elevene skal beherske strategiene på egen hånd. Videre skriver Anmarkrud og Bråten (2012b), at elevene bør få *et repertoar av lesestrategier* (s. 593). For at elevene skal kunne beherske relevante strategier som de klarer å bruke fleksibelt og tilpasset teksten de leser, trenger de å lære flere lesestrategier. Ideelt argumenterer de for at elevene bør lære seg fire til seks dype lesestrategier. De dype lesestrategiene er viktige for at elevene skal få en dyp forståelse av teksten. Eksempler på slike strategier kan være å oppsummere tekstens innhold, forutse videre tekstinhold eller å overvåke egen forståelse. Tredje punkt som må ligge til grunn for å lykkes med strategiundervisning, er det de kaller *lesing som sosial aktivitet* (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 593). Dette punktet innebærer at elevene skal samarbeide om å skape forståelse av en tekst. Fortrinnsvis skjer dette som gruppearbeid. Det kan også skje som åpne

klassemøter, hvor hele klassen diskuterer tekstinnholdet. Anmarkrud og Bråten viser til at en slik åpen dialog, kan engasjere og styrke leseforståelsen, samt ha positiv effekt på lesemotivasjonen. Et viktig poeng er å klare å holde dialogen åpen, da en for lukket dialogform kan redusere motivasjonen og passivisere elevene, noe som igjen fører til mindre forståelse for teksten (s. 593). Dette støttes av Blikstad-Balas og Roe, som skriver at motivasjonsarbeid og strategiundervisning må foregå side om side. Uten motivasjon for å lese, vil arbeid med lesestrategier stå i fare for å bli tekniske, isolerte oppgaver uten overføringsverdi (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 42). Neste punkt på lista handler om at *god strategiundervisning er langvarig*. Det betyr at lesestrategier er noe som bør jobbes strukturelt med og som må integreres i fagundervisninga over tid (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 593). Det siste punktet som må ligge til grunn for å lykkes, er at strategiundervisninga forutsetter *høy kompetanse hos læreren*. Det vil si at læreren må ha profesjonell kunnskap om lesestrategier for å drive en effektiv og god strategiundervisning (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 593), slik intervensjonsstudien til Andreassen og Bråten (2011) viser.

## **2.4 Hva sier forskninga om hvordan det blir undervist i lesestrategier i dag?**

Ved hjelp av et utvalg empiriske studier, vil vi forsøke å skape en oversikt over det vi vet om hvordan det undervises i lesestrategier i dag. Denne oversikten kan vi bruke til å se på forholdet mellom hvordan det blir undervist, og hva læreverka vi analyserer i denne masteroppgava inneholder. Anmarkrud og Bråten (2012b) har gjort en deskriptiv klasseromsstudie der de har gjennomført videoobservasjon av fire norske niendeklasser, samt gjort kvalitative intervju av lærerne (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 591). De fant blant annet at tiden lærerne brukte på å undervise i lesestrategier, varierte relativt mye (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 614). I tillegg fant de at selv i de tilfellene der det brukes mye tid på lesestrategier, blir det undervist i et smalt utvalg strategier. Dette mener de er problematisk, fordi elevene må ha lært et bredt utvalg strategier for å kunne tilpasse bruken på en hensiktsmessig måte (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 615). Strategiene som hyppigst ble brukt kategoriserer de som elaboreringsstrategier, mens organiserings-, memorerings- og overvåkingsstrategier sjelden forekom (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 615). Dette stemmer overens med tidligere studier (Allington & Johnson, 2002; Pressley, 2007). De skriver videre at undervisninga ofte var implisitt. Lærerne fikk elevene til å utøve strategiene, uten å forklare dem eksplisitt at de arbeidet med lesestrategier og hvorfor det kan være nyttig (Anmarkrud

& Bråten, 2012b, s. 616). Dette samsvarer også med tidligere forskning (Durkin, 1978/79; Pressley et al., 1998; National Reading Panel, 2000; Snow, 2002).

Blikstad- Balas, Tengberg og Roe (2022) har i en ganske ny studie også sett på hvordan det undervises i lesing (Tengberg et al., 2022, s. 3). I tillegg til å undersøke hvor mye eksplisitt lesestrategiundervisning som foregikk, ønsket de å finne ut hva som kjennetegner leseforståelsesundervisninga der det *ikke* ble brukt eksplisitt undervisning. Studien viser at en tredjedel av den observerte undervisninga inneholdt leseforståelsesundervisning, men at det sjelden forekom eksplisitt undervisning (Tengberg et al., 2022, s. 9). Videre har forskerne sett på hva som kjennetegner avgjørelsene læreren tar, i de tilfellene der det ligger til rette for eksplisitt strategiundervisning uten at den finner sted, såkalte *missed opportunitites*. De finner at fokuset ofte blir flyttet fra utforsking av teksten til overflateaspekter, som vanskelige ord og handlingsreferat, i tillegg til hvordan oppgaver skal gjennomføres reint praktisk. Selv i de situasjonene som handler direkte om tekstforståelse, forekommer det lite eksplisitt strategiundervisning (Tengberg et al., 2022, s. 9). De finner også at læreren ofte gjør kvaliteten på undervisningsopplegget dårligere ved å raskt tilby egne tanker og tolkninger av teksten, hvis elevene synes at oppgava er krevende. Lærerne løser rett og slett tolkningsoppgavene selv, i stedet for å modellere for elevene (Tengberg et al., 2022, s. 9). Dette ser ut til å skje fordi lærerne mangler strategier for å oppmuntre elevene til å finne mer komplekse tolkninger av teksten (Tengberg et al., 2022, s. 10). De konkluderer med at det å bygge stillas rundt tolkningsprosessen, og å utfordre elevene til å utvikle måter å tenke på når det gjelder tekstforståelse, er en krevende oppgave for lærere. De skriver videre at det dermed er viktig for lærerprofesjonen og forskningsmiljøet at man samarbeider om å planlegge undervisning som tar hensyn til disse utfordringene (Tengberg et al., 2022, s. 10). Dette mener vi at kan være et sentralt poeng i denne masteroppgava, hvis man kan se på læremiddelet som et bindeledd mellom forskningsmiljø og den utøvende læreren, og at læremidlene kan hjelpe læreren til å stå i de krevende situasjonene.

En annen studie som kan fortelle oss noe om hvordan det undervises i lesestrategier i dag, er LISA-studien. Studien ble gjennomført i 2014/2015 og samlet inn data fra 47 klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13, Magnusson et al., 2018). De fant ut at 53,5 % av de undervisningssegmentene som inneholdt leseforståelsesinstruksjoner, ikke inneholdt strategiundervisning. Det foregikk altså en god del leseforståelsesundervisning, uten at lesestrategier ble trukket fram som et verktøy for å



forstå en tekst. De delte lesestrategiene som ble observert inn i 16 kategorier, der å *oppsummere teksten* og å *foregripe innholdet* var de strategiene som forekom hyppigst. Strategiene *overvåke lesinga*, *finne hensikten med lesinga* og *trekke slutninger* forekom sjelden (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 26; Magnusson et al., 2018, s. 202). Blikstad- Balas og Roe skriver at dette er et overraskende funn, da det å overvåke leseforståelsen er avgjørende for å kunne bruke rett tiltak og strategi når de møter på problemer i teksten (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 26). Magnusson et al. skriver videre at lærerne prioriterer å diskutere tekststruktur og innhold i full klasse, heller enn å fokusere på hva elevene kan gjøre når de skal lese utfordrende (Magnusson et al., 2018, s. 208).

Disse studiene, samt studien til Andreassen og Bråten (2011), finner alle at det foregår mye implisitt lesestrategiundervisning, at lærere trenger støtte for å stå i krevende situasjoner i leseforståelsesarbeid, og at mye tid går med til å diskutere overflateaspekter ved teksten. Dette viser at mange utfordringer ikke har endret seg det siste tiåret.

## **2.5 Hvordan står det til med norske elevers leseforståelse og strategibruk?**

Når vi nå har sett på hvordan det undervises i lesestrategier, kan det kanskje være interessant å se på hvordan det står til med norske elevers leseforståelse og strategibruk. Som nevnt i innledinga kan PISA si oss noe om dette. PISA 2018 viser at norske elever ligger på eller under snittet for OECD, når det gjelder å velge strategi til formålet med lesinga, og at de generelt har potensial for å lære mer om lesestrategier. Undersøkelsen viser også at det er verdt å merke seg forskjellen mellom strategibruken til elever med ulik hjemmebakgrunn (Magnusson & Frønes, 2020, s. 97) og at behovet for mer kunnskap om lesestrategier gjelder spesielt alle som leser lite hjemme (Magnusson & Frønes, 2020, s. 102). Videre svarte nesten en femtedel av norske elever at de synes at tekstene i undersøkelsen var for vanskelige for dem. Dette kan bety at disse elevene ikke har gode nok verktøy de kan ta i bruk når de møter på utfordrende tekster (Magnusson & Frønes, 2020, s. 97). Dette støttes av Bakken, som skriver at om vi ser på PISA- resultatene og annen leseforskning, så ser det ut til at norske elever trenger å lære grunnleggende lesestrategier, i tillegg til en større bevissthet om hvilke strategier som er hensiktsmessige til hvilket formål (Bakken, 2020, s. 269).

Overordna del i læreplanen sier at: "Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling,

uavhengig av deres forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Eksplisitt lesestrategiundervisning har vist seg å kunne utjevne forskjeller mellom dem som leser lite hjemme og dem som kommer fra hjem der det leses mye (Magnusson & Frønes, 2020, s. 102). Skaftun skriver at eksplisitt undervisning i lesestrategier er en måte å sette ord på det de mest privilegerte elevene gjør av seg selv når de leser (Skaftun, 2015, s. 4). Lesestrategier kan kanskje derfor være med på å gi alle elever likere muligheter til læring og utvikling, slik overordnet del sier at skolen skal. På PISA-testen i 2018 gikk leseresultatet noe ned fra forrige test, og andelen elever på det laveste nivået økte. Samtidig var det like stor andel høytpresterende elever som før (Jensen et al., 2019, s. 6). Av elevene som presterer på lavt nivå, finner vi en stor andel gutter. Hjemmebakgrunn har også mye å si (Jensen et al., 2019, s. 1). Dette underbygges av PIRLS, en internasjonal undersøkelse som måler tiårings leseforståelse (Wagner et al., 2023, s. 11). Resultatene fra 2021 viser at norske femteklassinger leser markant dårligere enn i 2016. Også denne undersøkelsen viser at jenter leser bedre enn gutter. I tillegg er forskjellen på leseforståelsen stor, mellom de med høy og lav sosioøkonomisk status. Gjennomsnittskåren til elever med minoritetsspråklig bakgrunn er signifikant lavere enn majoritetsspråklige elever (Wagner et al., 2023, s. 9). Dette kan kanskje tyde på at vi har forbedringspotensial når det gjelder å fange opp alle elever og utjevne forskjeller, og at vi derfor bør ha mer eksplisitt undervisning i lesestrategier. For denne masteroppgavas del understreker dette viktigheten av at læremidlene gir læreren god hjelp til strategiundervisninga, da det i beste fall kanskje kan bidra til en av skolens mange oppgaver, nemlig å utjevne sosiale forskjeller.

## **2.6 Læremidlenes plass i undervisninga**

For å forstå hvordan problemstillinga i denne oppgava er relevant for skolen, vil vi si noe om hvordan læremidler blir brukt i dag, og hvilket potensial de kan ha som hjelp for læreren i arbeidet med lesestrategier. Læremidler er ikke lenger synonymt med lærebøker, men omfatter i dag flere læringsplattformer (Rogne, 2018, s. 119). I den tidligere omtalte LISA-studien fant forskerne ut at nesten alle tekstene klassene leste når de leste skjønnlitteratur, kom fra læreboka (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Om dette også gjelder timene der det drives med strategiundervisning vet vi ikke, men tallene taler for at læreboka fortsatt står sterkt i norsk skole. At læreboka er viktige tekster i skolen, er også noe Skjelbred skriver om. Hun skriver at lærebøker og andre skoletekster leses av rundt 800 000 mennesker hver dag (Skjelbred, 2019, s. 11). Hvilke muligheter læremidlene gir læreren til å arbeide med lesestrategier, har kanskje derfor noe å si for hvordan

lesestrategiundervisninga i klasserommet blir. Ettersom gjeldende læreplan har generelle kompetansemål med få konkrete føringer til innholdet i undervisninga, kan læremidlene få en rolle der de bestemmer mye av undervisninga (Skjelbred, 2019, s. 12). Dette mener vi gjør problemstillinga vår aktuell.

Når vi nå har sett at lærebøker og andre læremidler fortsatt er mye brukt i norske klasserom, kan vi se på hvilke muligheter som ligger i læremidlene. I boka *Norsk læremiddelhistorie* står det at “Lærebøker er sammensatte tekster, der forfatteren benytter mange meningsskapende ressurser for å få leseren i tale og formidle sitt budskap” (Skjelbred et al., 2017, s. 11). De ulike meningsskapende ressursene, som for eksempel illustrasjoner og andre grafiske virkemidler, kan være med på å påvirke leseforståelsen til eleven som leser læreboka (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 49). Vi kan si at ressursene har en læringsfremmende hensikt, som for eksempel å visualisere og tydeliggjøre innholdet i en tekst (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 54). Gode lesere bruker i større grad ulike lesestrategier etter hva som er formålet med lesinga og hvordan teksten er utformet. Svake lesere må i større grad lære dette (Skjelbred, 2019, s. 149). Det at læreboka, og nå også de digitale læremidlene, tilbyr flere ulike typer tekster samlet på ett sted gjør at de “gir en unik mulighet til å gi opplæring i gode strategier for å lese mange typer tekster” (Skjelbred, 2019, s. 149). Hvordan læremidlene utnytter dette potensialet, vil vi kommentere i analyse og drøfting. I tillegg vil vi kort kommentere om illustrasjoner og grafiske virkemidler tydeliggjør innholdet som har med lesestrategier å gjøre.

Lærebøker inneholder også oppgaver. Ikke overraskende er det erfaringer fra nyere forskning som viser at både hvordan oppgavene er formulert, og hvilke tekster som er valgt ut til oppgavene, har noe å si for hvor engasjerte elevene blir, spesielt når det er snakk om mer krevende oppgaver (Levine, 2018; Sønneland, 2019, i Tengberg et al., 2022, s. 10). Skjelbred skriver at elever ofte arbeider individuelt med oppgaver, og at de ikke alltid klarer å utnytte potensialet som ligger i oppgavene (Skjelbred, 2019, s. 71). Dette er relevant for analysen i denne masteroppgava. Vi vil se på om oppgavetekstene gir muligheter til eksplisitt arbeid med lesestrategier. I tillegg undersøker vi om lærerveiledninga gir læreren hjelp til å utnytte potensialet som ligger i oppgavene.

Vi ser i denne studien også på de digitale ressursene som hører til læreverka. Av ulike grunner, forklart i metode- og analysekapittelet, får de digitale ressursene mindre fokus enn først tenkt. Vi

trenger likevel litt teori på området. Skjelbred har sett på digitale ressurser utviklet til LK20. Hun skriver at tekstene som ligger digitalt, til en viss grad er de samme som i papirutgavene. Forskjellen er gjerne at tekstene også ligger som lydfiler. I tillegg kan tekstene være interaktive, slik at elevene kan streke under, skrive kommentarer og løse oppgaver (Skjelbred, 2019, s. 62). Dette underbygger noe av det samme som Vareberg skriver. Hans artikkel er fra før 2018, og han ser derfor på digitale ressurser før LK20. Han skriver at nettstedene i stor grad parafaserer fra lærebøkene, uten at dette knytter de digitale ressursene til de analoge (Vareberg, 2018, s. 357). Skjelbred fant i tillegg at tekstene kunne brukes på interaktive tavler i klasserommet, og at det var egne nettsteder for lærere med metodiske råd og tilleggstekster (Skjelbred, 2019, s. 62). Om læremidlene legger opp til at de digitale ressursene gir muligheter til arbeid med lesestrategier, ønsker vi å finne ut i analysen.

### 3 Metode

I dette kapittelet vil vi presentere og begrunne valg av metode. Metodisk design velges på bakgrunn av hvilken metode som egner seg best til å svare på problemstillinga og forskningsspørsmålene en ønsker svar på (Befring, 2015, s. 36). I denne oppgava søker vi svar på problemstillinga:

*Hvilke muligheter gir to læreverker i norsk etter LK20, femtetrinns læreren til å arbeide med eksplisitt undervisning i lesestrategier, spesielt evalueringsstrategier?*

Forskningsmetoden man velger vil gi føringer for hvordan man skal gå fram, og må henge tydelig sammen med det man ønsker å undersøke. Den metodiske tilnærmingen som er mest hensiktsmessig, vil avhenge av hva slags data som skal innhentes og hvordan dataene blir behandlet (Befring, 2015, s. 36). I dette kapittelet vil vi ramme inn oppgavas metodiske design i en vitenskapsteoretisk tilnærming, før vi beskriver generelle kjennetegn på kvalitativ metode. Videre gjør vi rede for kvalitativ innholdsanalyse, som er metoden vi mener er mest hensiktsmessig å bruke til analysen av læreverka i denne masteroppgava. Til slutt i dette kapittelet skriver vi om utvalgsriteriene og presenterer datamaterialet vårt.

#### 3.1 Hermeneutikk – fortolkning og forståelse

Hermeneutikk er en vitenskapsteoretisk tilnærming som er forankra i humanvitenskapen. Felles for forskning innen humaniora er at det er mennesket selv, eller produkter av og for menneskene som studeres. I denne masteroppgava er det produkter laget av mennesker som studeres, når vi ønsker å undersøke hvordan læremidler framstiller arbeid med lesestrategier. Tekststudier er svært vanlig innen humanistisk forskning. En fellesnevner for studier som tar for seg tekster, er *tolkningsarbeidet* som ligger til grunn i prosessen mot å forstå det man studerer på en meningsfull måte (Aa & Netland, 2020, s. 23). Harstad skriver at norskfaglig forskning nettopp har et grunnleggende mål om å forstå (Harstad, 2020, s. 29). Med utgangspunkt i dette er det en naturlig kobling mellom det å analysere læremidler i norskfaget, og det å innta en hermeneutisk tilnærming i analysen. Videre vil vi redegjøre for hva hermeneutikk er, og hva slags relevans og betydning en hermeneutisk tilnærming vil ha for denne studien.

Oversatt fra gresk betyr hermeneutikk fortolkningslære, og en hermeneutisk tilnærming har som hensikt å hjelpe med å tolke og forstå fenomenene som studeres (Jordheim et al., 2011, s. 201). Opprinnelig var hermeneutikken knyttet til fortolkning av spesielle typer tekster, men etter hvert ble det vanlig å bruke en slik tilnærming til alle typer tekster, samt til tolkning av muntlige og visuelle kilder (Anker, 2020, s. 50). Når vi tar utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming i analysen av læreverka, er hensikten at det kan hjelpe oss til å få en dypere forståelse av innholdet, og dermed gjøre en grundigere analyse. For å få en god forståelse av teksten vi leser, avhenger fortolkningsarbeidet av det som blir omtalt som *den hermeneutiske sirkel*. Dette begrepet handler om at man i fortolkningsprosessen beveger seg i en sirkelbevegelse mellom del og helhet. Slik vil stadig nye detaljer oppdages, som igjen vil endre forståelsen av helheten (Jordheim et al., 2011, s. 226). I vekselvirkningen mellom deler og helhet, trer en dypere mening og sammenheng fram (Anker, 2020, s. 51). Ved å bruke denne framgangsmåten i vår studie kan vi analysere enkeltdeler, som avsnitt, oppgaver, illustrasjoner eller lignende, i relasjon til læreverket som helhet, og bevege oss i sirkelbevegelse fram og tilbake mellom dem. Denne framgangsmåten kan sammenlignes med arbeidet det er å kategorisere datamaterialet i en kvalitativ innholdsanalyse, som vi skriver om seinere.

Et annet aspekt ved en hermeneutisk tilnærming, er forholdet mellom forforståelsen og forståelse (Anker, 2020, s. 51; Befring, 2015, s. 21). På samme måte som vi må pendle mellom del og helhet i teksten, kan den hermeneutiske sirkelen også innebære at forskeren pendler mellom egen forforståelse og ny forståelse. Denne prosessen kan gi ny og økt innsikt i innholdet i tekstene. For å sikre metodisk distanse, må vi gå inn i prosessen med et kritisk blikk og være bevisste på egen forforståelse, egne fordommer og forventninger. Like viktig er det at vi også er åpne for å justere forforståelsen, fordi tolkningsarbeidet kan fremme en ny og dypere forståelse av bøkene vi analyserer. I prosessen med å fortolke tekstene, vil også konteksten vi befinner oss i påvirke måten vi fortolker på (Jordheim et al., 2011, s. 204). Fordi vi i arbeidet med denne oppgava har lest mye teori om og forskning på lesestrategier, vil vår kunnskap om status på feltet kunne prege hva slags forventninger vi har til læreverka. Vekselvirkningen mellom forforståelse og ny forståelse er også viktig for å få oversikt og skape sammenheng. Faren ved å ikke være bevisst på egen forforståelse, egne fordommer og forventninger, er at analysen i for stor grad vil preges av det vi *tror* vi skal finne. Når et forskningsarbeid er forankra i en hermeneutisk tradisjon, er det som regel snakk om en kvalitativ metodisk tilnærming (Befring, 2015, s. 36), som vi skriver om i neste delkapittel.

## 3.2 Metodisk tilnærming

Innen forskning har vi både kvalitative og kvantitative metoder. Generelt kan vi si at hensikten med kvalitative metoder er å søke forståelse, mens kvantitative metoder søker forklaring. Som tidligere nevnt må metoden henge tydelig sammen med det man ønsker å undersøke. Enkelt forklart kan man si at kvalitativ og kvantitativ forskning har ulike mål, der forskjellen ligger i hva slags data de innhenter og måten de behandler denne dataen på (Nyeng, 2012, s. 71). Kvantitative metoder innebærer gjerne talldata i form av målbare enheter, og hensikten er ofte å skape oversikt over dataene en studerer (Tjora, 2021, s. 35). Målet med kvalitative metoder er å fange opp mening og formidle forståelse. Innsamling, analyse og tolkning av skriftlig datamateriale står sentralt i kvalitativ forskningstradisjon (Befring, 2015, s. 113). Når vi i denne oppgava skal analysere læreverk, vil derfor en kvalitativ metodisk tilnærming være det mest hensiktsmessige.

### 3.2.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse er en metode for å systematisk beskrive meningen til kvalitativt materiale. Som nevnt over når vi skreiv om hermeneutikk, handler det i norskfaget og hermeneutiske tilnærminger om å tolke og forstå. Kvalitativ innholdsanalyse kan egne seg som metode, om man må drive med en eller annen form for tolkning for å skape mening ut av dataene man samler inn (Schreier, 2012, s. 2). Metoden gjør det mulig å oppdage mønstre og tendenser i et stort tekstmateriale, ved hjelp av en systematisk kartlegging (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 322). Det blir gjort ved å strukturere materialet, og plassere det i ulike analysekategorier (Schreier, 2012, s. 1). For å kunne svare på problemstillinga i denne oppgava, må vi gjøre en systematisk analyse, kategorisere funnene våre, og til slutt tolke disse. Læremidlene i seg selv gir oss ikke eksplisitt og umiddelbart svar på hvilke muligheter som ligger der. Vi mener derfor at kvalitativ innholdsanalyse egner seg som metode for dette arbeidet.

