



# Høgskolen i Bergen

## Masterauhandling

M120UND509

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	12-05-2016 17:06	<b>Termin:</b>	2016 VÅR
<b>Ausltningsdato:</b>	18-05-2016 12:00	<b>Karakterform:</b>	Norsk 6-trinnsskala (A-F)
<b>SIS-kode:</b>	M120UND509 1 MG	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>Eksamensform:</b>	Masterauhandling		
<b>Intern sensor:</b>	Nina Goga		

### Student

<b>Navn:</b>	Kjersti Lien
<b>Kandidatnr.:</b>	109
<b>HiB-Id:</b>	h130409@hib.no

### Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt  
tilgjengeliggjøring av  
masteroppgaven min i  
BORA:



HØGSKOLEN  
I BERGEN

---

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

Lærarar sitt arbeid med leseforståing

Ein studie av førlesingsfasen i arbeid med læreboktekstar

Teachers' Work with Reading Comprehension

A Research of the Pre-Reading Phase in Working with Academic Texts

Kjersti Lien

Master i Undervisningsvitenskap

Fordjuping i norsk

Avdeling for Lærerhøgskolen

Innleveringsdato: 18. mai 2016

# Forord

Lesing har gjennom utdanning og fritid vore eit viktig interesseområde for meg, og det har vore interessant å få moglegheit til å fordjupe seg i eit så relevant tema som leseforståing. Etter kvart som eg sette meg inn i teori på området, vaks interessa mi for førlesingsfasen, som ofte vert trekt fram som svært viktig i samband med elevar si forståing av fagtekstar. Gjennom arbeidet med avhandlinga, har eg fått moglegheit til å sette meg inn i relevant teori og praksis, som eg vidare vil dra nytte av som lærar i grunnskulen.

For å kunne studere praksis knytt til fagtekstar og leseforståing i grunnskulen, er ein avhengig av tilgang på informantar. I arbeidet med masteravhandlinga vil eg takke dei fem lærarane som har lagt til rette for at eg har kunne undersøkt deira praksis knytt til arbeid med leseforståing og fagtekstar i skulen. Eg ønskjer òg å rette ein stor takk til rettleiar Kristel Zilmer for svært grundige tilbakemeldingar og for god støtte undervegs i prosessen.

Bergen, mai 2016

Kjersti Lien

# Samandrag

Å kunne lese med god forståing er avgjerande for elevar si evne til å tileigne seg kunnskapar i ulike fag. For å betre elevar si leseforståing og førebu dei på lesing av fagtekstar, vert det ofte lagt vekt på betydinga av å arbeide med førlesingsfasen. Studien har som formål å få innsikt i korleis arbeid med førlesing kan gå føre seg på mellomtrinnet, og følgjande problemstilling vert undersøkt i avhandlinga:

*Korleis arbeider eit utval lærarar på mellomtrinnet med førlesing ved bruk av læreboktekstar i norsk og samfunnsfag?*

Det er særleg ønskjeleg å studere kva vekt lærarar legg på sentrale faktorar som forkunnskapar, ordforråd og metakognisjon. For å gje svar på problemstillinga, er det nytta kvalitativ metode i form av observasjon, der fem lærarar sitt arbeid med leseforståing vert undersøkt.

Studien viser store variasjonar i korleis dei fem informantane arbeider med førlesing. Hos fleire av lærarane vert det lagt vekt på arbeid med ordforråd, repetisjon av tidlegare arbeid og klassesamtale som utgangspunkt for aktivering av forkunnskapar. Tilnærming til førlesing hos den enkelte lærar ser ut til å variere i stor grad, både med omsyn til innhald og når det gjeld kor lang tid læraren nyttar til arbeid med førlesing. Hos ein av informantane varierer førlesing frå fem minutt til ein heil time som vert brukt for å gje elevar relevante forkunnskapar før dei les om eit emne.

Tidlegare undersøkingar knytt til arbeid med førlesing, tyder på at lærarar legg vekt på temaet for fagtekstane i forkant av lesing. Sjølve fagtekstane synest i liten grad å verte gjenstand for merksemd i klasserommet. Observasjonsøktene i mi studie viser liknande funn hos fleire av informantane, men samstundes er det fleire eksempel på at lærarane arbeider med utgangspunkt i fagtekstane. Dette skjer til dømes ved at dei snakkar med elevane om overskrifter og nyttar bilete som utgangspunkt for samtale. I studien kjem det òg fram at lite vekt på førlesingsfasen kan bli kompensert ved at læraren støtter eleven si leseforståing *undervegs* i lesinga. Dette vert til dømes gjort ved at ein les tekstane høgt saman med elevane og samtalar om bilete og sentrale ord i teksten.

# Abstract

To be able to read with good comprehension is determinant in pupils' ability to acquire knowledge in different school subjects. To develop pupils' reading comprehension and to prepare them before reading academic texts, working with the pre-reading phase is often emphasized. The study's purpose is to gain insight in how working with pre-reading may unfold in the upper primary level, and the following thesis question is researched in the study:

*How do a selection of teachers at the upper primary level work with pre-reading when using textbook-texts in the subjects Norwegian and Social Studies?*

In relation to the thesis question, it is especially emphasized how teachers work with factors such as pre-knowledge, vocabulary and metacognition. To answer the thesis question, a qualitative method in form of observation is applied, where five teachers' work with pre-reading is researched.

The study shows that there are big variations between the five informants regarding how they work with pre-reading. Several of the teachers emphasize working with vocabulary, repetition of previous work and conversations in the classroom when working with activating the pupils' pre-knowledges. One of the informants varies pre-reading with the pupils' from using five minutes to a whole hour.

Previous research regarding work with pre-reading suggests that teachers emphasize the topic of academic texts when preparing the pupils to read them. The academic texts in themselves seem to get relatively little attention in the classroom. The observation sessions in my study show similar findings in several of the informants' work. At the same time, the observation sessions give several examples of that the teachers work with the academic texts as starting points. They do this by talking with the pupils about headlines and using pictures as starting points for conversations, for instance. The study also shows that when some of the teachers, in some cases, put little emphasis on the pre-reading phase, this may be compensated by supporting the pupil in his or her reading comprehension *throughout* the reading process. This may be done by having the pupils read the text aloud and having conversations about pictures and essential words in the text.

# Innhald

Forord .....	I
Samandrag.....	II
Abstract.....	III
1. INNLEIING .....	1
1.1 Bakgrunn og val av tema.....	1
1.1.1 Struktur i avhandlinga.....	4
2. TEORI.....	5
2.1 Lesing og leseforståing.....	5
2.1.1 Lesing som grunnleggande ferdigheit.....	7
2.1.2 Å kunne lese i norskfaget .....	8
2.1.3 Å kunne lese i samfunnsfag .....	9
2.1.4 Leselos .....	10
2.2 Førlesingsfasen .....	11
2.2.1 Praksis knytt til førlesing i skulen .....	15
2.3 Forkunnskapar .....	17
2.3.1 Skjemateori.....	17
2.4 Ordforråd .....	20
2.5 Metakognisjon .....	22
2.5.1 Lesestrategiar.....	22
2.6 Fagtekstar og lærebøker .....	26
2.6.1 Trekk ved læreboktekstar .....	27
2.6.2 Læreboka som samansett tekst .....	29
3. METODE .....	31
3.1 Metodiske val.....	31
3.1.1 Utvalskriterium.....	31
3.1.2 Utval av informantar .....	31

3.2 Informantane .....	33
3.2.1 Presentasjon av informantane.....	33
3.2.2 Informasjon til informantar, rektorar og foreldre .....	34
3.3 Pilotstudie .....	36
3.4 Observasjon .....	38
3.4.1 Strukturert og ustrukturert observasjon .....	38
3.4.2 Gjennomføring av observasjonsøktene.....	39
3.5 Systematisering av observasjonsmateriale .....	42
3.6 Forskingsetiske problemstillingar .....	44
3.6.1 Anonymisering av datamateriale .....	44
3.6.2 Forskaren si rolle som observatør.....	44
3.6.3 Reliabilitet og validitet.....	45
3.6.4 Studien sine avgrensingar .....	46
4. RESULTAT OG ANALYSE.....	47
4.1 Informant Fredrik.....	48
4.1.1 Norsk.....	49
4.1.2 Samfunnsfag.....	50
4.2 Informant Lisbeth.....	54
4.3 Informant Linn .....	60
4.4 Informant Frøya .....	62
4.4.1 Norsk.....	62
4.4.2 Samfunnsfag.....	66
4.5 Informant Heidi.....	70
4.5.1 Norsk.....	70
4.5.2 Samfunnsfag.....	72
5. DRØFTING.....	75
5.1 Arbeid med forkunnskapar .....	75

5.2 Arbeid med ordforråd.....	81
5.3 Arbeid med metakognisjon.....	84
5.3.1 Formål med lesinga.....	86
5.4 Lesing av samansette fagtekstar.....	88
5.5 Arbeid med førlesing i norsk og i samfunnsfag.....	90
5.6 Likskapar, skilnadar og materialet i lys av tidlegare forskning.....	93
6. OPPSUMMERING .....	97
6.1 Vidare forskning .....	99
7. LITTERATUR .....	100



Vedlegg .....	104
Vedlegg 1: E-post til informantar .....	104
Vedlegg 2: Informasjon til rektorar .....	105
Vedlegg 3: Skriv til foreldre.....	106
Vedlegg 4: Informert samtykke .....	107
Vedlegg 5. Zeppelin språkbok 5. trinn, s. 163.....	108
Vedlegg 6. Zeppelin språkbok, 5. trinn, s. 165.....	109
Vedlegg 7. Midgard, 5 trinn, s.86.....	110
Vedlegg 8. Midgard 5. trinn, s. 88.....	111
Vedlegg 9. Globus, 6. trinn, s. 186-187 .....	112
Vedlegg 10. Globus, 6. trinn, s. 189 .....	113
Vedlegg 11. Globus, 6. trinn, s. 170 .....	114
Vedlegg 12. Globus, 6. trinn, s. 171 .....	115
Vedlegg 13. Globus, 6. trinn, s. 176 .....	116
Vedlegg 14. Zeppelin språkbok, 6. trinn, s. 59.....	117
Vedlegg 15. Zeppelin språkbok, 6. trinn, s. 61.....	118
Vedlegg 16. Zeppelin lesebok, 6. trinn, s. 13.....	119
Vedlegg 17. Zeppelin lesebok, 6. trinn, s.14.....	120
Vedlegg 18. Zeppelin lesebok, 6 trinn, s.15.....	121
Vedlegg 19. Zeppelin språkbok, 6. trinn, s. 22.....	122
Vedlegg 20. Zeppelin språkbok, 6. trinn, s. 24.....	123
Vedlegg 21. Zeppelin språkbok, 6. trinn, s. 25.....	124
Vedlegg 22. Midgard, 6. trinn, s. 94-95.....	125
Vedlegg 23. Agora, 7. trinn, s. 66.....	126
Vedlegg 24. Agora, 7. trinn, s. 67.....	127
Vedlegg 25. Gaia, 7. trinn, s. 66.....	128

# 1. INNLEIING

## 1.1 Bakgrunn og val av tema

Å kunne lese med god forståing er ein sentral kompetanse som elevar skal få utvikla gjennom heile skuleløpet. I Kunnskapsløftet vert det lagt vekt på at arbeid med å utvikle elevar si leseforståing skal vere eit ansvar for alle lærarar i skulen, og at lesing skal inngå som grunnleggande ferdigheit i alle fag. Det vert òg trekt fram at leseopplæring er meir enn berre byrjaropplæring (Andreassen, 2014, s.227-228), altså den første leseopplæringa som legg grunnlaget for at elevar skal meistre å avkode og å lese med flyt (Roe, 2011, s.25). Utvikling av lesekompetanse skal stå sentralt gjennom heile grunnskuleopplæringa, og skal halde fram gjennom «den andre leseopplæringa», etter at elevar har tileigna seg avkodingsferdigheiter. Her skal læraren legge til rette for at elevar får vidareutvikla sin kompetanse knytt til lesing, mellom anna ved å lære å nytte gode lesestrategiar (Roe, 2011, s.9). Mykje tyder på at systematisk leseopplæring etter at elevar har tileigna seg avkodingsferdigheiter, har positiv innverknad på elevar sin lesekompetanse. Leseforskarar oppmodar slik sterkt til å la den andre leseopplæringa få ei sentral rolle i grunnskuleopplæringa (Roe, 2011, s.12).

I den andre leseopplæringa møter elevar i større og større grad meir kompliserte fagtekstar og læreboktekstar, der lesing skal fungere som ein viktig reiskap for læring (Roe, 2011, s.14). Arbeid med fagtekstar står sentralt i tileigninga av kunnskap i skulen, og for mange går lesing av fagtekstar i skulen føre seg gjennom arbeid med læreboktekstar. Undersøkingar viser at lærebøker er det upersonlege mediet som er mest brukt i undervisninga, og bøkene synest å vere sentrale for styring og planlegging av undervisning (Bachmann, 2004, s.121). Frå mellomtrinnet møter elevar i større grad nytt fagstoff og nye tekstar i ulike fag, som stiller krav til andre måtar å lese tekst på enn ved tidlegare arbeid med tekstar i skulen (Roe, 2011, s.56). For at elevar skal få eit godt utbytte av arbeid med tekst, må dei ha eit tilstrekkeleg ordforråd for å forstå tekstane, forstå hensikta med lesinga, samt aktivere eller tileigne seg relevante forkunnsapar. Dette er nokre av mange viktige element i ei god leseforståing (Bråten, 2007bs, 45ff). Av fleire leseforskarar vert det òg understreka at læringsutbytte i arbeid med tekst er avhengig av at det har skjedd ulike aktivitetar i førlesingsfasen (Ajideh, 2003, s.6; Buehl, 2011, s.121; Kulbrandstad, 2003, s.185), altså fasen der ein førebur eleven til lesing. Førlesingsfasen legg eit viktig grunnlag for at elevar skal få ei djup forståing for

teksten, til dømes ved å skaffe seg oversikt over teksten og aktivere relevante forkunnskapar før lesing (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s. 92ff).

Med bakgrunn i aukande krav til kunnskapstileining gjennom fagtekstar på mellomtrinnet, samt behovet for at læraren legg til rette for at elevar skal oppnå god forståing i lesing av fagtekstar, vil følgjande problemstilling verte undersøkt:

*Korleis arbeider eit utval lærarar på mellomtrinnet med førlesing ved bruk av læreboktekstar i norsk og samfunnsfag?*

Dette er relevant med omsyn til at Buehl legg vekt på at tileining av fagleg kunnskap må skje *før* lesing, og ikkje berre *gjennom* lesing, slik det ofte vert praktisert i skulen (2011, s.120-121). Det er store variasjonar i kva kunnskapar og erfaringar elevar har med seg i skulen, og slik kva føresetnadar ein har for å oppnå god leseforståing i arbeid med tekst. Nokre har i større grad enn andre tilgang på akademisk kunnskap gjennom personar i heimemiljøet og gjennom erfaringar og lesing av tekstar i ulike sjangrar. Dette gjev elevane eit grunnlag for forståing av fagstoffet dei møter i klasserommet (Buehl, 2011, s.84-85). For at alle elevar skal få skapt eller aktivert relevante kunnskapar før lesing av faglege tekstar, må læraren arbeide med å danne eit kunnskapsgrunnlag før lesing av tekst (Buehl, 2011, s.120-121). I tråd med Buehl er slik arbeid med forkunnskapar ein svært viktig del av førlesingsfasen. Læraren må vere merksam på kva kunnskapar elevar har med seg i klasserommet, og vere medviten om å dra nytte av desse ressursane i arbeid med ulike emne (Buehl, 2011, s.91). Samstundes er ei god leseforståing òg avhengig av at eleven har eit tilstrekkeleg ordforråd til å forstå teksten (Bråten, 2007b, s.53), samt ei metakognitiv innsikt som mellom anna gjer eleven rusta til å velje passende lesestrategiar i møte med ulike fagtekstar (Austad, 2003, s.42). Lærarar sitt arbeid med faktorane forkunnskapar, ordforråd og metakognisjon vil slik spele ei viktig rolle i avhandlinga.

Studien inneber observasjon og intervju av fem lærarar i 5., 6. og 7. klasse, som arbeider på tre ulike skular i same kommune. Tre av lærarane underviser i både norsk og samfunnsfag, medan ein underviser i norsk og ein i samfunnsfag. Lærarane sitt arbeid med førlesing vert undersøkt ved bruk av observasjon som metode, og i studien blir det som nemnd lagt vekt på arbeid med forkunnskapar, ordforråd og metakognisjon. Avgrensinga er gjort med omsyn til avhandlinga sitt omfang, men òg fordi arbeid med desse faktorane spelar ei svært sentral rolle for elevar si leseforståing. Vidare i problemstillinga vert det fokusert på arbeid med læreboktekstar, og det er i avhandlinga gjort ei avgrensing som ekskluderer undersøking av

skjønnlitterære læreboktekstar i norskfaget. Det er altså førlesingsarbeid knytt til fagleg retta læreboktekstar som er ønskjeleg å studere. Kulbrandstad peikar på at det ved lesing av fagtekstar er særleg viktig at elevar aktiverer forkunnskapar om emnet og får trening i å hente ut meining frå tekst, til dømes ved å lære å nytte dei ulike modalitetane i teksten til å førebu seg på lesing (2003, s.189). Arbeid med faglege læreboktekstar er slik det sentrale i avhandlinga, men datamaterialet vil i enkelte tilfelle òg innehalde korte forteljande tekstar i kombinasjon med faglege forklaringar eller oppgåver. Vektlegginga av arbeid med læreboktekstar inneber òg at arbeid med andre fagtekstar som blir nytta i skulen, ikkje vert undersøkt. Dette kunne vore interessant, men valet er teke med bakgrunn i avhandlinga sitt omfang og lærebøker sin sentrale plass i undervisninga. Vidare vert det lagt vekt på arbeid med fagtekstar innanfor norsk og samfunnsfag. Norsk er eit naturleg val sidan avhandlinga er skriven innanfor norskfaget, og sidan lesing er ein aktivitet som tradisjonelt har blitt knytt til faget. Norskfaget har òg eit særleg ansvar for leseopplæringa i skulen. I tillegg er det ønskjeleg å studere praksisen i eit fag der lesing av fagtekstar står sentralt, noko som er tilfelle for samfunnsfag. Læreboktekstar i samfunnsfag er prega av å vere informasjonstette, med hyppig bruk av fagterminologi (Reichenberg, 2007, s.84) I samfunnsfag finn ein òg utstrakt bruk av samansette ord, som inneheld mykje informasjon og som kan vere utfordrande å lese for elevar (Roe, 2011, s.57). Dette aktualiserer elevar sitt behov for førlesing i samband med tekstane.

Studien ser altså nærmare på fem informantar sitt arbeid med leseforståing. Dei fem informantane arbeider ved skular der det vert teke i bruk Leselos. Utvalet av informantar slik ikkje er eit representativt utval for lærarar sitt arbeid med førlesing, då det er mogleg at informantane arbeider meir med element som er sentrale innanfor Leselos. Sentrale faktorar i dette leseverktøyet vil bli nemnde i teorikapittelet.

### 1.1.1 Struktur i avhandlinga

I avhandlinga vil teori knytt til lesing og leseforståing først bli presentert, og betydinga av arbeid med forkunnskapar, ordforråd og metakognisjon vil verte utdjupa. Lesaren vil få innsyn i kva arbeid med førlesing kan innebere og kvifor slikt arbeid er naudsynt for å oppnå god leseforståing. I samband med kapittelet om førlesing, vil òg tidlegare forskning på området verte presentert. Trekk ved faglege læreboktekstar vert så formidla, før lesaren får innsyn i metodiske drøftingar i studien. Her vil også forskingsetiske problemstillingar verte drøfta. Det vil så føreligge ein presentasjon av resultata i undersøkinga, med ein fortløpande analyse av observasjonsmaterialet. Til slutt vil trådane verte samla i drøftingskapittelet, der lærarane sitt arbeid med førlesing blir sett i samanheng med relevant teori og tidlegare forskning på området.

## 2. TEORI

### 2.1 Lesing og leseforståing

Å kunne lese vert ofte trekt fram som noko av det viktigaste elevane lærer på skulen. For å meistre å hente ut kunnskap og informasjon frå tekstar, er det avgjerande å kunne lese med god forståing (Bråten, 2007a, s.9ff). Etter deltaking i den internasjonale PISA-undersøkinga i 2000, Programme for International Student Assessment, fekk temaet leseforståing auka aktualitet i Noreg. Undersøkinga viste at Noreg låg så vidt over snittet internasjonalt når det gjaldt leseforståing, og at det var store skilnadar i norske elevar sine prestasjonar. Jay Rasmussen gjorde sidan undersøkingar knytt til leseopplæringa i norsk skule, som indikerte at arbeid med leseforståing vart lite vektlagt i norske klasserom. Mykje tyder på at det har vore lite fokus på vidare utvikling av elevar sin lesekompetanse etter at dei har tileigna seg avkodingsferdigheiter (Bråten, 2007a, s.9-10). Resultat frå internasjonale undersøkingar som PISA, har fått konsekvensar for læreplanane i Kunnskapsløftet 2006, der lesing skal inngå som grunnleggande ferdigheit i alle fag. Dette inneber at alle lærarar har eit ansvar for leseopplæringa i skulen (Andreassen, 2014, s.227-228).

Bråten peikar på at leseforståing dreier seg om å utvinne og skape meining i samspel med tekst. Det krev at lesaren samhandlar med teksten ved å hente fram eigne kunnskapar om innhaldet i og forma ved teksten (2007b, s.45-46). Den heilt grunnleggande sida ved det å kunne lese, er ordavkodning, som dreier seg om å kunne identifisere ei rekke av grafem og setje desse saman til ord. For å oppnå god leseforståing er det viktig at denne prosessen ikkje krev for mykje merksemd frå lesaren. I tidleg barneskulealder er det tett samheng mellom leseforståing og ordavkodingsferdigheiter, men i takt med aukande alder synest andre faktorar, som ordforråd, å spele ei viktigare rolle. Automatisering av ordavkodingsprosessen dei første skuleåra er likevel svært viktig, då meistring av dette fører til at eleven kan flytte merksemda over frå avkodning til forståing (Bråten, 2007b, s.45-47). I tillegg til ordavkodning er god leseforståing avhengig av ordforråd, kognitive evner, språk, forkunnskapar, motivasjon, lesestrategiar og kunnskap om skriftspråk. Merksemd, konsentrasjon og minne er òg viktige føresetnadar for å skape samheng i teksten og kunne følgje med på innhaldet (Bråten, 2007b, s.45ff).

Det har tidvis vore ulike syn på kva leseforståing inneber, og særleg i 1980-åra ser ein tendensar til endring i korleis leseforståing vert forstått innanfor leseforskning. Det vert eit

skifte frå å legge vekt på avkodingsferdigheiter og språkforståing, til å sjå på lesing som ein komplisert prosess der faktorar som kunnskapar, undervisning og erfaringar spelar ei viktig rolle for elevar si leseforståing (Andreassen, 2014, s.227).

Ulike perspektiv kan bidra til å kaste lys over kva lesing inneber. I eit sosiokulturelt perspektiv er ein oppteken av lesing som kulturell praksis, og som meiningsøkjande prosess. Ein legg her vekt på å studere bruken av lesing i naturlege situasjonar, og eit sentralt interesseområde er korleis lesepraksis vert påverka av sosiale og kulturelle faktorar i samfunnet. Literacy eller literacies, som på norsk ofte vert oversett til skriftkunne, er viktige omgrep innanfor sosiokulturelle teoriar (Kulbrandstad, 2003, s.34). Literacy dreier seg om evna til å kunne skrive og lese i ulike situasjonar og med ulike formål. Fleirtalsforma literacies legg vekt på at måten lesing og skriving vert brukt på, er forskjellig ut frå situasjonen dei vert brukt i. I samband med leseopplæring i skulen, har sosiokulturelle perspektiv gjeve innsyn i praksisen knytt til lesing og skriving i ulike heimemiljø, samt kva betydning dette har for lese- og skriveopplæring i skulen (Kulbrandstad, 2003, s.39-40).

Innanfor kognitiv teori ser ein på avkoding og forståing som to sentrale delprosessar i lesing. Avkoding er den tekniske sida ved lesinga (Kulbrandstad, 2003, s.17), medan forståing handlar om lesaren si meiningsskapning i samspel med teksten. I kognitive teoriar spelar lesaren sine forkunnskapar ei viktig rolle for forståing, og lesaren vert sett på som aktivt meiningsskapande i leseprosessen. For å oppnå god forståing i samband med tekst, må lesaren aktivt knyte informasjon i teksten saman med eigne kunnskapar. Nokre gonger krev forståing av ny informasjon at lesaren endrar sine eksisterande kunnskapar (Kulbrandstad, 2003, s.29-32). Kognitive teoriar har bidrege med kunnskap i skulen om leseforståing som ein aktiv prosess, der lesaren må nytte eigne forkunnskapar og trekke slutningar undervegs i lesinga (Kulbrandstad, 2003, s.33).

## 2.1.1 Lesing som grunnleggande ferdigheit

I samband med innføringa av Kunnskapsløftet i 2006, vart dei fem grunnleggande ferdigheitene å kunne uttrykke seg munnleg, å kunne rekne, å kunne lese, å kunne bruke digitale verkty og å kunne uttrykke seg skriftleg, innført i alle fag. Desse skal bli utvikla gjennom heile skuleløpet, med stadig progresjon i krava til meistring av ferdigheitene. Kvar av dei grunnleggande ferdigheitene skal verte utvikla i tråd med det enkelte fag, og i tråd med tekstkultur og konvensjonar i faget. I samband med lesing skal ein ikkje berre arbeide med tekst i tradisjonell forstand, eleven skal òg utvikle kompetanse knytt til visuelle og auditive modalitetar. Ulike modalitetar vert brukt forskjellig i faga, og elevane skal gjennom opplæring i grunnleggande ferdigheiter verte fortrulege med ulike uttrykksformer (Maagerø, Krumsvik, Torvanger & Hoem, 2011, s.79ff). Dette inneber å utvikle kunnskap om kva dei ulike uttrykksmidla kan bidra med i tekst, både individuelt og i samspel med andre modalitetar (Maagerø et al., 2011, s.99-100).

Eit viktig formål med å innføre grunnleggande ferdigheiter i alle fag, er å gje elevar meir like føresetnadar for meistring av desse kompetansane. Maagerø et al. peikar på at barn med tilhørsle i den utdanna middelklassen i større grad har tilgang til og er kjende med skulen sin tekstkultur, og slik stiller med betre føresetnadar for å meistre dei grunnleggande ferdigheitene. Eit viktig formål med innføring av ferdigheitene, er slik å legge til rette for at fleire elevar skal kunne utvikle desse viktige kompetansane. Det er i tråd med prinsippet om at skulen skal gje alle elevar like moglegheiter til utdanning, som står sentralt i den generelle delen av læreplanen (2011, s.83).

Det har lenge vore ulike meiningar om kva omgrepet grunnleggande ferdigheiter inneber, og korleis det skal gjere seg gjeldande i praksis. Ein sentral diskusjon kring lesing som grunnleggande ferdigheit, er om lesing skal bli forstått som generell ferdigheit uavhengig av fag eller om ein skal knyte lesing til dei enkelte faga og arbeide med fagspesifikke ferdigheiter (Hoem, Håland & Skarveit, 2015, s.62). Hoem et al. legg vekt på sistnemnde alternativ, og meiner at grunnleggande ferdigheiter må bli sett på som fagspesifikke ferdigheiter, i motsetnad til generelle kompetansar. Dette inneber å gje elevar trening i å lese og arbeide på måtar som er relevante innanfor faget, og å gje dei fagspesifikke verkty for å tileigne seg kunnskapar (2015, s.62-63). Også Roe peikar på at det enkelte fag har sine teksttypar med spesielle sjangertrekk og fagterminologi, og at det i arbeid med fagtekstar er naudsynt med ei fagspesifikk tilnærming til tekst (2011, s.15). Ei slik tilnærming inneber å



vere medviten om viktige kjenneteikn ved tekstar og formidlingsmåtar i faget. I den samanheng vil det til dømes i historie, som i grunnskulen inngår i faget samfunnsfag, vere relevant å arbeide med kjeldekritikk, kontekstualisering og samanlikning (Hoem et al., 2015, s.63). Vidare er det naudsynt at undervisning retta mot å betre elevar si leseforståing, er integrert i undervisninga i det enkelte fag, og inngår som ein naturleg del av arbeidet med fagtekstar i det bestemte faget (Anmarkrud, 2007, s.224).

## 2.1.2 Å kunne lese i norskfaget

Sentrale formuleringar om lesing som grunnleggande ferdigheit i norskfaget, legg vekt på at elevar skal *skape meinig* i ulike tekstar, mellom anna ved å finne informasjon, forstå resonnement og utvikle eit kritisk forhold til tekst (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I læreplanen for norskfaget vert det beskrive at:

«Utviklingen går fra grunnleggande avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Elevar skal altså mestre ferdigheiter som å *forstå, tolke, reflektere* og *vurdere*. Vidare skal leseopplæringa gje trening i arbeid med lesestrategiar knytt til lesing med ulike formål (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I kompetansemål etter sjuande trinn finn ein formuleringar om at elevar skal kunne trekke fram hovudmoment i tekst og reflektere over desse, og kunne forhalde seg til informasjon frå ulike modalitetar i samansette tekstar. Eleven skal òg lese tekstar i ulike sjangrar og reflektere over form og innhald i tekstane (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Maagerø, Krumsvik, Torvanger & Hoem peikar på at å kunne lese i norsk mellom anna dreier seg om å forstå taksonomiar med over- og undergrupper, til dømes når ein les tekstar som tek føre seg grammatikk og tekstbinding. Dette finn ein i mindre grad innanfor samfunnsfag (2011, s.105).

Lesing skal i tråd med Kunnskapsløftet inngå som grunnleggande ferdigheit i alle fag, men norskfaget har eit særleg ansvar for leseopplæring. I norskfaget er det tekstar som er studieobjektet i faget (Nielsen, Gourvenec & Skaftun, 2014, s.181), og det er stor variasjon i kva tekstar som vert gjenstand for lesing. Viktige formål ved lesing i norskfaget er å arbeide med utvikling av sjangerforståing og å legge til rette for kritisk forståing av ulike tekstar. Lesing i norskfaget dreier seg slik om å utvikle eit metaspråk i samband med tekst, noko som òg kan ha positiv overføringsverdi til andre fag i skulen. Norskfaget si vektlegging av å utvikle kunnskap om tekstsjangrar og oppbygging av ulike tekstar, kan bidra til medvite om

konvensjonar, framstillingsmåtar og konstruksjonar av tekst i ulike fag (Nielsen et al., 2014, s.182).

### 2.1.3 Å kunne lese i samfunnsfag

Om lesing i samfunnsfag skriv Utdanningsdirektoratet at eleven skal skaffe seg informasjon gjennom å nytte bilete, teikningar, kart, grafar, tabellar og film, og elevane skal slik få trening i å arbeide med mange ulike modalitetar. Eit sentralt formål i samfunnsfag er å øve opp eleven si evne til kjeldekritikk, og eleven skal tileigne seg strategiar for å utvikle eit kritisk forhold til kunnskap (2013c). Vidare dreier lesing i samfunnsfag seg om å:

«utforske, tolke og reflektere over faglege tekstar for å forstå eige og andre samfunn og andre tider, stader og menneske». (Utdanningsdirektoratet, 2013c)

Samfunnsfag består av tre fagtradisjonar, historie, geografi og samfunnskunnskap, som saman med «utforskaren» danner fire hovudområde i faget. Leseopplæring i det enkelte fag må vise omsyn til tekstkultur, eigenart og lesemåtar i faget, noko som skapar særlege utfordringar i eit fag bestående av fleire fagdisiplinar (Hoem & Staurseth, 2014, s.145-146). I ulike fag vil det variere kva strategiar som vert nytta i tekst, og på kva måte kunnskap vert kommunisert til lesaren. Læraren må difor rettleie elevar i å identifisere desse framgangsmåtane og bli kjent med faget sin tekstkultur. Eksempelvis vil det i tråd med ei fagrelevant tilnærming til lesing i historie, vere naturleg å legge vekt på metaforarar i fagteksten. Det å studere metaforar som «den kalde krigen», kan seie noko om måtar å forstå konflikter på, og kan gje elevar innsikt i språklege strategiar i tekstkulturen i faget (Hoem & Staurseth, 2014, s.150-151). Vidare vil det i samfunnsfag vere viktig å kunne kontekstualisere i møte med fagstoffet (Hoem & Staurseth, 2014, s.153ff). Dette set store krav til eleven sine kunnskapar om tidsperiodar, stader og personar i perioden det vert arbeidd med. Kvar enkelt elev har ikkje nødvendigvis nok kunnskapar om eit emne til å kunne skape ein relevant kontekst rundt fagstoffet, noko som kan resultere i misforståingar. Manglande forkunnskapar fører òg til at det er lett å ty til generaliseringar rundt fagstoffet (Hoem & Staurseth, 2014, s.157-158).

Ein annan viktig del av det å kunne kontekstualisere i historiefaget, er å utvikle evne til empati og å forstå personar og hendingar på bakgrunn av tid og kontekst. På lågare trinn vil ein bruke egne erfaringar og eigen situasjon som referanseramme i vurdering av andre personar. På høgare nivå vil eleven derimot kunne forstå personar ut frå deira valmoglegheiter, og med omsyn til tenkemåtane som er rådande på den aktuelle tida og i det aktuelle samfunnet. For å kunne kontekstualisere i møte med fagstoffet, er det nyttig å stille

spørsmål til informasjon som vert gjeven i tekst, og å trekke slutningar om årsak-verknadforhold (Hoem & Staurseth, 2014, s.158-159).

Eg vil argumentere for at det er viktig å arbeide med førlesingsfasen ved bruk av fagtekstar i historie og i samfunnsfag, for å sikre at elevar har eit fagleg grunnlag for å kunne skape ein kontekst rundt fagstoffet. I førlesingsfasen har ein òg moglegheit til å stille spørsmål og trekke slutningar når det gjeld årssaksforhold, som gjer det mogleg for elevane å få ei forståing for den aktuelle tidsperioden det vert arbeidd med. Dette bør vere noko ein arbeider med gjennom skuleløpet, i tråd med ei fagspesifikk tilnærming til lesing av fagtekstar.

#### 2.1.4 Leselos

Vi har sett at dei fem informantane arbeider på skular der det vert teke i bruk Leselos. Dette er eit verkty som legg vekt på arbeid med seks faktorar som, ifølgje utviklarane, har særleg betyding for elevar si leseutvikling. Dette er målretting, metakognisjon, ordforråd, førforståing, koding og leseforståing. Å målrette lesinga vil seie å vere medviten om formål med lesinga og å kunne velje og å endre lese måte med bakgrunn i formålet med lesinga. Med metakognisjon meinast evne til å overvake og justere sin eigen læringsprosess. I arbeid med leseforståing vert det lagt vekt på mellom anna å kunne vurdere innhald og form i tekst, og å knyte informasjon i tekst til eigne tankar og erfaringar. Arbeid med førforståing inneber mellom anna å føregripe innhaldet og å skaffe seg oversikt over teksten, og med koding legg ein vekt på både ordlesing og lesing av samanhengande tekst (Engen & Helgevold, 2010, s.2ff).

## 2.2 Førlesingsfasen

I leseundervisning kan det vere formålstenleg å dele arbeidet med leseprosessen inn i tre fasar. Ein snakkar då om førlesingsfasen, lesefasen og etterlesingsfasen, som er knytt til ei prosessorientert forståing av leseopplæring. I dei tre fasane forsøker læraren å legge til rette for god forståing gjennom heile leseprosessen, mellom anna ved å gje elevane ei metakognitiv innsikt i korleis dei tenker og handlar i ulike delar av lesinga (Kulbrandstad, 2003, s.185). I lesefasen arbeider ein mot å lære elevane formålstenlege strategiar som kan nyttast undervegs i lesinga, og å gje elevane reiskapar for korleis dei kan gå fram når forståinga sviktar. I etterlesingsfasen er det naturleg å trekke linjer til arbeidet som har blitt gjort i førlesingsfasen og lesefasen, og å kommunisere med elevane om deira forståing av teksten (Kulbrandstad, 2003, s.191ff). Eit sentralt formål i førlesingsfasen er å arbeide mot å gje elevane gode føresetnadar for å forstå teksten, til dømes ved å modellere bruk av lesestrategiar og å føregripe innhaldet i teksten. Ein forsøker òg å vekke eleven si interesse for teksten (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s.90ff). Engen & Helgevold hevdar at det å bruke tid på førlesingsfasen særleg er nyttig ved lesing av fagtekstar, og at pedagogiske prinsipp som å innføre nye emne ved hjelp av bilete, skjønnlitteratur og konkretar, bør nyttast i arbeid med tekstar i ulike fag slik det ofte vert nytta i anna undervisning. Dette kan gje elevane ein inngangsport til teksten (2010, s.25).

Mange norske klasserom har som kjend eit stort mangfald i elevgruppa, med både majoritetsspråklege og minoritetsspråklege elevar. Elevar med norsk som andrespråk vil i mange tilfelle ha ekstra behov for førebuing til lesing, både med omsyn til innhald og til det språklege i tekstar. Ei vektlegging av førlesingsfasen i samband med tekst vil slik vere nyttig (Kulbrandstad, 2003, s.230). Førlesing spesielt retta mot minoritetsspråklege elevar vil likevel ikkje vere eit bestemt fokusområde i avhandlinga. Det vert her lagt vekt på tilnærming til førlesing med omsyn til heile elevgruppa, og i den samanheng er det eit viktig poeng at det også blant majoritetsspråklege elevar er store skilnadar. Ei elevgruppe alltid er samansett, og i ulike klassar kan det vere naudsynt med ulike tilnærmingar til førlesing. Arbeid med førlesing gjev gode moglegheiter for å legge til rette for tilpassa opplæring, ved at læraren legg vekt på elevane sine erfaringar med eit emne, og dreg nytte av den kjennskapen han har til elevane.

