

Å være en strateg

*En kvalitativ dokumentanalyse av
leseforståelsesstrategier i læreverkene Salto 5 og
Kaleido 5*

Caroline Trondsæther



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Å være en strateg

En kvalitativ dokumentanalyse av leseforståelsesstrategier i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5

© Caroline Trondsæther

2017

Å være en strateg

Caroline Trondsæther

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

Å være en strateg

Bakgrunn og formål

Bakgrunn for valg av temaet kan først og fremst knyttes til forskning som viser at arbeid med leseforståelsesstrategier har vist positiv innvirkning på leseforståelsen, særlig for elever med lesevansker (Allington & McGill-Franzen, 2009; Hopfenbeck & Roe, 2010). Det er mulig å utvikle god strategibruk gjennom instruksjon (Anmarkrud, 2013). I de internasjonale undersøkelsene PISA (Programme for International Student Assessment) i 2000 og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) i 2001 ble det funnet at norske elever viser manglende bruk av leseforståelsesstrategier når de leser (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001; Roe & Solheim, 2007). Leseforståelsesstrategier er altså et område det må rettes mer fokus mot i norsk skole. I læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) fremheves det at elevene skal utvikle gode lærings- og leseforståelsesstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Læreboken benyttes mye i planleggingen og gjennomføringen av undervisning (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010), og representerer et sentralt bindeledd mellom de overordnede intensjonene i læreplanen LK06 og undervisningen slik den gjennomføres i klasserommet. Med bakgrunn i dette blir formålet med studien å sette fokus på arbeid med leseforståelsesstrategier i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 i faget norsk på 5. trinn, og hvordan læreverkene kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere.

Problemstilling

Bakgrunnen og formålet for oppgaven bidro til utfordringen av en toleddet problemstilling. Hovedproblemstillingen lyder som følger:

Hvilke leseforståelsesstrategier vektlegges i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 i faget norsk på 5. trinn?

Videre er det utarbeidet en underproblemstilling for å belyse hovedproblemstillingen:

Hvordan kan læreverkene stimulere til utviklingen av strategiske lesere?

Metode

Det er benyttet en kvalitativ tilnærming, med vekt på dokumentanalyse. I innsamlingen av datamaterialet ble kildekritikk viktig for å velge ut relevante læreverk. Utvalget for studien består av læreverkene Salto 5 og Kaleido 5, som er læreverk som brukes i faget norsk på 5. trinn; i disse læreverkene er fokus for analysen på lærebøker og deler innenfor lærebøkene der det jobbes med leseforståelsesstrategier. I analysen av læreverkene ble kvalitativ innholdsanalyse benyttet, i tråd med Jacobsen (2015) sin inndeling i de tre trinnene kategorisering, tilordning av enheter og sammenbinding.

Resultater og drøfting

Funnene fra studien viser at læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 har et gjennomgående fokus på arbeid med leseforståelsesstrategier. I lys av hovedproblemstilling vektlegger læreverkene en bred variasjon av ulike leseforståelsesstrategier som benyttes før, under og etter lesing. Videre vektlegger læreverkene i stor grad dybdestrategier, i form av elaborerings-, organiserings- og kontroll- og overvåkingsstrategier. I forhold til underproblemstillingen ble det funnet at hvordan læreverkene presenterer strategiene, og legger til rette for at elevene trener på å bruke strategiene til ulike typer tekster, kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere. Begge læreverkene presenterer strategiene for det meste på en oversiktlig og eksplisitt måte. Videre er det et samsvar mellom læreverkernes bruk av leseforståelsesstrategier, og teksttype(r) læreverkene anbefaler at strategiene brukes til. I tråd med underproblemstillingen kan læreverkernes vektlegging av dybdestrategier også stimulere til utviklingen av strategiske lesere. Funnene fremhever at læreverkene Kaleido 5 og Salto 5 i stor grad ivaretar samfunnsmandatet om å stimulere til elevenes utvikling av leseforståelsesstrategier, slik det formidles i LK06. Samtidig ble det også funnet, og det er noe læreverkene selv understreker, at læreren spiller en sentral rolle i strategiopplæringen; lærere må tilpasse bruken av læreverkene til elevenes forutsetninger og behov. Særlig i de situasjonene der læreverkene ikke er eksplisitte nok i presentasjonen av strategiene, blir læreren viktig.

Forord

Da er fem fine år som student på Blindern over for denne gang. Å skrive masteroppgave har vært en lang og veldig lærerik prosess, med både oppturer og nedturer. Det er flere personer jeg ønsker å takke, som har hjulpet meg spesielt mye på veien.

Først og fremst vil jeg rette en spesielt stor takk til veilederen min Cecilie Bonnevie. All veiledning har vært til stor hjelp. Takk for alle konstruktive tilbakemeldinger og gjennomlesninger, og for de høye forventningene du har hatt til meg.

Takk til mamma og pappa for masse støtte og oppmuntring underveis. Og Stephanie; takk for at du alltid har hatt troen på meg!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke kjæresten min Haakon for all motivasjon og støtte. Det hadde rett og slett ikke blitt noen oppgave uten deg.

Takk for meg, Blindern!

Mai, 2017

Caroline Trondsæther

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål	3
1.3	Problemstilling	4
1.4	Definisjoner og begrepsavklaringer	4
1.4.1	Læreverk og lærebøker	4
1.4.2	Leseforståelse	5
1.4.3	Læringsstrategier og metakognitive strategier	5
1.4.4	Leseforståelsesstrategier	6
1.4.5	Strategiske og ikke-strategiske lesere	7
1.5	Avgrensninger	7
1.6	Disposisjon	8
2	Teoretisk bakgrunn	10
2.1	Leseforståelse som kjernen i lesing	10
2.2	En modell for leseforståelse	10
2.3	Weinstein og Mayer sitt taksonomi for læringsstrategier	13
2.3.1	Memoreringsstrategier	13
2.3.2	Elaboreringsstrategier	14
2.3.3	Organiseringsstrategier	14
2.3.4	Kontroll- og overvåkingsstrategier	15
2.3.5	Overflate- og dybdestrategier	15
2.4	Kjennetegn ved strategiske og ikke-strategiske lesere	16
2.5	Hva er god strategiinstruksjon?	18
2.5.1	Innvendinger	19
2.6	Et økende fokus på leseforståelsesstrategier i skolen	20
2.6.1	PISA-undersøkelsen i 2000	20
2.6.2	PIRLS-undersøkelsen i 2001	21
2.6.3	Likheter og forskjeller mellom PISA 2000 og PIRLS 2001	22
2.6.4	Å forstå, tolke, reflektere over og vurdere i LK06	23
2.6.5	Leseforståelsesstrategier i LK06	24
2.6.6	Nyere PISA- og PIRLS-undersøkelser: En positiv utvikling?	26
2.7	Lærebokens betydning	27
3	Metode	28
3.1	Begrunnelse for valg av metode	28
3.2	Kvalitativ metode med vekt på dokumentanalyse	29
3.3	Før datainnsamling	30
3.3.1	Hermeneutikk og betydningen av egen for-forståelse	30
3.3.2	Utvalg	31
3.3.3	Kildekritikk	32
3.4	Studiens kvalitet	33
3.4.1	Validitet	33
3.4.2	Reliabilitet	35
3.5	Forskningsetiske vurderinger	36
3.6	Presentasjon av datamaterialet	36
3.6.1	Læreverket Kaleido 5	37

3.6.2	Læreverket Salto 5	38
4	Koding og analyse av datamaterialet	41
4.1	Koding	42
4.1.1	Vektlegging av leseforståelsesstrategier	42
4.1.2	Presentasjonen av leseforståelsesstrategiene	43
4.1.3	Sammenheng mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype	44
4.2	Kvalitativ innholdsanalyse	44
4.3	Oversikt over hvordan analysen blir presentert.....	46
4.4	Vektlegging av leseforståelsesstrategier	47
4.4.1	Kategorisering.....	47
4.4.2	Tilordning av enheter	48
4.5	Presentasjonen av leseforståelsesstrategiene	52
4.5.1	Kategorisering.....	52
4.5.2	Tilordning av enheter	53
4.6	Sammenheng mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype	56
4.6.1	Kategorisering.....	56
4.6.2	Tilordning av enheter	57
5	Presentasjon og drøfting av resultater	61
5.1	Sammenbinding: Vektlegging av leseforståelsesstrategier	61
5.1.1	Leseforståelsesstrategier før, under og etter	61
5.1.2	Dybdestrategier og overflatestrategier	62
5.1.3	Sammenfatning av kategoriene	63
5.2	Sammenbinding: Presentasjonen av leseforståelsesstrategiene	64
5.2.1	Oversiktlighet	64
5.2.2	Eksplisitt.....	65
5.2.3	Sammenfatning av kategoriene	65
5.3	Sammenbinding: Sammenheng mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype	67
5.3.1	Sammenheng mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype	67
5.4	Avsluttende refleksjoner	68
5.4.1	Sammenbinding av hoveddelene	68
5.4.2	Implikasjoner	70
	Litteraturliste.....	72
	Vedlegg / Appendiks.....	80
5.5	Vedlegg 1: Koding av læreverkenes vektlegging av leseforståelsesstrategier.....	80
5.6	Vedlegg 2: Koding av læreverkenes presentasjon av leseforståelsesstrategier....	85
5.7	Vedlegg 3: Koding av samsvaret mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype	94

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for masteroppgaven er leseforståelsesstrategier i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 i faget norsk på 5. trinn. Lesing som grunnleggende ferdighet i faget norsk i læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) beskrives som følgende:

Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5)

I beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet fremheves betydningen av leseforståelse, ved at lesing handler om å skape mening av ulike tekster. Å kunne lese innebærer følgelig et bredt spekter av ferdigheter og ressurser. Det starter med grunnleggende avkoding og leseforståelse, før elevene etter hvert møter på stadig mer komplekse tekster der elevene må kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere. For å mestre slike krav blir elevenes bruk av et bredt repertoar av leseforståelsesstrategier tilpasset ulike formål og teksttyper viktig (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5).

Leseforståelsesstrategier er én av flere faktorer som har betydning for leseforståelsen (Bråten, 2013; Kamhi, 2014), og det er et tema som har fått stor aktualitet innenfor både en forskningsmessig og en skolepolitisk kontekst. Det er i dag bred enighet innenfor forskning at elever kan utvikle gode leseforståelsesstrategier gjennom instruksjon (Anmarkrud, 2013; Block & Duffy, 2008; Bråten & Samuelstuen, 2005; Trabasso & Bouchard, 2002). Arbeid med leseforståelsesstrategier har vist positive resultater, blant annet når det gjelder å fremme

elevers strategibruk og leseforståelse generelt (Hopfenbeck & Roe, 2010). Instruksjon i leseforståelsesstrategier har vist seg å være av særlig betydning for elever med lesevansker, da denne gruppen er i større risiko for å utvikle svak strategibevissthet (Allington & McGill-Franzen, 2009; McNamara, 2010; Sinatra, Brown & Reynolds, 2002; Swanson, Hoskyn & Lee, 1999). Studien har dermed spesialpedagogisk relevans ved at arbeid med leseforståelsesstrategier blir viktig for at elever med lesevansker skal kunne utvikle god strategibruk. Disse elevene får også et bedre utbytte av strategiinstruksjonen dersom det er en integrert del av den ordinære fagopplæringen, og ikke bare er en del av spesialundervisningen (Anmarkrud, 2013).

Innenfor en skolepolitisk kontekst har leseforståelsesstrategier først og fremst fått stor oppmerksomhet gjennom to internasjonale undersøkelser Norge deltok i; PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) i 2000 og PIRLS-undersøkelsen (Progress in International Reading Literacy Study) i 2001. Resultatene fra PISA og PIRLS viste at norske elever i liten grad benytter leseforståelsesstrategier når de leser (Lie et al., 2001; Roe & Solheim, 2007). Disse resultatene ført til at det ble rettet kritikk mot norsk skoles manglende fokus på leseforståelsesstrategier (Roe, 2006; Solheim & Tønnessen, 2003). Det er også argumentert for at arbeid med leseforståelsesstrategier i skolen i stor grad har vært av den implisitte formen, der læreren ofte stiller en rekke oppsummerings spørsmål som elevene skal svare på for å kontrollere at de husker innholdet i tekstene (Andreassen, 2013; Andreassen & Bråten, 2011). Det er også funnet at lærebøker vektlegger en slik tilnærming, ved bruk av oppsummeringsoppgaver for å kontrollere elevenes leseforståelse (Rønning et al., 2008). Med bakgrunn i kritikken som har vært rettet mot norsk skole har en egen antakelse før studien startet vært at læreverkene i stor grad vektlegger overfladisk strategibruk der elevene skal repetere og huske informasjon i tekstene de leser, og at det dermed er mindre fokus på dypere strategier som fremmer god leseforståelse. Denne antakelsen har vært en motivasjon bak valget av dette temaet til masteroppgaven, da det har vært et ønske å undersøke hvilke leseforståelsesstrategier læreverkene faktisk vektlegger og hvordan det jobbes med disse strategiene.

Oppmerksomheten rundt PISA- og PIRLS-undersøkelsene bidro til et økt trykk rundt tiltak rettet mot arbeid med leseforståelsesstrategier i skolen, og fikk blant annet betydning for utarbeidelsen av LK06 (Frønes & Narvhus, 2010). Læreplanen, altså LK06, representerer samfunnets mandat til skolen og er et viktig grunnlag for utviklingen av læreverk. Læreverk

kan legge mye av føringene for innholdet i opplæringen i skolen (Rønning et al., 2008, s. 16). St. meld. nr. 28 (2016) *Fag – Fordypning – Forståelse* fremhever at læreboken fremdeles er et dominerende læremiddel i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 35). Den tidligere godkjennelsesordningen for læreverk falt bort i 2000, og forlagene og forfatterne har dermed større frihet til å tolke læreplanen i forhold til hvordan arbeid med lesing skal vektlegges i læreverkene (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Det kan dermed stilles spørsmål ved om læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 ivaretar samfunnsmandatet som formidles gjennom LK06 om å stimulere til elevenes utvikling av leseforståelsesstrategier.

Arbeid med leseforståelsen blir viktig i alle fag og på alle klassetrinn. Læreverk i faget norsk er i fokus for studien fordi det i dette faget leses en del tekster, og det er dermed et fag arbeid med leseforståelsesstrategier bør stå sentralt i 5. trinn, som det første klassetrinnet på mellomtrinnet, er valgt fordi det representerer et nivåskifte der elevene følger kompetansemål for 5.-7. årstrinn (Kunnskapsdepartementet, 2013). På mellomtrinnet introduseres elevene for stadig mer komplekse tekster som stiller høyere krav til bruk av ulike leseforståelsesstrategier (Andreassen, 2013), for at elevene skal kunne mestre kravene om å bruke, forstå, reflektere over og vurdere (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5).

1.2 Formål

Det overordnede formålet med studien blir, med bakgrunn i den forskningsmessige og skolepolitiske aktualiteten, å belyse den sentrale rollen læreverk kan ha i arbeid med leseforståelsesstrategier. I denne sammenhengen er det et ønskelig å få kunnskap om hvilke leseforståelsesstrategier læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 vektlegger og hvordan læreverkene kan legge til rette for at elevene utvikle seg til å bli strategiske lesere. Hensikten med oppgaven blir ikke å undersøke hvordan det jobbes med leseforståelsesstrategier i undervisningen, men heller å studere innholdet i læreverkene som en sentral faktor for elevenes utvikling av strategisk kompetanse, og videre for leseforståelsen. Læreverk er et sentralt bindeledd mellom den formelle læreplanen og opplæringen i skolen, og legger dermed et viktig grunnlag for innholdet i opplæringen. I lys av at LK06 fremhever at elevene skal utvikle gode lærings- og leseforståelsesstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2013; Kunnskapsdepartement, 2015a) og at forlagene har større frihet til å tolke læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015a), er det også av interesse å undersøke om læreverkene ivaretar det samfunnsmandatet de har fått av LK06.

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i valg av tema og formålet med studien er problemstillingen toleddet. Hovedproblemstillingen er som følger:

Hvilke leseforståelsesstrategier vektlegges i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 i faget norsk på 5. trinn?

Første ledd i problemstillingen vil undersøke vektleggingen av leseforståelsesstrategier i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 i faget norsk på 5. trinn. Videre er det utarbeidet en underproblemstilling for å belyse hovedproblemstillingen:

Hvordan kan læreverkene stimulere til utviklingen av strategiske lesere?

I forlengelsen av hovedproblemstillingen vil andre ledd i problemstillingen undersøke hvordan læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere. Hoved- og underproblemstillingen henger nært sammen ved at læreverkenes vektlegging av leseforståelsesstrategier også kan få betydning for utviklingen av strategiske lesere.

1.4 Definisjoner og begrepsavklaringer

Det blir gitt en beskrivelse av noen sentrale begreper, slik de blir brukt videre i studien.

1.4.1 Læreverk og lærebøker

Lærebøker kan defineres som følgende: ”Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke” (Rønning et al., 2008, s. 27). Lærebøker er de læremidlene elevene benytter i opplæringen. Læreverk blir brukt for å vise til en samling eller serie av lærebøker for elevene og lærerveiledninger for et bestemt forlag.

I oppgaven vil begrepet læreverk benyttes når det henvises til både elevenes lærebøker og lærerveiledninger, mens lærebøker blir brukt når de bøker elevene benytter omtales.

1.4.2 Leseforståelse

Lesing kan beskrives i lys av Simple View of Reading. I Simple View of Reading er lesing et produkt av variablene ordavkodning x leseforståelse. De to variablene kan variere mellom 0 og 1. Dersom én av de to variablene er lik 0, vil leseferdighet også være lik 0 (Kamhi & Catts, 2014). Kamhi og Catts (2014) beskriver ordavkodning som ”word recognition processes that transform print into words” (s. 3). Variabelen leseforståelse vil være i fokus for studien.

Kunnskapsdepartementet (2013) sin forståelse av lesing står sentralt i oppgaven. Midlertidig er denne lang og sammensatt, og blir som en definisjon på leseforståelse vanskelig å forholde seg til. Bråten (2013) sin definisjon på leseforståelse vil derfor bli vektlagt videre, fordi den ikke er like omfattende, samtidig som den også sammenfatter Kunnskapsdepartement (2013) sin forståelse av lesing. Leseforståelse kan, i følge Bråten (2013), defineres som ”å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (s. 45). Å utvinne mening betyr å hente frem meningen i teksten, og det å skape mening handler om å trekke slutninger utover teksten (Bråten, 2013).

RAND Reading Study Group har en modell som kan utvide perspektivet på leseforståelse; modellen vektlegger de tre komponentene leseren, teksten og aktiviteten, samt konteksten rundt de tre komponentene, som betydningsfulle for leseforståelsen (Snow, 2010; Snow & Sweet, 2003). Denne modellen beskrives utdypende i teoridelen.

1.4.3 Læringsstrategier og metakognitive strategier

Alexander, Graham og Harris (1998) beskriver strategier som prosedural kunnskap; det vil si kunnskap om hvordan noe gjøres. Som et eksempel kan en elev benytte strategier når han eller hun ønsker å forstå en tekst. Strategiene vil dermed kunne hjelpe eleven med å vite hvordan han eller hun kan gå frem for å oppnå dette målet (Alexander et al., 1998). Videre kan en skille mellom ferdigheter og strategier. Strategier, slik som leseforståelsesstrategier, benyttes bevisst og tilpasset den bestemte situasjonen. Ferdigheter, eksempelvis ordavkodningsferdigheter, blir derimot automatiserte og benyttes derfor på samme måte i ulike situasjoner uten at en trenger å være seg bevisste på dem (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). For å forstå hva leseforståelsesstrategier er, vil det først og fremst være relevant å undersøke begrepene læringsstrategier og metakognitive strategier.

Læringsstrategier er et overordnet begrep som benyttes en del i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2015a), og kan generelt beskrives som "behaviors or thoughts that facilitate learning" (Weinstein, Ridley, Dahl & Weber, 1989, s. 17). Weinstein og Mayer (1983) beskriver videre at læringsstrategier kan benyttes for å tilegne seg, integrere og organisere ny kunnskap. Læringsstrategier knyttes dermed til selve læringsprosessen. Dette står i motsetning til læringsproduktet, som er selve kunnskapen som læres. For å tilegne seg ny kunnskap må elever vite hvordan de kan lære (Weinstein & Mayer, 1983). Kunnskapsdepartementet (2015a) knytter læringsstrategier til planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring for å nå bestemte mål.

Mens læringsstrategier retter seg mot selve lærestoffet, innebærer metakognitive strategier leserens bevissthet rundt egen læring og forståelse (Dole, Nokes & Drits, 2009). Metakognitive strategier kan defineres som "routines and procedures that allow individuals to monitor and assess their ongoing performance in accomplishing a cognitive task." (Dole et al., 2009, s. 349). Metakognitive strategier kan forstås slik at de retter seg mer mot individets overvåking og vurdering av egen forståelse, og hva en kan gjøre dersom leseforståelsen glipper (Strømsø, 2013). Læringsstrategier benyttes derimot for å oppnå læring knyttet til en bestemt situasjon; eksempelvis kan det å forstå en bestemt tekst være et læringsmål (Weinstein & Mayer, 1983). Begrepene læringsstrategier og metakognitive strategier overlapper med hverandre; bruk av læringsstrategier innebærer også at eleven overvåker og vurderer egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

1.4.4 Leseforståelsesstrategier

Læringsstrategier er et overordnet begrep som inkluderer begrepet leseforståelsesstrategier (Bråten, 2013; Elstad & Turmo, 2006). Leseforståelsesstrategier vil være i fokus for oppgaven. Bråten (2013) definerer leseforståelsesstrategier 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" (s. 67).

I motsetning til læringsstrategier som vektlegger generelle læringssituasjoner og læringsstoff, er leseforståelsesstrategier rettet spesifikt mot målet om å oppnå økt forståelse av en tekst (Dole et al., 2009). Når leseforståelsesstrategier først benyttes for at eleven skal overvåke,

vurdere egen forståelse og tilpasse egen strategibruk til ulike situasjoner kalles det for metakognitive strategier (Strømsø, 2013).

1.4.5 Strategiske og ikke-strategiske lesere

En strategisk leser kan defineres som ”en person som forholder seg til en oppgave med en bevisst intensjon, og som behersker et bredt repertoar av tiltak som kan settes inn dersom dette er nødvendig for å løse oppgaven.” (Roe, 2006, s. 73). Repertoar av tiltak viser til bruk av leseforståelsesstrategier, mens det ”å løse oppgaven” handler om at leseren har som mål å forstå en tekst. En ikke-strategisk leser kan, med utgangspunkt i definisjonen av en strategisk leser, beskrives som en som mangler en bevisst intensjon med lesingen, har et begrenset repertoar av leseforståelsesstrategier og har vansker med å tilpasse strategibruken til ulike typer tekster. Med et begrenset repertoar betyr ikke det at disse elevene ikke har strategier i det hele tatt. Det handler om at de ikke leser strategisk; de har kun tilegnet seg et fåtall strategier, ofte bestående av uhensiktsmessige leseforståelsesstrategier som bidrar til overfladisk strategibruk. Med et lite variert repertoar av strategier får de også manglende muligheter for å tilpasse strategibruken til ulike tekster og ulike formål (Roe, 2006).

Det er funnet at elever med lesevansker ofte kjennetegnes av å være ikke-strategiske lesere (Frønes, 2016; Pressley, 2006). Begrepet lesevansker viser til en generell betegnelse for de som har vansker med å lære seg å lese (Elliott & Grigorenko, 2014). Da det først og fremst er skillet mellom strategiske og ikke-strategiske lesere som blir viktig for å besvare problemstillingen, vil det ikke gås nærmere inn på lesevansker.

1.5 Avgrensninger

Studien avgrenses til å undersøke læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 i faget norsk på 5. trinn. Med oppgavens fokus på læreverk vil det ikke undersøkes hvordan det jobbes med leseforståelsesstrategier i selve undervisningen. Analysen av læreverkene har videre avgrenset seg til å fokusere på de lærebøkene og delene i lærebøkene innenfor hver læreverk som har med lesing og arbeid med leseforståelsesstrategier å gjøre, for å besvare problemstillingen.

Det er også gjort noen teoretiske avgrensninger. Oppgaven avgrenses til å fokusere på variabelen leseforståelse i Simple View of Reading, og det blir derfor ikke gått grundigere

inn på ordavkodning (Kamhi & Catts, 2014). Leseforståelse er et vidt begrep. Det blir tatt utgangspunkt i RAND Reading Study Group sin modell som en ramme for hvilke faktorer som kan få betydning for leseforståelse; da denne modellen ikke bare fokuserer på faktorer hos leseren, men også selve teksten som leses og formålet med lesingen (Snow & Sweet, 2003). Videre avgrenses oppgaven til å fokusere på leseforståelsesstrategier som én av flere faktorer som har betydning for leseforståelse. Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi blir videre benyttet for hvordan en kan dele inn i ulike leseforståelsesstrategier. Problemstillingen retter seg mot utviklingen av strategiske lesere, og det vil derfor ikke redegjøres for ulike typer lesevaner og hvilke konsekvenser lesevaner kan få for utviklingen av leseforståelsesstrategier. Det vil derimot bli redegjort for ikke-strategiske lesere og hvordan denne gruppen skiller seg fra strategiske lesere; kunnskap om hva som skiller de to gruppene blir viktig for å forstå hva som kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere. Leseforståelsesstrategier blir også drøftet i lys av PISA- og PIRLS-undersøkelsene, der fokuset vil være på konsekvensene disse undersøkelsene fikk for det økte trykket på arbeid med leseforståelsesstrategier i skolen. Det blir dermed ikke gått så mye inn på innholdet i disse undersøkelsene og hva de innebærer.

1.6 Disposisjon

Oppgaven består av fem hovedkapitler. I det første kapitlet gis det en introduksjon til temaet for masteroppgaven, bakgrunn for valg av tema og formålet med studien. Deretter presenteres problemstillingen, og det beskrives hvilke avgrensninger som har blitt gjort i lys av problemstillingen. I innledningen blir også sentrale begreper som blir benyttet i oppgaven gjennomgått. I kapittel to presenteres det teoretiske grunnlaget for studien. Teoridelen har et todelt fokus; et forskningsmessig og et skolepolitisk. Kapitlet starter med en presentasjon av det forskningsmessige fokuset. Det innledes med en beskrivelse av leseforståelsens sentrale plass i lesing, og en modell for leseforståelse som har blitt utviklet av RAND Reading Study Group. Videre trekkes Weinstein og Mayer sitt taksonomi frem som en måte å dele inn i ulike typer leseforståelsesstrategier. I tråd med problemstillingen blir det også beskrevet hva som skiller strategiske og ikke-strategiske lesere og hva som kjennetegner god strategiinstruksjon. Siste del av kapittel to tar for seg et skolepolitisk fokus der PISA- og PIRLS-undersøkelsene trekkes frem som sentrale knyttet til den økende oppmerksomheten rundt arbeid med leseforståelsesstrategier i norsk skole, og hvordan de har fått betydning for utarbeidelsen av LK06. Det beskrives videre hvilke krav til bruk av ulike typer leseforståelsesstrategier som

stilles i LK06. Avslutningsvis i kapitlet fremheves den betydningen læreverkene kan ha for elevenes strategiutvikling, som en bindeledd mellom læreplanen og opplæringen i skolen.

Det tredje kapitlet gir en beskrivelse av valg av metode og hvordan datainnsamlingen har blitt gjennomført. Det innledes med en begrunnelse for metodevalg i lys av problemstilling, og hvordan kvalitativ metode og dokumentanalyse vil bli benyttet i oppgaven. Videre presenteres faktorer som har blitt gjort før selve datainnsamlingen; å reflektere rundt egen for-forståelse, velge et utvalg av læreverk som skal studeres og bruk av kildekritikk. Deretter diskuteres studiens kvalitet i lys av validitet og reliabilitet, og forskningsetiske vurderinger blir tatt opp. Til slutt gis det en kort presentasjon av utvalget, altså læreverkene Salto 5 og Kaleido 5, der det beskrives hvilke intensjoner de to læreverkene har i arbeidet med leseforståelsesstrategier. Kapittel fire beskriver hvordan læreverkene har blitt kodet og analysert i tråd med tematisk koding og kvalitativ innholdsanalyse. Kodingen og analysen har blitt delt inn i tre hoveddeler. Det femte og siste kapitlet presenterer og drøfter resultatene for hver av de tre hoveddelene som har blitt kodet og analysert, i lys av teori og læreverkens intensjoner rundt arbeid med leseforståelsesstrategier. Kapittel fem avsluttes med en sammenbinding av de tre hoveddelene, der resultatene drøftes i lys av problemstillingen. Det trekkes også frem implikasjoner av studien.