### 3.2.2 Analysekategorier

Som nevnt over innebærer en kvalitativ innholdsanalyse at man plasserer data i analysekategorier. Å lage gode kategorier kan hjelpe oss med å unngå tilstanden "getting lost in the data". I stedet for å prøve å få oversikt over alt materialet som er tilgjengelig, tvinger analysekategoriene oss til å fokusere på de relevante delene av materialet (Schreier, 2012, s. 59). Det kan være vanskelig å få til gode kategorier på første forsøk. Etter at man har prøvd å plassere datamaterialet inn i kategoriene, må man trolig ta en eller flere runder der man reviderer og justerer dem, slik at de

passer bedre til materialet som helhet (Schreier, 2012, s. 80), jevnfør den hermeneutiske sirkelen beskrevet tidligere. I analysekapittelet gir vi en konkret innføring i analysekategoriene våre.

Når man har laget analysekategorier, må man bestemme hva som skal være bitene av materiale man fyller inn i de ulike kategoriene, altså hvordan analyseenheter skal se ut (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 310). Vi har valgt analyseenheter som er hele tekstbiter eller meningsenheter fra læremidlene. Dette har vi gjort fordi tekstbitene som handler om lesestrategier er relativt korte, og derfor håndterbare som analyseenheter. I læremidlene er disse bitene ofte avgrenset, enten som avsnitt i teksten, oppgaver eller visuelle elementer med tekst.

### 3.2.3 Datakvalitet og framgangsmåte i kvalitativ innholdsanalyse

Like viktig som valg av metode, er kvaliteten på dataene vi velger ut. Jo mer velegnet datamaterialet er til å si noe om problemstillinga til en oppgave, jo høyere kvalitet har det (Grønmo, 2015, s. 237). Dette målet på datakvalitet kalles validitet (Grønmo, 2015, s. 241), og kan arbeides for ved å være klar over at analysekategoriene er fleksible. Analysekategoriene kan sees på som valide, hvis de på en god måte representerer konseptene i problemstillinga og forskningsspørsmålene. For å oppnå dette, må kategoriene tilpasses slik at de passer til materialet som undersøkes (Schreier, 2012, s. 7). Denne muligheten for tilpasning gjør også at kvalitativ innholdsanalyse passer godt til denne oppgava. Når vi går i dybden på læremidlene, kan vi finne materiale som ikke passer inn i analysekategoriene, men som likevel er relevant for problemstillinga. Vi kan da tilpasse og endre analysekategoriene, slik at vi kan si noe om disse funnene også.

Når vi videre skal vurdere datakvaliteten i denne studien, må vi se på reliabilitet. Reliabilitet vil si at et datamateriale og analysen av dette er pålitelig. Det vil si, at om flere samler inn data om samme fenomen ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg, skal de ende opp med data som samsvarer i stor grad (Grønmo, 2015, s. 242). I kvalitative studier er forskeren viktig når det kommer til innsamling av data, og som nevnt over kan undersøkelsesopplegget endres og tilpasses under datainnsamlingen. Man kan derfor ikke teste reliabiliteten like systematisk som man kan i kvantitative studier. Reliabiliteten, eller troverdigheten, avhenger likevel av en systematisk datainnsamling og analyse, gjort etter framgangsmåtene som er definert i undersøkelsesopplegget (Grønmo, 2015, s. 249). Siden vi ikke påvirker kildene våre på samme måte som vi kunne ha gjort om kildene var informanter, er *forskerens perspektiv* noe av det som kan påvirke datainnsamlingen



og analysen mest i denne masteroppgava (Grønmo, 2015, s. 180). Når vi klassifiserer materialet i henhold til analysekategoriene, ønsker vi å oppnå mer enn en kartlegging av individuelle tolkninger (Schreier, 2012, s. 6).

Måten vi har gått fram på når vi har analysert, mener vi styrker datakvaliteten. At vi er to forfattere som kan analysere og diskutere materialet i denne masteroppgava sammen, er en styrke. At vi oppfatter materialet likt og ser på kategoriseringa av det flere ganger, er en måte å jobbe for reliabilitet i denne oppgava. Vi har først sett gjennom læreverka én gang, for å få et frampek til hva vi kunne komme til å finne i analysen. Etter dette laget vi analysekategorier, inspirert både av teori og materialet. Deretter plasserte vi analyseenhetene i de ulike kategoriene. Denne prosessen kalles å kode (Schreier, 2012, s. 1). Etter at vi hadde kodet en gang, endret vi litt på kategoriene og kodet en gang til. Når vi deretter skulle skrive analysen, brukte vi kategoriene til å systematisere analysen. For hvert funn vi plukket ut til analysekapittelet, gikk vi inn igjen i bøkene for å dobbeltsjekke at vi var enige med vår egen koding, og for å være sikre på at det ikke var noe vi hadde misforstått eller oversett. Det samme gjorde vi da vi skreiv drøftingskapittelet. Etter flere runder med koding, satt vi på en enorm mengde datamateriale. Av hensyn til oppgavas omfang har vi vært nødt til å prioritere, og analysekapittelet har derfor blitt strammet inn i flere omganger. Funnene vi presenterer, mener vi er representative og ivaretar bredden i empirien. Materialet vårt har på denne måten blitt gjennomgått mange ganger, noe vi mener styrker reliabiliteten til oppgava.

### 3.2.4 Deduktiv eller induktiv kvalitativ innholdsanalyse?

Grønmo skriver at samfunnsvitenskapelig forskning gjerne preges av en pendling mellom teori og empiri. Om en studie formulerer problemstillinger med utgangspunkt i teori, for så å undersøke problemstillinga empirisk, er det en deduktiv studie. Om en studie tar utgangspunkt i empiri og drøfter denne ut fra teoretiske perspektiver, er det en induktiv studie (Grønmo, 2015, s. 51). Vanligvis har samfunnsvitenskapelige studier både deduktive og induktive trekk. Det å lage en problemstilling basert på teori, gjennomføre en empirisk undersøkelse, for deretter å tolke analyseresultatene opp mot teorien, er ikke uvanlig (Grønmo, 2015, s. 50). Deduktive studier kan gjerne ha en problemstilling som er formulert som en hypotese som skal testes ut, men induktive studier kan ha som mål å skape en teoretisk forståelse på bakgrunn av empiriske analyser (Grønmo, 2015, s. 51). Måten denne studien av lærebøker er gjennomført på, kan i grove trekk beskrives som Grønmo gjør over. Problemstillinga er formulert med utgangspunkt i teori, og følges opp av en

empirisk undersøkelse. Deretter tolkes analyseresultatene opp mot teorien igjen. Studien har altså både deduktive og induktive trekk. En slik studie kan kalles abduktiv (Timmermans & Tavory, 2012, s. 171). Om man kombinerer en deduktiv og induktiv framgangsmåte, kan man for eksempel begynne med analysekategorier basert på relevant teori, for så å tilføye, fjerne eller tilpasse kategoriene etter at man har fått oversikt over datamaterialet (Schreier, 2012, s. 89). Studien i denne masteroppgava er som sagt forankra i teori, men vi har ikke en konkret teori om hvordan lærebøker legger opp til eksplisitt undervisning i lesestrategier, som vi tester ut. Måten vi kategoriserte lesestrategiene på, *repeterings-, utdypings-, organiserings- og evalueringsstrategier*, er hentet fra teori om lesestrategier (Anmarkrud & Refsahl, 2019). Det samme er kategorien som vi har kalt *muligheter for eksplisitt undervisning* (Anmarkrud & Bråten, 2012b). Men vi har tilpasset kategoriene underveis, og også vært åpne for overraskende funn. Dette har resultert i en egen analysekategori basert på hva datamaterialet inviterte til, kalt *implisitt lesestrategiundervisning*. Både den overordna formuleringen av problemstillinga og designet av analysekategoriene kan derfor kalles abduktive.

### 3.2.5 Metodens begrensninger

Når man skal gjøre en kvalitativ innholdsanalyse, er det også viktig å være klar over metodens begrensninger. Blant annet kan metoden bare si oss noe om det materialet vi undersøker, ut fra hvilke spesifikke data vi plukker ut (Schreier, 2012, s. 4). Avhengig av hvordan vi lager analysekategoriene våre, kan vi derfor bare si noe om hvilke muligheter læremidlene gir til eksplisitt undervisning i lesestrategier. Vi har ikke sett på læremidlene som helhet, og kan ikke si noe om andre kvaliteter læremidlene har. Dette vil være en begrensning ved denne studien. Om læremidlene vi undersøker er veldig gode på noe annet innen norskfaget, for eksempel bærekraft eller skriveopplæring, vil ikke vår studie avdekke dette. I tillegg vil analysen være basert på vår tolkning. Den vil også, som før nevnt, være farget av våre perspektiver, og det kan ligge muligheter i læremidlene som vi ikke får med oss. Etersom datamaterialet vårt kun er fra læremidler, er en annen begrensning at vi bare kan si noe om hvilke muligheter læremidlene legger opp til. Vi kan ikke undersøke hvordan læreren benytter seg av disse mulighetene, eller hvilken effekt de har på elevenes kompetanse. Dette ville ha krevd en empirisk og klasseromsnær utforskning.

### 3.3 Forskningsetiske vurderinger

Når man forsker innenfor samfunnsvitenskap og humaniora er det visse forskningsetiske vurderinger man må gjøre. Det har blitt utviklet sju forskningsetiske normer som man kan ha som rettesnorer og vurdere eget arbeid opp mot (Merton, 1973, i Grønmo, 2015, s. 32). Her bruker vi bare plass på de normene som er relevante for forskere internt i et forskningsprosjekt. De handler om *forskningas offentlighet, organisert skepsis, uavhengighet, originalitet, ydmykhet og redelighet* (Grønmo, 2015, s. 30). For oss betyr dette at vi gjør det tydelig hvordan vi har gått fram når vi analyserer læremidlene, slik at mest mulig av arbeidet blir offentlig. Vi må revurdere etablerte sannheter om hva læremidler pleier å inneholde og ikke la dette styre blikket vi har når vi analyserer. Videre må vi passe på at arbeidet ikke blir påvirket av andres interesser. For oss vil dette spesielt gjelde forlagene som har vært hjelpsomme og gitt oss lærebøker og lisenser, da disse har kommersielle interesser. I tillegg vil det gjelde vår egen forforståelse, og interessen av å få denne bekreftet. Når det kommer til originalitet, har vi i innledninga argumentert for hvordan vi mener at denne oppgava kan bidra med ny kunnskap. Videre er vi nøye på å oppgi kilder og ikke bruke andres arbeid og tanker, uten at dette blir gjort tydelig. Ydmykhet dreier seg blant annet om oppgavas begrensninger, og har blitt gjort rede for i innledninga og tidligere i metodedelene.

### 3.4 Utvalgskriterier og begrunnelse for valg av lærebøker

Det empiriske datamaterialet i denne oppgava er læremidler til norskfaget. Kort sagt dreier det seg om læreverk for 5. trinn, skrevet av kjente forlag til den nye læreplanen (LK20). I det følgende vil vi gjøre rede for utvalgskriteriene og begrunne disse.

Når det gjelder det første utvalgskriteriet, at læreverka skulle være for 5. trinn, bestemte vi oss for det, fordi det gjerne er på mellomtrinnet den andre leseopplæringa starter. Det vil si at leseopplæringa dreier seg om noe mer enn bokstavinnlæring, ordavkoding og enkel forståelse (Bråten, 2007b, s. 45; Blikstad-Balas & Roe, 2022, s. 8). Som vi nevnte i innledningskapittelet, finnes det kompetansemål allerede etter 2. trinn som handler om lesestrategier. Fra 2. trinn er det en kontinuerlig progresjon, slik at elevene etter 7. trinn skal kunne bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesinga. Det vil si at elevene, før de begynner på ungdomsskolen, må være i stand til å velge relevante lesestrategier og bruke dem formålstjenlig. Dette innebærer å være bevisst på egen leseprosess og egen leseforståelse, og er direkte knyttet til evalueringsstrategier og metakognitiv

bevissthet. Når teorien har lært oss at arbeid med lesestrategier bør være langvarig, jobbes med strukturelt og integreres i undervisninga over tid (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 593), så tenker vi at evalueringsstrategier og arbeid med å overvåke egen lesing bør pågå hele mellomtrinnet.

Videre valgte vi at læreverka måtte være skrevet av et av de mest kjente forlagene, og være mye brukt i skolen. Det sto da mellom Fagbokforlaget, Cappelen Damm, Gyldendal og Aschehoug. Alle disse forlagene har laget læreverk i norsk til 5. trinn, skrevet til LK20. Selv om det hadde vært interessant å analysere og sammenligne alle disse læreverka, måtte vi av hensyn til oppgavas omfang avgrense datamaterialet til to læreverk. Vi benyttet formålstjenlig, også kalt pragmatisk, utvalgsmetode. Det innebærer at utvalget oppfyller visse kriterier som er formålstjenlige for studien (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). I tillegg innebærer det å bruke "sunt skjønn" i avgjørelsen om hvilket materiale som skal inkluderes (Befring, 2015, s. 129). Vi landet på *Ordriket 5* fra Fagbokforlaget og *SALTO 5* fra Gyldendal, fordi begge læreverka har vektlagt arbeid med lesestrategier, men selve organiseringen av hvordan de presenteres og struktureres er svært forskjellig. Med et så forskjellig utgangspunkt, til en tematikk som begge læreverka synes å prioritere, syntes vi en analyse av *Ordriket 5* og *SALTO 5* kunne se ut til å bli interessant og komplementerende.

I utgangspunktet hadde vi tenkt å vie en større del av oppgava til å undersøke læreverkas digitale ressurser, fordi nye undersøkelser viser at etter Fagfornyelsen, kjøper flere skoler kun inn digitale læremidler (Bergene et al., 2021, s. 122). Etter å ha sett på de digitale ressursene, så vi imidlertid at det ikke var grunnlag for å ha dette som en egen kategori. I lys av problemstillinga, er derfor det siste utvalgsriteriet at vi velger ut de delene av læreverka og de digitale ressursene som omhandler lesing og lesestrategier.

### **3.5 Datamaterialet – presentasjon av *SALTO 5* og *Ordriket 5***

I dette delkapittelet gir vi en nærmere presentasjon av de to læreverka som vi har analysert. Vi gjør kort rede for forslaget intensjon med læreverket, før vi redegjør for organiseringen av de delene vi har kodet og analysert.

### 3.5.1 SALTO 5 – elevbøker, lærerveiledning og digitale ressurser

SALTO er komplett læreverk i norsk, utgitt av Gyldendal, og består av både analoge og digitale komponenter. Vi har analysert relevante deler av elevbøkene SALTO 5A og 5B, *Lærerens bok 5A* og 5B, samt den digitale ressursen *Skolestudio*. Forlaget skriver dette på sine nettsider:

“For å ivareta hele leseprosessen, før, under og etter lesing, er det lagt vekt på fem lesestrategier i *Salto* - en strategi for hver bokstav i ordet SALTO. “Saltos lure leseknep” utvikler elevene leseforståelse gjennom å lære dem å være aktive med en tekst og bruke lure tenkemåter før, under og etter lesing” (Gyldendal, u.å.).

Lesestrategiene introduseres i kapittel 1 i SALTO 5A, som er et eget metodekapittel med fokus på lese- og læringsstrategier (Teigen et al., 2020, s. IV). Kompetansemålet om å bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesinga, er tilknyttet kapitlene 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 og 12.

Elevbøkene har en fast struktur og hvert kapittel deles inn i fire deler. De fire hoveddelene er *Inn i tema*, *Språkverksted*, *Les og forstå* og *Skriveskolen*. Vi har avgrenset vårt datamateriale til *Inn i tema* og *Les og forstå*-delene av kapitlene. *Inn i tema* introduserer hva kapittelet skal handle om, og presenterer eksempletekster og oppgaver. *Les og forstå* inneholder et variert utvalg tekster med tilhørende oppgaver. Oppgavene er delt inn i kategoriene *Let og finn*, *Tolk og tenk*, *Utforsk teksten* og *Dypdykk* (Teigen et al., 2020, s. IV).

*Lærerens bok* består av to deler. Første del inneholder hovedsakelig kortfattet informasjon om læreverkets oppbygning, veiledende halvårsplan, samt oversikt over kompetansemål og lesesteksene i elevbøkene. Andre del følger oppslagene i elevboka, og inneholder konkrete tips til variasjoner og tilpasningen av lærestoffet, samt oversikt over arbeidsark, skriverammer og vurderingsskjemaer.

*Skolestudio.no/salto* er den digitale nettressursen til SALTO. Den inneholder en egen *Generell del til læreren*, med ressurser som skal gjøre læreren kjent med SALTO. Det innebærer verkets faglige forankring, en egen del som handler om den andre leseopplæringa, hvordan *Salto* gjenspeiles i læreplanen, samt forslag til halvårsplaner, aktiviteter og arbeidsark. *Skolestudio.no/salto* dekker alle kompetansemål i norsk fra 1.-7. trinn. Det fins muligheter for å tilpasse innholdet ved å redigere,

slette eller legge til innhold. Alt som finnes i de trykte elevbøkene ligger også i *Skolestudio*, som vil si at nettressursen kan brukes som et fullstendig læreverk i et heldigitalt klasserom. Men den kan også brukes i kombinasjon med elevbøkene (Teigen et al., 2020, s. VII).

### 3.5.2 *Ordriket 5* – elevbøker, lærerveiledning og digitale ressurser

Fagbokforlaget skriver selv på sine nettsider at “*Ordriket* er et prisvinnende norskverk for hele barnetrinnet. Verket legger opp til et systematisk arbeid med de grunnleggende ferdighetene, samtidig som det fremmer leselyst og leseglede” (Fagbokforlaget, u.å.). Vi har analysert begge elevbøkene og lærerveiledninga, men fordi *Ordrikets* digitale ressurser ikke har innhold som handler om lesestrategier, er de ikke inkludert i denne studien.

*Ordriket 5* legger opp til et målrettet arbeid med begrepsforståelse og ordforråd. Kompetansemålet om lesestrategier etter 7. trinn, er knyttet til samtlige kapitler i elevbøkene. Hvert kapittel er, i likhet med *SALTO*, delt opp i fire hoveddeler: *Leseriket*, *Taleriket*, *Språkeriket* og *Skriveriket*. Det er *Leseriket* som er aktuelt for denne studien. *Leseriket* inneholder et bredt utvalg tekster med ulik vanskegrad og sjanger. Hensikten med tekstene er både at elevene skal lese for å lære og lese for å oppleve, og de ulike tekstene skal gi lesetrening, leselyst og leseopplevelser. Til tekstene hører det til oppgaver i kategoriene *Ord i teksten*, *Huske* og *Tenke* (Bjerke et al., 2022, s. 4). I starten av hvert kapittel blir en ny lesestrategi introdusert. Elevene skal bli vant med å bruke lesestrategier for å få mest mulig ut av lesinga, skriver de i lærerveiledninga (Bjerke et al., 2022, s. 12).

Lærerveiledninga består av tre deler. Første kapittel har overskriften “Velkommen til *Ordriket!*”, og inneholder generell informasjon om læreverkets oppbygning og innhold. Videre følger en detaljert gjennomgang av de ti kapitlene i elevboka. Kapittelgjennomgangen skal gi “læreren en faglig begrunnelse for innhold og arbeidsmåter i *Ordriket 5*” (Bjerke et al., 2022, s. 17). Siste del av lærerveiledninga er en samling kopioriginaler som både inneholder forenklete tekster og flere oppgaver tilknyttet de ulike kapitlene.

### 3.5.3 Oversikt over datamaterialet

Det empiriske datamaterialet som har blitt undersøkt og analysert, er altså elevbøkene og lærerveiledninga, i tillegg til relevante deler av de digitale ressursene. De digitale ressursene til *Ordriket* har, som allerede nevnt, ikke innhold som kan belyse denne studiens problemstilling. *SALTO*s digitale ressurser har derimot relevant innhold, og er derfor inkludert i analysen. Tabellen

under viser en oversikt over datamaterialet vi analyserer. Siste kolonne viser hvordan vi refererer til de ulike komponentene i analysen og drøftinga.

Forlag	Tittel (utgivelsesår)	Forfattere	Referanse
Gyldendal	<i>SALTO elevbok 5A</i> (2020)	Soufia Aslam, Ane Bjøndal, Gaute Brovold, Linn T. Sunne og Marianne Teigen	SALTO 5A
	<i>SALTO elevbok 5B</i> (2020)		SALTO 5B
	<i>SALTO Lærerens bok 5A</i> (2020)		Lærerens bok 5A
	<i>SALTO Lærerens bok 5B</i> (2020)		Lærerens bok 5B
	<i>Skolestudio, Salto fagrom</i> (u.å.)		Skolestudio
Fagbokforlaget	<i>Ordriket elevbok 5A</i> (2021)	Christian Bjerke, Linda Evenstad Emilsen, Marit Midtbø Hagen og Gro Ulland	Ordriket 5A
	<i>Ordriket elevbok 5B</i> (2022)		Ordriket 5B
	<i>Ordriket Lærerveiledning 5</i> (2022)		Lærerveiledning 5

**Tabell 1.** Oversikt over datamaterialet som er med i analysen.

## 4 Analyse

I dette kapittelet presenteres den kvalitative innholdsanalysen av *Salto 5* og *Ordriket 5*. Som vi forklarte i metodekapittelet har vi laget analysekategorier i tråd med problemstillinga, men også med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket og datamaterialet. De ulike analysekategoriene danner overskrifter på hvert av delkapitlene, der de mest sentrale funnene fra hver kategori presenteres.

I første delkapittel presenterer vi hvilke lesestrategier læreverka vektlegger og kategoriserer disse. I delkapittel 4.2 legger vi fram funn som viser hvilke muligheter til eksplisitt undervisning i lesestrategier som læreverka legger opp til. Siste del av analysen handler om funn fra datamaterialet som vi har kategorisert som implisitte muligheter for lesestrategiundervisning. Her legger vi fram eksempler på arbeid med lesestrategier som ikke er eksplisitt presentert eller forklart.

### 4.1 Kategorisering av lesestrategier i *SALTO 5* og *Ordriket 5*

Fordi vi ønsker å undersøke om læreverka legger til rette for eksplisitt undervisning i lesestrategier generelt og evalueringsstrategier spesielt, er første punkt i analysen å gjøre en kartlegging av lesestrategiene som læreverka presenterer. På den måten kan vi finne ut hvordan de ulike lesestrategiene er vektlagt. Vi har laget en oversikt i tabellen under, og benytter Anmarkrud og Refsahls (2019) kategorisering av lesestrategier som vi presenterte i teorikapittelet; *repeterings-*, *utdypings-*, *organisering-* og *evalueringstrategier*.