Førlesing kan ein sjå i samband med omgrepet *frontloading*, som av Buehl blir brukt for å beskrive korleis ein kan aktivere eller utvikle lesaren sine kunnskapar før lesing. Buehl tek føre seg lesing i ulike fagdisiplinar, altså fagleg lesing, og nyttar omgrepet *disciplinary*

*literacy*. Dette kan knytast til det norske omgrepet *fagspesifikk lesing*, som vi har sett at handlar om korleis kunnskap vert formidla i det enkelte fag, samt om viktige kjenneteikn ved språk og tekstar i bestemte fag (Hoem et al., 2015, s.63). Formålet med frontloading er å aktivere og bygge opp den «skjulte» kunnskapen som ligg til grunn i teksten, og som forfattaren antar at lesaren har (Buehl, 2011, s.121). Ifølgje Buehl er det nemleg det implisitte i ein tekst, altså det forfattaren ikkje fortel direkte, men forventar at lesaren har kjennskap til, som spelar den viktigaste rolla for lesaren si forståing av tekst. I all tekstskaping er det naudsynt for forfattaren å gjere val knytt til kva informasjon lesaren av ein tekst skal få, og kva informasjon ein kan forvente at lesaren har frå før. Forfattaren må difor stole på at lesaren fyller inn informasjon der det er naudsynt, og han kan hjelpe lesaren på veg ved å legge inn referansar i teksten (2011, s.74-76).

Dette kan ein sjå i samanheng med det Umberto Eco kallar for *lesarposisjonane* i ulike tekstar, altså bevisstheten om ein potensiell lesar i teksten. Med omgrepet fokuserer Eco på kva kompetanse som krevjast av lesaren for å kunne skape meining i ulike tekstar. Dersom ein elev manglar den aktuelle kompetansen ein tekst føreset, står eleven si forståing i fare for å bryte saman. Dette er ei aktuell problemstilling med omsyn til lesing av fagtekstar i skulen. Eco nyttar omgrepet *modellesar* for å beskrive ein teoretisk lesarposisjon i tekst, som eleven skal kunne gå inn i for å forstå teksten. I dette omgrepet ligg det at forfattaren ser føre seg ein potensiell lesar, og antar at denne lesaren kjenner til dei «kodane» som forfattaren baserer teksten sin på. Dette set krav til lesaren sine forkunnskapar (referert i Aamotsbakken, 2008, s.69). I skulesamanheng er det viktig å vere medviten om kva modellesarar ulike fagtekstar rommar, og kva kompetanse desse krev av eleven. Modellesaren, og slik òg tal på referansar og type referansar, er planlagt frå forfattaren si side, og dette gjeld i stor grad for læreboktekstar. Dersom for mange av referansane i teksten er ukjende, kan dette gå ut over forståinga til lesaren (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s.122-123). Ei god leseforståing er avhengig av at lesaren aktivt bruker sine forkunnskapar til å byggje bru mellom eksisterande og ny kunnskap, mellom anna på bakgrunn av referansar i teksten (Buehl, 2011, s.76).

Arbeid med frontloading kan praktiserast på ulike måtar, avhengig av kva grad av forkunnskapar læraren antar at elevane har om det aktuelle emnet. Buehl skil mellom tre tilnærmingar til frontloading, avhengig av om ein trur at elevane har mykje, lite eller sprikande kunnskapar om fagstoffet (2011, s.122). Ved god kjennskap til emnet kan ein til dømes ta i bruke ulike assosiasjonsøvingar i par eller gruppe. Klassen kan ta føre seg eit emne eller omgrep som dei har arbeidd med tidlegare, og elevane kan få i oppgåve å assosiere rundt

desse. Dette kan til dømes resultere i eit tankekart eller i at elevane deler sine assosiasjonar i plenum (Buehl, 2011, s.126). Læraren må vurdere i kor stor grad forfattaren av teksten forventar at lesaren skal hente fram forkunnskapar for å forstå innhaldet i teksten. Sjølv om elevar har relevante forkunnskapar, er det ikkje sjølvstøtt at dei trekker slutningar som er naudsynte for å skape god samanheng i teksten (Buehl, 2011, s.122-123). I mange tilfelle vil læraren oppleve at det er store skilnader i kva kunnskapar elevar har om eit emne. Det kan då vere nyttig å arbeide med strategiar der ein legg vekt på å *bygge* og *dele* forkunnskapar før lesing av tekst. Slik får ein dratt nytte av den akademiske kunnskapen som er distribuert blant elevane, og i beste fall kan elevane gjere det til ein vane å bruke kvarandre som ein ressurs ved å avklare og diskutere emne saman. Deling av forkunnskapar kan til dømes skje ved at ein studerer bilete som er relevante for emnet klassen arbeider med, der elevane gjennom samtale deler sine assosiasjonar rundt bileta (Buehl, 2011, s.129-130). Ein annan aktuell metode er idémyldring, der ein startar med individuell tenking rundt emnet, før ein deler assosiasjonane sine med ein partner. Til slutt kan kvar gruppe dele sine assosiasjonar rundt emnet i plenum. Metoden kan vidareførast ved at elevane formulerer spørsmål dei har knytt til emnet (Buehl, 2011, s.130ff). I tilfelle der elevane har lite kunnskapar om emnet, kan det vere formålstenleg å nytte film eller utdrag frå interessevekkande tekstar som inngangsport til emnet (Buehl, 2011, s.147ff).

Ajideh beskriv to hovudtilnærmingar til lesing, som gjev eit interessant perspektiv på arbeid med førlesing. Han tek føre seg arbeid med engelsk som andrespråk, men perspektiva kan òg ha allmenn relevans for syn på lesing. I ei produktorientert tilnærming vert meining forstått som noko som finst i sjølve teksten, og der lesaren si forståing er avhengig av tekst-baserte faktorar. Førlesingsaktivitetar knytt til denne forståinga dreier seg om å arbeide med sentrale ord og strukturar i tekst. I kontrast til denne, står ei prosessorientert tilnærming, der læraren legg vekt på formålet med lesinga og arbeid med elevane sine forkunnskapar. I eit slikt perspektiv vert meining forstått som noko som er avhengig av kva den enkelte lesar tek med seg inn i teksten, og der lesaren si forståing avhenger av interaksjonen som går føre seg mellom lesar og tekst. Lesing er ein aktiv prosess der det vert trekt slutningar, og som lesar har ein forventningar til teksten som vert avkrefta eller bekrefta undervegs. Ved å sjå på lesing som prosess, kan ein studere kva som er karakteristisk for gode lesarar, og dette gjev informasjon som potensielt kan forbetre elevar si lesing (Ajideh, 2003, s.1-2). I ei prosessorientert tilnærming til lesing, legg ein vekt på at førlesing kan utruste elevar med relevante skjema før lesing av fagtekstar og aktivere eller etablere relevante forkunnskapar

hos eleven (Ajideh, 2003, s.6). Lesing kan òg bli forstått som både produkt og prosess, og ein interesserer seg då både for kva lesaren forstå av teksten og korleis lesaren kjem fram til denne forståinga (Ajideh, 2003, s.2).

I samband med dei to tilnærmingane til lesing, kan ein skilje mellom ei «bottom-up»- og ei «top-down»-tilnærming, der førstnemnde inneber at ein legg vekt på å forklare sentrale ord i teksten og å analysere setningsstruktur. Ajideh (2003) hevdar at ei slik tilnærming ofte er eit resultat av mangel på passende instruksjonar frå læraren si side, og at ein i staden bør legge vekt på tileigning og aktivering av forkunnskapar før lesing, i tråd med ei top-down-tilnærming. Dette inneber òg å vere medviten om formålet med lesinga. Tradisjonelt har det ifølgje Ajideh blitt lagt for mykje vekt på den første tilnærminga (2003, s.6). Ved bruk av førlesing i klasserommet, kan læraren førebu lesinga ved å til dømes introdusere nøkkelord i teksten eller nytte bilete som utgangspunkt for assosiering og diskusjon rundt emnet. Slik får elevane aktivert forkunnskapar som kan bli gjort felles for alle elevane i klassen. Dette gjev òg moglegheit til å eventuelt justere skjema i møte med ny informasjon, dersom eigne forkunnskapar viser seg å vere feilaktige. Det er viktig at elevar får moglegheit til å uttrykke eigne erfaringar knytt til emnet, og at erfaringane blir knytt til fagstoffet (Ajideh, 2003, s.7). I førlesing kan ein òg ta utgangspunkt i element i teksten, som overskrifter, illustrasjonar og underoverskrifter, og bruke desse som utgangspunkt for assosiering og for å trekke slutningar om innhaldet (Ajideh, 2003, s.8).

I Ajideh sine perspektiv finn ein mange element som samsvarar med Buehl sitt syn på førlesing. Samstundes er det interessant korleis Ajideh ser på lesing med to ulike hovudtilnærmingar. I denne avhandlinga vert førlesing forstått som ein syntese av Buehl og Ajideh sine tilnærmingar til førlesing. Dette inneber at det i lys av ei prosessorientert tilnærming til lesing, mellom anna er viktig å arbeide med forkunnskapar, å ha eit formål med lesinga og å trekke fram sentrale ord i teksten. Vidare vil det vere positivt for eleven si å arbeide med utvikling av metakognisjon. Generelt vert det i ei prosessorientert tilnærming til tekst lagt vekt på ei heilskapleg og kontekstuell tilnærming til lesing, i motsetnad til fokus på mindre elementnivå som ord og setningsnivå. Med omgrepet frontloading fokuserer Buehl på mange av dei same elementa som Ajideh, men bidreg òg med kunnskap om betydinga av at læraren er medviten om kva kunnskapar eleven må ha for å kunne lese teksten med god forståing, og at læraren kan arbeide med førlesing på ulike måtar avhengig av kva grad av forkunnskapar læraren trur at elevane har om emnet. Vidare vil eg òg argumentere for at førlesing i stor grad kan variere tidsmessig. Det kan dreie seg om førlesing til ein tekst i fem

minutt, men førlesing kan òg ta form av ei lengre økt som vert brukt til å førebu elevar til lesing av teksten.

### 2.2.1 Praksis knytt til førlesing i skulen

Trass i at arbeid med førebuing til tekstlesing har ein naturleg plass i leseundervisinga hos mange lærarar, hevdar Halberg at førlesing tradisjonelt har fått for liten plass i undervisinga i norske klasserom (2014, s.100). Ein praksis der førlesing vert oversett, kan få konsekvensar for elevar si evne til å lese tekstar med god forståing. Håland et al. peikar på at når elevar les tekstar på eige initiativ, har dei som regel eit formål med lesinga, men i skulekonteksten er det ikkje alltid slik. Det resulterer i at elevar ofte les tekstar utan å ha forventningar om form, innhald eller hensikt, og med lite medvit om lesemane (2008, s.40-41).

Ei undersøking av korleis lærarar og elevar arbeider med fagtekstar, kan bidra til å gje innsikt i korleis det vert arbeidd med leseforståing i skulen. Dagrud Skjelbred og Bente Aamotsbakken leia i perioden 2006 til 2009 prosjektet *Lesing av fagtekstar som grunnleggjende ferdighet i fagene*, der det vart undersøkt korleis elevar og lærarar arbeider med fagtekstar i lærebøker og andre læremiddel. I studien låg fokuset på faga norsk, KRLE, naturfag og matematikk, og undersøkinga vart utført ved fem ulike skular. Undersøkinga består av intervju med elevar og lærarar, analyse av læreboktekstar, samt observasjon av til saman 80 undervisningstimar i dei ulike faga (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s.9-11). Av generelle resultat og hovudtrekk på tvers av fag, kom det i prosjektet fram at det ved arbeid med fagtekstar vert lagt lite vekt på sjølve tekstane, men at lærarane legg til rette for å setje fagstoffet i ein samanheng. Prosjektleiarane hevdar at det «arbeides lite med lesing ut over den grunnleggjende leseopplæringa på småskoletrinnet» (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s.17). I studien vart det òg undersøkt korleis elevar les fagtekstar, og datamaterialet viser at elevane legg vekt på verbaltekst ved lesing av fagtekstar, og at dei i liten grad nyttar dei ulike modalitetane i teksten. Mykje tyder òg på at elevane i liten grad er medvitne om å overføre kunnskap om lesestrategiar frå arbeid i norskfaget til andre fag (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s.18).

Som ein del av prosjektet, gjennomførte Susanne V. Knudsen og Anne-Beate Mortensen-Buan i 2007 og 2008 to veker med observasjon av undervisning i 2., 5., og 8. klasse. Med omsyn til fokusområde i avhandlinga, er observasjonane av leseundervisinga i norskfaget på 5. trinn særleg interessante. Resultata viser at alle øktene har ein felles start der elevane får informasjon om økta. I to av øktene vert det i byrjinga av timen gjort forarbeid til at elevane



skal lese høgt i plenum. Formålet med lesinga vert òg gjort klart for elevane i timen (Knudsen & Mortensen-Buan, 2010, s.358-359).

I samband med undersøkinga av arbeid med fagtekstar, vart det òg gjennomført eit studentprosjekt, der studentar har registrert opplysningar om lesing og bruk av læremiddel gjennom praksis. Dette omfattar til saman 140 timar med observasjonsmateriale (Skjelbred, 2010, s.493ff). Her vart materiale knytt til arbeid med førlesing på 2., 5., og 8. trinn i norsk, matematikk, naturfag og KRLE registrert. Observasjonane viser at elevane sjeldan startar rett på lesing av fagteksten utan noko form for forarbeid. Det vert ofte arbeidd med repetisjon av relevante emne, og det nye lærestoffet vert knytt opp mot samanhengar som er kjende for elevane, ofte gjennom bruk av klassesamtale. I mange av timane legg læraren vekt på å motivere elevane til lesing av fagteksten. Samstundes viser undersøkingane at det i liten grad blir lagt vekt på å forklare sentrale ord og snakke om bilete og overskrifter i tekstane. Mykje tyder på at førebuing til lesing ofte vert knytt til fagtekstane sitt tema, og i mindre grad til sjølve tekstane. Observasjonane er føretatt av studentar og det knyter seg visse usikkerheiter til dei, men undersøkinga kan vise tendensar i leseundervisninga i ulike fag (Skjelbred, 2010, s.504-505).<sup>1</sup>

Andre undersøkingar av lesepraksisen skulen viser at lærarane ofte bruker tid på å aktivere elevane sine forkunnskapar, men at det i liten grad vert arbeidd med sjølve tekstane i forkant av lesinga. Mykje tyder òg på at det vert lagt meir vekt på førlesing på 1.-4. trinn, til dømes ved å samtale om bilete og overskrifter, og å gjere elevane medvitne om kva og korleis dei kan lese teksten. På mellomtrinnet synest dette å få mindre fokus (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s.93-94).

---

<sup>1</sup> Av andre relevante studium kan det nemnast Hege Ragnes si undersøking *Ord og begreper – et verktøy i undervisningen for økt leseforståelse for elevene?* (2013), knytt til lærarar på mellomtrinnet sitt arbeid med ordforråd. PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, undersøker leseferdighetene til elevar på 4. trinn og gjev gjennom spørreskjema òg innsyn i lærarar sitt arbeid med leseforståing.

## 2.3 Forkunnskapar

Elevar sine forkunnskapar er ifølgje Bråten truleg den faktoren som har størst betydning for kva elevar forstår av det dei les. Gode forkunnskapar om eit emne gjer det lettare å fortolke informasjon i teksten, skape samanheng og trekke slutningar for å fylle ut eventuelle hol undervegs (2007b, s.61-62). For at eleven skal oppnå god leseforståing, er det viktig at ny informasjon i teksten vert kopla saman med tidlegare kunnskapar om emnet. Studium av dyktige lesarar viser at dei ofte nyttar forkunnskapar til å føregripe innhaldet i teksten, og slik førebur seg på lesing av tekst. Forkunnskapane blir brukt til å skape samanheng undervegs i teksten der det er mangel på informasjon, noko som gjer det lettare å forstå innhaldet. Undervegs i lesinga får lesarane avkrefta, utvida eller bekrefta hypotesane sine, og dei er slik aktive i leseprosessen (Bråten, 2007b, s.61-62).

### 2.3.1 Skjemateori

På 1970-talet var det ei stigande interesse for korleis lesaren tileignar seg kunnskapar under lesing, og forkunnskapar si betydning for leseforståing fekk ei auka aktualitet. Innanfor kognitiv psykologi er ein interessert i korleis kunnskap er organisert i hjernen, og i forholdet mellom lesaren sin etablerte kunnskap og det nye han les. I samband med leseforståing, er skjemateori særleg sentralt innanfor forskingsfeltet (Strømsø, 2007, s.28-29). I tråd med dette perspektivet er lesaren sine kunnskapar og erfaringar organiserte i ulike skjema, og for å kunne skape mening ved lesing av tekst, må lesaren aktivisere skjema som er relevante for innhaldet i teksten han les (Strømsø, 2007, s.30). Skjema vert danna på bakgrunn av erfaringar ein gjer seg med ulike hendingar, personar og objekt. Etter kvart som ein ting vert gjenteke, til dømes det å besøke restaurant, dannar ein seg visse forventningar om korleis dette går føre seg. Hendinga restaurantbesøk vil slik etter kvart verte generalisert i skjema (Ajideh, 2003, s.4). Lesaren sine skjema er tydeleg prega av kulturell kontekst, noko som kan resultere i at lesarar frå ulike kulturar forstår den same teksten på veldig forskjellige måtar. Dette er det viktig å vere medviten om i fleirkulturelle klasserom (Strømsø, 2007, s.30-31). Samstundes er det sjølvsagt òg store skilnadar mellom elevar med meir lik bakgrunn.

Skjema gjer det mogleg å trekke slutningar undervegs i lesinga. Lesaren sine skjema kan vere organisert i nettverk (Strømsø, 2007, s.30), og nettopp korleis kunnskapen er organisert har stor betydning for lesaren si leseforståing. Kunnskap som er godt organisert gjer det lettare å nytte forkunnskapane på ein formålstenleg måte i leseprosessen (Bråten, 2007b, s.61). Skjema

kan verte aktivert på to ulike måtar. Assimilering av ny informasjon skjer når informasjonen stemmer overeins med allereie etablerte skjema og kunnskap, og eksisterande skjema kan då utvidast. Dersom den nye informasjonen i liten grad samsvarar med eksisterande skjema, oppstår ein kognitiv konflikt som kan resultere i oppbygging av nye skjema (Ajideh, 2003, s.5).

Velorganiserte skjema er altså positivt for eleven si evne til å trekke slutningar undervegs i lesinga. Dette er naudsynt i all tekst, då ingen tekstar er fullstendig eksplisitte. Som lesar lyt ein trekke slutningar om samanhengar mellom ord, setningar og avsnitt, for å oppnå god forståing (Buch - Iversen, 2010, s.3). Austad meiner at det å lære elevar å stille spørsmål til tekst og trekke slutningar om det som ikkje står eksplisitt, er ein viktig del av leseopplæringa i skulen. Han legg òg vekt på at lesing av tekst ikkje bør starte før ein har arbeidd med å hente fram relevante forkunnskapar (2003, s.46). Læraren må utruste elevane med passende skjema knytt til emnet ein lærer om, samt lære elevane å skape samanheng mellom ny og eksisterande kunnskap (Ajideh, 2003, s.5). Bråten hevdar at mange problem med leseforståing, kanskje særleg dei første skuleåra, truleg kjem av at elevane les tekstar utan å ha nok forkunnskapar om emnet (2007b, s.62). Ei undersøking av 36 åttandeklassingar si lesing viser at dei færreste reflekterer over kva dei kan om eit emne før dei byrjar å lese (Mortensen-Buan, 2006, s.170). Elevar kan ha gode kunnskapar om eit emne, men i liten grad aktivere dei når dei les. Ein del aktiverer òg forkunnskapar som ikkje er relevante for innhaldet i teksten dei les. I begge tilfelle treng elevar undervisning i korleis dei kan relatere relevante kunnskapar til teksten sitt innhald. Dette kan til dømes gjerast ved å i fellesskap prøve å assosiere og føregripe teksten sitt innhald, eller ved å stille seg sjølv kvifor-spørsmål når ein les. Slik får ein trekt inn forkunnskapar som kan gjere det lettare å skape samanheng i teksten (Bråten, 2007b, s.63-64).

Ein studie av 30 leselærarar i 4. klasse, som vert sett på som ekstra dyktige innanfor leseopplæring, viser at gode samtalar er noko av det som pregar undervisninga deira og som bidreg til betre leseforståing hos elevane. Lærarane legg opp til samtale og diskusjon rundt lærestoffet, og dialogane er i stor grad opne for ulike innspel. Undervisninga ber preg av at lærarane relaterer emna klassen arbeider med til tidlegare tekstar og emne. Typisk for samtalaner er òg at dei ikkje går føre seg i eit klassisk IRE-mønster der læraren startar samtalen ved å stille spørsmål, før elevane responderer og læraren evaluerer elevane sine svar. Samtalaner er i større grad prega av å oppmode til diskusjon og samtale kring lærestoffet (Anmarkrud, 2007, s.235-236).

Lesaren sine forkunnskapar spelar altså ei svært viktig rolle for elevar si leseforståing, og læraren må legge vekt på å gje elevar relevante forkunnskapar før lesing av tekst. I møte med fagtekstar er det òg viktig at ny informasjon vert kopla saman med tidlegare kunnskapar. Med bakgrunn i at mange elevar ikkje automatisk trekker slutningar eller aktiverer forkunnskapar ved lesing, kan det vere naudsynt at læraren legg til rette for arbeid med dette, til dømes ved å lære elevar å stille spørjemål til teksten undervegs i lesinga.

## 2.4 Ordforråd

Eleven si leseforståing heng tett saman med ordforråd, og det at lesaren forstår betydninga av orda i teksten, er ein avgjerande føresetnad for å skape meining i tekst. Ei viktig oppgåve for læraren er slik å legge til rette for arbeid med å utvikle elevane sine ordforråd i undervisninga. Lesing skal som vi har sett inngå som grunnleggande ferdigheit i alle fag, og dette inneber at alle lærarar må arbeide med å utvikle elevar si leseforståing, i tråd med faget sine tekstar, ordforråd og eigenart (Anmarkrud, 2007, s.224). Arbeid med sentrale omgrep og terminologi må slik finne stad i det enkelte fag.

Å kunne eit ord inneber å kjenne det igjen, å kunne anvende det i ulike samanhengar, å kunne uttale det og å meistre å bruke det grammatikalsk (Wold, 2008, s.197). Forståing og tolking av ord er prega av både den språklege konteksten orda står i, situasjonen ordet opptre i, samt forkunnskapane ein har og som ein møter orda med (Golden, 2009, s.103). Det å lære seg eit ord er ein prosess med glidande overgangar. Vi kan snakke om eit produktivt og eit reseptivt ordforråd, der det produktive ordforrådet er orda ein kan godt nok til at dei kan brukast sjølvstending. Eit reseptivt ordforråd står for ord ein forstår, men ikkje sjølv tek i bruk. Ei slik inndeling seier ikkje noko om kva språkbrukaren faktisk kan, men derimot om orda han bruker, samt orda han forstår men ikkje bruker. Språkbrukaren kan bevisst velje ord ut frå kva rolle han er i, og han kan velje å unngå bruken av visse ord (Golden, 2009, s.142-143). Vidare kan språkbrukaren eit ord i større eller mindre grad, og ordkunnskap har både ei kvalitativ og ei kvantitativ side, der det vert fokusert på både djupna og breidda i ein person sitt ordforråd. Noko forenkla kan ein seie at i eit kvalitativt perspektiv kan ein forstå eit ord si meining som sett saman av tre komponentar: ein referansekomponent, ein assosiativ komponent og ein emosjonell komponent, og desse heng tett saman med kvarandre. Referansekomponenten dreier seg om det ordet refererer til, og djupna i ein person si forståing av eit ord og kva det viser til, kan variere i svært stor grad. Den emosjonelle komponenten handlar om kva kjenslemessige vurderingar vi viser ut frå dei orda vi vel, medan den assosiative komponenten dreier seg om korleis ord er relatert til andre ord i eit nettverk av assosiasjonar. Assosiasjonane til eit ord er tett knytt til språkbrukaren sin erfaringsbakgrunn, og desse kan vere svært individuelle, eller dei kan vere felles for ei kulturell gruppe (Wold, 2008, s.197ff). Det at elevar kan ha svært ulike assosiasjonar til det same omgrepet, gjer det særleg interessant og relevant å legge vekt på arbeid med ordforråd i undervisninga.

Ei viktig oppgåve for læraren er å gje elevar anledning til å arbeide med omgrep. Elevar må få moglegheit til å forklare betydinga av omgrep både for seg sjølv og andre. Arbeid med ordforklaringar kan gjerne gå føre seg utan at dette er hovudformålet med undervisninga, ved at ein nyttar anledningane som oppstår undervegs i arbeid med tekst. Ein sentral måte å arbeide med ordforråd på, kan vere å gje elevar eksplisitt undervisning, der ein legg vekt på å forstå ordet ut frå samanhengen det opptre i. Læraren kan då trene elevar i å lage hypotesar om betydinga av ordet ut frå nærliggande informasjon i teksten. Dette kan til dømes gjerast ved å undersøke om det vert gjeve eksempel som kan knytast til ordet, eller presentert synonym eller antonym til omgrepet. I undervisninga kan ein òg trekke slutningar om betydinga ut frå bestanddelane i omgrepet, til dømes med bakgrunn i ulike ordstammar. Ei undervisning som både fokuserer på arbeid med ordforråd ut frå kontekst og med bakgrunn i informasjon i sjølve ordet, kan i følge Bråten vere formålstenleg for elevar si leseforståing (2007b, s.56-57). Ifølgje Bråten vil det òg vere positivt for elevar sitt ordforråd om læraren gjev direkte ordforklaringar av ulike omgrep i undervisninga (2007b, s.57), noko ein har moglegheit til å arbeide med i førlesingsfasen. I kontrast til denne påstanden, hevdar Ajideh at trass i utstrakt bruk, vil ikkje førlesingsaktivitetar knytt til arbeid med ordforråd nødvendigvis betre elevar si leseforståing. Han peikar på at det er ei fare for at direkte vokabularinstruksjon resulterer i at eleven les ord for ord med ei «bottom-up»-tilnærming til teksten. Dette kan få negative følgjer for eleven si leseforståing, då ein risikerer å fokusere for mykje på ordnivået i teksten i staden for å ha ei meir heilskapleg tilnærming (2003, s.10).

Arbeid med ordforråd må altså inngå som ein integrert del av undervisninga i ulike fag. Dette kan gå føre seg på ulike måtar, til dømes ved å gje elevar trening i å hente ut meining på bakgrunn av konteksten ordet står i, eller ved å samtalar om ord i fellesskap. Ved sistnemnde tilnærming har ein òg gode moglegheiter for å legge vekt på elevar sine forståingar av ulike ord.

## 2.5 Metakognisjon

Metakognisjon handlar om å ha innsikt i eigne tankeprosessar og å kunne regulere og overvake eiga forståing. Dette krev kunnskap om korleis ein kan gå fram for å betre forståinga, til dømes ved å nytte ulike strategiar (Roe, 2011, s.45). Med omsyn til lesing, handlar metakognisjon om dei bevisste vala lesaren tek, samt om å ha innsikt i og kunne regulere si eiga forståing i ulike delar av leseprosessen. Det inneber slik å vere medviten om kva ein forstår og ikkje forstår, og å kunne ta bevisste val for å styre si eiga forståing (Austad, 2003, s.42). Elevar med god metakognisjon evner å sjå kva lesemane som er formålstenleg å bruke ved lesing av ulike tekstar. Dei overvaker lesinga og meistarar å gjere naudsynete endringar i framgangsmåte dersom forståinga sviktar (Mortensen-Buan, 2006, s.182-183). Ein viktig del av metakognitivt medvite dreier seg om å ha eit repertoar av strategiar som lesaren veit *når* det vil vere formålstenleg å nytte (Roe, 2011, s.45).

I samband med metakognisjon er det relevant å snakke om ulike metakognitive ferdigheiter som kan nyttast for å regulere eiga forståing av tekst. Eksempelvis er det viktig å kunne trekke inn relevante forkunnskapar både før og undervegs i lesinga, og å trekke slutningar om det som ikkje står eksplisitt i teksten. Lesaren må òg kunne variere lesemane etter formålet med lesinga og avhengig av kva type tekst ein arbeider med (Austad, 2003, s.43). Arbeid med strategiane står svært sentralt i samband med førlesing av fagtekstar, både som bevisstgjerjing av korleis elevane kan arbeide i lesefasen, og som aktivitetar for å førebu lesinga i sjølv førlesingsfasen.

### 2.5.1 Lesestrategiar

Lesestrategiar er ein kategori som heng tett saman med læringsstrategiar (Roe, 2011, s.82), og kan definerast som dei mentale tiltak lesaren set i verk for å betre si forståing av teksten. Det finst svært mange ulike lesestrategiar, og ein deler dei ofte opp i strategiar som har å gjere med minne, organisering, overvaking av lesing, samt det å kunne knyte det nye stoffet til eigne erfaringar og kunnskap (Bråten, 2007b, s.67). Roe peikar på at:

«Lesestrategier handler ikke om separate ferdigheter, det er snarere en rekke aktiviteter som sammen er til hjelp for å fremme leseforståelsen på flere måter samtidig» (Roe, 2011, s.87).

Ei strategisk lesing kan betre elevar sitt læringsutbytte, og ei viktig oppgåve i leseopplæring er å gjere elevar medvitne om korleis ulike tekstar kan lesast med forskjellige lesestrategiar. For

å kunne lese strategisk er det òg viktig å vite *når* det er mest formålstenleg å nytte dei ulike framgangsmåtane (Håland et al., 2008, s.39).

I samband med undervisning i leseforståing og lesestrategiar, nyttar ein ofte omgrepa implisitt og eksplisitt undervisning. Førstnemnde inneber at læraren legg til rette for aktivitetar som indirekte kan påverke elevane si leseforståing positivt. Det kan dreie seg om å utvikle elevar si leseforståing ved å la dei lese mykje og få mange erfaringar med tekst (Andreassen, 2014, s.228-229). Implisitt undervisning finn stad til dømes i form av tekstsamtalar, der læraren legg til rette for å skape interesse for lesinga ved å knyte lærestoffet til elevane sine kunnskarar, interesser og erfaringar. Samtalane tek utgangspunkt i teksten som skal lesast, og i dialogen kan læraren oppmode elevane til å stille eigne spørsmål til fagstoffet (Andreassen, 2014, s.235-236). Implisitt undervisning kan òg handle om å kontrollere elevane si forståing av teksten ved hjelp av spørsmål eller å fokusere på sentrale ord i forkant av lesinga (Andreassen, 2007, s.253). Ved eksplisitt undervisning i lesestrategiar, modellerer og forklarar læraren bruken av strategiane, før eleven sjølv prøver å nytte strategien med hjelp frå medelevar eller lærar. Etter kvart som eleven får trening i å ta i bruk strategien, kan læraren gradvis trekke tilbake si støtte i arbeidet. Målet er at eleven etter kvart skal klare å nytte strategien sjølv (Andreassen, 2014, s.230), noko som òg inneber medvite om når strategien er formålstenleg å bruke.

Ifølgje Anmarkrud har særleg det å få eksplisitt undervisning i bruk av læringsstrategiar, ei positiv effekt på elevar si leseforståing. Det at læraren modellerer ved å fortelje korleis han tenker når han nyttar strategien, synest å vere meir effektivt enn bruk av implisitt undervisning (2007, 223). Andreassen peikar på at både eksplisitt og implisitt undervisning kan styrke elevar si leseforståing, og at det sjeldan er snakk om anten eller i undervisning. Det er heller ikkje alltid eit tydeleg skilje mellom kva som er eksplisitt og kva som er implisitt undervisning. Eksempel på dette er når ein nyttar tekstsamtalar, der sentrale fagomgrep vert forklart i forkant av lesing. I ein slik situasjon finn det stad arbeid med ordforråd, samstundes som samtalen meir indirekte òg kan legge til rette for lesemotivasjon, som gjer til at elevane legg meir innsats i å forstå teksten. I mange tilfelle vil det dreie seg om ein mellomposisjon av dei to tilnærmingane, der elevane arbeider med lesestrategiar, men der det ikkje vert nytta direkte modellering av strategiane (2014, s.230).

Eit viktig moment ved arbeid med lesestrategiar, er at ein reflekterer rundt leseformål og lesesituasjon i forkant av lesinga, og at ein er medviten om sjanger og teksttype. Utan



bevisstheit om dette, vert det vanskeleg for eleven å forstå hensikta med bruken av lesestrategiar. Medvite om formålet er viktig med tanke på eleven sin lesemotivasjon, og for å kunne ha ei formeining om kva ein kan vente av lesinga, samt kva som er målet med å lese teksten. Lesinga må bli sett i ein samanheng slik at eleven kan gjere seg tankar om innhald, lesemane og hensikt (Håland et al., 2008, s.40-41). I samband med arbeid med førlesing, er det òg relevant å lære elevar strategiar som å hente fram forkunnskapar om emnet og å studere bilete, overskrifter og nøkkelord i teksten (Mortensen-Buan, 2010, s.130). Sistnemnde vil eg i det følgjande kome inn på, saman med strategiar som å føregripe innhaldet og å ta i bruk læringssamtale. Desse er valde med utgangspunkt i deira relevans for førlesing, og fordi dei spelar ei viktig rolle i vidare analyse av innsamla materiale.

#### Å orientere seg i teksten: BISON-overblikk

Ein viktig strategi i samband med førlesing av fagtekstar, er å skaffe seg oversikt over det ein skal lese. Ved å orientere seg i teksten kan få overblikk over ukjende omgrep og danne seg eit bilete av innhald og form (Håland et al., 2008, s.39-42). Dette gjer det lettare å føregripe innhaldet og å skape forventningar til lesinga. Ein måte å skaffe seg oversikt over teksten på, er å nytte BISON-overblikk. Dei ulike bokstavane i BISON står for element i teksten som ein kan studere for å førebu lesinga. B framhevar bilete og bilettekst, I står for innleiing, S for siste avsnitt, O for overskrifter og N for NB-ord. Sistnemnde vil seie nøkkelord i teksten, som i lærebøker ofte er markerte med utheva skrift (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s.64).

#### Å føregripe innhaldet

Det å føregripe innhaldet i teksten, kan ein bruke som strategi både før og undervegs i lesinga. I tråd med det som tidlegare er skrive om forkunnskapar, kan det å føregripe lesinga ha ein positiv effekt på eleven si forståing av tekst. Eleven får slik forventningar til innhald og form, som kan fremme motivasjon for lesing (Roe, 2011, s.91). Dette føreset at eleven har kunnskapar om emnet, eller at eleven er medviten om å skaffe seg relevante kunnskapar før lesing av tekst.

#### Læringssamtale

Engen trekker fram læringssamtale som ein eignande framgangsmåte for elevar til å betre si forståing av fagteksten. Læringssamtale gjev elevane anledning til å setje ord på eiga forståing, ved å utveksle erfaringar og tankar rundt lærestoffet. Samtalen kan gjennomførast i grupper på to og to, og kan til dømes vare i eit til tre minutt. Elevane kan snakke om

vanskelege omgrep i tekst, eller ta føre seg bestemte delar av teksten og samtale om kva dette minner dei om. Slik får elevane trekt inn eigne erfaringar og knytt dei til teksten. Formålet med læringssamtalen er å gje elevane ei reiskap for å kontrollere si eiga leseforståing (Engen, 2003, s.307).

Utvikling av metakognisjon spelar altså ei viktig rolle for eleven si evne til å kontrollere eiga lesing. Læraren kan legge til rette for arbeid med metakognisjon på ulike måtar, til dømes ved å nytte både eksplisitt og implisitt undervisning. I samband med lesing er det særleg viktig at eleven lærer å trekke inn eigne forkunnskapar, samt at ein utviklar eit sett av strategiar som ein kan bruke til ulike formål. I avhandlinga vil omgrepet metakognisjon romme arbeid med å utvikle eit metaperspektiv på lesing og læring. Samstundes vil det òg dreie seg om det å ha eit metaperspektiv på språk. Dette inneber mellom anna å vere medviten om formsida ved språket.

## 2.6 Fagtekstar og lærebøker

I avhandlinga er fagtekstar i form av læreboktekstar eit sentralt interesseområde. Roe definerer fagtekstar som tekstar som ikkje er skjønnlitterære, og peikar på at tekstane ofte er informasjonstette og inneheld forklaringar og faktaopplysningar, samt utstrakt bruk av fagord. I motsetnad til skjønnlitterære tekstar, har tekstane som formål å vere eintydige i si formidling, og hensikta er å informere eller rettleie lesaren (2011, s.55).

Dette skillet mellom fagtekstar og skjønnlitteratur kan problematiserast, og kan sjåast i samanheng med Johnsen sine tankar om at sakprosa og skjønnlitteratur ikkje kan setjast opp som to ulike former for litteratur. Han hevdar at alle ytringar vert tolka med bakgrunn i lesaren sine erfaringar, og at ei ytring vanskeleg kan bli formidla eintydig. Faktorarar som til dømes oppbygging av tekst, vil ha innverknad på lesaren si forståing av teksten, og kan motverke ei nøytral formidling av fagstoffet. I fagtekstar finn ein òg mange døme på bruk av skjønnlitterære trekk, til dømes i form av forteljing (Johnsen, 1995, s.57ff). Michaelsen peikar på at krav til sjangertrekk i lærebøker har vore gjennom store endringar. Forfattaren rettar seg i dag i større grad mot lesaren av teksten enn tidlegare, og forteljinga har fått ei viktig rolle i mange læreboktekstar. Det resulterer i at ein ofte finn veksling mellom fakta og fiksjon (1999, s.90). Grensa mellom fagtekstar og skjønnlitterære tekstar er slik ikkje alltid tydeleg, og i mange tilfelle finn det stad overlappingar og flytande grenser i ulike tekstar, der forfattaren tek i bruk ulike grep og varierte trekk. Dette er òg tilfelle med omsyn til læreboktekstar, som ofte inneheld litterære verkemiddel og retoriske grep, til dømes i form av ei tydeleg forteljarstemme. I avhandlinga vert skillet mellom fagtekstar og skjønnlitterære tekstar som vert gjort innleiingsvis, brukt hovudsakleg for å markere kva type læreboktekstar det blir sett på i studien. Dette er gjort med medvite om at skillet er noko forenkla og kategorisk.