2 Teoretisk bakgrunn

2.1 Leseforståelse som kjernen i lesing

Lesing er en viktig kilde for tilegnelse av kunnskap og livslang læring (Lyster, 2011). Gode leseferdigheter fremheves som sentralt i dagens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Det stilles store krav til å mestre lesing som en grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2013). Både Bråten (2013) og Kunnskapsdepartementet (2013) beskriver lesing som det å skape mening av tekst. Det var ikke før på 1970- og 1980-tallet at leseforståelse ble viet stor oppmerksomhet innenfor leseforskningen (National Reading Panel, 2000). Tidligere har fokuset vært mer rettet mot den begynnende leseopplæringen, der fokuset først og fremst er på ordavkodingen. Arbeid med leseforståelsen har i mindre grad blitt vektlagt. En mulig årsak til dette kan være at det var vanlig å se på leseforståelse som noe som utviklet seg naturlig med ordavkodingen, og at det dermed ikke var behov for opplæring i hvordan en skal forstå ulike tekster (Bråten, 2013; Pressley, 2006).

Lesing blir sett på som en prosess der leseren aktivt bidrar til konstruksjonen av mening, som et resultat av et samspill mellom leseren og teksten som leses. I dette samspillet benytter leseren kognitive og problemløsende prosesser for å forstå en tekst. Slike kognitive og problemløsende prosesser (Trabasso & Bouchard, 2002) kan innebære bruk av leseforståelsesstrategier, som i følge Bråten (2013) kan beskrives som ”mentale aktiviteter” (s. 67). I denne sammenhengen blir det viktig at elever lærer seg hvordan de kan ta i bruk leseforståelsesstrategier for å forstå og tilegne seg ny kunnskap (McNamara, 2010).

Hoffman (2009) viser til flere faktorer som har betydning for leseforståelsen, slik som individets prosesseringshastighet av teksten, utfordringer ved oppgaven med å lese, formålet med lesingen, og kjennetegn ved teksten, slik som vanskegrad. Individuelle variasjon kan også påvirke leseforståelsen, blant annet individets forkunnskaper om temaet i teksten, ordavkoding, ordforråd, hukommelse eller minne, motivasjon, interesse og leseforståelsesstrategier (Bråten, 2013).

2.2 En modell for leseforståelse

Med utgangspunkt i at leseforståelse blir sett på som en sentral komponent i lesing (Lyster, 2011), kan en modell for leseforståelse gi større innsikt i hvilke faktorer som kan ligge i

begrepet. Catherine E. Snow og Anne P. Sweet (2003) viser til en modell for leseforståelse som har blitt utarbeidet av RAND Reading Study Group. En fordel ved bruk av denne modellen er at den har et vidt perspektiv på hvilke faktorer som har betydning for leseforståelsen (Hoffman, 2009). Modellen omfatter tre komponenter; leseren, teksten og selve aktiviteten med å lese teksten, samtidig som modellen også vektlegger en kontekst rundt disse tre komponentene (Fox & Alexander, 2009). Komponentene teksten og oppgaven, samt konteksten rundt er faktorer Hoffman (2009) også trekker frem som betydningsfulle for leseforståelsen. Videre vektlegger modellen til RAND Reading Study Group leseforståelse på tekstnivå, i tråd med Bråten (2013) definisjon av leseforståelse og leseforståelsesstrategier, ved at det trekkes frem faktorer som leseforståelsesstrategier hos leseren, teksten og formålet med lesingen. Vellykket leseforståelse blir i modellen til RAND Reading Study Group beskrevet som et resultat av at kravene i teksten, utfordringen med oppgaven og ferdighetene hos leseren samsvarer. Dersom én eller flere av de tre faktorene ikke samsvarer med de andre, blir leseforståelsen mislykket. De tre komponentene i modellen påvirker hverandre gjensidig, og de er ikke atskilte (Snow & Sweet, 2003; Snow, 2010).

Den første komponenten i modellen er leseren; hvilket nivå av leseferdighet befinner leseren seg på? Denne komponenten omfatter alle evner, kapasiteter, kunnskaper, erfaringer og ferdigheter den enkelte person tar med seg inn i lesingen. Leserens evner kan eksempelvis være interesse og motivasjon, og kognitive kapasiteter som minne, oppmerksomhet, evne til å trekke slutninger og evne til å visualisere. Ulike typer kunnskaper som er viktige hos leseren er blant annet vokabular, forkunnskaper om temaet det leses om og leseforståelsesstrategier (Snow & Sweet, 2003). Snow og Sweet (2003) understreker videre betydningen av ordavkodingsferdigheter og leseflyt, som bidrar til raskt og nøyaktig ordgjenkjenning, som en forutsetning for leseforståelse. De ulike faktorene ved leseren som trekkes frem som sentrale nevner også Bråten (2013) som viktige for leseforståelse. Det er leseforståelsesstrategier som vil være i fokus videre. Selv om de ulike faktorene ved leseren påvirker til variasjon i leseforståelsen, vil leseforståelsen også være avhengig av kravene den bestemte teksten stiller og oppgaven eller formålet med å lese teksten (Snow & Sweet, 2003).

Den andre komponenten i RAND Reading Study Group sin modell er den bestemte teksten som skal forstås. En tekst kan beskrives som alt som kan leses, enten trykt eller elektronisk. Er forståelse av teksten avhengig av at leseren har bestemte forkunnskaper om temaet, eller inneholder teksten mange ukjente ord? Er teksten dårlig strukturert? Valg av

leseforståelsesstrategier vil også være avhengig av hva slags type tekst det er; om det er en skjønnlitterær tekst eller saktekst (Snow & Sweet, 2003). Tilpasset bruk av leseforståelsesstrategier kan dermed være viktig for at elevene skal forstå en vanskelig tekst.

Den tredje komponenten i modellen til RAND Reading Study Group er handling eller aktivitet før, under og etter lesing (Snow & Sweet, 2003). I Bråten (2013) sin definisjon av leseforståelse står det at leseren gjennom søker og samhandler med tekst (s. 45). Definisjonen forutsetter altså en aktiv handling. Videre beskriver Bråten (2013) leseforståelsesstrategier som ”mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette” (s. 67). Leseforståelsesstrategier kan dermed knyttes til selve handlingen eller aktiviteten ved lesing i modellen til RAND Reading Study Group. En leseaktivitet har ett eller flere formål, både før, under og etter å ha lest en tekst (Snow & Sweet, 2003). Som nevnt kjennetegnes en strategisk leser av at han eller hun har en bevisst intensjon eller formål når en tekst skal leses (Roe, 2006, s. 73). Ulike leseaktiviteter og formål krever tilpasset bruk av forskjellige leseforståelsesstrategier. Før leseaktiviteten starter har leseren en hensikt; enten kan det være knyttet til eksterne faktorer slik som å lese til en skoleprøve, eller interne faktorer slik som å ha lyst til å lære om et nytt tema. Videre har den mentale aktiviteten leseren tar i bruk underveis når teksten leses en hensikt; prosesseringen involverer faktorer som ordavkoding, lingvistiske og semantiske prosesser og overvåking av egen leseforståelse. Leserens kan skifte mellom å lese raskt over teksten og å lese i dybden, alt etter hva som er hensikten med selve leseaktiviteten. Til slutt kan det være ulike formål med å lese en tekst leseren er ute etter; for å øke leserens kunnskaper og erfaringer, hvordan en kan gjøre noe, eller at teksten skal bidra til engasjement og underholdning (Snow & Sweet, 2003). I lys av problemstillingen kan læreverkene vektlegge bestemte leseforståelsesstrategier til ulike typer tekster.

Rundt de tre komponentene leseren, teksten og oppgaven i modellen er det en kontekst som både former og er formet av leseren. Konteksten påvirker alle tre komponentene. Elevene tar med seg ulike erfaringer og bakgrunnskunnskap rundt lesing til skolen, samtidig som instruksjonen i klasserommet også vil få betydning for leseforståelsen (Snow & Sweet, 2003). I lys av problemstillingen kan læreverkene forstås som en del av konteksten som fasiliterer elevenes leseutvikling og leseforståelse.

2.3 Weinstein og Mayer sitt taksonomi for læringsstrategier

Claire E. Weinstein og Richard E. Mayer (1983) har utviklet et taksonomi for å kategorisere ulike typer læringsstrategier. Denne taksonomien har vist seg funksjonell for å strukturere strategier som anvendes for økt leseutbytte (Bråten, 2013; Elstad & Turmo, 2006; Hopfenbeck, 2009; Samuelstuen & Bråten, 2007; Weinstein & Mayer, 1983). Weinstein og Mayer (1983) bruker betegnelsen ”læringsstrategier” i stedet for ”leseforståelsesstrategier”, men de mener at læringsstrategier også omfatter strategier for å forstå en tekst. I tråd med problemstillingen vil derfor begrepet leseforståelsesstrategier, i stedet for læringsstrategier, benyttes videre i tilknytning til denne taksonomien.

Taksonomien består av fire kategorier av leseforståelsesstrategier; memoreringsstrategier, elaboreringsstrategier, organiseringsstrategier, og kontroll- og overvåkingsstrategier (Weinstein & Mayer, 1983). Bråten (2013) sin definisjon av leseforståelsesstrategier, omfatter de fire strategiene i Weinstein og Mayer sitt taksonomi; tilegne, organisere, utdype og overvåke egen leseforståelse (s. 67). Inndelingen i disse strategiene er også funnet å fange opp norske elevers strategibruk (Bråten & Samuelstuen, 2005). En fordel med taksonomien er at den tar for seg noen få kategorier av leseforståelsesstrategier som det er viktig å jobbe med (Weinstein & Mayer, 1983), noe forskning bekrefter at er viktig (Block & Duffy, 2008; Pressley, 2002). Samtidig er det et stort nok antall strategier i taksonomien, slik at elevene kan tilegne seg et repertoar av strategier som de fleksibelt kan tilpasse ulike lesesituasjoner (Weinstein, Bråten & Andreassen, 2006). I lys av problemstillingen kan vektleggingen av bestemte typer leseforståelsesstrategier i læreverkene ha betydning for elevenes utvikling av strategibruk og leseforståelse.

De fire kategoriene av leseforståelsesstrategier i Weinstein og Mayer sitt taksonomi vil bli redegjort for videre.

2.3.1 Memoreringsstrategier

Memoreringsstrategier benyttes for å repetere informasjon fra en tekst. Denne strategikategorien er den enkleste formen for strategibruk fordi leseren gjentar eller reproducerer lærestoffet, uten at innholdet i teksten endres, bearbeides eller organiseres på

nye måter. Eksempelvis kan memoreringsstrategier innebære at en leser en tekst eller et avsnitt flere ganger, streker under eller markere ord og setninger, eller skrive ned deler av teksten ordrett eller bruker parafrasering for å huske innholdet (Bråten, 2013; Bråten & Samuelstuen, 2005; Weinstein et al., 2006; Weinstein & Mayer, 1983). En noe mer avansert form for memoreringsstrategi er når leseren gjentar innholdet i teksten med egne ord. Memoreringsstrategier kan være nyttig i læringssituasjoner der eleven eksempelvis skal huske en rekke ord (Elstad & Turmo, 2006). Weinstein og Mayer (1983) mener at to kognitive mål oppnås ved bruk av memoreringsstrategier; seleksjon og tilegnelse av lærestoffet. For det første seleksjon ved at det fremmer leserens oppmerksomhet knyttet til informasjonen i teksten, og for det andre tilegnelse ved å overføre informasjonen til arbeidsminnet for videre bearbeiding (Weinstein & Mayer, 1983).

2.3.2 Elaboreringsstrategier

Elaboreringsstrategier handler om at lærestoffet eller innholdet i teksten knyttes til det leseren kan fra før, for å skape mening av innholdet (Weinstein & Mayer, 1983). Weinstein et al. (2006) beskriver elaborering som det å ”bearbeide, utdype, utbrodere, berike eller foredle, den nye informasjonen i lys av den kunnskapen vi har fra før” (s. 33). Eksempelvis kan bruk av elaboreringsstrategier innebære at leseren utdyper lærestoffet ved å trekke frem eksempler eller analogier der en sammenligner det nye med noe en vet godt fra før gjennom personlige erfaringer og kunnskaper, ser ulike deler av en tekst i en sammenheng, ser tekstens innholdet i lys av andre tekster, eller tenker gjennom hvilke konsekvenser en teoretisk beskrivelse kan ha i praksis (Weinstein et al., 2006). Målet ved bruk av elaboreringsstrategier er i følge Weinstein og Mayer (1983) å hente kunnskap fra langtidsminet til arbeidsminne og integrere den med den nye informasjonen. Hensikten blir å bygge eksterne koblinger mellom ny og eksisterende informasjon (Mayer, 1988; Weinstein et al., 1989).

2.3.3 Organiseringsstrategier

Organiseringsstrategier handler om å skape sammenhengen mellom informasjon fra flere deler av en tekst eller flere ulike tekster (Weinstein & Mayer, 1983). Bråten (2013) beskriver organiseringsstrategier som det ”å binde sammen, gruppere eller ordne informasjon eller ideer som blir presentert i teksten” (s. 68). Leserens identifiserer sentrale ideer i en tekst og knytter disse til hverandre. Eksempler på organiseringsstrategier kan være å lage tankekart, begrepskart eller tidslinjer, og å skissere. Å skissere innebærer at leseren eksempelvis skriver

ned viktige punkter ved bruk av nøkkelord og setninger i et tankekart eller kolonnenotat knyttet til et bestemt tema. De ulike strategiene har som hensikt å organisere lærestoffet på nye måter. Organiseringsstrategier fremmer derfor to mål; å overføre informasjon til arbeidsminnet, og å skape en kobling mellom ulik informasjon i arbeidsminnet (Weinstein & Mayer, 1983).

2.3.4 Kontroll- og overvåkingsstrategier

Kontroll- og overvåkingsstrategier er strategier som benyttes for å kontrollere eller overvåke egen leseforståelse (Weinstein & Mayer, 1983). Å overvåke egen leseforståelse samsvarer med det som kalles for metakognitive strategier (Dole et al., 2009). Begrepet ”kontroll” kan i denne sammenhengen handle om at leseren setter seg bestemte læringsmål, vurderer om målene oppnås underveis og tilpasser egen strategibruk slik at en i størst mulig grad når læringsmålene (Elstad & Turmo, 2006; Weinstein & Mayer, 1983). Eksempler på strategier kan være at leseren stiller spørsmål til seg selv underveis i lesingen om en forstår det en leser, eller å stille spørsmål før en starter å lese som brukes som en veiledning underveis i lesingen (Weinstein & Mayer, 1983). Ved bruk av slike strategier kan to utfall finne sted. For det første kan leseren gjennom spørsmålstilling finne ut at forståelsen er god, og dermed fortsetter å lese teksten. Dersom leseren gjennom kontroll og overvåking finner ut at han eller hun ikke forstår noe i teksten, kan leseren videre benytte strategier for å opprette forståelsen igjen. Eksempelvis kan dette innebære at de strategiene leseren bruker fra før av forsterkes, eller bruke andre organiserings- og/eller elaboreringsstrategier. Derfor innebærer ofte bruk av leseforståelsesstrategier en kombinasjon av flere strategier for å skape mening av tekst (Bråten, 2013).

2.3.5 Overflate- og dybdestrategier

Med bakgrunn i beskrivelsene av de fire leseforståelsesstrategiene ovenfor kan en videre dele disse strategiene inn i overflate- og dybdestrategier. Memoreringsstrategier kan kategoriseres som overfladisk strategibruk fordi leseren ikke endrer lærestoffet eller innholdet i teksten, men leser for å huske (Bråten, 2013; Hopfenbeck, 2006). Overfladisk kunnskap tilegnes som et resultat av slik strategibruk; det er informasjon som uttrykkes eksplisitt i teksten, slik som faktainformasjon og definisjoner (McNamara, 2010). Videre kan elaborerings-, organiserings-, og kontroll- og overvåkingsstrategier defineres som dybdestrategier. Leser søker å finne mening og forstå en tekst ved aktiv bearbeiding av lærestoffet (Bråten, 2013;

Hopfenbeck, 2006). Dybdestrategier produserer dybdekunnskap; dette er kunnskap som går utover grunnleggende forståelse, der leseren blant annet ser sammenhenger mellom ulike deler av en tekst og ser informasjonen i teksten i lys av egne forkunnskaper (McNamara, 2010). Bråten (2013) sin definisjon av leseforståelse kan se ut til å internalisere dette skillet mellom overflate- og dybdestrategier. Å utvinne eller trekke frem mening kan knyttes til bruk av overflatestrategier ved at leseren henter meningen direkte ut fra teksten. Å skape mening forutsetter derimot at leseren går utover tekstnivå, noe som fremmes ved bruk av dybdestrategier.

Memoreringsstrategier kan ha fordeler i visse sammenhenger, eksempelvis når en skal huske en rekke ord og rette oppmerksomheten mot et konkret innhold i en tekst (Elstad & Turmo, 2006). Weinstein et al. (1989) argumenterer for at et ensidig fokus på memoreringsstrategier i opplæringen fremmer begrenset lagring av informasjon i korttidsminnet fordi elevene ikke utvikler forståelse for lærestoffet. Informasjonen lagres dermed ikke i langtidsminnet (Weinstein et al., 1989). Leseforståelse handler derimot om mer enn bare å beherske strategier for å huske; det handler om å gripe inn i lærestoffet og skape mening av det leste gjennom bruk av dybdestrategier (Elstad & Turmo, 2006). Dybdestrategier har vist seg å ha særlig stor betydning for å fremme god leseforståelse (Samuelstuen & Bråten, 2007). Bruk av dybdestrategier innebærer at leseren gjør en aktiv handling som endrer struktur og/eller innhold. Det gjør at informasjonen lettere lagres i langtidsminnet. Slike strategier fremmer altså bedre hukommelse av det leste (Bråten & Samuelstuen, 2005; Weinstein et al., 1989). Bråten og Samuelstuen (2005) fant at leserens forkunnskaper er viktigst for leseforståelsen, men at forskjeller i leseforståelse også er påvirket av variasjon i bruk av organiserings- og overvåkingsstrategier. Det er derfor viktig at det i arbeidet med leseforståelsesstrategier fokuseres på at elevene lærer en variasjon av ulike dybdestrategier (Bråten, 2013).

Dersom læreverk i stor grad vektlegger overfladisk strategibruk der elevene skal finne informasjon i teksten eller gjenfortelle innholdet, kan det legge til rette for at elevene bare husker innholdet over en kortere periode, i stedet for at de forstår og tilegner seg ny kunnskap (Elstad & Turmo, 2006).

2.4 Kjennetegn ved strategiske og ikke-strategiske lesere

Selv om mange elever lærer leseforståelsesstrategier av seg selv, uten behov for direkte instruksjon, er det en del elever som er avhengige av strategiinstruksjon for å utvikle gode leseforståelsesstrategier (Block & Duffy, 2008). I denne sammenhengen vil elever med lesevansker være i risiko for å utvikle seg til å bli ikke-strategiske lesere, da de ofte ikke utvikler god strategibruk av seg selv (Roe, 2006). Bakgrunnen for det å lære bort leseforståelsesstrategier har først og fremst sammenheng med forskning rundt hva som kjennetegner strategiske og ikke-strategiske lesere (McNamara, 2010). Forskning viser positive resultater når det gjelder å lære bort leseforståelsesstrategiene strategiske lesere benytter for å forstå en tekst, til elever som kan beskrives som ikke-strategiske lesere (Duke & Pearson, 2002; Sinatra, et al., 2002; Weinstein et al., 2006). Å lære bort strategier til elever som er mindre strategibevisste er derimot ikke tilstrekkelig. Kendeou, van den Broek, White og Lynch (2012) argumenterer for at det å lære bort leseforståelsesstrategier også må kombineres med tiltak rettet mot andre aspekter som har betydning for leseforståelsen.

Strategiske lesere kjennetegnes av at de benytter et bredt repertoar av leseforståelsesstrategier som de fleksibelt tilpasser den bestemte tekstens innhold og form, og formålet med lesingen (Roe, 2006, s. 73). I lys av Bråten (2013) innebærer det at de benytter leseforståelsesstrategier for ”å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse” (s. 67). Dette er lesere som aktivt benytter leseforståelsesstrategier før, under og etter lesing (Bråten, 2013). Strategiske lesere benytter ofte dybdestrategier der de går mer inn i lærestoffet og organiserer det på nye måter for å forstå og trekke ut meningen (Bråten & Samuelstuen, 2007). De vet når, hvorfor og hvordan strategiene skal brukes. De benytter kontroll- og overvåkingsstrategier ved at de blant annet stiller spørsmål underveis i lesingen, registrerer når det er noe de ikke forstår, og benytter strategier for å opprette forståelsen igjen (Duke & Pearson, 2002; Weinstein et al., 2006). Kjennetegn ved strategiske lesere samsvarer med komponentene leseren, aktivitet og tekst i RAND Reading Study Group sin modell; god leseforståelse forutsetter et samsvar mellom leserens tilpassede bruk av leseforståelsesstrategier i lys av både teksten og formålet eller aktiviteten med selve lesingen (Snow & Sweet, 2003).

Innenfor gruppen ikke-strategiske lesere befinner det seg mange elever med lesevansker (Frønes, 2016). Ikke-strategiske lesere vil, i kontrast til hva som kjennetegner strategiske lesere, ofte mangle et bestemt formål med lesingen, ha et fattig repertoar av leseforståelsesstrategier og ha vansker med å tilpasse strategibruken til den bestemte teksten

(Roe, 2006). De vil dermed ha vansker med ”å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst” og ”å overvåke og styre sin egen tekstforståelse” (Bråten, 2013, s. 67). De benytter i større grad overflatestrategier, slik som memoreringsstrategier, der de ikke går dypere inn i lærestoffet (Bråten, 2013). De har også problemer med å registrere når de ikke forstår, hvor forståelsen glipper, og hvordan de kan bedre forståelsen av teksten, samt at de gir opp ganske raskt dersom de ikke forstår teksten (Pressley, 2006). Denne gruppen elever har altså utilstrekkelige overvåkings- og kontrollstrategier, i henhold til Weinstein og Mayer sitt taksonomi (1983). Metakognitive strategier er noe særlig som skiller strategiske lesere fra ikke-strategiske lesere (Mokhtari & Reichard, 2002). Mange av disse elevene mangler forkunnskaper som er viktig for å forstå teksten. Selv om de har relevante forkunnskaper kan de ha problemer med å knytte disse til selve teksten for å forstå (Pressley, 2006), ved bruk av elaboreringsstrategier (Bråten, 2013).

2.5 Hva er god strategiinstruksjon?

Forskning bekrefter betydningen av å jobbe med strategiinstruksjon, for å fremme strategiske lesere, og dermed fremme god leseforståelse (Duke & Pearson, 2002). Når det gjelder hvordan instruksjon i leseforståelsesstrategier bør gjennomføres er det enighet innenfor forskningen at det er bedre å fokusere på noen få strategier, i stedet for mange (Andreassen, 2013; Block & Duffy, 2008; Pressley, 2002). Weinstein et al. (2006) understreker betydningen av at elever må lære et utvalg av strategier slik at de kan velge de strategiene som passer best til den bestemte teksten eller formålet med lesingen på en fleksibel måte. I denne sammenhengen blir det særlig viktig å fokusere på en rekke dybdestrategier, da disse viser nær sammenheng med god leseforståelse. Ikke-strategiske lesere i mindre grad lærer dybdestrategier av seg selv uten hjelp (Block & Duffy, 2008; Bråten, 2013). Allington og McGill-Franzen (2009) trekker også frem at det er viktig å jobbe med strategiene over lang tid. Det er derimot uenighet rundt om det er mest effektivt å lære bort én strategi eller flere strategier om gangen (Pearson, 2009; Roe, 2006). Block og Duffy (2008) viser til forskningsmessig støtte knyttet til å lære elever flere strategier samtidig i stedet for én strategi av gangen. De understreker også at de samme gruppene av strategier er nødvendige å jobbe med på alle klassetrinn, fordi alle strategiene er en forutsetning for forståelse av en tekst. Det er altså ikke slik at strategiene som benyttes endrer seg med økende klassetrinn, men heller at tekstene som leses endrer seg i form av at de blir stadig mer komplekse (Block & Duffy, 2008). For at elevene skal kunne mestre selvstendig bruk av strategiene blir det viktig å trene

på å tilpasse strategibruken til ulike formål, og til ulike typer tekster, slik som skjønnlitterære tekster og fagtekster (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001).

Det er også stor forskningsmessig støtte for at leseforståelsesstrategier, særlig dybdestrategier (Andreassen & Bråten, 2011), læres mest effektivt når læreren benytter tilnærmingene eksplisitt instruksjon og fremmer elevenes selvstendige bruk av strategier (Allington & McGill-Franzen, 2009; Sinatra et al., 2002). Eksplisitt instruksjon har vist seg å ha særlig stor betydning for elever med lesevansker. Det innebærer at læreren forklarer for elevene hvordan, når og hvorfor strategiene kan benyttes (Duke & Pearson, 2002). Læreren starter med å modellerer bruken av hver enkelt strategi steg for steg og tenker høyt underveis i prosessen. Etter hvert kan læreren redusere støtten slik at elevene gradvis overtar strategiene som sine egne (Block & Duffy, 2008).

Med bakgrunn i betydningen av eksplisitt instruksjon spiller læreren en sentral rolle i utviklingen av strategiske lesere (Block & Duffy, 2008). I RAND Reading Study Group sin modell for leseforståelse (Snow & Sweet, 2003) kan lærerens instruksjon i leseforståelsesstrategier ses på som en del av konteksten rundt som kan påvirke elevenes leseforståelse.

2.5.1 Innvendinger

Selv om det i dag er bred enighet om at instruksjon i leseforståelsesstrategier har vist positive resultater hos elever med og uten lesevansker knyttet til bedre strategibruk og generell leseforståelse, er det mye på dette forskningsområdet som fremdeles er uklart (Sinatra et al., 2002). Allington og McGill-Franzen (2009) påpeker at det er for lite forskning og bevis for at strategiinstruksjon rettet mot elever med lesevansker fremmer selvstendig bruk av leseforståelsesstrategier eller forbedring av leseforståelsen over lengre tid. Sinatra et al. (2002) understreker videre at strategiinstruksjon stiller høye krav til at den enkelte lærer integrerer det som en del av klasseromspraksisen, og at utviklingen av god strategibruk krever implementering av tiltak som foregår over lang tid (Sinatra et al., 2002).

Videre kan for mye fokus på leseforståelsesstrategier i seg selv flytte elevenes oppmerksomhet bort fra innholdet som skal læres og dermed hemme leseforståelsen. Strategiene må derfor ses på som et middel for å oppnå et mål om bedre forståelse av en

tekst, ikke som selve målet (Block & Duffy, 2008; Kamhi, 2014; Roe, 2006). Til slutt er det viktig å få frem at ikke alle elever viser forbedret strategibruk og leseforståelse etter strategiinstruksjon (Sinatra et al., 2002). Pressley (2002) fremhever at god leseforståelse handler om mer enn bare å mestre leseforståelsesstrategier. Arbeid med elevenes leseforståelse må omfatte arbeid med flere faktorer samtidig; blant annet leseforståelsesstrategier, ordavkodning, forkunnskaper, ordforråd og motivasjon (Pressley, 2002). Dette er også faktorer Bråten (2013) trekker frem som sentrale å jobbe med for å fremme god leseforståelse. Dette henger også nært sammen med det Kendeou et al. (2012) argumenterer for; det blir for enkelt å tenke at arbeid med leseforståelsesstrategier i seg selv kan bedre leseforståelsen. Å ta utgangspunkt i ulike faktorer som har betydning for leseforståelsen når tiltak utformes, blir viktig.

2.6 Et økende fokus på leseforståelsesstrategier i skolen

Leseforståelsesstrategier fikk et særlig stort fokus i norsk skole på begynnelsen av 2000-tallet (Kjærnsli, Olsen & Roe, 2010). Bakgrunnen for dette kan først og fremst knyttes til de første resultatene fra to internasjonale undersøkelser som Norge deltok i; PISA-undersøkelsen i 2000 og PIRLS-undersøkelsen i 2001 (Hopfenbeck, 2009; Roe & Solheim 2007).

2.6.1 PISA-undersøkelsen i 2000

PISA måler 15-åringers kompetanse i blant annet lesing (Kjærnsli & Roe, 2010). I PISA betegnes lesekompetanse for "reading literacy" for å understreke undersøkelsens fokus på leseforståelse (Kjærnsli & Roe, 2010). I PISA-undersøkelsen fra 2000 ble reading literacy definert slik: "The capacity to understand, use, and reflect on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society." (Lie et al., 2001, s. 37).