	Repeteringsstrategier (overflatestrategi)	Utypingsstrategier (dybdestrategi)	Organiseringsstrategier (dybdestrategi)	Evalueringsstrategier (dybdestrategi)
<b>SALTO 5</b>	Nøkkelord	Superblikk Alt jeg vet Oppsummering <ul style="list-style-type: none"><li>• Skriv et sammendrag</li><li>• Lag en tegning</li><li>• Lag spørsmål til teksten</li></ul> Å skrive sammendrag	Tankekart Venn-diagram Oppsummering <ul style="list-style-type: none"><li>• Lag et tankekart</li><li>• Ordliste</li></ul>	Lesemåte Tenkestopp



	Repeteringsstrategier (overflatestrategi)	Utypingsstrategier (dybdestrategi)	Organiseringsstrategier (dybdestrategi)	Evalueringsstrategier (dybdestrategi)
<b>ORDRIKET 5</b>		Gjenfortell med nøkkelord  Se på delene av teksten  Tegn det de ser for deg  Les mellom linjene  Les å si noe	Lag tankekart  Venn-diagram  Tokolonnenotat	Se på delene av ordet  Still spørsmål til teksten

**Tabell 2.** Oversikt over lesestrategier i SALTO 5 og Ordriket 5

#### 4.1.1 SALTO – kategorisering av lesestrategiene

I *Generell del til lærer* kategoriserer forfatterne av SALTO lesestrategier som hukommelses-, utdypings-, organiserings- og overvåkingsstrategier (Skolestudio). Denne kategoriseringen er i tråd med Anmarkrud og Refsahls (2019) kategorisering som vi benytter i analysen, der hukommelsesstrategier er det samme som repeteringsstrategier og overvåkingsstrategier det samme som evalueringsstrategier. SALTO presenterer fem lesestrategier som omtales som SALTO-strategiene. Alle SALTO-strategiene presenteres i første kapittel i elevbok 5A, et eget metodekapittel med fokus på lese- og læringsstrategier. SALTO er et akronym for lesestrategiene *Superblikk*, *Alt jeg vet*, *Lesemåte*, *Tenkestopp* og *Oppsummering*. Hver av disse strategiene inkluderer tips til hensiktsmessige måter å jobbe på, for å styrke ulike nivåer av leseforståelsen. I tillegg til SALTO-strategiene vektlegger læreverket også fire strategier som elevene kan bruke mens de leser for å lære. Dette er *nøkkelord*, *sammendrag*, *tankekart* og *venndiagram*.

#### 4.1.2 Ordriket – kategorisering av lesestrategier

*Ordriket 5* presenterer en ny lesestrategi innledningsvis i hvert kapittel. I elevbok A og B utgjør det til sammen ti lesestrategier. Disse strategiene er presentert og beskrevet både i elevbøkene og lærerveiledninga. I lærerveiledninga skriver forfatterne at lesestrategiene i *Ordriket* kan deles inn i hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, utdypingsstrategier og overvåkingsstrategier

(Lærerveiledning 5, s. 12). Dette er samme kategorisering som *SALTO* har, og er også i tråd med kategoriseringa vi bruker i teorikapittelet.

I teorikapittelet beskrev vi forskjellen på overflate- og dybdestrategier. I lys av den inndelingen, kan vi si at både *SALTO* og *Ordriket* vektlegger og prioriterer dybdelesestrategier på 5. trinn.

Evalueringsstrategier utgjør 1/5 av lesestrategiene i begge læreverka. I neste delkapittel vil vi presentere hvordan de ulike kategoriene av lesestrategier presenteres og beskrives i *Ordriket 5* og *Salto 5*, og hvilke muligheter for eksplisitt strategiundervisning som finnes i læreverka.

## 4.2 Muligheter til eksplisitt undervisning

For å finne ut hvilke muligheter læreverka gir til å drive eksplisitt undervisning i lesestrategier, har vi kodet datamaterialet som handler om eksplisitt presentasjon og undervisning i lesestrategier. Inn under dette går eksempler som handler om modellering, verbalisering og stillasbygging, i henhold til Anmarkrud og Bråtens første punkt om vellykka strategiundervisning; at den må være *direkte* og *eksplisitt* (Anmarkrud og Bråten, 2012b, s. 592). I problemstillinga spør vi spesielt etter muligheter for eksplisitt undervisning i evalueringsstrategier. For å kunne svare på det, må vi også se på mulighetene som finnes for eksplisitt undervisning til alle kategoriene, fordi evalueringsstrategier blant annet handler om evnen til å evaluere bruk av repeterings-, utdypings- og organiseringsstrategier. Vi presenterer funn fra de to læreverka hver for seg. Først generelle muligheter for eksplisitt undervisning, deretter funn knyttet opp mot de fire kategoriene av lesestrategier. Vi vier avsnittene om evalueringsstrategiene størst plass.

### 4.2.1 *SALTO* – muligheter for eksplisitt undervisning

Som allerede nevnt, blir alle lesestrategiene i *SALTO* presentert i elevbokas første kapittel. I *Lærerens bok* er hvert oppslag i elevboka avbildet. I tillegg til kommentarer om innholdet i elevboka, står det utdypende informasjon om strategiene, hvordan de kan brukes og hvorfor. På side 15 står det: “*SALTO*-strategiene er forankret i forskning som viser hva som har effekt på utvikling av leseforståelse, og ivaretar hele leseprosessen (før, under og etter lesing). Les mer om den resiproke lesemodellen i “Generell del til lærer” i *Skolestudio*” (Lærerens bok 5A, s. 15). *Generell del til lærer* inneholder informasjon om den andre leseopplæringa, hvor *Strategier for forståelse og læring* danner overskriften for det som handler om lese- og læringsstrategier. Der er det mye informasjon til lærer, som sammen med den fysiske lærerveiledninga, gir gode muligheter til eksplisitt

undervisning i lesestrategier. Det er også tips til videre lesning om tematikken. Forfatterne viser til Anmarkrud og Refsahls (2010) definisjon av lesestrategier, som samsvarer med den vi har vist til i kapittel 2.2.

Om det å undervise i lesestrategier, skriver de at strategiinnlæringa må vies tilstrekkelig tid, fordi det tar lang tid for elevene å beherske strategiene på egen hånd. Det står at skolen bør legge til rette for en systematisk strategiinnlæring, der hensikten er at elevene utvikler sin metakognitive bevissthet (Lærerens bok 5A, s. 6). De skisserer en oppskrift på fire læringsnivåer, som bør følges slik at elevene gradvis internaliserer lesestrategiene. Første punkt er at *lærer modellerer og tenker høyt*, og de beskriver dette slik:

Det er viktig at læreren innledningsvis bruker tid på å gi elevene kunnskap om strategiene de skal lære: Lærerne demonstrerer (modellerer) for elevene hvordan de skal bruke strategien og setter også ord på hensikten med strategien og hvordan den bidrar til å øke leseforståelsen (Lærerens bok 5A, s. 6)

Neste læringsnivå er å *gjøre sammen*. Elevene hermer etter lærer og øver på strategien sammen med lærer og hverandre. Dette er viktig for at elevene skal utvikle kunnskap om når, hvordan og hvorfor strategien er hensiktsmessig å bruke. På neste nivå forsøker *elevene å arbeide selvstendig med strategiene*, men får støtte og veiledning fra lærer etter behov. Når man har kommet til siste nivå i strategiinnlæringa, mestrer elevene å *bruke flere strategier selvstendig* og formålstjenlig, og kan selv avgjøre hva slags lesestrategi som er hensiktsmessig å bruke til teksten de leser (Lærerens bok 5A, s. 7). I *Generell del til lærer* står det at det er viktig å bruke lang tid på nivå 2 og 3, slik at elevene får nok øving og tilstrekkelig tid for å internalisere strategiene. Videre skriver de at målet er at elevene opparbeider seg et repertoar av strategier, og “på den måten utvikler sin strategiske kompetanse på veien mot å bli aktive lesere som skaffer seg førforståelse, overvåker egen forståelse, tilegner seg ny kunnskap, oppklarer og oppsummerer” (Skolestudio).

I *Lærerens bok* kommer det gjennomgående oppfordringer til å bruke de ulike SALTO-strategiene, både alene og som samarbeidsoppgaver. Tekster som denne, eller lignende formuleringer, dukker flere ganger opp:

Øv på SALTO-strategiene. Finn fram ulike fagtekster (lærebøker, faktabøker for barn, nettsider for barn osv.). La elevene øve seg på å bruke SALTO-strategiene. For at elevene skal få øvelse i å formulere strategiene sine muntlig (utvikle et metaspråk), kan de arbeide to og to eller i grupper og snakke sammen om hvordan de går fram når de bruker de ulike strategiene. (Lærerens bok 5A, s. 15)

En annen aktivitet som legger til rette for eksplisitt undervisning, er det som kalles for “Metasamtale om lesing”. Hensikten med denne aktiviteten er å få til en metasamtale i klassen, hvor lesing og bruk av lesestrategier er i fokus. Det er konkrete forslag til hvordan læreren kan gjennomføre samtalen (Lærerens bok 5A, s. 8).

Oppslaget på side 8 i elevboka, samt plakaten med alle strategiene som presenteres på side 15, er eksempler på gode utgangspunkt for eksplisitt undervisning i strategiene. Generelt mener vi at illustrasjonene og de grafiske virkemidlene i SALTO er med på å visualisere og tydeliggjøre innholdet.



Figur 2. Oppslag med SALTO-strategiene (SALTO 5A, s. 8).



Figur 3. Plakat med SALTO-strategiene (SALTO 5A, s. 15).

I det digitale *Skolestudio* er innholdet til elevene det samme som i elevboka. Forskjellene er at i stedet for å ha oversikt over alt på ett oppslag, må elevene scrolle for å se innholdet. De kan få teksten lest opp, og man kan svare på oppgavene ved å skrive digitalt i stedet for på papir. Det er større forskjell når det kommer til lærerens innhold. Digitalt står all informasjon om SALTO-strategiene og strategiinnlæringen i *Generell del til lærer*, men det finnes ikke utdypende informasjon til elevinnholdet. Siden innholdet i elevmodulene på *Skolestudio*, er likt innholdet på oppslaget i elevboka, kan læreren bruke lærerens bok også til nettmodulen, men denne informasjonen står altså ikke i *Skolestudio*.

#### 4.2.2 SALTO – repeteringsstrategier

I SALTO er lesestrategien *nøkkelord* kategorisert som repeteringsstrategi. Repeteringsstrategier, eller hukommelsesstrategier som SALTO bruker, defineres som strategier som handler om “å huske innhold og repetere informasjon” (Skolestudio). Til elevene står det at nøkkelord er en strategi som kan hjelpe dem å forstå teksten bedre og forstå hva den handler om (SALTO 5A, s. 16). I lærerveiledninga står det blant annet hvordan læreren kan gjøre elevene bevisst på hva nøkkelord er, og forslag til hvordan det kan arbeides med å utforske nøkkelord. Det er også beskrevet hvordan man gjennomfører en *nøkkelordbingo*, for å gjøre arbeidet med nøkkelord mer motiverende (Lærerens bok 5A, s. 16). Å plukke ut nøkkelord fra tekster, blir i størst grad kombinert med andre lesestrategier som tankekart eller skrive sammendrag.

#### 4.2.3 SALTO – utdypingsstrategier

Vi har kategorisert fire strategier som utdypingsstrategier i SALTO. I *generell del til lærer* beskrives utdypingsstrategier som strategier som kan brukes for “å skaffe oversikt, aktivisere bakgrunnskunnskaper, foregripe, sammenfatte, visualisere, stille spørsmål og søke etter svar” (Skolestudio). *Superblikk* er den første utdypingsstrategien vi treffer på. Den blir presentert som en strategi som skal brukes før lesing. Til elevene står det: “Superblikk. Få oversikt over teksten ved å se på bilder, overskrifter, bildetekst, faktabokser og ordforklaringer. Spør deg selv: Hva kan teksten handle om? Hva slags type tekst er dette?” (SALTO 5A, s. 9). I lærerveiledninga står det: “*Superblikket* lærer elevene å skaffe seg oversikt ved å studere de ulike delene en tekst er satt sammen av” (Lærerens bok 5A, s. 9). Elevene blir i alle kapitlene i elevbøkene oppfordret til å ta *Superblikk*, for eksempel på denne måten: “FØR DU LESER: Bruk superblikket og se på bilder og bildetekst. Hva slags informasjon finner du?” (SALTO 5A, s. 30).

Den neste utdypingsstrategien er *alt jeg vet*. I lærerveiledninga står det: “*Alt jeg vet* bygger videre på *superblikket* og handler om å aktivere bakgrunnskunnskaper” (Lærerens bok 5A, s. 9). I elevboka står det: “Hva vet du fra før om det teksten handler om? Still minst ett spørsmål om noe du lurer på” (SALTO 5A, s. 9). Elevene blir oppfordret til å bruke disse *superblikk* og *alt jeg vet* gjentatte ganger i hvert kapittel, og dermed til ulike typer tekster. I lærerveiledninga er det informasjon til læreren de gangene elevene blir oppfordret til å bruke strategiene, med forslag til relevante spørsmål.

Strategien *oppsummering* er satt sammen av flere av de andre strategiene presentert i *SALTO*-bøkene. I elevbok 5A står det at det å oppsummere en tekst, er noe vi gjør for å forstå og huske innholdet i teksten. Deretter kommer seks forslag med illustrasjoner til hvordan man kan oppsummere en tekst (se figur 4): *Skriv et sammendrag, lag et tankekart, gjenfortell muntlig ved hjelp av nøkkelord, lag ei ordliste med ordforklaringer til nye og vanskelige ord og lag en tegning eller en tegneserie* (SALTO 5A, s. 14).

**S** Superblikk  
**A** Alt jeg vet  
**L** Lesemåte  
**T** Tenkestopp  
**O** Oppsummering


### Etter at du har lest

#### Oppsummering

Når du har lest en tekst, er det lurt å oppsummere det viktigste i teksten. Å oppsummere vil si å bearbeide teksten slik at du forstår og husker innholdet bedre. Nedenfor er seks forslag til hvordan du kan oppsummere en tekst.


**1**

Skriv et sammendrag  
(se side 171).




**2**

Lag et tankekart  
(se side 18).




**3**

Gjenfortell muntlig ved hjelp av nøkkelord  
(se side 22).



**4**

Lag spørsmål til teksten.




**5**

Lag ei ordliste med ordforklaringer til nye og vanskelige ord.

ord	forklaring
papirus	harpagite i langstrømmen
ekspedisjon	
farøy	

**6**

Lag en tegning eller en tegneserie.



Figur 4. Oppslag i elevboka av oppsummering, med både verbaltekst og illustrasjoner (SALTO 5A, s. 14).

I lærerveiledninga står det forklart hvordan læreren kan arbeide med strategien. I tillegg står det at arbeidet med oppsummering bør knyttes til det elevene har gjort før og under lesing. Videre står det at:

Lesing av tekster i fellesskap kan være et godt utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. Det gir læreren anledning til å finne ut om elevene har forstått de sentrale sidene av informasjonen i teksten (de store linjene), eller om det har vært mer opptatt av detaljene i teksten (Lærerens bok 5A, s. 14).

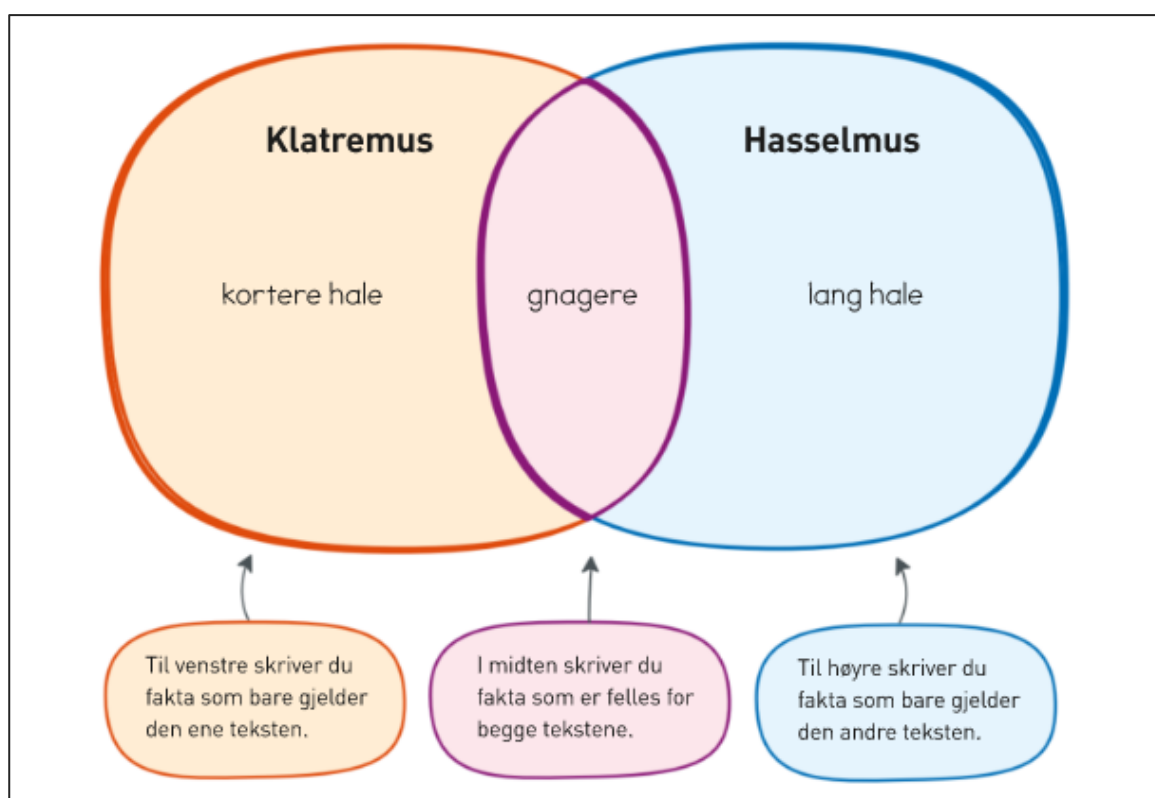
Den siste utdypingsstrategien er *sammendrag*. I lærerveiledninga står det at “Å skrive sammendrag bidrar til dybdeforståelse ved at elevene ser sammenheng mellom hovedpunktene i en tekst, oppsummerer egen oppfatning av innholdet og uttrykker seg på en selvstendig måte” (Lærerens bok 5A, s. 17). I elevboka presenteres strategien som en tretrinnsmodell. Den innebærer å starte med å finne nøkkelord fra teksten, før de i neste trinn skal skrive setninger med nøkkelorda. I tredje trinn skal de bruke setningene til å formulere et sammendrag over tekstens viktigste innhold (SALTO 5A, s. 17).

#### 4.2.4 SALTO – organiseringsstrategier

I Salto har vi kategorisert strategiene *tankekart* og *venndiagram* som organiseringsstrategier. “Organiseringsstrategier; handler om å skape sammenheng mellom ulike deler av en tekst eller mellom ulike tekster, f.eks. tankekart, kolonnenotater, begrepskart” (Skolestudio).

Tankekart blir presentert på et oppslag med informasjon om tankekart, en eksempeltekst de skal lese og et tankekart de skal fullføre. Det er utfyllende, eksplisitt informasjon om tankekart til læreren i *Lærerens bok*, med flere forslag til variert bruk av strategien. Tankekart blir tatt i bruk flere ganger i løpet av både elevbok 5A og 5B, noe som gjør at strategien blir tatt i bruk til ulike typer tekster. Noen ganger blir tankekart brukt som førlesingsaktivitet for å få fram forkunnskaper (Lærerens bok 5B, s. 80 og 81), andre ganger for å oppsummere fagstoff (Lærerens bok 5B, s. 92). Tankekart blir også brukt for å få oversikt over karakterer og hendelser i skjønnlitterære tekster (Lærerens bok 5A, s. 130). Felles for de gangene tankekart blir brukt, er at det står eksplisitt beskrevet til læreren hvorfor og hvordan tankekarta skal lages, samt at tankekarta er knyttet til tekstene i elevboka.

Venndiagram er neste organiseringsstrategi. I lærerveiledninga står det at “Venndiagram brukes for å sammenlikne og undersøke hva som er likt og hva som er ulikt for to eller flere emner. Når man sammenlikner, skjerper man oppmerksomheten og konsentrerer seg om de aspektene som skal sammenliknes” (Lærerens bok 5A, s. 20). I elevboka er det en forklaring, to eksempeltekster som skal sammenliknes og et påbegynt venndiagram til eksemplene (figur 6). I lærerveiledninga er det en tekstboks med forslag til ord fra tekstene som kan plasseres i venndiagrammet. I tillegg til venndiagrammet elevene skal lage til eksempelteksten, blir det å lage venndiagram til ulike tekster og tema brukt som oppgaver utover i de andre kapitlene i både elevbok 5A og 5B.



Figur 5. Venndiagram illustrert i elevboka (SALTO 5A, s. 20).

#### 4.2.5 SALTO - evalueringsstrategier


Vi har plassert to av strategiene i SALTO i kategorien evalueringsstrategier, nemlig *lesemåte* og *tenkestopp*. I *Generell del til lærer* står det at evalueringsstrategier “handler om å vurdere og kontrollere egen avkoding og forståelse. Å overvåke egen leseprosess er kanskje den viktigste og mest omfattende lesestrategien av alle. Den er tett knyttet til metakognisjon og er en slags kvalitetskontroll av hele leseprosessen” (Skolestudio).



Lesemåte introduseres sammen med *superblikk* og *alt jeg vet*, som de første lesestrategiene i elevbok 5A. I lærerveiledninga står det at lesemåte skal legges vekt på i førlesingsfasen, og at strategien “handler om å velge lesemåte ut fra lesingens formål” (Lærerens bok 5A, s. 9). Til elevene står det:

Det er alltid en grunn til at du leser en tekst. Leser du for å lære noe nytt, for å hygge deg eller for å finne en spesiell opplysning? Eller trenger du aller først bare å skaffe deg oversikt over kapittelet? I tabellen nedenfor ser du tre lesemåter du ofte bruker på skolen: Du kan *dybdelese*, *oversiktslese* eller *letelese* (SALTO 5A, s. 9).

Lesemåte	Bruk lesemåten når	Hvordan leser jeg?
<i>Dybdelese</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• du skal forstå godt det du leser om</li> <li>• du skal lære noe nytt</li> <li>• teksten har vanskelige eller ukjente ord</li> </ul>	Bruk god tid når du leser. Les alle ord og setninger nøye. Oppklar vanskelige ord og uttrykk underveis.
<i>Oversiktslese</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• du skal se gjennom en tekst for å få oversikt over innholdet</li> </ul>	Les raskt gjennom teksten for å få et overblikk over hva den handler om [ <i>superblikk</i> ].
<i>Letelese</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• du leter etter en spesiell opplysning, for eksempel et årstall eller et navn</li> </ul>	Les raskt gjennom teksten på jakt etter akkurat den informasjonen du trenger.



Figur 6. Tabell med ulike lesemåter illustrert i elevboka (SALTO 5A, s. 9).

Den neste strategien vi har kategorisert som en evalueringsstrategi er *tenkestopp*. I *Lærerens bok 5A* står dette:

Mens du leser: Tenkestopp. Å overvåke sin egen leseforståelse er kanskje den aller viktigste lesestrategien. Tenkestopp gir elevene mulighet til å overvåke forståelsen gjennom blant annet å oppklare vanskelige ord og setninger, oppdage sammenhenger og trekke slutninger i det de har lest. Lese fasen kan gjennomføres på flere måter. Elevene kan lese teksten stille for seg selv, høyt i klassen eller høyt for hverandre i par eller i små grupper. Når elevene leser på egen hånd, er det viktig at de har kunnskap om og er seg bevisst lesestrategiske valg de kan gjøre underveis i lesinga, noe læreren kan trene dem på gjennom tenkestopp. Mens strategiene øves inn, er det læreren som styrer tenkestoppa, men målet er at elevene etter

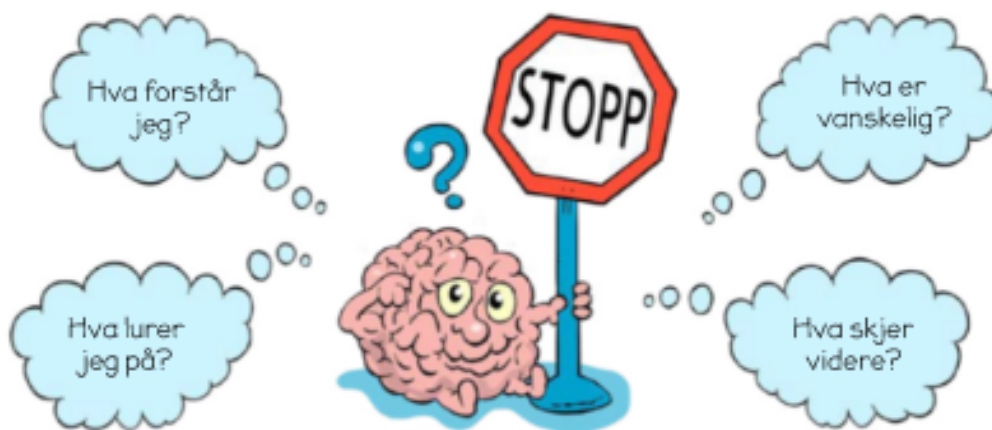
hvert skal bruke tenkestopp hensiktsmessig på egen hånd. Elevene skal altså kunne oppdage når de ikke forstår, og vite hva de skal gjøre for å oppklare uklarheter (Læreren bok 5A, s. 12).