Faglege læreboktekstar er altså det sentrale interesseområdet i avhandlinga, og innleiingsvis har vi sett at lærebøker har ein sentral posisjon i undervisninga. Lærebøker kan definerast som litteratur som er skriven for bestemte klassetrinn, og som har systematisk undervisning som siktemål. Innhaldet i læreverka dekkjer viktige sider og sentrale mål i faget (Johnsen, 1999, s.9). Lærebøker har tradisjonelt sett hatt ei svært sentral rolle i undervisninga i den norske skulen. Bachmann hevdar at det har blitt forska relativt lite på læreboka si rolle i undervisninga, med tanke på betydinga den har for lærarar sin undervisningspraksis (2004, s.121).

Læreboktestar har mange interessante kjenneteikn som det kunne vore relevant å kome nærmare inn på. Til dømes finn ein ofte bruk av metaforar som er typiske for ulike fag, og dess eldre elevane blir, møter elevane på stadig meir bruk av nominalisering. Dette gjer tekstane meir informasjonstette. Med omsyn til omfang, er det gjort ei avgrensing der eg tek føre meg kjenneteikna fagterminologi, samansette ord, forklaringar, nærleik til lesaren og læreboka som samansett tekst. Desse er valde ut med bakgrunn i at dei er sentrale for læreboktekstar, og har relevans for undervisninga eg har observert.

## 2.6.1 Trekk ved læreboktekstar

### Fagterminologi

Å lære eit fag dreier seg om å bli kjent med språket og tekstkulturen i faget. I lærebøker er fagterminologi svært sentralt, og tekstane skil seg frå mange av tekstane elevane er vand med å lese på fritida. Fagtermane er ofte presise og formidlar detaljar ved ulike objekt eller fenomen. Samstundes kan terminologi særleg i humanistiske fag ha varierende betydning avhengig av samanhengen dei står i. I norskfaget gjeld dette til dømes ord som *tekst* og *sjanger*. Fagterminologi i lærebøker vert som regel definert undervegs i tekstane, og kompetansen til elevane vert slik bygd opp undervegs (Maagerø, 2010, s.187-188). Når ein introduserer nye omgrep i tekst, er det avgjerande at dette vert gjort på ein forståeleg måte og at introduksjonen vert nytta strategisk i vidare trinn. Orda må slik både innførast og vidareførast, noko som inneber ein balansegang mellom å unngå for mykje repetisjon og samstundes for lange sprang (Johnsen, 1999, s.21).

### Samansette ord

Mange av fagtermane i ulike fag er samansette ord (Maagerø, 2010, s.191). Dette er eit språktrekk vi finn mykje av i norsk, og som gjev eit rikt potensiale til å skape nye ord. Samansetjingar er ofte ein viktig del av eit fag sin diskurs (Maagerø, 2006, s.83-84), og i samfunnsfag finn ein utstrakt bruk av dette (Roe, 2011, s.57). Samansetjingar er som regel relativt transparente ved at ein kan kjenne att dei ulike orda, men samstundes føreset dette kunnskap om at det siste leddet i ordet er kjernen i omgrepet. Nokre samansette ord kan vere utfordrande å forstå, og dette gjeld kanskje særleg for minoritetsspråklege elevar som ikkje har denne strukturen i morsmålet sitt (Maagerø, 2010, s.191).

## Forklaringar

Forklaringar er eit sentralt trekk i læreboktekstar heilt frå barnetrinnet, og er viktige for å kunne definere og å seie noko om årsaksforhold. Forklaringar av årsakssamanhengar står særleg sentralt i samfunnsfag og historie (Johnsen, 1995, s.147). Mykje tyder på at ein del lærebøker har uklåre årsakssamanhengar som kan gjere forståinga vanskelegare for elevane (Johnsen, 1995, s.148ff). Reichenberg peikar på at dersom elevar skal greie å hente fram forkunnskapar i arbeid med tekst, kan det vere til hjelp om teksten inneheld tydelege referansar og ord som bind setningane saman. Det gjelder særleg for elevar med norsk som andrespråk, men kan òg vere relevant for andre elevar. Slike ord kan vere bindeord som *derfor*, *ettersom*, *fordi* og *så*. Orda markerer relasjonar mellom setningar og gjer til at årsakssamanhengane i teksten kjem tydelegare fram. Utan desse vert det vanskelegare for lesaren å sjå korleis teksten heng saman (2007, s.84-85). Det kan slik vere nyttig at læraren er medviten om kva støtte teksten gjev elevane når det gjeld å forstå årsakssamanhengar.

## Nærleik til lesaren

Ei undersøking av lærebøker frå tre generasjonar, viser ei auka bruk av språklege strategiar som har som formål å involvere og skape nærleik til lesaren. Døme på slike strategiar er at forfattaren, for å skape inntrykk av dialog, vender seg til eleven ved å bruke personlege pronomen som *du*. Ein kan òg nytte ein spørjande framstillingsmåte. Spørsmål i teksten kan gje eleven ein idé om kva teksten handlar om, invitere til refleksjon og involvere og engasjere lesaren (Veum, 2013, s.32). Eit mogleg problem ved å overføre uformelle stiltrekk som nærleiksstrategiar til fagtekstar, er at grensa mellom underhaldning og fagstoff vert mindre tydeleg. Dette kan på mange måtar verke som eit paradoks, då lærebøker som nyttar uformelle stiltrekk gjerne står fram som meir pedagogiske og tilgjengelege enn informasjonstette tekstar. Studium viser likevel at moderne lærebøker med slike trekk kan by på utfordringar for mange elevar, då nettopp grensa mellom underhaldning og informasjon blir utydeleg. For at elevar skal få utbytte av å lese desse tekstane, er det ofte naudsynt med støtte frå læraren, til dømes i form av tekstsamtalar (Veum, 2013, s.33).

## 2.6.2 Læreboka som samansett tekst

Samansette eller multimodale tekstar er tekstar som inneheld fleire modalitetar eller meningssskapande ressursar. Meininga i tekst vert skapt i samspelet mellom ulike dei modalitetane, til dømes ved kombinasjon av verbaltekst, illustrasjonar og auditive ressursar (Maagerø & Winje, 2010, s.144-146). Dei enkelte modalitetane har eigenskapar som gjer dei eigna til å formidle ulik mening, og har slik forskjellig *modal affordans*. Det inneber at eit bilete kan vere meir eigna til å vise detaljar enn andre modalitetar, på same måte som skriftspråket kan vere godt eigna til argumentasjon. Samspelet mellom ulike dei modalitetane vert kalla for *multimodal kohesjon* (Maagerø & Winje, 2010, s.147). Læreboktekstar er multimodale tekstar, og består ofte av illustrasjonar, rammetekstar med viktig faktakunnskap, samt margtekstar med sentrale nøkkelord eller kortversjonar av nøkkelord i teksten. I tillegg finn ein ofte òg figurtekstar og ulike overskrifter (Roe, 2011, s.53). Verbalteksten er likevel den sentrale modaliteten i dei fleste læreboktekstar. Modalitetar i tekst kan bidra med ulik og motstridande informasjon for å skape undring eller spenning i teksten. Som regel vil likevel formålet i læreboktekstar vere å få til eit samarbeid mellom ulike modalitetar, då tekstane forsøker å informere og formidle kunnskap (Maagerø & Winje, 2010, s. 151).

Læreboktekstar er som regel alltid multimodale, og kan stille store krav til lesaren si evne til å nytte dei ulike elementa i teksten for å skape samanheng (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s.133). Kress hevdar at moderne lærebøker stiller krav til lesaren si evne til sjølv å «design» si eiga lesing. Ei oppbygging av læreboka der teksten er komponert romleg, fører til at ein sjølv må bestemme rekkefølga på det som skal lesast. Dette stiller krav til lesaren si evne til å vurdere relasjonane mellom dei ulike elementa på sida (referert i Tønnessen, 2013, s.147). Roe peikar på at det særleg er naudsynt å ha kunnskap om teksten sin struktur i arbeid med ikkje-samhengande tekstar som til dømes kart. Dette er naudsynt for å kunne vete kva informasjon dei ulike delane av teksten gjev, og for å forstå korleis teksten kan lesast (2011, s.56).

For å kunne oppnå god leseforståing, er det nettopp viktig å meistre å nytte dei ulike ressursane i teksten, og dette set krav til elevane sine lesestrategiar. Elevane må forstå korleis bilete og andre illustrasjonar spelar saman med tekst, og korleis dei ulike elementa samla sett kommuniserer ein bodskap. Dersom eleven ikkje nyttar dei ulike ressursane som er tilgjengeleg, vil det kunne gå ut over deira forståing av teksten. Lesing av samansette tekstar er slik sett ein komplisert prosess, og eit godt utbytte av lesing krev kunnskap om teksten sin

struktur (Roe, 2011, s.52-53). Ei interessant innvending til dette er at ein i mange læreboktekstar, ifølgje Løvland, finn eksempel på at ulike modalitetar formidlar omtrent den same informasjonen. Tekstane er slik prega av modal redundans eller gjentakning. Løvland peikar på at dette kan resultere i ei passiv tilnærming til lesing, der elevane i liten grad opplev at det er naudsynt å fokusere på andre modalitetar enn verbaltekst, sidan modalitetane i liten grad bidreg med ny informasjon (2007, s.51). I denne undersøkinga vil det likevel bli lagt vekt på betydinga modalitetane kan ha for eleven si leseforståing, og på korleis dei ulike ressursane i teksten vert teke i bruk i førlesinga.

Førlesingsfasen spelar ei viktig rolle for elevar si leseforståing, og lesaren har i teorikapittelet fått innsyn i korleis tilnærming til førlesing kan gå føre seg på ulike måtar. Forkunnskapar, ordforråd og metakognisjon har blitt løfta fram som sentrale med omsyn til elevar si leseforståing, og desse vil spele ei viktig rolle i vidare presentasjon, analyse og drøfting av materialet. Vidare har ulike trekk ved læreboktekstar blitt løfta fram, og det har blitt peika på kva utfordringar desse kan by på for elevar. Undervegs har det òg blitt peika på at lesing bør inngå som grunnleggande ferdigheit i alle fag, og at det er naudsynt med ei fagspesifikk tilnærming til arbeid med tekst.

## 3. METODE

### 3.1 Metodiske val

I studien vert kvalitativ metode i form av observasjon nytta for å belyse forskingsspørsmålet. Observasjon har blitt vurdert som ein formålstenleg metode då det har gjeve innsyn i lærarane sin praksis i arbeid med faglege læreboktekstar. Metoden er velegna dersom ein ønskjer å innhente informasjon om åtferd og hendingar i naturlege situasjonar (Patel & Davidson, 1995, s.65). Observasjonsdata vert supplert med opplysningar om og kommentarar til læreboktekstar som har vert i bruk i dei observerte timane. Slik får lesaren innsyn i og kan vurdere kva premissar og føringar som ligg i tekstane. I teoridelen har det blitt understreka at ei god leseforståing i mange tilfelle er avhengig av at lesaren meistrar å nytte dei ulike modalitetane som er tilgjengeleg i teksten. Ei beskriving av tekstane er slik særleg relevant, då læreboktekstane som vert teke i bruk er multimodale tekstar.

#### 3.1.1 Utvalskriterium

Ved utval av informantar tek ein omsyn til om personane har erfaringar eller kunnskapar som er relevante for forskaren si problemstilling (Repstad, 2007, s.81). Kriterium for utval i studien var i byrjinga at lærarane arbeidde på mellomtrinnet og underviste i faga norsk, samfunnsfag og/eller naturfag. Etter kvart valde eg å avgrense studien til å undersøke arbeid med leseforståing i norsk og samfunnsfag, og kriteria vart difor noko endra i arbeidet med å skaffe dei siste informantane. Dette vart gjort som eit ledd i å avgrense studien, då eg meinte det var betre å undersøke praksisen i to fag ved eit såpass lågt tal på informantar. Norsk og samfunnsfag vart valde som fag på bakgrunn av ønskje om å studere praksisen i skulen i samband med fagtekstar, og det ville då vere interessant å studere bruken av fagtekstar i to ulike fag. Norsk var som nemnd eit naturleg val det tradisjonelt har hatt eit særleg ansvar for leseopplæringa i skulen, medan samfunnsfag er aktuelt då tekstane i faget ber preg av å vere informasjonstette og ha ein utstrakt bruk av fagterminologi.

#### 3.1.2 Utval av informantar

I kvalitative studium søker ein å gå i djupna for å få forståing for sosiale fenomen (Thagaard, 2013, s.11). Retningslinjer på tal på informantar må bli vurdert frå prosjekt til prosjekt, men datamaterialet bør gje eit tilstrekkeleg grunnlag for å kunne gje gode beskrivingar (Thagaard,



2013, s.65). I fleire kvalitative djupstudiar vert det nytta mellom 5 og 10 informantar, og nokre set opp 5 informantar som eit slags minimumskriterium for kvalitative undersøkingar. Samstundes er det òg slik at dess fleire informantar ein har, dess mindre moglegheit har ein til å gå i djupna på materialet i ei masteravhandling. Sidan bruk av observasjon som metode er ein tidkrevjande framgangsmåte, valde eg å nytte 5 informantar i mi undersøking.

For å skaffe informantar til studien vart det sendt ut e-post med informasjonsskriv til rektorar ved 37 ulike skular i Bergen kommune<sup>2</sup>. Rektorane vart spurt om å sende e-posten vidare til aktuelle lærarar ved deira skule. Denne framgangsmåten viste seg å gje lite respons, og eg valde difor å ta direkte kontakt med lærarar som eg hadde blitt tipsa om gjennom kjende. Kontakten med desse har gått via e-post. Dei fem informantane består av fire kvinnelege lærarar og ein mannleg lærar, som underviser på tre ulike skular i same kommune. Tre av informantane underviser i både norsk og samfunnsfag, og til saman underviser dei i 5., 6. og 7. klasse. Dette har gjeve moglegheit til å få eit innblikk i arbeid med fagtekstar på alle trinn på mellomtrinnet. Dei to siste informantane underviser i same klasse på 6. trinn, og arbeider ilag i team, der den eine læraren underviser i norsk og den andre i samfunnsfag. Samla sett utfyller informantane kvarandre ved at dei underviser på ulike trinn på mellomsteget, og ved at to av informantane arbeider i team, noko som vil kunne tilføre avhandlinga interessante moment.

I ein travel skulekvardag kan det vere vanskeleg å få lærarar til å stille som informantar. Når ein vel å kontakte lærarar direkte, er det naudsynt å ha eit reflektert forhold til eventuelle konsekvensar av dette. Nokre vil hevde at det er problematisk å kontakte informantar via andre, sidan forskaren då får informasjon om informanten før han har gitt sitt samtykke til å delta i studien (Thagaard, 2013, s.62). Dette forsøkte eg å vere medviten om i kontakten med lærarane. Nokre av lærarane som vart spurde takka nei til å delta, medan dei fem som takka ja heile tida har uttrykt at dei er positive til deltaking. Eg har ikkje fått inntrykk av at dei opplevde press til å delta i studien. Ein måte å møte problemstillinga på, er ved at forskaren først får kontakt etter at informanten har formidla sitt samtykke til kontaktpersonen (Thagaard, 2013, s. 62). Dette vart gjort med tre av informantane.

---

<sup>2</sup> Informasjonsskrivet vert ikkje lagt ved då det ikkje har blitt brukt i samband med informantane eg enda opp med i studien. Informantane har blitt kontakta via e-post.

## 3.2 Informantane

### 3.2.1 Presentasjon av informantane

I det følgjande vil lesaren få ei oversikt over kvar informant, der det vert informert om kva trinn læraren underviser på og kor lenge informanten har arbeidd i skulen. Det vil berre bli gjeve ein kortfatta presentasjon av opplysningar som ikkje kan identifisere informantane, men som kan tene som nyttig bakgrunnsinformasjon. Dei fem informantane har fått anonyme namn og vert presentert som Fredrik, Frøya, Heidi, Lisbeth og Linn. Lærarane som arbeider ved same skule har fått namn med same forbokstav, for å gjere det meir oversiktleg for lesaren.

#### Informant Frøya

Frøya underviser i 6. klasse, og er ein erfaren lærar i 60-åra. Ho har lang erfaring med undervisning i både norsk og samfunnsfag, og har arbeidd som lærar i skulen i over 30 år. Frøya har undervist i norsk og samfunnsfag i 28 år, og underviser no i ein klasse med 23 elevar.

#### Informant Fredrik

Fredrik arbeider ved same skulen som Frøya, og er i 30-åra. Denne mannlege læraren underviser på 5. trinn, og har mellom anna faga norsk og samfunnsfag. Fredrik har undervist i grunnskulen i godt over 10 år, og har 11 års erfaring frå undervisning i norsk og samfunnsfag. No underviser han i ein klasse med 17 elevar, der mange i klassen har minoritetsspråkleg bakgrunn.

#### Informant Heidi

Denne kvinnelege læraren har arbeidd 20 år i skulen, og har like mange år med erfaring frå undervisning i norsk og samfunnsfag. Ho er i 50-åra og underviser i ein klasse med 28 elevar.

#### Informant Linn

Linn er i 40-åra, og underviser i norsk i ein 6. klasse med 36 elevar. Ho har 16 år med erfaring frå arbeid i grunnskulen, og har undervist i norskfaget like mange år.

#### Informant Lisbeth

Lisbeth er ein lærar i 50-åra, som har nærare 30 år med erfaring som lærar i grunnskulen, og like lang erfaring med undervisning i samfunnsfag. Ho tek vidareutdanning innanfor norsk som andrespråk. Lisbeth underviser i same klasse som Linn, og dei to lærarane arbeider i team

saman med ein annan lærar på trinnet. Dei tre lærarane deler på undervisninga i ein klasse med 38 elevar. Når ein av lærarane har undervisning i sitt fag, er ein eller to av dei andre lærarane i teamet til stades i klassen. Lærarane som ikkje underviser kan då delta i undervisninga som 2. lærar, eller dei kan ta ut elevar og arbeide ein til ein.

Når det gjeld utvalet av informantar, er det eit sentralt moment at dei fem informantane arbeider ved skular som tek i bruk Leselos. Det vil truleg variere kva rolle verktøyet spelar på den enkelte skule og kor mykje lærarane si undervisning er prega av det, men det har sannsynleg ein viss innverknad på funn i datamaterialet. Det at informantane kanskje arbeider meir med element som er sentrale innanfor Leselos, gjer til at utvalet ikkje representerer eit representativt utval for generelle arbeidsmåtar i norske klasserom.

### 3.2.2 Informasjon til informantar, rektorar og foreldre

Når det gjeld informasjon om prosjektet, fekk informantane først informasjon om formål og framgangsmåte for prosjektet via e-post. Lærarane fekk beskjed om at eg ville undersøke deira praksis i arbeid med læreboktekstar og leseforståing, men at det ikkje var krav om å arbeide mykje med leseforståing for å delta (sjå vedlegg 1). Dette vart det òg opplyst om til personane som gav meg råd om informantane. Før undersøkingane byrja, bad eg om tillating frå informantane til å nytte lydopptak i undervisningsøktene. Det vart òg sendt ut e-post til rektorane ved dei aktuelle skulane for å få godkjenning til dette (sjå vedlegg 2), med positive tilbakemeldingar frå alle. Foreldra i kvar klasse fekk tilsendt skriv med informasjon om prosjektet, samt moglegheit til å reservere barnet sitt mot å delta eller kontakte meg dersom dei hadde spørsmål (sjå vedlegg 3). Det vart ikkje gjeve tilbakemelding frå foreldre om at dei ønskja å reservere barnet sitt mot å delta.

#### Informert samtykke

Ved forskning på menneske der ein handterer opplysningar som kan knytast til enkeltindivid, er det ein hovudregel at informert samtykke skal innhentast (NESH, 2016).

Personopplysningar vert definert som «opplysningar som direkte eller indirekte kan føres tilbake til enkeltpersoner» (NESH, 2009). I mi undersøking har det ikkje vore naudsynt å registrere personopplysningar. Namn og arbeidsplass har aldri blitt registrert, men har blitt anonymisert gjennom heile prosessen. For å sikre at informantane var godt informert om undersøkinga, vart det innhenta informert samtykke frå alle informantane (sjå vedlegg 4). Informantane fekk informasjon om at dei når som helst kunne trekke seg frå undersøkinga, og

at all informasjon om arbeidet deira ville bli anonymisert. Samtykkeskjema vart innhenta ved besøk på skulane.

I kvalitative undersøkingar er det ikkje uvanleg at opplegget for undersøkinga blir endra undervegs. Eit informert samtykke gjev difor ikkje alltid fullstendig informasjon om prosjektet (Thagaard, 2013, s.27). I byrjinga av prosjektet var eg usikker på om eg skulle ha intervju i tillegg til observasjon, i tilfelle det ville bli for mykje datamateriale. Eg ønskja difor å vurdere det etter kvart, med omsyn til kva observasjonsmateriale eg fekk, men samstundes ha moglegheita til å kunne intervju informantane. I kontakten via e-post og i samtykkeskjemaet til lærarane, vart det difor skrive at deltaking i undersøkinga innebar observasjon og kanskje intervju. Deltakarane var slik førebudd på at det kunne verte aktuelt med intervju når dei takka ja til å delta i undersøkinga. Etter kvart viste det seg i høve til problemstillinga og fokuset i avhandlinga, at observasjonane gav grunnlag for å hente inn data i tilstrekkeleg omfang. Eg gjekk difor vekk frå intervju som supplerande metode.

### 3.3 Pilotstudie

Som eit ledd i førebuinga til å gjere undersøkingar, vert det ofte tilrådd å gjennomføre ein pilotstudie som gjev anledning til å prøve ut teknikkar og innsamlingsmetode før ein byrjar med hovudundersøkingane. Studien liknar ofte i stor grad på hovudundersøkinga, men vert gjennomført i ein mindre skala (Patel & Davidson, 1995, s.44). Eg ønskte å gjennomføre ein pilotstudie for å få innblikk i korleis det vart arbeidd med leseforståing og fagtekstar i skulen, og for å få testa korleis eg mest formålstenleg kunne hente inn datamateriale under observasjonen. Eg kontakta ein lærar eg visste om gjennom ein tidlegare praksislærar, og fekk tillating til å observere nokre timar i norsk og naturfag i klassen hennar. I løpet av september og oktober gjennomførte eg tre observasjonsøkter hos informanten. I pilotstudien vart det som gjekk føre seg i undervisningsøkta skriven på datamaskin undervegs. Sidan det var læraren sine utsegn som var i fokus, og det ikkje var relevant å ta med alle utsegna frå elevane, fekk eg med mykje informasjon gjennom ei slik tilnærming. Likevel erfarte eg at det var meir formålstenleg å bruke lydopptak for å få eit mest mogleg presist datamateriale. Dette ville òg frigjere tid til å notere relevante element som eit lydopptak ikkje dekker. Læraren som deltok i pilotundersøkinga blei spurt om ho ønskte å delta vidare i prosjektet, noko ho var positiv til. Sidan eg opplevde at eg klarte å få med det som var relevant av informasjon under observasjonen i pilotstudien, valde eg å bruke to av timane eg observerte i norskfaget vidare i analysen.

#### Observasjonsskjema/analyseskjema

Pilotstudien gav moglegheit til å prøve ut eit enkelt observasjonsskjema som eg hadde utarbeidd i forkant av undersøkinga. Skjemaet inneheldt oversikt over ulike måtar å arbeide med leseforståing på, og dette blei i ein av undervisningstimane brukt til å notere læraren si praktisering av leseforståing undervegs i timen. I pilotstudien fekk eg slik undersøkt om det fungerte best å notere i skjemaet undervegs i timen eller å nytte skjemaet i etterkant av observasjonen. Min erfaring var at det var mest praktisk å gjere dette i etterkant. Slik fekk eg friggitt tid til å notere ting i konteksten rundt undervisninga som eit lydopptak vanskeleg kan dekke, til dømes når læraren tek handopprekning over kor mange av elevane som har nådd målet for timen. Bruk av lydopptak medfører visse avgrensingar når det gjeld non-verbal kommunikasjon, og det kan vere greitt å supplere undervegs med notat som dekkjer dette. Metoden eg vidareførte til hovudobservasjonen, var at eg noterte data undervegs i økta samstundes som eg brukte lydopptak, før eg kort tid etter øktene systematiserte data.

Etter å ha gjennomført pilotstudien, arbeidde eg vidare med observasjonsskjemaet og laga eit skjema med nokre fleire kategoriar. Desse var basert på litteratur om arbeid med leseforståing, samt arbeidet eg hadde observert. Skjemaet frå pilotstudien vart då brukt vidare som eit analyseskjema heller enn som eit observasjonsskjema undervegs i øktene. Etter kvart som eg transkriberte datamateriale frå timane, valde eg ut relevante delar av timane og prøvde å plassere arbeidet innanfor det eg såg på som den mest passande kategorien av arbeid med leseforståing. Dette vart gjort for å skaffe seg ei oversikt over datamaterialet. Erfaringsmessig er det ikkje alltid lett å kategorisere kva type førlesingsarbeid som går føre seg i undervisningstimane. Dette vart likevel gjort som ei første tilnærming til datamaterialet for å skaffe seg oversikt. Materialet har vidare vorte studert og analysert nærmare, og nokre av kategoriseringane har vorte endra undervegs etter behov. Kategoriane og systematisering av observasjonsmaterialet blir kommentert seinare i kapitlet.

## 3.4 Observasjon

### 3.4.1 Strukturert og ustrukturert observasjon

Ein kan nærme seg observasjon som metode på ulike måtar. Det vert ofte skild mellom strukturert og ustrukturert observasjon, der førstnemnde kan innebere at ein på førehand klargjer kva ein ønskjer å observere, for så å lage eit observasjonsskjema der ein registrerer dette. Ustrukturert observasjon er ei meir utforskande tilnærming, der ein ikkje har fullt så stor grad av strukturering. Det finst mange variasjonar mellom desse to tilnærmingane (Patel & Davidson, 1995, s.67), og mi undersøking ligg ein stad mellom ustrukturert og strukturert observasjon. Eg såg tidleg føre meg førlesingsfasen som eit mogleg avgrensa fokus for studien. Likevel arbeidde eg breiare ved innsamlinga av datamateriale, for å sikre at eg hadde nok materiale knytt til arbeid med leseforståing. Eg registrerte slik data frå både førlesingsfasen, lesefasen og etterlesingsfasen, og dette vart gjort i tilfelle materialet knytt til arbeid med førlesing ikkje ville gje tilstrekkeleg grunnlag for analyse. Samstundes var det òg naudsynt å hente inn informasjon frå timane i sin heilskap, for å kunne kontekstualisere materialet som var av hovudinteresse for meg. Informasjonen frå timane gjorde det mogleg å sjå førlesingsarbeidet i samheng med andre aktivitetar i klasserommet. Dette var særleg relevant når det viste seg at førlesingsarbeidet ofte har glidande overgangar. Skjemaet som vart utarbeidd for observasjon, dreidde seg om arbeid med leseforståing, med særleg vekt på forkunnskapar, ordforråd og metakognisjon. Trass i at eg har valt å legge meir vekt på nokre tilnærmingar til leseforståing enn andre, har eg tidleg i fasen ikkje arbeidd ut frå fastlagde kategoriar, men samla inn brei informasjon om arbeid med leseforståing, som seinare har blitt brukt til analyse. Etter kvart har eg sett nærmare på arbeid med førlesingsfasen spesifikt.

#### Ikkje-deltakande observasjon

Ein kan skilje mellom deltakande og ikkje-deltakande observasjon, der førstnemnde inneber at ein går inn som medlem i gruppa ein ønskjer å observere, og er aktiv i situasjonen. Ei utfordring ved rolla som deltakande observatør er at det er fare for å påverke situasjonen og få resultat som ikkje er representative. Det kan òg vere vanskeleg å notere data ved ein slik framgangsmåte. Ein risikerer å miste noko av overblikket og å gå glipp av informasjon ved sjølv å vere deltakar i situasjonen (Patel & Davidson, 1995, s.72-74). Ut frå problemstillinga mi vurderte eg det som formålstenleg med ikkje-deltakande observasjon, då dette ville kunne gje meg eit godt overblikk over situasjonen og læraren sitt arbeid med leseforståing. I denne

typen forskning har forskaren ei tydeleg rolle som observatør, og ein tek ikkje aktivt del i situasjonen. Likevel er det alltid fare for å påverke situasjonen ved bruk av observasjon som metode (Patel & Davidson, 1995, s.74). Refleksjonar rundt dette vil bli tatt opp i delkapittelet om forskingsetiske problemstillingar.

### 3.4.2 Gjennomføring av observasjonsøktene

Ved første observasjonsøkt i dei ulike klassane, fekk elevane ein kort presentasjon av meg og mi rolle i klasserommet, der dei vart informert om at eg var student og at eg skulle gjere undersøkingar til ei oppgåve. Elevane fekk beskjed om at eg i den samanheng hadde fått tillating av læraren til å observere i klassen, og at eg kom til å ha ei litt annleis rolle enn vanlege studentar, ved at eg skulle sitte bak i klasserommet og observere undervisninga. Mi rolle i klasserommet vart slik avklart for elevane. I sjølve undervisningsøktene prøvde eg å påverke minst mogleg ved å nytte ei diskre plassering og sitte bakerst i klasserommet. Eg opplevde at elevane svært fort vart vande med at eg var til stades, og det verka ikkje som at det påverka dei i særleg grad. I nokre få av øktene gjekk eg rundt og såg på arbeidet til elevane når dei jobba sjølvstendig, og i tre av timane samtala eg litt med elevane om kva dei arbeidde med. Med omsyn til mi rolle som ikkje-deltakande observatør, kan det slik diskuterast om eg i desse timane hadde ei mindre tydeleg rolle, ved at eg samtala med elevane om deira arbeid og slik tredde inn i ei meir typisk student-rolle. Dette førte samstundes ikkje til at elevane tok kontakt med meg for å stille spørsmål, slik det ville vore naturleg å gjere med «vanlege» studentar. Det vart slik ikkje opplevd som noko problem.

Observasjonsøktene vart hovudsakleg gjennomført over ein periode i desember og januar, og det vart observert ein eller to timar om gangen. Hos Frøya, som eg òg observerte i pilotstudien, observerte eg tre økter i norskfaget og fire økter i samfunnsfag, i tillegg til to økter i norsk under pilotstudien og ei økt i naturfag. Hovudobservasjonane i denne 6. klassen vart gjennomført i desember og januar, og elevane arbeidde då med grammatikk i norskfaget og vikingtida i samfunnsfag. Hos Fredrik observerte eg til saman to økter i norsk og tre økter samfunnsfag i januar, der klassen arbeidde med emna grammatikk og forteljing i norskfaget, og om kart og eit kapittel om «I samfunnet» i samfunnsfag. Observasjonen hos informant Heidi vart gjennomført i januar, og i denne 7. klassen observerte eg to timar i samfunnsfag og tre timar i norskfaget. Klassen tok då føre seg dei tre emna god kommunikasjon, sjangrar og fagtekstar i norskfaget, samt oppdagingsreisande i samfunnsfag. Observasjonen i norskfaget hos informant Linn i 6. klasse, gjekk føre seg over tre timar i løpet av ei veke. Dette innebar at



elevane arbeidde med same emnet, grammatikk, i alle observasjonsøktene. Hos Lisbeth, som underviste i samfunnsfag i den same 6. klassen, vart det observert til saman fire undervisningsøkter over to veker, der elevane lærte om Europa.

### Lydopptak

I alle undervisningstimane vart det nytta lydopptak. I den første klassen eg observerte vart lydopptakaren plassert framme i klasserommet, men etter kvart plasserte eg opptakaren meir diskret i klasserommet. Lærarane hadde på førehand informert elevane om at det kom til å verte nytta opptakar i timane, og eg opplevde ikkje at elevane ofra opptakaren mykje merksemd, med unntak av nokre elevar i ein av klassane. Det kan likevel tenkast at opptakaren har hatt ein viss innverknad på nokre av elevane sin munnlege aktivitet i klassen. Dette hadde uansett ikkje stor betydning for mine observasjonar, då det var læraren sitt arbeid som var i fokus. Meir interessant er det at opptakaren, eller først og fremst mitt nærvær, kan ha hatt ein innverknad på lærarane sitt arbeid og gjort til at dei har vorte meir merksame på si eiga undervisning.

### Samtalar med lærarane

I planleggingsfasen av prosjektet vurderte eg å legge opp til samtalar med lærarane før eller etter undervisning, for å få meir innsyn i lærarane sine tankar rundt undervisninga og deira arbeid med leseforståing. Dette kunne tilført interessant informasjon om lærarane sine tankar bak undervisninga. I kontakten med informantane forstod eg at det ville bli for krevjande for dei å gjennomføre i ein travel skulevardag, og eg måtte etter kvart gå vekk frå dette. Samtalane kunne ha bidrege med meir utdjupande informasjon om lærarane sitt arbeid med leseforståing og førlesing, og det kunne vore interessant å høyre korleis lærarane tenker i planlegginga og gjennomføringa av ei undervisningsøkt. Samstundes er det òg nærliggande å tenke at samtalan kunne fått innverknad på lærarane sin undervisningspraksis. Samtalar før eller etter kvar time, med spørsmål om lærarane sitt arbeid med leseforståing og førlesing, ville truleg gjort lærarane meir medvitne om deira praksis knytt til emna. Informantane ville slik kanskje lagt endå meir vekt på dette i undervisninga.

Under observasjonen kom nokre av lærarane med kommentarar til sjølve undervisningstimane, anten i forkant, undervegs eller i etterkant av timane. Dette var kommentarar som vart gjeve på lærarane sine premissar, avhengig av kva dei ønskja å fortelje om timen og deira arbeid. Det varierte veldig mellom informatane om dei kom med kommentarar eller ikkje, samt når samtalan fann stad. Ein av lærarane, Fredrik, gav få

kommentarar til øktene, medan Frøya og Heidi fortalde meir. Det lærarane fortalde vart skrivne ned undervegs eller rett etter samtalanene med lærarane.

### Transkribering

Når ein vel korleis ein skal transkribere eit observasjonsmateriale, bør ein vurdere kva som er ein nyttig transkripsjon for si forsking. I tilfelle der ein gjennomfører lingvistiske analysar, er det formålstenleg med ordrette transkripsjonar (Kvale, 1997, s.107). I mi undersøking er det i hovudsak måten læraren arbeider på som er interessant, og det er slik ikkje naudsynt med ei analyse av lingvistiske trekk eller språkbruk. Eg har difor valt å transkribere materialet på nynorsk og bokmål, avhengig av kva skriftspråk som ligg nærmast talemålet til informanten. Transkriberingane av observasjonsmaterialet har vorte gjennomført anten rett etter observasjonsøktene eller om morgonen dagen etter, og slik har eg hatt timane friskt i minne når eg har transkribert. Relevant non-verbal kommunikasjon har vorte skriven ned undervegs i øktene. Datamaterialet er stort sett transkribert ordrett, men eg har i nokre timar valt å ikkje transkribere korte delar av undervisninga, som ikkje er relevant for mi undersøking. Døme på dette er når læraren går gjennom planen for dagen eller snakkar om elevane sine lekser.

### 3.5 Systematisering av observasjonsmateriale

I observasjonsskjemaet eg hadde utarbeidd på førehand av observasjonen, hadde eg skrive ned ulike måtar å arbeide med leseforståing på, basert på teori og forskning på området.

Kategoriane i skjemaet vart undervegs i prosessen noko endra, basert på kva eg observerte i klasseromma og kva eg ut frå lærarane si undervisning opplevde som relevant å ta med.

Postholm peikar på at teoriar er eit hjelpemiddel til å forstå det ein observerer, samstundes som praksisfeltet òg kan kaste lys over teorien. Observasjonsdata blir farga av kva teoriar og førforståing forskaren har, men samstundes hjelper teoriene forskaren til å forstå forskingsfeltet (2005, s.146-148). Teorien eg hadde arbeidd med om leseforståing på førehand av observasjonen, var med på å forme mi forståing av det som føregjekk i undervisningsøktene. Dette har òg fått konsekvensar for korleis eg har tolka datamaterialet. Forståinga av det ein observerer vil alltid vere avhengig av kva ein tidlegare har erfart og opplevd (Postholm, 2005, s.146).

På førehand av pilotstudien hadde eg utarbeidd eit enkelt skjema for observasjon, og etter dei første observasjonane vart det gjort nokre små justeringar i dette. Mellom anna la eg til modellering, og eg endra den spesifikke kategorien «forklarar ord» til den meir overordna kategorien «arbeider med ordforråd». Det vart òg lagt inn ein eigen kategori om arbeid med metakognisjon. Skjemaet eg enda opp med inneheldt desse kategoriane:

- Arbeider med forkunnskapar (aktivering av forkunnskapar/knyte stoffet til elevane sine erfaringar)
- Snakkar om oppbygginga av teksten før elevane byrjar å lese
- Føregrip innhaldet i teksten
- Arbeider med ordforråd
- Metakognisjon (bevisstheit rundt eiga læring/arbeid med mål/snakke om formålet med lesinga)
- Repetisjon
- Bruker BISON-overblikk
- Arbeid med lesestrategiar og læringsstrategiar
- Modellerer

Kategoriane i skjemaet er basert på sentrale kategoriar innanfor leseforståing og førlesing, samt kategoriar som er relevante med omsyn til arbeidet eg har observert hos informantane.

Kategoriane har blitt forklart i teorikapittelet. Studien si vektlegging av arbeid med forkunnskapar, ordforråd og metakognisjon, har òg fått konsekvensar for kategoriane som har blitt valde. Fleire av kategoriane har det ikkje vore aktuelt å ta føre seg i avhandlinga, men eg har valt å ta dei med for å få overblikk over materialet. Kategoriane har òg fungert som analyseverkty i gjennomgangen av materialet. Det har vist seg i arbeid med datamaterialet at overgangen mellom ulike aktivitetar knytt til førlesing, ofte er glidande. I ein del tilfelle er det slik vanskeleg å kategorisere aktivitetane som finn stad. Samstundes er det heller ikkje naudsynt å plassere kvar aktivitet innanfor bestemte kategoriar, då aktivitetane ofte kan gå over i kvarandre. Til slutt er det viktig å peike på at det finst fleire måtar å arbeide med leseforståing og førlesing på enn det som er nemnd i skjemaet.