Å forstå, bruke og reflektere over ulike tekster (Frønes & Narvhus, 2010, s. 33), viser i PISA til de tre leseaspektene "å finne og hente ut informasjon, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere informasjon" (s. 34). PISA består av en rekke leseoppgaver, der oppgavene er kategorisert innenfor disse tre nevnte leseaspektene (Frønes & Narvhus, 2010).

PISA vektlegger tre typer lærings- og leseforståelsestrategier som måles i undersøkelsen; lære utenat, utdypning og kontroll. Å lære utenat, kan være strategier som å repetere innholdet ved å lese igjennom en tekst flere ganger og husker detaljer i teksten (Utdanningsdirektoratet, 2011), og samsvarer med memoreringsstrategier (Bråten, 2013). Utdypning innebærer at leseren knytter innholdet i teksten til egne erfaringer og forkunnskaper (Utdanningsdirektoratet, 2011), og er det samme som elaboreringsstrategier (Bråten, 2013). Kontroll tar for seg leserens evne til å sjekke underveis og etter lesing om en har forstått innholdet i teksten (Utdanningsdirektoratet, 2011), og samsvarer med kontroll- og overvåkingsstrategier (Bråten, 2013).

Norske elever skåret gjennomsnittlig på PISA-undersøkelsen i 2000, noe som ble ansett som svake resultater i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2011). De viste generelt svak og manglende bruk av lærings- og leseforståelsesstrategiene å lære utenat, kontroll og utdypning. På leseforståelsesstrategien kontroll hadde norske elever det laveste gjennomsnittet av alle landene som deltok i PISA i 2000. Resultatene viste også at Norge hadde et stort antall svake lesere, med 18% under kritisk grense, og en stor spredning mellom sterke og svake lesere (Lie et al., 2001). I PISA-undersøkelsen kjennetegnes de sterke leserne i stor grad av at de benytter elaborering der leseren knytter egne erfaringer til teksten, overvåker egen leseforståelse ved å danne hypoteser om hva som skjer videre, trekker slutninger basert på implisitt informasjon eller ved å knytte ulike deler av en tekst sammen, og kritisk vurderer tekster (Roe & Vagle, 2010). De sterke leserne tar altså i bruk en variasjon av ulike dybdestrategier der de elaborerer, organiserer og overvåker egen leseforståelse (Bråten, 2013). Svake lesere trekker i mindre grad slutninger, og har lettere for å finne informasjon som står eksplisitt i teksten (Roe & Vagle, 2010), noe som samsvarer med bruk av overflatestrategier i form av memoreringsstrategier (Bråten, 2013). De kan knytte egne forkunnskaper til innholdet i teksten som en slags elaborering, men da først og fremst i forhold til tekster der de kan noe om emnet fra før (Roe & Vagle, 2010).

2.6.2 PIRLS-undersøkelsen i 2001

PIRLS-undersøkelsen i 2001 fokuserte på elever på fjerde trinn, mens senere PIRLS-undersøkelser også har inkludert et utvalg elever fra femte trinn (Roe & Solheim, 2007). PIRLS kaller lesekompetanse for "reading literacy" for å få frem leseforståelsesaspektet som sentralt ved lesing (van Daal, Solheim, Gabrielsen & Begnum, 2007), og beskriver det som

the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment. (van Daal et al., 2007, s. 12)

Opgavene i leseprøven i PIRLS som elevene må besvare omfatter fire områder, og disse områdene er sentrale ved leseforståelse; å trekke slutninger, å hente ut informasjon, å tolke og sammenligne informasjon, og å vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten. De to første områdene, å trekke slutninger og å hente ut informasjon, går inn under kategorien informasjonsuthenting. De to siste områdene, å tolke og sammenligne informasjon og å vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten, går inn under kategorien vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Norske elever skåret gjennomsnittlig i lesing på PIRLS-undersøkelsen i 2001. Noe av årsaken til de gjennomsnittlige leseresultatene har blitt knyttet til manglende bruk av lærings- og leseforståelsesstrategier; norske elever skåret svakt på både informasjonsuthenting og vurdering sammenlignet med andre land (Roe & Solheim, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2011), og informasjonsuthenting viser seg å være noe lettere for norske elever enn kategorien vurdering (van Daal et al., 2007). Norge var også ett av de landene som hadde størst spredning mellom sterke og svake lesere (Roe & Solheim, 2007). I PIRLS-undersøkelsen kjennetegnes sterke lesere blant annet av at de klarer å integrere informasjon fra ulike deler av en tekst, trekke slutninger og forstå tekster der de ikke har kunnskap om temaet fra før (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012). De sterke lesernes strategibruk har likhetstrekk til dybdestrategiene organiserings- og elaboreringsstrategier (Bråten, 2013). Svake lesere kjennetegnes av at de klarer å trekke ut informasjon som er eksplisitt uttrykt i teksten der det ikke innebærer at en må trekke slutninger og å knytte egne forkunnskaper til tekster der de kjenner temaet fra før (Mullis et al., 2012), noe som samsvarer med bruk av overflatestrategier (Bråten, 2013).

2.6.3 Likheter og forskjeller mellom PISA 2000 og PIRLS 2001

Både PISA og PIRLS benytter betegnelsen ”reading literacy” for å få frem betydningen av leseforståelsesaspektet ved lesing. Dersom en sammenligner begge definisjonene på reading

literacy så beskriver PISA og PIRLS at lesekompetanse handler om å forstå, bruke, vurdere og reflektere over tekster (Frønes & Narvhus, 2010; van Daal et al., 2007). De tre leseaspektene som vektlegges i PISA; ”å finne og hente ut informasjon, tolke og sammenholde og reflektere over og vurdere informasjon” (Frønes & Narvhus, 2010, s. 34), samsvarer med de fire områdene i PIRLS; ”1) Hente ut informasjon 2) Trekke enkle slutninger 3) Tolke og sammenligne informasjon 4) Vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4).

Når en sammenligner resultatene for PISA og PIRLS, så viser begge undersøkelsene en stor spredning mellom sterke og svake lesere (Lie et al., 2001; Roe & Solheim, 2007). Det som kjennetegner strategiske og ikke-strategiske lesere (Roe, 2006) samsvarer i stor grad med det som blir beskrevet om forskjeller mellom sterke og svake lesere i PISA og PIRLS i forhold til strategibruk (Frønes, 2016; Mullis et al., 2012). De svake leserne viser manglende bruk av dybdestrategiene utdypning og kontroll i PISA (Lie et al., 2001), og i PIRLS viser de svake leserne større vansker ved bruk av strategier for vurdering enn informasjonsuthenting (Roe & Solheim, 2007). Med bakgrunn i resultatene fra PISA- og PIRLS-undersøkelsene argumenterer flere forfattere for at norsk skole i liten grad har vektlagt arbeid med lærings- og leseforståelsesstrategier (Lie et al., 2001; Roe, 2006; Solheim & Tønnessen, 2003).

2.6.4 Å forstå, tolke, reflektere over og vurdere i LK06

Resultatene fra PISA 2000 og PIRLS 2001 var bekymringsverdige, særlig i forhold til norske elevers manglende bruk av lærings- og leseforståelsesstrategier (Lie et al., 2001; Utdanningsdirektoratet, 2011). Disse resultatene, samt forskning fra 1980- til 2000-tallet som bekrefter en nær sammenheng mellom lærings- og leseforståelsesstrategier og leseforståelse (Block & Duffy, 2008; Pearson, 2009; Sinatra et al., 2002; Trabasso & Bouchard, 2002), førte i de neste årene til at det ble gjennomført en rekke tiltak, blant annet rettet mot å fremme elevenes lærings- og leseforståelsesstrategier (Frønes & Narvhus, 2010; Kjærnsli et al., 2010). Med bakgrunn i resultatene fra de første PISA- og PIRLS-undersøkelsene fremhevet St. meld. nr. 30 (2004) *Kultur for læring* at læringsstrategier bør bli en integrert del av fagene og basiskompetansen elevene må lære seg i skolen, for å kunne tilegne seg stadig ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2004). Iverksettelsen av det nye læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) ble dermed et viktig tiltak i retning av å arbeide mer med leseforståelsesstrategier i norsk skole (Frønes & Narvhus, 2010; Frønes, 2016). LK06

fremhever et større fokus på lærings- og leseforståelsesstrategier og lesing som grunnleggende ferdighet (Frønes & Narvhus, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2013), i tråd med det St.meld. nr. 30 uttrykte behov for (Kunnskapsdepartementet, 2004).

I beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet i faget norsk i LK06, som ble redegjort for innledningsvis i oppgaven, fremheves leseforståelse som sentralt; ”Å kunne lese i norsk er å skape mening fra tekster” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Dette er i tråd med Bråten (2013) sin definisjon av leseforståelse der det å forstå tekster handler om ”å utvinne og skape mening” (s. 45). Videre står det beskrevet i lesing som grunnleggende ferdighet i norsk at elevene skal ”forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). I PISA sin definisjon av reading literacy står det at leseren skal forstå, bruke og reflektere over ulike tekster (Frønes & Narvhus, 2010, s. 33), og i PIRLS står det at lesing handler om å forstå og bruke skrevet språk (van Daal et al., 2007, s. 12). Kravene som stilles til en leser i PISA og PIRLS har altså blitt en integrert del av LK06, under lesing som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2013).

2.6.5 Leseforståelsesstrategier i LK06

I LK06 kan en finne ulike mål i lesing knyttet til hva elevene skal kunne, noe som stiller krav til bruk av ulike leseforståelsesstrategier.

I beskrivelsen av formålet med læreplan i norsk i LK06, innledes det med at faget norsk skal ”bidra til å utvikle gode læringsstrategier” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). I lesing som grunnleggende ferdighet i faget norsk trekkes det frem betydningen av at elevene ”arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og ulike typer tekster i faget” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Videre står det at lesing handler om ”å kunne finne informasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5), noe som krever bruk av memoreringsstrategier der leseren direkte henter ut informasjonen i teksten, eksempelvis ved å lese deler av teksten om igjen. Lesing i norsk omfatter også elevens evne til å tolke ulike tekster (Kunnskapsdepartementet, 2013); det handler om å se sammenhengen i én eller mellom flere tekster og finne underliggende ideer som ikke uttrykkes eksplisitt i teksten (Frønes & Narvhus, 2010). Dette samsvarer med organiseringsstrategier i Weinstein Mayer (1983) sitt taksonomi. Kunnskapsdepartementet (2013) får også frem at lesing i faget norsk handler om at leseren skal stille seg kritisk til, reflektere over og vurdere ulike tekster. Dette

krever ferdigheter utover tekstnivå. Leseren må trekke frem egne erfaringer og forkunnskaper, og knytte disse til informasjonen i teksten (Frønes & Narvhus, 2010). Slike ferdigheter samsvarer med elaboreringsstrategier (Weinstein & Mayer, 1983).

Under kompetansemål for skriftlig kommunikasjon etter 7. Årstrinn i faget norsk kan en også finne krav til bestemte leseforståelsesstrategier som samsvarer med Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi. Her står det blant annet at elevene skal kunne ”referere, oppsummere og reflektere over hovedmomenter i en tekst” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8). Dette samsvarer med organiseringsstrategier ved at leseren oppsummere hovedmomenter i en tekst ved å se ulike tekstdeler i en sammenheng, og elaboreringsstrategier ved at leseren reflektere over hovedmomenter i en tekst ved å trekke inn egne erfaringer og forkunnskaper for å skape mening av teksten (Weinstein & Mayer, 1983). Under kompetansemål for Språk, litteratur og kultur etter 7. Årstrinn står det videre at elevene skal kunne ”vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8) og å ”presentere egne tolkinger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8). De to begge kompetansemålene kan knyttes til bruk av elaboreringsstrategier, der elevenes egne erfaringer og forkunnskaper har betydning for å forstå ulike typer tekster.

Leseforståelsesstrategier i Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi synliggjøres også i Prinsipper for opplæringen i LK06. Under Læringsplakaten står det at skolen skal ”stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle egne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking” (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 2). Videre står det under overskriften ”Motivasjon for læring og læringsstrategier” at

Læringsstrategiar er framgangsmåtar elevane bruker for å organisere si eiga læring. Dette er strategiar for å planleggje, gjennomføre og vurdere eige arbeid for å nå nasjonalt fastsette kompetansemål. Det inneber også refleksjon over nyvunnen kunnskap og bruk av den i nye situasjonar. Gode læringsstrategiar fremmar motivasjonen for læring og evna til å løyse vanskelege oppgåver, også i vidare utdanning, arbeid og fritid. (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 3).

Denne beskrivelsen av læringsstrategier i LK06 får særlig frem betydningen av metakognitive strategier (Dole et al., 2009) ved at leserens evne til å planlegge, gjennomføre

og vurdere egen leseforståelse for å oppnå kompetansemål i lesing vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Det handler altså om leserens evne til å kontrollere og overvåke egen leseforståelse før, underveis og etter lesing, og benytte ulike strategier for å opprette forståelsen igjen dersom den glipper (Strømsø, 2013). Slike metakognitive strategier samsvarer med det som kalles for kontroll- og overvåkingsstrategier i Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi.

2.6.6 Nyere PISA- og PIRLS-undersøkelser: En positiv utvikling?

Resultatene fra de første PISA- og PIRLS-undersøkelsene medførte en økende oppmerksomhet for lærings- og leseforståelsesstrategier innenfor norsk skolepolitikk. Tiltakene gjenspeilet seg først og fremst i LK06, der det formidles både hvor viktig leseforståelse er i form av at elevene skal kunne tolke, bruke, reflektere over og vurdere ulike typer tekster, og betydningen leseforståelsesstrategier har for å utvikle gode leseferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2013). Men har de skolepolitiske tiltakene på intensjonsnivå ført til bedring i elevenes bruk av leseforståelsesstrategier, og lesekompetanse?

Både PISA-undersøkelsen i 2009 og i 2015 viste en bedring i elevenes bruk av leseforståelsesstrategier (Frønes, 2016; Hopfenbeck & Roe, 2010). Men det er fremdeles et høyt antall svake lesere i Norge, og det har vært konstant gjennom alle PISA-undersøkelsene. Det er også funnet i flere av PISA-undersøkelsene at svake lesere, sammenlignet med sterke lesere, kjennetegnes av å være ikke-strategiske lesere. Det ble også funnet i PISA 2009 at disse elevene har problemer med å overvåke egen leseforståelse (Frønes, 2016; Hopfenbeck & Roe, 2010), altså i form av kontroll- og overvåkingsstrategier (Bråten, 2013), og å vurdere hvilke strategier som er mest nyttige å bruke til ulike typer tekster og formål (Frønes, 2016; Hopfenbeck & Roe, 2010). Det er derfor en gruppe elever det må rettes mer oppmerksomhet mot. PIRLS-undersøkelsen i 2011 viste også en bedring i bruk av leseforståelsesstrategier innenfor hovedkategoriene informasjonsuthenting og vurdering. Samtidig var det lite spredning mellom sterke og svake lesere i PIRLS (Solheim, 2013), sammenlignet med i PISA (Frønes, 2016).

Det kan være flere faktorer som har bidratt til bedre resultater i elevenes bruk av leseforståelsesstrategier i nyere PISA- og PIRLS-undersøkelser, sammenlignet med tidligere. Flere forfattere knytter det først og fremst til tiltak rettet mot å fremme elevenes

lesekompetanse i skolen, slik som innføringen av LK06 (Frønes, 2016; Gabrielsen & Solheim, 2013; Roe, 2006).

2.7 Lærebokens betydning

Læreboken er fremdeles ett av de mest brukte læremidlene i skolen, kom det frem i evalueringen av LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Forlagene og forfatterne har som tidligere nevnt større frihet til å tolke læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015b), noe som kan få betydning for i hvor stor grad arbeid med leseforståelsesstrategier vektlegges. I prosjektet *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring* (SMUL) ble det funnet at 43 prosent av lærerne er enige eller nokså enige i at lærebøkene gir den beste fortolkningen av LK06. Samtidig er 19 prosent uenige, 34 prosent er verken enige eller uenige, og fire prosent sier de ikke vet (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012). Det faller dermed naturlig at lærere støtter seg til læreverk som et sentralt planleggingsverktøy i undervisningen (Juuhl et al., 2010). Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2005) fant at lærebøker først og fremst benyttes i individuelt arbeid der elevene leser tekster og jobber med oppgaver. På den måten kan lærebøkene i stor grad bli styrende for undervisningen.

I tråd med modellen til RAND Reading Study Group (Snow & Sweet, 2003) kan læreverkene, som en del av konteksten rundt elevene, fasilitere til utviklingen av et godt repertoar av leseforståelsesstrategier, og videre fremme god leseforståelse. Fordi læreverkene representerer et sentralt ledd mellom LK06 sine intensjoner rundt betydningen av å stimulere til utviklingen av gode leseforståelsesstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2013), og undervisningen slik den foregår i praksis, kan det stilles spørsmål ved om læreverkene ivaretar det samfunnsmandatet som formidles gjennom LK06.

En lærebok kan ikke erstatte lærerens undervisning. Læreren må tilpasse innholdet i opplæringen til den enkelte elevens behov og forutsetninger (Rønning et al., 2008). For at lærebøkene skal kunne fremme strategibruken hos elever forutsetter det også en lærer som modellerer i bruken av strategiene, og som gradvis reduserer støtten etter hvert som elevene kan ta strategiene selvstendig i bruk (Hopfenbeck & Roe, 2010).

3 Metode

Metode kan beskrives som den tilnærmingen eller fremgangsmåten vi benytter for å produsere kunnskap; det blir viktig at kunnskapen er så pålitelig som mulig. Det er innenfor forskning vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Grue, 2015). Kvalitativ metode benytter språket for å beskrive fenomener i dybden, og vektlegger ofte færre ”case”. Forskerens fortolkning og nærhet til fenomenet får betydning innenfor kvalitativ metode. Det benyttes ofte en induktiv tilnærming, som innebærer at en tar utgangspunkt i empiri for å utvikle teori. Kvantitativ metode benytter informasjon som kan kvantifiseres eller tallfestes, med utgangspunkt i store utvalg slik at resultatene kan generaliseres til en større populasjon. Her benyttes det ofte en deduktiv tilnærming; forskeren tester ut teorier for å se om de stemmer overens med empiri (Gall, Gall & Borg, 2007).

Videre er viktig å skille mellom metode for innsamling og analyse av datamateriale. Både kvalitativ og kvantitativ metode benytter innsamling og analyse; de har derimot ulike tilnærminger i forhold til hvordan dette gjøres, avhengig av om det benyttes deduksjon eller induksjon (Gall et al., 2007). Analyse kan beskrives som ”bearbeiding av innsamlet datamateriale” (Kalleberg, 1998, s. 56).

3.1 Begrunnelse for valg av metode

Valg av metode må gjenspeile det som i størst mulig grad vil belyse problemstillingen (Thagaard, 2013). Problemstillingen er toleddet, der hovedproblemstillingen er som følger:

Hvilke leseforståelsesstrategier vektlegges i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 i faget norsk på 5. trinn?

Hovedproblemstillingen utdypes videre med følgende underproblemstilling:

Hvordan kan læreverkene stimulere til utviklingen av strategiske lesere?

I forhold til hovedproblemstillingen blir formålet å undersøke hvilke leseforståelsesstrategier læreverkene vektlegger. I lys av teori vil det være interessant å undersøke forskjeller og likheter mellom læreverkene i forhold til hvilke leseforståelsesstrategier som vektlegges.

Strategier som vektlegges vil også analyseres og struktureres i henhold til Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi.

Formålet med det underproblemstillingen blir å undersøke hvordan læreverkene kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere. I tråd med underproblemstillingen blir det relevant å undersøke hvordan læreverkene presenterer de vektlagte leseforståelsesstrategiene, og hvordan leseforståelsesstrategiene brukes videre i læreverkene knyttet til ulike typer tekster.

Med bakgrunn i den todelte problemstillingen, er hensikten med studien å få en større forståelse for hvilke leseforståelsesstrategier som vektlegges i læreverkene, og hvordan læreverkene kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere. Det faller dermed naturlig å legge hovedvekten på en kvalitativ metode, basert på dette formålet. Kvalitativ og kvantitativ metode går derimot ofte inn i hverandre (Grue, 2015); selv om det i denne studien først og fremst tas utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming, blir det også benyttet en kvantitativ tilnærming når vektleggingen av leseforståelsesstrategier undersøkes. Dette fordi antallet strategier telles opp for å se hvordan læreverkene skiller seg i forhold til om de vektlegger bruk av leseforståelsesstrategier før, under og/eller etter lesing.

3.2 Kvalitativ metode med vekt på dokumentanalyse

En fordel ved bruk av kvalitativ metode, i lys av problemstillingen, er at det benyttes en induktiv tilnærming der en konstruerer teori eller ideer basert på den informasjonen en finner i læreverkene (Gall et al., 2007). En induktiv tilnærming legger bedre til rette for fleksibilitet ved at trinnene problemstilling, utvelging av læreverk, innsamling og analyse av læreverk i stor grad går inn i og påvirker hverandre (Dalen, 2013). Ved bruk av kvalitativ metode har det lagt til rette for fleksibilitet i forhold til at funn under analysen av læreverkene har ført til endringer i utvalget av læreverk, og lærebøker innenfor hvert læreverk. Kvalitativ metode har også den fordelen at det kan bidra til å utvikle en dypere forståelse av et fenomen (Gall et al., 2007); ved å gå mer i dybden på et mindre utvalg av læreverk, og undersøke hvordan det jobbes med leseforståelsesstrategier i disse. En kvalitativ tilnærming forutsetter at forskeren i stor grad fortolker innholdet i læreverkene (Thagaard, 2013).

Kvalitativ metode kan innta ulike metodiske tilnæringer til innsamling og analyse av data (Kalleberg, 1998), og i denne studien blir det naturlig å benytte dokumentanalyse fordi det tas utgangspunkt i læreverk. Dokumentanalyse er studiet av dokumenter eller tekster (Thagaard, 2013). Det er både fordeler og ulemper ved bruk av dokumentanalyse. En fordel er at læreverkene er dannet på forhånd, noe som skaper en viss form for distanse til datamaterialet ved at forskeren ikke påvirker utformingen av dem (Dahler-Larsen, 2006; Thagaard, 2013). Selv om læreverkene ikke hadde som hensikt å inngå i en forskningsprosess, så betyr ikke det at forfatterne ikke har vært bevisste på at noen kommer til å undersøke læreverkene i ettertid. En annen utfordring ved bruk av dokumentanalyse kan være at en ikke har mulighet til å oppklare ting ved å stille spørsmål utover det som står i læreverkene (Dahler-Larsen, 2006).

3.3 Før datainnsamling

3.3.1 Hermeneutikk og betydningen av egen for-forståelse

Hermeneutikk er en vitenskapsteoretisk tilnærming som ofte benyttes i studier av tekster, og handler om at leseren skaper mening av tekst (Gall et al., 2007). Som nevnt ovenfor står forskerens egen fortolkning av innholdet i læreverkene sentralt innenfor en kvalitativ forskningstilnærming. Forståelsen av læreverkene vil dermed innebærer et samspill mellom lærebøkene og forskeren som tolker dem (Fay, 1996). Forskerens for-forståelse har betydning for tolkning og forståelse av lærebøkene (Dalen, 2013). For-forståelse kan defineres som ”en forståelsesberedskap som utløser en primærforståelse av det gitte.” (Wormnæs, 2005, s. 2). Det handler blant annet om de kunnskaper, erfaringer, teorier og verdier en tar med seg inn i forskningsprosessen. Å være bevisst rundt sin egen for-forståelse og at denne kan endres underveis i forskningsprosessen, i lys av empiri, blir dermed viktig (Dalen, 2013).

Min for-forståelse knyttet til leseforståelsesstrategier og hvordan læreverk kan stimulere til utviklingen av strategibevisste lesere har blitt preget av teori jeg har lest, forelesninger og egne erfaringer. Egen for-forståelse har selvfølgelig fått betydning for hva jeg forventet å få ut av denne studien og hva jeg trodde at jeg kom til å finne i læreverkene. Blant annet hadde jeg en antakelse om at læreverkene vektlegger overflatestrategier i større grad enn dybdestrategier. Denne antakelsen bygger blant annet på forskning som har vist at både lærebøker (Rønning et al., 2008) og lærere har fokus på mer implisitt strategibruk ved at det i stor grad blir benyttet oppsummeringsoppgaver for å kontrollere elevenes hukommelse av

tekster (Andreassen, 2013; Andreassen & Bråten, 2011), noe som har likhetstrekk til bruk av memoreringsstrategier (Bråten, 2013). Samtidig viste resultatene på PISA i 2000 og PIRLS i 2001 at norske elever i liten grad bruker lærings- og leseforståelsesstrategier når de leser (Lie et al., 2001; Roe & Solheim, 2007), først og fremst i form av dybdestrategier (Bråten, 2013). Antakelsen om at læreverkene har et større fokus på overflatestrategier ble derimot i stor grad avvist når læreverkene ble analysert. På den måten bidro empiri til å endre min for-forståelse (Dalen, 2013).

Den hermeneutiske sirkel eller spiral handler om at en dypere forståelse for utsagn eller deler oppstår ved å se dem i en helhet, og motsatt. For å forstå innholdet i læreverkene forutsetter det til en viss grad bruk av egen for-forståelse for å tolke delene, der forståelsen av delene videre vil påvirke forståelsen av helheten i læreverkene. Slik foregår en vekselvirkning mellom forståelse av helheten og delene (Befring, 2015; Jacobsen, 2015). Ved tolkning av delene i læreverkene tilegnet jeg meg ny kunnskap, som videre har påvirket den helhetlige forståelsen av læreverkene; på den måten utviklet jeg en ny forståelse for læreverkene. Dette har bidratt til at jeg i lys av å tolke delene i lærebøkene har endret utvalget av lærebøker og læreverk underveis.

3.3.2 Utvalg

Kvalitativ metode forutsetter at forskeren velger et hensiktsmessig utvalg av kilder, med bakgrunn i at disse kildene skal kunne gi en dypere forståelse av det fenomenet en ønsker å studere (Gall et al., 2007). Det var av stor betydning, i tråd med kvalitativ metode, å velge et lite utvalg av læreverk for å kunne gå dypere inn i disse. For å skaffe et hensiktsmessig utvalg av læreverk ble det benyttet kriterieutvelgning (Dalen, 2013), der det ble valgt ut noen kriterier eller avgrensninger for utvalget. Følgende inklusjonskriterier ble vektlagt ved utvelgning av læreverk, og lærebøker innenfor læreverkene:

- Læreverk i faget norsk på 5. trinn som er mye brukt i skolen.
- Læreverk som er av nyere dato.
- Lærebøker, og kapitler eller deler, innenfor læreverkene som fokuserer på lesing og leseforståelsesstrategier.

Det første kriteriet for utvelgning er at læreverkene som velges ut må være mye brukt i faget norsk på 5. trinn. Det ble derfor tatt utgangspunkt i læreverk fra de største bokforlagene i

Norge; det stod til slutt mellom læreverkene Zeppelin 5 fra Aschehoug, Salto 5 fra Gyldendal og Kaleido 5 fra Cappelen Damm.

Det neste utvalgskriteriet er at læreverkene må være av nyere dato, med den hensikt at læreverkene skal være så nylig oppdaterte som mulig. Flere av lærebøkene i læreverket Zeppelin 5 fra Aschehoug ble utgitt i 2006, og Zeppelin 5 ble derfor ikke tatt med i utvalget. Utvalget ble dermed avgrenset til læreverkene Salto 5 fra Gyldendal og Kaleido 5 fra Cappelen Damm, da begge disse læreverkene ble utgitt i 2015. Læreverket Salto 5 består av Elevbok A og B, Arbeidsbok A og B, Lærernes bok A og B, og Smart Tavle og Smartbok. Læreverket Kaleido 5 består av Grunnbok A og B, Tekstbok, Lærernes bok og Digital.

Et siste inklusjonskriterium er å velge ut de lærebøkene i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 som vektlegger lesing, dette for å avgrense fokuset mot lesing og leseforståelsesstrategier. Dette kriteriet førte til at følgende lærebøker ble valgt; Elevbok A og B i Salto 5, og Grunnbok A og Tekstbok i Kaleido 5, fordi disse lærebøkene har fokus på lesing og arbeid med leseforståelsesstrategier. Kaleido 5 Grunnbok B og alle kapitlene i Grunnbok A, bortsett fra kapittel 1, fokuserer ikke på leseforståelsesstrategier. Derfor ble Kaleido 5 Tekstbok også trukket ut til utvalget fordi den i større grad vektlegger arbeid med leseforståelsesstrategier. I tillegg ble kapittel 1 i Salto 5A Lærernes bok og Kaleido 5 Lærernes bok valgt fordi lærerveiledningene kan gi en utdypende beskrivelse av leseforståelsesstrategiene. Utvalget av læreverk, og lærebøker innenfor læreverkene, består dermed av:

- Salto 5: Elevbok A og Elevbok B, og Lærernes bok A kapittel 1.
- Kaleido 5: Grunnbok A kapittel 1, Tekstbok kapittel 1, 3, 5 og 6, og Lærernes bok kapittel 1.