Videre er det en forklaring på hvordan elevene kan øve på tenkestopp. Det er lista opp konkrete tenkestopp-spørsmål og forklaring på hvordan læreren kan gjennomføre øvinga. Tenkestoppa kan tas i fellessamtale i klassen eller med læringspartner. Det står også: "Målet er at elevene får satt ord på hvordan de tenker underveis i lesinga, og hvordan de går fram for å oppklare uklarheter" (Lærerens bok 5A, s. 12). Videre trekkes strategien *nøkkelord* inn i arbeidet med tenkestopp, fordi det å lage nøkkelord gjør at elevene må stoppe opp og tenke gjennom det de har lest (Lærerens bok 5A, s. 13).

Figur 7 (s. 58) viser hvordan *tenkestopp* blir presentert og illustrert i elevboka (SALTO 5A, s. 12). Både verbalteksten og illustrasjonen er med på å forklare bruk av strategien. Boksen med tips gir konkrete forslag til bruk av strategien. Til alle tekstene i *Les og forstå* i begge elevbøkene, er det flere forslag til tenkestopp underveis i tekstene. Disse forslaga er skrevet i lærerens bok, og er dermed konkrete muligheter til læreren for eksplisitt undervisning i strategien. Fordi det er lista opp forslag til tenkestopp til alle lesetekstene, blir strategien tatt i bruk til flere ulike tekster.

## Tenkestopp

Tenkestopp vil si å stoppe opp etter et avsnitt eller en side for å sjekke at du virkelig forstår det du leser. Noen tekster krever flere tenkestopp enn andre. Hvorfor er det slik? Her er noen spørsmål du kan stille deg når du tar tenkestopp:



### Hva kan du gjøre når du ikke forstår?

Noen ganger kan en tekst være vanskelig å forstå. Den kan for eksempel inneholde mange ukjente ord. Da er det viktig å bruke god tid på å lese teksten grundig og å ta tenkestopp. Tipsene nedenfor kan hjelpe deg med å oppklare det som er vanskelig i en tekst.

#### TIPS

##### Når du ikke forstår

- **Les avsnittet en gang til.** Kanskje du gikk glipp av viktig informasjon?
- **Les litt videre.** Står det noe som kan oppklare det du lurer på?
- **Studer ukjente ord.** Kjenner du deler av ordet fra før? Har du sett eller hørt ordet før? Hva kan ordet bety i denne sammenhengen?
- **Bruk ordbok** for å finne ut hva ukjente ord betyr.
- **Spør en venn** eller en voksen.

Figur 7. Oppslag med tenkestopp fra elevboka (SALTO 5A, s. 12).

#### 4.2.6 *Ordriket* – muligheter for eksplisitt undervisning

I lærerveiledningas innledning kobles kompetansemålet å kunne “bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen” til alle ti kapitlene i elevboka. På side 11 begynner en presentasjon av elevbøkene. Der står det at *Leseriket* inneholder lesestrategi, lesetekster og oppgaver: “Elevene blir i hvert kapittel introdusert for en strategi de kan ta med seg når de skal lese kapittelet. Introduksjonen til lesestrategien i elevboka er kortfattet og ment for elevene” (Lærerveiledning 5, s. 12). Deretter følger en oversikt og kort beskrivelse av alle lesestrategiene som presenteres i elevbøkene. Presentasjonene avsluttes med en beskjed til lærer: “Du som lærer får god hjelp til å modellere lesestrategien i hvert kapittel av lærerveiledningen. Der gir vi også eksempler på utvidet bruk av strategiene” (Lærerveiledning 5, s. 13). Til flere av strategiene er det illustrasjoner og grafiske virkemidler som utdyper teksten, og som kan gjøre innholdet tydeligere. Modelleringsforslaga fungerer som en oppskrift, som steg for steg gir læreren tips til hvordan lesestrategien kan forklares og modelleres. Det følger også med en egen eksempeltekst til modelleringen. Etter hvert modelleringsforslag er det en liten notis i lærerveiledninga der det står, omtrent formulert med denne ordlyden hver gang: “Etter modellering kan elevene studere lesestrategien slik den er formulert og modellert på s. xx i elevboka”. Videre står det at det er kommentarer knyttet til de enkelte tekstene i *Leseriket* i lærerveiledninga, med oppgaver og forslag til hvordan man “kan skape førforståelse for teksten, og til hvilke ord og begreper det kan være naturlig å snakke om underveis” (Lærerveiledning 5, s. 17.) I seg selv er ikke dette muligheter, men vi tenker at denne innledningsteksten forespeiler læreren at muligheter til eksplisitt undervisning kommer. Dette skriver vi mer om i delkapittel 4.3, *Implisitt strategiundervisning*. Sist i innledningskapittelet er det tips til litteratur til læreren, som handler om lese- og skriveopplæringa (Lærerveiledning 5, s. 23). I avsnittene som følger, vil vi legge fram funn som handler om muligheter til eksplisitt undervisning i lesestrategier.

#### 4.2.7 *Ordriket* – repeteringsstrategier

I lærerveiledninga defineres repeteringsstrategier som “arbeidsmåter som hjelper elevene med å huske tekstinholdet” (Lærerveiledning 5, s. 12). Som det framkommer i tabellen i 4.1 har vi ikke kategorisert noen av lesestrategiene i *Ordriket* som repeteringsstrategier. Funn vi likevel mener representerer denne kategorien vil vi presentere i delkapittel 4.3, *Implisitt lesestrategiundervisning*.

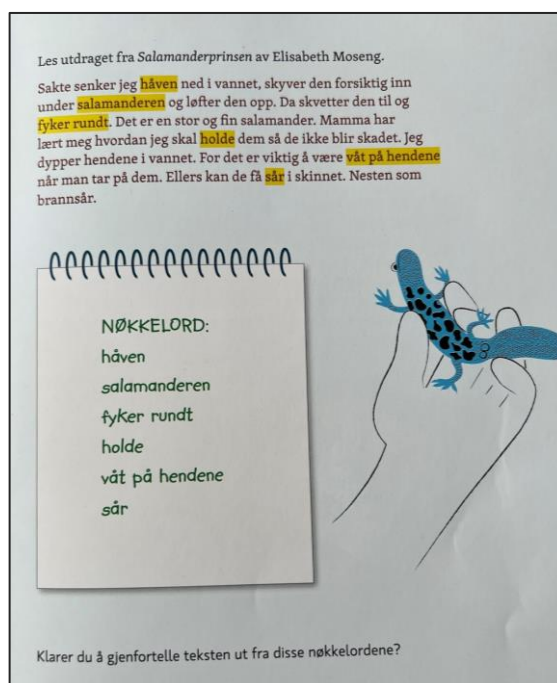
## 4.2.8 Ordriket – utdypingsstrategier

Vi har kategorisert halvparten av lesestrategiene i *Ordriket* som utdypingsstrategier.

Utdypingsstrategier “hjelper elevene til å gjøre tekstinholdet til sitt eget. Det kan de gjøre ved å lese kritisk og ved å koble ny tekstinformasjon til det de allerede vet fra før”, ifølge lærerveiledninga (Lærerveiledning 5, s. 12).

*Gjenfortell ved hjelp av nøkkelord* er den første utdypingsstrategien elevene introduseres for. Ifølge Anmarkrud og Refsahl (2019) er det å skrive nøkkelord en repeteringsstrategi. Vi har likevel valgt å kategorisere lesestrategien her som en utdypingsstrategi, fordi den i *Ordriket* handler om å gjenfortelle tekstinholdet med egne ord. Det står i tillegg eksplisitt i lærerveiledninga, at lesestrategien er en utdypingsstrategi, og at den kan brukes både under og etter lesing. Formålet med strategien er at elevene skal trekke ut essensen av teksten (Lærerveiledning 5, s. 106). Modelleringsforslaget står direkte under beskrivelsen av lesestrategien. Det innebærer at lærer skal lese eksempelteksten høyt for elevene. Underveis skal hen stoppe opp og snakke med elevene om hvilke ord som kan passe som nøkkelord. Det er lista opp seks ord som forslag. Deretter står det: “Øv på å gjenfortelle ut fra nøkkelordene uten å se på teksten”, før det oppfordres til å samtale om noe var vanskelig å huske eller forstå (Lærerveiledning 5, s. 106).

I elevboka blir lesestrategien introdusert på følgende måte: “Å gjenfortelle innholdet i noe du har lest, hjelper deg til å huske og forstå teksten bedre” (Ordriket 5B, s. 10). På samme oppslag står en kort tekst, hvor eksempler på nøkkelord er markert i gult, i tillegg til at de er skrevet ned på en blokk. Elevene skal lese teksten, for så å gjenfortelle teksten ut fra de foreslåtte nøkkelordene. Presentasjonen illustrerer hvordan man plukker ut nøkkelord fra en tekst.

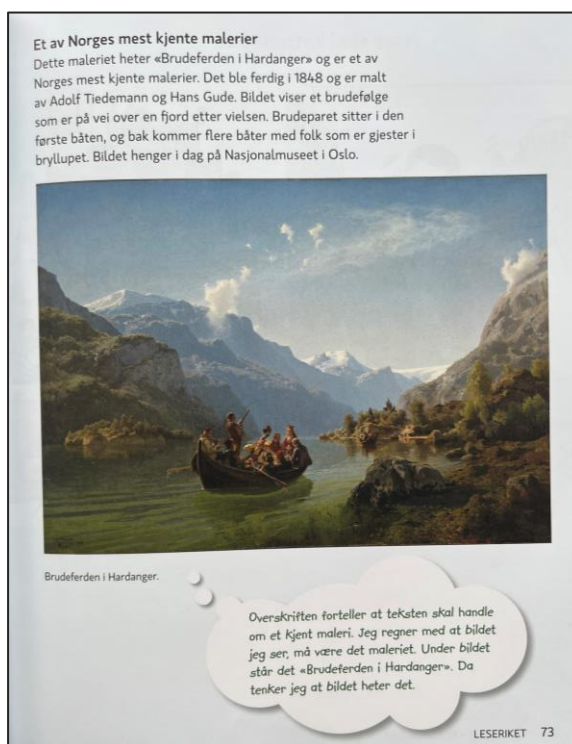


Figur 8. Oppslag med nøkkelord (Ordriket 5B, s. 11).

Seks av totalt 79 oppgaver i kapittel 6 handler om at elevene skal skrive nøkkelord og gjenfortelle tekstens innhold. Fem av oppgavene er knyttet til tekstene de har lest, og plassert under oppgavekategorien *Huske*. I lærerveiledninga som hører til disse oppgavene, står denne kommentaren: "Oppgavene er knyttet til kapittelets lesestrategi" (Lærerveiledning 5, s. 109, s. 110, s. 111, og s. 113). Til to av oppgavene står ytterligere informasjon; at elevene kan sammenligne nøkkelorda de har valgt (Lærerveiledning 5, s. 113), og at de kan jobbe gruppevis med å plukke ut nøkkelord og gjenfortelle et avsnitt hver (Lærerveiledning 5, s. 114).

Om neste utdypingsstrategi, *Se på delene av teksten*, står det i lærerveiledninga at "Denne strategien krever at leseren i forkant ser gjennom teksten og ser hvordan den er bygget opp, og hvilke deler den består av, og dermed blir bedre forberedt på hva som kommer i teksten" (Lærerveiledning 5, s. 124). Videre står det at strategien vil gjøre det enklere å se sammenhenger i teksten (Lærerveiledning 5, s. 126).

I elevboka skriver de at lesestrategien skal brukes før de leser teksten, at den vil hjelpe dem med å være forberedt på teksten, og dermed forstå innholdet raskere (Ordriket 5B, s. 72). På samme oppslag illustreres strategien med en tekst og et maleri av *Brudeferden i Hardanger*. Tankeboblen illustrerer hvordan elevene kan tenke og identifisere de ulike delene av teksten.



Figur 9. Oppslaget med *Se på delene av teksten* (Ordriket 5B, s. 73).

Til tre av lesetekstene i *Leseriket* er det påminnelser i form av en snakkeboble i marginen, som minner elevene på å se på delene av teksten (Ordriket 5B, s. 86, s.90 og s. 92). Til læreren står det eksplisitt til fire av lesetekstene i lærerveiledninga at hen må huske å minne elevene på å bruke lesestrategien.

Til lesestrategien *Tegn det du ser for deg*, skal elevene øve seg på å tegne det de leser. I lærerveiledninga står det at lesestrategien gir

“elevene erfaring med å ha sin egen fortolkning og uttrykksmåte i forbindelse med lesing. De får oppleve at de er unike medskapere i møte med teksten. Ved å dele tanker og tegningene rundt tekster merker elevene verdien av å reflektere sammen med andre og dele med hverandre. Det utvider forståelsen og opplevelsen” (Lærerveiledning 5, s. 138).

Dette gir lærer konkrete råd om at det er lurt å samtale om bruk av lesestrategien, men det står ingen konkrete forslag til hvordan det bør gjennomføres. Det er åtte oppgaver i kapitlet, der elevene skal tegne noe de forestiller seg fra teksten. Av disse åtte oppgavene, er seks av dem knyttet til lesetekstene i *Leseriket*.

Når elevene i kapittel 9 blir introdusert for lesestrategien *Les mellom linjene*, beskrives den i lærerveiledninga som en strategi leseren bruker for “å spørre seg selv hva teksten egentlig forteller. Det er en øving i å tolke, men også en øving i stille spørsmål til sin egen forståelse av teksten” (Lærerveiledning 5, s. 152). I lys av denne beskrivelsen kunne lesestrategien også blitt kategorisert som en evalueringsstrategi, men på grunn av videre beskrivelse i både lærerveiledning og elevbok, så har vi kategorisert den som en utdypingsstrategi. I elevboka skriver de nemlig at *å lese mellom linjene* handler om å forstå det som kun er antydnet i verbalteksten, men som ikke er skrevet direkte. Det finnes muligheter til eksplisitt undervisning i modelleringsforslaget av lesestrategien. I lærerveiledninga står det at lesestrategien skal brukes kontinuerlig under lesing, og at poenget ikke er at elevene skal skrive ned alt det de leser mellom linjene, men at det implisitte innholdet skal samtales om (Lærerveiledning 6, s. 154). Flere av oppgavene i elevboka dreier seg om å trekke ut innhold av lesetekstene som ikke er direkte skrevet, men det står lite informasjon til lærer om hvordan det bør gjennomføres.

Den siste lesestrategien som presenteres i elevboka heter *Les og si noe*. Den handler om at elevene skal mene og si noe om det de har lest. I lærerveiledninga kategoriseres den på to måter; både som hukommelsesstrategi, når den brukes for å oppsummere og huske det man har lest, og som en utdypingsstrategi hvis elevene knytter det de har lest til sine forkunnskaper og erfaringer. Vi har valgt å kategorisere den som en utdypingsstrategi. I tillegg til modelleringsforslaget, finnes det

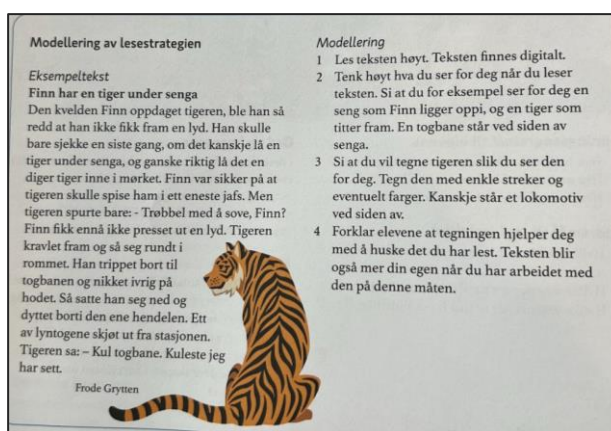


muligheter til eksplisitt undervisning i beskrivelsen av lesestrategien. Der står det at “Læreren bør stille krav til elevene om at de anstrender seg for å si noe fornuftig, og at de tenker gjennom det de vil si. [...] Lesestrategien gjøres under eller etter tekstlesing, enten alene, i grupper, i hel klasse eller til lærer/forelder” (Lærerveiledning 5, s. 168). Det er flere oppgaver som er knyttet til lesestrategien i kapittelet, og det er forslag til hvordan elevene kan starte: “Du kan begynne slik: Jeg synes det var rart/gøy/spennende at..” (Ordriket 5B, s. 232). I lærerveiledninga står ikke så mye mer om hvordan de skal bruke strategien, men det står til flere av lesetekstene at elevene bør stoppe opp og si noe om det de har lest (Lærerveiledning 5, s. 169, s. 171, s. 173).

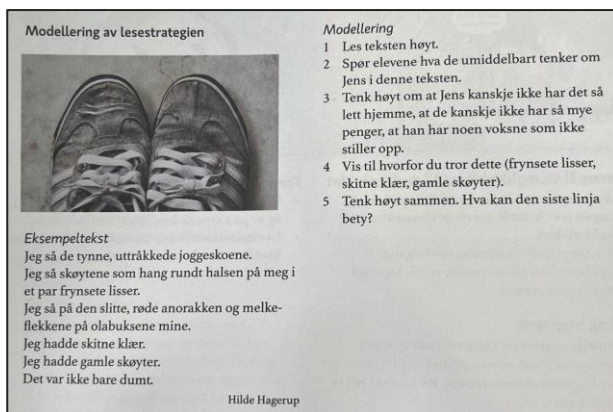
Til de siste fire utdypingsstrategiene ser modelleringsforlagene slik ut:



Figur 10. Se på delene av teksten (Lærerveiledning 5, s. 126).



Figur 11. Tegn det du ser for deg (Lærerveiledning 5, s. 140).



Figur 12. Les mellom linjene (Lærerveiledning 5, s. 154).



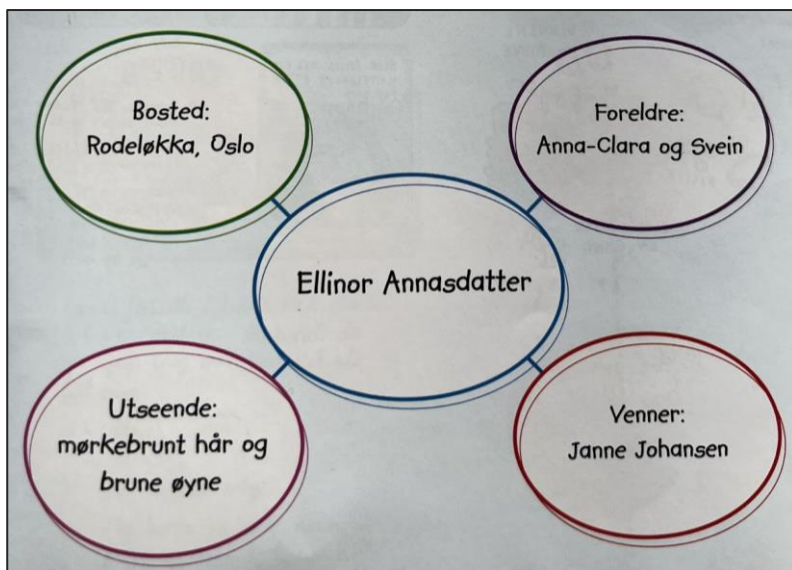
Figur 13. Les og si noe (Lærerveiledning 5, s. 168).

#### 4.2.9 Ordriket – organiseringsstrategier

Vi har kategorisert *Lag tankekart*, *venn-diagram* og *tokolonnotat* som organiseringsstrategier, som “hjelper elevene med å organisere tekstinholdet” (Lærerveiledning 5, s. 12). Den første organiseringsstrategien som blir presentert, er *Lag tankekart*. I elevboka står det blant annet at



elevene skal "bruke tankekart for å få oversikt over det du har lest" (Ordriket 5A, s. 8). På neste oppslag i elevboka presenteres lesestrategien, både med en beskrivelse av strategien og en illustrasjon som viser hvordan et tankekart kan se ut (figur 14).



Figur 14. Tankekart i elevboka (Ordriket 5A, s. 11).

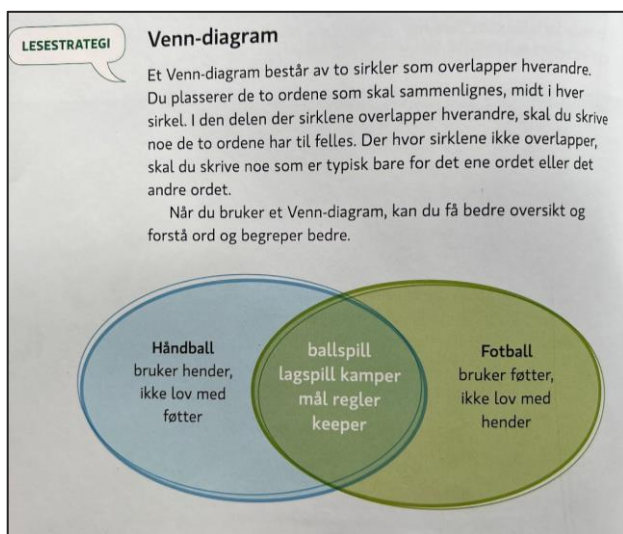
I lærerveiledninga til Ordriket 5 skriver de at *Lag tankekart* er en lesestrategi som kan gjøres både underveis eller etter lesinga. Videre står det at elevene ved hjelp av tankekartet kan organisere tekstens innhold, samt samle assosiasjoner og tanker. Dette vil igjen bidra til at eleven husker teksten bedre, samtidig som det vil føre til en utdyping av elevens tanker om teksten (Lærerveiledning 5, s. 26). Modelleringsforslaget inneholder en detaljert oppskrift for hvordan læreren skal gå fram for å modellere strategien:

<p><b>Modellering av lesestrategien</b></p> <p><i>Eksempeltekst</i>  <b>Pyramidene i Egypt</b>  Rundt år 2600 før vår tidsregning ble det bygd tre pyramider i Giza i Egypt. De var graver for egyptiske konger (faraer). Den største, Keopspyramiden, er bygd av nesten 2,3 millioner kjempestore kalksteinsblokker og er 137 meter høy. Hele den enorme konstruksjonen ble reist uten hjelp av andre redskaper enn ramper, spett og rullende stokker.</p> 	<p><b>Modellering</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vis teksten til elevene og les den høyt. Forklar at du vil lage et tankekart ut fra det du har lest.</li> <li>• Lag en midtsirkel der du skriver «pyramidene i Egypt». <ul style="list-style-type: none"> <li>o Lag en stråle til en ny sirkel. Der skriver du «Giza, Nord-Afrika».</li> <li>o Lag en stråle til ny sirkel. Der skriver du «2600 år f.Kr.».</li> <li>o Lag en stråle til ny sirkel. Der skriver du «kongegraver».</li> <li>o Lag en ny stråle. Der skriver du «Keopspyramiden». Lag to stråler fra denne sirkelen igjen, i den ene skriver du «137 meter». I den andre skriver du «2,3 millioner kalksteinsblokker».</li> </ul> </li> <li>• Vis til elevene hvordan de kan lage ulike nivåer i tankekartet slik du selv har gjort med Keopspyramiden.</li> <li>• Undersøk om elevene kan oppsummere teksten ved å se på tankekartet på tavlen.</li> </ul>
---	--

Figur 15. Modelleringsforslag til tankekart fra lærerveiledning (Ordriket 5A, s. 26).