## 3.6 Forskingsetiske problemstillingar

### 3.6.1 Anonymisering av datamateriale

Ved gjennomføring av studentprosjekt der det er naudsynt å handtere personopplysningar, er forskaren pliktig å melde prosjektet til Norsk Senter for Forschungsdata (Thagaard, 2013, s.25). Eg har hatt samtale med NSD via telefon, og fortalt om prosjektet mitt. Etter drøfting med rettleiar og samtale med NSD, kom eg og rettleiar fram til at prosjektet ikkje skulle meldast. Dette vert grunngeve med det i prosjektet ikkje er naudsynt å registrere personopplysningar om informantane. Datamaterialet har blitt anonymisert gjennom heile prosessen, frå planlegging, til innsamling og presentasjon av materiale. Lærarane har fått dekknamn, og opplysningar som til saman kan identifisere informanten har blitt tekne vekk eller omskrivne. I samband med bruk av lydopptak har det ikkje vorte nytta digital databehandling, og opptaka har fått anonyme namn. I studien er det òg i hovudsak læraren sitt arbeid som er det sentrale, og ikkje elevane.

### 3.6.2 Forskaren si rolle som observatør

Ved bruk av observasjon som metode må forskaren vere bevisst si rolle som observatør. Eg vil karakterisere mi rolle i klasserommet som ein stad mellom «observatør som deltakar» og «fullstendig observatør» (Postholm, 2005, s.153-154). Under observasjonsøktene var eg stort sett fullstendig observatør og sat bak i klasserommet og observerte. Unntaka var eit par tilfelle der eg gjekk rundt og snakka med elevane om det dei arbeidde med. I ein undervisningsøkt hos Fredrik brukte òg læraren meg som lærarstudent som eksempel i ein diskusjon klassen hadde om arbeidsdeling. I denne timen fekk eg ei meir synleg rolle i klassen, og det kan ha resultert i at elevane vart meir medvitne om mitt nærvær. Dette treng likevel ikkje ha betydning for mine resultat, då det i observasjonen er læraren sitt arbeid som er i fokus. Det at læraren brukte meg som eksempel viser samstundes at han var medviten om mitt nærvær i klasserommet.

Ut frå karakteristikken «fullstendig observatør» kan det synest som at ein står på sidelinja og ikkje tek del i situasjonen på nokon måte. Sjølv om ein ikkje direkte deltek i handlingane som går føre seg i klasserommet, er ein framleis ein slags deltakar i situasjonen, og forskaren sitt nærvær kan ha innverknad på deltakarane. Når ein skal vurdere resultatane ein har fått i ei

undersøking, er det difor viktig å vere medviten om mellom anna kva innverknad forskaren har hatt på situasjonen og deltakarane, noko eg i det følgjande vil kome nærmare inn på.

### 3.6.3 Reliabilitet og validitet

Når ein skal vurdere truverda i ei undersøking, må ein ta stilling til studien sin reliabilitet, altså kor påliteleg undersøkinga er og kva faktorar som eventuelt svekker pålitelegheita i studien (Patel & Davidson, 1995, s.75-76). I den samanheng har det mellom anna betydning kva informasjon informantane har fått om prosjektet på førehand (Thagaard, 2013, s.202-203). Under observasjonen fekk eg inntrykk av at Frøya og Heidi arbeidde meir med leseforståing når eg var der enn kva dei ville ha gjort elles. Dette kom mellom anna fram ved at ein av lærarane sa til elevane at: «Dette har vi ikkje arbeidd så mykje med før, men...», når dei skulle nytte BISON-overblikk i undervisninga. Det er nærliggande å tenke at mitt nærvær i klassen, med bakgrunn i informasjon om observasjon av arbeid med leseforståing, kan ha hatt innverknadar på informantane si undervisning. Ei viss forskareffekt kan slik vere til stades i observasjonane, og data frå klassane kan gje inntrykk av at informantane arbeider meir med førlesing enn dei kanskje gjer elles. Slike faktorar er det viktig å vere bevisst på, og dette er ei av utfordringane ein står ovanfor når ein skal vurdere kva informasjon informantane skal få på førehand. Også når eg kontakta informantar via kjende, er det ein fare for at informasjonen som vart gjeve til desse personane kan ha prega kva lærarar dei vurderte det som aktuelt å føreslå. Dette prøvde eg å kompensere for ved å poengtere at læraren ikkje trengde å arbeide mykje med leseforståing for å delta i studien, og ved å seie at eg er interessert i å studere kva som skjer i «det vanlege» klasserommet.

I samband med reliabilitet er det relevant å gjere greie for korleis ein har gått fram i prosessen med innsamling av data (Thagaard, 2013, s.202). I avhandlinga har lesaren fått innsyn i at to av undervisningstimane i pilotstudien har vorte nytta vidare som grunnlag for analyse. Det kan diskuteras om datamaterialet frå desse to timane er mindre presist sidan eg noterte undervegs utan bruk av lydopptak. Likevel meiner eg at materialet frå desse timane er aktuelle, då eg er interessert i læraren sin framgangsmåte i timane og ikkje detaljar i dialogen. Vidare inneber det å gjere greie for korleis ein har gått fram i undersøkinga, òg å gjere det tydeleg kva som er observasjonsmateriale og kva som er informasjon frå samtalar (Thagaard, 2013, s.203). Dette har eg gjort ved å undervegs gjere det klart når eg trekker inn informasjon frå samtalar med lærarane.

Eit anna sentralt moment med omsyn til reliabilitet, er presentasjon av datamateriale. I avhandlinga vert materialet presentert med fortløpande kommentarar knytt til læraren sitt arbeid. Thagaard peikar på at det er viktig å skilje mellom kva som er objektiv data og kva som er forskaren sine tolkingar med omsyn til datamaterialet (2013, s.203). Eg har prøvd å gjere det klart for lesaren kva som er observerte hendingar og kva som er kommentarar, og eg har vurdert det som formålstenleg å presentere materialet slik for å unngå for mykje repetisjon. Samstundes er det viktig å peike på at ein vanskeleg kan skilje mellom rein presentasjon og fortolking. Også i presentasjon av materiale vil forskaren ha gjort visse utval og presentert materialet på ein bestemt måte.

Omgrepet validitet vert knytt til undersøkinga si gyldigheit, og set søkelys på at forskaren må vere medviten om kva som ligg til grunn for egne tolkingar. Til dømes kan det ha relevans for resultat i studien om forskaren er ein del av miljøet som vert studert (Thagaard, 2013, s.194). Eit sentralt spørsmål knytt til validitet, er om resultat frå undersøkinga gjev eit riktig bilete av det ein har studert, og om tolkingar i analysen er gyldige (Thagaard, 2013, s.204-205). I undersøkinga har eg forsøkt å gje kvalifiserte grunngevningar for det eg har analysert og drøfta, og eg har undervegs kome med grunngevningar for fortolkingane som har blitt gjort. Alternative perspektiv har vorte presentert i drøftinga, og i metoddelen har framgangsmåten i prosjektet vorte beskrive. Med omsyn til studien sin validitet, er det òg naudsynt å ta stilling til forskaren sin relasjon til informantane. Ved utval av informantar kjende eg ikkje fire av informantane frå før, og eg har slik ikkje noko personleg relasjon til desse, som kan få betydning for måten eg tolkar materialet på. Ein av informantane hadde eg snakka med ein gang tidlegare i samband med praksis, men eg hadde ikkje noko personleg relasjon til informanten. Utvalet av informantar gjev slik grunnlag for at eg kan posisjonere meg meir fritt med omsyn til informantane, enn kva som ville vore tilfelle dersom eg hadde hatt relasjonar til dei på førehand.

### 3.6.4 Studien sine avgrensingar

I studien har det blitt observert eit avgrensa utval lærarar på mellomtrinnet. Det inneber at funn i undersøkinga på ingen måte kan generaliserast, men at dei kan gje eit bidrag til innsikt på området. Kvalitative metodar generelt set avgrensingar for å kunne undersøke eit større utval informantar, men gjev samstundes moglegheit til å få fylldigare eller ein annan type informasjon enn ein til dømes vil få gjennom ei spørjeundersøking. Ved bruk av observasjon som metode har ein her fått eit innblikk i korleis førlesing hos eit utval lærarar kan arte seg.

## 4. RESULTAT OG ANALYSE

I denne delen vil resultatene av observasjonene bli presentert og kommentert, og lesaren vil få innsyn i korleis dei fem informantane arbeider med førlesing. Arbeidet hos kvar informant vert presentert for seg sjølv, og det vert for kvar informant innleidd med ein kort gjennomgang av kva som blir sett på som karakteristiske trekk ved læraren sitt arbeid med førlesing. Her vert det slik trekt inn analyse og tolkingar av materialet, som blir nærmare utdjupa i neste kapittel. Dette vert gjort for å gje ei meir samanfatta oversikt over læraren sitt arbeid, som eit supplement til presentasjonen av enkelttimar. Observasjonsdata hos den enkelte lærar vert vidare presentert med kommentarar, og slik også analysert undervegs, men hovuddrøftinga finn stad i neste kapittel.

For å gje ein ryddig presentasjon av materialet, vert det beskrive eit utval undervisningstimar. Timane som ikkje vert beskrive er likevel med i samanfatinga av korleis den enkelte informant arbeider med førlesing, i den innleiande delen hos kvar informant. Hos informantane som har blitt observert i eit fag, har eg beskrive alle dei relevante timane, for å gje eit størst mogleg analysegrunnlag. Nokre få timar har det ikkje vore relevante å ta med, då det i timane har blitt arbeidd med skjønnlitterære tekstar eller læraren ikkje har fått tid til å arbeide med fagteksten. Hos informantane som har blitt observert i både norsk og samfunnsfag, vert mellom ein og to undervisningstimar presentert i kvart fag, avhengig av grad av variasjon i læraren sitt arbeid. I tilfelle der det vert arbeidd ulikt, er to timar i faget tatt med for å vise meir av breidda i læraren sitt arbeid med førlesing. I presentasjonane av timane vil observasjonsdata hos nokre av informantane bli supplert med kommentarar som læraren har gjeve meg før, undervegs eller i etterkant av timane. Kommentrane kan gje utfyllande informasjon om arbeidet som vert gjort i undervisninga. Det varierer i stor grad om lærarane har kome med kommentarar til timane, og dette finn slik berre stad hos nokre av informantane. I nokre tilfelle vil informasjon om førlesingsfasen bli supplert med opplysningar frå lesefasen. Dette vert gjort dersom det har betydning for læraren sitt arbeid med førlesing, eller for å forstå korleis læraren meir heilskapleg arbeider med leseforståing.



## 4.1 Informant Fredrik

Fredrik underviser i norsk og samfunnsfag på 5. trinn, og nyttar læreboka *Zeppelin* i norsk og *Midgard* i samfunnsfag. Eg har observert to timar i norsk og tre timar i samfunnsfag hos læraren, og kvar av timane har ein varigheit på 45 minutt. I observasjonsøktene tek Fredrik i bruk mange av dei same teknikkane knytt til førlesing i dei to faga. Han nyttar i fleire av timane BISON-overblikk, som gjev elevane ei oversikt over teksten før dei les. Dette vert i to av timane følgd opp med at klassen snakkar om kva teksten dreier seg om før lesing. Slik legg Fredrik opp til at elevane får samtala om sine assosiasjonar rundt teksten, og at dei får aktivert forkunnskapar om emnet. Fredrik nyttar òg tankekart i si undervisning, og i nokre av undervisningsøktene snakkar han om nøkkelord i teksten. I mange av undervisningsøktene innleier han òg med mål for timen.

Noko som går igjen i observasjonsøktene hos Fredrik, er at han arbeider svært aktivt med elevane sine ordforråd. I fleire av timane bruker han lang tid på å drøfte ulike omgrep som er sentrale for temaet elevane skal arbeide med, før elevane byrjar å lese. I den samanheng nyttar han ofte læringssamtalar, der to og to elevar saman prøver å forklare omgrep for kvarandre. Dette vert nytta i begge samfunnsfagtimane som er tekne med, og i ein norsktime som ikkje har vorte beskrive i avhandlinga. I denne norsktimen lærer klassen om forteljing, og læraren ber elevane om å ha læringssamtale om kva verkemiddel er for noko. Det å ha læringssamtalar verkar å vere svært godt innarbeidd hos elevane både i norsk og i samfunnsfag, og elevane ser ut til å vite akkurat kva dei skal gjere når dei får beskjed om å ha læringssamtale. Dei går i gang med oppgåva utan vidare forklaringar.

I fleire av undervisningstimane bruker læraren nokre minutt i byrjinga av timen på å repetere kva klassen arbeider med i faget den aktuelle veka. Fredrik repeterer òg relevante emne elevane har arbeidd med tidlegare. Slik legg han til rette for at elevane får henta fram forkunnskapar om emnet, og at dei får stilt seg inn på arbeid med fagstoffet. Vidare bruker Fredrik i fleire av timane tid på å relatere fagstoffet til elevane og deira erfaringar. Dette gjer han ved å samtale om emna og ved å stille spørsmål som relaterer fagstoffet til elevane sine erfaringar. Eit anna typisk trekk ved observasjonsøktene hos Fredrik, er at han ser ut til å legge vekt på å utvikle ei metakognitiv innsikt hos elevane. Dette gjer han til dømes ved å stille elevane spørsmål om korleis dei skal arbeide når dei får ei oppgåve. Slik bidreg han til å gjere elevane medvitne kring eiga læring.

## 4.1.1 Norsk

### Observasjonsøkt 28. januar 2016

I undervisningstimen lærer elevane om bøyning av adjektiv, og Fredrik tek i bruk to sider frå *Zeppelin språkbok* (s. 163 og 165, sjå vedlegg 5 og 6). På sidene er det to tekstar som begge tek utgangspunkt i den same forteljinga, men der berre ein av versjonane inneheld adjektiv. Før forteljinga på den første sida, står det ein kort introduksjon med overskrifta «Substantiv med klær på», samt teksten: «Vi kan bruke adjektiv til å kle på substantiv. Her ser du den samme fortellingen i to utgaver, en med klær på og en uten». Nedst på sida er eit bilete av ein mann som går opp ei trapp, og ser inn i eit rom der det ligg ein blodig kniv. Mellom dei to sidene klassen tek føre seg, er eit heildekkande bilete som syner ei mørk gate i månelys. Dei to tekstane i språkboka består hovudsakleg av ei skjønnlitterær forteljing i to versjonar, og det er slik ikkje berre fagleg lesing som står i fokus i timen. Innleiinga om adjektiv, samt dei påfølgjande oppgåvene, kvalifiserer likevel som ein fagleg læreboktekst, og er slik relevant å studere. Teksten vert òg nytta som utgangspunkt for arbeid med adjektiv i etterkant av lesinga, der elevane får i oppgåve å notere alle adjektiv i forteljinga, for så å bøye dei.

Fredrik byrjar timen med å spørje elevane om kva ordklasse dei lærer om denne veka, og kva ordklassar dei har arbeidd med tidlegare, altså verb og substantiv. Han stiller så spørsmål om kva eit adjektiv er, og ber dei om å kome med eksempel. Vidare repeterer han verb og substantiv ved å seie:

«Når vi bøyer substantiv så husker dere at vi bøyer de i personer, altså enten entall og flertall og ubestemt og bestemt? Når vi bøyer verb, hvordan gjør vi det? Hvorfor bøyer vi verb?».

Ved å repetere ordklassane får elevane her aktivert kunnskapar om bøyning, som kan vere nyttige når dei skal lære om korleis ein bøyer adjektiv. I dialogutdraget ser vi at Fredrik er oppteken av å snakke om *kvifor* ein bøyer verb. Når ein elev seier at han ikkje veit kvifor, følgjer Fredrik opp med å seie:

«Vi bøyer verb fordi at de skal fortelle oss noe om tid. Er vi enige i det? Det skal fortelle oss noe om når ting skjedde. Om det skjer nå, om det skjedde i går eller om det skjer i morgen eller neste år».

Vidare i timen spør Fredrik ein elev om kva som er målet for timen, og eleven les opp frå tavla: «Å kunne gradbøye et adjektiv». Læraren spør om nokon veit *korleis* og *kvifor* ein gradbøyer adjektiv, og elevane kjem med forslag til korleis. Elevane får så beskjed om å slå opp på sida dei skal lese, og ein elev stussar over overskrifta «Substantiv med klede på». Læraren spør eleven om kva ho trur at forfattarane meiner med dette, og når eleven svarar at

ho ikkje veit, kjem Fredrik med eit døme der han «kler på» ordet *jenten* i form av eksempelet «en jente, en snill jente, en snill og fin jente osv.». Læraren held fram med å seie:

«Jenten det er substantiv og når vi bruker adjektiv til å beskrive den jenten, så kler vi på en måte på substantivet. Og det er det jeg tror de mener med dette».

Det at eleven la merke til overskrifta i teksten, samt den påfølgjande samtalen dette resulterte i, indikerer at klassen er vande med å samtale om overskrifter i tekstar. Etter samtalen om overskrifta, byrjar læraren å lese dei to tekstane for elevane. Klassen snakkar så om kva effekt det hadde på historia at det vart teke i bruk adjektiv i den eine forteljinga. Etter dette får elevane i oppgåve å leite etter adjektiv i forteljinga.

Timen gjev inntrykk av at Fredrik ikkje berre prøver å lære elevane korleis ein bøyer adjektiv, men òg å gjere dei medvitne om adjektiv si rolle i språket. Dette prøver han å få fram gjennom å samtale med elevane om kva effekt bruken av adjektiv hadde på forteljinga. Introduksjonen til lærebokteksten legg føringar for ei samanlikning av dei to tekstane, men læraren har sjølv valt å bruke tid på å samtale om kva effekt adjektiva hadde på forteljinga. Fredrik si vektlegging av kva funksjon bøyning av verb har, samt spørsmål om kvifor ein bøyer adjektiv, viser at han er interessert i å gje elevane eit metaperspektiv med omsyn til språk, og ikkje berre lære dei tekniske ferdigheiter.

## 4.1.2 Samfunnsfag

### Observasjonsøkt 26. januar 2016

I denne undervisningstimen skal elevane arbeide med kapittelet «I samfunnet», og klassen skal ta føre seg ein tekst som handlar om «Å velge et yrke». På sida (s. 86, sjå vedlegg 7) finn det stad fire korte avsnitt om yrke i samfunnet. Lege og brannvesen vert brukt som eksempel på yrkesveggar, og på sida er det tre bilete av menneske med yrkestitlane politi, brannkonstabel og lege. Til kvart av bileta er det snakkebobler, der motiva i bileta fortel kort om kva deira yrke dreier seg om. Klassen har byrja å arbeide med kapittelet «I samfunnet» veka før, og har hatt to sider i kapittelet i lekse. Temaet på desse sidene har vore omsorg, arbeidsdeling, læring og samarbeid.

Fredrik byrjar timen med å repetere for elevane at dei førre veke snakka om ulike typar samfunn, før han spør elevane om kva som er målet for dagens økt. Ein elev les opp frå tavla: «Jeg kan beskrive hva et samfunn er. Jeg vet om viktige oppgaver som må utføres i et samfunn». Læraren seier at elevane skal arbeide med omgrep som er sentrale i kapittelet, og at

dette er orda *omsorg, arbeidsdeling, læring, yrke, privat* og *offentlig*. Av desse er det berre *yrke* som vert nemnd i teksten som elevane les på slutten av timen. Fleire av omgrepa er likevel tett knytt til ordet yrke, og det å arbeide med omgrepa vil truleg vere med på å styrke elevane si forståing av kva eit yrke er for noko. Når læraren seier at dei skal arbeide med sentrale ord i kapittelet, spør han om korleis dei trur at dette skal gjerast. Mange av elevane svarar då med ein gang: «Læringsamtalar!». Dette tyder på at læraren arbeider med å gje elevane ei metakognitiv innsikt i eiga læring, ved å stille spørsmål om *korleis* dei skal arbeide for å løyse ei oppgåve. Spørsmålet kan fungere som ei bevisstgjerung når det gjeld arbeid med læringsstrategiar, samt medvite kring eiga læring.

Vidare i timen gjennomfører elevane læringsamtale om kvart av orda, og klassen tek føre seg eit og eit omgrep i fellesskap. I klassesamtalen vert det særleg ein diskusjon om kva eit yrke eigentleg er, og når elevane skal føreslå ulike yrkestitlar, trekker dei mellom anna fram fadder, trivselsleiar og student. Dette fører til ein lengre diskusjon kring omgrepet, der læraren prøver å gjere det meir klart for elevane ved å spørje kva yrke som finst på skulen deira, og kva yrke foreldra til elevane har. Før elevane byrjar å lese fagteksten, ber læraren elevane om å slå opp i boka og ta eit BISON-overblikk over lærebooksida i eit minutt. Medan elevane arbeider, poengterer han at dei berre skal bruke BISON og ikkje lese. Han spør så om kva elevane trur at teksten dreier seg om, og denne samtalen finn stad:

Elev 1: «Om sykepleiere og de som jobber og redder folk».

Lærer: «Ja, blant annet. Men handler det først og fremst om hvordan det er å være sykepleier?».

Elev 1: «Nei».

Lærer: «Hva er det teksten *først og fremst* handler om? [Eleven er stille når læreren spør].

Elev 2: «Det handler om yrker».

Lærer: «Yrker ja. Kan vi utdype litt?».

Elev 3: «Om omsorg».

Elev 4: «Om yrker og hvordan de jobber i de forskjellige yrkene. Forskjellige valg av yrker».

Samtalen gjev elevane moglegheit til å dele sine inntrykk rundt teksten, og dei får anledning til å rette opp i eventuelle misoppfatningar før lesing. Elevane får skapt forventningar til kva teksten handlar om, og det at elevane deler sine før-lesingar med kvarandre, gjer til at klassen får aktivert relevante forkunnskapar og forventningar til teksten før dei byrjar å lese. Vidare i timen leier samtalen om yrker klassen inn på ein diskusjon om omgrepet arbeidsdeling, som dei samtala om i byrjinga av timen. Elevane byrjar så å lese teksten, og etter lesinga får elevane beskjed om å arbeide med læringsvenen sin og lage ei liste over yrker som er naudsynte for at samfunnet skal fungere.

I observasjonsøkta vert store delar av timen brukt på å samtale om sentrale omgrep før elevane går i gang med å lese lærebokteksten, og dette skjer ved bruk av læringsamtale og klassesamtale. Intrykket frå observasjonsøkta er at Fredrik her arbeider retta mot heile kapittelet elevane skal ha om. Han legg til rette for å gje elevane ei heilskapleg forståing av emnet, og arbeider ikkje berre med utgangspunkt i den konkrete teksten. I timen tek han føre seg omgrep som er sentrale når elevane skal lese tekstane i kapittelet, noko han òg gjer elevane merksame på i byrjinga av økta. Det at læraren informerer klassen om dette, tyder igjen på at Fredrik er oppteken av å gje elevane ei metakognitiv innsikt i eiga læring. Han fortel elevane kvifor han vel å arbeide med akkurat desse omgrepa, og gjer elevane slik medvitne om korleis dei sjølve kan gå fram i arbeid med fagtekstar.

### Observasjonsøkt 28. januar 2016

I denne timen arbeider klassen vidare med temaet «I samfunnet», og tek føre seg emnet «Folkeskikk» på side 88 (sjå vedlegg 8). På sida er det ein tekst som forklarar omgrepet, og der mellom anna omgrepa *uskrevne og skrevne regler, vennlighet, respekt, helse og oppførsel* vert nemnde. Det er òg eit bilete i svartkvit av ei jente som sit på ein skulebenk.

Fredrik byrjar timen med å be elevane om å setje stolane sine saman to og to, før han skriv ordet *folkeskikk* på tavla. Han set så elevane i gang med læringsamtalar om omgrepet i eit minutt. Medan elevane samtalar i grupper, går Fredrik rundt og lyttar til elevane sine diskusjonar. Etterpå fortel han elevane at det verka som at mange syntest dette var eit vanskeleg omgrep. Han seier at: «Det består jo av to ord egentlig, dette ordet her. Og hvilke to ord er det?». Ein elev svarar at det består av *folk* og *skikk*, og dei samtalar vidare om kva som ligg i omgrepet. Elevane kjem med sine assosiasjonar til ordet, og læraren skriv forslaga i eit tankekart på tavla, til dømes *venner, manerer og høflighet*. Vidare viser læraren eit eksempel på kva han ikkje ser på som god folkeskikk, ved å storme inn i klasserommet og smelle døra igjen etter seg, og han spør elevane om kva han gjorde gale i denne situasjonen. For å svare på dette, må elevane nytte forkunnskapane sine om kva som er god folkeskikk og ikkje, og omgrepet kan slik bli kontekstualisert og gjort meir klart for dei. Vidare stiller Fredrik elevane spørsmål om når dei viser god og dårleg folkeskikk på skulen, og han relaterer slik samtalen om omgrepet til elevane sin oppførsel i klasserommet. Elevane har mange forslag og tankar rundt dette, og samtalen gjev rom for å knyte omgrepet til elevane sine erfaringar. Dette ser vi mellom anna eksempel på når Fredrik vidare i timen seier at:

«Det som er poenget med å snakke om dette her... I det kapittelet som vi har nå, som heter I samfunnet, det er det at... Når folk bryter slike uskrevne regler, så skaper det problemer for hele samfunnet. Og vårt lille samfunn her inne... Jeg forstår visst dere synes det er irriterende visst andre elever i klassen får snakke uten at de har rett opp hånden».

Her gjer Fredrik elevane medvitne om kvifor dei samtalar om emnet, samstundes som at han relaterer fagstoffet direkte til elevane sine erfaringar med god og dårleg folkeskikk i klasserommet. Slik gjer han fagstoffet meir relevant og aktuelt for elevane. Vidare ber Fredrik elevane om å slå opp på side 88 og 89, med overskrifta «Folkeskikk». Han gjev elevane beskjed om å bruke BISON-overblikk på sidene i to minutt, og repeterer kjapt kva dette inneber ved å seie: «Bilder, bildetekster, innledning, siste avsnitt, overskrifter og NB-ord». Når elevane er ferdige, stiller han spørsmål om dei no klarar å finne tre nøkkelord i teksten, og han utdjupar dette med å seie at han vil vete kva som er viktige ord i teksten. Elevane føreslår mellom anna *folkeskikk*, *helse* og *respekt*, som er ord som vert nemnd i lærebokteksten. Læraren legg til eit eige forslag:

«Regler, tenker jeg på. Skrevne og uskrevne regler. Hva er forskjellen på det? Hvilke skrevne regler er det dere må følge her på skolen?».

Det at Fredrik vel å legge til dette, er teikn på at han er medviten om kva ord som er viktige for elevane å forstå når dei skal arbeide med teksten. Etter at klassen har snakka om dei to omgrepa, set dei i gang med å lese teksten.

I undervisningsøkta tek Fredrik i bruk ulike metodar for å gje elevane ei god forståing av omgrepet folkeskikk. Han nyttar læringssamtale og tankekart, og relaterer omgrepet direkte til elevane ved å samtale om korleis dei viser folkeskikk på skulen. Han tek òg i bruk BISON-overblikk og nøkkelord, som gjev elevane ei oversikt over teksten før dei set i gang med å lese.

## 4.2 Informant Lisbeth

Lisbeth er lærar i samfunnsfag på 6. trinn, og nyttar læreboka *Globus* i si undervisning. Hos denne informanten vart undervisninga observert i to dobbeltimar, altså fire undervisningstimar. Dobbeltimane varer i to klokketimar, med ein pause mellom øktene.

Noko som går igjen i observasjonen av Lisbeth sine timar, er at ho bruker god tid på å samtale med elevane før dei byrjar å lese lærebokteksten. Samtalane tek ofte utgangspunkt i teksten. Lisbeth nyttar bileta i læreboktekstane aktivt til å trekke fram elevane sine forkunnskapar, og gjennom bruk av spørsmål og klassesamtalar relaterer ho fagstoffet til elevane sine erfaringar. Ein slik tilnærming kan føre til engasjement rundt fagstoffet, og kan gje elevane forventningar til teksten sitt innhald før lesing.

I observasjonsøktene legg Lisbeth vekt på sentrale omgrep i tekstane, og ho bruker tid på å samtale om fagomgrep i overskriftene. I den samanheng spør ho ofte elevane om kva omgrepa betyr, i staden for å sjølv forklare omgrepa for elevane med ein gang. Slik får ho elevane til å forklare orda for kvarandre. Lisbeth tek vidareutdanning i leseopplæring for elevar med norsk som andrespråk, og fortel at ho har arbeidd ein del med strategiar for ordlæring, til dømes med å kunne finne betydinga av samansette ord ut frå dei ulike delane i ordet. Dette er noko som speglar seg i undervisninga hennar, både gjennom at elevar fortel korleis dei forstår eit ord ut frå ulike bestanddelar, og ved at læraren sjølv set søkelys på dette.

### Observasjonsøkt 20. januar 2016

I timen arbeider klassen med eit kapittel om «Regioner og utvalgte land i Europa» i læreboka *Globus*. Dette er eit av fire kapittel om Europa, og elevane har byrja å arbeide med kapittelet før denne timen. Klassen tek føre seg til saman seks sider i løpet av undervisningsøkta (s. 186-191), der det er dei to første sidene som er gjenstand for førlesing (sjå vedlegg 9). Her finn ein eit kart over Europa, samt teiknforklaringar til kartet, som gjev informasjon om storleiken på ulike byar i Europa. Teiknforklaringane opplyser om ulike former for grenser, samt om kva landskap ein finn i ulike område, til dømes om det er regnskog, tundra eller isbre. Ved sidan av kartet står det opplyst om kva målestokk kartet er teikna i. På dei neste sidene i kapittelet finn ein faktainformasjon om Noreg, samt om utvalde land i Norden, Vest-Europa, Aust-Europa og Sør-Europa. Kvar av sidene tek føre seg ein del av Europa, og inneheld kart, der den aktuelle delen av Europa er utheva. I tillegg finn ein rammetekstar som gjev faktaopplysningar om utvalde land frå det aktuelle området.

Lisbeth innleier timen med å be elevane om å sjå på dei to første sidene i kapittelet. Ho spør elevane om kva dei ser på sidene, og vidare om kva det er kart over. Læraren seier så til klassen:

«Ser dere på siden at der er det teiknforklaringer? Målestokk 1-15 000 000. Hva tror vi det betyr, da? Vi snakket litt om det forrige onsdag. Hva betyr det når det står 1 til 15 millioner?».

Slik prøver læraren å aktivere elevane sine forkunnskapar om målestokk, som klassen har arbeidd med tidlegare. Det tek litt tid før nokon svarar, men til slutt kjem ein av elevane med eit forslag til ei forklaring. Læraren går vidare på sida og viser til fem teikn for ulike storleikar på byar, og spør elevane om kva forklaring som står til kvart av teikna. Ho ber så elevane om å gje eksempel på byar med ulike storleikar ut ifrå teikna, og seier til dømes: «Så har vi byer fra en til fem millioner innbyggere. Ser du at de har et annet tegn? Finner dere noen slike?». Elevane må slik nytte kartinformasjonen på sida for å hente ut informasjon. Når dei snakkar om byar med storleik på 250 000 til 1 000 000 og 50 000 til 250 000, spør læraren om ein har byar i Noreg med desse storleikane. Elevane nemner då Oslo og Bergen. Vidare snakkar Lisbeth om teiknforklaringane som viser kva type landskap det er i ulike delar av kartet, og om informasjon om ulike grenser. Ho seier at:

«Ser dere at det er ulike typer grenser også? Og helt nede... Ser du at de har tatt ut et lite tverrsnitt av kartet der du ser hvordan isbreen ser ut? Og tundraen og snøfjell og sånn? Det er forklaringer til kartet. Hva vi kan lese ut av et kart».

Slik gjer ho elevane medvitne om korleis dei kan nytte informasjon i kartet, og om kva dei ulike teikna betyr. Dette kan gje elevane ei nærare innsikt i korleis dei kan lese kart. Det at læraren bruker formuleringa «hva vi kan lese ut av et kart», kan gjere det meir tydeleg kva som er formålet med å fokusere på dette. Vidare i timen ber Lisbeth elevane om å lese høgt kva som står på dei neste sidene i kapittelet.

Det følgjande skjer medan elevane les teksten, men er likevel interessant for læraren sitt arbeid med førlesing, då det seier noko om korleis elevane les teksten. Medan klassen les høgt om ulike land, stoppar Lisbeth opp undervegs og testar elevane si forståing ved å stille faktaspørsmål om det dei arbeider med. I den samanheng spør læraren om kva land i Vest-Europa som er størst i areal, når dei arbeider med sida som tek føre seg denne delen av Europa (sjå vedlegg 10). Det vert då ein diskusjon i klassen, der ein elev hevdar at det er Austerrike og ein annan Frankrike. Læraren må då presisere ovanfor elevane at dei skal gjere ei samanlikning ut frå dei utvalde landa det vert skrive om på sida, og ikkje ut frå alle landa i Europa. Dette inneber at elevane må sjå på informasjonen i dei ulike rammetekstane, der det



står opplyst om arealet på dei utvalde landa. Dette har ikkje læraren nemnd for elevane tidlegare, og ho seier at:

«Vi tar bare med de vi har lest opp her. For de andre landene skal vi komme innom senere. Grunnen til at vi tar opp de som vi har tatt opp her, er at vi sammenligner. (...). Dette her er bare for de landene som står, fordi dere skal lære dere å lese ut detaljene, sant? Vi skal lære oss å lese ut av de tabellene. Det skulle jeg ha sagt».

Den manglande informasjonen om lese måte i forkant av lesinga, resulterte i at nokre av elevane henta ut informasjon frå teksten på ein annan måte enn det som var formålet. Diskusjonen tyder på at det ikkje var klart for alle elevane korleis teksten skulle lesast.

I denne timen bruker læraren ein del tid på dei to første sidene i delkapittelet. Lisbeth studerer kartet saman med elevane, og er oppteken av å høyre kva elevane ser. Gjennom å stille elevane spørsmål knytt til teikninformasjonen, gjev ho elevane ei oversikt over korleis dei ulike teikna representerer ulik informasjon, og trener elevane i korleis dei kan hente ut informasjon frå kart. Ved å stille spørsmål undervegs, aktiviserer ho elevane og legg til rette for at dei sjølve etter kvart kan hente ut informasjon frå kart. I løpet av førlesingsfasen får læraren òg aktivert forkunnskapar hos elevane om ulike byar og storleikar på desse, som kan vere nyttige undervegs i lesinga. Dette skjer ved at klassen snakkar om storleiken på Oslo og Bergen, som gjev ei referanseramme med omsyn til storleikar, når klassen vidare skal arbeide med ulike land og byar i Europa.

#### Observasjonsøkt 27. januar 2016

I denne dobbeltimen byrjar elevane på eit nytt delkapittel som heiter «Bosetting og levevis i Europa». Dei tek føre seg fem sider i løpet av den første timen (s. 170-174) og fire sider den andre timen (s. 176-179). På den innleiande sida (s. 170, sjå vedlegg 11) er det bilete frå fem ulike land i Europa. Bileta viser mellom anna ei stor blokk, eit landskap med bustadar og kjernereaktorar, samt karakteristiske hus frå Hellas. I tillegg til bileta og overskrifta står det kva elevane skal lære i kapittelet. Neste side handlar om viktige kjenneteikn på levevis, og nedst på sida står det: «Bildene på side 170 er fra Finland, Italia, Hellas, England og Russland. Kan du tenke deg hvilket bilde som er fra hvilket land?» (sjå vedlegg 12). Sidene etter dette tek føre seg mellom anna «Spredt og tett bosetting».

Første time:

Læraren innleier timen med å be elevane om å slå opp på den første sida i kapittelet, og spør elevane om kva som meinast med *bosetting*. Ein minoritetsspråkleg elev nyttar kunnskapen sin om samansette ord til å resonnerer seg fram til at det består av *bo* og *setting*, og at det slik

må ha noko å gjere med «å sette hvor en bor». Læraren seier at han har forstått dette med samansette ord, og ho spør om elevane kan utdjupe kva «å sette hvor en bor» betyr. Klassen snakkar litt vidare om omgrepet, før læraren spør elevane om kva eit anna sentralt omgrep i overskrifta, *levevis*, vil seie. Vidare bruker læraren tid på å samtale om bileta på den innleiande sida i kapittelet. Ho ber elevane om å sjå på bileta, og spør om det er skilnad mellom dei. Slik oppmodar ho elevane til å studere bileta før dei går i gang med å lese teksten. Lisbeth stiller òg elevane spørsmål om kvar dei kunne ha tenkt seg å bu av desse stadane:

Lærer: «Hvem ville bodd i det øverste bildet? (Elev) har lyst til å bo der. Hva var det som så fint ut der?».

Elev 1: «Masse snø og lite bråk».

Lærer: «Ja, masse snø, litt lite hus og ikke midt i byen. Kan minne litt om området mellom Råde og Fredrikstad. Der er det litt sånne øde sletter og små hus. Det var det første jeg tenkte på når jeg så det».

Elev 1: «Det var det jeg også tenkte på».

Klassesamtalen gjev elevane moglegheit til å kome med sine assosiasjonar til motiva, og som vi ser, forbinder ein av elevane biletet med Fredrikstad. Når klassen går vidare til å sjå på eit anna bilete, seier ein annan elev at det liknar på kjernereaktorar. Vidare spør læraren om biletet av ei stor bustadblokk kunne ha vore henta frå ein lokal stad som elevane kjenner til, og ho relaterer slik stoffet til elevane sine erfaringar. Ho spør òg om kvar i Europa dei trur at eit av dei andre bileta er tatt, og elevane kjem med forslag. Læraren går så vidare til å snakke om eit bilete frå Hellas:

Lærer: Vi ser det med det blå taket på? Hvilken del av Europa tror dere at det bildet er tatt?».

Elev 1: «Tyrkia eller Hellas».

Lærer: «Ja, og da er vi i Nord-Europa da?»

Elev 1: «Sør-Europa».

I samtalen får læraren testa eleven si forståing av kvar i Europa Hellas ligg, samstundes som ho kjapt får repetert Nord- og Sør-Europa for elevane. Dette er relevante omgrep i samband med emnet. I tillegg er det i samfunnsfag viktig å vere stødig på inndeling av nord, sør, aust og vest, mellom anna med omsyn til arbeid med kart.