3.3.3 Kildekritikk

I tråd med kvalitativ dokumentanalyse er det viktig at de valgte læreverkene vurderes i lys av deres brukbarhet og pålitelighet i forhold til problemstillingen. Dette innebærer kildekritikk eller kildegransking (Kjelstadli, 1999). Kjelstadli (1999) beskriver kildekritikk som ”et sett av håndverksregler som sier hvordan en skal behandle kilder for ikke å forvri den informasjonen en får ut av dem.” (s. 169). Det handler om at en som forsker må stille seg kritisk til kildene i forhold til hva en kan få ut av dem (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Når kildekritikk benyttes i forhold til historiske kilder er det vanlig å skille mellom fire områder en bør forholde seg til: kildenes representativitet, indre kildekritikk, ytre kildekritikk og kildenes innhold (Kjelstadli, 1999). Alle disse fire områdene vil ikke være like relevante for denne studien.

Kildenes representativitet kan være av betydning. Representativitet innebærer at en stiller spørsmål ved om de valgte læreverkene er representative eller brukbare for å belyse problemstillingen (Duedahl & Jacobsen, 2010; Kjelstadli, 1999). Dette har det allerede blitt redegjort for ovenfor knyttet til det å velge et hensiktsmessig utvalg av læreverk, med bakgrunn i formålet med problemstillingen. Et representativt utvalg av kilder blir dermed forsøkt ivare tatt av de nevnte inklusjonskriteriene ovenfor.

I forhold til ytre kildekritikk vil det i lys av problemstillingen være relevant å stille spørsmål ved læreverkenes formål og funksjon (Kjelstadli, 1999); å vurdere om de valgte læreverkene utøver det mandatet de er satt til i forhold til arbeid med leseforståelsesstrategier, i lys av de skolepolitiske føringene i LK06 og forskning om leseforståelsesstrategier.

Indre kildekritikk handler om å vurdere hvordan kildene kan benyttes i lys av problemstillingen; er læreverkene relevante og troverdige? Sannhet står sentralt ved indre kildekritikk (Tveit, 2014). Læreverkene ses på som troverdige fordi hensikten blir å undersøke hva det enkelte læreverk vektlegger av leseforståelsesstrategier og hvordan de stimulerer til strategibevisste lesere. Korrespondanse- og koherensteori blir viktig å undersøke innenfor indre kildekritikk. Korrespondanseteori innebærer at noe er sant fordi det stemmer overens med virkeligheten, altså med empiri. Kildene er i denne sammenhengen selve empirien. I studien blir læreverkene empirien, som dermed må vurderes opp mot egne hypoteser. Koherensteorien handler om at noe er sant fordi det samsvarer med det vi vet og teorier innenfor det bestemte området (Tveit, 2014). I forhold til koherensteorien har dermed læreverkene blitt vurdert i lys av forskning om leseforståelsesstrategier og skolepolitiske føringer i LK06.

3.4 Studiens kvalitet

3.4.1 Validitet

Validitet handler om ”graden av korrekte slutninger man kan trekke på basis av resultatene fra datainnsamlingen, ikke bare avhengig av ”instrumentet”, men også av prosessen og karakteristika ved gruppen som studeres” (Vedeler, 2000, s. 124). Kildekritikk, slik det ble redegjort for ovenfor, blir viktig for å fremme kvaliteten i studien (Duedahl & Jacobsen, 2010). Maxwell (1992) skiller mellom fem kategorier av validitet som står sentralt innenfor kvalitativ metode; deskriptiv validitet, tolkende validitet, teoretisk validitet, generaliserbarhet og evaluerende validitet. Studiens kvalitet vil videre vurderes i lys av disse validitetskategoriene.

Deskriptiv validitet handler om at forskeren ikke finner opp eller forvrenger det som blir sett eller hørt (Maxwell, 1992). I lys av denne studien blir det viktig å ikke forvrengte det som står eller finne opp noe som ikke står i læreverkene.

Fortolkende validitet undersøker deltakernes perspektiver rundt fenomenet som studeres. I denne sammenhengen skiller en mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne beskrivelser (Maxwell, 1992). Det førstnevnte handler om å forstå det ut fra deltakernes perspektiv, og det sistnevnte er å forstå det ut fra forskerens perspektiv (Vedeler, 2000). Innenfor fortolkende validitet blir erfaringsnære beskrivelser viktig. I analysen har det vært viktig å skille mellom beskrivelser direkte hentet fra læreverkene, altså erfaringsnære beskrivelser, og egne fortolkninger av disse beskrivelsene, i form av erfaringsfjerne beskrivelser (Dalen, 2013).

Teoretisk validitet handler om teoretiske konstruksjoner som enten tas med inn i eller utvikles underveis i forskningsprosessen, og som dermed benyttes for å forstå det som står i læreverkene. Det går altså utover rene beskrivelser i læreverkene, og over til forskerens refleksjoner og teorier knyttet til disse beskrivelsene (Maxwell, 1992). For å styrke validiteten ble det som nevnt viktig i analysen å skille mellom rene beskrivelser fra forfatterne og egne fortolkninger av disse beskrivelsene, og begrunne de fortolkningene ble gjort underveis i analysen (Duedahl & Jacobsen, 2010). Ved fortolkning av innholdet i læreverkene har det også blitt viktig å uttrykke egen for-forståelse knyttet til leseforståelsesstrategier for å synliggjøre egen forskerrolle, og dermed styrke validiteten. Dette har blitt redegjort for under overskrift 1.16.1. om hermeneutikk og forskerens for-forståelse. På den måten har leseren mulighet for å vurdere hvordan min for-forståelse kan ha påvirket fortolkningsprosessen (Dalen, 2013).

Generaliserbarhet handler om å kunne overføre resultatene fra den bestemte situasjonen eller populasjonen til lignende personer, situasjoner eller tider enn de i undersøkelsen. Et hensiktsmessig utvalg av læreverk skal kunne gi mest mulig informasjon, i lys av å besvare problemstillingen; det vil dermed styrke generaliserbarheten (Maxwell, 1992). I denne studien vil formålet være å undersøke intensjonsnivå i forhold til hvordan læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 har som intensjon at arbeidet med leseforståelsesstrategier skal foregå. Det vil derimot ikke være mulig å generalisere, basert på disse resultatene, til hvordan det jobbes med leseforståelsesstrategier i praksis i skolene, eller til andre læreverk som ikke har vært en del av utvalget. Mulighetene for å kunne generalisere forutsetter også at det gis fyldige og relevante beskrivelser (Vedeler, 2000); det handler som tidligere nevnt om at det i analysen trekkes frem både erfaringsnære og erfaringsfjerne beskrivelser (Dalen, 2013).

Evaluerende validitet innebærer at forskeren legger til en evaluerende tilnærming til fenomenet, i stedet for en beskrivende, fortolkende eller forklarende tilnærming (Maxwell, 1992). For å styrke den evaluerende validiteten har det blitt viktig å vurdere beskrivelsene i læreverkene i lys av teori, og dermed unngå et normativt perspektiv.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om etterprøvbarehet; vil andre forskere komme fram til det samme resultatet dersom studien gjennomføres på samme måte og under de samme betingelsene? (Vedeler, 2000, s. 125). For å kunne styrke reliabiliteten i denne studien ble det viktig å beskrive hele forskningsprosessen på en nøyaktig måte, og begrunne alle valg som har blitt gjort underveis. Trusler mot reliabilitet kan være dårlig kategorisering og en ufullstendig analyse (Vedeler, 2000). For å fremme god reliabilitet har det dermed vært viktig å være tydelig i gjennomførelsen og ulike valg som har blitt gjort underveis i forskningsprosessen og analysen av læreverkene (Bratberg, 2014). For å sikre best mulig kategorisering har lærebøkene blitt gjennomgått flere ganger i kodingen for å passe på at alle relevante begreper ble tatt med, og for å sjekke at egen forståelse av beskrivelsene i lærebøkene er riktige. Videre har de valgte kategoriene blitt dannet med bakgrunn i funn i kodingen og analysen av læreverkene, og teori knyttet til leseforståelsesstrategier og hva som kjennetegner god strategiinstruksjon. Begrunnelser for valg av kategorier og fortolkninger av innholdet i læreverkene har også blitt viktig.

En annen trussel mot reliabilitet er et dårlig utvalg av læreverker (Vedeler, 2000). Som en del av kildekritikken ble det viktig å velge et pålitelig utvalg av læreverker med bakgrunn i vurderingen av indre og ytre kildekritikk, læreverkenes representativitet og innholdet i læreverkene (Duedahl & Jacobsen, 2010; Kjelstadli, 1999).

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Etikk handler om ”hva som er rett og galt”. Forskningsetikk kan beskrives som ”et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet” (NESH, 2016, s. 5). Som forsker finnes det en rekke forskningsetiske retningslinjer en bør følge, og det er den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som sikrer at disse følges. Den ene gruppen av retningslinjer omhandler de som deltar i forskningsprosjektet (NESH, 2016). Selv om en ved bruk av dokumentanalyse som metode får en viss avstand fra datamaterialet som benyttes (Dahler-Larsen, 2006), er det samtidig viktig å være bevisst på hvordan en som forsker påvirker forskningsprosessen gjennom sine valg, vurderinger og fortolkninger; som tidligere nevnt blir det dermed viktig å dokumentere og begrunne egne fortolkninger av læreverkene underveis (Bratberg, 2014; Duedahl & Jacobsen, 2010). Samt å være bevisst på hvordan egen for-forståelse kan påvirke fortolkningene (Dalen, 2013). I denne sammenhengen blir det som allerede har blitt redegjort for om validitet og reliabilitet også viktig i forhold til forskningsetikk (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Et annet etisk hensyn i forhold til denne studien er å vise god henvisningsskikk i forskningsrapporten slik at andre kan gå tilbake til kildene senere. Dette går inn under det som kalles for ”vitenskapelig redelighet”, som handler om å vise god vitenskapelig praksis. Et eksempel på vitenskapelig uredelighet er når forskeren forfalsker eller endrer på datamaterialet, eller plagierer. God henvisningsskikk er også en viktig forutsetning for etterprøvbarehet, altså reliabilitet, i forhold til påstander og argumenter. Videre er det i denne studien også viktig at en ikke generaliserer slik at resultatet gjør seg gjeldende for alle læreverker, med bakgrunn i de få læreverkene som er valgt i dette prosjektet (NESH, 2016).

3.6 Presentasjon av datamaterialet

Datamaterialet som har vært utgangspunkt for koding og analyse vil bli presentert. Samt hvilke intensjoner de to læreverkenes har i arbeidet med leseforståelsesstrategier, og hva leseforståelsesstrategiene de vektlegger innebærer.

3.6.1 Læreverket Kaleido 5

Titler på valgte lærebøker	Utgivelsesår	Forfattere
- Kaleido 5 Grunnbok A: Kapittel 1. - Kaleido 5 Tekstbok: Kapittel 1, 3, 5 og 6. - Kaleido 5 Lærerens bok: Generell del og kapittel 1.	2015	I. Anly, E. Lissner & S. Nome.

Intensjoner

I Kaleido 5 Lærerens bok, generell del, står det beskrevet at elevene må lære hvordan, hvorfor og når strategiene skal brukes, og at de må tilpasse strategibruken til et klart mål. Det anbefales derfor at læreren modellerer og støtter elevene i innlæringen av strategiene, for at de skal utvikle selvstendig strategibruk. Betydningen av at elevene får øve på å bruke strategiene til ulike typer tekster gjennom hele Kaleido 5 Tekstbok fremheves også. Med bakgrunn i denne beskrivelsen i Lærerens bok generell del, har Kaleido 5 som mål at elevene skal utvikle seg til å bli ”*strategiske lesere*”.

I Lærerens bok står det videre at læreverket Kaleido 5 vektlegger sju hovedstrategier, og beskriver disse strategiene som en blanding mellom ulike overflate- og dybdestrategier. Det vektlegges altså en kombinasjon av dybde- og overflatestrategier, i tråd med Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi. Kaleido 5 deler inn leseforståelsesstrategiene etter om de benyttes før, under og/eller etter lesing, med et særlig tyngdepunkt på strategibruk før og under lesing for at elevene skal være aktive i leseprosessen. De sju hovedstrategiene er ”*Lesemål og lesemåter*”, ”*Hva vet du fra før?*”, ”*Få oversikt med OBI*”, ”*Oppsummer*”, ”*Lag en teori*”, ”*Les med blyanten i hånda*” og ”*Finn ut av vanskelige ord*”. Strategiene kan i stor grad benyttes for både skjønnlitterære tekster og saktekster, men lærerveiledningen mener at lesestrategien ”*Lag en teori*” passer særlig godt til skjønnlitterære tekster og at strategien ”*Les med blyanten i hånda*” benyttes til saktekster der elevene skal lese for å lære.

I kapittel 1 i Grunnbok A presenteres elevene for leseforståelsesstrategiene. Strategien ”*Lesemål og lesemåter*” innebærer at en må vurdere hva målet med å lese en tekst er og tilpasse måten en leser teksten på i lys av målet; de tre lesemåtene er skumlese, nærlese og letelese. ”*Hva vet du fra før?*” betyr at en henter frem den kunnskapen og de erfaringene en har om det teksten handler om før en leser. I denne sammenhengen foreslår Kaleido 5 bruk av et ”*VL-skjema*” der en før lesing skriver i venstre kolonne hva en vet fra før om temaet, mens en etter å ha lest teksten skriver i høyre kolonne hva en har lært av å lese teksten. ”*Få oversikt med OBI*” innebærer at en før lesing leser overskrifter, ser på bilder eller forside, og leser ingress eller innledning for å få et inntrykk av hva teksten kan handle om. ”*Oppsummer*” er en strategi der en oppsummerer under lesing ved å stille spørsmål for å sjekke at en har forstått det teksten handler om, og oppsummering etter lesing for å sammenfatte innholdet i teksten. ”*Lag en teori*” betyr at en predikerer hva som skjer videre i teksten. ”*Les med blyanten i hånda*” innebærer at en under lesing skriver ned sentrale nøkkelord og nøkkelsetninger fra teksten. ”*Finn ut av vanskelige ord*” betyr at dersom en møter på et ukjent ord underveis i teksten kan en bruke en rekke steg for å finne ut av hva ordet betyr. Denne strategien innebærer også bruk av kolonnenotat etter lesing der en skriver ned ordet, hva det betyr og et eksempel på bruk av ordet i en kontekst.

I innlæringen av strategiene fremhever Kaleido 5 Lærerens bok betydningen av at læreren modellerer for elevene, og at elevene gradvis skal kunne bruke strategiene mer og mer selvstendig når de jobber med leseforståelsesstrategiene i tekstboken.

3.6.2 Læreverket Salto 5

Titler på valgte lærebøker	Utgivelsesår	Forfattere
- Salto 5 Elevbok A: Kapittel 1-8. - Salto 5 Elevbok B: Kapittel 9-16. - Salto 5 Lærerens bok A: Generell del og kapittel 1.	2015	M. Teigen, L. T. Sunne, G. Brovold, A. Bjøndal & S. Aslam.

Intensjoner

Den generelle delen i Salto 5 Lærerens bok beskriver intensjonen rundt arbeidet med leseforståelsesstrategier på lignende måte som Kaleido. For å utvikle det læreverket Salto kaller for ”*strategisk kompetanse*”, på samme måte som for det Kaleido betegner som ”*strategiske lesere*”, må elevene lære et bredt repertoar av leseforståelsesstrategier, ha kunnskap om hvordan de brukes, og trene på å benytte dem til ulike typer tekster gjennom resten av Salto 5 Elevbok A og B.

Læreverket Salto 5 skiller mellom leseforståelsesstrategier som kan benyttes før, under og/eller etter lesing, og lærerveiledningen deler leseforståelsesstrategier inn i fire hovedgrupper; hukommelse-, organiserings-, utdypnings- og overvåkingsstrategier. Denne inndelingen er i tråd med Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi for inndeling av leseforståelsesstrategier. Strategiene presenteres i kapittel 1 i Elevbok A. Salto har hovedfokus på de fem SALTO-strategier ”*Superblikk*”, ”*Alt jeg vet*”, ”*Lesemåte*”, ”*Tenkestopp*” og ”*Oppsummering*”. Disse fem strategiene kan i stor grad benyttes for både skjønnlitterære tekster og saktekster. Strategien ”*Superblikk*” innebærer at leseren ser på overskrifter, bilder, faktabokser, bildetekst og ordforklaringer for å få et inntrykk av hva teksten handler om og hva slags teksttype det er. ”*Alt jeg vet*” innebærer at en tenker over hva en vet fra før om det teksten handler om. Strategien ”*Lesemåte*” betyr at en tilpasser hvordan en leser teksten med bakgrunn i hva som er målet med lesingen; dybdelese, oversiktslese eller letelese. ”*Tenkestopp*” innebærer at en stopper opp underveis i lesingen for å kontrollere at en forstår det en leser og oppsummerer det en har lest, setter inn tiltak dersom en ikke forstår og predikerer hva som kommer videre i teksten. For strategien ”*Oppsummering*” gir Salto tips til sju forskjellige leseforståelsesstrategier som kan benyttes; ”*Gjenfortell teksten for en annen*”, ”*Skriv det viktigste innholdet i teksten*”, ”*Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten*”, ”*Lag en tegning eller en tegneserie*”, ”*Lag finne- og tenke-spørsmål*”, ”*Lag ei ordliste med forklaringer til alle nye og viktige ord*” og ”*Lag et strukturert tankekart*”.

I tillegg til SALTO-strategiene vektlegger Salto 5 fire strategier når elevene skal ”lese for å lære”, og som dermed passer spesielt godt til saktekster; ”*Sammendrag*”, ”*Tankekart*”, ”*Venndiagram*” og ”*Nøkkelord*”. ”*Sammendrag*” innebærer at en skriver det viktigste innholdet i en tekst. ”*Tankekart*” kan brukes som en idémyldring før lesing, og som en måte å få oversikt over teksten på etter lesing. ”*Venndiagram*” benyttes for å sammenligne. ”*Nøkkelord*” innebærer å skrive de viktigste ordene i en tekst, som videre kan brukes for blant annet å lage tankekart og å skrive sammendrag. Strategiene ”*Sammendrag*” og

”Tankekart” er også strategier en kan ta i bruk knyttet til SALTO-strategien

”Oppsummering”; i form av ”Skriv det viktigste innholdet fra teksten” og ”Lag et strukturert tankekart”.

Salto 5 understreker også betydningen av modelleringen og at elevene gradvis utvikler selvstendig bruk av strategiene, på samme måte som Kaleido. Lærerens bok generell del beskriver fire nivåer eller grader av selvstendighet som blir viktige i arbeidet for å utvikle elevenes strategiske kompetanse; læreren modellerer bruken av strategiene, læreren og elevene gjennomfører strategiene sammen, elevene prøver ut strategiene på egen hånd med støtte fra lærer dersom det er behov, og elevene mestrer å bruke strategiene selvstendig.

4 Koding og analyse av datamaterialet

Med bakgrunn i den todelte problemstillingen, og læreverkens intensjoner rundt hva som blir viktig i arbeidet med leseforståelsesstrategier, er kodingen og analysen av læreverkene delt inn i tre hoveddeler:

Hvilke leseforståelsesstrategier vektlegges i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 i faget norsk på 5. trinn? I tråd med det første leddet i problemstilling vil det i kodingen og analysen bli undersøkt hvilke leseforståelsesstrategier læreverkene vektlegger. Fokuset er på læreverkens inndeling av leseforståelsesstrategier i forhold til om de benyttes før, under og/eller etter lesing, og hvordan de vektlagte leseforståelsesstrategiene videre kan kategoriseres i henhold til Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi.

Hvordan kan læreverkene stimulere til utviklingen av strategiske lesere? For å kunne svare på andre ledd av problemstilling er det gjort en koding og analyse av hvordan leseforståelsesstrategiene presenteres for elevene, og om det er et samsvar mellom teksttype og forslag til bruk av leseforståelsesstrategi:

- Presentasjonen av leseforståelsesstrategiene: For andre del av kodingen og analysen er fokuset på hvordan leseforståelsesstrategiene blir presentert. Det vil bli undersøkt om denne presentasjonen er oversiktlig, og om beskrivelsene av strategiene er eksplisitte i form av at det beskrives hva strategien innebærer, når strategien kan brukes, hvordan strategien kan brukes og hvorfor strategien er viktige å lære seg.
- Sammenheng mellom leseforståelsesstrategi og teksttype: I siste del av kodingen og analysen, er fokuset på læreverkens videre bruk av leseforståelsesstrategiene der elevene kan trene på å benytte strategiene til ulike typer tekster. I denne sammenhengen blir det undersøkt om det er et samsvar mellom hvilke leseforståelsesstrategier det gis påminnelser om til ulike teksttyper, og hvilke teksttyper læreverkene anbefaler at strategiene brukes til.

Analyseprosessen starter med å kode datamaterialet. I kodingen tas det utgangspunkt i det som kommer frem i læreverkene; det noteres ned sentrale temaer og begreper funnet i læreverkene, som er av relevans for å belyse problemstillingen. Hensikten med kodingen er at temaene og begrepene som blir funnet, blir brukt for å danne kategorier til analysen. Ved å danne kategorier kan læreverkene sammenlignes innenfor hver av kategoriene, i forhold til

likheter og forskjeller. Etter å ha valgt kategorier, blir det gjort en tilordning av enheter der innholdet fra læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 flyttes til de relevante kategorier. På den måten legges det til rette for den siste delen av analyseprosessen som innebærer en sammenbinding, der læreverkene sammenlignes innenfor de valgte kategoriene.

4.1 Koding

Koding innebærer at en tilordner begreper til ulike deler av teksten slik at de gir mening (Thagaard, 2013). Kodingen i denne studien ble gjennomført for hånd, og ingen verktøy ble benyttet. For å bli kjent med innholdet i læreverkene ble de gjennomgått tidlig, der læreverkene ble kodet ved å markere og tilordne begreper til viktig informasjon eller temaer som kunne være nyttige for å belyse problemstillingen. Det ble tatt utgangspunkt i ”tematisk koding” der temaer i teksten som er av interesse for problemstillingen blir identifisert og begrepsfestet (Charmaz, 2014), med det formålet om å finne relevante kategorier til analysen.

I det følgende blir det beskrevet hva som har blitt kodet i læreverkene innenfor de tre hoveddelene. Det starter med en presentasjon av kodingen av første hoveddel der det undersøkes hvilke leseforståelsesstrategier som vektlegges, og i hvilket omfang strategiene kan kategoriseres i henhold til Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi. Videre blir kodingen av hvordan læreverkene presenterer leseforståelsesstrategiene beskrevet, i lys av om strategiene blir presentert på en oversiktlig og eksplisitt måte. Til slutt beskrives kodingen av den tredje hoveddelen, sammenheng mellom leseforståelsesstrategi og teksttype, der det undersøkes om det er samsvar mellom læreverkenes bruk av strategier til ulike tekster og læreverkenes anbefalinger om hvilke teksttyper strategiene passer best til. I beskrivelsen av hver av de tre hoveddelene blir det gitt eksempler for hvordan kodingen har blitt gjennomført. For å se hele kodingen av de tre hoveddelene henvises det til vedlegg 1, 2 og 3.

4.1.1 Vektlegging av leseforståelsesstrategier

Datamaterialet som er kodet med henblikk på første del av problemstillingen er kapittel 1 i Salto 5 Elevbok A, og kapittel 1 i Kaleido 5 Grunnbok A og Tekstbok. Begge læreverkene gir en presentasjon av de vektlagte leseforståelsesstrategiene i første kapittel. Tilsvarende introduksjonskapittel i lærerveiledningene i Salto 5 og Kaleido 5 ble også kodet. Hensikten med å kode lærerveiledningene var for å undersøke om de kan gi mer utdypende informasjon

om vektleggingen av leseforståelsesstrategier enn det som står beskrevet i elevenes lærebøker.

Gjennom kodingen ble det notert ned hvilke leseforståelsesstrategier som vektlegges, hvordan læreverkene strukturerer strategiene i forhold til om de benyttes før, under og/eller etter lesing, og hvordan strategiene videre kan kategoriseres i henhold til Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi. Et eksempel på slik koding vil være at det for leseforståelsesstrategien ”*Superblikk*” i Salto 5 ble skrevet ned at læreverket vektlegger strategien før lesing, og at den i henhold til Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi kan kategoriseres som en elaboreringsstrategi, med begrunnelser for hvorfor strategien kan kategoriseres slik basert på egen tolkning. Det henvises til vedlegg 1 for hvordan hele kodingen av læreverkene vektlegging av leseforståelsesstrategier ble gjennomført.

4.1.2 Presentasjonen av leseforståelsesstrategiene

I andre ledd av problemstillingen blir formålet å undersøke hvordan læreverkene kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere. For å besvare dette spørsmålet er det av relevans å undersøke hvordan læreverkene presenterer leseforståelsesstrategiene, og hvordan det jobbes videre med leseforståelsesstrategiene. Begge læreverkene presenterer hvilke leseforståelsesstrategier de vektlegger i et eget kapittel. Videre har det vært interessant å analysere hvordan disse strategiene anbefales brukt gjennom læreboken og om det er samsvar mellom anbefalt strategi og teksttype.

I presentasjonen av leseforståelsesstrategiene ble kapittel 1 i Salto 5 Elevbok A, og kapittel 1 i Kaleido 5 Grunnbok A og Tekstbok kodet. Gjennom kodingen ble det funnet at begge læreverkene vektlegger at strategiene presenteres på en oversiktlig og eksplisitt måte. Et eksempel fra kodingen er temaet oversiktlig i Salto 5; det ble skrevet ned at det i presentasjonen av hver strategi er en fast struktur der strategiene først presenteres, før elevene får mulighet til å øve på hver strategi. Et annet eksempel fra koding er for temaet eksplisitt; for leseforståelsesstrategien ”*Tenkestopp*” i Salto 5 ble det notert at strategien presenteres på en eksplisitt måte fordi det beskrives når, hvordan og hvorfor strategien kan brukes. Vedlegg 2 viser kodingen av hvordan alle leseforståelsesstrategiene blir presentert i begge læreverkene.

4.1.3 Sammenheng mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype

I tråd med siste ledd i problemstillingen innebærer det å stimulere til strategiske lesere ikke bare at elevene lærer et repertoar av hensiktsmessige leseforståelsesstrategier, men også at de fleksibelt tilpasser strategibruken til ulike typer tekster. Hensikten med å kode hvordan lærebøkene jobber videre med leseforståelsesstrategiene blir å undersøke hvilke leseforståelsesstrategier som brukes til saktekster og skjønnlitterære tekster, og om det har sammenheng med hvilke typer tekster læreverkene anbefaler at de benyttes til. Kapitlene 3, 5 og 6 i Kaleido 5 Tekstbok ble kodet, fordi de valgte kapitlene har som mål at elevene skal jobbe med leseforståelsesstrategiene til ulike typer tekster. I læreverket Salto 5 ble kapittel 2-8 i Elevbok A og kapittel 9-16 i Elevbok B kodet; med fokus på delene i hvert kapittel som heter ”Les og forstå” og ”Oppsummering”, fordi disse delene har et særlig fokus på arbeid med de vektlagte leseforståelsesstrategiene.

Gjennom kodingen ble det funnet at begge læreverkene tilpasser valg av strategier elevene skal bruke med hensyn til teksttype, i forhold til om det er en saktekst eller en skjønnlitterær tekst. Det ble dermed kodet hvilke strategier læreverkene bruker til skjønnlitterære tekster, til saktekster og til begge typer tekster. Et eksempel på en slik koding er at det for en skjønnlitterær tekst som heter ”Hunden som skulle holde selskap”, ble notert at strategien ”Hva vet du fra før?” brukes før lesing, strategiene ”Oppsummer” og ”Lag en teori” benyttes under lesing, og at strategien ”Oppsummer” brukes etter lesing. Det henvises til vedlegg 3 for hele kodingen av hvilke leseforståelsesstrategier læreverkene benytter til skjønnlitterære tekster og saktekster. Funnene fra denne kodingen ble videre sammenlignet med læreverkens anbefalinger om hvilke teksttyper strategiene bør brukes til, for å vurdere om det er et samsvar.

4.2 Kvalitativ innholdsanalyse

I analysen har det blitt benyttet kvalitativ innholdsanalyse. Kvalitativ innholdsanalyse vektlegger tolkning. En slik analysemetode passet best i forhold til problemstillingen fordi formålet blir å finne kategorier i læreverkene knyttet til hva slags leseforståelsesstrategier som vektlegges og hvordan læreverkene kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere. Kategoriene som blir funnet vil videre legges til rette for sammenligning mellom læreverkene innenfor de valgte kategoriene (Bratberg, 2014; Jacobsen, 2015).