Fire av kapittelets 37 oppgaver handler om å lage tankekart, samtlige er i oppgavekategorien *Tenke*. Likevel er kun én av de fire oppgavene knyttet direkte til tekst. I denne oppgava skal elevene velge én av dagboktekstene de nettopp har lest, og lage et tankekart om hva teksten handler om (Ordriket 5A, s. 31).

De to andre organiseringsstrategiene, *Tokolonnenotat* og *Venn-diagram*, presenteres på tilsvarende måte som *Lag tankekart*. Det er modelleringsforslag i lærerveiledninga, tekst som beskriver lesestrategiene både i elevbok og lærerveiledninga, samt en illustrasjon av strategiene i elevboka:



Figur 16. Venn-diagram i elevboka (Ordriket 5A, s. 94).

**A Tokolonnenotat over personer**

Personer	Kommentarer
Valdemar Vinge	Eier bilen
Åtto	Detektivhund
Rolf	Mekaniker
Randi	Mekaniker
Albert	Kontorsjef

**B Tokolonnenotat over viktige ord**

Viktige ord	Kommentarer
10 000 kr er stjålet	Fra Valdemars Vinges bil
Bilverksted	Åstedet
Søppelkasse	Der lå brevet uten pengene
Tre mistenkte	Må være en på verkstedet

Figur 17. Tokolonnenotat i elevboka (Ordriket 5A, s. 193).

Det følger også med utvalgte oppgaver. Begge disse lesestrategiene blir i likhet med *Lag tankekart*, beskrevet som lesestrategier som hjelper med å få oversikt og å organisere tekstens innhold. I tillegg står det at de kan være hensiktsmessige å bruke for å huske bedre, og for å forstå og tenke over innholdet (Ordriket 5A, s. 94 og s. 192). Om *venn-diagram* trekker de fram at strategien er hensiktsmessig for å sammenlikne ord og innhold, og at det kan være med å utdype egen lesing (Lærerveiledning 5, s. 54). Det står at *tokolonnenotatet* kan brukes før, under og etter lesing. Videre står det at formålet med strategien er å hjelpe til med “å sortere og utdype kunnskap om tema, ord og begreper”, og at det er “en strategi som øver opp både organisering og utdyping” (Lærerveiledning 5, s. 84).

#### 4.2.10 Ordriket – evalueringsstrategier

I *Ordriket 5* har vi kategorisert to strategier som evalueringsstrategier. *Ordriket* bruker begrepet overvåkingsstrategier, og skriver at “*Overvåkingsstrategier* hjelper elevene med å kontrollere sin egen lesing” (Lærerveiledning 5, s. 12). Den første evalueringsstrategien er *å stille spørsmål til teksten*. Til elevene står det blant annet: “Du skal stille spørsmål til ting du leser, for å tenke gjennom innholdet og vurdere det” (*Ordriket 5A*, s. 150). I lærerveiledninga står det:

I dette Leseriket skal elevene lese om hvordan de kan avsløre falske nyheter, og de skal også lese faktatekster og andre tekster som utgir seg for å være sanne. Å lese kritisk vil i stor grad si å stille spørsmål til teksten man leser, og elevene skal i oppgavene og i kapittelets lesestrategi bli vant til å stille kritiske spørsmål både før, under og etter lesing av tekster (Lærerveiledning 5, s. 71).

På samme oppslag som beskrivelsen av strategien i elevboka, er det bilde av en tekst med eksempler på hvilke spørsmål som kan stilles til teksten (figur 18).

The image shows a news article snippet with the following text and callouts:

**Statsministeren avlyser alle skoleferier**

Hva viser bildet?

Statsministeren har bestemt at ingen elever får ferier på minst fem år.

Står dette andre steder enn bare her?

Elevene må også begynne på skolen klokka 07:00 og kan gå hjem klokka 17:00.

Hvorfor det?

De skal bare ha fagene norsk, matematikk og engelsk.

Hvorfor bare disse tre?

Dette er fordi statsministeren mener de andre fagene ikke er viktige.

Hvordan kan statsministeren mene det? Finnes det informasjon om dette andre steder?

Kilde: [www.statsministerenavlyser.no](http://www.statsministerenavlyser.no)

Er denne kilden troverdig? Finnes denne nettsiden?

Figur 18. Eksempeltekst til still spørsmål til teksten (*Ordriket 5A*, s. 151).

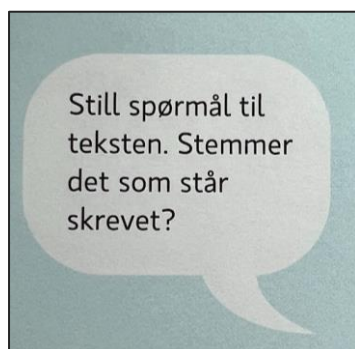
Modelleringsteksten beskriver hvordan lærer skal demonstrere strategien:

“Modellering. Les teksten for elevene og la dem se den mens du leser. Pek på tekstens innhold etter hvert som du lager spørsmål til teksten. Relevante spørsmål til denne teksten kan være: Hva er å “logge”? Hvor mange tornadoer ble “logget”? Hvor mange personer mistet livet? Hva var kostnaden for “skadene”? (Lærerveiledning 5, s. 70).

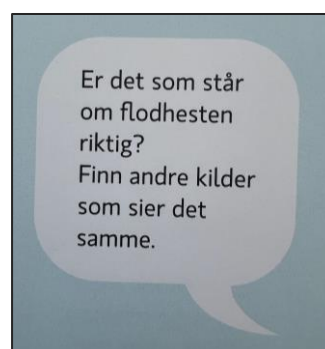
Videre i elevboka blir elevene eksplisitt minnet på lesestrategien. Underveis i lesetekstene er det illustrasjoner av snakkebobler, som minner elevene på å stille spørsmål til teksten (figur 19, 20 og 21):



Figur 19. (Ordriket 5A, s. 161).



Figur 20. (Ordriket 5A, s. 172).



Figur 21. (Ordriket 5A, s. 170).

I tillegg til oppfordring til bruk av strategien underveis i lesetekstene, knyttes noen av oppgavene i *Leseriket* i kapittelet også til lesestrategien. Disse er i oppgavekategorien *Tenke*. En av oppgavene er formulert slik: “Skriv fem kritiske spørsmål til denne teksten” (Ordriket 5A, s. 161). Andre oppgaver bruker ikke formuleringen “still spørsmål til teksten”, men oppfordrer elevene til å tenke kritisk. En av disse trekker ut en konkret opplysning fra teksten elevene skal ta stilling til, mens en annen er formulert slik: “*Tenk kritisk*. Snakk sammen. Stoler du på det som står i teksten? Tror du det er sant? Hvorfor/hvorfor ikke?” (Ordriket 5A, s. 169).

Vi har også kategorisert lesestrategien *Å se på delene av ordet* som en evalueringstrategi. Det var ingen enkel prosess å kategorisere denne strategien. Vi er usikre på om *å se på delene av ordet* er en lesestrategi, da den i stor grad handler om ordlæring og morfologi. Fordi den også handler om å dele opp sammensatte ord for å finne betydningen av delene av ordet, har vi likevel valgt å kategorisere den som en evalueringstrategi, fordi vi kan trekke linjer til noe av det Anmarkrud og

Refsahl (2019) skriver om evalueringsstrategier. Dette utdyper vi i drøftinga. I innledninga av lærerveiledninga står dette om strategien:

*Å se på delene av ordet* er en god ordlæringsstrategi. Å være opptatt av alle ordets deler og hva de innebærer gjør elevene til mer nøyaktige lesere. Det handler både om å studere sammensatte ord og ordas bøyingsmorfemer. Å dele opp ord som er lange er en formålstjenlig strategi for uerfarne ordavkodere (Lærerveiledning 5, s. 12).

Seinere i lærerveiledninga presenteres lesestrategien ytterligere:

Å se på delene av ordet vil si å dele orda opp i mindre enheter. Hensikten er [å] få en bedre oversikt over ordet og betydningen til de enkelte delene. Dette er særlig relevant når elevene møter forholdsvis lange ord som består av flere ledd, men det er også hensiktsmessig for å identifisere entallsformer, flertallsformer og bestemt/ubestemt form i substantiver, eller også for eksempel verbtider. I dette kapittelet er det stort sett lengre, sammensatte ord elevene skal dele opp i mindre deler (Lærerveiledning 5, s. 40).

Under dette står modelleringsseksempelet. Der får læreren noen sammensatte ord, for eksempel "mobiltelefonbruk", som hen skal snakke med elevene om. Det skal legges vekt på de enkelte delene av ordet, og "at vi må forstå alle delene av ordene for at vi skal få med hele betydningen av det sammensatte ordet" (Lærerveiledning 5, s. 40). I elevboka er modellteksten en tekst om den første månelandingen. Elevene blir oppfordret til å bruke strategien *se på delene av ordet* på ordet *månelandingsfartøyet*, med en forklaring: "*Måne* og *landing* og *fartøy* og *et*. *Måne* betyr her den kloden vi ser på himmelen nærmest jorda, *landing* betyr at noe skal lande på månen, og *fartøyet* er det de reiser (farer) med" (Ordriket 5A, s. 53).

I *Leseriket* er det i dette kapittelet ti lesetekster, og til disse er det ti snakkebobler i margin som oppfordrer til å se på delene av spesifikke ord. Ni av orda som er plukket ut er sammensatte ord. Til fire av tekstene står det i lærerveiledninga: "Husk å minn elevene på lesestrategien" (Lærerveiledning 5, s. 41, 42, 43 og 44). Flere av oppgavene som er knyttet til lesetekstene tar også strategien i bruk. Hverken i elevbok eller lærerveiledning står det noe om at det er kapittelets lesestrategi som blir arbeidet med.

### 4.2.11 Oppsummering

Oppsummert finner vi flere muligheter til eksplisitt undervisning både i *Ordriket* og i *SALTO*. I *SALTO* inneholder lærerveiledninga som følger kapittel 1 i elevboka, samt den digitale *Generell del til lærer*, mye informasjon til lærer om teoretisk forankring og eksplisitte framgangsmåter på hvordan det bør undervises i lesestrategier. I tillegg til de fire læringsnivåene som strategiinnlæringa bør følge, står det utfyllende informasjon om de ulike kategoriene av lesestrategier. Til selve *SALTO*-strategiene er det grundige beskrivelser og illustrasjoner av strategiene både i elevbok, lærerens bok og i *Generell del til lærer*. I alle komponentene er det tips til hva du kan gjøre når du jobber med strategien. Alle strategiene arbeides systematisk med gjennom samtlige kapitler i boka. Det er eksplisitte oppfordringer til strategibruk, ved hjelp av snakkebobler og illustrasjoner, i elevbøkene. I tillegg er det forslag til hvordan man kan variere strategibruken i lærerens bok. Vi er særlig opptatt av å se på mulighetene til eksplisitt undervisning i evalueringsstrategier, og *SALTO* skiller seg ut med spesielt mange muligheter innenfor denne kategorien.

I *Ordriket* er det først og fremst modelleringsforslaga til lesestrategiene som gir de mest tydelige mulighetene til eksplisitt lesestrategiundervisning. Presentasjonene av lesestrategiene, både i elevboka og lærerveiledninga, gir noe informasjon om hvordan strategiene brukes hensiktsmessig. At strategien presenteres i elevboka, med en mer utfyllende beskrivelse i lærerveiledninga, kan også legge til rette for muligheter til eksplisitt undervisning, fordi lærer dermed sitter på mer informasjon som kan formidles til elevene. Illustrasjonene og snakkebobler med oppfordringer til bruk av strategien, kan også være muligheter i strategiinnlæringa. I noen grad legger oppgavene til rette for arbeid med strategiene. Når det gjelder evalueringsstrategiene i *Ordriket*, dreier de seg i liten grad om å overvåke egen leseforståelse.

## 4.3 Implisitt lesestrategiundervisning

I denne studien leter vi som kjent etter muligheter til eksplisitt undervisning i lesestrategier. Ved gjentatte gjennomganger av datamaterialet, oppdaget vi at elevene gjennom oppgaver og forslag til aktiviteter, oppfordres til å jobbe med leseforståelse og lesestrategier uten at det er beskrevet eller presentert som det. Derfor valgte vi å inkludere kategorien *implisitt lesestrategiundervisning* i analysen. Ved å inkludere disse funnene, ønsker vi å presentere et mer helhetlig og fyllestgjørende

bilde av læreverkas muligheter til arbeid med lesestrategier. Vi savnet flere muligheter til eksplisitt strategiundervisning i *Ordriket*, og mener at vi på denne måten yter verket større rettferdighet.

Vi har samlet utvalgte implisitte muligheter i tabellen under, for å skape oversikt over innholdet.

	Repeterings-strategier (overflatestrategi)	Utdypings-strategier (dybdestrategi)	Organiserings-strategier (dybdestrategi)	Evaluerings-strategier (dybdestrategi)
<i>SALTO 5</i>	Rolle- og lesekort	Kapittelbildet  Ordbank  Rolle- og lesekort	Ordbank  Rolle- og lesekort	Rolle- og lesekort
<i>ORDRIKET 5</i>	Huske-oppgaver	Ord i teksten-oppgaver  Tenke-oppgaver  Myldrebildet	Tenke-oppgaver	Ta lesestopp

**Tabell 3.0** Oversikt over implisitt strategiundervisning som læreverka presenterer

I avsnittene under presenterer vi hvert læreverk for seg, og legger fram funn som vi mener representerer implisitt lesestrategiundervisning i både *SALTO 5* og *Ordriket 5*.

#### 4.3.1 *SALTO*

Selv om *SALTO* byr på mange muligheter til eksplisitt undervisning i lesestrategier, fant vi også eksempler på det vi kaller implisitt strategiundervisning. Når det er sagt, er det jo begrensa hvor mye eksplisitt innhold et læreverk skal inneholde om ett enkelt tema som lesestrategier. Det er mange andre temaer som også skal ha plass. Likevel tenker vi at en enkel påminnelse kunne være nok til å snu disse funnene fra implisitt til eksplisitt, og dermed gjøre elevene bevisste på hva de holder på med, slik teorien har lært oss at er mest hensiktsmessig.

I *SALTO* innledes hvert kapittel i elevboka med en illustrasjon, hvor motivet forteller noe om det tematiske innholdet i kapittelet. I elevboka står det blant annet at disse kapittelbildene skal være



med på “å skape motivasjon og forståelse” (SALTO 5A, s. 2). I lærerens bok er det tilhørende aktivitet til dette bildet som kalles for “Samtale om kapittelbildet”. Det går ut på å samtale om tematikken de skal i gang med å lære, og til hvert kapittelbilde er det forslag til spørsmål for å få i gang en relevant samtale. Tilsvarende oppslag finnes i samtlige kapitler i elevbok 5A og 5B.

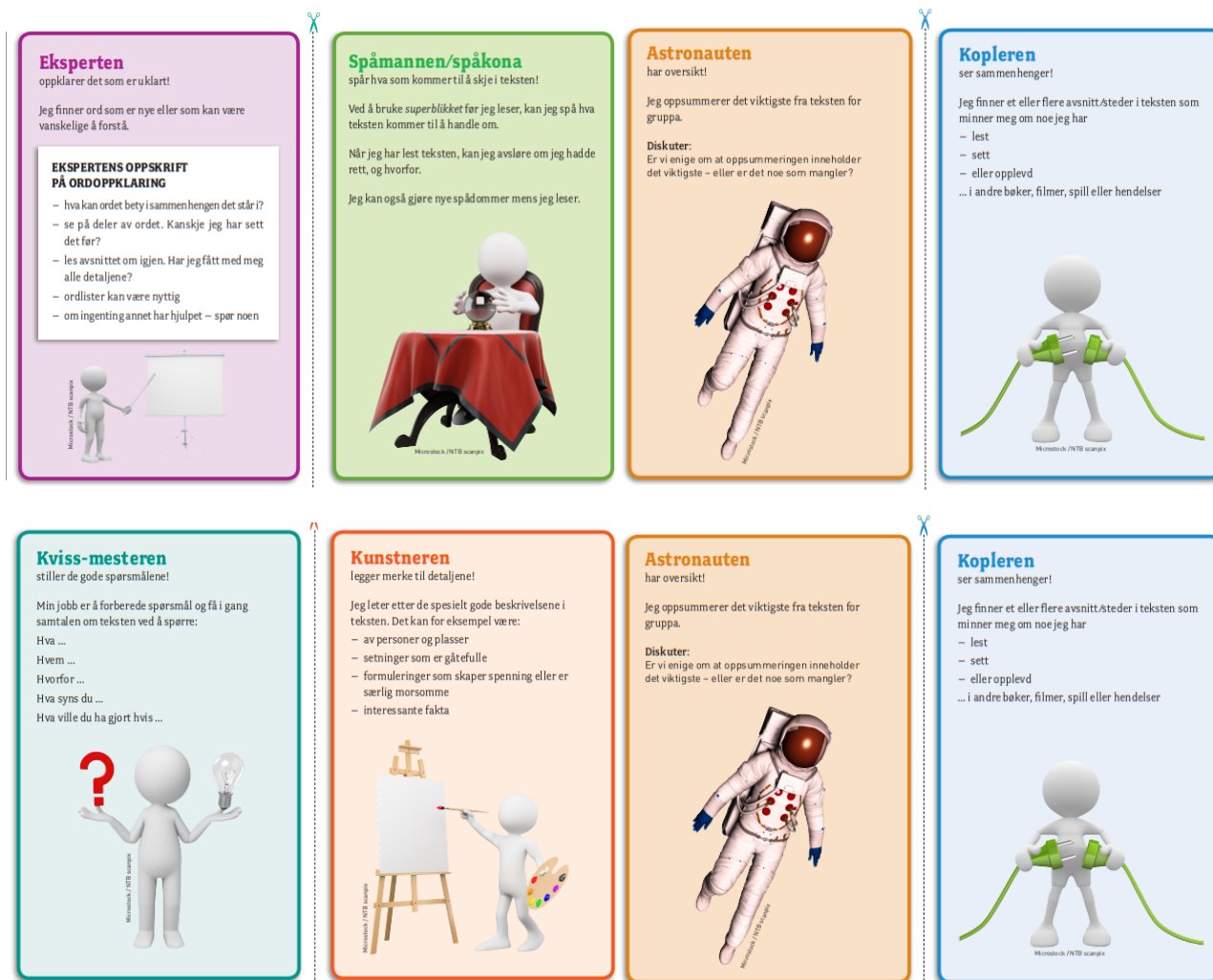


Figur 22. Oppslag med kapittelbilde i første kapittel (SALTO 5A, s. 6 og 7).

På samme oppslag som kapittelbildene, er det en boks med overskriften “Ordbank”. I denne boksen står relevante ord og begreper som er viktige for det tematiske innholdet i kapittelet. Under *Generell del til lærer* står det at orda “er viktige for å skape førforståelse og for å aktivisere elevenes forkunnskaper, slik at de er best mulig forberedt til å arbeide med det nye og utvidete fagstoffet” (Skolestudio). Videre står det at undervisning av vokabular bør skje både gjennom individuelle strategier og kollektive strategier. Det er lista opp forslag til slike strategier, blant annet det å lage ordlister, ordskjema og ordquiz. Aktivitetene som er nevnt som forslag til ordbankorda og kapittelbildet, kan kategoriseres som både organiserings- og utdypingsstrategier. Ved aktivisering av forkunnskaper, hvor lærer hjelper elevene å koble tidligere erfaringer opp mot dette nye de skal lære, vil de oppnå en dypere forståelse. I tillegg inneholder illustrasjonene mye informasjon om kapittelet som elevene må lese og tolke seg fram til, som også er lesestrategisk arbeid.



“Arbeid med rollekort og lesekort” er en aktivitet som legger opp til at elevene jobber med lesestrategisk arbeid i fellesskap. Vi presenterer den i dette delkapittelet, fordi vi mener forklaringa i lærerens bok ikke uttrykker eksplisitt at dette er en aktivitet for å styrke leseforståelsen. I forklaringa til aktiviteten, står det at rollekorta skal brukes i små grupper og at elevene bør møte ulike roller fra gang til gang (Lærerens bok 5A, s. 105). Rollekortet til Spåmannen/spåkona og Astronauten gjør konkrete koblinger til lesestrategier. På Spåmannen/spåkonas rollekort står det: “Ved å bruke *superblikket* før jeg leser, kan jeg spå hva teksten kommer til å handle om”. Astronautens rollekort handler om å oppsummere det viktigste fra teksten for resten av gruppa. Både *superblikk* og *oppsummering* er to av SALTO-strategiene, og dermed lesestrategier elevene kjenner godt. SALTO er ellers gode til å forklare arbeid med lesestrategier eksplisitt. Her kunne et par setninger om hva, hvordan og hvorfor arbeid med rollekorta er viktig, gjort dette til en eksplisitt mulighet til lesestrategiarbeid.



Figur 23. Illustrasjon av alle rollekorta (Skolestudio).

Et siste eksempel fra *SALTO*, er oppgavene som hører til tekstene i *Les og forstå*. De er representert i hvert eneste kapittel i elevbok A og B, og er dermed gjennomgående aktiviteter som elevene jobber med i møte med ulike tekster. Oppgavene er fordelt i fire kategorier, og handler om å bearbeide tekstene på ulike nivåer. Med andre ord tenker vi at oppgavene trener ulike nivåer av leseforståelsen. I *Let og finn*-oppgavene finnes svaret direkte i teksten, mens *Tolk og tenk*-oppgavene innebærer tolkningsspørsmål hvor elevene både må tolke og reflektere over teksten. I *Utforsk teksten* handler oppgavene om arbeid med språk, virkemidler og sjangertrekk. Om den siste oppgavekategorien, *Dypdykk*, står det i lærerveiledninga at den krever selvstendighet. Oppgavene handler ofte om noe utenfor teksten som elevene skal mene noe om, gjerne inspirert av det de nettopp har lest (Lærerens bok 5A, s. IV). Ikke i noen av komponentene til *SALTO* står det at disse oppgavene handler om arbeid med lesestrategier eller det å styrke leseforståelsen.

### 4.3.2 *Ordriket*

Det var særlig i *Ordriket* vi fant innhold som passet inn i denne kategorien. Vi mener at mye av innholdet i *Leseriket* kan brukes til undervisning i lesestrategier og aktiviteter som kan styrke leseforståelsen, men siden dette ikke er uttrykt eksplisitt, er det opp til hver enkelt lærer å se og realisere dette potensialet. Videre følger de viktigste funnene fra elevbøker og lærerveiledning.

*SALTO* og *Ordriket* er like når det gjelder illustrasjonen som innleder hvert kapittel. I *Ordriket* kaller de dette for *myldrebildet*. Illustrasjonen skal fungere som et utgangspunkt for en innledende samtale. I lærerveiledninga står det at denne samtalen skal gjennomføres i hel klasse, og at elevene får anledning til å tenke høyt og lære av hverandre. På den måten aktiveres elevenes forkunnskaper og klassen får et felles utgangspunkt før de setter i gang med kapittelet. I tillegg står det at myldrebildet gir elevene øvelse i å lese og trekke ut mening fra bilder og illustrasjoner (Lærerveiledning 5, s. 11). Det følger med forslag til spørsmål og tips til hvordan myldrebildet kan brukes. På lik linje med kapittelbildet i *SALTO*, står det heller ikke eksplisitt her at dette er arbeid med lesestrategier eller leseforståelse. Både det å aktivere forkunnskaper og det å lese mening ut av bilder, er lesestrategisk arbeid.