Vidare i timen ber læraren ein elev om å lese opp måla for kapittelet. Eit av måla er at elevane skal lære «Hva de folkerikeste landene i Europa heter», og læraren bruker tid på å snakke om kva omgrepet *folkerikeste* betyr. Ho let elevane kome med forslag, og forslaga viser at elevane har ulik forståing av ordet. Ein elev seier at han trur det er der dei rikaste bur. Ein annan seier at det er der det er mest folk. Læraren svarar at:

«Der det er mest folk ja. Der det er mest *rikt* på folk. Du tenkte riktig at det var delt opp i to. At det var folk og rikeste. Men det betyr der det er mest rikt på folk. Altså der det bor mest mennesker».

Kommentaren til læraren kan fungere som ei bevisstgjerjing av at samansette ord kan bli forstått ut frå dei ulike bestanddelane i ordet. Dette kan bidra til ordkunnskap hos elevane, som dei sjølve kan nytte til å analysere ord. Vidare i timen ber Lisbeth ein og ein elev om å lese ulike delar av teksten. Undervegs i lesinga stoppar læraren opp mange gonger og samtalar med elevane om det som har blitt lese, og dei tek før seg sentrale ord i teksten. Til dømes samtalar læraren med elevane om overskrifta «Spreidt og tett bosetting» på neste side, før elevane byrjar å lese teksten.

Andre time:

I denne timen arbeider klassen vidare frå side 176 i kapittelet om «Bosetting og levevis». Tekstane dreier seg om ulike levevis i Europa, og tek føre seg inntekt og forbruk, samt kjenneteikn på levevis. På den første sida (sjå vedlegg 13) er det bilete av matrettar frå ulike delar av verda, og under biletet står det: «Maten på bildene er fra fem forskjellige land: Frankrike, Hellas, Ungarn, Danmark og Tyrkia. Greier du å koble mat og land?». Det er òg ei tekstramme der det står: «Levevis betyr hvordan vi lever i et land». Nedst på sida byrjar brødteksten, og denne har overskrifta «Levevis i Europa».

Lisbeth innleier timen med å fortelje elevane at dei no skal gå over til å sjå på levevis. Ho seier at dei frå førre time har blitt einige om kva tett og spreidd busetting er, og spør om det er tett eller spreidd busetting i London. Slik får læraren repetert omgrepet, og lagt til rette for at elevane forstår betydinga av ordet før dei byrjar å lese. Lisbeth går så over til å snakke om omgrepet levevis, og seier at: «Visst jeg snakker om levevis i Norge, hva snakker jeg om da?». Ein elev svarar at det handler om ulike måter å bu på og det at ein et ulik mat. Læraren forklarar omgrepet litt vidare, før ho går over til bileta på den første sida. I samband med bileta spør Lisbeth elevane om kva dei ser i motiva, og elevane må slik bruke tid på å studere bileta. Eit av bileta syner ein fiskerett, og dei samtalar om korleis ein pleier å servere fisken i Noreg. Klassen snakkar òg om eit bilete av kebab, og ein elev fortel om sine erfaringar med restaurantar i Tyrkia som sel slike. Samtalen med utgangspunkt i bileta, gjev elevane anledning til å kome med assosiasjonar til det dei ser, og til å aktivere forkunnskapar før lesing.

Arbeidet med førlesing i timen finn i hovudsak stad gjennom bruk av repetisjon, samtale rundt bilete, arbeid med ordforråd og aktivering av forkunnskapar. Også i denne timen bruker læraren tid på å samtale med elevane om bileta på den innleiande sida før dei byrjar å lese. Biletteksten kan legge føringar for læraren sin framgangsmåte i timen, då det vert stilt

spørsmål om elevane klarar å kople kva land dei ulike bileta kjem frå. Teksten oppmodar slik til å studere bileta, og læraren kan ha valt framgangsmåten av den grunn. Samstundes legg læraren i samtalen vekt på elevane sine assosiasjonar til bileta. I tillegg har vi sett at Lisbeth også i dei andre timane har teke seg tid til å studere bileta saman med elevane.

Observasjonsøktene tyder slik på at dette er ein vanleg teknikk i hennar undervisning.

For å gje innsyn i korleis læraren meir heilskapleg arbeider med leseforståing, er det relevant å nemne eit eksempel frå lesefasen i denne timen hos Lisbeth. Etter samtalen om bileta i byrjinga av timen, begynner klassen å lese. Undervegs i lesinga stoppar dei opp mange gonger og samtalar om innhaldet i teksten. Til dømes les elevane på side 174 at «Små gårder blir lagt ned i alle Europas land». Læraren spør då elevane om kvifor dei trur at store gardar overlev medan dei små lyt leggest ned. Spørsmålet gjev elevane trening i å trekke slutningar i teksten og å vere aktiv undervegs i lesinga. Eksempelet syner at arbeid med leseforståing hos Lisbeth i stor grad òg skjer undervegs i lesinga, og at ein del av læraren si tilnærming i førlesingsfasen også ser ut til å verte vidareført i lesefasen. Samtalane undervegs i lesinga ber preg av ein del kontrollspørsmål, men mange av spørsmåla er òg av denne typen som vi har sett ovanfor, der læraren legg til rette for at elevane skal tenke etter og trekke slutningar undervegs. Mange av spørsmåla er òg prega av at læraren relaterer fagstoffet til elevane sine erfaringar, noko som kan ha positiv innverknad på elevane sin motivasjon og moglegheit til å aktivere forkunnskapar. Framgangsmåten kan vere ein ressurs for elevane si leseforståing, særleg dersom dei etter kvart klarar å overføre dette til si eiga sjølvstendige lesing.

## 4.3 Informant Linn

Informanten Linn underviser i norsk på 6. trinn, og bruker læreboka *Zeppelin* i si undervisning. Observasjonsøktene hos Linn vart gjennomført tre dagar på rad, og klassen arbeidde då med ulike emne innanfor temaet rettskriving. Kvar undervisningstime varer her i ein klokke. I alle øktene vert det arbeid med rettskriving, men eg har valt å ta med to av dei tre øktene, då det i den eine økta vart teke i bruk ein skjønnlitterær tekst. Teksten vart brukt som utgangspunkt for arbeid med rettskriving, men eg vurderer den som mindre relevant med omsyn til problemstillinga, sidan den ikkje ber preg av å vere ein fagtekst. Det kan likevel vere interessant å nemne at det vart arbeid med teksten på same måte som med tekstane i dei to andre øktene, samt at læraren innleidde arbeidet med teksten med å seie at: «Du skal arbeide vidare med rettskriving. Visst du er effektiv får du også jobbet med heftet ditt».

Hos Linn har eit fellestrekk ved observasjonsøktene vore at læraren gjev korte innleiingar med ei setning eller to knytt til fagstoffet elevane skal arbeide med. Ho vel så ut ein elev som skal byrje å lese teksten. Etter lesinga stiller ho kontrollspørsmål for å sjekke om elevane har fått med seg innhaldet, før klassen går i gang med oppgåver knytt til teksten.

### Observasjonsøkt 21. januar 2016

I denne timen arbeider klassen med ein tekst i *Zeppelin språkbok*, som har overskrifta «O-lyden kan skrives med u». På sida er det eit kort avsnitt som fortel om regelen, samt ein tekstboks der det står: «I noen ord skriver vi kort o-lyd med u. Eksempler: jukse, sukker, bukse, ung, dum». Det er òg eit bilete som inneheld ulike ord som skrivast med u, men som vert uttalt med o (sjå vedlegg 14).

Linn startar timen må å gå gjennom lekser, før ho ber elevane om å slå opp på sida dei skal arbeide med, og seier:

«Hør på o-lyden i: bukse, ung, jukse, sukker, ung, dum. Hva er det med den o-lyden? Er den lang eller kort? Ung, jukse, sukker? Hva er det med den o-lyden, (elev)?».

Eleven svarar at den er kort. Læraren ber så ein elev om å byrje å lese brødteksten høgt for klassen, før ein anna elev les vidare. I timen vert det ikkje snakka om overskrifta eller biletet på sida i forkant av lesinga, men etter at elevane har lese det som står på sida, viser læraren til biletet og seier at det står mange ord der, og ho får elevane til å lese opp orda. Læraren seier så at «Alt der er o-lyd, men det skrives med u». Ho spør òg elevane om dei kan gjenta regelen

dei har lest. Introduksjonen til lesinga går altså føre seg ved at læraren kjem med døme på ulike ord som uttalast med o og skrivast med u. Etter lesinga testar ho om elevane har fått med seg innhaldet, ved å spørje om kva regelen var. Elevane arbeider så med oppgåver resten av timen, der elevane mellom anna skal plassere nokre av orda dei har lest innanfor riktig ordklasse.

### Observasjonsøkt 22. januar 2016

Temaet for denne timen er «Stum d». På sida er det ein kort tekst som forklarar kva stum d vil seie, samt ein tekstboks der det står at det vil seie at ein ikkje uttalar d-en. Det vert òg gjeve nokre eksempel på ord med stum d (sjå vedlegg 15).

Linn introduserer timen ved å seie at dei skal arbeide med stum d, og ho spør elevane om kva det betyr. Ein elev svarar at: «Du uttaler den ikke», og læraren følgjer opp ved å seie: «Ja, du uttaler den ikke. Men du skriver den». Vidare ber læraren elevane om å slå opp på side 61, før ho seier at: «På side 61 så står overskriften Stum d. Nå vil jeg at (elev) skal lese hva som står inne i firkanten, der står også de reglene». Etter at elevane har lest teksten i fellesskap, får dei beskjed om å arbeide med oppgåver knytt til teksten, der dei skal bruke ein del ord med stum d i.

Introduksjonen til teksten består av at læraren får elevane til å repetere kva stum d betyr, og elevane får slik aktivert denne kunnskapen før dei byrjar å lese teksten. Ho seier òg at overskrifta til teksten er stum d. Noko meir førebuing til lesing finn ikkje stad. Samstundes ser vi at tekstboksen på sida vert gjenstand for lesing, noko som kan vere ei nyttig bevisstgjerung for elevane når det gjeld å nytte dei ulike momenta i ein multimodal tekst.

I observasjonsmaterialet frå timane er det, slik eg ser det, lite førlesing som finn stad. I timane snakkar læraren litt om o-lyden og stum d før elevane byrjar å lese tekstane, og gjev slik ein kort introduksjon til lesinga. Det kan tenkast at emna og tekstane har lagt nokre føringar for korleis læraren valde å arbeide. Til dømes er det i teksten om o-lyden ingen eksempel på fagord, og teksten legg slik i liten grad opp til arbeid med ordforråd. Teksten ber preg av å rette seg mot lesaren ved å bruke forma «vi», og forfattaren kjem med ei oppmoding i form av «Når vi skriver u på norsk, pleier vi å uttale den som u. Bre tenk på ule, jul, tut, sur og bustete». Det er slik ei synleg forfattarstemme i teksten. Biletet med ulike ord gjev potensiale for samtale med elevane også i forkant av lesing.

## 4.4 Informant Frøya

Frøya underviser i norsk og samfunnsfag på 6. trinn, og nyttar læreverket *Zeppelin* i norsk og *Midgard* i samfunnsfag. Hos Frøya har det blitt observert tre økter i norskfaget og fire økter i samfunnsfag, i tillegg til to økter i norsk under pilotstudien. Kvar av timane har ein varigheit på 45 minutt.

Noko som går igjen i observasjonsøktene hos Frøya, er at ho nyttar spørsmål for å trekke inn elevane sine forkunnskapar i samband med tekst. Dette er ofte relatert til elevane sine erfaringar med fagstoffet. I norskfaget gjev ho nokså korte introduksjonar til fagtekstane, men rettleier elevane undervegs i lesinga. Eksempelvis innleier ho ein undervisningstime der temaet er «Forenkling av dobbelkonsonantar», med å kort repetere ein regel som elevane har lært om dobbelkonsonantar førre dag. Ho får slik aktivert forkunnskapar hos elevane om dobbelkonsonantar, sjølv om det er ein annan regel ho viser til. I timen får Frøya elevane til å repetere konsonantar og vokalar, og saman seier klassen ei regle som dei har lært om vokalar. Læraren les så overskrifta i lærebokteksten, før klassen set i gang med å lese i fellesskap.

Sjølv om nokre timar har korte innleiingar, synest det å vere typisk for Frøya si undervisning at ho bruker tid på å «lose» elevane gjennom lesinga. Ho legg opp til at klassen skal lese tekstane høgt i fellesskap, og dette gjev læraren anledning til stoppe opp og peike på ulike element i teksten *undervegs* i lesinga. Dette gjer ho til dømes ved å forklare sentrale omgrep eller stille elevane spørsmål om det dei les. I etterkant av ein undervisningstime, fortel Frøya meg at ho ofte pleier å lese dei første sidene saman med elevane, då ho ikkje føler at ho kan overlate all lesinga til elevane aleine. Ho meiner at mange av elevane slit med å hente ut innhaldet i fagtekstar.

### 4.4.1 Norsk

#### Observasjonsøkt 16. september 2015

Elevane skal i denne timen arbeide med teikneseriar på side 13-15 i *Zeppelin lesebok*. På den første sida står overskrifta «Å lese tegneserier», samt ei underoverskrift med namnet «Stumme tegneserier» (sjå vedlegg 16). I brødteksten står det mellom anna at:

«Noen tegneserier har bilder uten tekst – det er bildene som forteller historien. Men bildene forteller ikke alt. Mellom hver rute i en tegneserie skjer det mye. Vi må være med og lage historien».

Under teksten finn det stad ein teikneserie beståande av seks bilete, med overskrifta «Kolbein». Det er ingen tekst i teikneserien. På neste side er det eit kort avsnitt om teikneseriar med tekst, med ein teikneserie frå Tommy og Tigeren som eksempel (sjå vedlegg 17). Vidare er det eit avsnitt om bruk av ulike perspektiv i teikneseriar, inkludert fire bilete som viser ei jente i fugleperspektiv, froskeperspektiv, normalperspektiv og med eit zooma utsnitt, som òg går over på neste side (sjå vedlegg 18). Til kvart av bileta følgjer ein kort tekst med forklaring. På sida står òg ei ordforklaring til omgrepet *motiv*.

Læraren innleier timen med å spørje elevane om kven av dei som les teikneseriar på fritida, og kva teikneseriar dei les. Elevane nemner Donald Duck, Pondus og Knoll og Tott. Frøya spør kva elevane synest er kjekt med å lese teikneseriar, og oppmodar dei slik til å dele sine erfaringar med sjangeren. I samtalen får elevane knytt lærestoffet opp mot noko dei har erfaring med og kunnskap om frå dagleglivet. Dette kan verke motiverande, og kan gje dei forventningar knytt til fagstoffet. Frøya går så over til å sjå på lærebokteksten, og seier: «Sjå på side 13. Der er det ingen tekst. Sjå på bileta og fortel kvarandre kva som skjer på teikneserien». Frøya legg her opp til at elevane skal bruke tid på å studere bileta på sida. Ved å be dei om å fortelje kva som skjer i teikneserien, oppmodar ho elevane til å tolke ut frå bilete, og elevane lyt då ta i bruk eigne forkunnskapar og erfaringar for å skape mening. Samarbeidet mellom elevane gjev moglegheit for at dei saman kan prøve å skape mening i teikneserien. Pararbeidet gjev òg alle elevane moglegheit til å vere aktive i timen. Etter at elevane har studert bileta aleine i eit minutt, spør læraren om nokon kan fortelje kva som skjer i teikneserien. Ein elev gjev sin versjon av teksten, før læraren ber elevane om å snakke saman i grupper i eit minutt om kva som skjer *mellom* bileta. Dette blir det etterpå snakka om i plenum. Framgangsmåten gjev elevane trening i å trekke slutningar i tekst og i å trekke inn eigne forkunnskapar. Ved at elevane sine tankar sidan vert delt i klassen, får elevane òg innsikt i ulike måtar å tolke teksten på. Vidare i timen seier læraren:

«Er det viktig å vite kva som skjer mellom bileta? Må vi tenke oss til kva forfattaren har tenkt her? Visst vi ikkje hadde tenkt over kva som skjedde mellom bileta, hadde vi ikkje hatt noko forteljing. Dette er ein teikneserie utan tekst, berre bilete».

Her støttar Frøya elevane si lesing ved å gjere dei medvitne om korleis denne typen samansett tekst kan lesast. Læraren gjer elevane merksame på betydinga av å trekke slutningar om kva som skjer mellom bileta for å forstå teikneserien, og poengterer at utan at dette vert gjort, har ein inga forteljing. Det er mogleg at læraren nyttar potensialet som ligg i brødteksten, der det mellom anna står at «Men bildene forteller ikke alt» og «Vi må være med og lage historien», som utgangspunkt for samtalen med elevane.



Etter introduksjonen til teksten set elevane i gang med å lese, og læraren stoppar opp undervegs fleire gonger for å spørje elevane om kva ord i teksten betyr. Ho spør òg elevane om kva dei trur at skjer i eit av bileta på sida. I timen vert altså ikkje betydinga av omgrep forklart i førlesingsfasen, men læraren gjer dette undervegs i lesinga. Arbeid med førlesing i timen finn stad gjennom ein rask innleiande samtale om elevane sine erfaringar med teikneseriar, og gjennom samtale kring bileta i teikneserien. Etter at elevane har lest teksten, får dei i oppgåve å teikne eit motiv i ulike perspektiv.

### Observasjonsøkt 23. september 2015

I denne timen arbeider klassen først med ein tekst på side 22 i *Zeppelin språkbok* om å lage samandrag, før elevane ser på ein tekst på side 24 og 25, som dei seinare i timen skal lage samandrag av. På side 22 (sjå vedlegg 19) finn det stad tre bilete etter kvarandre av ei heks som rører i ei gryte, med tilhøyrande snakkeboble for kvart av bileta. I dei tre snakkeboblene står det: «Når vi skal gjøre en trylledrikk sterk, koker vi den inn til nesten alt vannet er borte», «Slik får vi en konsentrert drikk der alle de viktigste stoffene er med», og til slutt: «Én liten skje er nok!». Nedanfor bileta står ei hugseliste for samandrag, med teksten:

- «1. Ta et BISON-overblikk over teksten.
2. Nærles hele teksten.
3. Skriv nøkkelord til hvert avsnitt.
4. Bruk nøkkelordene og skriv en setning for hvert avsnitt. Bruk dine egne ord!».

Ved sidan av tekstboksen er det ein kort tekst om samandrag, der det mellom anna står at teksten vert «kokt» inn når ein lagar slike oppsummeringar. Det vert òg nemnd at nokre lærebøker har samandrag i slutten av kvart kapittel.

Frøya introduserer timen med å seie at dei skal snakke om samandrag, og fortel at dette er noko ho synest er vanskeleg, då ho opplever at det er krevjande å skrive ned det viktigaste i ein tekst. Læraren tek opp samfunnsfagboka til elevane, og seier at ein i det første kapittelet elevane har hatt om i samfunnsfag, har forsøkt å samanfatte det som står der. Ho les opp samandraget for elevane, og etterpå vert det same gjort med ei oppsummering ho finn i naturfagboka. Slik relaterer ho samandrag til tekstar som er kjende for elevane, og erfaringane frå samfunnsfag og naturfag kan gjere det meir klart for elevane korleis eit samandrag kan bli utforma. Lærebokteksten på side 22 kan ha lagt visse føringar for at læraren valde å bruke samandrag i lærebøkene som eksempel, då det i brødteksten står at nokre lærebøker har samandrag i slutten av kvart kapittel. Vidare i timen seier Frøya at klassen i dag skal byrje med å lage samandrag, og at elevane skal få ein tekst som dei skal sjå på. Ho ber så elevane

om å slå opp på side 22, og seier at: «Ser dere den hekka der? Skal vi lese den bobla og sjå kva ho held på med?». Ein elev les kva som står om å lage trylledrikk, og læraren forklarar at:

«Her ligg det mykje oppi panna, og det fordampar slik at ein sit igjen med det viktigaste. Du skal gjere det same med ein tekst etterpå. Du skal lage eit samandrag på slutten, der du har med litt av alt».

Her støtter læraren elevane si lesing ved å gjere referansen mellom det å lage trylledrikk og det å skrive samandrag klar for elevane. Det er samstundes ein motsetnad i læraren si utsegn, når ho seier at elevane skal lage eit samandrag der dei «sit igjen med det viktigaste» og at ein i samandraget skal ha med «litt av alt». Vidare i timen vekslar elevane på å lese brødteksten om samandrag, før klassen går over til å sjå på side 24 og 25 (sjå vedlegg 20 og 21), som dei skal lage samandrag av. På desse sidene er det ein tekst med overskrifta «Hårfint», som handlar om hårvækst. Den første sida inneheld eit bilete av ei kvinne med langt hår. På sida er det to tekstboksar der det står: «Før du leser: ta et BISON-overblikk over teksten», og: «Mens du leser: skriv nøkkelord for hvert avsnitt».

I timen fortel læraren elevane at dei kan bruke BISON-overblikk for å lage samandrag, og ho skriv opp dei ulike punkta på tavla før ho går gjennom dei med elevane. I samband med gjennomgangen finn denne samtalen stad:

Lærar: «Kva ser du på bildet?».

Elev 1: «En jente med langt hår».

Lærar: «Så kan du sjå på innleiinga. Kva står det der?».

Elev 1 les opp.

Lærar: «Siste avsnitt... Der pleier det gjerne å vere eit samandrag. Det var det ikkje her. Overskriftene då? Der pleier det ofte å seie noko kva teksten handlar om. Kan du, (elev) lese dette for meg?».

Elev 2: «Hårfint, krøller og farger og Langt og lengre enn langt».

Lærar: «Vi får altså vite noko om ulike hårfargar og kor langt håret er».

I samtalen ser vi at Frøya raskt modellerer korleis BISON-overblikk kan bli brukt til å skaffe seg oversikt over teksten. Ho går gjennom dei ulike punkta, med unntak av NB-ord, og får elevane til å sjå på dei ulike delane av teksten dei skal lese. Slik gjev ho elevane ei oversikt før dei sjølve skal arbeide med teksten. Dette vert samstundes gjort raskt, og læringsutbyttet hos elevane vil truleg vere avhengig av kor mykje dei har arbeidd med BISON-overblikk tidlegare. Vidare i timen skriv læraren opp målet for timen på tavla, «Skriv eit samandrag», og fortel at dei først skal lese aleine og notere stikkord til kvart avsnitt. Elevane skal så arbeide to og to og fortelje kvarandre kva kvart avsnitt dreier seg om, før dei saman set i gang med å skrive ei oppsummering. Elevane byrjar så å lese teksten.

Læraren si tilnærming til tekstane i denne timen er truleg prega av føringar som ligg i sjølve tekstane. I begge tekstane står det om bruk av BISON-overblikk, og det vert i begge

kommenterert korleis ein kan gå fram ved lesing av samansette tekstar. Vi ser òg øvst på sida at tekstane er ein del av kapittelet «Lesekurs – sammensatte tekster», og dette vil sjølvsagt òg ha ei innverknad på kva læraren vel å legge vekt på i arbeid med tekstane.

#### 4.4.2 Samfunnsfag

##### Observasjonsøkt 03. desember 2015

I denne timen vert det ikkje nytta noko fagtekst, men ein kan sjå på heile timen som forarbeid til timen neste dag, då elevane skal byrje å arbeide med eit nytt kapittel om vikingtida.

Læraren bruker heile timen på å samtale med elevane, og gjennom dialogen med elevane får ho både aktivert og utvikla elevane sine forkunnskapar om ulike tidsperiodar, som har betydning for å forstå vikingtida. Tidlegare har klassen mellom anna arbeidd med jernalderen, bronsealderen og steinalderen. I forkant av økta fortel Frøya meg at ho synest det er viktig å gje elevane eit bilete av kor lang vikingtida er i forhold til dei andre tidsperiodane elevane har arbeidd med. Ho meiner det er avgjerande å kunne sjå samanhengar mellom ulike periodar for å kunne beskrive og forstå vikingtida, som er eit mål klassen arbeider mot i denne perioden. Ho synest difor det er viktig å gje elevane denne introduksjonsøkta i forkant av neste time, fortel ho.

I samband med andre emne i faget, har klassen tidlegare laga ei tidslinje som heng bak i klasserommet. Læraren har i denne timen laga papirremser med ulike lengder, som skal representere periodane steinalderen, vikingtida, jernalderen og bronsealderen, og som skal plasserast på tidslinja. Læraren bruker remsene og tidslinja som utgangspunkt for å snakke med elevane om vikingtida og dei andre tidperiodane, og får elevane til å gjette kva periode dei ulike remsene representerer. Klassen snakkar òg snakka om korleis tidsperiodane har fått namna sine, og dette kan vere nyttig med tanke på å få elevane til å resonnerer seg fram til tydinga av ulike ord. Elevane får slik trene seg i å lage hypotesar om tydinga av omgrep, med bakgrunn i ulike delar av ordet. I klassesamtalen trekker læraren fram elevane sine forkunnskapar, mellom anna ved å spørje om det var i jernalderen eller i bronsealderen at det var vikingtid. Læraren oppmodar òg elevane til å reflektere over handlingar i tidsperioden ved å spørje om kvifor ein reiste ut i viking. Elevane svarar då at dei måtte gjere det for å få tak i mat og våpen, og læraren seier at:

«For her ser dykk. Her er jo jernalderen. Og dei er jo blitt kjempeflinke til å dyrke jorda. Og det er rett og slett ikkje plass til alle. Og då måtte dei reise, og det var spesielt dei ifrå vestlandet. For der er det ikkje så mykje jordbruk som det er på austlandet».

Samtalen viser at Frøya ønskjer å gje elevane ei forståing for *kvifor* ein reiste ut i viking. Ved å stille spørsmål om kvifor dei reiste, oppmodar ho elevane til å reflektere og trekke slutningar om årsakssamanhengar. Vidare i timen spør Frøya elevane om kva dei ønskjer å lære om vikingtida, og dette er viktig for motivasjonen og engasjementet knytt til arbeidet. Elevane kjem med mange forslag, og vil til dømes undersøke korleis forholdet var mellom høvding og arbeider, kvar vikingane reiste, korleis dei sloss og korleis dei lagde reiskap. Kommentaranane frå elevane viser at dei allereie har ein del kunnskap om tidsperioden, og i samtalen får klassen moglegheit til å ta del i kunnskapar som enkeltelevar har. Vidare i økta seier læraren at klassen neste time skal byrje å undersøke emnet ved å sjå i læreboka. Avslutningsvis spør Frøya elevane om kva tidsperiode elevane kunne tenkt seg å vere i. Også her viser elevane stort engasjement, og dei er ivrige med å kome med forslag. Ved å stille dette spørsmålet, oppmodar Frøya elevane til å ta stilling til lærestoffet, noko som kan skape forventningar og interesse knytt til lesinga av fagteksten.

#### Observasjonsøkt 04. desember 2015

I denne samfunnsfagtimen set klassen i gang med å arbeide med kapittelet om vikingtida. Elevane skal jobbe sjølvstendig med å lese frå side 94 til 100 i *Midgard*, og dei skal sjølve velje kva strategi dei vil bruke for å tileigne seg fagstoffet. På dei to innleiande sidene i kapittelet (sjå vedlegg 22) finn ein fleire bilete relatert til vikingtida, samt ein ingress der det står:

«Rundt 500 år før *vår tidsregning* lærte folk i Norden å utvinne og lage redskaper av jern. Da begynte jernalderen. Siste del av jernalderen kaller vi vikingtida. Den varte fra år 800 til 1050».

På den første sida står det kva mål elevane skal nå i kapittelet, samt ein tekstboks som forklarar omgrepa *viking* og *vår tidsrekning*. Dei følgjande sidene fortel om arkeologar og om korleis vi i dag har kunnskap om vikingtida. I teksten står det òg om livet på høvdinggarden, samt om befolkningsvekst og vikingskipa. På alle sidene er det bilete, og på to av sidene finn ein tekstboksar som forklarar omgrepa *trell* og *høvding*.

Frøya innleier timen med å spørje elevane om når vikingtida var, og får slik repetert dette frå førre time. Mange av elevane snur seg mot tidslinja bak i klasserommet for å svare på spørsmålet, og med utgangspunkt i tidslinja snakkar klassen kort om vikingtida og jernalderen. Læraren fortel at elevane etter å ha arbeidd med kapittelet om vikingtida skal kunne *beskrive* når det var vikingtid i Noreg. På spørsmål frå læraren om kva dette betyr,

føreslår to elevar at: «Du kan skrive om hvordan de levde, hvordan de lagde hus og hvordan de reiste» og «Du kan si hva som er spesielt for tiden». Vidare seier læraren:

Lærer: Kan de beskrive når det var vikingtid i Noreg? De kan seie årstala, men litt meir enn det? Kanskje de veit litt meir etter å ha lest»

Elev 1: «På slutten av jernalderen?».

Lærer: «Ja! Men kvifor kallar dei det for vikingtida? Kva er det som er spesielt? For det er jo noko som gjer det, noko som er spesielt, og som gjer til at det har fått det namnet. Og *det* er det de skal beskrive».

Frøya utdjuar altså kva ho meiner med å kunne beskrive vikingtida, ved å seie at elevane skal beskrive kva som var *spesielt* ved vikingtida, altså kva som gjer til at tidsperioden har fått dette namnet. Slik gjev ho elevane ei retning i arbeidet og eit mål for lesinga. Undervegs i timen fortel læraren meg at målet i læreboka om at elevane skal kunne beskrive vikingtida, gjer til at elevane må arbeide på ein annan måte enn dei har gjort tidlegare. Elevane då må vite sjølve korleis dei skal hente ut informasjon frå teksten, og dette er nytt for mange av dei, fortel ho.

Vidare i timen snakkar Frøya om korleis elevane skal arbeide for å tileigne seg fagstoffet. Ho fortel elevane at ho kunne latt dei velje sjølve om dei ville begynne å arbeide langt framme eller langt bak i kapittelet, men at ho ønskjer å først sjå om elevane meistrar å arbeide på denne måten. Ho har difor bestemt at elevane skal byrje framme i kapittelet, slik at elevane først kan tileigne seg basiskunnskapen knytt til emnet. Vidare i timen snakkar læraren om kva lesestrategiar elevane kan bruke når dei arbeider med teksten. Ho ber elevane om å tenke over korleis dei vil lese kapittelet, og nemner moglege måtar å gå fram på:

«Kva er den beste måten å finne ut av det på? (...). Er det skumlesing du vil bruke då? Du skal sjå på bilete og på ord? Hugsar du det best slik? Eller vil du ta leitelesing? At du leitar etter eit spesielt svar? Eller nærlesing, der du ser på teksten ganske nøye for å få ut fakta? Lineærlesing? Må du lese frå byrjinga til slutten i boka her? Du må liksom ha med deg kvart kapittel? Eller er det den ikkje-lineære lesinga som er best; at du hoppar litt fram og tilbake i teksten alt etter kva du skal studere? Synest du det er best å lese stille eller liker du å lese høgt for nokon? Eller berre les du frå byrjing til slutt for å kose deg med det?».

Læraren ramsar her opp ulike lesestrategiar som elevane kan ta i bruk, og for kvart forslag forklarar ho med ei setning kva strategien inneber. Slik får Frøya repetert kva som ligg i dei ulike omgrepa. I ein samtale med læraren undervegs i timen, fortel ho at elevane har arbeidd litt med ulike lesestrategiar tidlegare, og at det slik burde vere klart for dei kva som ligg i omgrepa. Læraren trur samstundes ikkje at strategiane er automatiserte for elevane. I så tilfelle vil det truleg vere vanskeleg for ein del elevar å ta stilling til kva strategi dei skal nytte, når læraren nemner mange ulike og forklarar kort utan å modellere. Når læraren vidare i timen spør elevane om korleis dei les, svarar ein av elevane at han nyttar stillelesing. Frøya spør då om eleven les frå byrjing til slutt, og eleven svarar at han berre les kapittelet. Ein annan elev

kan fortelje at ho nyttar: «Litt nærlesing, litt lineærlesing eller stillelesing», og eleven kan synast å ha eit bevisst forhold til korleis ho les. Når eg går rundt i klassen og stiller seks elevar spørsmål om korleis dei les kapittelet medan dei arbeider, svarar nesten alle at dei berre les gjennom teksten frå byrjing til slutt. To av elevane seier at dei òg bruker litt skumlesing.

Vidare i timen fortel Frøya at elevane skal få utdelt eit ark som dei skal skrive, teikne og illustrere i, og at dei etter denne timen skal kunne beskrive når det var vikingtid i Noreg og kva som skjer i samfunnet på denne tida. Før elevane byrjar å lese, held Frøya opp læreboka og snakkar om kva informasjon ein finn på kvar av dei ulike sidene i kapittelet. Ho fortel mellom anna at ein på dei to innleiande sidene finn ulike bilete og at elevane her til dømes kan skumlese og sjå på innhaldet. Der står det òg litt om tidsrekning. På ei anna side finn ein informasjon om ein gard i Lofoten, der det står om korleis dei levde på garden og kvifor dei reiste ut i viking. I gjennomgangen får læraren gjeve ein kort introduksjon til kva informasjon elevane finn på dei ulike sidene. Ho føreslår òg at elevane kan bruke skumlesing når dei skal arbeide med kapittelet. Frøya ber så elevane om å byrje å jobbe, og gjev dei beskjed om å arbeide slik det er best for dei.

## 4.5 Informant Heidi

Heidi underviser i norsk og samfunnsfag på 7. trinn, og bruker læreboka *Agora* i norsk og *Gaia* i samfunnsfag. Hos Heidi har det blitt observert tre timar i norsk og to timar i samfunnsfag, og kvar av undervisningstimane har ein varigheit på 60 minutt.

Noko som går igjen i dei tre observasjonsøktene i norsk hos Heidi, er at ho nyttar mål for kvar undervisningsøkt. Måla vert skrivne opp på tavla og introdusert for elevane i byrjinga av økta, og i dei tre timane som er observert, nyttar ho mellom tre og sju mål for kvar økt. I ein av norsktimane er temaet sjanger, og eit av måla i timen er at elevane skal kunne følgje ei oppskrift for korleis dei skal arbeide i timen. I ein annan norsktime skal elevane trene seg i korleis dei best mogleg kan forstå ein fagtekst, med ein samfunnsfagtekst som utgangspunkt. Eit av måla i timen er å kunne følgje eit leseprogram for korleis dei skal arbeide med teksten. Også i ein av dei to samfunnsfagtimane vert det nytta mål for timen, og målet er her at elevane skal få ei oversikt over heile kapittelet om oppdagingsferder og nye tankar. Måla i desse timane synest slik å legge vekt på korleis elevane skal arbeide, i større grad enn kva elevane skal lære.

Noko som synest å vere typisk for Heidi sitt arbeid med førlesing, er at ho i byrjinga av øktene repeterer tidlegare arbeid med emnet. Ein slik repetisjon finn stad i to av tre norsktimar og i begge samfunnsfagtimane, og skjer i form av spørsmål til elevane om tidlegare arbeid. Vidare synest Heidi å arbeide mykje med ordforråd i både norsk og samfunnsfag, og i nokre tilfelle er også arbeid med ordforråd knytt til måla for timen. I to av norsktimane arbeider klassen med ordforråd før elevane byrjar å lese fagteksten.

### 4.5.1 Norsk

#### Observasjonsøkt 5. januar 2016

I denne timen skal klassen lese ein tekst i *Agora* språkbok (side 66-67, sjå vedlegg 23 og 24) om språk og kommunikasjon. Øvst på første sida finn ein fire mål for kapittelet, og eit av desse er å «kunne et fagspråk om kommunikasjon». Vidare på sida er det ei overskrift med teksten «Hva er kommunikasjon?», følgd av brødteksten som tek føre seg omgrep som *kommunikasjon*, *kommunikasjonssituasjon*, *sendar*, *bodskap* og *mottakar*. På første sida finn vi eit bilete eller ein modell som skal illustrere samanhengen mellom sendar, kanal, mottakar

og budskap. På neste side er eit bilete av eit vegskilt. Nedst på begge sidene finn ein det læraren kallar for friser, og her står det forklaringar til sentrale ord i teksten.

I byrjinga av timen har Heidi skrive opp tre mål for timen på tavla. Elevane skal kunne fagomgrepa *kommunikasjon*, *kommunisere*, *sendar*, *mottakar*, *budskap* og *kommunikasjonskanal*, og kunne skilje mellom *personleg* og *ikkje-personleg kommunikasjon*. Dei skal òg kunne nemne minst fem ulike medium for kommunikasjon. Heidi innleier timen med å minne elevane om at dei i november hadde ein diskusjon om kommunikasjon og makt, og ho spør om elevane hugsar det. Ein elev bekreftar dette, og legg til at dei òg snakka om pengar som makt. Ved å repetere emnet frå tidlegare undervisningstimar, får læraren trekt fram kunnskapar som kan vere nyttige når elevane no skal arbeide vidare med emnet kommunikasjon. Heidi fortel elevane at dei i denne timen skal snakke om korleis ein kommuniserer med kvarandre, og ho viser til det første målet for timen ved å seie at dei skal kunne forklare ulike fagomgrep knytt til kommunikasjon. I den samanheng spør ho elevane om dei hugsar kva eit omgrep betyr. Dei bruker litt tid på å snakke om dette, før Heidi går gjennom dei ulike omgrepa elevane skal kunne. Eit av omgrepa, *kommunikasjon*, poengterer læraren at har to ulike tydingar. Om ordet *sender* seier ho: «Sender: å sende, eller er det en sender?». Slik gjer ho elevane bevisst på at ord som vert skrive likt, kan ha ulikt meiningsinnhald. I samanheng med målet om å kunne nemne fem ulike medium for kommunikasjon, seier Heidi at: «Der kommer et nytt ord: *medium*. Hva betyr det? Kan det bety noe av det samme siden det står i denne sammenhengen?». Kommentaren fungerer som ei bevisstgjerjing av korleis ein kan forstå ord ut frå samanhengen dei opptre i, og kan slik bidra til utvikling av ordkunnskap. I samband med måla for timen, vert det altså arbeidd ein del med å forklare omgrep før elevane byrjar å arbeide.