Kvalitativ innholdsanalyse består av tre trinn; kategorisering, tilordning av enheter og sammenbinding. Det første trinnet er å danne kategorier med bakgrunn i læreverkene (Jacobsen, 2015). Det ble dannet kategorier i tråd med en induktiv tilnærming, der de valgte kategoriene har tatt utgangspunkt i innholdet som ble funnet i læreverkene. Ved hjelp av den tematiske kodingen, slik det ble beskrevet ovenfor, ble det markert og skrevet ned viktige temaer i læreverkene som videre ble brukt for å lage kategorier, og for å sortere innhold fra læreverkene inn i disse kategoriene (Thagaard, 2013). Bratberg (2014) påpeker at en analyse ofte omfatter en kombinasjon mellom deduksjon og induksjon. Dette har likhetstrekk til den hermeneutiske spiral, slik den ble beskrevet ovenfor (Dalen, 2013). Selv om det ble tatt utgangspunkt i en induktiv tilnærming i kategoriseringen, så har også min egen for-forståelse (Wormnæs, 2005) hatt noe betydning for hvilke kategorier som ble vektlagt i analysen. Etter hvert som analysen ble gjennomført ble egen for-forståelse og kategoriene endret i lys av empiri (Bratberg, 2014). De valgte kategoriene har derfor ikke vært de samme hele tiden, men har blitt endret med stadig nye funn i analysen av læreverkene. I tråd med den hermeneutiske spiral innebærer det at jeg utviklet en dypere meningsforståelse for innholdet i læreverkene underveis i analysen, enn det jeg tidligere hadde (Befring, 2015).

Kategoriene som er valgt til det første leddet i problemstillingen, læreverkenes vektlegging av leseforståelsesstrategier, er først og fremst "Leseforståelsesstrategier før lesing", "Leseforståelsesstrategier under lesing" og "Leseforståelsesstrategier etter lesing". Videre har leseforståelsesstrategiene før, under og etter lesing blitt delt inn i kategoriene "Dybdestrategier", i form av organiserings-, elaborerings- eller kontroll- og overvåkingsstrategier, og "Overflatestrategier", i form av memoreringsstrategier. En slik kategorisering ble valgt fordi inndelingen i bruk av strategier før, under og/eller etter lesing er felles mellom læreverkene. Samtidig er skillet mellom ulike typer dybde- og overflatestrategier en anerkjent måte å dele inn lærings- og leseforståelsesstrategier på innenfor forskning (Bråten, 2013; Weinstein & Mayer, 1983).

For det andre leddet i problemstillingen, om hvordan læreverkene kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere, ble kategoriene "Oversiktighet" og "Eksplisitt" valgt i læreverkenes presentasjon av leseforståelsesstrategiene. For lærebøkens videre bruk av leseforståelsesstrategiene ble kategorien "Sammenheng mellom valg av leseforståelsesstrategi og teksttype" valgt. Disse kategoriene ble valgt fordi det gjennom kodingen ble funnet at det er et felles fokus mellom læreverkene at strategiene presenteres på

en oversiktlig og eksplisitt måte, og det er fokus på at elevene skal trene på å ta strategiene i bruk til ulike typer tekster.

Etter å ha valgt ut de nevnte kategoriene, blir neste trinn i kvalitativ innholdsanalyse å tilordne enheter til kategoriene; altså å sortere eller flytte relevant innhold fra hvert enkelt læreverk til de tilhørende kategoriene (Jacobsen, 2015). Et eksempel for hvordan dette ble gjort er at alle strategiene læreverkene Kaleido 5 og Salto 5 vektlegger før lesing ble sortert under kategorien "Leseforståelsesstrategier før lesing". På dette trinnet er det først og fremst fokus på å få frem de erfaringsnære beskrivelsene i læreverkene (Dalen, 2013), for å få en oversikt over datamaterialet knyttet til de ulike kategoriene (Jacobsen, 2015).

Det siste trinnet i kvalitativ innholdsanalyse innebærer en sammenbinding (Jacobsen, 2015). Her blir læreverkene sammenlignet i forhold til likheter og forskjeller innenfor hver kategori. Videre sammenfattes funnene for hver av de tre hoveddelene, og resultatene ses i lys av læreverkens intensjoner og teori på forskningsfeltet. Resultatene for hovedproblemstillingen blir også vurdert i forhold til underproblemstillingen; hvordan læreverkens vektlegging av leseforståelsesstrategier kan få betydning for utviklingen av strategiske lesere. Til slutt følger en avsluttende sammenbinding av de tre hoveddelene i lys av teori for å besvare problemstillingen.

De to første trinnene i kvalitativ innholdsanalyse, kategorisering og tilordning av enheter, vil videre bli gjennomgått i forhold til hvordan læreverkene har blitt analysert. Sammenbindingen av de tre hoveddelene, som er det tredje trinnet i analysen, vil gjennomgås til slutt som en del av presentasjonen og drøftingen av resultatene.

4.3 Oversikt over hvordan analysen blir presentert

Modellen nedenfor gir en oversikt over de kategoriene som har blitt valgt til analysen, basert på den tematiske kodingen. I presentasjonen av analysen blir hver av kategoriene innenfor de tre hoveddelene presentert i tråd med trinnene kategorisering og tilordning av enheter i kvalitativ innholdsanalyse. Etter det legges det frem en presentasjon og drøfting av funnene fra analysen i form av en sammenbinding, som er det siste trinnet i kvalitativ innholdsanalyse.

<u>Repertoar av leseforståelsesstrategier</u>	<u>Videre bruk og trening</u>
---	-------------------------------

<p>1. Vektlegging:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Før lesing - Under lesing - Etter lesing <p>Overflatestrategier:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memorering <p>Dybdestrategier:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborering - Organisering - Kontroll og overvåking 	<p>2. Presentasjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oversiktighet - Eksplisitt 	<p>3. Sammenheng mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke strategier til hvilke typer tekster?
---	--	--

4.4 Vektlegging av leseforståelsesstrategier

Første del av analysen tar for seg første ledd i problemstillingen: *Hvilke leseforståelsesstrategier vektlegges i læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 i faget norsk på 5. trinn?*

I tråd med trinnene i kvalitativ innholdsanalyse (Jacobsen, 2015) vil kategoriseringen bli gjennomgått først. Videre blir det vist hvordan relevant innhold fra læreverkene har blitt flyttet til tilhørende kategorier, altså en tilordning av enheter.

4.4.1 Kategorisering

Det ble funnet frem til en kategoriinndeling av leseforståelsesstrategiene som er felles mellom læreverkene, basert på den tematiske kodingen fra vedlegg 1. Både Kaleido 5 og Salto 5 vektlegger arbeid med leseforståelsesstrategier før, under og etter lesing. Videre kan strategiene i begge læreverkene kategoriseres etter ulike dybde- og overflatestrategier, i tråd med Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi og læreverkernes intensjoner rundt en vektlegging av dybde- og overflatestrategier. Kategoriene for vektlegging av leseforståelsesstrategier blir dermed følgende:

Før, under og etter lesing: Leseforståelsesstrategier før lesing er strategier som benyttes før en begynner å lese en tekst, leseforståelsesstrategier under lesing er strategier som benyttes underveis mens en leser en tekst, og leseforståelsesstrategier etter lesing er strategier som en benytter etter å ha lest en tekst.

Dybdestrategier og overflatestrategier: Overflatestrategier er leseforståelsesstrategier som benyttes før, under eller etter lesing i form av memoreringsstrategier; dette er strategier der leseren ikke endrer lærestoffet på noen måte, men er heller en repetisjon eller gjentakelse av innholdet. Dybdestrategier er leseforståelsesstrategier som benyttes før, under eller etter lesing i form av organiserings-, elaborerings-, og overvåkings- eller kontrollstrategier; dette er strategier som griper dypere inn i tekstinholdet ved at en endrer på det.

4.4.2 Tilordning av enheter

For å skape en oversikt over vektleggingen av leseforståelsesstrategier i læreverkene Salto og Kaleido ble alle leseforståelsesstrategiene fra hvert læreverk sortert inn i relevante kategorier.

Før, under og etter lesing

Først ble leseforståelsesstrategiene kategorisert etter om de benyttes før, under eller etter lesing, med utgangspunkt i den tematiske kodingen i vedlegg 1. Som tidligere nevnt ble det i denne sammenhengen dannet tabeller der leseforståelsesstrategier som faller inn under samme kategori noteres i samme tabell; dette blir vist i tabellene under, og her har alle leseforståelsesstrategiene som begge læreverkene vektlegger blitt tatt med. Det som står under "Læreverkens inndeling" i tabellen viser til hvordan læreverkene deler inn de vektlagte leseforståelsesstrategiene etter om de kan benyttes før, under og/eller etter lesing.

Kategori: Leseforståelsesstrategier før lesing	
Læreverk	Læreverkens inndeling
Salto 5	"Superblikk", "Alt jeg vet", "Lesemåter" og "Tankekart" blir beskrevet som strategier som kan benyttes før lesing.
Kaleido 5	"Hva vet du fra før?" ved bruk av VL-skjema der en skriver hva en kan fra før, "Få oversikt med OBI", "Lesemål og lesemåter",

	og ”Lag en teori” blir beskrevet som strategier som kan benyttes før lesing.
--	--

Kategori: Leseforståelsesstrategier under lesing	
Læreverk	Læreverkenes inndeling
Salto 5	”Tenkestopp” og ”Nøkkelord” blir beskrevet som strategier som kan benyttes under lesing.
Kaleido 5	”Oppsummer” under lesing, ”Lag en teori”, ”Les med blyanten i hånda”, og ”Finn ut av vanskelige ord” blir beskrevet som strategier som kan benyttes under lesing.

Kategori: Leseforståelsesstrategier etter lesing	
Læreverk	Læreverkenes inndeling
Salto 5	<p>Sju tips til strategier under hovedstrategien ”Oppsummering” blir vektlagt som strategier som kan benyttes etter lesing. Disse er:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ”Gjenfortell teksten for en annen” - ”Skriv det viktigste innholdet i teksten” - ”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten” - ”Lag en tegning eller en tegneserie” - ”Lag finne- og tenke-spørsmål” - ”Lag ei ordliste med forklaringer til alle nye og viktige ord” - ”Lag et strukturert tankekart” <p>Samt de tre strategiene ”Tankekart”, ”Venndiagram” og ”Sammendrag”, som Salto mener blir viktige for å lese for å lære.</p>
Kaleido 5	”Oppsummer” etter lesing, ”Hva vet du fra før?” ved bruk av VL-skjema der en skriver hva en har lært, og ”Finn ut av vanskelige

	<i>ord</i> ved bruk av kolonnenotat blir beskrevet som strategier som kan benyttes etter lesing.
--	--

Dybdestrategier og overflatestrategier

Videre blir alle leseforståelsesstrategiene før, under og etter lesing kategorisert etter ulike dybde- eller overflatestrategier. Disse kategoriseringene er basert på egne fortolkninger av hvordan leseforståelsesstrategiene i læreverkene kan inndeles; se vedlegg 1 for begrunnelser rundt kategoriinndelingen i ulike dybde- og overflatestrategier. Tabeller for leseforståelsesstrategier før, under og etter lesing vil videre bli presentert for å belyse hvilke dybde- og overflatestrategier som vektlegges i læreverkene.

Kategori: Før lesing	Strategityper	Salto 5	Kaleido 5
Dybdestrategier:	Elaboreringsstrategier	”Superblikk” ”Alt jeg vet”	”Få oversikt med OBP” ”Hva vet du fra før?” ved bruk av VL-skjema
	Organiseringsstrategier	”Tankekart”	
	Overvåkingsstrategier/ Kontrollstrategier	”Lesemåte”	”Lesemål og lesemåter” ”Lag en teori”
Overflatestrategier:	Memoreringsstrategier		

Før lesing ligner disse strategiene i stor grad på hverandre; ”Superblikk” i Salto og ”Få oversikt med OBP” i Kaleido, ”Alt jeg vet” i Salto og ”Hva vet du fra før?” i Kaleido, og ”Lesemåter” i Salto og ”Lesemål og lesemåter” i Kaleido.

Kategori: Under lesing	Strategityper	Salto 5	Kaleido 5
Dybdestrategier:	Elaboreringsstrategier		

	Organiseringsstrategier		
	Overvåkingsstrategier/ Kontrollstrategier	<i>”Tenkestopp”</i>	<i>”Oppsummer”</i> <i>”Finn ut av vanskelige ord”</i> <i>”Lag en teori”</i>
Overflatestrategier:	Memoreringsstrategier	<i>”Nøkkelord”</i>	<i>”Skriv med blyanten i hånda”</i>

Under lesing innebærer leseforståelsesstrategiene *”Nøkkelord”* i Salto og *”Skriv med blyanten i hånda”* i Kaleido det samme. Leseforståelsesstrategien *”Tenkestopp”* i Salto omfatter de tre strategiene *”Oppsummer”*, *”Finn ut av vanskelige ord”* og *”Lag en teori”* i Kaleido.

Kategori: Etter lesing	Strategityper	Salto 5	Kaleido 5
Dybdestrategier:	Elaboreringsstrategier	<i>”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”</i> <i>”Lag en tegning eller en tegneserie”</i> <i>”Lag finne- og tenke-spørsmål”</i>	- <i>”Hva vet du fra før?”</i> ved bruk av VL-skjema
	Organiseringsstrategier	<i>”Tankekart”</i> <i>”Venndiagram”</i> <i>”Lag ei ordliste med forklaringer til</i>	<i>”Finn ut av vanskelige ord”</i>

		<i>alle nye og viktige ord</i>	ved bruk av kolonnenotat
	Overvåkingsstrategier/ Kontrollstrategier		
Overflatestrategier:	Memoreringsstrategier	<i>”Gjenfortell teksten for en annen”</i> <i>”Skriv det viktigste innholdet i teksten”</i> eller <i>”Sammendrag”</i>	<i>”Oppsummer”</i>

”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten” i Salto og *”Hva vet du fra før?”* i Kaleido, *”Lag ei ordliste med forklaringer til alle nye og viktige ord”* i Salto og *”Finn ut av vanskelige ord”* ved bruk av kolonnenotat i Kaleido, og *”Gjenfortell teksten for en annen”* og *”Skriv det viktigste innholdet i teksten”* i Salto og *”Oppsummer”* i Kaleido er strategier som i stor grad ligner på hverandre etter lesing.

4.5 Presentasjonen av leseforståelsesstrategiene

Andre hoveddel av analysen tar for seg det andre leddet i problemstillingen: *”Hvordan kan læreverkene stimulere til utviklingen av strategiske lesere?”*

I tråd med kvalitativ innholdsanalyse (Jacobsen, 2015) vil denne delen starte med en presentasjon av de valgte kategoriene oversiktighet og eksplisitt. Videre blir det beskrevet hva slags innhold fra læreverkene som har blitt flyttet til kategoriene oversiktighet og eksplisitt, altså det som kalles for tilordning av enheter.

4.5.1 Kategorisering

Valg av kategorier er basert på den tematiske kodingen fra vedlegg 2 for hva læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 vektlegger i presentasjonen av leseforståelsesstrategiene. Samtidig har

valg av kategoriene også tatt utgangspunkt i hva forskning mener er viktig ved god strategiinstruksjon for å utvikle strategiske lesere (Block & Duffy, 2008). Kategoriene er som følger:

Oversiktligheit: Kategorien oversiktligheit omfatter all informasjon fra læreverkene om leseforståelsesstrategiene presenteres på en oversiktlig måte. Er det en struktur i hvordan strategiene introduseres, og hvordan strategiene er delt inn?

Eksplisitt: Kategorien eksplisitt omfatter all informasjon fra læreverkene om leseforståelsesstrategiene presenteres på en eksplisitt måte, i form av at det beskrives hva strategien handler om, når den kan brukes, hvordan den kan brukes og hvorfor strategien kan være viktig å lære seg. Benyttes det illustrasjoner eller eksempler som også kan utdype hvordan strategien kan anvendes?

4.5.2 Tilordning av enheter

For å skape en oversikt over hvordan læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 presenterer leseforståelsesstrategiene ble innholdet fra hvert læreverk flyttet til relevante kategorier. I det følgende vil funn fra begge læreverkene innenfor hver av de to kategoriene oversiktligheit og eksplisitt bli presentert. I presentasjonen av hver kategori presenteres først resultatene for læreverket Kaleido 5, så presenteres resultatene for læverket Salto 5.

Oversiktligheit

Kaleido 5

I læverket Kaleido 5 Grunnbok A kapittel 1 innledes presentasjonen av leseforståelsesstrategiene med en oversikt over de sju hovedstrategiene; med bilder og hva hver enkelt strategi heter. Videre introduseres hver enkelt strategi i dybden, der det beskrives hva de innebærer, hvordan og hvorfor de kan brukes, og mulighet for å øve på hver enkelt strategi i form av overskrifter der det blant annet står ”Øv på...”. Avslutningsvis i kapitlet er det en rekke oppsummeringsoppgaver knyttet til de presenterte leseforståelsesstrategiene. I Kaleido 5 Tekstbok kapittel 1 kan elevene trene mer på de sju strategiene. Her presenteres de samme strategiene på nytt, i samme rekkefølge som i Grunnbok A, med de samme bildene. For hver strategi gis det først en kort oppsummering av hva strategien innebærer, før elevene kan trene mer på å bruke dem gjennom en rekke oppgaver.

Salto 5

I læreverket Salto 5 Elevbok A kapittel 1, starter kapitlet med en kort presentasjon av leseforståelsesstrategiene SALTO, der hver bokstav i SALTO står for én overordnet leseforståelsesstrategi. I innledningen nevnes det at elevene også skal øve på strategier for å lese for å lære. Videre introduseres først hver av SALTO-strategiene mer i dybden, der det beskrives hva de innebærer, og hvordan, når og hvordan de kan brukes. Samtidig gis det mulighet for å trene på å bruke hver enkelt av dem. Etter gjennomgåelsen av SALTO-strategiene er det en oppsummerende tabell der det beskrives kort hva de fem SALTO-strategiene innebærer. Etter introduksjonen av SALTO-strategiene, presenteres de fire leseforståelsesstrategiene som Salto vektlegger som viktige å bruke når elevene skal lære av det de leser. Her følges den samme strukturen; det beskrives hva strategiene innebærer, og videre får elevene mulighet til å øve på strategiene. ”Lese for å lære”-strategiene ”*Tankekart*” og ”*Sammendrag*” er også en del av SALTO-strategien ”*Oppsummering*”. Helt til slutt i kapitlet er det et oppsummerende sammendrag av alle leseforståelsesstrategiene som har blitt gjennomgått.

Eksplisitt

For å belyse hvordan læreverkene presenterer leseforståelsesstrategiene i forhold til kategorien eksplisitt blir det trukket ut eksempler fra læreverkene på når det er mangel på eksplisitte beskrivelser.

Kaleido 5

I Kaleido 5 Grunnbok A kapittel 1 presenteres leseforståelsesstrategiene generelt på en eksplisitt måte, i form av beskrivelser om hva strategiene innebærer, og når, hvordan og hvorfor de kan brukes. I presentasjonen av hver enkelt strategi er det bilder som passer til, for å illustrere hvordan strategiene kan anvendes. Videre gis det eksempler i form av illustrasjoner for hvordan elevene kan lage kolonnenotat til lesestrategien ”*Finn ut av vanskelige ord*” og VL-skjema til lesestrategien ”*Hva vet du fra før?*”.

Oppsummeringsoppgavene i Grunnbok A, etter presentasjonen av hver enkelt strategi, fokuserer på at elevene også selv skal være bevisste på og formidle hvordan, hvorfor og når strategiene kan benyttes; eksempelvis ”*Beskriv minst tre ulike lesestrategier, og forklar hvordan og når du kan bruke dem*”. I Kaleido 5 Tekstbok kapittel 1 gis det en eksplisitt påminnelse om hva hver leseforståelsesstrategi innebærer, før elevene får mulighet til å øve

mer på å bruke strategiene. Ved siden av de eksplisitte beskrivelsene i Kaleido 5, vil det videre gis eksempler på leseforståelsesstrategier som ikke blir presentert på en like eksplisitt måte.

I presentasjonen av lesestrategi 2, ”*Hva vet du fra før?*”, er det som nevnt illustrert et VL-skjema. Det står derimot ikke eksplisitt at elevene kan bruke dette VL-skjemaet for å skrive ned hva de vet før de leser teksten og hva de har lært etter å ha lest teksten. Det som står er at elevene skal svare på en rekke spørsmål før og etter lesing om temaet for teksten. I Kaleido 5 Lærerens bok kapittel 1 står det derimot: ”*Elevene kan bruke et VL-skjema for å dokumentere hva de kan fra før, og hva de har lært av å lese teksten.*”.

For lesestrategi 4, ”*Oppsummer*”, står det følgende i beskrivelsen av hva elevene kan gjøre under lesing: ”*Du kan stoppe opp og spørre deg selv: Hva leste jeg nå? Hva handlet dette om? Svaret på disse spørsmålene er en oppsummering.*” Det står derimot ikke beskrevet eksplisitt hva eleven kan gjøre og hvordan de skal gå frem dersom de ikke forstår det de har lest; skal elevene eksempelvis lese teksten på nytt?

Salto 5

På samme måte som i læreverket Kaleido 5 blir de fleste leseforståelsesstrategiene i Salto 5 Elevbok A kapittel 1 presentert på en eksplisitt måte. Det blir benyttet illustrasjoner for å vise eksplisitt for elevene hvordan de kan ta leseforståelsesstrategiene ”*Tankekart*” og ”*Vennediagram*” i bruk. I det følgende gis det noen eksempler fra læreverket Salto 5 for når leseforståelsesstrategiene ikke blir presentert på en eksplisitt måte.

Leseforståelsesstrategien ”*Oppsummering*”, som er en del av SALTO-strategiene, presenteres på følgende måte: ”*Tips til hvordan du kan oppsummere en tekst*

- *Gjenfortelle teksten for en annen.*
- *Skrive ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten.*
- *Lag ei ordliste med forklaringer til alle nye og viktige ord.*
- *Lag en tegning eller en tegneserie.*
- *Lag finne- og tenke-spørsmål.*
- *Lag et strukturert tankekart (se side 16).*
- *Skriv det viktigste innholdet i teksten.*”.

Det gis som vist en rekke tips til hvordan elevene kan oppsummere en tekst, i form av sju ulike leseforståelsesstrategier. Det står derimot ikke eksplisitt hvordan hver av disse sju strategiene kan brukes, hvorfor de kan være viktige å bruke og når det passer best å bruke dem i forhold til ulike formål eller ulike typer tekster.

Leseforståelsesstrategiene som blir viktig når elevene skal *”lese for å lære”*, altså *”Sammendrag”*, *”Nøkkelord”*, *”Venndiagram”* og *”Tankekart”*, beskrives i lys av hvordan og hvorfor de kan benyttes. Men i presentasjonen av disse fire strategiene kommer det ikke klart frem om de brukes før, under eller etter lesing. Det som står er: *”lesere som arbeider aktivt med teksten før, under og etter lesing, er de som lærer aller mest.”* Det er først når en går gjennom oppgavene at en ser at Salto vektlegger å skrive nøkkelord under lesing som en del av strategien *”Tenkestopp”*, mens det å skrive sammendrag, og å lage tankekart og venndiagram vektlegges mer etter lesing. I følge Salto 5A Lærerens bok kan det å lage tankekart også være nyttig før lesing som idémyldring rundt et tema.

4.6 Sammenheng mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype

Den tredje delen av analysen tar for seg det andre leddet i problemstillingen: *”Hvordan kan læreverkene stimulere til utviklingen av strategiske lesere?”*.

I tråd med kvalitativ innholdsanalyse (Jacobsen, 2015) vil det først bli beskrevet hvordan det har blitt kategorisert. Videre blir innhold fra læreverkene flyttet til relevante kategorier.

4.6.1 Kategorisering

Valg av kategorier er basert på den tematiske kodingen fra vedlegg 3 av læreverkenes videre arbeid med leseforståelsesstrategiene, der det ble markert hva slags leseforståelsesstrategier det gis påminnelser om før, under og etter lesing til ulike saktekster og skjønnlitterære tekster. Følgende kategori ble valgt:

Sammenheng mellom valg av leseforståelsesstrategi og teksttype: Kategorien omfatter alt som har å gjøre med om det er en sammenheng mellom teksttype og påminnelse om bruk av leseforståelsesstrategi. Kategorien ble valgt med bakgrunn i at lærerveiledningene i Salto 5

og Kaleido 5 mener at leseforståelsesstrategiene passer til ulike teksttyper. Læreverkene skiller først og fremst mellom strategier som passer til skjønnlitterære tekster og/eller saktekster. Det kan dermed stilles spørsmål ved om det er sammenheng mellom teksttype og leseforståelsesstrategier læreverkene gir påminnelser om at elevene skal bruke.

4.6.2 Tilordning av enheter

I denne delen av analysen blir relevant innhold fra læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 flyttet til kategorien sammenheng mellom valg av leseforståelsesstrategi og teksttype. I det følgende blir det presentert to tabeller, én for hvert læreverk, for å gi en oversikt over sammenhengen mellom påminnelse om leseforståelsesstrategi og teksttype. De to tabellene viser hvilke leseforståelsesstrategier som i følge læreverkene passer best til teksttypene skjønnlitterære tekster og saktekster, samtidig som tabellene også gir en oversikt over om dette faktisk samsvarer med hvilke leseforståelsesstrategier som brukes til saktekster og skjønnlitterære tekster i begge læreverkene.

Sammenheng mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype

I venstre kolonne i tabellene står det hvilken leseforståelsesstrategi som er i fokus i læreverket. I den midterste kolonnen står det hva slags teksttype(r) læreverkene mener at den enkelte leseforståelsesstrategi passer best til. I den siste kolonnen er det notert ned om intensjonene i læreverkene i forhold til om teksttype samsvarer med hva som faktisk ble funnet gjennom analysen av hvilke leseforståelsesstrategier læreverkene gir påminnelser om til saktekster og skjønnlitterære tekster. For hele kodingen av hvilke leseforståelsesstrategier læreverkene benytter til ulike typer tekster, henvises det til vedlegg 3 for konkrete eksempler.

Leseforståelsesstrategi og teksttype: Læreverket Kaleido 5		
Leseforståelsesstrategi	Teksttype	Samsvar med funn? X= Ja - = Nei
<i>”Lesemål og lesemåter”</i>	Skjønnlitterære tekster og saktekster.	X
<i>”Hva vet du fra før?”</i>	Skjønnlitterære tekster og saktekster. Men særlig viktig i arbeid med	X

	saktekster.	
<i>”Få oversikt med OBI”</i>	Skjønnlitterære tekster og saktekster.	X
<i>”Oppsummer”</i> under lesing	Skjønnlitterære tekster og saktekster.	-
<i>”Oppsummer”</i> etter lesing	Skjønnlitterære tekster og saktekster.	X
<i>”Lag en teori”</i>	Skjønnlitterære tekster.	X
<i>”Finn ut av vanskelige ord”</i>	Skjønnlitterære tekster og saktekster.	X
<i>”Les med blyanten i hånda”</i>	Saktekster.	X

Leseforståelsesstrategi og teksttype: Læreverket Salto 5		
Leseforståelsesstrategi	Teksttype	Samsvar med funn? X= Ja - = Nei
<i>”Lesemåte”</i>	Skjønnlitterære tekster og saktekster.	X
<i>”Alt jeg vet”</i>	Skjønnlitterære tekster og saktekster.	X
<i>”Superblikk”</i>	Skjønnlitterære tekster og saktekster.	X
<i>”Tenkestopp”</i>	Skjønnlitterære tekster og saktekster.	X
<i>”Oppsummering”</i> : Sju oppsummeringsstrategier	Skjønnlitterære tekster og saktekster; avhengig av hvilken oppsummeringsstrategi som benyttes. Står ikke spesifikt hvilken teksttype strategiene passer til.	X Basert på kodingen i vedlegg 3 ble det funnet at strategiene <i>”Lag et strukturert tankekart”</i> , <i>”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”</i> , <i>”Skriv det viktigste innholdet i teksten”</i> , og

		<p>”Gjenfortell teksten for en annen” benyttes for saktekster og når elevene skal lese for å lære, slik som ved oppsummering av kapitlene.</p> <p>Strategiene ”Lag ei ordliste med forklaringer til alle nye og viktige ord” og ”Lag finne- og tenke-spørsmål” benyttes for både saktekster og skjønnlitterære tekster.</p> <p>Strategien ”Lag en tegning eller en tegneserie” benyttes for skjønnlitterære tekster.</p>
”Nøkkelord”	Saktekster.	X
”Sammendrag”	Saktekster.	X
”Tankekart”	Saktekster.	X
”Venndiagram”	Alt som kan sammenlignes i skjønnlitterære tekster og saktekster, men særlig viktig i arbeid med saktekster.	X

For leseforståelsesstrategien ”Oppsummering” i læreverket Salto 5 gis det ingen beskrivelser om hvilke av strategiene som passer til skjønnlitterære tekster og saktekster; gjennom kodingen i vedlegg 3 ble det funnet hvilke av strategiene som benyttes til teksttypene, og disse er logiske i forhold til hva strategiene går ut på. Ved sammenligningen av læreverkenes intensjoner og bruken av leseforståelsesstrategiene til ulike tekster ser en at de fleste strategiene tatt i bruk i resten av læreverkene samsvarer med læreverkenes intensjoner i

Lærerens bok. For én strategi i Kaleido 5, slik det er markert i den første tabellen ovenfor, ble det derimot funnet mangel på samsvar; dette vil bli drøftet under i sammenbindingen.