### Spørsmål til myldrebildet

- Hvor tror du personene i bilen er på vei?
- Hva tror du de snakker om rundt bordet?
- Hva tror du de to personene krangler om?
- Hva tror du jenta i speilet tenker på?
- Hvorfor tror du jenta til høyre er lei seg?
- Bruk adjektiv for å beskrive bildet.

### Ord og begreper

De sentrale begrepene kan godt være synlige i klasserommet i hele arbeidsperioden. Flere av dem er tilknyttet det å lese, samtale om og skrive en fortelling, og er begreper elevene trenger for å danne seg et metaspråk om tekst.

### Fordyp deg

Har du hørt en fortelling om deg selv fra da du var liten? Snakk med voksne som kjenner deg, og spør

om de kan fortelle om en hendelse fra livet ditt. Lær deg denne fortellingen, og fortell den i klassens fortellerstund.

### Skriv spontant

- 1 Se for deg et hvilket som helst rom. Beskriv dette rommet. Hvordan ser det ut? Begynn med gardinene. Skriv i fem minutter.
- 2 I det rommet du har beskrevet, er det en person. Beskriv personen. Skriv i fem minutter.
- 3 Personen i rommet er opptatt av en gjenstand. Hvilken gjenstand er det? Hvordan ser gjenstanden ut, og hvordan oppfører personen seg? Skriv i fem minutter.
- 4 Det kommer en ny person inn i rommet. Beskriv personen. Hva skjer når de to personene møtes? Kjenner de hverandre? Hva sier de til hverandre? Skriv i fem minutter.

Figur 24. Myldrebildet avbildet i lærerveiledninga med tips til lærer (Lærerveiledning 5, s. 53).

Opgavene som er laget til tekstene i *Leseriket*, mener vi også er eksempler på implisitt strategiundervisning. I lærerveiledningas innledning, står det at oppgavene er delt inn i kategorier som gjenspeiler ulike nivåer av leseforståelse. De refererer til definisjon av leseforståelse, slik det er beskrevet i *Rammeverk for nasjonale prøver*, der de ulike nivåene handler om å hente ut informasjon, om å sette sammen og å analysere informasjon, samt å reflektere (Lærerveiledning 5, s. 11). Oppgavene som har tittelen *Ord i teksten*, handler om arbeid med begreper og ordforståelse. Det står eksplisitt i lærerveiledninga at "Å bygge et rikt ordforråd er et av de viktigste bidragene til

elevenes leseforståelse” (Lærerveiledning 5, s. 11). En gjentakende *Ord i teksten*-oppgave er at elevene skal lage *ordkart* over ulike ord. Det innebærer at elevene skal skrive en forklaring på ordet, tegne en tegning og bruke ordet i en setning.

2 Lag ordkart med ordet <i>korps</i> .		
Forklaring	Tegning	Bruk ordet i en setning

Figur 25. Eksempel på hvordan ordkartoppgavene ser ut (*Ordriket 5A*, s. 15).

Slik vi ser det, er flere av orda som er valgt ut til oppgavene ikke sentrale for å forstå teksten. Det å lage ordkart er heller ikke eksplisitt forklart, hverken som en strategi eller som en oppgave som kan styrke leseforståelsen. Dermed mener vi at hensikten med oppgava slik den i utgangspunktet var tenkt, står i fare for å falle bort.

Et annet eksempel på en implisitt mulighet, er vitsen om to tomater som gikk over en vei. Vi ønsker å løfte fram denne oppgava, fordi vi mener den er et eksempel på godt leseforståelsesarbeid. oppgava gir eksplisitt hjelp til både lærere og elever med å forstå at uttrykket “catch up” er viktig for å forstå poenget i vitsen. I tillegg til teksten på side 59, vist i figur 27, står det i lærerveiledninga hvordan læreren kan gjennomføre arbeidet med vitsen. Det står hva de skal snakke om før lesing, etter lesing og ekstra hjelp til oppgave 2: “Dette er det essensielle spørsmålet for å forstå den doble betydningen som mange altså ikke har forstått” (Lærerveiledning 5, s. 42). Her er det mye eksplisitt hjelp til lærer, men det kobles ikke til lesestrategier.

**Hva er poenget?**  
Vitsen om de to tomatene som gikk over en vei, er en av de mest kjente vitsene vi har. Men det er faktisk også en vits som mange ikke har forstått hele poenget med. Les den både på norsk og engelsk, og se om du skjønner det!

DET VAR EN GANG TO TOMATER SOM GIKK OVER EN VEI. SÅ BLE DEN ENE TOMATEN OVERKJØRT AV EN BIL. DA SA DEN ANDRE: «KOM IGJEN, KETSJUP!»

THERE WERE TWO TOMATOES CROSSING THE ROAD. THE FIRST ONE MADE IT TO THE OTHER SIDE, BUT THE SECOND ONE GOT RUN OVER BY A CAR. THEN THE FIRST SAID TO THE SECOND, «COME ON, CATCH UP!»

**TENKE** **OPPGAVER**

- 1 Hva betyr «Catch up»?
- 2 «Catch up» høres ut som *ketchup*. Hva gjør det med sluttpoenget i vitsen på engelsk? Blir det noen forskjell fra norsk?
- 3 Lag tre nye sluttpoeng til vitsen på norsk. Sluttpoengene skal være så overraskende som mulig. Les dem for noen i klassen eller hjemme.

Figur 26. Oppslag med “Catch up” tekst (*Ordriket 5A*, s. 59).



*Huske*-oppgavene handler om å hente ut informasjon fra teksten. I lærerveiledninga skriver de at disse oppgavene representerer “den enkleste formen for leseforståelse og går i sin helhet ut på huske og å finne tilbake til det en har lest” (Lærerveiledning 5, s. 11-12). Vi mener derfor at disse oppgavene kan knyttes til repeteringsstrategier. Det er et stort flertall av *huske*-oppgaver, sammenlignet med både *ord i teksten*- og *tenke*-oppgaver. *Tenke*-oppgavene innebærer at elevene skal reflektere over det de har lest, samt analysere tekstens innhold. Både *huske*- og *tenke*-oppgavene knyttes noen ganger til kapittelets lesestrategi. Likevel handler oppgavene mest om andre typer aktiviteter, som gjerne kan knyttes til andre lesestrategier. Disse “skjulte” lesestrategiene blir aldri forklart. Det er generelt lite informasjon til disse oppgavene, både i elevbøkene og i lærerveiledninga. Selv om det står i starten av lærerveiledninga at oppgavene skal trene ulike nivåer av leseforståelsen, så tas ikke den tråden opp igjen, og det mangler forklaringer på hvordan og hvorfor de bør jobbes med.

Til lesetekstene i *Leseriket* følger det med kommentarer i lærerveiledninga, med forslag til aktiviteter som passer både før, under og etter lesing. Som vi skreiv i kapittel 4.2, står det innledningsvis i lærerveiledninga at disse aktivitetene skal være med for å skape forforståelse for tekstene elevene skal lese (Lærerveiledning 5, s. 17). Det er forslag til ulike aktiviteter, men de knyttes i liten grad til lesestrategier og gir lite informasjon til lærer. Vi mener det er mye potensial i disse aktivitetene, men slik de står nå, fremstår de som løse aktiviteter der hensikten ikke forklares. Et eksempel er på side 107 i lærerveiledninga. Der står det informasjon til læreren om hvordan hen kan tilnærme seg teksten *Hvis du kommer til jorda* av Sophie Blackall: “UNDER LESING. Ta lesestopp underveis og si noe om det dere leser. Kom med konkrete eksempler på det teksten beskriver. Eksempler: Hvilke følelser kan ansiktene våre vise? Hvilke fugler kan svømme, gå og fly?” (Lærerveiledning 5, s. 107). Formuleringen “ta lesestopp” får oss til å lure på om dette er en strategi lærerverket har forklart tidligere som vi har gått glipp av, men etter nærmere undersøkelse ser vi at det ikke er det. Det står ikke forklart noen steder hva *ta lesestopp* er, eller hvorfor det bør gjøres. Det oppfordres til lesestopp til flere tekster, samtlige ganger uten ytterligere forklaring (Lærerveiledning 5, s. 110, s. 113, s. 143). Vi mener at *ta lesestopp* er en potensiell evalueringsstrategi, og anser aktiviteten som en implisitt mulighet, da det ved en kort forklaring til læreren kunne utviklet elevenes metakognitive bevissthet om egen lesing. At slike løse aktiviteter blir brukt, i stedet for å benytte anledningen til å øve på den nylig introduserte lesestrategien, er noe vi diskuterer i drøftingsdelen.

Som vi viste i forrige delkapittel, finnes det svært ulike muligheter til eksplisitt undervisning i evalueringsstrategier i *SALTO* og *Ordriket*. Mens *SALTO* har et gjennomgående fokus på at elevene skal utvikle et metaspråk om egen strategibruk, og eksplisitt uttrykker at det bør legges til rette for at elevene utvikler metakognitiv bevissthet i forbindelse med lesing (Lærerveiledning 5, s. 6), er det nærmest fraværende i *Ordriket*. Vi har funnet ett eksempel der ordet *metaperspektiv* er brukt. På side 55 i lærerveiledninga, er det et eget avsnitt hvor det står informasjon om tekstene og oppgavene i *Leseriket*: “Flere av fortellingene tematiserer nettopp fortellingen og det å skrive eller lese fortellinger. Det kan gi elevene et metaperspektiv på det å skrive” (Lærerveiledning 5, s. 55). Vi ønsker å løfte fram dette eksempelet, fordi vi synes det er interessant at de nevner dette med metaperspektiv knyttet til skriving i et lesekapittel, men at de aldri nevner at et metaperspektiv på lesing også er viktig.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet drøfter vi funnene fra analysen opp mot innholdet i teorikapittelet, for å kunne svare på problemstillinga *hvilke muligheter gir to læreverk i norsk etter LK20, femtetrinns læreren til å arbeide med eksplisitt undervisning i lesestrategier, spesielt evalueringsstrategier?* Vi har strukturert kapittelet etter de funnene vi ønsker å drøfte i sammenheng, noen ganger på tvers av analysekategoriene.

### 5.1 Store forskjeller - organisering og systematikk

Etter å ha analysert de to læreverka, er et av de største funnene at det er store forskjeller på hvordan forfatterne har organisert innholdet som handler om lesestrategier. Et spørsmål vi kan stille oss, er om organiseringen i seg selv gjør mulighetene for strategiundervisning bedre i det ene læreverket enn det andre. Punkt to i Anmarkrud og Bråten sin liste over hva som ligger til grunn for en god strategiundervisning, er at elevene bør få *et repertoar av lesestrategier* (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 593). Med *SALTO* sin organisering får de presentert dette repertoaret av strategier i starten av skoleåret. I *Ordriket* er ikke alle strategiene presentert før de kommer til siste kapittel i boka. Hvis vi skal koble dette til evalueringsstrategier og problemstillinga i denne masteroppgava, vil det si at den delen av evalueringsstrategier som handler om å velge rett strategi til formålet, og vurdere hva bruken av strategien gjør for leseforståelsen, kan arbeides med tidligere i *SALTO* enn i *Ordriket*. Det er nok mulig å starte arbeidet med å skape en bevissthet rundt valg av strategi før elevene har blitt presentert for alle strategiene. Likevel må elevene ha lært et bredt utvalg strategier, for å kunne tilpasse strategibruken på en hensiktsmessig måte (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 615). Vi mener derfor det vil ta lenger tid før brukerne av *Ordriket* har grunnlag for å tilpasse strategibruken.

Denne forskjellen i organisering, kan også ha noe å si for det fjerde punktet på lista til Anmarkrud og Bråten, at strategiundervisninga skal være *langvarig*. Det vil si at lesestrategier bør jobbes strukturelt med og integreres i undervisninga over tid (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 593). Siden vi bare har analysert læreverk for 5. trinn, vil langvarig her si at det arbeides med lesestrategier gjennom hele skoleåret. Dette legger både *Ordriket* og *SALTO* opp til. Leseforståelse avhenger blant annet av kunnskap om lesestrategier (Snow, 2002, s. 13). Måten de to verkene er organisert på, fører til at *SALTO*-brukerne i løpet av det første kapittelet får tilgang til kunnskap om mange ulike

lesestrategier. Denne kunnskapen kan de bruke til å evaluere egen strategibruk, i tillegg til at de kan arbeide langvarig med alle strategiene resten av skoleåret. Brukerne av *Ordriket* får en langvarig strategiundervisning, i den forstand at strategier blir presentert jevnt og trutt gjennom hele skoleåret, men de oppnår seinere muligheten til å evaluere strategibruken, og får ikke arbeidet langvarig med hver enkelt strategi. I *SALTO* er det i tillegg informasjon til læreren om hvorfor og hvordan man arbeider langvarig med lesestrategier (Lærerens bok 5A, s. 6-7, Skolestudio). Sammen med organiseringen, gir dette gode muligheter for å drive med langvarig strategiundervisning. Vi mener at organiseringen i *SALTO* gir muligheter som er mer i tråd med det teorien sier om vellykka strategiundervisning, enn organiseringen i *Ordriket* gjør.

Som vi ser, gir forskjellen i organisering i seg selv, ulike muligheter til å arbeide med lesestrategier generelt og evalueringsstrategier spesielt. Dette gjelder også hvor systematisk lesestrategiarbeidet er lagt opp. Både *SALTO* og *Ordriket* presenterer ti lesestrategier hver. Disse lesestrategiene er ganske likt fordelt på de ulike kategoriene i tabell 2. Begge læreverkene prioriterer dybdestrategier, som er de strategiene som skal hjelpe leseren å oppnå en dypere tekstforståelse (Bråten, 2007b, s. 68). Likevel er det ganske store forskjeller knyttet til hvordan strategiene brukes i kapitlene. *SALTO* har en gjennomgående, systematisk bruk av *SALTO*-strategiene. Alle strategiene bygger naturlig på hverandre. Dette vil si at de er lagt opp til bruk i samme rekkefølge, fordi de representerer ulike nivåer av leseforståelsen og kan hjelpe elevene i alle faser av lesinga. Elevene blir oppfordret til å bruke strategiene på samme sted i leseprosessen og med samme hensikt fra gang til gang og bruken av lesestrategiene er gjennomgående knyttet til tekstene i *Les og forstå*. Hensikten med strategien, som kommer tydelig fram både i elevbok, lærerveiledninga og i *Generell del til lærer*, synes vi stemmer godt med måten forfatterne har skrevet inn bruk av strategiene. I teorikapittelet skreiv vi at Blikstad-Balas og Roe argumenterer for at mange lesestrategier både kunne være overfladiske og dype, avhengig av hvordan de blir brukt (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 25). Vi kan ikke si noe om hvordan hver enkelt elev bruker strategiene i denne oppgava, heller ikke hvordan læreren faktisk oppfordrer til å bruke strategiene, men vi kan si noe om hvordan innholdet i læreverkene legger opp til bruk av strategiene. I *Ordriket* fant vi flere eksempler på at måten strategien beskrives og presenteres, ikke nødvendigvis stemmer overens med videre bruk. Noen av strategiene beskrives for eksempel som verktøy for å oppnå dyp forståelse av teksten, mens oppgavene kun legger opp til en overfladisk forståelse. Sammenlignet med *SALTO*, framstår ikke lesestrategiarbeidet i *Ordriket* like systematisk.



Akkurat dette med systematikk i lesestrategiarbeidet var et av punktene som NOU'en *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanse*, trakk fram som en prioritet. I den står det at undervisning i lesestrategier krever et systematisk arbeid, for at elevene skal kunne bruke strategiene tilpasset formålet med lesinga (NOU, 2015:8, s. 48). *Ordriket* er systematisk i den forstand at én ny lesestrategi presenteres innledningsvis hvert kapittel. Det følger med modelleringsforslag, og strategien er beskrevet både i elevbok og lærerveiledning, men strategiene er ikke systematisk knyttet til tekstene, og beskrivelsene samsvarer ofte ikke med oppgavene. For eksempel er de strategiene som vi har kategorisert som organiseringsstrategier, beskrevet som strategier som skal hjelpe elevene å organisere, huske og utdype innholdet. Ut fra denne definisjonen kunne vi også kategorisert strategiene som repeterings- og utdypingsstrategier, da beskrivelsen inkluderer flere nivåer av leseforståelse. Bruken av lesestrategiene legger derimot ikke til rette for en forståelse på alle de tre nivåene. Oppgavene som handler om organiseringsstrategier, er stort sett knyttet til kun én av oppgavekategoriene. I kapittelet der elevene skal lære å lage tankekart, er alle fire oppgavene knyttet til *Tenke*-kategorien. Den kategorien innebærer oppgaver der elevene skal reflektere over og analysere det de har lest (Lærerveiledning 5, s. 12). Da er det interessant at kun én av fire oppgaver der elevene skal lage tankekart, er knyttet til tekstene. Det finnes mange eksempler på at arbeidet med lesestrategiene i *Ordriket*, ikke henger sammen med tekstene de har lest.

Lesestrategier er læringsverktøy som kan brukes for å styrke leseforståelsen. Når Bråten definerer leseforståelse som evne til "å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst" (Bråten, 2007a, s. 11), så bør lesestrategiene brukes i møte med tekst. Dette samsvarer også med samspillet mellom leser og tekst i RANDs leseforståelsesmodell (Snow, 2002). Vi tenker at noe av innholdet som handler om lesestrategier i *Ordriket*, kan stå i fare for å bli slik kritikerne hevder: nemlig for teknisk og mekanisk. Det vil si at lesestrategiene ikke integreres naturlig i undervisninga, men blir tekniske, isolerte øvelser som ikke knyttes til tekstene elevene leser (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 26). Når arbeidet med lesestrategier ikke knyttes til tekstene, ser vi for oss at det kan bli vanskelig for elevene å overføre kunnskapen til leseprosesser på egen hånd. I tillegg er ofte eksempelteksten til modelleringsforslaget, en annen type tekst enn den elevene skal arbeide videre med. I modelleringsforslaget til tankekart, skal lærer lage tankekart fra en faktatekst om pyramider, mens tekstene elevene skal arbeide med i kapittelet er dagboktekster. Hvis ikke lærer klarer å bygge bro mellom egen modellering og elevenes arbeid med strategien,

lurer vi på om dette kan påvirke elevenes muligheter til å oppleve mestring, og dermed leserens indre motivasjon, som også er viktig for leseforståelsen (jf. Bråten, 2007b, s. 74; Roe, 2006, s. 72).

Beskrivelsene av enkelte utdypingsstrategier i *Ordriket*, er heller ikke helt i tråd med videre bruk av dem. Når elevene skal *gjenfortelle ved hjelp av nøkkelord*, så kategoriserte vi den strategien som en utdypingsstrategi, i tråd med Anmarkrud og Refsahl sin definisjon (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 19). Dessuten skriver forfatterne eksplisitt i lærerveiledninga at strategien er en utdypingsstrategi. Derfor stiller vi spørsmål ved at nesten samtlige oppgaver som er knyttet til denne strategien, er plassert under oppgavekategorien *huske*. Dette er oppgaver som lærerveiledninga knytter til den enkleste formen for leseforståelse, fordi det går ut på huske og finne tilbake til det de har lest (Lærerveiledning 5, s. 11-12). Når hensikten med strategien er å trekke ut essensen av teksten og forstå den bedre, så hjelper ikke nødvendigvis *huske*-oppgaver til med forståelse på dette nivået. Det er ikke nødvendigvis feil å bruke lesestrategiene på en annen måte, enn måten skaperne av læreverket i utgangspunktet har lagt opp til. Et eksempel på dette, har vi gitt ved å nevne at lesestrategiene kan bidra til både overfladisk og dyp forståelse av teksten, avhengig av hvordan de brukes (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 25). Men når det ikke er et gjennomgående, systematisk arbeid med strategiene i *Ordriket*, der hensikten med strategien kommer klart og tydelig fram og henger sammen med tekstene og oppgavene, lurer vi på om elevene kan få problemer med å bruke strategiene formålstjenlig. På den andre siden kan vi kanskje argumentere for at fordi lesestrategiene er beskrevet på en slik måte, så legger læreverket til rette for en fleksibel bruk av strategien. Hvis tankekart, som nevnt over, både kan hjelpe elevene til å huske teksten bedre, organisere innholdet og utdype egne tanker om teksten, så kan elevene selv velge hvordan og når strategien passer best for dem. Vi kan tenke oss at hvis beskrivelsene av lesestrategiene i *Ordriket* kan åpne flere muligheter, kan det være at flere elever får utbytte av strategien, og at de selv kan velge når strategien er hensiktsmessig, og om den gir støtte til en dyp eller overfladisk forståelse av tekstene. I så fall kreves det god opplæring, og henger derfor sammen med hvilke muligheter læreverket gir læreren til å drive eksplisitt undervisning. Skal elevene klare å bruke strategien hensiktsmessig og selvstendig, så har forskninga vist at eksplisitt undervisning er nødvendig, dette drøfter vi videre i kapittel 5.2.

## 5.2 Muligheter til lærer for eksplisitt undervisning i lesestrategier

Da vi leste gjennom læreverka på leting etter muligheter til eksplisitt undervisning, så vi at mulighetene er svært ulike. Eksplisitt undervisning i lesestrategier dreier seg om modellering, verbalisering og stillasbygging (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 592), som vil si at lærer må både demonstrere bruk av strategien, forklare hvordan og hvorfor den kan brukes, og ikke minst gi elevene støtte og veiledning når de skal bruke strategiene selv (Andreassen, 2007, s. 253; Roe & Jensen, 2017, s. 19; Tengberg et al., 2022, s. 31). De mulighetene vi fant, vil vi drøfte opp mot teorien om vellykka strategiundervisning.

Som det kommer fram i analysen, inneholder lærerveiledninga til *SALTO* og *Generell del til lærer* mye informasjon om hvordan lesestrategiundervisninga bør foregå. Forfatterne viser til forskning om hva som har effekt på utvikling av leseforståelse, og forankrer innholdet i lærebøkene i noe av det samme teorigrunnlaget som vi også forankrer denne masteroppgava i. Dette kommer fram både ved kildehenvisninger i teksten, kort innføring i forskninga de tar utgangspunkt i, og i ei liste med litteraturtips til læreren. I lærerveiledninga og i *Generell del til lærer* skriver de om den resiproke lesemodellen (Lærerens bok 5A, s. 15; Skolestudio), strategiprogrammet som ble utviklet av Palinscar og Brown (1984). De fire nivåene som strategiinnlæringa i *SALTO* skal følge, samsvarer i stor grad med *resiprok undervisning*. De fire strategiene som RU tar utgangspunkt i, *oppsummering*, *spørsmålsstilling*, *oppklaring* og *foregripelse*, skal både forbedre elevenes leseforståelse og hjelpe dem med å overvåke egen leseforståelse (Palinscar & Brown, 1984, s. 120). Denne doble funksjonen kan vi kjenne igjen i summen av alle *SALTO*-strategiene. At forfatterne viser til forskning på lesestrategifeltet, og eksplisitt forklarer hvordan strategiinnlæringa bør foregå, gir gode og tydelige muligheter til læreren for å drive eksplisitt undervisning i lesestrategier. Måten det er forklart, at læreren steg for steg bør jobbe med strategiene, samsvarer med flere av Anmarkrud og Bråtens (2012b) punkter for vellykka strategiundervisning. Det siste punktet, som handler om høy kompetanse hos læreren, er utenfor det vi undersøker i denne studien. Hvis vi likevel vender oss mot forskninga som sier noe om hvordan det faktisk undervises i lesestrategier, så mener vi at innholdet i lærebøkene kan være med på å utgjøre en forskjell, fordi funn tyder på at eksplisitt undervisning sjelden forekommer i norske klasserom (Tengberg et al., 2022, s. 9). Mye tyder på at når det undervises i lesestrategier, blir undervisninga for implisitt. Det vil si at læreren lar elevene utøve strategiene, uten at det er forklart godt nok hvordan og hvorfor strategiene er

hensiktsmessige (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 616). Som det kommer fram i analysen, byr *SALTO* på mange eksplisitte muligheter, med både forklaringer til hvordan lærer bør undervise og gode beskrivelser på de ulike lesestrategiene og aktivitetene de legger opp til. Dette tenker vi at kan være med på å gjøre lærer mer bevisst på hva som er viktig når de skal undervise om lesestrategier, og dermed øke kvaliteten på strategiinnlæringa.