Vidare i timen snakkar Heidi om korleis elevane skal gå fram i arbeidet med teksten. Ho fortel at dei skal lese ein tekst frå side 66 til 67 i Agora, og at dei sjølve skal velje korleis dei vil lese teksten. Læraren ber dei om å tenke over kva strategi som passar best når dei skal lære seg fagomgrepa på tavla. Ho presiserer at elevane skal *kunne* omgrepa, og seier at: «Det nytter ikke å bare skrive de opp. Du må kunne forklare begrepene». Ho gjev så elevane beskjed om å lese teksten på eiga hand og tenke over orda på tavla etterpå og sjå om dei klarar å forklare dei for seg sjølve. Læraren gjev slik elevane eit formål med lesinga: dei skal lese for å kunne forklare ulike fagomgrep, og elevane skal sjølve bestemme korleis dei vil lese for å klare dette. Elevane byrjar så å lese. I etterkant av lesinga får dei mellom anna i oppgåve å snakke med kvarandre om kven dei har kommunisert med den dagen.



Eit av måla for timen er at elevane skal kunne skilje mellom personleg og ikkje-personleg kommunikasjon. Når elevane arbeider med å lese tekstane for seg sjølve, seier ein elev at det ikkje står om to måtar å kommunisere på i teksten. Læraren seier då til elevane:

«Da må dere bruke frisen, altså den delen her nede (peiker på delen nedst i norskboka), den delen av parateksten som faktisk forklarar det. Det er ikke sikkert at du ser det med en gang, men du må liksom se litt nøye. Det var derfor jeg tenkte at dere skulle velge lesestrategi selv. Hvordan skal du lære deg det? Da må du kanskje se flere steder i teksten».

Det at eleven ikkje finn to måtar å kommunisere på, kan tyde på at det å nytte heile teksten for å skaffe seg informasjon, ikkje er innarbeidd hos alle elevane. Med kommentaren ovanfor gjer læraren elevane medvitne om at dei må bruke fleire delar av teksten for å kome fram til informasjonen. Etter at elevane har lese teksten, får dei i oppgåve å arbeide saman to og to og forklare omgrepa for kvarandre.

## 4.5.2 Samfunnsfag

### Observasjonsøkt 5. januar 2016

I denne timen startar elevane med eit nytt kapittel om oppdagingsferdar og opplysningstida. Heidi har valt å bruke heile kapittelet som utgangspunkt for økta, og i timen skal elevane skumlese seg gjennom kapittelet. Kapittelet strekker seg over 22 sider, og alle sidene er difor ikkje teke med som vedlegg. Det vil likevel bli gjeve korte kommentarar om trekk ved kapittelet, og lesaren kan sjå nærmare på kapittelet dersom ønskjeleg<sup>3</sup>. Den innleiande sida er teken med som vedlegg (sjå vedlegg 25). I kapittelet skal elevane mellom anna lære om portugisiske og spanske oppdagingsferder på 1400-1500-talet, Columbus, indianarar, Aztekerriket, Inkariket, nytteplantar, opplysningstida og handelsveggar med varer som silke og krydder. Kapittelet rommar altså svært mange emne, som stiller krav til elevane sine forkunnskapar og evne til å tileigne seg ny informasjon.

På tavla har Heidi skrive opp eit mål som seier at elevane skal få ei oversikt over heile kapittelet «Oppdagelsesferder og nye tanker». Læraren fortel meg i etterkant av undervisningstimen at elevane har lært litt om nokre av emna tidlegare, til dømes om krydder og verdshava. Ho har òg gjeve nokre av dei sterkaste lesarane ein artikkel om Columbus, som var publisert i eit historieblad ho abonnerer på.

---

<sup>3</sup>Referanse til boka: Holm, D., Nystad, J. F., Rødholdt O., & Utklev, A-E. (2006). *Gaia 7*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Heidi innleier timen med å spørje elevane om dei hugsar at dei i førre semester skulle lære seg namna på alle verdsdelane, og ho lurar på om nokon kan gå bort til kartet og vise. Ein elev melder seg frivillig til å repetere, og ein annan elev gjer det same med verdshava. Læraren spør elevane om kvifor dei trur at det er viktig å kunne noko om namna på verdsdelane. Slik arbeider ho med å gjere elevane medvitne kring eiga læring. Vidare i timen seier læraren at:

«Dere husker verdensdelene. Men så har jeg lyst til å spørre dere om dere husker nytteplantene? (...) Husker dere at vi var oppe der (ein lokal stad) og så på ulike typer planter, og så leste vi om nyttevekstene? Hvilke nyttevekster var det, som forandret verden?».

Elevane kjem med forslaga kaffi, sukker, pepper, tobakk og poteter, samt bomull, som ein elev kan fortelje at vart brukt til klede. For å få elevane til å hugse nytteveksten kakao, nemner Heidi Aztekerriket, og når dei snakkar om potet, minner ho elevane om at det var ein nyttevekst som kom frå Inkariket. Begge desse rika vert det skrive om i kapittelet elevane skal lese, i tillegg til mellom anna nytteplantar generelt, tobakk, potet og krydder. Vidare fortel Heidi til elevane at formålet er at dei skal skaffe seg ei oversikt over heile kapittelet. Ho presiserer at: «Og da meiner jeg en oversikt. Du skal ikke kunne alt». Elevane skal så fordjupe seg i eit emne dei tykkjer er spennande, og tenke over *korleis* dei vil arbeide med emnet. Heidi gjev beskjed om at elevane først skal lage seg eit BISON-overblikk over alle sidene i kapittelet. Dei skal skrive ned overskriftene for kvart delkapittel, for så å notere nøkkelord frå parateksten i det enkelte delkapittelet og skumlese seg fram til utheva ord i teksten. Dette skal elevane gjere for kvart delkapittel. I forklaringa av framgangsmåten spør læraren om alle hugsar kva ein paratekst er, og dei fleste elevane tek opp handa. I timen kjem det fram at klassen bruker omgrepet som «Alt unntatt brødteksten». Læraren presiserer ovanfor elevane at det vil seie alle bilete, bilettekstar, overskrifter og nøkkelord. Vidare i timen kjem læraren med eit eksempel på korleis dei skal arbeide, og ber elevane om å slå opp på den første sida i delkapittelet, med overskrifta «Nye handelsvegar». Ho seier at etter at ein her har skrive overskrifta, skal ein notere nøkkelord frå parateksten, og at:

«Så da skal du bruke de [les: paratekstane] og skrive nøkkelord fra det du lærer *bare* av bildene, bildeteksten og overskrifter. Så skal du skumlese deg fram til uthevede ord i teksten. Ser dere at uthevet er når de står litt på skeive? Da må du skumlese for å finne disse, for det er viktige ord».

Her gjev læraren ein ganske omfattande instruksjon til korleis elevane skal arbeide med teksten. Utbyttet til elevane vil truleg vere avhengig av kor godt dei kjenner til framgangsmåten frå før, og kor automatisert teknikken er hos elevane. Klassen byrjar så å arbeide, og undervegs stoppar Heidi elevane og seier at dei ikkje må gå vidare før dei har sett over alle bileta. Ho ber dei om å bruke bileta og sjå kva dei kan lære av dei.

I timen neste dag tek læraren opp at arbeidet med BISON-overblikk, og går gjennom korleis elevane kan bruke det. Ho seier at ho forstod at det var mange av elevane som ikkje var sikre på korleis dei skulle bruke strategien i førre time.

## 5. DRØFTING

I dette kapittelet vil lesaren få svar på problemstillinga i avhandlinga: Korleis arbeider eit utval lærarar på mellomtrinnet med førlesing ved bruk av fagtekstar i norsk og samfunnsfag? Det blir sett på korleis ein kan gå fram i arbeid med førlesing, og kva syn som kan ligge til grunn for lærarane sitt arbeid. Lærarane sin praksis blir først drøfta i lys av teori om arbeid med forkunnskapar, ordforråd og metakognisjon, og dette vert presentert i eigne delkapittel. Vidare finn det stad nokre problematiseringar kring førlesing knytt til samansette tekstar, før arbeid med førlesing i dei to faga vert trekt fram. Lesaren vil så få innsyn i likskapar og skilnadar i informantane sitt arbeid, og funna i undersøkinga vil bli sett i samheng med tidlegare forskning på området.

### 5.1 Arbeid med forkunnskapar

Arbeid med forkunnskapar står sentralt i observasjonsøktene hos både Heidi, Frøya, Fredrik og Lisbeth, og det vert arbeidd på ulike måtar hos informantane med å trekke inn elevane sine kunnskapar. Hos Lisbeth finn dette særleg stad gjennom klassesamtalar kring bilete, der læraren bruker spørsmål aktivt for å relatere fagstoffet til elevane sine erfaringar. I samtalanane får elevane anledning til å dele sine assosiasjonar rundt bilete knytt til fagstoffet, og dette kan i tråd med Buehl vere ei god tilnærming til førlesing, særleg i tilfelle der det er store skilnadar i elevane sine kunnskapar om fagstoffet (2011, s.130). Ajideh peikar på at assosiering kring tema med utgangspunkt i bilete gjev elevar moglegheit til å aktivere eller skape forkunnskapar, som slik kan bli gjort felles for alle i klassen. Dette gjev anledning til å eventuelt justere skjema knytt til emnet, dersom eigne forkunnskapar viser seg å vere feilaktige (2003, s.7). I Lisbeth sine timar synest samtalanane kring bileta først og fremst å bli brukt til å knyte stoffet til elevane sine erfaringar og til å aktivere assosiasjonar kring emnet før lesing. Samtalanane gjev òg god anledning for læraren til å kartlegge elevane sin kjennskap til emnet, jamfør Buehl sine tankar om at læraren må vere merksam på kva kunnskapar elevar har med seg i klasserommet (2011, s.91).

Hos Fredrik går arbeid med forkunnskapar føre seg gjennom læringssamtalar, diskusjonar i plenum rundt fagomgrep, samt gjennom repetisjon av tidlegare arbeid. Læringssamtalar har i observasjonsøktene blitt brukt i samband med ordforråd. Overgangen mellom arbeid med ordforråd og forkunnskapar synest likevel å vere glidande, slik Fredrik nyttar metoden i si undervisning. I timane vert elevane sine samtalar om omgrep følgd av klassesamtale, der

elevane samtalar om orda i plenum. Eksempel på dette ser ein i samfunnsfagtimen der temaet er folkeskikk. Elevane samtalar då først om omgrepet med ein læringsven, før klassen i fellesskap diskuterer kva folkeskikk er. I samtalen eksemplifiserer læraren kva han ser på som dårleg folkeskikk, og elevane nyttar sine forkunnskapar til å svare på kvifor dei meiner at læraren viser dårlege manerar. Fredrik aktiverer òg elevane sine kunnskapar om temaet ved å stille spørsmål om deira oppførsel på skulen. Arbeidet med ordforråd og forkunnskapar heng slik tett saman i undervisningstimen, og det finn stad ein syntese mellom dei to formene for arbeid med førlesing. Overgangane mellom aktivitetane er glidande, og læraren synest her å ha ei dynamisk tilnærming der ulike aktivitetar vert kombinerte på ein meningsfull måte. I fleire av timane er orda det vert arbeidd med også hovudemnet i timen, slik tilfellet er i undervisningsøkta om folkeskikk. Ved kombinasjon av læringssamtale og klassesamtale vert arbeid med ordforråd slik like mykje arbeid med å trekke fram forkunnskapar om emnet før lesing av tekst.

Bråten legg vekt på at elevar må få anledning til å forklare omgrep både for seg sjølve og andre (2007b, s.57), og Engen peikar på at læringssamtale gjev elevar anledning til å setje ord på si eiga forståing (2003, s.307). Fredrik let elevane i fleire av timane samtale om sentrale omgrep i grupper før dei har felles klasseromsamtale, og legg slik til rette for at alle elevar kan vere aktive i timane. Læraren sin bruk av klassesamtale og læringssamtale rundt sentrale omgrep og tema, gjev òg moglegheit til å kartlegge nokre av elevane sine kunnskapar om emnet *før* lesing av teksten. Vi har sett at Fredrik går rundt i klasserommet og lyttar til elevane sine samtalar i grupper, og at han dreg nytte av informasjonen som kjem fram gjennom læringssamtale vidare i undervisninga. Eksempelvis lyttar Fredrik til elevane sine samtalar om folkeskikk, og fortel elevane i etterkant at han forstod at dei syntest dette var eit vanskeleg omgrep. Han bruker då mykje tid vidare i timen på å samtale om omgrepet, og trekker aktivt inn elevane sine forkunnskapar i samtalen. Gjennom læringssamtale og klassesamtale får elevane anledning til å bygge og utvikle relevante skjema knytt til emnet, og førlesingsarbeidet kan gjere omgrepet meir klart for dei av elevane som var usikre på betydinga av ordet. Dette kan ein sjå i samanheng med Ajideh sine tankar om at læraren må utruste elevane med passende skjema til emnet ein skal arbeide med i forkant av lesing (2003, s.5), samt Austad si vektlegging av at lesing av fagtekst først må starte etter at elevar har fått henta fram relevante forkunnskapar om emnet (2003, s.46-47).

Hos Frøya ser ein eksempel på at det i stor grad kan variere kva førlesing er. I ein norsktime der temaet er dobbelkonsonantar, gjev læraren ein rask introduksjon til temaet ved å repetere

vokalar og konsonantar. I ei samfunnsfagsøkt bruker ho derimot ein heil time på å førebu elevane til å lese om vikingtida neste dag. Dette gjer ho ved å hente fram og skape relevante forkunnskapar hos elevane. Læraren fortel sjølv om emnet, i tillegg til at ho bruker klasseromsamtale og spørsmålsstilling. Gjennom samtalen får elevane delt noko av den kunnskapen som er distribuert i klasserommet, og elevane får skapt eit felles kunnskapsgrunnlag før dei skal byrje å arbeide med fagteksten neste dag. I timen vert forkunnskapar òg aktivert gjennom bruk av tidslinje, der elevane nyttar sine kunnskapar om tidsperiodar til å ta stilling til kva tid dei ulike remsene representerer.

I følgje Bråten (2007, s.63-64) og Buehl (2011, s.122-123) kan ein ikkje ta for gitt at elevar aktiverer forkunnskapar av seg sjølv i arbeid med tekst. Mortensen-Buan hevar at mange elevar ikkje reflekterer over kva dei kan om eit emne før dei byrjar å lese (2006, s.170). Av den grunn kan det vere naudsynt å legge til rette for å skape eller aktivere relevante forkunnskapar. Dette kan ein til dømes gjere ved å nytte kvifor-spørsmål i samband med fagstoffet (Bråten, 2007b, s.63). I den førebuande timen til arbeid med vikingtida, ser vi at Frøya stiller elevane spørsmål om kvifor vikingane reiste ut. I timen tek ikkje klassen føre seg tekst, men arbeidet er likevel ei førebuing til arbeid med læreboka neste dag. Bruken av kvifor-spørsmål kan bidra til refleksjon rundt fagstoffet og gje elevar trening i å stille spørsmål og å trekke slutningar kring årsaksforhold, noko Austad understreker betydinga av (2003, s.46). Læraren sin framgangsmåte i timen synest å vere meir implisitt enn eksplisitt, då ho ikkje gjer teknikken tydeleg for elevane. Bruk av kvifor-spørsmål finn ein òg eksempel på hos Fredrik når han spør om kvifor ein bøyer adjektiv og verb, samt hos Heidi når ho stiller spørsmål om kvifor det er viktig å ha kunnskap om verdsdelane. Desse spørsmåla kan òg dreie seg om arbeid med forkunnskapar, men synest likevel å handle meir om ei bevisstgjerjing med omsyn til språk og læring.

I samband med klassen til Frøya sitt arbeid med vikingtida, er det relevant å sjå på teksten elevane skal arbeide med neste dag. Her vert det allereie i ingressen på første sida (s. 94, vedlegg 22) skrive om *jernalderen* og referert til *før vår tidsregning*. Det står òg at vikingtida varte frå år 800 til 1050. Arbeidet med tidslinja i den førebuande timen er slik relevant for at elevane skal forstå når vikingtida eigentleg er, samt for å få repetert kunnskap om jernalderen. Det at klassen snakkar om *før vår tidsregning* på førehand av lesinga, kan gje dei ei betre forståing av omgrepet når dei sidan møter det i fagteksten, og elevane kan lettare få ei forståing for når vikingtida er. Samtale om dette er òg nyttig med tanke på at elevar i klassen kan vere vande med andre tidsrekningar, avhengig av deira kulturelle bakgrunn.

Frøya sitt arbeid i den førebuande timen, kan ein forstå ut frå Buehl sine ulike tilnærmingar til førlesing, der framgangsmåten kan variere avhengig av kva grad av kunnskapar elevar har om emnet. Gjennom samtale og bruk av tidslinje vert det i timen arbeidd med å *dele* og *skape* nye kunnskapar, og dette kan ein sjå i samanheng med frontloading med sprikande kunnskapar. Læraren kan synest å arbeide med utgangspunkt i at det er store skilnadar i elevane sine forkunnskapar. Samstundes *aktiverer* læraren òg i stor grad kunnskapar som elevane har tileigna seg gjennom tidlegare arbeid med tidsperiodar, til dømes knytt til arbeid med jernalderen. Ho dreg slik nytte av kunnskapane, og får repetert relevant fagstoff. Dette er relevant med omsyn til at ein ikkje kan ta for gitt at elevar aktiverer kunnskapar om eit emne, sjølv om dei har lært om det tidlegare (Buehl, 2011, s.123). Frøya fortel at ho synest det er viktig at elevane kan sjå vikingtida i samanheng med andre tidsperiodar, for å kunne beskrive og forstå vikingtida. Læraren verkar slik å vere medviten om kva kunnskapar forfattern forventar at eleven hentar fram i arbeid med fagteksten, noko Buehl legg vekt på i samband med førlesing. I timen synest det å gå føre seg ein kombinasjon av ulike tilnærmingar til førlesing, der læraren arbeider med å både skape, dele og aktivere elevane sine kunnskapar om emnet.

Hos informant Heidi vert det òg arbeidd med aktivering og deling av forkunnskapar i både norsk og samfunnsfag. Arbeidet finn særleg stad gjennom bruk av klassesamtale om emna i forkant av lesing, samt gjennom repetisjon og bruk av spørsmål. I fleire av timane repeterer læraren relevante emne som elevane har arbeidd med tidlegare, og som dei vil møte på i fagteksten. Eksempel på dette finn vi i norsktimen med temaet språk og kommunikasjon, der læraren hentar fram forkunnskapar hos elevane ved å referere til tidlegare arbeid med emnet. Også i samfunnsfagtimen om oppdagingsferder, der klassen repeterer emne som verdshava, verdsdelane og ulike nytteplantar, vert relevante forkunnskapar trekt fram. Heidi synest i denne timen å arbeide ut frå at elevane har relativt mykje kunnskapar om emnet, noko som stemmer overeins med at klassen har arbeidd med relaterte tema tidlegare. Ho arbeider mykje med å trekke fram kunnskapar, og elevane får aktivert forkunnskapar som dei har tileigna seg i tidlegare undervisning. I likskap med Frøya sitt arbeid med å førebu elevane til lesing av tekst om vikingtida, arbeider Heidi her med å skape eit felles fagleg grunnlag før lesing av fagteksten, der elevane får repetert sentrale kunnskapar. Ved å ta opp emna i forkant av lesinga, viser Heidi at ho er medviten om kva informasjon elevane kjem til å møte i teksten, og kva informasjon forfattern forventar at elevane aktiverer i møte med fagstoffet.

I det vidare arbeidet med kapittelet om oppdagingsferder, skal elevane arbeide sjølvstendig med tekstane. Læraren si støtte i førlesingsfasen er då kanskje særleg nyttig. Samstundes kan ein argumentere for at lesarar av læreboktekstar som regel får bygd opp sine kunnskapar undervegs i lesinga, mellom anna gjennom at fagterminologi vert definert undervegs i tekstane (Maagerø, 2010, s.187-188). Ein kan då tenke seg at teksten vil støtte elevane si leseforståing undervegs i teksten. Samstundes er dette i mange tilfelle avhengig av at lesaren meistarar å nytte dei ulike ressursane. I kapittelet om «Oppdagelsesferder og nye tanker» vert ikkje alltid sentrale omgrep forklart, men orda er ofte markert med kursiv. Det vert gjeve nokre utdjupande forklaringar undervegs i form av faktaboksar som utdjupar enkelte emne, men teksten tek føre seg svært mange ulike tema og stiller store krav til elevane sine forkunnskapar. Som eit eksempel på kva premissar og utfordringar som ligg i læreboktekstane, kan vi sjå nærmare på ei side frå kapittelet. Sida kan tene som eksempel på kva premissar som ligg i læreboktekstar, men det finst sjølvsagt òg andre tekstdøme som kunne vore trekt fram som døme.

På side 66 (vedlegg 25) ser vi at den innleiande teksten til kapittelet om nye handelsveier, går ganske rett på sak i informasjonen som vert gitt til lesaren. I dei to første setningane i kapittelet står det at: «Krydder og silke var luksusvarer som rikfolk i Europa gjerne ville skaffe seg. Krydderet ble fraktet på arabiske skip fra Sørøst-Asia gjennom Persiabukta og Rødehavet». Her vert det altså innleidd med å fortelje om krydder, utan at det først vert skapt noko vidare kontekst kring emnet i kapittelet. For at elevane skal få bakgrunnsinformasjon om emnet, kan det slik vere nyttig at læraren legg til rette for å trekke inn og å skape kunnskapar om emnet hos elevane. Forståing for kva det vil seie at krydderet vart frakta på «arabiske skip fra Sørøst-Asia gjennom Persiabukta og Rødehavet», krev geografisk kunnskap hos elevane. Det vil då vere nyttig at læraren på førehand av timen har snakka med elevane om verdsdelane og verdshava, sjølv om ikkje dei spesifikke områda i teksten vert nemnde. Vidare vert det i lærebokteksten presentert informasjon om *kamelkaravaner*, *Midtøsten*, *venetianske skip*, samt informasjon om *portugisiske og spanske sjøreiser*. Det er ingen direkte ordforklaringar i teksten, med unntak av at krydder vert nærmare forklart i ein rammetekst. I følge Reichenberg kan det vere nyttig for elevar om teksten gjev støtte når det gjeld årsaksforklaringar, og dette kan ein gjere ved å bruke bindeord og referansar i teksten (2007, s.84-85). I lærebokteksten finn ein få eksempel på slike bindeord, men det vert samstundes gjeve forklaringar på informasjon undervegs. Johnsen peikar på at forklaringar er eit sentralt trekk ved læreboktekstar, og at dei spelar ei sentral rolle for å kunne definere og seie noko om



årsaksforhold. Forklaringar av årsakssamanhengar står særleg sentralt i samfunnsfag og historie (Johnsen, 1995, s.147). I lærebokteksten vert det i samband med portugisiske og spanske sjøreiser, gjeve forklaringar på når reisene byrja, samt ei forklaring på kvifor spanjolane og portugisarane reiste ut. Dette kan vere med på å støtte elevane si leseforståing og gjere bakgrunnen for hendingane tydelegare.

Arbeid med forkunnskapar finn altså stad i førlesingsfasen hos fire av informantane i dei observerte timane. Dette skjer i hovudsak gjennom repetisjon av tidlegare arbeid og samtale kring bilete, samt gjennom læringssamtalar og klassesamtalar. Hos informantane synest særleg klassesamtalen å vere ein sentral arena for å skape og utvikle elevane sine forkunnskapar. Samtalane er prega av å vere styrt av læraren, og har som regel ein typisk IRE-struktur. Samstundes vert det i fleire tilfelle lagt stor vekt på elevane sine kunnskapar og erfaringar når læraren stiller spørsmål. Vidare ser nokre av informantane i observasjonsøktene ut til å arbeide meir med aktivering av forkunnskapar i samfunnsfag enn i norskfaget. Dette kan ha samband med kva emne det vert arbeidd med og grad av informasjonstetthet i tekstane. Til dømes inneheld tekstane om vikingtida og oppdagingsferder mykje informasjon og ein del fagomgrep (vedlegg 22 og 25), medan fleire av tekstane i norskfaget er mindre informasjonstette. Døme på dette er tekstane Linn (vedlegg 14 og 15) og Fredrik (vedlegg 5 og 6) tek i bruk.

I samband med lærarane sitt arbeid med forkunnskapar og førforståing, er det ein sentral faktor at informantane er tilsette på skular der det vert teke i bruk Leselos. Arbeid med førforståing er eit viktig moment innanfor Leselos, og det er interessant at arbeid med dette synest å stå så sentralt hos mange av informantane. Verktøyet har truleg ein innverknad på informantane sitt arbeid, og kan gjere til at dei arbeider meir med enkelte strategiar knytt til Leselos, enn kva som vil vere tilfelle i eit anna utval. Dette gjeld òg andre tilnærmingar i førlesingsfasen, til dømes arbeid med ordforråd og målretting av lesinga.

## 5.2 Arbeid med ordforråd

Arbeid med ordforråd finn stad i førlesingsfasen hos alle informantane, med ulik hyppigheit og i ulike versjonar. Fredrik nyttar læringssamtale aktivt i samband med ordforråd, og i tråd med Engen (2003, s.307) får elevane slik anledning til å setje ord på eiga forståing ved å utveksle erfaringar og tankar rundt omgrep. Bruk av læringssamtale gjev alle elevar anledning til å dele sine tankar om fagstoffet, og ikkje berre dei munnleg aktive.

Bråten peikar på at ein måte å arbeide med ordforråd på, er ved å gje elevar eksplisitt undervisning i korleis dei kan finne betydinga av ord. Dette kan ein gjere ved å sjå på samanhengen ordet står i, eller ved å trekke slutningar om ordet sitt innhald på bakgrunn av dei ulike delane av ordet (2007b, s.57). Hos fleire av informantane vert det i førlesingsfasen arbeid med strategiar for korleis ein kan finne betydinga av ord, men det varierer kva tilnærming lærarane har til dette. I norsktimen hos Heidi, der temaet er språk og kommunikasjon, seier læraren før lesing at omgrep som *sender* og *kommunikasjon* kan ha ulikt meiningsinnhald, og ho gjer elevane medvitne om at *medium* kan bli forstått ut frå samanhengen det står i. Her legg ikkje læraren vekt på å forklare orda for elevane, då dei sjølve skal arbeide med dette vidare i timen. Det kan heller verke som at Heidi prøver å gje elevar medvitne om korleis dei kan finne betydinga av orda. Læraren kan slik gje elevar viktige strategiar knytt til ordlæring. Ved eksplisitt undervisning er det vanleg å modellere bruken av strategiar for elevane (Andreassen, 2014, s.230). I samtalen går ikkje Heidi nærmare inn strategien, til dømes ved å modellere korleis ho sjølv går fram for å finne betydinga av orda. Ho forklarar heller ikkje *korleis* omgrepet medium kan bli forstått ulikt ut frå samanhengen det står i. Samtalen gjev likevel ei viktig bevisstgjerig av korleis elevane kan bruke strategien sjølve i arbeid med orda. Samstundes føreset det at elevane meistrar ein sjølvstendig bruk av strategien. Dette er gjerne avhengig av om læraren har modellert og vektlagt bruk av strategien i tidlegare undervisning.

Hos Fredrik vert det i ein samfunnsfagtime poengtert at omgrepet *folkeskikk* består av to ord, og han samtalar med elevane om kva omgrepet kan bety med bakgrunn i dette. Slik gjer han elevane bevisst på at ein kan resonnerer seg fram til betydinga av ordet ved å sjå på ordet sine bestanddelar, og strategilæringa er her kanskje i større grad eksplisitt.

Arbeid med strategiar knytt til å forstå ord, finn ein òg eksempel på i Lisbeth si undervisning. Bråten legg vekt på at lærarar må legge til rette for arbeid med ordforråd (2007b, s.56-57) og

dette gjer Lisbeth ved trekke fram omgrep i overskrifter og la elevane forklare omgrepa for medelevar. I førlesingsfasen får ho slik klargjort sentrale omgrep før lesinga. Samstundes nyttar ho òg anledningane som oppstår i timane til å gjere elevane medvitne om strategiar knytt til ordlæring, noko Bråten understreker betydinga av (2007b, s.56). Eksempel på dette ser vi når klassen snakkar om omgrepet *busetting*. Læraren spør då kva omgrepet betyr, og ein elev fortel at ordet består av *bo* og *setting*. Ut frå dei ulike bestanddelane i ordet, resonnerer han seg fram til betydinga, og læraren seier til eleven at han har forstått dette med samansette ord. Denne typen ord finn ein mykje av innanfor samfunnsfaglege tekstar (Roe, 2011, s.57), og Maagerø peikar på at for å kunne resonnerer seg fram til betydinga av samansette ord, er det ein fordel å ha kunnskap om at det siste leddet i ordet er kjernen i omgrepet (2010, s.191). Eleven kan her synest å vere medviten om dette. Det at eleven sjølv meistrar bruk av strategien, samt læraren sin påfølgjande kommentar, kan òg tyde på at klassen har arbeidd med dette i tidlegare undervisning. Det stemmer overeins med informasjon om at læraren tek vidareutdanning innanfor norsk som andrespråk, og at ho har arbeidd ein del med samansette ord i undervisninga. I så tilfelle elevane kanskje no over i fasen der dei prøver ut strategiane sjølve, med noko støtte frå lærar.

I andre del av undervisningsøkta snakkar klassen om kva omgrepet *folkerikeste* betyr, og ein elev føreslår at det vil seie der dei rikaste bur. Læraren svarar då at eleven tenkte riktig når han tenkte at det var delt opp i to, altså *folk* og *rikeste*. Også her finn det slik stad ei bevisstgjeriing knytt til arbeid med samansette ord. Det å lære strategiar for å forstå betydinga av ord synest ikkje å vere eit tydeleg formål i timane. Det kjem likevel som ei følgje av at elevane nyttar strategien for å finne betydinga av orda, samt at læraren gjer elevane medvitne om korleis eleven har tenkt for å kome fram til dette. Arbeidet med ordforråd i førlesingsfasen gjev i denne timen elevane kunnskap om dei spesifikke orda det vert arbeidd med, men samtalane kan òg bidra med kunnskap om korleis elevane kan gå fram for å finne betydinga av ord. Dette kan elevane dra nytte av i vidare arbeid med tekst.

I samband med ordforråd, synest Lisbeth å vere oppteken av å spørje elevane om kva orda betyr, heller enn å forklare orda sjølv med ein gang. Dette er òg tilfelle i Fredrik si undervisning. Denne framgangsmåten kan ein sjå i samanheng med Bråten, som meiner at elevar må få anledning til å forklare betydinga av omgrep både for seg sjølv og for andre (2007b, s.57). Lisbeth arbeider òg med elevane sine ordforråd *undervegs* i lesinga, noko ho har til felles med informant Frøya. Sjølv om Frøya ikkje arbeider så mykje med ordforråd i forkant av lesing i norskfaget, støtter ho elevane si leseforståing undervegs i lesinga.

Det varierer i stor grad kor mykje ordforråd vert vektlagt i førlesingsfasen hos dei ulike informantane. Hos Fredrik, Heidi og Lisbeth synest dette å vere sentralt, og informantane dreg nytte av moglegheitene som oppstår undervegs i timane til å samtale om ordforråd. Dette kan ein sjå i samanheng med Anmarkrud, som legg vekt på at leseforståing må vere integrert i den vanlege undervisninga og inngå som meiningsfullt arbeid med tekst i det enkelte fag (2007, s.224). I førlesingsfasen finn ein hos Linn lite arbeid med ordforråd i observasjonsøktene, med unntak av at læraren spør elevane om kva stum d betyr i ein norsktime. Dette kan ha samanheng med at tekstane det vert arbeidd med, er lite informasjonstette og inneheld få fagomgrep. Samstundes er det òg naturleg at det varierer kva lærarar legg vekt på i arbeid med fagtekstar. Når det gjeld Frøya si undervisning i norskfaget, vert det ikkje arbeidd med ordforklaringar i tekstane på førehand av lesing, med unntak av ein repetisjon av vokalar og konsonantar. Frøya arbeider likevel med ordforråd undervegs i lesinga, og sørger slik for at elevane får støtte i leseprosessen. Skilnadar i korleis det vert arbeidd med ordforråd kan ha ein viss samanheng med ulikskapar i fag, der tekstane i samfunnsfag i desse tilfella er meir informasjonstette og inneheld fleire fagomgrep enn kva som er tilfelle i tekstane som vert brukt i norskfaget. Kanskje kan det òg vere ein del av forklaringa på at Linn og Lisbeth arbeider såpass ulikt med førlesing i den same klassen.

### 5.3 Arbeid med metakognisjon

Arbeid med metakognisjon ser ut til å bli vektlagt ulikt hos dei fem informantane, og verkar særleg å vere sentralt i Fredrik si undervisning. Læraren er oppteken av å snakke om *kvifor* ein bøyer verb og adjektiv, og i ein samfunnsfagtime stiller han elevane spørsmål om *korleis* dei trur at dei skal arbeide når dei får ei oppgåve. Dette tyder på at Fredrik er oppteken av å gje elevane eit metaperspektiv på språk og eiga læring.

Arbeid med metakognisjon finn ein òg eksempel på hos Frøya. I den førebuande timen til vikingtida stiller ho spørsmål om kva dei ønskjer å lære om tidsperioden, og ber elevane slik om å ta stilling til fagstoffet og reflektere over kva dei ønskjer å lære. Dette inneber å reflektere rundt kva ein kan og ikkje kan om fagstoffet, noko Austad trekker fram som ein viktig del av metakognitivt medvite (2003, s.42). Refleksjon rundt dette kan gje elevar innsikt i eiga forståing rundt emnet. Dette kan vidare danne grunnlag for å regulere eiga forståing (Austad, 2003, s.42), til dømes ved at eleven går inn for å skaffe seg relevante kunnskapar om emnet.

Når Frøya i samfunnsfagtimen stiller elevane spørsmål om kva elevane ønskjer å lære, skapar ho òg forventningar til fagstoffet. Samtalen synest å vere svært motiverande for elevane, som kjem med mange forslag. Elevane får her viktig trening i å ta stilling til fagstoffet og reflektere over eiga læring. Ikkje minst gjev samtalen òg eit viktig grunnlag med omsyn til elevane sin motivasjon for arbeidet. Frøya ber òg elevane om å tenke over kva lesestrategi dei vil bruke når dei skal byrje å arbeide med kapittelet om vikingtida, og oppmodar elevane til å velje den måten som passar best for dei. Dette stiller store krav til elevane si innsikt i eiga læring, og som sjetteklassing er ein ikkje nødvendigvis medviten om kva strategi ein lærer mest av å bruke. Vi har òg sett at dei fleste av elevane som vart spurde om korleis dei arbeidde, berre las kapittelet frå byrjing til slutt. Det kan tenkast at elevane ville fått meir utbytte av gjennomgangen dersom læraren i større grad hadde utdjupa korleis dei ulike lesestrategiane kan brukast. Oppmodinga frå læraren si side er likevel ei bevisstgjering når det gjeld elevane sitt medvit kring bruk av læringsstrategiar. Om dette vert arbeidd vidare med, kan elevane i beste fall gjere det til ein vane å reflektere over kva strategi som er nyttig å bruke i arbeid med ulike tekstar. Slik form for arbeid med metakognitivt medvite kan ein sjå i samband med Roe, som peikar på at eleven må utvikle eit sett av strategiar som han kan bruke formålstenleg i ulike situasjonar (2011, s.45). Mortensen-Buan peikar samstundes på at arbeidet med lesestrategiar må skje i ein meningsfull samband, der det på førehand av

lesinga vert reflektert rundt formålet med lesinga. Dette er viktig for at eleven skal forstå formålet med lesinga (2010, s.130). I samfunnsfagtimen har læraren snakka ein del om formålet med lesinga i byrjinga av timen, og fortalt at elevane skal kunne beskrive vikingtida. Rett før elevane skal byrje å lese, seier ho at elevane skal arbeide i timen for å etterpå kunne fortelje fakta om vikingtida, og at dei skal vite kva som er spesielt ved vikingtida. Litt ulike formål vert slik kommunisert. Læraren spør elevane om kva dette betyr, og får forslag frå to elevar om korleis det kan bli gjort. Som nemnd tidlegare, fekk eg inntrykk av at undervisninga hos Frøya nokre gonger var prega av at eg som observatør var til stades i klasserommet. Det er difor vanskeleg å seie om arbeidet med ulike lesestrategiar og refleksjon rundt kva ein vil lære i kapittelet, er representativt for hennar vanlege undervisning.

Også hos Heidi finn ein eksempel på arbeid med metakognitiv bevisstheit, når ho i ein samfunnsfagtime spør elevane om kvifor dei trur at det er viktig å kunne namna på dei ulike verdsdelane. Spørsmålet inviterer til refleksjon rundt elevane si læring, og kan gje bevisstheit rundt formålet med å arbeide med verdsdelane.

Ein viktig del av metakognitivt arbeid er å lære seg strategiar for å skaffe seg oversikt over tekst før lesing (Håland et al., 2008, s.39-42). BISON-overblikk er her ein aktuell framgangsmåte, som i løpet av observasjonsøktene vert brukt av Frøya, Heidi og Fredrik. Fredrik nyttar BISON-overblikk i fleire av observasjonsøktene. I samfunnsfagtimen med temaet «I samfunnet» ser vi at Fredrik bruker informasjonen som elevane har tileigna seg gjennom BISON-overblikk vidare i timen, som utgangspunkt for samtale om innhaldet i teksten. I samtalen får elevane danna ei felles forståing for kva teksten handlar om før dei byrjar å lese. I norsktimen, der elevane lærer om adjektiv, legg ein elev merke til overskrifta i teksten, og dette fører til ein samtale der læraren forklarar kva forfattaren kan ha meint ved å bruke overskrifta. Arbeid med BISON-overblikk synest å vere ein godt innarbeid strategi i denne klassen, og fleire av elevane ser ut til å meistre ein sjølvstendig bruk av strategien. Bruk av BISON-overblikk finn ein òg hos Frøya og Heidi, men her synest behovet for forklaring og modellering å vere større. Hos Heidi ser vi i undervisningsøkta i samfunnsfag at manglande forklaring fører til at mange av elevane slit med å bruke metoden. Dette kan tyde på at klassen er i innlæringsfasen når det gjeld å bli kjende med strategien, og at dei kan ha behov for eksplisitt undervisning i bruk av BISON-overblikk.