5 Presentasjon og drøfting av resultater

Til nå har trinnene kategorisering og tilordning av enheter i kvalitativ innholdsanalyse (Jacobsen, 2015) blitt gjennomgått. I presentasjonen og drøftingen av resultatene vil det siste trinnet, sammenbinding, bli presentert i lys av de tre hoveddelene. Til slutt sammenfattes alle tre hoveddelene i lys av teori for å drøfte læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 sin vektlegging av leseforståelsesstrategier og hvordan læreverkene kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere.

5.1 Sammenbinding: Vektlegging av leseforståelsesstrategier

I det følgende blir læreverkene først sammenlignet med hverandre i lys av kategoriene før, under og etter lesing, og videre i forhold til kategoriene dybdestrategier og overflatestrategier. Til slutt sammenfattes alle kategoriene for å belyse den generelle vektleggingen av leseforståelsesstrategier i de to læreverkene, i lys av både læreverkens intensjoner og forskning om leseforståelsesstrategier.

5.1.1 Leseforståelsesstrategier før, under og etter

Fordelingen av antallet strategier før, under og etter lesing er ganske jevn i begge læreverkene, og mange av de samme strategiene vektlegges i både Salto og Kaleido. Læreverkene skiller seg ved at de benytter ulike begreper for strategiene, og har noe forskjellig inndeling. Før lesing vektlegger læreverkene mange av de samme strategiene. Samtidig skiller de to læreverkene seg før lesing ved at Salto i tillegg vektlegger bruk av strategien ”Tankekart”, og Kaleido vektlegger strategien ”Lag en teori”. Under lesing er det også mye av den samme vektleggingen i strategier mellom læreverkene, men de har en noe ulik inndeling; strategien ”Tenkestopp” i Salto er delt inn i tre strategiene ”Lag en teori”, ”Finn ut av vanskelige ord” og ”Oppsummer” i Kaleido. Det som først og fremst er et synlig skille i vektleggingen av strategier i Salto og Kaleido er leseforståelsesstrategiene etter lesing. Læreverket Salto har et større fokus på leseforståelsesstrategier etter lesing sammenlignet med læreverket Kaleido. I Kaleido 5 Lærerens bok fremhever læreverket at de har et større fokus på arbeid med strategier før og under lesing, enn etter lesing. Læreverket Salto vektlegger sju oppsummeringsstrategier, samt tre strategier som kan benyttes når elevene skal

lese for å lære.

5.1.2 Dybdestrategier og overflatestrategier

I vektleggingen av ulike strategityper, i lys av Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi, er det en god del likhetstrekk mellom læreverkene. Før lesing er det ensidig fokus på dybdestrategier i begge læreverkene. Fordelingen av strategiene før lesing er derimot noe forskjellig. Begge læreverkene vektlegger elaboreringsstrategier der elevene kan se på bilder, og leser overskrifter og innledning eller ingress, og å tenke over hva de vet fra før om temaet teksten handler om; det innebærer at elevene henter frem egne forkunnskaper og knytter det til teksten (Bråten, 2013). Videre vektlegger også begge læreverkene kontroll- og overvåkingsstrategien lese måte der elevene må velge hvordan de skal lese en tekst med bakgrunn i hva som er formålet med å lese teksten. Det som skiller læreverkene er at Kaleido mener at kontroll- og overvåkingsstrategien *”Lag en teori”* kan brukes før lesing, mens Salto vektlegger organiseringsstrategien *”Tankekart”*.

Under lesing vektlegges både dybde- og overflatestrategier i læreverkene. Begge læreverkene fokuserer på memoreringsstrategien der elevene skriver nøkkelord og nøkkelsetninger, og kontroll- og overvåkingsstrategier der elevene kontrollerer egen leseforståelse og setter inn tiltak dersom en ikke forstår. Fordi læreverket Kaleido har delt inn sine kontroll- og overvåkingsstrategier i tre, mens læreverket Salto vektlegger dem som én strategi i form av *”Tenkestopp”*, er antallet kontroll- og overvåkingsstrategier derfor større for Kaleido enn for Salto. Læreverkene fokus på kontroll- og overvåkingsstrategier under lesing stemmer godt overens med det Bråten (2013) beskriver; at det å kontrollere og overvåke egen leseforståelse først og fremst blir viktig under lesing.

Etter lesing benyttes det også både dybde- og overflatestrategier i begge læreverkene. Alle strategitypene vektlegges, bortsett fra kontroll- og overvåkingsstrategier. Læreverket Salto har en større vektlegging av arbeid med leseforståelsesstrategier etter lesing enn læreverket Kaleido. I Kaleido er det én form for memoreringsstrategi som vektlegges etter lesing; *”Oppsummer”*. Salto vektlegger flere former for memoreringsstrategier etter lesing; *”Skriv det viktigste innholdet i teksten”* eller *”Sammendrag”* og *”Gjenfortell teksten for en annen”*. Kaleido vektlegger elaboreringsstrategien *”Hva vet du fra før?”* der elevene skriver hva de har lært i et VL-skjema, mens Salto vektlegger de tre elaboreringsstrategiene *”Skriv ned hva*

du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”, ”Lag en tegning eller en tegneserie”, og ”Lag finne- og tenke-spørsmål”. Etter lesing blir organiseringsstrategier også synliggjort i begge læreverkene. I Salto vektlegges bruk av ”Tankekart”, ”Venndiagram”, og kolonnenotat i form av ”Lag ei ordliste med forklaringer til alle nye og viktige ord”. I Kaleido vektlegges én organiseringsstrategi; kolonnenotat, som en del av hovedstrategien ”Finn ut av vanskelige ord”.

5.1.3 Sammenfatning av kategoriene

Resultatene fra analysen viser at begge læreverkene vektlegger en inndeling i leseforståelsesstrategier før, under og etter lesing, og at det generelt er en jevn fordeling av leseforståelsesstrategier før, under og etter lesing, der begge læreverkene i stor grad vektlegger mange av de samme leseforståelsesstrategiene. Salto 5 har et noe større spekter av leseforståelsesstrategier til sammen, og vektlegger flere strategier etter lesing enn det Kaleido 5 gjør. Læreverket Kaleido 5 har mer fokus på strategier før og under lesing, noe som samsvarer med intensjonene i Kaleido 5 Lærerens bok. Det er også en god variasjon av ulike overflate- og dybdestrategier i begge læreverkene både før, under og etter lesing, med en større vektlegging av dybdestrategier enn overflatestrategier generelt. Som tidligere nevnt viser forskning at det er særlige viktige å jobbe med dybdestrategier for å utvikle god leseforståelse (Samuelstuen & Bråten, 2007). Samtidig kjennetegnes ikke-strategiske lesere av at de har et begrenset repertoar av leseforståelsesstrategier (Roe, 2006), ofte bestående av overflatestrategier (Bråten, 2013). Læreverkenes intensjoner om en kombinasjon mellom overflate- og dybdestrategier stemmer altså overens med det som er funnet i vektleggingen i begge læreverkene. Den store vektleggingen av dybdestrategier går også mot mine egne antakelser, eller for-forståelse (Wormnæs, 2005), før studien startet, om at læreverkene har et større fokus på overflatestrategier. Dersom hovedproblemstillingen ses i lys av underproblemstilling kan det tenkes at fokuset på dybdestrategier i læreverkene har betydning for og kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere, ved at det legger til rette for at elevene tilegner seg et bredt repertoar (Roe, 2006), først og fremst bestående av dybdestrategier (Bråten, 2013).

I tråd med RAND Reading Study Group sin modell for leseforståelse (Snow & Sweet, 2003; Snow, 2010) vil læreverkene, i lys av komponenten ”leseren”, legge til rette for at elevene tilegner seg et repertoar av leseforståelsesstrategier. I forhold til komponenten ”aktivitet” i

modellen legger læreverkene til rette for at elevene er aktive lesere ved bruk av ulike leseforståelsesstrategier før, under og etter lesing.

5.2 Sammenbinding: Presentasjonen av leseforståelsesstrategiene

Læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 vil sammenlignes i forhold til likheter og forskjeller innenfor kategoriene oversiktlig og eksplisitt. Til slutt sammenfattes de to kategoriene oversiktlig og eksplisitt for å vurdere hvordan læreverkene kan stimulere til utviklingen av strategiske lesere. I denne sammenhengen blir funnene i de to kategoriene drøftet i lys av intensjonene rundt arbeidet med leseforståelsesstrategier i Lærerens bok i både Salto 5 og Kaleido 5, og i lys av forskning rundt hva som kjennetegner god strategiinstruksjon (Block & Duffy, 2008).

5.2.1 Oversiktlig

Begge læreverkene har en fast struktur for hvordan leseforståelsesstrategiene introduseres. Læreverkene starter med en oversikt over hva alle strategiene heter, noe som forbereder elevene på hvilke strategier som møter dem. Etter det presenterer læreverkene hver strategi mer i dybden, og det gis mulighet for å trene på hver strategi. I Kaleido 5 Tekstbok kapittel 1 følges også denne faste strukturen i presentasjonen av strategiene, og elevene får mulighet til å trene mer på hver enkelt leseforståelsesstrategi. Til slutt i begge læreverkene gis det en oppsummering av strategiene; i Kaleido 5 er dette i form av oppgaver, mens Salto har et sammendrag. I Salto 5 er det også en oppsummerende tabell over SALTO-strategiene, noe som kan gi en bedre oversikt over de ulike strategiene; elevene raskt kan se over tabellen når de skal velge strategiene som passer best, og tabellen gir påminnelse om hva strategiene innebærer.

SALTO-strategiene i Salto 5 kan være enklere for elevene å huske enn lesestrategiene i Kaleido 5 fordi hver bokstav i SALTO representerer én strategi; de første bokstavene, SAL, står for strategiene før lesing, T for under lesing, og O for etter lesing. Kaleido 5 har derimot ikke et like tydelig system i inndelingen av sine sju leseforståelsesstrategier. Det kan være vanskelig å huske hvilken strategi som er hvem fordi det ikke er noe struktur knyttet til hvilken lesestrategi som har fått et bestemt tall; eksempelvis kalles strategien ”Oppsummer”

for ”*Lesestrategi 4*”. Leseforståelsesstrategiene i Kaleido 5, både i Grunnbok og Tekstbok, presenteres derimot med hvert sitt bilde. Slike bilder eller illustrasjoner kan gi en god oversikt over leseforståelsesstrategiene og hjelper elevene med å huske hva strategiene går ut på.

Kaleido 5 presenterer alle de sju leseforståelsesstrategiene i ett, mens Salto 5 har en litt annerledes inndeling og presentasjon. Strategiene for ”å lese for å lære” presenteres etter SALTO-strategiene. Strategiene ”*Sammendrag*” og ”*Tankekart*” presenteres først som en del av SALTO-strategien ”*Oppsummering*”; ”*Lag et strukturert tankekart*” og ”*Skriv det viktigste innholdet i teksten*”. Videre blir ”lese for å lære”-strategiene ”*Tankekart*” og ”*Sammendrag*” presentert på nytt som en del av disse strategiene også. Det kan være forvirrende at ikke alle leseforståelsesstrategiene presenteres under én inndeling. Noen av strategiene som er en del av ”lese for å lære” er også en del av SALTO-strategiene. En slik inndeling kan derimot gjøre det lettere for å elevene å huske hvilke strategier som passer spesielt godt til saktekster.

5.2.2 Eksplisitt

Læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 presenterer de fleste leseforståelsesstrategiene på en eksplisitt måte; det beskrives hva strategiene innebærer, når, hvordan og hvorfor de kan brukes. Kaleido 5 repeterer også den eksplisitte presentasjonen av hver enkelt leseforståelsesstrategi i Kaleido 5 Tekstbok kapittel 1. Begge læreverkene benytter illustrasjoner i beskrivelsen av leseforståelsesstrategiene i ulik grad, noe som kan bidra til å eksemplifisere og gi visuell støtte for hvordan strategiene kan benyttes i praksis. I Kaleido 5 Grunnbok A kapittel 1 benyttes det illustrasjoner til hver av de sju leseforståelsesstrategiene. Disse illustrasjonene brukes også i Kaleido 5 Tekstbok kapittel 1, og kan fungere som påminnelser om hva hver leseforståelsesstrategi innebærer. Kaleido 5 utdyper også noen av leseforståelsesstrategiene med illustrasjoner som skal vise eksempler på hvordan strategiene kan benyttes; dette gjelder for bruk av VL-skjema i lesestrategien ”*Hva vet du fra før?*” og kolonnenotat i lesestrategien ”*Finn ut av vanskelige ord*”. Læverket Salto 5 benytter ikke illustrasjoner til hver enkelt strategi i presentasjonen, men viser som nevnt illustrasjoner til leseforståelsesstrategiene ”*Tankekart*” og ”*Venndiagram*”, for å eksemplifisere hvordan strategiene kan brukes.

5.2.3 Sammenfatning av kategoriene

Forskning understreker hvor viktig eksplisitt instruksjon blir i innlæringen av leseforståelsesstrategier, særlig for mindre strategibevisste elever (Allington & McGill-Franzen, 2009). Eksplisitt instruksjon blir også viktig for å fremme bruk av dybdestrategier (Andreassen & Bråten, 2011). I presentasjon av hver enkelt leseforståelsesstrategi benytter læreverkene eksplisitte beskrivelser ved at det i stor grad blir forklart når, hvordan og hvorfor strategiene kan benyttes. Videre fremmer læreverkene de eksplisitte beskrivelsene av hver leseforståelsesstrategi ved at strategiene presenteres på en oversiktlig måte; ved at det først gis en oversikt over alle strategiene, før det videre går grundig gjennom hver enkelt strategi, med mulighet for å trene på å bruke dem. Resultatene for kategoriene oversiktighet og eksplisitt samsvarer med intensjonene i både Salto 5 Lærerens bok A og Kaleido 5 Lærerens bok. I Kaleido 5 Lærerens bok står det at elevene må lære: *”hvordan de skal bruke strategiene, når de skal bruke strategiene, og med hvilken målsetting de skal bruke strategiene”*, mens det i Salto 5A Lærerens bok står at elevene må: *”ha kunnskap om en lesestrategi. Deretter må de vite hvordan de skal bruke den”*. Elevene må ikke bare tilegne seg et bredt repertoar av leseforståelsesstrategier, de må også lære når, hvordan, og hvorfor strategiene kan benyttes. Dette er et sentralt kjennetegn ved strategiske lesere; slik at de kan tilpasse strategibruken fleksibelt til ulike formål og tekster (Duke & Pearson, 2002; Roe, 2006).

Ved at læreverkene presenterer leseforståelsesstrategiene på en eksplisitt og oversiktlig måte kan det dermed bidra til å fremme elevenes evne til å tilpasse strategibruken fleksibelt ved at de har kunnskap om når, hvordan og hvordan strategiene kan benyttes, og dermed kan det stimulere til utviklingen av strategiske lesere (Roe, 2006; Weinstein et al., 2006). I RAND Reading Study Group sin modell vil presentasjonen av leseforståelsesstrategiene ha betydning for komponenten leseren ved at elevene tilegner seg kunnskap om når, hvordan og hvorfor ulike leseforståelsesstrategier kan brukes (Snow & Sweet, 2003).

Lærerveiledningene i både Salto 5 og Kaleido 5 understreker hvor viktig det er at læreren modellerer og er eksplisitt i presentasjonen av hver leseforståelsesstrategi, noe forskning også viser at er viktig (Block & Duffy, 2008). I lys av eksemplene ovenfor blir ikke alle strategiene presentert på en like eksplisitt måte. I eksempelet fra Kaleido 5 for lesestrategien *”Hva vet du fra før?”* forklares det ikke eksplisitt at elevene skal ta i bruk VL-skjemaet. At elevene benytter VL-skjemaet kan derfor være avhengig av om læreren forklarer det eksplisitt og modellerer bruken av skjemaet for dem.

5.3 Sammenbinding: Sammenheng mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype

I den siste sammenbindingen vil læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 sammenlignes i forhold til om det er samsvar mellom læreverkens intensjoner om teksttype strategiene anbefales brukt til, og om dette faktisk følges opp i hvordan strategiene brukes videre i lærebøkene. Resultatene vil også ses i lys av forskning om hva som kjennetegner god strategiinstruksjon (Block & Duffy, 2008).

5.3.1 Sammenheng mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype

Funnene viser en klar sammenheng mellom læreverkens intensjoner om hvilke teksttyper de mener at strategiene passer best til, og hvilke strategier det gis påminnelser om til de ulike teksttypene gjennom resten av læreverkene. Det ble funnet én strategi som ikke samsvarer med intensjonene; Kaleido 5 sin strategi ”Oppsummer”. For strategien ”Oppsummer” står det i Kaleido 5 Lærerens bok: *”Lesestrategi 4 er en lesestrategi elevene kan bruke mens de leser og etter lesingen. Aktive lesere stopper opp underveis og tenker over hva de leste, og hva som var viktig. Hvis formålet med lesingen for eksempel er å lære noe av teksten, vil en strategisk leser også oppsummere etter at han har lest.”. ”En hovedregel kan være at elevene oppsummerer korte tekster etter lesingen, mens de oppsummerer underveis når de leser lange tekster.”*. Strategien oppsummer kan altså i følge Kaleido 5 benyttes for både skjønnlitterære tekster og saktekster under lesing, og blir særlig viktig etter lesing dersom en leser saktekster. I kodingen og analysen ble det derimot funnet at påminnelser om oppsummeringer underveis, i form av det Kaleido 5 kaller for ”tenkepauser”, bare ble brukt på skjønnlitterære tekster, ikke saktekster. Oppsummeringer etter lesing ble derimot benyttet for både skjønnlitterære tekster og saktekster.

Forskning har vist at elevene ikke bare må lære når, hvordan og hvorfor leseforståelsesstrategiene kan brukes, men også trene på å bruke dem til ulike typer tekster over lengre tid (Allington & McGill-Franzen, 2009; Gersten et al., 2001). Å kunne tilpasse strategibruken til ulike typer tekster er også et sentralt kjennetegn ved strategiske lesere, og er noe som skiller dem fra ikke-strategiske lesere (Roe, 2006). I lærerveiledningene i Kaleido 5 og Salto 5 står det, som tidligere nevnt, at en overordnet intensjon i arbeidet med

leseforståelsesstrategiene er at elevene må trene på de vektlagte strategiene knyttet til ulike typer tekster gjennom resten av læreverket. Funnene fra kodingen og analysen bekrefter at læreverkene har fokus på arbeid med leseforståelsesstrategiene gjennom resten av tekstboken i Kaleido 5 og ”Les og forstå” og ”Oppsummering” i Elevbok A og B i Salto 5. Samtidig er påminnelser om ulike leseforståelsesstrategier i stor grad tilpasset teksttype. Samsvaret mellom leseforståelsesstrategi og teksttype kan ses i lys av tekstkomponenten i RAND Reading Study Group sin modell, som en sentralt faktor ved leseforståelse; valg av leseforståelsesstrategier vil blant annet være avhengig av teksttype (Snow & Sweet, 2003). Læreverkene kan dermed stimulere til utviklingen av strategiske lesere ved at det legges til rette for at elevene trener på å bruke leseforståelsesstrategiene til ulike typer tekster.

5.4 Avsluttende refleksjoner

I den siste delen av drøftingen vil funnene for de tre hoveddelene, vektlegging av leseforståelsesstrategier, presentasjonen av leseforståelsesstrategiene og videre bruk av leseforståelsesstrategi knyttet til ulike typer tekster, sammenbindes og drøftes i lys av en forskningsmessig og en skolepolitisk kontekst. Til slutt belyses mulige implikasjoner av studien.

5.4.1 Sammenbinding av hoveddelene

Fokuset i studien har vært på hvordan læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 fasiliterer til opplæring i leseforståelsesstrategier. Det har ikke blitt studert hvordan det jobbes med leseforståelsesstrategiene som en del av klasseromspraksisen. Forskning viser derimot at lærere i stor grad støtter seg til bruk av læreverk i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2016).

En strategisk leser kan defineres som ”en person som forholder seg til en oppgave med en bevisst intensjon, og som behersker et bredt repertoar av tiltak som kan settes inn dersom dette er nødvendig for å løse oppgaven.” (Roe, 2006, s. 73). Denne definisjonen samsvarer med de tre komponentene leser, aktivitet og tekst i RAND Reading Study Group sin modell for leseforståelse. Forutsetningen for å fremme god leseforståelse er at leseren har kunnskap om et bredt repertoar av leseforståelsesstrategier og hvordan, når og hvorfor de kan benyttes. Det forutsettes også at leseren har et bevisst formål med aktiviteten og tilpasser strategibruken til teksten som leses (Snow & Sweet, 2003). Strategiske lesere benytter

leseforståelsesstrategier ”for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse” (Bråten, 2013, s. 67).

Funnene fra studien viser at læreverkene, i lys av problemstillingen, kan legge til rette for å utvikle strategiske lesere med utgangspunkt i at læreverkene vektlegger et bredt repertoar av leseforståelsesstrategier, at strategiene presenteres på en eksplisitt og oversiktlig måte, og at elevene får trent på å bruke strategiene knyttet til ulike typer tekster gjennom resten av lærebøkene. Dette formidles også gjennom læreverkens intensjoner som viktig i arbeid med leseforståelsesstrategier. Da svake lesere i følge PISA (Frønes, 2016) og PIRLS (Mullis et al., 2012) kjennetegnes av å være ikke-strategiske lesere, kan læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 være av særlig betydning for denne gruppen elever. Ikke-strategiske lesere har et lite repertoar av strategier, ofte bestående av overflatestrategier (Roe, 2006). De har også et større behov for å få strategiene presentert på en eksplisitt og oversiktlig måte for å lære å ta dem i bruk (Duke & Pearson, 2002). Samtidig mangler de ofte et klart formål når de leser en tekst og har vansker med å fleksibelt tilpasse strategibruken til type tekst (Roe, 2006).

For komponenten leseren i RAND Reading Study Group sin modell (Snow & Sweet, 2003; Snow, 2010) vektlegger Salto 5 og Kaleido 5 en bred variasjon av ulike leseforståelsesstrategier som elevene skal lære seg; først og fremst dybdestrategier i form av organiserings-, elaborerings- og kontroll- og overvåkingsstrategier, i henhold til Weinstein og Mayer (1983) sitt taksonomi. Læreverkens vektlegging av dybdestrategier har som nevnt også gått mot mine egne forventninger om hva jeg ville finne i læreverkene før studien startet; basert på forskning (Andreassen, 2013; Andreassen & Bråten, 2011; Rønning et al., 2008) og den kritikk som har vært rettet mot skolens manglende fokus på strategiundervisning med bakgrunn i PISA- og PIRLS- undersøkelsene (Roe, 2006; Solheim & Tønnessen, 2003). Salto 5 og Kaleido 5 presenterer også de vektlagte leseforståelsesstrategiene på en oversiktlig og eksplisitt måte, slik at elevene tilegner seg kunnskap om når, hvordan og hvorfor strategiene kan brukes.

I tråd med aktivitet, som er den andre komponenten i RAND Reading Study Group sin modell (Snow & Sweet, 2003), legger læreverkene til rette for at elevene skal bli lesere som er aktive i samspill med tekster før, under og etter lesing ved bruk av ulike leseforståelsesstrategier. Før lesing vektlegger begge læreverkene strategien ”*lesemåte*”, som innebærer at elevene må tilpasse lesingen til formålet med leseaktiviteten. Det blir viktig at

leseren kan tilpasse strategibruken til ulike lesemål (Roe, 2006). Under lesing blir det blant annet viktig å overvåke egen leseforståelse, noe Salto 5 vektlegger gjennom strategien ”Tenkestopp”, og Kaleido 5 gjennom strategiene ”Oppsummer”, ”Finn ut av vanskelige ord” og ”Lag en teori”. Etter lesing blir det viktig å vurdere hva som er utfallet knyttet til å lese teksten; om det er en skjønnlitterær tekst eller en saktekst, har betydning for valg av leseforståelsesstrategier (Snow & Sweet, 2003).

Den tredje komponenten i modellen til RAND Reading Study Group, teksten (Snow & Sweet, 2003), belyses i Salto 5 og Kaleido 5 ved at læreverkene har fokus på at elevene trener på å ta leseforståelsesstrategiene i bruk til ulike typer tekster, slik at de fleksibelt kan lære å tilpasse strategibruken. Resultatene fra analysen viser at det er samsvar mellom læreverkene bruk av leseforståelsesstrategier, og teksttypene læreverkene anbefaler at de brukes til. Sentralt innenfor strategiinstruksjon er det at elevene får mulighet til å trene på å ta leseforståelsesstrategiene i bruk til ulike typer tekster over tid (Allington & McGill-Franzen, 2009; Gersten et al., 2001).

LK06 fremhever betydningen av leseforståelse som sentralt ved lesing som grunnleggende ferdighet, og beskriver at elevene skal ”kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5). Med utgangspunkt i dette er et overordnet mål i læreplanen at elevene skal utvikle gode lærings- og leseforståelsesstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2015a). LK06 representerer samfunnsmandatet til skolen; i tillegg til å legge føringer for de som jobber i skolen, blir læreplanen viktig i utarbeidelsen av læreverk (Rønning et al., 2008). Læreverkene kan ses på som en del av konteksten i klasserommet som kan fasilitere til elevenes strategiutvikling og leseforståelse (Snow & Sweet, 2003). Resultatene fra analysen av læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 viser et gjennomgående fokus på arbeid med leseforståelsesstrategier. Det kan dermed tyde på at disse læreverkene i stor grad ivaretar det samfunnsmandatet de er satt til av LK06. Dette er videre et viktig grunnlag for at intensjonene om å stimulere til elevenes utvikling av leseforståelsesstrategier blir en realitet.

5.4.2 Implikasjoner

En implikasjon er at studien kan gi økt kunnskap rundt hvordan læreverk generelt kan spille en sentral rolle i arbeidet med leseforståelsesstrategier, som et viktig verktøy for lærere. I lys

av at forlagene og forfatterne i dag har større frihet til å tolke innholdet i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015b), blir det viktig å ha et kontinuerlig kritisk blikk på læreverk i forhold til om de lever opp til de overordnede intensjonene i læreplanen. Med nye og oppdaterte læreplaner utarbeides det også stadig nye læreverk. En annen implikasjon av studien er at det kan være relevant å undersøke hvordan andre læreverk i norsk, eksempelvis Zeppelin 5 fra Aschehoug, vektlegger arbeid med leseforståelsesstrategier; skiller dette læreverket seg fra Salto 5 og Kaleido 5, eventuelt på hvilken måte? Å analysere hvordan læreverk i andre fag, og på ulike klassetrinn, jobber med leseforståelsesstrategier blir også viktig.

Studien har avgrenset seg til å undersøke læreverkene Salto 5 og Kaleido 5 sitt arbeid med leseforståelsesstrategier. Det har ikke blitt studert hvordan arbeid med strategier faktisk gjennomføres i undervisningen. Som en del av konteksten i RAND Reading Study Group sin modell (Snow & Sweet, 2003) har lærerens undervisning også betydning for utviklingen av strategiske lesere, og videre for god leseforståelse. Lærerveiledningene i Salto 5 og Kaleido 5 formidler hvor viktig det er at lærerne modellerer og gir eksplisitt instruksjon i arbeidet med leseforståelsesstrategiene, og at læreren gradvis reduserer støtten slik at elevene kan ta strategiene selvstendig i bruk. Dette stemmer overens med hva forskning viser at kjennetegner god strategiinstruksjon (Block & Duffy, 2008). I tråd med at funnene fra studien viser at arbeidet med leseforståelsesstrategier står sentralt i læreverkene, kan det for videre forskning være av interesse å undersøke hvordan lærere jobber med leseforståelsesstrategier i undervisningen. Hva vektlegges i arbeidet med leseforståelsesstrategier i klasserommet, og samsvarer det med intensjonene som formidles i læreverkene og i LK06?