I tillegg til egen plan på hvordan det best bør undervises i lesestrategier, finner vi i *SALTO* utfyllende informasjon om hensikten med strategiene. I den fysiske lærerveiledninga er det, til alle bokas tekster og oppgaver, tips til når og hvordan elevene bør bruke de ulike strategiene. Det er viet særlig god plass til *tenkestopp*, med både forslag til hvor i teksten elevene bør ta tenkestopp og forslag til spørsmål de kan stille seg på det gitte stedet i teksten. I elevboka er det eksplisitt informasjon til elevene som kan gi god støtte i innlæringsfasen, både i form av tekst, illustrasjoner og *SALTO*-plakaten (figur 3). Vi mener at de ulike meningsskapende ressursene kan ha en læringsfremmende effekt, fordi de er med på å visualisere og tydeliggjøre innholdet for elevene (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 54). Med utgangspunkt i de tre strategiprogrammene vi skisserte i teorikapittelet (Palinscar & Brown, 1984; Pressley, 2002; Guthrie et al., 2004), og Anmarkrud og Bråtens tredje punkt for vellykka strategiundervisning, *lesing som sosial aktivitet* (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 593), bør elevene samarbeide om strategiene i innlæringsfasen. På den måten får de trening i å uttrykke seg muntlig, samtidig som de kan dra nytte av hverandres erfaringer. I *SALTO* oppfordres det ofte til aktiviteter der elevene jobber med *SALTO*-strategiene to og to, i grupper eller hel klasse, for at de skal utvikle metaspråk om strategiene, og for at de skal dele erfaringer. Dette gir læreren gode muligheter til å drive en eksplisitt undervisning i lesestrategier, som samsvarer med viktige elementer i innlæringsprosessen, som forskninga har vist at har effekt på leseforståelsen (Anmarkrud & Bråten, 2012b; Palinscar & Brown, 1984; Pressley, 2002; Guthrie et al., 2004).

Sammenlignet med *SALTO*, har ikke *Ordriket* like mye informasjon til lærer om leseopplæringa, eller hvordan undervisning i lesestrategier bør foregå. De mest eksplisitte mulighetene *Ordriket* har, er forslag til modellering av de ti lesestrategiene de presenterer. Modelleringsforslaget gir læreren eksplisitt hjelp til å demonstrere lesestrategien for elevene. Videre er det en notis i lærerveiledninga, om at elevene etter modelleringen kan lese og studere strategien i elevboka. Disse komponentene og rekkefølgen i strategiinnlæringa samsvarer langt på vei med hva teorien

sier om vellykka strategiundervisning. Lærer må modellere, i tillegg til å forklare hensikten med den (Anmarkrud & Bråten, 2012b; Guthrie et al., 2004; Palinscar & Brown, 1984; Pressley, 2002). Modelleringsforslaga inneholder ikke nødvendigvis en forklaring på hvordan og hvorfor strategiene er hensiktsmessige, men med beskrivelsene og illustrasjonene i elevbok og lærerveiledning, er det til sammen en del informasjon om strategien. Også i *Ordriket* kan illustrasjonene være med på å forsterke læringsutbyttet, fordi de gir en visuell støtte og utdyper verbalteksten. Modellering og forklaring bør, ifølge teorien, skje før elevene prøver strategien på egen hånd. Dette stemmer så langt med *Ordrikets* organisering. Likevel lurer vi på om måten undervisninga med lesestrategiene er lagt opp på, fokuserer for lite på andre ting som teorien sier er viktig. At lærer bør gi støtte ved behov helt til elevene internaliserer strategien, finnes det ikke utdypende informasjon eller påminnelser om. Unntaket er at det, med jevne mellomrom, står i lærerveiledninga at lærer må huske å minne elevene på lesestrategien. Ut fra hva vi har forstått, er det ikke noe system for hvilke tekster lærer skal minne elevene på lesestrategien. I *Ordrikets* lærerveiledning står det i innledninga at lesestrategien de lærer, er en strategi de **kan** ta med seg når de leser kapittelets tekster (Lærerveiledning 5, s. 12). Det er altså ingen systematikk i at de skal bruke strategien på tekstene i *Leseriket*.

Når det gjelder samarbeid rundt strategiene, jevnfør Anmarkrud og Bråtens punkt om *lesing som sosial aktivitet* (Anmarkrud & Bråten, 2012b), finnes det enkelte muligheter. Blant annet oppfordres elevene til å sammenligne nøkkelord med hverandre (Lærerveiledning 5, s. 113) og til strategien *Tegn det du ser*, oppfordres de til å dele og sammenligne tegninger med hverandre. Slik vil de kunne oppleve verdien av å reflektere sammen med andre (Lærerveiledning 5, s. 138). Når elevene skal jobbe med strategien *Les og si noe*, står det eksplisitt at den kan gjøres “enten alene, i grupper, i hel klasse eller til lærer/forelder” (Lærerveiledning 5, s. 168). Til tross for disse enkeltstående oppfordringene, finnes det ingen informasjon om hvordan dette bør gjøres, og oppgavene, slik de er formulert, legger ikke til rette for dette samarbeidet. Teorien sier at elevene ved å samtale og samarbeide, kan engasjere og motivere hverandre, som igjen kan føre til økt leseforståelse (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 593). Samarbeid i strategiinnlæringa er en viktig komponent i alle de tre strategiprogrammene vi skisserte i teorikapittelet (Palinscar & Brown, 1984; Pressley, 2002; Guthrie et al., 2004). Vi mener at *Ordriket* i liten grad legger opp til samarbeid om å lære og å bruke lesestrategiene.

Sammenlignet med *SALTO*, ser det ut til at *Ordriket* har mangler, hvis ønsket og hensikten er en strategiundervisning som styrker leseforståelsen, i tråd med teori om vellykka strategiundervisning. I lys av dette er det viktig å påpeke at vi ut fra hverken *SALTO* eller *Ordriket*, kan si noe om hvordan lærer griper fatt i mulighetene når læreboka skal operasjonaliseres i klasserommet. Vi mener likevel at *SALTO* legger tydeligere til rette for læreren. Når det er sagt, kan en kompetent lærer gripe fatt i de mulighetene som ligger i *Ordriket*, og supplere med kunnskap og egen erfaring om strategiundervisning. Kan læreren derimot lite om hvordan undervisning i lesestrategier bør foregå, gir *Ordriket* langt færre muligheter til eksplisitt undervisning enn *SALTO*. Hvis vi ser dette opp mot forskning på området, som viser at lærere synes det er utfordrende å bygge stillas rundt elevenes tolkningsprosesser (Tengberg et al., 2022, s. 10), og ofte har behov for grundig forberedelse og støtte for å undervise i leseforståelse (Andreassen & Bråten, 2011, s. 535), ligger det kanskje ikke nok muligheter i *Ordrikets* innhold, til at læreren skal føle seg trygg på dette.

På den annen side, går det an å spørre seg hvilke intensjoner forfatterne har med *Ordriket* på 5. trinn. I lærerveiledningas innledning, skriver de at det på 5. trinn er fokus på begrepsforståelse og ordforråd (Lærerveiledning 5, s. 11). Er det derfor mulig å tenke seg at leseopplæringa og arbeid med leseforståelse dette året, først og fremst er tenkt å bygge en god ord- og begrepsforståelse? Fokus på begrepskunnskap kjenner vi igjen fra *Begrepsorientert leseundervisning (BLU)*, der god kunnskap om ord og begreper er ment å gjøre elevene bedre rustet til å forstå teksten (Guthrie et al., 2004). Dette samsvarer med en annen opplysning som står i lærerveiledninga, nemlig at “å bygge et rikt ordforråd er et av de viktigste bidragene til elevenes leseforståelse” (Lærerveiledning 5, s. 11). I og med at forfatterne av *Ordriket* ikke eksplisitt forankrer leseopplæringa i forskning slik *SALTO* gjør, bortsett fra definisjonen av leseforståelse slik den er definert i *Rammeverk for nasjonale prøver* (Utdanningsdirektoratet, 2017, sitert i lærerveiledning 5, s. 11), er det vanskelig å vite hva som er den overordnede hensikten. Selv om fokuset på begrepsforståelse og ordforråd stemmer med *begrepsorientert leseundervisning*, så er komponentene som handler om indre motivasjon og sosial interaksjon i innlæringsfasen (Guthrie et al., 2004), nærmest fraværende i *Ordrikets* innhold. Dermed er det vanskelig å se systematikken og en helhetlig tanke bak den strategiopplæringen de faktisk legger opp til. Det er likevel mulig å tenke seg at fokuset på begrepsforståelse og ordforråd på 5. trinn, er ment å danne et grunnlag for videre arbeid med leseforståelse og lesestrategier på 6. og 7. trinn. Uansett hva intensjonen er, mener vi at mulighetene til eksplisitt undervisning i *Ordriket* er for få. Hvis vi inkluderer de implisitte mulighetene vi presenterte i kapittel 4.3, er det potensiale

til flere samarbeidsaktiviteter i strategiinnlæringa, flere muligheter til å jobbe med tekstforståelse og muligheter til å overvåke egen leseforståelse i “ta lesestopp”. Hadde det vært mer informasjon til lærer om de implisitte mulighetene, og aktivitetene ble knyttet til leseforståelse, så hadde summen av muligheter til eksplisitt undervisning blitt større.

Det siste vi vil nevne når det kommer til muligheter for eksplisitt undervisning, er de digitale komponentene. I teorikapittelet siterte vi Skjelbred (2019), som skriver at det ofte ikke er store forskjeller på de digitale ressursene og læreboka (Skjelbred, 2019, s. 62). Analysen vår av *SALTO* viser akkurat dette. *Generell del til lærer*, den digitale lærerveiledninga, inneholder på noen områder mer utdypende informasjon enn *Lærerens bok*. Innholdet til elevene er akkurat det samme i bok og på nett. Tekstene kan, som Skjelbred skreiv, tas opp på interaktiv tavle i klasserommet. Dette kan kanskje være en mulighet til bedre eksplisitt undervisning, da det kan gjøre modelleringen mer visuell. Når elevene skal arbeide på egen hånd, vil vi derimot tro at papirversjonen gjør det lettere for elevene å både se på eksempel og løse oppgaver samtidig. I nettressursen må elevene navigere mer for å se alt. For eksempel gjelder dette strategiene tankekart og venndiagram. Der kan oppgavene løses uten å bla i elevboka. Hvis man løser oppgavene digitalt, og vil ha hjelp av modelleringsforslag og eksempeltekst, må man skrolle opp og ned. I tillegg mangler den digitale lærerveiledninga den eksplisitte hjelpen som man finner i lærerens bok til hvert oppslag av elevboka. I *Ordriket* digitale ressurser, fant vi som nevnt ikke relevant innhold for vår problemstilling. Vi kan derfor svare på spørsmålet vi stilte oss i teorikapittelet, om læreverka legger opp til at de digitale komponentene kan brukes som en ressurs i strategiundervisninga, med at *SALTO* gjør det, men ikke på en annen måte enn det blir gjort i papirversjonene. Man bør også ha lærerens bok på papir for å få all den eksplisitte hjelpen vi har beskrevet i denne oppgava. *Ordriket* legger ikke opp til at lesestrategier skal arbeides med digitalt, bortsett fra modelleringsteksten til lærer, som oppfordres til å vises på skjerm. Begge læreverka har derfor potensial, når det gjelder å utnytte de digitale læringsressursene i strategiundervisninga.

### **5.3 Å overvåke sin egen leseforståelse- den viktigste lesestrategien?**

Vi har vært spesielt interessert i å finne ut hva slags muligheter læreverka gir til læreren når det gjelder eksplisitt undervisning i evalueringsstrategier. Fordi elevene etter 7. trinn skal være i stand til å bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesinga (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7), må

de både kunne overvåke egen leseforståelse og evaluere egen strategibruk. Som vi skreiv i teoridelen, viser forskning at det sjelden blir undervist i evalueringsstrategier (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 26; Magnusson et al., 2018, s. 202). Dette er problematisk, fordi det å overvåke leseforståelsen er avgjørende for å kunne bruke rett tiltak og strategi når man møter på problemer i teksten (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 26). I det følgende drøfter vi hvordan *SALTO* og *Ordriket* prioriterer evalueringsstrategier, og hvilke muligheter de legger til rette for, når det gjelder undervisning i disse strategiene.

Som vi la fram i analysekapittelet, står det i *SALTOs Generell del til lærer*, at “Å overvåke egen leseforståelse er kanskje den viktigste og mest omfattende lesestrategien av alle. Den er tett knyttet til metakognisjon og er en slags kvalitetskontroll av hele leseprosessen” (Skolestudio). Dette står under definisjonen av evalueringsstrategier, eller det *SALTO* selv kaller for overvåkingsstrategier, og i samme avsnitt står det at disse strategiene “handler om å vurdere og kontrollere egen avkoding og forståelse” (Skolestudio). Dette samsvarer med hvordan Anmarkrud og Refsahl (2019) definerer evalueringsstrategier, og koblingen til metakognisjon er helt i tråd med det Elstad og Turmo (2006) skriver om evalueringsstrategier; at de er en form for metakognisjon, fordi de hjelper leseren til å reflektere over egne forståelsesprosesser (Elstad & Turmo, 2006, s. 19). Når *SALTO* eksplisitt uttrykker at det er den viktigste lesestrategien, sier det noe om hva slags prioritet slike strategier har i læreverket, noe som kan ha mye å si for hva slags betydning den får i undervisninga. Det er, som vi allerede har nevnt, forslag til mange oppgaver der elevene samarbeider om bruk av strategiene, nettopp med det formål at de utvikler et metaspråk. I første kapittel i lærerveiledninga, kommuniseres det direkte og eksplisitt til lærer at elevene bør utvikle sin metakognitive bevissthet, for at de skal bli i stand til å ta selvstendige valg når det gjelder å bruke strategiene formålstjenlig (Lærerens bok 5A, s. 6). Dette er nært knyttet til den delen av evalueringsstrategier som handler om å velge riktig strategi og reflektere over bruken av repeterings-, utdypings- og organiseringsstrategier. Dette mener vi viser at *SALTO* legger opp til et bevisst arbeid med å utvikle elevenes metakognitive bevissthet om egen leseprosess og leseforståelse, og at de prioriterer evalueringsstrategier. Vi har kategorisert *lesemåte* og *tenkestopp* som evalueringsstrategier.

*Lesemåte* kategoriserte vi som en evalueringsstrategi, fordi det handler om å være bevisst på hvordan man leser teksten. Dette krever et metablikk på leseprosessen, og innebærer at leseren



klarer å velge rett lese måte, tilpasset lesingas formål. *Lesemåte* presenteres på en eksplisitt og oversiktlig måte i elevboka, hvor vi mener at tabellen på oppslaget (figur 6), kan være et godt utgangspunkt for eksplisitt undervisning og et godt hjelpemiddel i innlæringsfasen. De tre lese måtene som elevene blir introdusert for; dybdelese, oversiktslese og letelese, representerer ulike nivåer av leseforståelse. I tabellen står det når de ulike lese måtene kan brukes, og tips til hvordan de ulike lese måtene gjennomføres. Det er særlig lese måten *dybdelese* som samsvarer med evalueringsstrategier. Å dybdelese handler om å lese teksten nøye og å oppklare vanskelige ord og uttrykk underveis, som innebærer å være bevisst på sin egen leseforståelse (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 30). Men det å være i stand til å velge riktig lese måte, er i seg selv en evalueringsstrategi, fordi det er metakognitivt og krever at leseren tar aktivt stilling til hvordan det er hensiktsmessig å møte teksten. Dette kan ses i lys av aktivitetskomponenten i RANDs leseforståelsesmodell, som handler om at leseren må tilpasse måten å lese teksten på ut fra formålet med lesinga (Snow, 2002, s. 15). Tekstene som leses på skolen, er i stor grad valgt av lærer eller ut fra lærerboka. Snow (2002) presiserer at når teksten er bestemt av andre enn elevene selv, er det særlig viktig at de forstår hensikten med lesinga (Snow, 2002, s. 15). At *SALTO* inkluderer en lesestrategi som handler om akkurat dette, mener vi vil gjøre elevene bevisste både på at ulike tekster må leses på ulike måter, og at lese måten må tilpasses formålet med lesinga.

*Tenkestopp* har vi kategorisert som en evalueringsstrategi, fordi den både blir beskrevet og brukt som en strategi som skal "overvåke forståelsen gjennom blant annet å oppklare vanskelige ord og setninger, oppdage sammenhenger og trekke slutninger i det de har lest" (Lærerens bok 5A, s.12). Dette er i tråd med måten teorigrunnet vårt beskriver evalueringsstrategier. Hvor god opplæring elevene får i denne strategien, kan vi si er særlig viktig, da det å kunne gjøre slike tenkestopp er viktig for å kunne utvikle leseferdigheter og forståelse (Anmarkrud og Refsahl, 2019, s. 31).

Også denne strategien er presentert på en ryddig og oversiktlig måte, både i lærerens bok og i elevboka. I tillegg til eksplisitte forklaringer er det en illustrasjon, som på en oppklarende måte viser hvordan det er å ta et tenkestopp (figur 8). Som vi har vist i analysen, ser vi bilde av en undrende hjerne med et tydelig stoppskilt, som gir elevene forslag til hvilke spørsmål de kan stille seg mens de leser. Dette kan bidra til å skjerpe oppmerksomheten rettet mot egen leseforståelse, som vi skreiv i teorikapittelet (Anmarkrud & Refsahl, 2019). Disse spørsmålene blir elevene minnet på når de skal lese eksempelteksten til strategien, noe som er i tråd med teori om god modellering og stillasbygging, som vi skreiv om under "muligheter til lærer". Det er i tillegg forslag til tenkestopp til

alle tekstene i *Les og forstå* i begge elevbøkene. Disse står i lærerens bok og er konkrete muligheter til eksplisitt undervisning. Dette gjør, nok en gang, at måten denne strategien er brukt og presentert på, er i tråd med teori om vellykka strategiundervisning. Denne gangen når det gjelder punktet om at undervisninga skal være direkte og eksplisitt (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 593). Det at tenkestopp går systematisk igjen gjennom begge elevbøkene, gjør også at strategien blir knyttet til ulike typer tekster. Dette er i tråd med det Skjelbred skriver om at læreboka “gir en unik mulighet til å gi opplæring i gode strategier for å lese mange typer tekster” (Skjelbred, 2019, s. 149), i tillegg til at det gjør strategiundervisninga langvarig.

I tillegg til illustrasjonen og eksplisitt beskrivelse av strategien til både lærer og elever, gir tekstboksen nederst på sida konkrete tips til hva elevene kan gjøre når de ikke forstår (figur 8). Dette er, slik vi ser det, lite tidkrevende strategier som kan være enkle for elevene å bruke. Dette utvider også elevenes repertoar av lesestrategier, som er viktig for strategiundervisninga (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 593). Vi tenker at disse enkle øvelsene, som elevene kan gjøre når de selv oppdager at det er behov for det, kan føre til at strategiarbeidet blir mindre preget av tekniske, isolerte øvelser (jf. Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 42). Kanskje kan disse strategiene også føre til at elevene faktisk velger å ta i bruk en strategi når de ikke forstår, og dermed bidra til at de oppnår kompetansen læreplanen sier at de skal ha etter 7. trinn?

Hvis vi skal oppsummere *tenkestopp* og *lesemåte*, kan vi si at måten de blir presentert og brukt på, er i tråd med mye av det teorien sier om vellykka strategiundervisning. Det at de i tillegg blir hyppig brukt gjennom hele skoleåret, kan være med på å motvirke det vi skreiv i kapittel 2.4, nemlig at strategiene *overvåke lesinga*, *finne hensikten med lesinga* og *trekke slutninger* sjelden forekommer i dagens klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 26; Magnusson et al., 2018, s. 202).

I *Ordriket* kategoriserte vi to strategier som evalueringsstrategier. Den første er *å stille spørsmål til teksten*. Som vi skreiv i teoridelen, består evalueringsstrategier av to typer lesestrategier. Den vi er opptatt av i denne masteroppgava, er den som handler om å overvåke og evaluere egen leseforståelse og å evaluere egen strategibruk. Den andre delen handler om kildekritikk og teksters troverdighet (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 30). *Ordriket* kaller evalueringsstrategier for overvåkingsstrategier som “hjelper elevene med å kontrollere sin egen lesing” (Lærerveiledning s. 12). Om vi forstår det å kontrollere egen lesing som noe som har med egen leseforståelse eller

leseprosess å gjøre, er altså dette i tråd med det teorien sier om evalueringsstrategier. Vi kan imidlertid ikke være helt sikre på at det er det forfatterne av *Ordriket* har tenkt, noe vi kommer tilbake til seinere. I tillegg står det at det å *stille spørsmål til teksten*, innebærer å tenke gjennom innholdet og vurdere det. Dette kan vi forstå som å vurdere tekstens troverdighet, men det å tenke gjennom innholdet kan også handle om leseforståelse. Siden dette ikke blir utdypet mer, kan vi ikke være sikre på hva som er ment. Anmarkrud og Refsahl kommer med eksempel på evalueringsstrategier, der et av eksemplene er å stille seg selv spørsmål om teksten (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 30-32). Vi har, av alle ovennevnte grunner, plassert *Ordrikets* strategi, med tilnærmet samme navn, i denne kategorien. Det er også et poeng at det ikke er andre strategier i læreverket, hvor det eksplisitt står at det skal handle om å kontrollere egen lesing. Dette med å stille spørsmål til teksten er derfor den strategien i læreverket som passer best inn i læreverkets egen beskrivelse av overvåkingsstrategier.