### 5.3.1 Formål med lesinga

Håland et al. skriv at når elevar les på fritida har dei gjerne eit formål med lesinga. I skulesamanheng er det ikkje alltid slik, og utan medvite om formål risikerer elevar å lese tekstar utan å tenke over lesemane eller hensikt (2008, s.40-41). Hos dei fem informantane varierer det kor mykje det vert sagt om formålet med lesinga i forkant av arbeid med teksten. I observasjonsøktene hos Lisbeth går læraren rett på arbeid med teksten utan å legge vekt på formålet med lesinga. Ho ber klassen om å slå opp på sida dei skal arbeide med, utan å først ha gjeve noko introduksjon til emnet eller formål. Dette kan få konsekvensar for elevane si moglegheit til å målrette lesinga, samt for deira motivasjon til å arbeide med teksten. Ein viktig del av førlesing er å gjere elevar medvitne om kva dei skal lese, kvifor dei skal lese det og korleis dei skal lese teksten. I den første observasjonsøkta hos Lisbeth oppstår det ei misforståing knytt til korleis teksten om land i Europa skal lesast. Ei bevisstgjerung kring formålet og lesemane i førlesingsfasen, kunne her kanskje gjort det lettare for elevane å velje ut kva som er sentral informasjon i teksten undervegs i lesinga.

I nokre tilfelle heng mål for timen og formål med lesinga tett saman. Heidi nyttar ofte mål for sine undervisningsøktar. I observasjonsøkta i norsk, der klassen arbeider med språk og kommunikasjon, er eit av måla å kunne seks fagomgrep knytt til kommunikasjon. Dette skal elevane lære seg ved å lese ein fagtekst om emnet. Før elevane byrjar å lese, får dei beskjed om å tenke over kva lesestrategi dei vil nytte når dei skal lære seg fagomgrepa, og elevane blir slik gjort medvitne om å tenke over korleis dei skal gå fram for å nå målet. Elevane får altså både beskjed om formålet, samt ei bevisstgjerung rundt val av strategi. I undervisningstimane synest måla hos Heidi ofte å vere knytt til *korleis* elevane skal arbeide, heller enn til innhaldet i tekstane. Unntaket her er kanskje timen med temaet språk og kommunikasjon, der måla i større grad er knytt til innhald og ordforråd. Det er mogleg at dette har blitt ekstra vektlagt i perioden eg har observert i klassen.

Hos Linn vert det gjeve korte introduksjonar til arbeid med tekstane. I ei av observasjonsøktene seier læraren i byrjinga av timen at elevane skal arbeide vidare med rettskriving, og at elevane får arbeide vidare med heftet sitt dersom dei er effektive. Motivasjonen for lesing av teksten, samt det påfølgjande arbeidet med rettskrivingsoppgåver, kan slik synest å vere at elevane skal få arbeide med heftet. I så tilfelle risikerer ein at elevane møter teksten med forventningar som i liten grad legg til rette for god leseforståing, og der ein ikkje opplev det som naudsynt å investere tid og krefter i lesing av teksten. I

undervisningsøkta om stum d synest ikkje eit klart formål for økta å verte kommunisert, anna enn at læraren seier at elevane skal arbeide med stum d. Samstundes synest lesing av fagtekstane i dei to timane å dreie seg om å førebu elevane til at dei skal gjere oppgåver knytt til rettskriving. Slik kan kanskje læraren sin beskjed om at elevane skal arbeide med stum d, òg seiast å kommunisere formålet med lesinga. Elevane skal lese for å seinare kunne svare på oppgåver knytt til teksten.

Når det gjeld Frøya og Fredrik sitt arbeid med formål, varierer det om lærarane gjer dette klart for elevane eller ikkje. I undervisningsøkta om adjektiv, vert det hos Fredrik informert om at målet for timen er at elevane skal kunne gradbøye eit adjektiv. Det vert ikkje sagt noko direkte om formålet med lesinga av fagteksten, og dette er heller ikkje tilfelle i dei to samfunnsfagtimane. Hos Frøya har vi sett at formålet vert formidla i samfunnsfagtimen, der elevane skal lese om vikingtida, men det vert ikkje sagt noko direkte om formålet i norsktimane. Ser ein dei fem informantane sitt arbeid i samanheng, kan ein seie at når formålet vert formidla, synest formålet med lesinga i ein del tilfelle å vere at elevane seinare skal arbeide med oppgåver. Under observasjonsøktene synest dette særleg å vere tilfelle i norskfaget.



## 5.4 Lesing av samansette fagtekstar

Vi har sett at faktorar som arbeid med ordforråd og det å skaffe seg overblikk over teksten og føregripe innhaldet, spelar ei viktig rolle for eleven si leseforståing. Arbeid med desse faktoranane er tett knytt til lesaren si evne til å nytte dei ulike modalitetane i teksten. Til dømes kan det ha betydning for eleven si leseforståing om ein skaffar seg oversikt over ordforklaringar eller ikkje. Leseforståing er i mange tilfelle avhengig av at lesaren meistrar å nytte dei ulike modalitetane i teksten. Læreboktekstar er samansette tekstar, og meining vert i slike tekstar skapt i samspel mellom ulike modalitetar (Maagerø & Winje, 2010, s.144-146). Her finn ein gjerne kombinasjonar av rammetekstar, overskrifter, verbaltekst, bilete, illustrasjonar og forklaringar på nøkkelord i teksten. Ei viktig oppgåve for læraren er å legge til rette for å gje elevane trening i å nytte desse ulike modalitetane i samansett tekst (Roe, 2011, s.53). Orddefinisjonar og utdjupande forklaringar utanfor brødteksten set krav til eleven si evne til å nytte dei ulike ressursane i teksten (Roe, 2011, s.52-53). Arbeid med å nytte dei ulike modalitetane i teksten, finn vi eksempel på hos fleire av informantane. Vi har sett at Lisbeth nyttar overskrifter og bilete aktivt som utgangspunkt for samtale i timane. Denne tilnærminga til samansett tekst kan vere ein ressurs for elevane dersom dei etter kvart klarer å overføre dette til si eiga sjølvstendige lesing. Fredrik synest særleg å arbeide med det multimodale i tekst gjennom bruk av BISON-overblikk, med påfølgjande samtale om teksten, som tek utgangspunkt i overblikket elevane har skaffa seg. Hos Frøya vert det i norskfaget lagt ein del vekt på bilete i tekstane, der klassen i fellesskap diskuterer bileta. Dette skjer både før og undervegs i lesinga.

Arbeid med å hente ut meining frå samansett tekst ser vi òg eksempel på i norsktimen hos Heidi, der klassen lærer om språk og kommunikasjon. I arbeid med fagteksten ser ikkje ein elev at det står om to måtar å kommunisere på i teksten. Læraren minner då elevane om å òg nytte frisene når ein les, og seier at ein må nytte den delen av parateksten der det står ordforklaringar. Læraren stoppar elevane i arbeidet og seier til klassen at:

«Det er ikke sikkert at du ser det med en gang, men du må liksom se litt nøye. Det var derfor jeg tenkte at dere skulle velge lesestrategi selv. Hvordan skal du lære deg det? Da må du kanskje se flere steder i teksten».

Dette tyder på at Heidi er medviten om å lære elevane korleis dei skal lese multimodale tekstar. Denne bevisstgjeringa er nyttig med tanke på å gje elevane trening i å nytte dei ulike modalitetane. Om dei ikkje gjer dette, er det fare for at ein berre konsentrerer seg om brødteksten og hoppar over bilete, tekstboksar og ordforklaringar. Eleven risikerer då å gå

forbi viktig informasjon og sentrale ordforklaringar, noko som kan resultere i ei dårlegare leseforståing. Læraren har fortalt at klassen har snakka mykje om paratekst i norskfaget, og klassen synest her å bruke omgrepet om alt utanom brødtekst, som omfattar mellom anna bilete, overskrifter, nøkkelord og bilettekst. Læraren verkar medviten om å lære elevane å nytte dei ulike delane av teksten. Nielsen mfl. (2014, s.182) peikar på at lesing i norskfaget dreier seg om å utvikle eit metaspråk i samband med tekst, og å utvikle kunnskap om sjantrar og oppbygging av ulike tekstar. Arbeid med det klassen kallar for paratekst, kan slik vere nyttig for å gje elevane kunnskap om oppbygging av ulike tekstar, og for å utvikle ein metaspråkleg kompetanse knytt til arbeid med tekst.

I observasjonsmaterialet finn lesing av samansette tekstar òg stad i form av lesing av kart (vedlegg 9). Roe peikar på at det i arbeid med ikkje-samanhengande tekst som kart, er særleg naudsynt å ha kunnskap om kva informasjon dei ulike delane av teksten gjev, for å kunne skape mening i lesing av teksten (2011, s.56). Kartsida inneheld mange typar teikninformatjon, som stiller krav til elevane si evne til å vurdere relasjonen mellom dei ulike elementa. Dette kan sjåast i samband med Kress, som meiner at mange moderne lesebøker stiller krav til at lesaren sjølv må «design» si eiga lesing, og at ein då sjølv må bestemme rekkefølga på det ein skal lese (referert i Tønnessen, 2013, s.147). I førlesingsfasen vert det i denne timen arbeidd med å gje elevane ei oversikt over kartet. Dette gjer læraren ved å snakke med elevane om teikninformatjonen og ved å prøve å få elevane sjølve til å nytte informasjonen til å hente ut informasjon frå kartet. Læraren legg her vekt på kva informasjon elevane kan lese ut av dei ulike teikna, og ho gjer elevane medviten om korleis denne typen multimodal tekst kan bli lest.

## 5.5 Arbeid med førlesing i norsk og i samfunnsfag

Vi har sett at eit sentralt formål med lesing i norskfaget er å utvikle sjangerforståing og metaspråk i samband med ulike tekstar (Nielsen et al., 2014, s.182). Eit eksempel på arbeid med dette, ser vi hos Frøya når ho arbeider med ein fagtekst om teikneseriar. Trass i at fokuset i avhandlinga ligg på arbeid med faglege læreboktekstar, er læraren sitt arbeid med teikneserien relevant å sjå nærare på, då det har relevans for hennar tilnærming til arbeid med multimodal tekst og ulike sjangrar. Norskfaget rommar mange emne, der også kunnskap om teikneseriar inngår som faglege kunnskap, både med omsyn til multimodale tekstar og ulike sjangrar. Sjølve teikneserien som læraren tek føre seg i timen er ein skjønnlitterær tekst, men den inngår som ein del av ein fagtekst om teikneseriar. I norsktimen gjer Frøya elevane merksame på at teikneserien dei skal arbeide med (vedlegg 16) ikkje inneheld tekst, og ho ber klassen om å sjå på bileta og fortelje kvarandre kva som skjer i og mellom bileta. Etterpå spør ho elevane om det er viktig å vite kva som skjer mellom bileta, og ho seier at ein ikkje ville ha hatt noko forteljing dersom ein ikkje hadde tenkt over dette. Slik gjer Frøya elevane medvitne om korleis denne typen tekst kan lesast, og ho støtter elevane si lesing av teksten ved å be dei om å trekke slutningar om innhaldet. Samtalen om teikneserien gjev elevane innsikt i sentrale sjangertrekk ved teikneseriar utan tekst, og kan bidra til å bygge opp sjangerforståing og metakognitiv bevissthet i samband med lesing av teikneseriar. Frøya arbeider her i tråd med intensjonar i læreplanen om at elevar skal arbeide med ulike sjangrar og reflektere over både *innhald* og *form* i ulike tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Intensjonar om at lesing i norskfaget òg skal ha fokus på form og sjangerforståing, aktualiserer behovet for ei tilnærming til førlesing der ein legg til rette for å utvikle ei slik forståing. Førlesing kan då eksempelvis, som i denne timen, gå føre seg gjennom at læraren gjer elevane medvitne om sjangertrekk og om lese måte i samband med lesing av teikneseriar.

Også hos Heidi vert det arbeidd med å utvikle eit felles metaspråk i samband med tekstar i norskfaget, og element frå dette finn ein igjen i førlesingsfasen i ein samfunnsfagtime. Når Heidi i samfunnsfagtimen med temaet oppdagarane skal vise elevane korleis BISON-overblikk kan verte brukt, seier ho at elevane skal skrive nøkkelord frå parateksten. Når ho spør elevane kva paratekst betyr, rekker det fleste elevane opp handa. Arbeidet med paratekst og samansette tekstar i norskfaget synest slik å ha ein positiv overføringsverdi til samfunnsfag. Klassen ser ut til å ha utvikla eit felles metaspråk kring arbeid med samansette tekstar i norskfaget, som òg vert nytta i andre fag enn i norskfaget.

Hoem & Staurseth peikar på at det å kunne kontekstualisere i møte med fagstoffet er ein viktig del av det å utvikle literacy i historiefaget. Det inneber mellom anna å kunne forstå personar og hendingar på bakgrunn av tid og kontekst (2014, s.153ff). Eksempel på arbeid med dette finn vi hos Frøya, som i introduksjonsøkta til vikingtida er oppteken av å snakke med elevane om kvifor ein reiste ut i viking. Ho spør elevane om kva dei trur at var grunnen til dette, og legg sjølv til forklaringar om at det ikkje var plass til alle, og at det særleg gjaldt dei som var busett på vestlandet der det var færre moglegheiter for jordbruk. Dette viser at læraren er oppteken av at elevane skal forstå hendingane i lys av konteksten menneska var i. Ho arbeider slik i tråd med viktige tenkemåtar innanfor samfunnsfag, og med læreplanen for samfunnsfag. Ved å stille elevane spørsmål om kvifor vikingane reiste ut, oppmodar Frøya dei til å reflektere og trekke slutningar om årsakssamanhengar. Dette kan bidra til å gje elevane djupare forståing for hendingar, og gje dei viktig øving i å trekke slutningar i tekst. Hoem et al. (2015, s.63) og Roe (2011, s.5) peikar på at elevar må få trening i å arbeide på måtar som er relevante innanfor faget, og at det er naudsynt med ei fagspesifikk tilnærming til tekst. I timen får elevane nettopp trening i å arbeide på måtar som er relevante innanfor samfunnsfag, i tråd med lesing i samfunnsfag som fagspesifikk ferdigheit. Læraren set vikingtida i ein kontekst i forhold til dei andre tidene elevane har arbeidd med tidlegare. Førlesinga legg slik til rette for at elevane får skapt ein relevant kontekst rundt fagstoffet før dei skal byrje å lese i læreboka neste dag.

Med bakgrunn i faga sin eigenart, kan det vere naudsynt med ei anna tilnærming til førlesing i samfunnsfag enn i norskfaget. Frøya si tilnærming til førlesing i samfunnsfagtimen, kan tene som eksempel på korleis ei fagspesifikk tilnærming til førlesing kan gå føre seg. Vektlegginga av kontekstualisering og forståing av årsakssamanhengar kan vere nyttig i førlesingsfasen, då det kan gje elevane ei retning for korleis dei les teksten og kva dei legg vekt på. Det kan òg fungere som ei bevisstgjering av det å trekke slutningar kring årsakssamanhengar i møte med tekst, noko Hoem og Staurseth understreker betydinga av (2014, s.159). Arbeid med kontekstualisering finn òg stad i Lisbeth si undervisning, når ho i samband med temaet levevis spør elevane om kvifor dei trur at små gardar vert lagt ned. Ho oppmodar dei slik til å trekke slutningar kring årsakssamanhengar. Dette finn riktig nok stad i lesefasen og ikkje i førlesingsfasen.

I observasjonsøktene har vi òg sett at kva type tekst det vert arbeidd med, med kan vere ulikt frå norsk til samfunnsfag. Førlesing i samfunnsfag kan til dømes dreie seg om lesing av kart. I ein av timane prøver Lisbeth å gje elevane ei oversikt og forståing for kva informasjon dei

ulike teikna i kartet representerer. Læraren får slik arbeidd med å gje elevane kunnskap om ulike delar av den multimodale teksten. Dette gjer læraren ved å snakke med elevane om teikninformatjonen og ved å prøve å få elevane sjølve til å nytte informasjonen til å hente ut informasjon frå kartet. Timen gjev eit eksempel på at lesing i norsk og i samfunnsfag kan dreie seg om lesing av forskjellige tekstar, noko som òg gjev behov for ulik vektlegging og tilnærming til tekstane i førlesingsfasen.

## 5.6 Likskapar, skilnadar og materialet i lys av tidlegare forskning

I observasjonsøktene er det store variasjonar i korleis førlesing går føre seg hos dei ulike informantane. Medan ein av lærarane i liten grad arbeider med førlesing i observasjonsøktene, vert det hos fleire av dei andre lærarane lagt vekt på arbeid med elevane sine forkunnskapar og ordforråd i forkant av lesing. Særleg arbeid med forkunnskapar synest å stå sentralt hos fleire av informantane, og då spesielt i samfunnsfag. Fleire av lærarane legg vekt på arbeid med ordforråd i si undervisning, og i samfunnsfag vert det hos to av lærarane samtala med elevane om samansette ord og om korleis ein kan finne tydinga av desse. Fleire av informantane legg vekt på elevane sine forklaringar av ord, før dei eventuelt går inn og presiserer forklaringane. Dette gjev moglegheit til å dele kunnskapar i klassen. Vidare finn det òg stad arbeid med å utvikle metakognitivt medvite hos elevane. Dette er særleg tydeleg hos ein av informantane, men finn òg stad hos to andre lærarar.

Variasjonar med omsyn til førlesing finn òg stad hos den enkelte lærar. Dette er særleg tilfelle hos ein av informantane, der førlesing varierer frå ein kort repetisjon av vokalar og konsonantar i ein norsktime, til ei heil økt med førebuing til arbeid med kapittelet om oppdagarar i samfunnsfag neste dag. Dette syner at arbeid med førlesing kan variere i stor grad også hos den enkelte lærar, og det kan vere mange årsaker til dette. Mellom anna vil vektlegging av førlesing i den enkelte time, truleg ha samanheng med kva kunnskapsgrunnlag læraren vurderer at elevane har behov for før lesing av den bestemte fagteksten. I denne vurderinga må læraren ta stilling til kva forkunnskapar teksten krev av elevane, kva støtte teksten gjev i elevane si lesing, samt kor mykje elevane har arbeidd med emnet tidlegare. I den samanheng har vi òg sett at ein ikkje kan ta for gitt at elevane aktiverer forkunnskapar, sjølv om dei har lært om eit emne tidlegare (Buehl, 2011, s.122-123). Det kan slik vere naudsynt med førlesing sjølv om elevane har arbeidd med emnet tidlegare. Læraren si vektlegging av førlesing vert òg påverka av tidsmessige faktorar, kvar klassen er i arbeidet med ei kapittel, samt kor medviten læraren er om behovet for førlesing i arbeid med tekst.

Ajideh beskriv to hovudtilnærmingar til lesing, der ei produktorientert tilnærming legg vekt på arbeid med ordforråd og strukturar i tekst, medan ei prosessorientert tilnærming i større grad fokuserer på formålet med lesinga og det å trekke inn eleven sine forkunnskapar (2003, s.1-2). Med omsyn til omfanget av observasjonar, kan ein ikkje dra slutningar om lærarane sitt totale arbeid, men ein kan peike på nokre tendensar i materialet. Det at fleire av lærarane arbeider med elevane sine forkunnskapar i forkant av lesing, samsvarar med ei

proessorientert tilnærming til lesing. Her ser ein på forståing som avhengig av interaksjonen mellom tekst og lesar. Denne vektlegginga finn stad hos både Heidi, Lisbeth, Frøya og Fredrik, i ulik grad og i ulike former. Mellom anna ser ein at fleire av informantane legg vekt på elevane sine forklaringar av omgrep, og at dei trekker fram elevane sine erfaringar i samtalar. Vi ser òg at Frøya i den førebuaende økta til vikingtida, spør elevane om kva tidsperiode dei kunne ha tenkt seg å vere i. Slik legg ho vekt på elevane sine tankar knytt til fagstoffet, og i den påfølgjande samtalen får elevane delt sine erfaringar og tankar rundt fagstoffet.

Som eit eksempel kan vi òg sjå på Lisbeth sitt arbeid med førlesing. Hennar vektlegging av ordforråd og element i teksten kan minne om ei noko produktorientert tilnærming til lesing. Samstundes kan slikt arbeid òg inngå som del av ei proessorientert tilnærming. I arbeid med ordforråd er elevane sine forklaringar i fokus, og ho legg stor vekt på elevane sine assosiasjonar ved samtale om bilete. I timane bruker ho òg mykje tid på å relatere fagstoffet til elevane sine erfaringar. Dette indikerer at Lisbeth er oppteken av kva den enkelte lesar tek med seg inn i teksten, i tråd med ei proessorientert tilnærming. Linn verkar i observasjonsøktene i større grad å ha ei produktorientert tilnærming til tekst, der meining vert sett på som noko som finst i sjølve teksten. I dei observerte timane har ho i liten grad lagt vekt på kva forkunnskapar elevane har om emnet, med unntak av å spør elevane om kva stum d betyr. I observasjonsøktene er òg spørsmåla til elevane prega av å vere kontrollspørsmål, der ein er interessert i kva lesaren har henta ut frå teksten. Det er interessant korleis Linn og Lisbeth har nokre fellestrekk i si tilnærming til førlesing. Bruk av kontrollspørsmål blir til dømes mykje brukt hos begge informantane, særleg undervegs og i etterkant av lesinga. Det er naturleg at lærarane har ein del like tilnærmingar til undervisning, då dei arbeider i team og er til stades i kvarandre sine timar. Samstundes synest Lisbeth å arbeide ut frå ei tilnærming der ho legg vekt på at meining i tekst vert skapt i samspel mellom tekst og lesar. Trass i likskapar, synest slik lærarane òg å ha ulike tilnærmingar til undervisning i den same klassen.

I prosjektet *Lesing som grunnleggende ferdighet i fagene*, viste nokre av funna knytt til førlesing at det som regel vart gjort forarbeid før lesing av fagtekstane starta. Lærarane repeterte ofte relevante emne og knyte fagstoffet opp mot kjende samanhengar gjennom bruk av klassesamtale. Førebuing til lesing av fagtekst tok ofte utgangspunkt i tema for tekstane meir enn sjølve tekstane, og lærarane gav i liten grad fagtekstane merksemd i klasserommet (Skjelbred, 2010, s.504-505). Omfanget av observasjonsøktar i mi undersøking gjev ikkje tilstrekkeleg grunnlag for samanlikning, men det kan likevel vere interessant å sjå på nokre

likkskapar og skilnadar i funn. Hos alle informantane i studien vert det i dei fleste timane arbeidd med førebuing til lesing av tekst på ein eller annan måte. Det er likevel store variasjonar i korleis og i kva omfang dette skjer. Tre av lærarane, Fredrik, Frøya og Heidi, legg ofte vekt på å repetere tidlegare arbeid med relaterte emne. Dei ser ut til å starte førlesinga med ei meir overordna tilnærming til arbeid med tekstane, og dette er ofte knytt til arbeid med tema eller sentrale omgrep. I fleire av timane nyttar dei samtale om emne eller omgrep *før* dei eventuelt ser nærmare på teksten saman med elevane. Det varierer om arbeidet med forkunnskapar skjer med utgangspunkt i element i teksten eller som ei meir overordna tilnærming til tema. Til dømes bruker Lisbeth ofte bilete som utgangspunkt for aktivering av forkunnskapar, medan Fredrik gjerne tek utgangspunkt i emnet eller i eit viktig omgrep og samtalar med elevane ut frå dette. Etter ein meir overordna introduksjon, vert det særleg i samfunnsfag hos Fredrik òg sett nærmare på teksten før klassen byrjar å lese. Dette skjer til dømes ved bruk av BISON-overblikk og ved samtale om teksten før lesing. Slik arbeider Fredrik òg med utgangspunkt i teksten før dei byrjar å lese. Dette er òg tilfelle i Lisbeth si undervisning, og i nokre observasjonsøktar hos Frøya i norskfaget. Hos Fredrik er det interessant korleis han i ein samfunnsfagtime arbeider retta mot heile kapittelet elevane skal ha om, og ikkje berre mot den aktuelle teksten i timen.

I likskap med Fredrik og Heidi, synest Frøya i samfunnsfagtimane å arbeide meir overordna med førlesing. I observasjonsøktene legg ho vekt på å skape ein kontekst rundt fagstoffet og repetere tidlegare arbeid. I norskfaget gjev ho derimot kortare introduksjonar før ho hentar fram fagteksten, og i samtalan synest ho i større grad å ta utgangspunkt i tekstane *saman* med elevane. Her legg ho større vekt på å samtale om emnet med utgangspunkt i element i teksten. Eksempel på dette finn vi i norsktimen med teikneseriar, der ho i byrjinga av timen ber elevane om å fortelje om kva som skjer i teikneserien. Det er samstundes viktig å peike på at læraren naturleg vil ha ei anna tilnærming til lesing og førlesing når elevane startar på eit nytt kapittel, slik tilfellet var i arbeid med oppdagarane. Skilnaden mellom læraren si tilnærming til førlesing i norsk og samfunnsfag kan slik vere mindre enn det observasjonsøktene gjev inntrykk av.

Linn og Lisbeth synest i observasjonsøktene å ha ei litt anna tilnærming til arbeid med læreboktekstane enn den meir overordna som særleg finn stad hos Heidi og Fredrik, men òg hos Frøya. Lisbeth ber elevane tidleg i øktene om å slå opp på sida dei skal arbeide med, utan å først ha gjeve noko introduksjon i form av tidlegare arbeid med emnet. Ho legg så vekt på arbeid med ordforråd og bilete i førlesingsfasen. Slik kan Lisbeth i desse timane seiast å



arbeide med utgangspunkt i tekstane, der ho nyttar informasjon i teksten som utgangspunkt for samtale med elevane. Sjølv om ho arbeider med spesifikke element i teksten og ikkje gjev noko overordna introduksjon til emna før lesing, gjev ho likevel òg ei meir overordna tilnærming ved å legge vekt på å trekke inn elevane sine erfaringar knytt til emnet. Det at læraren legg lite vekt på å introdusere fagstoffet, kan ha samanheng med at kapitla er del av eit større kapittel, og klassen har arbeidd med Europa i tidlegare undervisning.

## 6. OPPSUMMERING

I studien har problemstillinga blitt belyst ved å analysere korleis arbeid med førlesing kan gå føre seg hos fem lærarar på mellomtrinnet. Datamaterialet syner store variasjonar i lærarane sitt arbeid, og førlesing har hos informantane vist seg å romme både korte introduksjonar til tekst og ein heil time med førebuing. Det ser slik ut til å variere i stor grad kva førlesing er og kva varigheit det har. Medan ein informant i liten grad arbeider med førlesing i dei observerte timane i norskfaget, vert dette i større grad lagt vekt på hos andre informantar. Dette skjer til dømes ved at dei legg til rette for arbeid med ordforråd og hentar fram relevante forkunnskapar, ved å repetere og ved å samtale om bilete. Arbeid med nettopp ordforråd og forkunnskapar finn ein eksempel på hos nesten alle informantane. Vidare legg særleg ein av lærarane vekt på å gje elevane ei metakognitiv innsikt i eiga læring, til dømes ved å spørje elevane om korleis dei skal arbeide når dei får ei oppgåve. Arbeid med metakognisjon finn òg stad hos to andre lærarar, i form av arbeid med å gjere elevane medvitne om bruk av læringsstrategiar. Vi har òg sett at arbeid med førlesing kan gå føre seg som ein syntese av ulike metodar.

Av fleire leseforskarar vert det peika på at bevissthet rundt formålet med lesinga er viktig for eleven sin motivasjon og moglegheit til å målrette lesinga. I observasjonsøktene varierer det om formålet med lesinga vert kommunisert til elevane. I ein del tilfelle, særleg i norskfaget, synest formålet med lesinga å vere at elevane skal arbeide vidare med oppgåver kring emnet teksten tek opp.

Observasjonsmaterialet syner at fleire av lærarane òg legg vekt på å støtte elevane si forståing av tekstar *undervegs* i lesinga, og ein av lærarane i norskfaget kan i observasjonsøktene sjå ut til å legge meir vekt på dette enn på sjølve førlesinga. Samstundes vert det peika på at observasjonsmaterialet ikkje kan seie noko om lærarane si totale tilnærming til førlesing og arbeid med fagtekstar, men at det gjev eit innsyn i lærarane sitt arbeid.

Med omsyn til faga norsk og samfunnsfag, kan lesing av fagtekstar i samfunnsfag gå føre seg i form av lesing av kart, og observasjonsresultata har gjeve innsyn i korleis ein av informantane arbeider med førlesing knytt til denne forma for multimodal tekst. Førlesing i samfunnsfag kan finne stad i form av spørsmål som inviterer til refleksjon kring årsakssamanhengar, noko det vert gjeve eksempel på hos ein av informantane. Dette er eksempel på arbeid med kontekstualisering, som står sentralt innanfor samfunnsfag.

Betydinga av å arbeide i tråd med faga sin eigenart har blitt løfta fram, og arbeidet med kontekstualisering og lesing av kart tener som eksempel på fagspesifikk tilnærming til førlesing. Vidare vert det gjeve eksempel på positiv overføring frå norsk til samfunnsfag, ved at fagspråk kring samansette tekstar i norskfaget også vert nytta i samfunnsfag. Det ser òg ut til at fleire av informantane legg meir vekt på førlesing i samfunnsfag enn i norskfaget i observasjonsøktene.

Tidlegare undersøkingar knytt til arbeid med førlesing, tyder på at lærarar arbeider med temaet for fagtekstane i forkant av lesing, men at sjølve fagtekstane i liten grad vert gjenstand for merksemd i klasserommet. Dette er tilfelle hos nokre av informantane i mi studie, men undersøkinga syner òg ein del timar der det vert fokusert på tekstane i førlesingsfasen. Ein av lærarane i studien nyttar bileta i fagteksten aktivt som utgangspunkt for klassesamtale, og er oppteken av å samtale med elevane om overskriftene i tekstane. Læraren nyttar slik element i teksten som utgangspunkt for førlesing. Også fleire av dei dei andre informantane ser på element i teksten, men det varierer kor ofte og kor mykje merksemd som vert brukt på dette. Samstundes har det blitt peika på moglegheita for at nokre av lærarane arbeider meir med førlesing ved ein observatør til stades, samt at informantane kan arbeide meir med element som er sentrale innanfor Leselos. Det har òg blitt diskutert om lærarane har ei tilnærming til førlesing som er prega av å vere produktorientert eller prosessorientert. Det at fleire av lærarane legg vekt på å arbeide med elevane sine forkunnskapar og å relatere fagstoffet til deira erfaringar, kan minne om prosessorientert tilnærming til førlesing. Samstundes er det slik at tilnærminga varierer ein del frå time til time, og avhengig av kva fag ein arbeider med. Vi har òg sett at ein av informantane ser ut til å ha ei produktorientert tilnærming til lesing i observasjonsøktene, der læraren i mindre grad vektlegg betydinga samspelet mellom tekst og lesar har for elevar si leseforståing.

Til slutt er det viktig å minne om at observasjonsøktene viser ein del av lærarane sitt arbeid med fagtekstar, og at variasjonen kan vere stor avhengig av fag, emne og kva fagtekst som vert teke i bruk.

## 6.1 Vidare forskning

Studien har gjeve innblikk i korleis lærarar på mellomtrinnet kan arbeide med førlesing i norsk og samfunnsfag. I ei eventuell vidare studie ville det vore interessant å nytte intervju for å få innsyn i lærarar si forståing av førlesing, og for å få større innsikt i lærarane sitt arbeid med leseforståing og førlesing. Intervju med lærarar før eller etter undervisning kunne vore relevant for å få kunnskap om kva vurderingar som ligg til grunn for vala læraren tek i klasserommet. I studien har eg observert data frå både førlesingsfasen, lesefasen og etterlesingsfasen. I den samanheng har eg observert mange interessante moment også i dei to andre fasane. Det kunne vore interessant å i større grad kombinere dette med informasjon om arbeid med førlesingsfasen. I ei større studie ville det slik vore interessant å legge meir vekt også på andre delar av leseprosessen, og sjå på forholdet mellom dei ulike fasane i leseprosessen.

## 7. LITTERATUR

- Aamotsbakken, B. (2008). Leserposisjoner og læreboktekster. *FoU i Praksis*, 2(2), 61-79.
- Aamotsbakken, B. & Knudsen, S. V. (2011). *Å tenke teori: Om leseteorier og lesing*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ajideh, P. (2003). Schema Theory-Based Pre-Reading Tasks: A Neglected Essential in the ESL Reading Class. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 3(1), 1-14.
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis* (s. 252-285). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 223-242). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Anmarkrud, Ø. (2007). 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.
- Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 31-51). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bachmann, K. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrilige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 119-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2011). *Les mindre - forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster: 1.-7. trinn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buch - Iversen, I. (2010). *Betydningen av inferens for leseforståelse: Effekter av inferenstrening* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/183954/Buch-Iversen,%20Ida%20-%20Ph.D%20thesis.pdf>
- Buehl, D. (2011). *Developing Readers in the Academic Disciplines*. Newark: International Reading Association.

- Engen, L. (2003). Å lese for å lære. Hvordan utvikle gode strategier for leseforståelse og læring? I I. Austad (Red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 305-319). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Engen, L. & Helgevold, L. (2010). *Leselos: Veiledningshefte*. Stavanger: Lesesenteret i Stavanger.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halberg, H. (2014). Førlæsing utenfor klasserommets fire vegger. I T. A. Fiskum, & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk: Ta fagene med ut* (s. 98-108). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hoem, T. F., Håland, A. & Skarveit, B. (2015). Kva vil det seie å vere leselærer på faget sine egne premisser? *Norsklæraren*, 2, 61-72.
- Hoem, T. F. & Staurseth, H. E. (2014). Lesing i samfunnsfag. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 145-165). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Håland, A., Hoel, T., Helgevold, L., Mangen, A., Wagner, Å. K. H. & Engen, L. (2008). *Lesing er*. Stavanger: Lesesenteret i Stavanger.
- Johnsen, E. B. (1995). *Den andre litteraturen: Hva sakprosa er*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Knudsen, S. V. & Mortensen-Buan, A.-B. (2010). Lesing av fagtekster i norskfaget. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 325-380). Oslo: Novus Forlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Notam Gyldendal.
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (2006). Om å lese på setningsnivået. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 65-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2010). Teksters tilgjengelighet. Fagspråk. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 185-200). Oslo: Novus forlag.
- Maagerø, E., Krumsvik, R. J., Torvanger, D. & Hoem, T. F. (2011). Grunnleggende ferdigheter. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerearbeid 1-7: For elevenes læring* (s. 77-129). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Maagerø, E. & Winje, G. (2010). Multimodalitet og læremidler. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 143-168). Oslo: Novus forlag.
- Michaelsen, E. (1999). Når lærebøker skal fortelle. Fiksjonsinnslag og narrative trekk i læreboktekster. I E. B. Johnsen m.fl. (Red.), *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk* (s. 88-98): Tano Aschehoug.

- Mortensen-Buan, A.-B. (2006). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 165-189). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mortensen-Buan, A.-B. (2010). Viderekommen leseopplæring. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 125-142). Oslo: Novus forlag.
- NESH. (2009). *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: Personopplysninger*. Hentet 16.05.16 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Personopplysninger/>
- NESH. (2016). *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: B. Hensyn til personer (5-18)*. Hentet 13.05.16 fra <https://www.etikkom.no/forskingsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nielsen, I., Gourvennec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181-198). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Patel, R. & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag: Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(2), 146-158.
- Reichenberg, M. (2007). La det bli et eventyr å lese lærebøker! I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 82-109). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). Studentprosjektet. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* (s. 493-506). Oslo: Novus Forlag.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). Prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. I D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* (s. 9-34). Oslo: Novus Forlag.
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 20-44). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster* (s. 147-163). Trondheim: Akademika forlag.

- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk NOR1-05. Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 01.05.16 fra [http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk NOR1-05. Kompetansemål*. Hentet 05.05.16 fra <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arstrinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Læreplan i samfunnsfag SAF1-03. Grunnleggjande ferdigheter*. Hentet 05.05.16 fra [http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)
- Veum, A. (2013). Lærebokstemma i tre generasjonar. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster* (s. 19-34). Trondheim: Akademika forlag.
- Wold, A. H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I E. Selj, & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (s. 195-221). Oslo: Cappelen Damm AS.



# Vedlegg

## Vedlegg 1: E-post til informantar

Hei! Eg fekk mailadressa di frå (...). Eg held på å skrive masteroppgåve innanfor norskfaget, der temaet for oppgåva er leseforståing og fagtekstar/læreboktekstar. Eg skal undersøke korleis lærarar på mellomtrinnet brukar fagtekstar eller læreboktekstar i si undervisning. I den samanheng treng eg informantar til studien min. Eg lurar difor på om du er interessert i å la meg observere undervisninga di nokre timar? Faga eg ønskjer å sjå nærmare på er norsk, samfunnsfag og/eller naturfag.

Studien inneberer at eg observerer nokre timar av di undervisning, der du underviser som normalt og brukar læreboktekstar i det faget du underviser i. Når det passar for deg, ønskjer eg å få til eit intervju angående ditt arbeid med leseforståing og fagtekstar i klassen. Det er ingen krav om at du skal arbeide veldig mykje med leseforståing for å kunne delta. Eg er interessert i å sjå kva som skjer i det "vanlege" klasserommet.

Ønskjer du å vere med på dette?

Med venleg helsing

Kjersti Lien

## Vedlegg 2: Informasjon til rektorar

Hei!

Eg er masterstudent ved Høgskulen i Bergen og skal dette året skrive masteroppgåve om lærarar sitt arbeid med leseforståing og fagtekstar. I den samanheng har eg vore i kontakt med (lærar) på (trinn) ved (skule), om å få observere undervisninga hennar nokre timar. Eg ønskjer å informere deg som rektor om dette, slik at du veit at eg kjem til å observere i klassen hennar. Eg skal òg ha eit intervju med ho.