En siste implikasjon av studien som det er viktig å få frem er at utviklingen av et godt repertoar av leseforståelsesstrategier ikke skal være et mål i seg selv, men heller et middel for å oppnå det overordnede målet om god leseforståelse (Kamhi, 2014). Ved siden av den betydningen leseforståelsesstrategier har for leseforståelsen, som denne oppgaven ønsker å belyse, er det viktig å fremheve at et ensidig fokus på leseforståelsesstrategier ikke er tilstrekkelig. Det blir nødvendig å ha et helhetlig perspektiv på lesing og leseforståelse, med fokus på arbeid med flere faktorer som kan påvirke leseforståelsen (Bråten, 2013).

Litteraturliste

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies, *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. doi:10.1598/RT.61.5.1
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129–154. doi:10.1023/A:1022185502996
- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (2009). Comprehension Difficulties among Struggling Readers. I S. E. Israel, & G. G. Duffy (Red.). *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 551-568). New York: Routledge.
- Andreassen, R. (2013). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 252-285). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Andreassen, R. & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*. 21(4), 520-537. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.003
- Anly, I., Lissner, E., & Nome, S. (2015a). *Kaleido 5 Grunnbok A*. Oslo: Cappelen Damm.
- Anly, I., Lissner, E., & Nome, S. (2015b). *Kaleido 5 Tekstbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Anly, I., Lissner, E., & Nome, S. (2015c). *Kaleido 5 Lærerens bok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Anmarkrud, Ø. (2013). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 221-251). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on Teaching Comprehension: Where We've Been and Where We're Going. I C. C. Block & S. R. Parris (Red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices (second edition)* (s. 19-37). New York: The Guilford Press.
- Bråten, I. (2013). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2005). Selvregulert tekstlæring. I E. Solerød

- (Red.), *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring: festskrift til Alfred Lie* (s. 35-52). Halden: Høgskolen i Østfold.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd Ed.). London: SAGE Publications.
- Dahler-Larsen, P. (2006). Dokumenter som objektiveret social virkelighet. I N. Mik-Meyer, & M. Järvinen (Red.), *Kvalitative metoder I et interaksjonistisk perspektiv* (s. 235-254). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive Strategy Instruction. I S. E. Israel, & G. G. Duffy (Red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 347-372). New York: Routledge.
- Duedahl, P., & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Red.), *What research has to say about reading instruction* (s. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Elliott J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Debate*. New York: Cambridge University Press.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad, & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell.
- Fox, E., & Alexander, P. A. (2009). Text Comprehension. A Retrospective, Perspective and Prospective. I S. E. Israel, & G. G. Duffy (Red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 227-239). New York: Routledge.
- Frønes, T., & Narvhus, E. K. (2010). Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver. I M. Kjærnsli, & A. Roe (Red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 31-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. (2016). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli, & F. Jensen (Red.), *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 136-173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E., & Solheim, R. G. (2013). Hva har vi lært av PIRLS 2011? I E. Gabrielsen & R. G. Solheim (Red.), *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s. 223-232). Oslo/Trondheim: Akademika Forlag.

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. (2007). *Educational Research: An Introduction* (8th. Ed.). New York: Longman Publishers.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*. 71(2), 279-320. doi: 10.3102/00346543071002279
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. (NF-Rapport nr. 4/12). Hentet fra http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132403/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_04_2012.pdf
- Hoffman, J. V. (2009). In Search of the “Simple View” of Reading Comprehension. I S. E. Israel, & G. G. Duffy (Red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 54-66). New York: Routledge.
- Hopfenbeck, T. N. (2006). What did you learn in school today? En praktisk tilnærming for å fremme elevenes bruk av læringsstrategier. I E. Elstad og A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 55-66). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2009). Kunnskapsløft gjennom læringsstrategier. *Bedre skole*, 2, 37-41. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/272621439_Kunnskapsloft_gjennom_laeringgsstrategier
- Hopfenbeck, T. N., & Roe, A. (2010). Lese- og læringsstrategier. I M. Kjærnsli & A. Roe (Red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 118-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. Utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn* (Høgskolen i Vestfold Rapport nr. 1/2010). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/149132>
- Kalleberg, R. (1998). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter, & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 26-72). Oslo: Universitetsforlag.

- Kamhi, A. G. (2014). Perspectives on Assessing and Improving Reading Comprehension. I A. G. Kamhi, & H. W. Catts (Red.), *Language and Reading Disabilities (Third Edition)* (s. 171-188). Essex: Pearson.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2014). Language and Reading: Convergences and Divergences. I A. G. Kamhi & H. W. Catts (Red.), *Language and Reading Disabilities (Third Edition)* (s. 1-24). Essex: Pearson.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. (2012). Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill Development and Strategy Interventions. I D. S. McNamara. *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions, and Technologies* (s. 27-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Olsen, R. V., & Roe, A. (2010). Hva betyr PISA for norsk skole? I M. Kjærnsli, & A. Roe (Red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 237-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). PISA 2009 – sentrale funn. I Kjærnsli og Roe (Red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 13-30). Oslo. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld nr. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013) *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a) *Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015b) *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/hva-sier-forskningen/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*. (St.meld. nr. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-*

- åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv* (Rapport nr. 4/2001). Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf>.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 32(3), 279-300.
- Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. I Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. E. (Red.), *Learning and study strategies: Issues in assessment instruction, and evaluation* (s. 11-22). New York: Academic Press.
- McNamara, D. S. (2010). Strategies to read and learn: overcoming learning by consumption. *Medical Education*, 44(4), 340-346. doi:10.1111/j.1365-2923.2009.03550.x
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. doi:10.1037//0022-0663.94.2.249
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- 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*. (Rapport nr. 00-4769) Hentet fra <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- NESH. (2016, april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss Hentet 1. Mai 2017 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Pearson, P. D. (2009). The Roots of Reading Comprehension Instruction. I S. E. Israel & G. G. Duffy (Red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 3-31). New York: Routledge.
- Pressley, M. (2002). Comprehension Strategies Instruction: A Turn-of-the-Century Status Report. I C. C. Block, & M. Pressley (Red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (s. 11-27). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching*

- (Third Edition). New York: The Guilford Press.
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 67-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Solheim, R. G. (2007). *PISA og PIRLS. Om norske elevers leseresultater*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Roe, A., & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli, & A. Roe (Red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 59-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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 læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag* (NF-rapport nr. 2/2008). Hentet fra http://www.udir.no/upload/rapporter/evakl/5/delrapport_1_nordforsk.pdf
- Samuelstuen, M. S. & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 351-378.
- Sinatra, G. M., Brown, K. J., & Reynolds, R. E. (2002). Implications of Cognitive Resource Allocation for Comprehension Strategies Instruction. I C. C. Block, & M Pressley (Red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (s. 62-76). New York: The Guilford Press.
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Solheim, R. G. (2013). Hva vet vi allerede om PIRLS 2011? I E. Gabrielsen, & R. G. Solheim (Red.), *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s. 27-44). Oslo/Trondheim: Akademika Forlag.
- Solheim, R. G., & Tønnessen, F. E. (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenligning av de 20 klassene med de beste og 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. I C. E. Snow, & A. P. Sweet (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 1-11). New York: Guilford Press.
- Snow, C. E. (2010). Reading Comprehension: Reading for Learning. *International Encyclopedia of Education*. 5, 413-418. Hentet fra <http://www.cal.org/create/conferences/2012/pdfs/reading-comprehension.pdf>.
- Strømsø, H. I. (2013). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og

- forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (20-44). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Swanson, H. L., Hoskyn, M., & Lee, C. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes*. New York: Guilford Press.
- Teigen, M., Sunne, L. T., Brovold, G., Bjøndal, A., & Aslam, S. (2015a). *Salto 5A, Elevbok*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Teigen, M., Sunne, L. T., Brovold, G., Bjøndal, A., & Aslam, S. (2015b). *Salto 5B, Elevbok*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Teigen, M., Sunne, L. T., Brovold, G., Bjøndal, A., & Aslam, S. (2015c). *Salto 5A, Lærerens bok*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching Readers How to Comprehend Text Strategically. I C. C. Block, & M. Pressley (Red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (s. 176-200). New York: The Guilford Press.
- Tveit, K. (2014). Historisk forskningsmetode. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave) (s. 139-178). Oslo: Unipub.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. (Temanotat 2011:2). Hentet fra <http://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/tall-og-forskning/forskning-viser/Internasjonale-studier-om-norsk-skole/>.
- van Daal, V., Solheim, R. G., Gabrielsen, N. N., & Begnum, A. C. (2007). *PIRLS. Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter Resultater fra fjerde trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Weinstein, C. E., Bråten, I., & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad, & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 27-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. I

M.C. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (s. 315–327) New York: Macmillan.

Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T., & Weber, E. S. (1989). Helping Students Develop Strategies for Effective Learning. *Educational Leadership*, 46(4), 17-19.
Hentet fra http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198812_weinstein.pdf.

Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. *Vitenskapsteori og forskningsmetode*. Blandingskompendium for SPED 4010. Oslo: Akademika Forlag.

Vedlegg / Appendiks

5.5 Vedlegg 1: Koding av læreverkenes vektlegging av leseforståelsesstrategier

Læreverket Salto	
Tematisk koding	<u>Datamateriale: SALTO-strategiene</u>
Inndeling av leseforståelsesstrategier: Før, under og etter lesing.	Elevbok: <i>”Før du leser – Superblikk, Alt jeg vet og Lesemåte”.</i> <i>”Mens du leser – Tenkestopp”.</i> <i>”Etter at du har lest – Oppsummering”.</i>
Superblikk Før lesing. Elaboreringsstrategi: Ved å lese overskrifter og innledning, og se på bilder i teksten kan elevene hente frem egne forkunnskaper for å skape et inntrykk om hva teksten kan handle om.	Elevbok: <i>”Superblikk: Se på bilder, overskrifter, bildetekst, faktabokser, ordforklaringer og spør deg selv: Hva kan teksten handle om? Hva slags type tekst er dette?”.</i>
Alt jeg vet Før lesing. Elaboreringsstrategi: Eleven knytter innholdet i teksten til egne erfaringer og forkunnskaper.	Elevbok: <i>”Alt jeg vet: Tenk over om du allerede vet noe om det teksten handler om. Det er lurt å stille minst ett spørsmål om noe du lurer på.”.</i>
Lesemåte Før lesing. Kontroll- og overvåkingsstrategi: Weinstein og Mayer (1983) mener at valg av lesemål er metakognitivt, og dette er videre viktig for å velge lesemåte.	Elevbok: <i>”Lesemåte: 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 kapitlene? I tabellen nedenfor ser du tre lesemåter du kan bruke: dybdelese, oversiktslese og letelese”</i>

<p>Tenkestopp</p> <p>Under lesing.</p> <p>Kontroll- og overvåkingsstrategi: Overvåke eller kontrollere egen leseforståelse: innebærer at en stiller spørsmål som ”Hva leste jeg nå?”, ”Er det noe jeg ikke forstår?”, ”Hva kan jeg gjøre for å forstå?”.</p>	<p>Elevbok: ”Tenkestopp vil si å stoppe opp etter et avsnitt eller en side for å sjekke at du virkelig forstår det du leser”. ”Tenk over: Hva forstår jeg av det jeg leser? Hva er nytt eller vanskelig? Hvilke spørsmål vil jeg stille til teksten? Hva tror jeg teksten handler om videre?”</p>
<p>Oppsummering</p> <p>Etter lesing. Salto viser til sju forskjellige leseforståelsesstrategier for å oppsummere en tekst.</p> <p>Memoreringsstrategier: Gjentakelse av innholdet.</p> <p>Elaboreringsstrategier: Knytter egne erfaringer og kunnskaper til teksten.</p> <p>Visualiserer innholdet i teksten.</p> <p>Stiller spørsmål til teksten for å utdype eller utbrodere egen forståelse.</p> <p>Organiseringsstrategier: Skape en sammenheng.</p>	<p>Elevbok: ”Oppsummering: Når du har lest en tekst, bør du oppsummere det viktigste i teksten. Når du oppsummerer, bearbeider du teksten slik at du forstår og husker innholdet bedre. Det kan gjøres på mange måter, men det viktigste er at du jobber videre med å forstå teksten.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - ”Gjenfortell teksten for en annen” - ”Skriv det viktigste innholdet i teksten” - ”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten - ”Lag en tegning eller en tegneserie” - ”Lag finne- og tenke-spørsmål” - ”Lag ei ordliste med forklaringer til alle nye og viktige ord” - ”Lag et strukturert tankekart”

Læreverket Salto	
<p><u>Tematisk koding.</u></p>	<p><u>Datamateriale: Leseforståelsesstrategier for å lese for å lære</u></p>
<p>Nøkkelord</p> <p>Under lesing: Fordi nøkkelordene skrives underveis, og nøkkelordene benyttes i andre</p>	<p>Elevbok: ”Nøkkelord”: ”nøkkelordene hjelper deg både til å forstå teksten bedre og til å huske hva teksten handler om”.</p>

<p>strategier etter lesing.</p> <p>Memoreringsstrategi: Gjentakelse av innholdet i teksten.</p>	<p><i>”Nøkkelord kan brukes til å gjenfortelle teksten, skrive et sammendrag, lage et tankekart”.</i></p>
<p>Sammendrag</p> <p>Etter lesing.</p> <p>Memoreringsstrategi: Gjentakelse av innholdet i teksten.</p>	<p>Elevbok: <i>”Sammendrag: Et sammendrag er en kort oppsummering av det viktigste innholdet i en tekst. Det kan være lurt å skrive sammendrag når du vil forstå og huske en tekst bedre. En måte å gjøre det på er å skrive setninger med nøkkelord du har funnet i teksten”.</i></p>
<p>Tankekart</p> <p>Før og etter lesing.</p> <p>Tankekart kan brukes både før og etter lesing; men i Salto er fokuset først og fremst på etter lesing, ved bruk av det Salto kaller for et strukturert tankekart.</p> <p>Organiseringsstrategi: Skaper en oversikt over innholdet i teksten, ved å koble innhold sammen.</p>	<p>Lærernes bok: <i>”Tankekart brukes både til idémyldring og når en tekst/et lærestoff skal systematiseres og bearbeides. I Salto 5 blir det strukturerte tankekartet presentert for elevene. Strukturen i tankekartet henger sammen med måten mange fagtekster er strukturert på”.</i></p> <p>Elevbok: <i>”Det kan være til god hjelp når du sorterer kunnskapen du har. Et tankekart kan oppsummere hva en tekst handler om, hva du har forstått, og hva du husker av teksten. Når du lager tankekart, er det lurt å bruke nøkkelord fra teksten.”</i></p>
<p>Venndiagram</p> <p>Etter lesing.</p> <p>Organiseringsstrategi: Skape en oversikt ved å sammenbinde innhold ved å se likheter og forskjeller mellom to tekster eller bilder.</p>	<p>Elevbok: <i>”Venndiagram: Når du skal lese for å sammenlikne, kan det være en god øvelse å finne forskjeller og likheter i bilder og tekster. Når du sammenlikner to tekster eller to bilder, kan du bruke et venndiagram. Et venndiagram er to sirkler som overlapper med hverandre.”.</i></p>

Tematisk koding	Datamateriale: Sju leseforståelsesstrategier
<p>Lesemål og lesemåter</p> <p>Før lesing.</p> <p>Kontroll- og overvåkingsstrategi: Weinstein og Mayer (1983) mener at valg av lese mål er metakognitivt, og dette er videre viktig for å velge lese måte.</p>	<p>Grunnbok A: ”Lesemål og lese måter”. ”Å velge lese måte handler om å være strategisk. Før du leser, kan det derfor være lurt å spørre: Hvorfor skal jeg lese denne teksten? Hva er målet med lesingen?”</p>
<p>Hva vet du fra før?</p> <p>Før og etter lesing: Fyll inn et VL-skjema.</p> <p>Elaboreringsstrategi: Eleven knytter innholdet i teksten til egne erfaringer og forkunnskaper.</p>	<p>Tekstbok: ”Hva vet du fra før? Før du leser, er det lurt å tenke, skrive og snakke om det du skal lese om.”</p> <p>Tekstbok: ”Etter at du har lest: Hva har du lært som du ikke visste fra før? Fyll ut resten av VL-skjemaet, og skriv minst fem faktaopplysninger fra teksten.”</p> <p>Lærerens bok: ”Lese strategi 2 er en førlesingsstrategi som handler om å aktivere forkunnskaper. Når elevene henter frem og setter ord på det de vet fra før om et tema, blir det lettere for dem å forstå innholdet i teksten”.</p> <p>Tekstbok: ”Etter at du har lest: Hva har du lært som du ikke visste fra før? Fyll ut resten av VL-skjemaet, og skriv minst fem faktaopplysninger fra teksten.”</p>
<p>Få oversikt med OBI</p> <p>Før lesing.</p> <p>Elaboreringsstrategi: Ved å lese overskrifter og innledning, og se på bilder i teksten kan elevene hente frem egne forkunnskaper for å skape et inntrykk om hva teksten kan handle om.</p>	<p>Grunnbok A: ”Få oversikt med OBI”. ”Før du skal lese en tekst, kan du begynne med å skaffe deg en oversikt over hvor mange deler teksten har, og hva den handler om. Les overskriftene, se på bildene og les innledningen. Da får du et førsteinntrykk av hva teksten handler om.”</p>

<p>Oppsummer</p> <p>- Oppsummering under lesing.</p> <p>Kontroll- og overvåkingsstrategi: Overvåke eller kontrollere egen leseforståelse: innebærer at en stiller spørsmål som ”Hva leste jeg nå?” ”Er det noe jeg ikke forstår?” ”Hva kan jeg gjøre for å forstå?”</p> <p>- Oppsummering etter lesing.</p> <p>Memoreringsstrategi: Gjentakelse av innholdet i teksten.</p>	<p>Grunnbok A: ”Oppsummer: For å være sikker på at du forstår det du leser, er det lurt å oppsummere mens du leser og etter at du har lest. Mens du leser, kan du ta deg en tenkepause. Du kan stoppe opp og spørre deg selv: Hva leste jeg nå? Hva handlet dette om? Svaret på disse spørsmålene er en oppsummering.”.</p>
<p>Lag en teori</p> <p>Før og under lesing.</p> <p>Kontroll- og overvåkingsstrategi: Innebærer at leseren foregriper hva teksten handler om videre. Det forutsetter at en stiller spørsmål til det en allerede har lest og basert på denne forståelsen kan komme med prediksjoner om mulige utfall.</p>	<p>Grunnbok A: ”Lag en teori: Mens du leser, skaper du deg et bilde av det du leser”. ”Det er lurt å ta tenkepauser mens du leser, og lage deg en teori om hva du tror skjer videre. Når du har en teori, leser du videre for å sjekke om den stemmer”.</p> <p>Lærerens bok: ”Lesestrategien ”Lag en teori” brukes før og under lesing”.</p>
<p>Les med blyanten i hånda</p> <p>Under lesing.</p> <p>Memoreringsstrategi: Gjentakelse av innholdet i teksten.</p>	<p>Grunnbok A: ”Les med blyanten i hånda: Når du skal lese for å lære, er det lurt å lese med blyanten i hånda og skrive nøkkelord og nøkkelsetninger.” ”Et nøkkelord er et ord som er spesielt viktig for å forstå teksten. Mens du leser, kan du skrive ned de viktigste ordene i teksten.”</p> <p>”Noen ganger er det ikke nok å skrive et nøkkelord for at du skal forstå meningen i et avsnitt. Da kan du skrive en hel nøkkelsetning.”</p>
<p>Finn ut av vanskelige ord</p>	<p>Grunnbok A: ”Finn ut av vanskelig ord:</p>

<p>Under lesing.</p> <p>Kontroll- og overvåkingsstrategi: Når leseren ikke forstår, kan det være på grunn av ukjente eller vanskelige ord i teksten.</p> <p>Leseren vurderer egen leseforståelse, og finner ut av hva ordene betyr for å fremme egen leseforståelse.</p> <p>Etter lesing: Bruk av kolonnennotat</p> <p>Organiseringsstrategi: Skaper en oversikt over innholdet.</p>	<p><i>Når du leser, vil du møte en del ord som er vanskelige å forstå. Noen ganger kan du hoppe over de vanskelige ordene hvis de ikke er viktige. Andre ganger er du nødt til å finne ut hva ordene betyr for å forstå hva teksten handler om.”</i></p> <p>Grunnbok A: <i>”Kolonnenotat: Når du skal lære nye ord og begreper, kan du lage et kolonnenotat med to eller tre kolonner. I den venstre kolonnen skriver du ordet. I den høyre skriver du forklaringen på ordet. I den siste kolonnen kan du bruke ordet i en setning.”</i></p>
--	---

5.6 Vedlegg 2: Koding av læreverkenes presentasjon av leseforståelsesstrategier

Læreverket Kaleido	
<u>Tematisk koding</u>	<u>Datamateriale</u>
<p>Introduksjon, kapittel 1</p> <p>Oversiktlig.</p> <p>Oversiktlig: Fast struktur i presentasjonen av strategiene.</p>	<p>Grunnbok A: <i>”I dette kapitlet skal du lære sju lure lesestrategier. Lesestrategiene kan hjelpe deg til å finne veien gjennom tekster, forstå dem og lære noe av dem. I tekstboka er det flere tekster med oppgaver der du kan øve på de samme lesestrategiene.”</i></p> <p>Oversikt over de sju strategiene, med bilde til hver strategi.</p> <p>Går videre gjennom de sju strategiene:</p> <p>Beskriver hva hver av strategiene innebærer og gir mulighet for å trene på å bruke dem.</p>

<p>Lesemål og lesemåter</p> <p>Eksplisitt: Beskriver hvorfor og hvordan.</p> <p>Eksplisitt: Beskriver hvorfor, hvordan og når.</p> <p>Påminnelse om hva strategien innebærer.</p>	<p>Grunnbok A: ”Å velge lesemåte handler om være strategisk. For å velge en god strategi, må du ha et mål i sikte. Før du leser, kan det derfor være lurt å spørre: <i>Hvorfor skal jeg lese denne teksten? Hva er målet med lesingen?</i>” ”Du må velge den lesemåten som passer til målet ditt.”</p> <p>Går igjennom de tre lesemåtene: Beskriver hvordan de gjøres og når de passer best å brukes ved å gi eksempler.</p> <p>Tekstbok: ”Når du vet hvorfor du skal lese, er det lettere å finne ut hva som er den beste måten å lese teksten på”. ”Før du leser, kan du spørre: <i>Hvorfor skal jeg lese denne teksten? Hva er målet med lesingen? Når du har et lesemål, kan du bestemme deg for hvilken lesemåte du skal bruke</i>”.</p>
<p>Hva vet du fra før?</p> <p>Eksplisitt: Beskriver hvorfor.</p> <p>Eksplisitt: Beskriver hvordan og når.</p> <p>Ikke eksplisitt: Står ikke at elevene skal bruke VL-skjemaet før og etter at de har lest.</p>	<p>Grunnbok A: ”Du kan lære mye av å lese. For å få mest mulig ut av det du leser, kan det være lurt å forberede seg. I tillegg til å tenke gjennom hvorfor du skal lese teksten og sette opp et lesemål, er det viktig å tenke gjennom hva du vet fra før om det teksten handler om. Hvis du vet noe om det teksten handler om, kan du hente det fram fra hukommelsen. Da blir det lettere å forstå teksten”.</p> <p>”Du kan: tenke over hva du vet, snakke med andre om hva dere vet, skrive ned hva dere vet”.</p> <p>Illustrasjon av et VL-skjema, men uten at det står noe om hva det kan brukes til.</p>

<p>Står i Lærerens bok: Avhengig av at læreren forklarer det eksplisitt.</p> <p>Påminnelse om hva strategien innebærer.</p> <p>Ikke eksplisitt om bruk av VL-skjema i tekstboken før lesing.</p>	<p>Lærerens bok: ”Elevene kan bruke et VL-skjema for å dokumentere hva de kan fra før, og hva de har lært av å lese teksten”.</p> <p>Tekstbok: ”Før du leser, er det lurt å tenke og snakke om det du skal lese om. Du kan ofte mye mer enn du først tror, og den kunnskapen du har fra før, hjelper deg til å forstå det du leser”.</p> <p>VL-skjema illustreres, men står ikke at den skal brukes før lesing. Det står derimot etter lesing: ”Fyll ut resten av VL-skjemaet”.</p>
<p>Få oversikt med OBI</p> <p>Eksplisitt: Beskriver hvorfor og når.</p> <p>Eksplisitt: Beskriver hvordan.</p> <p>Påminnelse om hva strategien innebærer.</p>	<p>Grunnbok A: ”Les overskriftene, se på bildene og les innledningen. Da får du et førsteinntrykk av hva teksten handler om. Det gjør det lettere å forstå innholdet i teksten.”</p> <p>Går gjennom hvordan en kan ta i bruk overskrift, bilde, innledning og ingress, og hvorfor det kan være viktig å undersøke disse før lesing.</p> <p>Tekstbok: ”Før du leser, kan det være lurt å skaffe seg en oversikt over teksten og hva den handler om. Da kan du bruke OBI: O for overskrift, B for bilder og I for innledning eller ingress”.</p>
<p>Oppsummer</p> <p>Eksplisitt: Beskriver når, hvordan og hvorfor strategien kan brukes.</p>	<p>Grunnbok A: ”For å være sikker på at du forstår det du leser, er det lurt å oppsummere mens du leser og etter at du har lest. Mens du leser, kan du ta deg en tenkepause. Du kan stoppe opp og spørre deg selv: Hva leste</p>

<p>Ikke eksplisitt beskrevet hva eleven kan gjøre dersom han eller hun ikke forstår det som akkurat ble lest.</p> <p>Påminnelse om hva strategien innebærer.</p>	<p><i>jeg nå? Hva handlet dette om? Svaret på disse spørsmålene er en oppsummering. Ofte kan det være lurt å stille flere spørsmål til teksten. Bruk spørreord som hvem, hva, hvor, når, hvordan og hvorfor”.</i></p> <p>Tekstbok: ”For å være sikker på at du forstår det du leser, er det lurt å ta tenkepauser underveis. Du kan oppsummere ved å spørre deg selv: Hva var det jeg leste nå? Hva handlet dette om? Du kan oppsummere både mens du leser og etter at du har lest”.</p>
<p>Lag en teori</p> <p>Eksplisitt: Beskriver hvorfor, når og hvordan.</p> <p>Påminnelse om hva strategien innebærer.</p>	<p>Grunnbok A: ”Mens du leser, skaper du deg et bilde av det du leser. Hvis teksten er spennende og du lever deg inn i teksten, kan du stoppe opp og gjette på hva som skal skje videre før du fortsetter å lese. Det er lurt å ta tenkepauser mens du leser, og lage deg en teori om hva du tror vil skje videre. Når du har en teori, leser du videre for å sjekke om den stemmer”.</p> <p>Tekstbok: ”Når du lager en teori om hva som vil skje videre, leser du for å finne ut om teorien din stemmer. Mens du leser, kan du stoppe opp og ta tenkepauser for å forestille deg hva som skal skje videre”.</p>
<p>Les med blyanten i hånda</p> <p>Eksplisitt: Beskriver når, hvordan og hvorfor.</p>	<p>Grunnbok A: ”Når du skal lese for å lære, er det lurt å lese med blyanten i hånda og skrive nøkkelord og nøkkelsetninger”. Gir en beskrivelse av hva nøkkelord og nøkkelsetninger er og hvorfor det kan være</p>

<p>Påminnelse om hva strategien innebærer.</p>	<p>viktig. Tekstbok: ”Mens du leser, kan du skrive nøkkelord og nøkkelsetninger. Det gjør det lettere å huske innholdet i teksten, og lære av det du leser”.</p>
<p>Finn ut av vanskelige ord Eksplisitt: Beskriver hvorfor og når. Eksplisitt: Beskriver hvordan. Påminnelse om hva strategien innebærer.</p>	<p>Grunnbok A: ”Når du leser, vil du møte en del ord som er vanskelige å forstå. Noen ganger kan du hoppe over de vanskelige ordene hvis de ikke er viktige. Andre ganger er du nødt til å finne ut hva ordene betyr for å forstå hva teksten handler om.” ”Når du møter et vanskelig ord, kan du først prøve å tenke deg fram til hva det betyr. Da kan du:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lese ordet sakte en gang til. Har du hørt det før? Husker du hva det betyr? - Dele opp ordet. Lange ord består ofte av flere ord. - Se sammenhengen ordet står i. Les litt videre i teksten. Forstår du det nå? Hvis du fortsatt ikke forstår hva ordet betyr, kan du: - spørre en medelev - bruke en ordliste - spørre læreren”. <p>Tekstbok: ”Når du støter på et vanskelig ord, kan du først prøve å finne ut selv hva det betyr. Du kan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lese ordet sakte en gang til - dele opp ordet - se på sammenhengen ordet står i <p>Hvis du fortsatt ikke forstår hva det betyr, kan du:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - spørre en medelev - bruke en ordliste - spørre læreren".
<p>Oversiktligheit.</p> <p>Fokus på at elevene selv skal kunne forklare eksplisitt når, hvordan og hvorfor strategiene kan brukes.</p>	<p>Grunnbok A: Oppsummeringsoppgaver knyttet til de ulike leseforståelsesstrategiene for å sjekke hva eleven har lært. Eksempler på oppgaver:</p> <p>"Beskriv minst tre ulike lesestrategier, og forklaring hvordan og når du kan bruke dem".</p> <p>"Gi eksempler på når det passer å skumlese, nærlese og letelese".</p>

Læreverket Salto	
<u>Tematisk koding.</u>	<u>Datamateriale</u>
<p>Eksplisitt: Beskriver når de tre første strategiene i SALTO kan brukes</p> <p>Superblikk Eksplisitt: Hvordan.</p>	<p>"En god leser passer alltid på å få tankene i gang før lesingen begynner. De tre første bokstavene i SALTO hjelper deg til å huske hva du bør gjøre før lesingen".</p> <p>"Se på bilde, overskrifter, bildetekst, faktabokser, ordforklaringer og spør deg selv: Hva kan teksten handle om? Hva slags type tekst er dette?"</p>
<p>Alt jeg vet Eksplisitt: Hvordan.</p>	<p>"Tenk over om du allerede vet noe om det teksten handler om. Det er lurt å stille minst ett spørsmål om noe du lurer på".</p>
<p>Lesemåte Eksplisitt: Beskriver hvordan og hvorfor</p> <p>Eksplisitt: Beskriver videre når og hvordan</p>	<p>"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 kapitlet? I tabellen nedenfor ser du tre lesemåter du kan bruke: dybdelese,</p>

<p>de ulike lesemåtene kan benyttes, til ulike typer tekster.</p>	<p><i>oversiktslese og letelese</i>".</p>
<p>Tenkestopp Eksplisitt: Beskriver hvorfor.</p> <p>Eksplisitt: Beskriver hvordan strategien kan benyttes.</p> <p>Eksplisitt: Beskriver også hva elevene kan gjøre dersom de ikke forstår.</p>	<p><i>"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"</i>.</p> <p><i>"Tenk over: Hva forstår jeg av det jeg leser? Hva er nytt eller vanskelig? Hvilke spørsmål vil jeg stille til teksten? Hva tror jeg teksten handler om videre?"</i>.</p> <p><i>"Tips når det er noe du ikke forstår</i> - Les avsnittet en gang til. Kanskje du gikk glipp av viktig informasjon? - Les litt videre. Kanskje står det noe som kan oppklare det du lurer på? - Studer vanskelige eller 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".</p>
<p>Oppsummering Eksplisitt: Beskriver hvorfor oppsummering er viktig etter lesing.</p> <p>Ikke eksplisitt: Går ikke dypere inn i hvordan, hvorfor og når de sju strategiene</p>	<p><i>"Når du har lest en tekst, bør du oppsummere det viktigste i teksten. Når du oppsummerer, bearbeider du teksten slik at du forstår og husker innholdet bedre. Det kan gjøres på mange måter, men det viktigste er at du jobber videre med å forstå teksten"</i>.</p> <p><i>"Tips til hvordan du kan oppsummere en tekst</i> - <i>Gjenfortell teksten for en annen.</i> - <i>Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som</i></p>

kan benyttes. Avhengig av at læreren beskriver hver enkelt strategi eksplisitt.	<p><i>var nytt for deg i teksten.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lag ei ordliste med forklaringer til alle nye og viktige ord.</i> - <i>Lag en tegning eller en tegneserie.</i> - <i>Lag finne- og tenke-spørsmål.</i> - <i>Lag et strukturert tankekart (se side 16).</i> - <i>Skriv det viktigste innholdet i teksten”.</i>
Oversiktlig: Elevene får et overblikk over SALTO-strategiene; når, hvordan og hvorfor de kan brukes.	Tabell for SALTO-strategiene.