Hvilken del av overvåkings- eller evalueringsstrategier legger læreverket opp til? I lærerveiledninga kobles det å stille spørsmål til teksten, direkte til kritisk tilnærming til tekst og kildekritikk. Som nevnt i innledninga, er kritisk tilnærming til tekst et eget fagområde, som denne oppgava ikke handler om. I elevboka er det en eksempeltekst med spørsmål elevene kan stille til teksten (figur 18), om kilden som er oppgitt er troverdig, og om det som står i teksten er sant. Videre i kapittelet blir elevene oppfordret til å stille lignende spørsmål til tekstene mens de leser. Noen av oppgavene som hører til tekstene, tar også i bruk kapittelets strategi. Disse er plassert i oppgavekategorien *Tenke*, som tidligere nevnt innebærer oppgaver der elevene skal reflektere over og analysere det de har lest (Lærerveiledning 5, s. 12). Noen av oppgavene bruker eksplisitt formuleringen “stille spørsmål til teksten”, mens andre ber elevene om å stille seg kritisk til informasjonen i teksten. Elevene blir ikke minnet eksplisitt på at det er en lesestrategi de arbeider med. Dette står heller ikke til lærer i lærerveiledninga. Det er derfor uklart om disse oppgavene er ment som lesestrategiarbeid, eller om det er kritisk tilnærming til tekst elevene skal arbeide med. Til modelleringsteksten i lærerveiledninga står det også spørsmål som læreren skal stille til elevene. Det som er interessant, er at spørsmålene her ikke handler om å vurdere kilder, men om faktaopplysninger fra teksten, som for eksempel “hvor mange personer mistet livet?” (Lærerveiledning 5, s.70). Det er mange typer spørsmål man kan stille til en tekst. Her modellerer læreren en måte å stille spørsmål på, som handler om å hente ut faktaopplysninger fra teksten. Det elevene får presentert og skal gjøre i elevboka, er å stille kildekritiske spørsmål til tekstene. Dette er

ikke i tråd med teori om modellering, som vi har skrevet om tidligere. *Å stille spørsmål til teksten* passer heller ikke inn i en annen kategori enn *overvåkingsstrategier*, som læreverket skreiv skulle handle om å kontrollere lesinga. Dette viser enten at vi har kategorisert feil, eller at forfatterne av læreverket ikke har vært konsekvente nok når det gjelder å lage lesestrategier som passer inn i den kategoriseringa de selv presenterer. Vi mener at “egen lesing” må handle om elevenes leseforståelse eller leseprosess, ettersom determinativet *egen* tilsier at det skal handle om nettopp elevens lesing, og ikke noe eksternt som for eksempel tekst eller aktivitet, jevnfør leseforståelsesmodellen (Snow, 2002, s. 11). Programmene *transaksjonell strategiundervisning* og *resiprok undervisning* har begge med lesestrategien *å lage spørsmål til teksten* (Andreassen, 2007, s. 264; Pressley, 2002, s. 255; Palinscar & Brown, 1984, s. 120). I det resiproke programmet, er strategien opplyst å skulle være med på å kontrollere at teksten er forstått, og til å få en oversikt over tekstens innhold og egen forståelse. Vi kan sammenligne med spørsmålene *SALTO* bruker som eksempel i strategien *tenkestopp*, for å ha et bilde av hvilke spørsmål som passer inn i en evalueringsstrategi som handler om egen leseforståelse, for eksempel “hva forstår jeg?” og “hva lur jeg på?” (*SALTO* 5A, s. 12). Vi vil tro at den typen faktaspørsmål læreren skal stille i *Ordriket* fungerer for å kontrollere at teksten er forstått, men kanskje dårligere til å få en oversikt over egen forståelse. Her mener vi også det er relevant å nevne den implisitte muligheten *ta lesestopp*. For oss, er denne skjulte strategien en gylden mulighet til å stille spørsmål som kunne vært med å oppklare elevenes leseforståelse, på lik linje med *tenkestopp* i *SALTO*. Vi mener det er synd at forfatterne ikke bruke disse lesestoppa til nettopp det, fordi vi så tydelig ser potensial til å utvikle elevenes metakognitive bevissthet om egen lesing.

Vi mener at slik *å stille spørsmål til teksten* er presentert, gir den flest muligheter til å arbeide med den typen evalueringsstrategier som handler om kildekritikk, siden det systematisk gjennom tekstene i kapittelet og oppgavene blir stilt kildekritiske spørsmål. I forhold til problemstillinga i denne masteroppgava, kan vi derfor si at denne lesestrategien ikke gir muligheter til eksplisitt undervisning i den delen av evalueringsstrategier som handler om å overvåke egen leseforståelse. Dette er ikke negativt i seg selv, vi kan ikke kritisere læreverket for å lære elevene å være kildekritiske. Det er likevel sentralt for problemstillinga i denne oppgava, da læreverket ikke presenterer noen andre strategier som tar for seg det å overvåke egen leseforståelse. Om dette skulle gitt gode muligheter til eksplisitt undervisning i lesestrategier, kunne det også vært et klarere skille mellom kritisk tilnærming til tekst og lesestrategiarbeid. Strategiarbeidet kunne med fordel

vært mer eksplisitt, med bevisstgjørende kommentarer til lærer og elever, noe vi savner både i elevbok og lærerveiledning. I tillegg kunne modelleringsteksten til læreren også stilt kildekritiske spørsmål, ikke spørsmål om fakta i teksten.

Den andre strategien vi kategoriserte som evalueringsstrategi i *Ordriket*, er å se på delene av ordet. Som vi skreiv i analysen, er dette også en strategi som er vanskelig å kategorisere. Måten den blir brukt i læreverket, gjør at vi er i tvil om det egentlig kan regnes som en lesestrategi i det hele tatt. Grunnen til at vi plasserte den i evalueringsstrategikategorien, er at Anmarkrud og Refsahl skriver at en del av evalueringsstrategiene, er å kunne gode strategier for ordoppklaring når man kommer over ord man ikke forstår. Spørsmålene de skriver at man kan stille seg er: “Hva kan ordet bety i denne sammenhengen? Er dette ordet sammensatt, og hva betyr i så fall delene? Hvor kan jeg finne forklaring på ordet?” (Anmarkrud og Refsahl, 2019, s. 32). Dette mener vi samsvarer med beskrivelsen *Ordriket* har av strategien (Lærerveiledning 5, s. 40). I tillegg til at denne beskrivelsen passer bra til teorigrunnet vårt, og derfor kan forsvare plasseringen i denne kategorien, blir det som med strategien å stille spørsmål til teksten; læreverket har sagt at det er en lesestrategi. Vi ønsker derfor å drøfte den, for å kunne svare på hvilke muligheter til eksplisitt strategiundervisning som finnes i læreverket.

Grunnen til at vi spør oss selv om dette er en lesestrategi, er måten elevene blir oppfordret til å bruke strategien. Bortsett fra én, handler alle oppfordringer og oppgaver, samt modelleringsteksten, om å se på delene av sammensatte ord og si hva de betyr. Orda er hentet fra tekstene elevene leser, og er i større grad enn flere andre strategier i læreverket, knyttet opp mot tekstene som blir lest. Det blir derimot ikke sagt noe om hva ordforståelsen har å si for forståelsen av teksten. Det blir isolerte øvelser som handler om de enkelte orda. I tillegg står det at strategien skal gjøre elevene til mer “nøyaktige lesere” og at det er en god strategi for uerfarne ordavkodere (Lærerveiledning 5, s.12). Vi mener derfor at strategien blir brukt som en ordavkodingsstrategi, heller enn en strategi for å bedre tekstforståelse. I teorikapittelet skreiv vi at lesestrategier er noe man gjør for å forstå og bearbeide teksten, utover det å avkode selve orda (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 14). For at noe skal være en lesestrategi, må det altså handle om å forstå teksten og å være bevisst egen leseforståelse. Det å avkode orda er i seg selv ikke en lesestrategi, med mindre det blir koblet opp til tekst- og leseforståelse. *SALTO* presenterer også det å studere ukjente ord som en strategi for å bedre leseforståelse, men da som en strategi som du skal bruke når du ikke forstår, i

forbindelse med *tenkestopp*. De kobler på bakgrunnskunnskap og de kobler ordet på teksten og leseforståelsen (SALTO 5A, s. 12). Dette mangler i *Ordriket* sin bruk av strategien, og det gjør at vi stiller spørsmål ved om det er en lesestrategi.

At også denne andre strategien fra *Ordriket* som vi har kategorisert som evalueringsstrategi, ikke handler om å overvåke egen lesing, er et sentralt poeng i denne masteroppgava. Det betyr i bunn og grunn at *Ordriket* ikke gir muligheter til arbeid med den type evalueringsstrategier. Om en norsklærer bruker dette læreverket, uten å tilføre ekstra arbeid med evalueringsstrategier, så vil ikke elevene få eksplisitt opplæring i lesestrategier som handler om å overvåke egen leseforståelse. Læreverket vil ikke hjelpe dem med å utvikle et metaspråk og metakognitiv bevissthet om egen leseforståelse. Som nevnt i analysen, har vi kun funnet ett eksempel der ordet metaperspektiv er brukt, og det er i forbindelse med skriving (Lærerveiledning 5, s. 55). Dermed vil de heller ikke få hjelp av læreverket til å bli bevisste på hvilken strategi som er hensiktsmessig å bruke når. Vi mener derfor at læreverket har mangler når det gjelder arbeidet med kompetansemålet om lesestrategier, selv om det er opplyst i lærerveiledninga at hvert eneste kapittel arbeider med akkurat dette kompetansemålet. Som vi allerede har nevnt, finnes det flere måter å arbeide med leseforståelse på enn eksplisitt strategiundervisning. Leseforståelse avhenger også av blant annet lingvistisk kunnskap, avkodingsferdigheter, vokabular, forkunnskaper og motivasjon (Snow, 2002; Bråten, 2007b). Det er derfor ikke helt på sidelinjen at *Ordriket* legger opp til arbeid med ord og ordavkodning. Som vi skreiv om i teorikapittelet, er likevel eksplisitt strategiundervisning noe av det som har vist seg å være mest effektivt når det kommer til å bedre leseferdigheter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 22). Eksplisitt strategiundervisning har også vist seg å utjevne forskjeller mellom de som leser lite og de som leser mye hjemme (Magnusson & Frønes, 2020, s. 102). Når både PISA 2018 og PIRLS 2021 viser at forskjellene i leseferdigheter øker (Jensen et al., 2019, s. 6), og vi vet at elevene på det nederste nivået er de elevene som har best utbytte av eksplisitt strategiundervisning, er det ekstra viktig at læreverka gir god hjelp til denne undervisninga, jevnfør delkapittelet om muligheter til læreren.

Her vil vi skyte inn at *ord i teksten*-oppgavene, som vi kategoriserte som implisitte muligheter i analysekapittelet, også handler om ordforståelse. Det er derfor rikelig med muligheter til å arbeide med ord og begreper i *Ordriket*. Dette er positivt, men slik det er nå, gir ikke *se på delene av ordet* bedre muligheter til strategiundervisning enn *ord i teksten*-oppgavene, selv om den ene er oppgitt å

skulle være en lesestrategi, og den andre ikke. Begge mangler i tillegg koblinger til hva arbeidet med det aktuelle ordet gjør for forståelsen av teksten, og står derfor i fare for å bare bli en ubevisst forbedring av leseforståelsen, uten å utvikle den metakognitive bevisstheten. *Ordriket* har derimot én oppgave vi ønsker å framheve i denne sammenhengen. Dette er vitsen om to tomater som gikk over en vei, som vi skreiv om i analysen. oppgava gir mye eksplisitt hjelp til læreren, og viser hvordan man kan arbeide med ord i teksten som er viktige for leseforståelsen. Vi savner flere oppgaver som denne. Om en slik oppgave hadde blitt koblet til lesestrategier, hadde det vært flere muligheter til god strategiundervisning i *Ordriket*.

Det er mulig vi har kategorisert strategiene feil i forhold til hvordan skaperne av læreverket har tenkt at de skal brukes. Det vil i tilfelle være urettferdig å si at det ikke er muligheter til eksplisitt undervisning i evalueringsstrategier som handler om å overvåke egen leseforståelse. Men *Ordriket* har, som før sagt, en overordnet kategorisering av lesestrategier som er i tråd med teorigrunnet til denne masteroppgava. Vi kunne kanskje derfor forvente at også innholdet i kategoriene var teoretisk forankra. Det står ikke i *Ordriket* hvilken kategori strategiene hører hjemme i. Bruken av strategiene samsvarer heller ikke alltid med beskrivelsen av den, og er i mindre grad i tråd med teori om lesestrategier. Til sammen gjør dette det krevende å kategorisere strategiene. Det blir også utfordrende å diskutere flere av strategiene, da vi hele tiden må ha i bakhodet at vi kanskje diskuterer dem opp mot en kategori som vi ikke er sikre på at skaperne av læreverket har tenkt at de hører hjemme i. Dette kan føre til ufortjent kritikk. Samtidig har vi i analysen ikke klart å finne en eneste strategi i *Ordriket* som gir muligheter til eksplisitt undervisning i evalueringsstrategier. Uansett hvordan vi hadde kategorisert strategiene, ville derfor svaret på problemstillinga blitt det samme. I tillegg mener vi, uavhengig av hvordan forfatterne opprinnelig har tenkt at disse strategiene skal kategoriseres, at det er et sentralt funn at det er så vanskelig å skjønne hvilke typer strategi dette er ment som. Når vi, etter utallige gjennomlesinger og diskusjoner, ikke klarer å plassere strategiene med sikkerhet, vil vi tro at det er tilsvarende krevende for en lærer som ikke har hodet begravet i teori om lesestrategier. Vi mener det bør være lettere å kategorisere strategiene i læreverket, fordi det har mye å si for hvordan de blir brukt og formidlet. Vi mener også at strategiene vi har kategorisert som evalueringsstrategier, er nok et eksempel på hvordan læreverket beskriver en strategi og hensikten med den, men at måten den blir brukt ikke stemmer helt overens med hverken teori eller læreverkets egen forklaring.

Vi vil avslutte med å igjen trekke fram at forskning viser at eksplisitt undervisning i lesestrategier er viktig for å styrke leseforståelsen (Anmarkrud & Bråten, 2012b, s. 592), og at det er behov for mer og bedre støtte til læreren i lesestrategiundervisninga (Tengberg et al., 2022, s. 10). Med dette som bakteppe, har vi i dette kapitlet drøftet lesestrategiinnholdet i *SALTO* og *Ordriket*. Vi har sett på hvilke muligheter de to læreverka gir til eksplisitt undervisning i lesestrategier, og vi har sett på hvordan de presenterer det å overvåke egen leseforståelse. I neste og siste kapittel gir vi en oppsummerende konklusjon på problemstillinga i denne masteroppgava.



## 6 Konklusjon

Vi har, med lesestrategihatten på, plukket ut innhold fra læreverka for å kunne svare på problemstillinga: *Hvilke muligheter gir to læreverk i norsk etter LK20, femtetrinns læreren til å arbeide med eksplisitt undervisning i lesestrategier, spesielt evalueringsstrategier?*

Vi fant ut at det er store forskjeller mellom læreverka vi har undersøkt. *SALTO* er systematisk og oversiktlig. Innholdet om lesestrategier er eksplisitt forankra i teori. I tillegg ser vi at måten undervisninga i lesestrategier er lagt opp på, er i tråd med teori om vellykka strategiundervisning. Dette er eksplisitt uttrykt, slik at læreren får hjelp til å drive god strategiundervisning. Alle kategoriene av lesestrategier er presentert. Evalueringsstrategier er spesielt vektlagt, og det informeres flere ganger om at det å overvåke egen leseforståelse er den viktigste lesestrategien. *SALTO* gir dermed læreren gode muligheter til å arbeide eksplisitt med lesestrategier generelt, og evalueringsstrategier spesielt.

*Ordriket* fremstår mindre systematisk, og vi har brukt mye tid på å forsøke å skjønne hvordan de har lagt opp strategiundervisninga. Det er flere muligheter til å drive eksplisitt undervisning i lesestrategier, men vi finner mangler når vi sammenligner disse mulighetene med teori om god strategiundervisning. Det er generelt mindre hjelp til lærer i lærerveiledninga. Når det gjelder evalueringsstrategier, presenterer ikke *Ordriket* noen strategier som handler om å overvåke egen leseforståelse. Det er godt mulig at om vi hadde skrevet en annen masteroppgave, med en annen problemstilling og et annet teorigrunnlag, hadde vi funnet andre kvaliteter i *Ordriket*. Det finnes som nevnt flere muligheter til å jobbe med blant annet kildekritikk og begrepskunnskap. I lys av denne oppgavas problemstilling er det likevel ikke til å komme unna, at vi ikke finner muligheter til å arbeide eksplisitt med å overvåke egen lesing eller å utvikle metakognitiv bevissthet om leseforståelse. *Ordriket* gir derfor få muligheter til å drive undervisning i tråd med teori om vellykka strategiundervisning. Det gis heller ikke hjelp til læreren til å drive eksplisitt undervisning i den type evalueringsstrategier vi ser etter i denne masteroppgava.

I teorikapitlet stilte vi spørsmål om læreverka kan fungere som en brobygger mellom lærer og forsker, og dermed gi læreren den støtten som trengs for å drive med god, eksplisitt strategiundervisning, og å stå i krevende situasjoner i leseforståelsesarbeidet. Slik vi ser det, gir ikke

*Ordriket* læreren tilstrekkelig støtte i dette arbeidet. *SALTO* inneholder flere muligheter, og har større potensial til å fungere som brobygger mellom lærer og forsker. Vi mener også at disse mulighetene kan gjøre at *SALTO* i større grad kan bidra til å styrke leseferdighetene til de elevene med svakest leseferdigheter, og i beste fall utjevne forskjeller.

I tillegg mener vi at det er verdt å nevne at denne oppgava får fram at det er stor forskjell på læreverker. Det å bruke et læreverker i undervisninga kan derfor ikke være ei hvilepute for læreren. Man må hele tiden holde seg oppdatert på gjeldende kunnskap om det man underviser i, slik at man er kvalifisert til å se læreverkets styrker og mangler, og supplere med andre aktiviteter og lærestoff etter behov. Dette gjelder selv om man følger et så fyldig læreverker som *SALTO*. Undervisninga krever uansett en aktiv og bevisst lærer, som tilpasser til sin klasse og gir plass til sin egen kompetanse.

Som forslag til videre forskning, hadde det vært interessant å undersøke hvordan *SALTO 5* og *Ordriket 5* faktisk operasjonaliseres i klasserommet. En annen interessant mulighet, kan være å undersøke hvilke muligheter andre kjente læreverker i norsk etter LK20, for eksempel *NORSK 5* fra Cappelen Damm eller *Fabel 5* fra Aschehoug, gir læreren til å arbeide med eksplisitt undervisning i lesestrategier. Det kunne også vært spennende å se om vellykka strategiundervisning kan ha ringvirkninger i form av å øke de lavestpresterende elevenes forventning om mestring, og på den måten føre til økt lyst til å lese, noe som også er viktig for leseforståelsen.

## Litteraturliste

- Aa, L. I., & Neteland, R. (2020). Å studere til master i norsk - Skulens største fag. I L. I. Asa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 12–24). Universitetsforlaget.
- Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2010). Determining and describing reading strategies. Internet and traditional forms of reading. I H. S. Waters & W. Schneider (Red.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (s. 201–225). NY: Guilford.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Alexander, P. A. & The Disciplined Reading and Learning. (2012). Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>
- Allington, R.L., & Johnston, P.H. (2002). *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. Guilford.
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 252–285). Cappelen Damm Akademisk.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520–537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.003>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012a). God undervisning i lesestrategier: hva har klasseromsforskningen lært oss. I Ø. Anmarkrud, A. Skaftun & S. Matre (Red.), *Skriv! Les! 1 – artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 193-212). Akademia.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012b). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in ninth-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904425>
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier på mellomtrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier (2. utg)*. Cappelen Damm akademisk.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020). *SALTO 5A, Elevbok*. Gyldendal.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020). *SALTO 5B, Elevbok*. Gyldendal.

- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020). *SALTO 5A, Lærerens bok*. Gyldendal.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020). *SALTO 5B, Lærerens bok*. Gyldendal.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 250–274). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-11>
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning- forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Denisova, E., Steine, F. S., & Vennerød-Diesen, F. F. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere høsten 2021* (2021:25). Utdanningsdirektoratet. <https://www.nifu.no/publications/1982968/>
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2021). *Ordriket, Elevbok 5A*. Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2022). *Ordriket, Elevbok 5B*. Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2022). *Ordriket, Lærerveiledning 5*. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-43). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utdfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse—Innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 9–19). Cappelen Damm Akademisk.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse—Komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis* (s. 45–81). Cappelen Damm Akademisk.

- Durkin, D. (1978/79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481–533.  
<https://www.jstor.org/stable/747260>
- Egelund, N. (2012). Introduction. I N. Egelund (Red.), *Northern lights on PISA 2009 - focus on reading* (s. 11-21). Nordisk ministerråd.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 13-26). Universitetsforlaget.
- Fagbokforlaget (u.å.). *Fagfornyelsen - Ordriket*. Hentet 6. mai 2023 fra  
<https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Ordriket>
- Fredriksson, U., Rasmusson, M., & Sundgren, M. (2012). Weak readers in the Nordic countries- gender, immigrant background, socioeconomic background, enjoyment of reading and school related factors. I N. Egelund (Red.), *Northern Lights on PISA 2009- focus on reading* (s. 23-43). Nordisk Ministerråd.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Gabrielsen, I. L. & Oksbjerg, M. (2022). Læremiddelbruk i litteraturundervisningen - en sammenligning av dansk og norsk grunnskolepraksis. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 56-68. <http://dx.doi.org/10.18261/npt.106.1.6>
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Guthrie, J., T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., C., Taboada, A., Davis, M., H., Scafiddi, N., T., & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology* 96(3), 403–423.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.3.403>
- Gyldendal (u.å.). *Saltos lure leseknep. Lesing med mening*. Hentet 6. mai 2023 fra  
<https://www.gyldendal.no/artikler/btr-lesestrategiene-salto/>
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. Om Witold Gombrowiczs Kosmos og den virkning på forståelsens form. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 28–43). Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.

- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E., & Skoie, M. (2011). *Humaniora: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Knudsen, S. V., Graf, S., Hansen, J. J., Hansen, T. I., Haugen, L. I., Hontvedt, M., Insulander, E., Maagerø, L. H., Olsen, H. K., Radtka, C., Selander, S., Runestad, A. K. S., Olsen, L. W., & Wikman, T. (2011). *Internasjonal forskning på læremidler—En kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. utg.). Teachers College Press.
- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 79–106). Universitetsforlaget.
- Magnusson, C. G., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2018). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute for Child Health and Human Development
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 grade-4 and -5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading, 2*(2), 159–194. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s1532799xssr0202\\_4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s1532799xssr0202_4)
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2. utg.). Guilford Press.
- Pressley, M., Mohan, L., Raphael, L.M., & Fingeret, L. (2007). How does Bennet Woods elementary school produce such high reading and writing achievement? *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 221–240. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.221>
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 67–92). Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk—Etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Jensen, R. E. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research, 3*(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>
- Rogne, M. (2018). Frå papirbok til smartbok og Unibok- Læremiddelutvikling og multimodalitet i norskfaget. I M. Rogne & L. R. Waage (Red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekstar* (s. 119–138). Fagbokforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader the text the poem: the transactional theory of the literary work; with a new preface and epilogue*. Southern Illinois University Press.
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., & Solstad, A. G. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. (Nr. 2/2008). Nordlandsforskning, Høgskolen i Bodø.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research, 1*. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: Et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I S. V. Knuden, D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen* (s. 271–289). Novus forlag.
- Skolestudio. (u.å.). *Skolestudio 5. trinn, SALTO*. <https://www.skolestudio.no/Salto>
- Skovholt, K. & Veum, A. (2020). *Kva er kritisk literacy?* Universitetsforlaget.

- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Rand education.
- Tengberg, M., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2022). Missed opportunities of text-based instruction: What characterizes learning of interpretation if strategies are not taught and students not challenged? *Teaching and Teacher Education*, 115, 103698.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103698>
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186.  
<https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Trondsæther, C. (2017). *Å være en strateg. En kvalitativ innholdsanalyse av leseforståelsesstrategier i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Turmo, A., & Elstad, E. (Red.). (2006). *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- UNESCO Institute for Statistics. (u.å.). *Literacy*. Hentet 25.04.2023 fra  
<https://uis.unesco.org/node/3079547>
- Vareberg, O. C. (2018). *Samarbeid og sekvensialitet—Transmedial koherens i fem pedagogiske tekstsystemer for norskfaget på vg1*. Universitetet i Oslo.
- Wagner, Å. K. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *PIRSL 2021 – Kortrapport. Norske tiårings leseforståelse*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/pirls-2021/>
- Weinstein, C., F., & Mayer, R., F. (1986). The teaching of learning strategies. I M. C. Wittrock & American Educational Research Association (Red.), *Handbook of research on teaching* (3 utg.). (s. 315–327). Macmillan.
- Weyergang, C., & Magnusson, C., G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 46–78). Universitetsforlaget.