Læreverket Salto	
<u>Tematisk koding.</u>	<u>Datamateriale: Leseforståelsesstrategier for å lese for å lære</u>
Ikke eksplisitt i introduksjonen av strategiene for ”å lese for å lære” når de kan benyttes; før, under eller etter lesing?	” <i>Det fins mange måter å lære på, og det varierer fra person til person hvordan man lærer best. Men det er ingen tvil om at lesere som arbeider aktivt med teksten før, under og etter lesing, er de som lærer aller mest. Nå skal du øve på å skrive nøkkelord, skrive sammendrag, lage tankekart og venndiagram”.</i>
Nøkkelord Eksplisitt: Beskriver hvorfor.	” <i>Nøkkelordene hjelper deg både til å forstå teksten bedre og til å huske hva teksten handler om”.</i> ” <i>Nøkkelord kan brukes til å gjenfortelle teksten, skrive et sammendrag, lage et tankekart”.</i>
Sammendrag Eksplisitt: Beskriver når, hvorfor og hvordan.	” <i>Et sammendrag er en kort oppsummering av det viktigste innholdet i en tekst. Det kan være lurt å skrive sammendrag når du vil forstå og huske en tekst bedre. En måte å gjøre det på er å skrive setninger med</i>

	<p><i>nøkkelord du har funnet i teksten”.</i></p> <p><i>”Et sammendrag kan starte slik: Det viktigste i teksten er... Denne teksten handler om...”.</i></p>
<p>Tankekart</p> <p>Eksplisitt: Beskriver når, hvorfor og hvordan.</p> <p>Illustrasjon av tankekart som visuell støtte.</p>	<p><i>”Tankekart er et slags kart over tankene dine. Det kan være til god hjelp når du sorterer kunnskapen du har. Et tankekart kan oppsummere hva en tekst handler om, hva du har forstått, og hva du husker av teksten. Når du lager et tankekart, er det lurt å bruke nøkkelord fra teksten”.</i></p> <p><i>”Tips til hvordan du lager tankekart</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- Skriv hovedordet (det teksten handler om) i en firkant midt på arket.</i> <i>- I sirkler rundt hovedordet skriver du nøkkelord eller underoverskrifter.</i> <i>- Rundt sirklene skriver du ord som utdyper nøkkelordene eller det som hører til underoverskriftene.”.</i>
<p>Venndiagram</p> <p>Eksplisitt: Beskriver når, hvorfor, hvordan.</p> <p>Illustrasjon av venndiagram, visuell støtte.</p>	<p><i>”Når du skal lese for å sammenlikne, kan det være en god øvelse å finne forskjeller og likheter i bilder og tekster. Når du sammenlikner to tekster eller to bilder, kan du bruke et venndiagram. Et venndiagram er to sirkler som overlapper hverandre”.</i></p>
<p>Oppsummering av kapitlet</p> <p>Vurdere egen læring.</p> <p>Oversiktighet: Gjennomgår alle strategiene sammen, etter at de har blitt presentert i dybden.</p>	<p><i>”Hvilke lesestrategier får du godt til, og hvilke er vanskelige?”</i></p> <p><i>”Hva er det mest nyttige du har lært i dette kapitlet? Hvorfor?”</i></p> <p>Oppsummering av alle strategiene som har blitt gjennomgått.</p>

5.7 Vedlegg 3: Koding av samsvaret mellom bruk av leseforståelsesstrategi og teksttype

Læreverket Kaleido	
Tematisk koding	Datamateriale
<p>Kapittel 3</p> <p>Skjønnlitterær tekst. Saktekst. Før lesing: Lesestrategi ”Få oversikt med OBI”.</p> <p>Lesestrategi ”Hva vet du fra før?”.</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Hva vet du fra før?”</p> <p>Lesestrategi ”Finn ut av vanskelige ord”.</p> <p>Saktekst. Før lesing: Lesestrategi ”Hva vet du fra før?”.</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Hva vet du fra før?”.</p>	<p>Lesemål for kapittel 3: ”<i>bruke lesestrategier for å forstå og lære av tekstene</i>”.</p> <p>Svein og rotta gjennom solsystemet. Stort og smått <i>”Før du leser: 1. Bruk OBI og se på de to tekstene. Hvilken tekst tror du er en faktatekst, og hvilken tror du er skjønnlitteratur? Begrunn svaret ditt. 2. Hva vet du fra før om solsystemet? Skriv i et VL-skjema”.</i></p> <p>Oppgaver til de to tekstene: ”<i>Skriv hva du har lært om solsystemet av de to tekstene. Bruk et VL-skjema</i>”.</p> <p>”<i>Finn minst tre vanskelige ord i tekstene. Finn ut hva de betyr, og skriv dem inn i et kolonnenotat. Bruk lesestrategien ”Finn ut av vanskelige ord”. Se side 35</i>”.</p> <p>Nelson Mandela. (To tekster). <i>”Før du leser. Hva vet du om Nelson Mandela fra før? Og hva vet du om Sør-Afrika? Skriv det du vet. Bruk et VL-skjema”.</i></p> <p>”<i>Skriv hva du har lært om Nelson Mandela av å lese de to tekstene. Bruk et VL-skjema</i>”.</p>

<p>Saktekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Få oversikt med OBI”.</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p>	<p>Brunbjørnen – det største rovdyret i Skandinavia</p> <p>”Før du leser: Bruk OBI. Les overskriften og mellomtitlene, se på bildet, og les ingressen. Hva handler teksten om?”</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p>
<p>Saktekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Hva vet du fra før?” Hva med OBI?</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p>	<p>Tutankhamon- barnefaraoen.</p> <p>”Før du leser: Hva vet du fra før om det gamle Egypt? Hvem var Tutankhamon?”</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p>
<p>Saktekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Hva vet du fra før?”.</p>	<p>Det danske tellesystemet.</p> <p>”Før du leser: Hva vet du fra før om hvordan danskene teller?”.</p>
<p>Saktekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Hva vet du fra før?”</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p>	<p>Dyrekommunikasjon.</p> <p>”Før du leser: Hva vet du fra før om hvordan dyr kommuniserer med hverandre?”</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p>
<p>Saktekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Hva vet du fra før?”</p> <p>Etter: Lesestrategi ”Oppsummering”.</p>	<p>Sarvva – et samisk stjernebilde.</p> <p>”Før du leser: Hva er et stjernebilde? Kan du navnet på noen?”.</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p>

<p>Saktekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Lesemål og lesemåter”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Les med blyanten i hånda”.</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p> <p>Bruke lesestrategi ”Finn ut av vanskelige ord” for å gjenfortelle hva teksten handler om.</p>	<p>Deja vu.</p> <p>”Før du leser: Les med et mål: Du skal kunne forklare for en annen hva som menes med déjà vu. Noter viktige nøkkelord mens du leser”.</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål. ”Bruk nøkkelordene dine til å forklare déjà vu-fenomenet for en annen”.</p>
<p>Kapittel 5</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p> <p>Lesestrategi ”Lag en teori”.</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Før lesing: Implisitt bruk av lesestrategien ”Få oversikt med OBI”?</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p> <p>Lesestrategi ”Lag en teori”.</p> <p>Saktekst.</p>	<p>Lesemål for kapittel 5: ”bruke lesestrategier for å forstå teksten”.</p> <p>Jeg er in love.</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål. ”Hva tror du skjer når Espen måter Therese igjen?”</p> <p>Det umulige valget...</p> <p>”Før du leser: Hva slags tekst er dette? Hva tror du teksten handler om?”.</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål. ”Skriv om hva du tror vil skje videre med Oda, Erik og Alfi”.</p> <p>10 spørsmål og svar om mobbing på nett og mobil.</p>

<p>Før lesing: Lesestrategi ”Hva vet du fra før?”.</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Hva vet du fra før?”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategiene ”Oppsummer” og ”Lag en teori” i form av tenkepauser.</p>	<p>”Før du leser: Snakk eller skriv om hva du tenker på når du hører ordene digital mobbing”.</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p> <p>Hunden som skulle holde selskap.</p> <p>”Før du leser: Dette er en fabel. Hva vet du om fabler fra før?”.</p> <p>Tenkepause: ”Lag en teori. Hva tror du Hundens idé går ut på?”.</p> <p>Tenkepause: ”Hva er et spleiselag? Har du vært med på å spleise noen gang?”.</p> <p>Tenkepause: ”Svart på hvitt er et fast uttrykk som betyr at noe er tydelig og ikke til å misforstå. Her står det blått på hvitt. Hvorfor har forfatteren forandret på uttrykket, tror du?”.</p>
<p>Kapittel 6</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Få oversikt med OBF”.</p>	<p>Lesemål for kapittel 6: ”bruke lesestrategier for å forstå teksten”.</p> <p>Alligatorene.</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p> <p>Den forunderlige historien om kua som falt ned fra himmelen</p> <p>”Før du leser: Les overskriften og se på illustrasjonen. Hva forventer du av en historie som har ordet ”forunderlig” i</p>

<p>Under lesing: Lesestrategi ”Oppsummer” i form av tenkepauser.</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p> <p>Skjønnlitterær tekst. Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p> <p>Skjønnlitterær tekst. Før lesing: Lesestrategi ”Få oversikt med OBF”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Lag en teori”.</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p> <p>Lesestrategi ”Lag en teori”.</p>	<p>tittelen?”</p> <p>Tenkepause: ”Hva kan få det til å regne kuer fra skyfri himmel?”.</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p> <p>Jørgen + Anne er sant. Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p> <p>Ute av tiden. ”Før du leser: Hva tror du en serie som har tittelen <i>Dauinger</i>, handler om? Hva synes du om tittelen?”.</p> <p>Tenkepause: ”Her slutter kapitlet i boka. Hvorfor tror du forfatteren har valgt å slutte akkurat her? Hva tror du vil skje videre?”.</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p> <p>”Etter at du har lest” ”Hvem tror du tar Steffen på skulderen? Lag en fortsettelse på</p>
--	---

<p>Skjønnlitterær tekst. Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p> <p>Skjønnlitterær tekst. Før lesing: Lesestrategi ”Hva vet du fra før?”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategiene ”Oppsummer” og ”Lag en teori” i form av tenkepauser.</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p> <p>Skjønnlitterær tekst. Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p> <p>Skjønnlitterær tekst. Under lesing: Oppsummer underveis og lag en teori, eksplisitt</p> <p>Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummering”.</p> <p>Lesestrategi ”Lag en teori”.</p>	<p><i>historien”.</i></p> <p>Work that body. Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p> <p>Tor og Midgardsormen. ”Før du leser: Når var det folk i Norge trodde på de norrøne gudene? Hva vet du om guden Tor? Hvilke andre norrøne guder kjenner du til?”.</p> <p>Tenkepause: ”Oppsummer det du har lest så langt. Hva vet du om Midgardsormen?”. Tenkepause: ”Lag en teori. Hvordan tror du dette går?”.</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p> <p>En glassrute forsvinner. Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p> <p>Fluesommer. Tenkepause: ”Hva skjer med kroppen til Kasper? Lag en teori om hva som skal skje videre”.</p> <p>Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål. ”Hva tror du skjer videre? Skriv en fortsettelse”.</p>
--	---

<p>Skjønnlitterær tekst. Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p>	<p>Keiserens nye klær. Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p>
<p>Skjønnlitterær tekst. Etter lesing: Lesestrategi ”Oppsummer”.</p>	<p>Dragen med de røde øynene. Oppgaver til teksten: Oppsummeringsspørsmål.</p>

Læreverket Salto	
Tematisk koding	Datamateriale
<p>Sammensatte tekster</p> <p>Skjønnlitterær tekst. Før lesing: Lesestrategi ”Alt jeg kan”.</p> <p>Under lesing: tenkestopp</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”.</p>	<p>”Les og forstå”</p> <p>Brune. ”Før du leser: Hva er kjennetegn på en superhelt? Kan hvem som helst bli en superhelt?”.</p> <p>”Mens du leser: Legg merke til hva bildene forteller sammen med verbalteksten.”</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Oppsummering” ”Hva er det viktigste du har lært om å skrive en sammensatt tekst?”.</p>
<p>Vitser og gåter</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Alt jeg vet”.</p>	<p>”Les og forstå”</p> <p>Den rikeste gutten i verden. ”Før du leser: Hvordan tror du verdens rikeste gutt har det?”.</p>

<p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”.</p>	<p>”Mens du leser: Ta tenkestopp og finn overdrivelser du synes er morsomme”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Oppsummering”</p> <p>”Hva har du lært om humor, vitser og gåter?”</p>
<p>Å innlede en fortelling</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Alt jeg vet”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Superblikk”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”?</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv ned hva du kunne fra før,</p>	<p>”Les og forstå”</p> <p>Tause skrik.</p> <p>”Før du leser: Hva kan Tause skrik bety?”</p> <p>”Mens du leser: ”Ta tenkestopp og finn steder i teksten som passer til tittelen Tause skrik”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>Espen elsker Elin.</p> <p>”Før du leser: Hva tror du denne fortellingen handler om? Les og se om det stemmer!”.</p> <p>”Mens du leser: Hva får du vite om de tre P-ene i innledningen?”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Oppsummering”</p> <p>”Hva kunne du om innledninger før du</p>

<p>og hva som var nytt for deg i teksten”.</p>	<p>begynte å jobbe med kapitlet?” ”Hva har du lært som du ikke kunne fra før?”</p>
<p>Nynorsk og bokmål:</p> <p>Skjønnlitterær tekst. Før lesing: Lesestrategi ”Superblikk”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategien ”Tenkestopp”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenke-spørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”.</p> <p>Lesestrategiene ”Tankekart” og ”Gjenfortell teksten for en annen”.</p>	<p>”Les og forstå”</p> <p>Vaffelhjarte. ”Før du leser: Se på overskriften ”Pappa ønskes”. Hva tror du teksten handler om? Les og se om det stemmer”.</p> <p>”Mens du leser: Vær detektiv og finn ut mest mulig om Lena”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Oppsummering” ”Nevn minst tre fakta fra kapitlet, som du ikke visste fra før”.</p> <p>”Bruk tankekartet til å gjenfortelle det viktigste fra kapitlet”.</p>
<p>Å beskrive en person</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Alt jeg vet”?</p> <p>Under lesing: Uklart hvilken strategi dette er?</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og</p>	<p>”Les og forstå”</p> <p>Skumle skurker og mystiske mordere. Gentlemanstyven Gjest – Norges Robin Hood?</p> <p>”Før du leser: Hvilken av disse påstandene om Gjest Baardsen tror du stemmer?” Med tre svaralternativer</p> <p>”Mens du leser: Noter minst fem spennende fakta om Gjest”.</p> <p>Oppgaver.</p>

<p><i>tenkespørsmål</i>".</p> <p>Lesestrategi "Lag finne- og tenke-spørsmål".</p> <p>Lesestrategi "Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten".</p> <p>Lesestrategi "Tankekart".</p>	<p>"Lag fem spørsmål fra teksten om Gjest Baardsen og still dem til hverandre".</p> <p>"Oppsummering"</p> <p>"Hva er det viktigste du har lært om personbeskrivelser?".</p> <p>"Lag et tankekart som oppsummerer kapitlet".</p>
<p>Fagtekster</p> <p>Saktekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi "Alt du vet".</p> <p>Under lesing: Lesestrategi "Nøkkelord".</p> <p>Etter lesing: finne- og tenkespørsmål.</p> <p>Etter lesing: Svare på "finne- og tenke-spørsmål". Samt lesestrategi "Lag finne- og tenke-spørsmål".</p> <p>Lesestrategi "Tankekart".</p> <p>Lesestrategi "Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten".</p>	<p>"Les og forstå"</p> <p>Nasevis. Nasen – til pynt eller nytte?</p> <p>"Før du leser: Skriv alt du vet om neser, på to minutter. Lag to spørsmål som du lurer på om neser".</p> <p>"Mens du leser: Noter nøkkelord og nøkkelsetninger".</p> <p>Oppgaver</p> <p>"Lag to finne-spørsmål og ett tenke-spørsmål. Gå sammen to og to og still spørsmålene til hverandre".</p> <p>"Oppsummering"</p> <p>"Bruk tankekartet til å oppsummere det du har lært i kapitlet".</p> <p>"Hva er det viktigste du har lært om fagtekster?".</p>
<p>Instruksjoner og lister</p> <p>Saktekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi "Alt jeg vet".</p>	<p>"Les og forstå"</p> <p>Verdens farligste dyr.</p> <p>"Før du leser: Hvilket dyr tror du er det</p>

<p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Lag ei ordliste med forklaringer til alle nye og viktige ord”.</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Lesemåte”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Saktekst?</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Lesemåte”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Tankekart”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”.</p>	<p><i>farligste i verden?”.</i></p> <p><i>”Mens du leser: Ta tenkestopp og lag ei liste over ord du ikke kan så godt fra før”.</i></p> <p>Oppgaver.</p> <p><i>”Hvilke ord noterte du mens du leste? Lag ei ordliste der du forklarer ordene du noterte mens du leste”.</i></p> <p>Nissens liste.</p> <p><i>”Før du leser: Hva tror du nissen skal bruke denne lista til? Hvilken leseemåte bør han velge?”</i></p> <p>Oppgaver s. 183.</p> <p>Julefestkaker</p> <p><i>”Før du leser: Hvilken leseemåte vil du bruke når du skal lese oppskriften?”.</i></p> <p>Oppgaver.</p> <p><u>”Oppsummering”</u></p> <p><i>”Bruk tankekartet ovenfor til å skrive et sammendrag av hele kapitlet”.</i></p> <p><i>”Hva har du lært om å lese og skrive lister og instruksjoner”.</i></p>
--	--

Salto Elevbok 5B

Tematisk koding

Datamaterialet

<p>Å holde kontakt</p> <p>Skjønnlitterær tekst. Før lesing: Lesestrategi ”Alt jeg vet”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenke-spørsmål”.</p> <p>Saktekst. Under lesing: egne erfaringer.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenke-spørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv det viktigste innholdet i teksten”.</p> <p>Lesestrategi ”Venndiagram”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”.</p>	<p>”Les og forstå”</p> <p>Hei, det er meg. ”Før du leser: Hva er forskjellen på ei dagbok og en blogg? Hva ville du skrevet dagbok eller blogg om?”.</p> <p>”Mens du leser: Finn ut mest mulig om hva Oda føler for Arne Svingen”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>Friminutt i elva. ”Mens du leser: Hva i teksten er likt med din egen skolehverdag? Hva er annerledes?”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Skriv minst fire faktasetninger om landsbyen der Khamla bor”.</p> <p>”Denne teksten handler om barn i Laos. Lag et venndiagram og fyll inn hva som er likt, og hva som er annerledes enn du har det”.</p> <p>”Oppsummering” ”Send en e-post til læreren din der du skriver minst fem setninger om det viktigste du har lært i dette kapitlet.”</p>
<p>Høytlesing</p> <p>Skjønnlitterær tekst. Før lesing: Krever en kombinasjon av lesestrategiene ”Superblikk” og ”Alt jeg</p>	<p>”Les og forstå”</p> <p>Tyver, trøbbel og en lysende komet. ”Før du leser: Hvilken av påstandene om Tessa stemmer ikke?” Nevner tre påstander.</p>

<p>vet”?</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Lesemåte”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv det viktigste innholdet i teksten”.</p> <p>Lesestrategi ”Tankekart”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”.</p>	<p>”Mens du leser: Vær detektiv og finn ut mest mulig om moren til Tessa”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Leteles på side 41. Finn tre setninger der Berta beskrives som en person”.</p> <p>”Hva fant du ut om moren til Tessa mens du leste? Skriv fem setninger.”</p> <p>”Oppsummering”</p> <p>”Bruk tankekartet til å oppsummere kapitlet, skriftlig eller muntlig”.</p> <p>”Hva har du lært av å arbeide med dette kapitlet?”.</p>
<p>Eventyr og fabler</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Alt du vet”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv det viktigste innholdet i teksten”.</p> <p>Lesestrategi ”Venndiagram”.</p>	<p>”Les og forstå”</p> <p>Manndottera og kjerringdottera.</p> <p>”Før du leser: Hva tror du en manndatter og en kjerringdatter er?”.</p> <p>”Mens du leser: Vær lesedetektiv. Finn tegn i teksten på at dette er et folkeeventyr fra et annet land”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Skriv fire setninger som beskriver stemoren i eventyret”.</p> <p>”Lag et venndiagram der du sammenlikner manndatteren og kjerringdatteren”.</p> <p>”Oppsummering”</p>

<p>Kombinasjon mellom lesestrategiene ”Skriv det viktigste innholdet i teksten” og ”Gjenfortell teksten for en annen”.</p>	<p>”Tenk deg at du har to minutter til å fortelle det viktigste du har lært i dette kapitlet. Hva ville du fortalt?”.</p>
<p>Dikt Skjønnlitterær tekst. Før lesing: Lesestrategi ”Alt jeg vet”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”.</p>	<p>”Les og forstå” Kong Steves selvlysende hip hop-bibel. ”Før du leser: Hva vet du om rapp fra før? Hva lurere du på?”.</p> <p>”Mens du leser: Hva har rapp og dikt til felles?”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Oppsummering” ”Hva har du lært om dikt, sangtekster og rapp?”.</p>
<p>Skap spenning Skjønnlitterær tekst. Før lesing: Lesestrategi ”Superblikk”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Lag ei ordliste med forklaringer til alle nye og viktige ord”.</p> <p>Lesestrategi ”Lag en tegning eller en tegneserie”.</p>	<p>”Les og forstå” Salamandergåten, Stormnatt. ”Før du leser: Hvilke tanker får du av overskriften ”Stormnatt”? Hva tror du kommer til å skje?”.</p> <p>”Mens du leser: Hvilke hindringer møter personene i teksten?”</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Forklar ordene observere, smuglerbåt, manøvrere og fyr”.</p> <p>”Velg en del av teksten og lag en tegneserie av den”.</p>

<p>Lesestrategi ”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”.</p> <p>Lesestrategi ”Tankekart”.</p>	<p>”Oppsummering”</p> <p>”Hva har du lært om å skrive spennende som du ikke kunne fra før?”.</p> <p>”Lag et tankekart som viser hva du har lært”.</p>
<p>Si meningen din</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Før lesing: Krever en kombinasjon av lesestrategiene ”Superblikk” og ”Alt jeg vet”?</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Tankekart”.</p>	<p>”Les og forstå”</p> <p>Pym Pettersons mislykka familie. Om kaos, monsternester og om å NESTE bli drept i en fryseboks.</p> <p>”Før du leser: Hvilket alternativ tror du stemmer? Pym mener at familien hennes er mislykket fordi:” Med tre alternativer.</p> <p>”Mens du leser: Finn minst tre argumenter Pym har for å mene at familien er mislykket”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Oppsummering”</p> <p>”Bruk tankekartet til å oppsummere det viktigste du har lært i kapitlet”.</p>
<p>Fantastiske fortellinger</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Alt jeg vet”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”.</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenkespørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv ned hva du kunne fra før,</p>	<p>”Les og forstå”</p> <p>Skammarens dotter.</p> <p>”Før du leser: Hvordan tror du det er å kunne se alt andre skammer seg over? Hvilke fordeler kan det gi? Hvilke ulemper kan det ha?”.</p> <p>”Mens du leser: Vær detektiv og finn ut mest mulig om hva Dina tenker og føler”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Oppsummering”</p> <p>”Skriv tre ting du visste fra før om fantastiske</p>

<p>og hva som var nytt for deg i teksten”.</p> <p>Lesestrategi ”Lag finne- og tenke-spørsmål”.</p>	<p>fortellinger”. ”Gi eksempler på tre ting du har lært, som du ikke visste fra før”.</p> <p>”Tenk deg at du er lærer og skal lage en prøve for å oppsummere dette kapitlet. Lag minst seks spørsmål som du mener bør være med på prøven. Skriv de seks riktige svarene som en oppsummering av kapitlet.”</p>
<p>Grip teksten</p> <p>Skjønnlitterær tekst.</p> <p>Før lesing: Lesestrategi ”Superblikk”.</p> <p>Under lesing: Lesestrategi ”Tenkestopp”?</p> <p>Etter lesing: Svare på ”finne- og tenke-spørsmål”.</p> <p>Lesestrategi ”Skriv ned hva du kunne fra før, og hva som var nytt for deg i teksten”.</p> <p>Lesestrategi ”Tankekart”.</p>	<p>”Les og forstå”</p> <p>Camping suger.</p> <p>”Før du leser: Ta et superblikk på bokas forside. Hva tror du boka handler om? Får du lyst til å lese den? Hvorfor/hvorfor ikke?”</p> <p>”Mens du leser: Hva forteller verbal-teksten og bildene sammen?”.</p> <p>Oppgaver.</p> <p>”Oppsummering”</p> <p>”Tenk gjennom hva kapitlet handler om. Hva kunne du fra før, og hva er nytt?”.</p> <p>”Lag et tankekart over det viktigste du har lært i dette kapitlet”.</p>