I undersøkingane vil det vere lærarens arbeid som er i fokus, og ikkje elevane. Av praktiske grunnar ønskjer eg å gjere lydopptak av undervisninga og av intervjuet, då det vil gje meg eit meir presist datamateriale. Det vil vere vanskeleg å få god nok informasjon dersom eg skal notere alt for hand. Det vil berre vere eg og vagleiar som har tilgang til lydopptaka, og opptaka vil blir sletta med ein gang oppgåva er ferdigstilt. Etter planen i mai 2016. Dersom du som rektor har spørsmål eller innvendingar mot dette, må du gjerne ta kontakt med meg.

Om du synes det er greitt, vil eg gjerne sende ut informasjonsskriv til foreldra i klassen det skal observerast i, der eg informerer om prosjektet og opnar opp for at dei kan ta kontakt med meg dersom dei har spørsmål eller innvendingar.

Med venleg helsing  
Kjersti Lien

## Vedlegg 3: Skriv til foreldre

### Informasjon om forskningsprosjekt

#### Undersøkelse av læreres arbeid med leseforståelse

Dette er en henvendelse til deg som forelder på bakgrunn av at jeg som masterstudent skal observere noen timer av undervisningen i klassen til ditt barn. Jeg skriver masteroppgave i norskfaget ved Høgskolen i Bergen, og skal undersøke hvordan lærere på mellomtrinnet arbeider med leseforståelse og fagtekster. Å lese med god forståelse er viktig for å få godt læringsutbytte av arbeid med fagtekster i skolen. I forbindelse med oppgaven min har jeg fått tillatelse av kontaktlæren i klassen til å observere noen timer i norsk og samfunnsfag.

For å få et mest mulig presist datamateriale, er det hensiktsmessig for meg å ta lydopptak i undervisningen. I undersøkelsen og i bruken av lydopptakene vil det være lærerens arbeid med fagtekster som blir vektlagt, og ikke elevene. Det vil bare være jeg og min veileder som har tilgang til lydopptakene, og opptakene vil bli slettet med en gang oppgaven er ferdigstilt. Ingen personopplysninger vil komme frem i oppgaven. Masteroppgaven skal etter planen leveres inn i mai. Dersom du som forelder ønsker å reservere barnet ditt mot å delta, kan du melde fra om dette til kontaktlærer. Dersom du har spørsmål om undersøkelsen må du gjerne ta kontakt med meg enten via [lien.kjersti@gmail.com](mailto:lien.kjersti@gmail.com) eller 948 99 375. Veileder for prosjektet er Kristel Zilmer, e-post [kristel.zilmer@hib.no](mailto:kristel.zilmer@hib.no), telefonnummer 555 85 799.

Med vennlig hilsen

Kjersti Lien

## Vedlegg 4: Informert samtykke

### Informert samtykke

### Deltakelse i forskingsprosjekt

#### **Bakgrunn og formål**

Dette er et spørsmål til deg som lærer om å delta i en forskningsstudie som undersøker hvordan lærere på mellomtrinnet arbeider med leseforståelse. Jeg skriver masteroppgave innenfor norskfaget ved Høgskolen i Bergen. I sammenheng med temaet leseforståelse, er jeg interessert i å observere læreres bruk av fagtekster/læreboktekster i undervisningen. Fagene som er aktuelle å observere i er norsk og samfunnsfag.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer at jeg observerer noen timer av din undervisning i norsk og/eller samfunnsfag. Jeg vil i løpet av perioden få til et intervju angående ditt arbeid med leseforståelse og fagtekster i klassen. Om mulig vil jeg gjerne ta lydopptak av intervjuet og undervisningen jeg observerer. Det er ingen krav om at du skal arbeide veldig mye med leseforståelse for å kunne delta i studien. Jeg er interessert i å se på hva som skjer i det «vanlige» klasserommet.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli anonymisert, og lydopptak vil bli behandlet konfidensielt. Deltakerne vil ikke kunne kjennes igjen i oppgaven. Det vil bare være jeg og veileder som har tilgang til personopplysninger, og det er ikke behov for personopplysninger om elever. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2016, og alle personopplysninger og opptak vil da bli slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kjersti Lien, e-post [lien.kjersti@gmail.com](mailto:lien.kjersti@gmail.com) eller telefonnummer 94 89 93 75. Veilederen for prosjektet er Kristel Zilmer, e-post [kristel.zilmer@hib.no](mailto:kristel.zilmer@hib.no), telefonnummer 55 58 57 99. Samtykke til deltakelse i studien kan sendes til min mailadresse ovenfor, eller vi kan ordne med avtalen på skolen din.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### *Substantiv med klær på*

Vi kan bruke adjektiv til å «kle på» substantiv. Her ser du den samme fortellingen i to utgaver, en med klær og en uten.

#### *En skummel historie*

En kveld var jeg ute og gikk i skogen. Langt om lenge kom jeg til et hus. Døra var *åpen*, så jeg gikk inn. Det gikk en trapp opp til annen etasje, og der oppe fra hørte jeg en lyd. Jeg listet meg opp trappa og kom inn i et rom. Rommet var *tomt*, men det sto et skap i hjørnet. Det var der lyden kom fra. På gulvet foran skapet lå en kniv. Og ut av skapet rant det noe. Jeg snek meg bort til døra og rev den opp.

Der inne satt bestefar og spiste blodappelsin.



### En enda skumlere historie

En regnfull, tåkete kveld var jeg ute og gikk i den store, mørke skogen. Langt om lenge kom jeg til et gammelt, falleferdig hus. Den ødelagte døra var åpen, så jeg gikk inn. Det gikk en smal, skeiv trapp opp til annen etasje, og der oppe fra hørte jeg en uhyggelig, smattende lyd. Jeg listet meg opp trappa og kom inn i et stort, iskaldt rom. Rommet var tomt, men det sto et digert, gammeldags skap i det ene hjørnet. Det var der den ekle, slafsende lyden kom fra. På det støvete gulvet foran skapet lå en lang, rusten kniv. Og ut av skapet rant det noe rødt og klissete. Jeg snek meg bort til døra og rev den opp.

Der inne satt bestefar og spiste blodappelsin.

#### OPPGAVER



**7** Diskuter: Hvilken av de to historiene likte du best? Hvilken var skumlest? Hvor mange adjektiv er det i den første historien? Hvor mange er det i den andre?

**8a** Skriv hver deres skumle spøkelsesfortelling. Disse adjektivene kan brukes:

nifs, fryktelig, grusom, nervepirrende, forferdelig, vettskremt, skjelvende, iskald, ondskapsfull, spøkelsesaktig.

**b** Les spøkelsesfortellingene høyt for hverandre. Den som lytter, setter en strek på papiret for hvert adjektiv. Etterpå kan dere telle adjektivene.



### Sammenligning

Hva er det som er *rundt* som et egg og *langt* som en kirkevegg?



Hva er det som er *mindre* enn en mus, men fyller et *helt* hus?

Hva er det som er *kortest* midt på dagen og *lengst* om morgenen og kvelden?



Når vi skal beskrive noe, kan vi sammenligne det med noe annet. Slik kan vi si noe om hva som er likt og hva som er forskjellig.

## Vedlegg 7. Midgard, 5 trinn, s.86

### Å velge et yrke

En del av oppgavene i samfunnet krever at de som løser dem har lang utdanning eller læretid. Etter grunnskolen begynner vi å spesialisere oss på å utføre bestemte oppgaver. Vi utdanner oss til ulike yrker. Noen blir lærere, andre rørleggere, frisører, dataspesialister eller bussjåfører.

#### Viktige hjelpere

De fleste yrker er viktige for at samfunnet skal fungere. Brannvesenet bruker mye tid på å lære folk hva de skal gjøre for å unngå brann. Alle må ha røykvarslere og slökkingsutstyr. På skoler er det strenge krav til hvordan bygningene skal

være. Det må være to rømningsveier i alle bygg, alle veier må være merket, og det skal være brannvarslingssystem.

Hvis vi blir syke, er det godt at det finnes noen som kan hjelpe oss. I alle deler av landet er det legekontorer. Blir vi skikkelig syke, må vi kanskje på sykehus. I Norge er det gratis å ligge på sykehus, mens det koster litt å gå til lege. Alle små barn får gratis helsesjekk og vaksinasjon.

Hvilket yrke kan du tenke deg? Hvorfor tror du akkurat det yrket passer for deg?



Å være politi er et spennende og viktig yrke. Vi skal sørge for at alle føler seg trygge og at ingen bryter lover og regler.



Vi som jobber på en brannstasjon, må alltid være klare til å rykke ut for å slukke branner. I Norge har vi mange trehus som lett kan ta fyr.



Her på legevakten tar vi imot syke og skadde. Nå om sommeren er det ganske mange armbrudd og beinbrudd. Noen ganger er folk så skadet at det kan stå om livet!

## Folkeskikk

Etter hvert som vi vokser til, lærer vi hvordan vi skal oppføre oss sammen med andre. Alle samfunn har sine regler for oppførsel. Det som regnes som god oppførsel i et samfunn, kaller vi skikk og bruk eller folkeskikk.

### Skrevne og uskrevne regler

Noen av reglene i samfunnet er skrevet ned, andre er uskrevne. I familien har vi regler for hvordan vi skal oppføre oss mot hverandre. De er kanskje ikke skrevet ned noe sted, men likevel kjenner vi dem godt. Du vet sikkert når du må være inne om kvelden, og hva foreldrene dine eller andre voksne forventer at du skal gjøre hjemme. Når vi er sammen med venner i fritida, innretter vi oss også etter uskrevne regler. På skolen gjelder både skrevne regler og regler som ikke er skrevet ned.

### Hvordan hilser du?

Når vi hilser, viser vi hverandre vennlighet og respekt. Da du ble født, kunne du ikke hilse. Men etter hvert som du ble eldre, begynte du sikkert å smile og kanskje vinke til dem du traff.

På skolen sier vi gjerne hei til vennene våre, og til lærere og andre voksne. Men når vi kommer inn i klasserommet og hilser samlet før skoledagen begynner, sier vi kanskje «God morgen». I mer høytidelige sammenhenger er det vanlig å håndhilse.



### Maris bestemor forteller

«Da jeg gikk på skolen, var mye annerledes enn i dag. Vi jenter neiet alltid når vi traff på en lærer, og guttene bukket selvfølgelig. Den gangen hadde vi mer respekt for alle voksne, spesielt for læreren. Jeg husker godt en gang Lise, bestevenninnen min, sa imot læreren. Da ble det skjenn og melding med hjem. I dag er det visst helt vanlig at elevene diskuterer saker og ting med lærerne. Jeg som er bestemor selv, synes det er mange flotte ungdommer i dag. Men det ville ikke skade med litt mer gammeldags folkeskikk.»

Hva tror du Maris mormor mener når hun sier at det ikke ville skade med litt mer gammeldags folkeskikk?



# Vedlegg 9. Globus, 6. trinn, s. 186-187



Regioner og utvalgte land i Europa

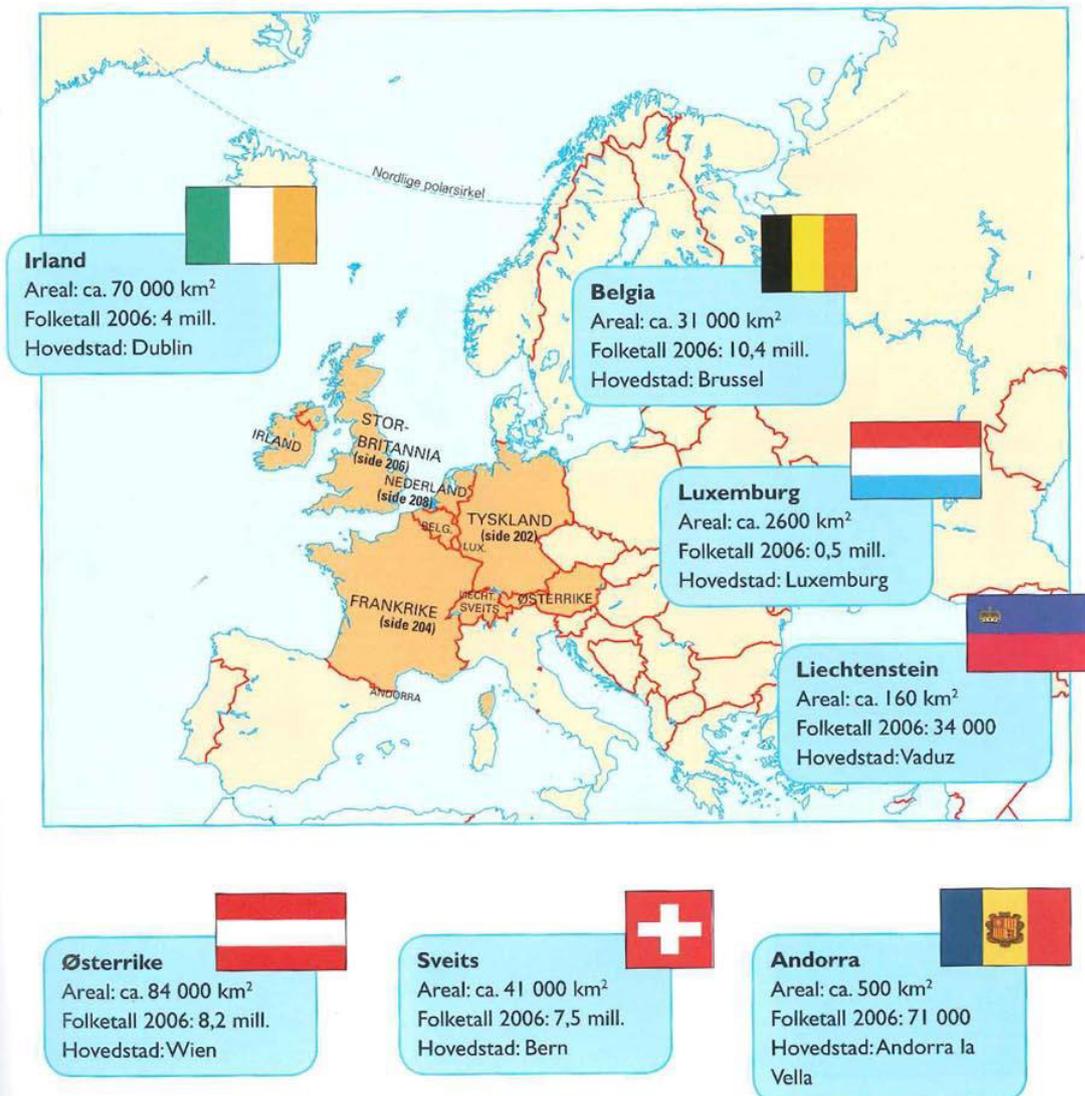
**Tegnforklaring**  
Målestokk 1 : 15 mill.

- By med mer enn 5 000 000 innbyggere
- 1 000 000 – 5 000 000 innbyggere
- 250 000 – 1 000 000 innbyggere
- 50 000 – 250 000 innbyggere
- Mindre enn 50 000 innbyggere
- KAIRO** Hovedsteder er med store bokstaver
- Riksgrense
- Riksgrense i havet
- Omstridt, ubestemt riksgrense
- Delstatsgrense
- Nasjonalpark
- Hovedvei
- Bilforfe
- Jernbane
- Kanal
- 4810 Høyde over havet i meter
- 11 034 Havgdyp i meter
- Salsjø
- Savanne
- Innlendss
- Tundra
- Snøfjell
- Regnskog
- Bareskog – eng
- Lavskog
- Dyrtet mark,
- Prærie, betermark

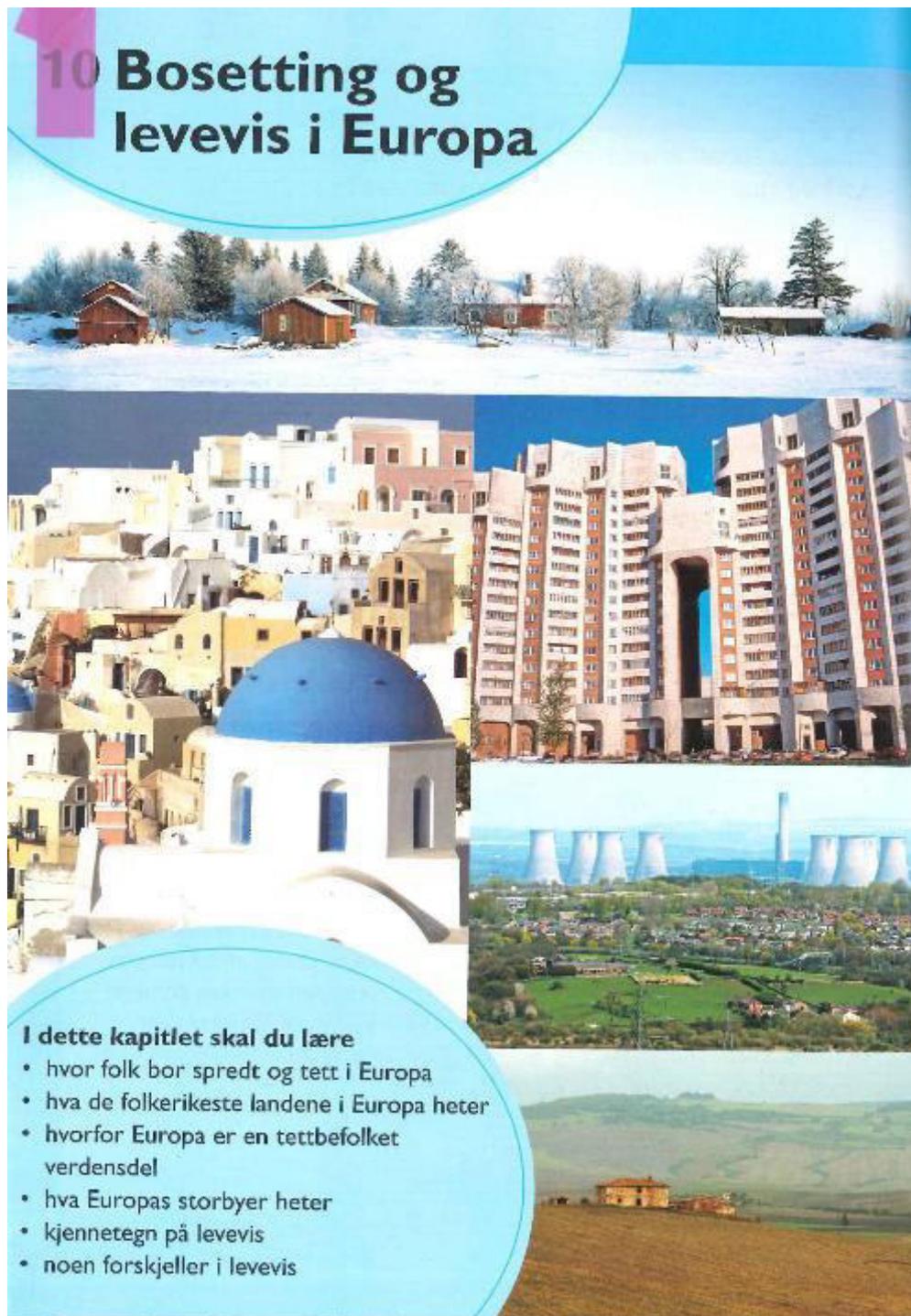
0 150 300 km



## Vest-Europa



# 10 Bosetting og levevis i Europa



**I dette kapitlet skal du lære**

- hvor folk bor spredt og tett i Europa
- hva de folkerikeste landene i Europa heter
- hvorfor Europa er en tettbefolket verdensdel
- hva Europas storbyer heter
- kjennetegn på levevis
- noen forskjeller i levevis



Europa regnes som en tett befolket verdensdel. Likevel er det store områder hvor befolkningen er spredt og det ikke bor så mange. Tettst bor folk der de har tatt i bruk ressurser og skapt industri. Viktige kjennetegn på levevis er hvordan folk bor, hva de spiser, hvordan helseforhold og skolegang er og hvor mye folk tjener. Levevis veksler i Europa, men ikke så mye som i andre verdensdeler.

På bildene ser du eksempler på hvordan folk bor i Europa. Tre av bildene er fra byer eller tettbebyggelse. Flertallet av folk i Europa bor i byer, men en del bor også spredt på landsbygda. Folk bor tett når det bor mer enn 200 på ett sted og det ikke er mer enn 50 m mellom husene. Mange tettsteder er byer.

Bildene på side 170 er fra Finland, Italia, Hellas, England og Russland. Kan du tenke deg hvilket bilde som er fra hvilket land?

### Visste du at...

- landet med færrest innbyggere i Europa er Vatikanstaten? Der bor det ca. 1000 mennesker.
- åtte land i Europa har mindre enn 1 million innbyggere: Island, Andorra, Liechtenstein, Luxemburg, Malta, Monaco, San Marino og Vatikanstaten?
- 46 storbyer i Europa har mer enn 1 million innbyggere?
- mange regner Ruhrbyen (11,6 millioner) i Tyskland og Randstad (7,5 millioner) i Nederland blant Europas største storbyer (metropoler)?

## Vedlegg 13. Globus, 6. trinn, s. 176



Maten på bildene er fra fem forskjellige land: Frankrike, Hellas, Ungarn, Danmark og Tyrkia. Greier du å koble mat og land?

### Levevis i Europa

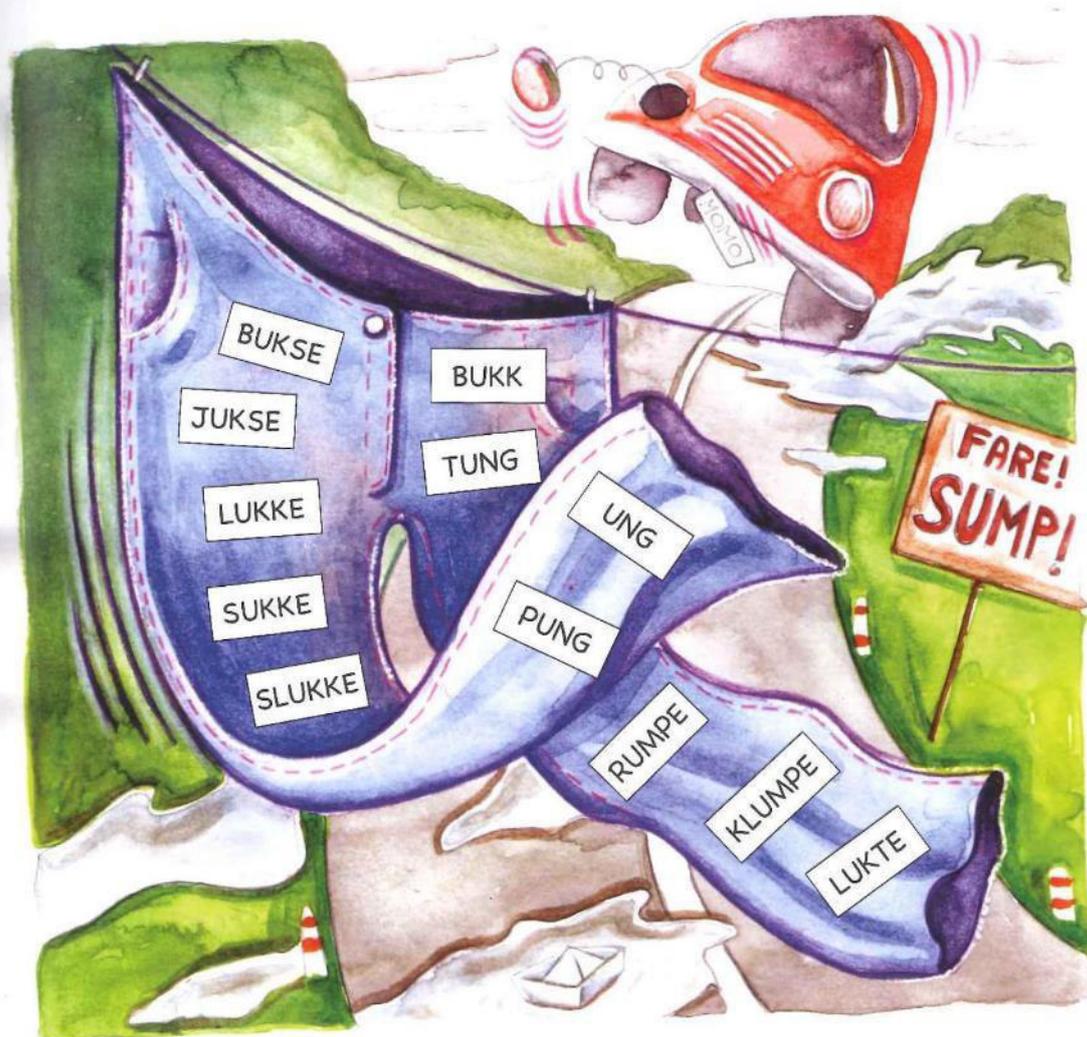
Levevis betyr hvordan vi lever i et land.

Når vi skal beskrive en region eller et land i geografi, må vi beskrive mer enn lokalisering, storformer, ressurser og næringsliv. Folk har ulike måter å leve på, de spiser forskjellig slags mat, de kler seg ulikt, de bor forskjellig og er opptatt av ulike ting.

### O-lyden kan skrives med u

**KORT O-LYD**  
I noen ord skriver vi kort  
o-lyd med u.  
Eksempler: jukse, sukker,  
bukse, ung, dum.

Når vi skriver u på norsk, pleier vi å uttale den som u. Bare tenk på ule, jul, tut, sur og bustete. Men det finnes en del norske ord som vi kan uttale med o, selv om vi skriver dem med u. De u-ene som er understreket i den neste setningen, pleier de fleste nordmenn å uttale med o-lyd. Bilen humpet og skumpet, og til slutt dumpet den ned sumpen med et dunk.



## Stum d

### STUM D

• Noen ord har stum d. Det betyr at vi ikke uttaler d-en, men vi må huske å skrive den.

Eksempler: hund, hende, hånd, gård, jord, hard, sende, kald.

• D-en forsvinner ikke, selv om den får en ny konsonant etter seg.

Eksempler: hendte, hardt, sendte, kaldt.

En stum bokstav er en bokstav som vi ikke uttaler, selv om vi skriver den. Noen norske ord har en stum d. Prøv å lese disse setningene høyt: Hva hendte? Trond og hunden landet på sandstranda i hard vind.

Hørte du noen d? Kanskje ikke. Men hvis du hadde levd for tusen år siden, ville du nok uttalt alle d-ene. Det gjorde folk i vikingtida. Den skrivemåten vi har i disse ordene, er altså rester etter vikingene. Når vi støter på slike ord, vet vi at de er skikkelig gamle.

Snakker du en vestlandsdialekt? Da kan det hende du uttaler disse ordene med d, akkurat som vikingene gjorde. I så fall er du heldig. Da skriver du sikkert disse ordene riktig uten å tenke over det.

### OPPGAVER



**12a** Skriv disse ordene i alfabetisk rekkefølge:

sende, jorde, rund, nord, gjorde, vond, strand, vende, and, grind, skylde, kveld, jord, sekund.

**b** Sett en ring rundt de stumme d-ene.

**13** Skriv det motsatte.

**a** Trond tar imot et brev. – Trond sender et brev.

**b** Hunden er varm.

**c** Jorda er firkantet.

**d** Anda letter.

**e** Hånda er myk.

**f** Sild er godt.

**14** Hva hendte i går? Skriv setninger, og husk å bruke verbene i preteritum, slik:

Hunden/vende – Hunden vendte tilbake.

Trond/gjøre innbrudd

Bård/skylde på

Anda/lande

Vinden/sendte

**15** Skriv setninger med ordene nedenfor.

Kanskje du greier å skrive en hel fortelling

– for eksempel om anda som skulle til

Trondheim?

and, Trondheim, lande, fjord, strand, hard, sand, jord, kald, vind, gård, gjerde, hund, rundt, bord, ende

## Vedlegg 16. Zeppelin lesebok, 6. trinn, s. 13.

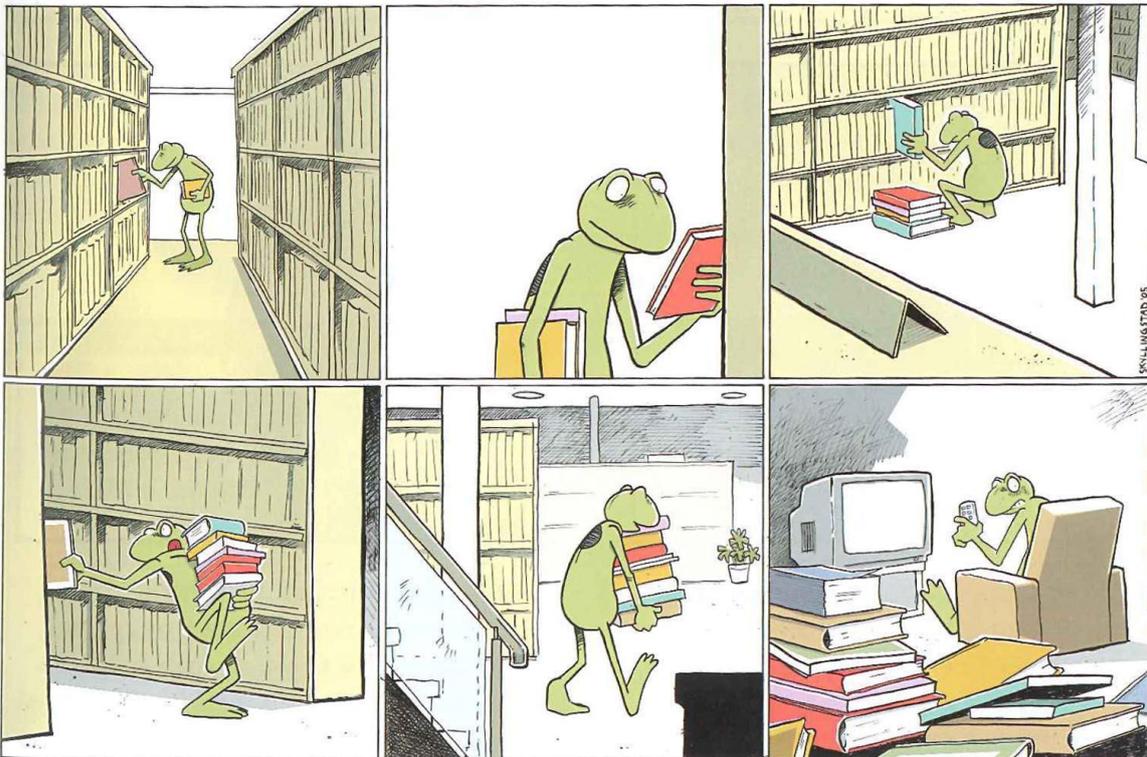
### Å lese tegneserier

Når du leser tegneserier, leser du både bildene og ordene. Noen ganger leser du bildet først, andre ganger leser du teksten først.

### Stumme tegneserier

Noen tegneserier har bilder uten tekst – det er bildene som forteller historien. Men bildene forteller ikke alt. Mellom hver rute i en tegneserie skjer det mye. Vi må være med og lage historien.

## KOLBEIN





## Vedlegg 17. Zeppelin lesebok, 6. trinn, s.14

### LESEKURS – SAMMENSATTE TEKSTER

#### Tegneserier med tekst

Tegneserier har sitt eget boblespråk, for eksempel drømmebobler, hviskebobler, tankebobler og vanlige snakkebobler. Tegneserietegneren kan også få oss til å «høre» lyder.



#### Fugl eller frosk eller midt imellom?

\*motiv – her: det som en vil tegne

Tegneserietegneren kan veksle mellom å tegne motivet\* fra ulike vinkler.



Jenta er tegnet ovenfra, i *fugleperspektiv*. Tenk deg en fugl som flyr høyt oppe i lufta, og ser ned på alt under seg. Jo høyere opp den kommer, jo mindre virker det den ser nede på bakken.



Her er jenta tegnet nedenfra, i *froskeperspektiv*. Frosken er liten og må se opp for å se det som er over bakken. Om du satt sammen med frosken og så opp, ville alt virke veldig stort.

## Vedlegg 18. Zeppelin lesebok, 6 trinn, s.15



Her er jenta tegnet i *normalperspektiv*. Da ser du verken som en fugl eller en frosk, men midt imellom. Du ser rett fram, inn i tegningen.



Tegneren kan *zoome* inn på en liten del av bildet. Da blir noe av tegningen forstørret, og vi legger ekstra godt merke til denne delen.

### OPPGAVER



- 8a** Fortell hverandre hva som skjer i tegneseriestripen «Kolbein» på side 13.
- b** Mellom hver rute skjer det noe som tegneren ikke har tegnet. Hva skjer *mellom* rutene?
- c** Hvorfor er det nødvendig å forstå at det skjer noe mellom hver rute?
- 9** Hvordan virker jenta når du ser henne tegnet i froskeperspektiv?

2

- 10** Tegn en drage i
- a** fugleperspektiv
  - b** froskeperspektiv
  - c** I hvilket perspektiv virker dragen mest skummel? Hvorfor?
  - d** Zoom inn og tegn en liten del av dragen, for eksempel klørne, øyet eller noe annet.



## Sammendrag

### SAMMENDRAG

- 1 Ta et BISON-overblikk over teksten.
- 2 Nærles hele teksten.
- 3 Skriv nøkkelord til hvert avsnitt.
- 4 Bruk nøkkelordene og skriv én setning for hvert avsnitt. Bruk dine egne ord!

Et *sammendrag* er det samme som en *oppsummering*. Når vi lager et sammendrag av en tekst, «koker» vi den inn. Alt det unødvendige skal bort. Sammendraget blir lite og konsentrert. Et godt sammendrag forteller det viktigste i teksten – med få ord.

Noen lærebøker har ferdige sammendrag i slutten av hvert kapittel. Det kan være greit nok å lese. Men du lærer mye mer av å lage ditt eget, helt personlige sammendrag.

## Vedlegg 20. Zeppelin språkbok, 6. trinn, s. 24

### LÆR Å LÆRE

*Før du leser:* Ta et BISON-overblikk over teksten.

*Mens du leser:* Skriv nøkkelord for hvert avsnitt.

#### Hårfint

*Nesten alle pattedyr har pels. Du også. Som de fleste andre folk har du nok nesten fem millioner hårstrå på kroppen. Bare omtrent 100 000 av dem er på hodet. De fleste hårstråene er små og nesten usynlige dun. Det er bare leppene, håndflatene og fotsålene som er helt uten hår.*

#### Krøller og farger

Hvert hårstrå vokser ut av en liten grop eller hårsekk i huden. Hvis hårsekken er helt rund, får hvert hårstrå fasong som vanlig spagetti. Da blir håret glatt og uten krøller. Hvis hårsekken er oval som et egg, får du bølget hår. Og hvis hårsekken har fasong som en postkasse-sprekk, får du krøller.

Et hårstrå er et hult rør. I røret er det et fargestoff. Mye fargestoff gir mørkt hår, og lite fargestoff gir lyst hår. Når hårrøttene slutter å lage fargestoff, blir hårstråene tomme inni. Da får du hvitt eller grått hår. Men det er nok lenge til!

#### Langt og lengre enn langt

Håret vokser fra rota, altså nederst inn mot hodet. Hver hårsekk lager hår i en viss tid. Når tida er ute, slutter håret å vokse. Så faller det av. Hårsekken hviler en stund før den begynner å lage et nytt hårstrå.

Hodehåret vokser mellom 1 og 2 cm i måneden. Hvert hår vokser i tre til seks år før det gir seg. De fleste kan ikke få lengre hår enn omtrent 70 cm, uansett hvor lenge de sparer. Men noen kan få mye lengre!

Verdens (foreløpig) lengste hår er 5,63 meter langt. Det sitter på hodet til den kinesiske kvinnen Xie Qiuping.



Da dette bildet ble tatt, hadde Dai Yue Qin ikke klipt seg på 26 år. Håret er 4,2 meter langt, men verdensrekorden er enda lengre.

## Vedlegg 21. Zeppelin språkbok, 6. trinn, s. 25

Verdens lengste skjegg tilhørte norskamerikaneren Hans N. Langseth. Da han døde, var skjegget hans 5,33 meter langt.

Hår som ikke er skjegg eller hodehår, har kortere vokseperioder. Derfor får vi ikke så langt hår ellers på kroppen, og det er kanskje like greit. Men hos noen eldre menn begynner enkelte hår å vokse nesten vilt. De kan for eksempel få noen øyenbrynshår som rekker nedenfor haka, eller små minijuletrær i nesa og ørene. Hvis de ikke klipper dem, da (hårene, altså, ikke ørene)!

### OPPGAVER



**5a** Følg oppskriften på plakaten på side 22, og lag et sammendrag av teksten «Hårfint». Skriv sammendraget i boka di eller på PC.

**b** Illustrer sammendraget ditt. Du kan tegne selv eller finne et bilde på Internett.

**c** Kontroller sammendraget ditt:

- Har du skrevet litt fra hvert avsnitt?
- Har du fått med det viktigste?
- Passer bildet til teksten?

**d** Gjør forbedringer og legg teksten i mappa di.



**6** Nå skal du arbeide med teksten «Sjokolade» på side 26. Du skal selv få velge hvilke læringsstrategier du vil bruke.

**a** Før du leser teksten, skal du *enten* ta et BISON-overblikk over teksten *eller* lage et VØL-skjema. Hvis du velger VØL-skjema, må du huske å fylle ut L-ruta helt til slutt.

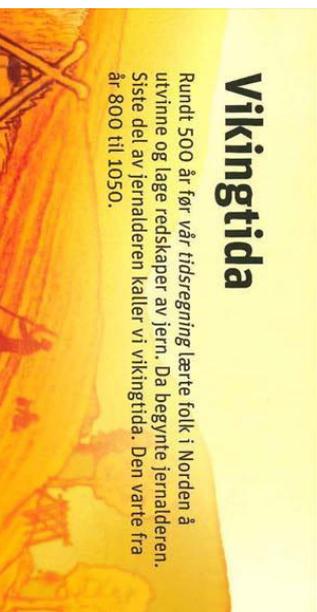
**b** Mens du leser teksten, skal du *enten* lage et tankekart *eller* notere nøkkelord.

**c** Etter at du har lest teksten, skal du *enten* skrive et sammendrag *eller* ha en læresamtale sammen med en annen.

NB! Du kan godt bruke tankekart i stedet for nøkkelord når du skal skrive et sammendrag.

## Vikingtida

Rundt 500 år før vår tidsregning lærte folk i Norden å utvinne og lage redskaper av jern. Da begynte jernalderen. Siste del av jernalderen kaller vi vikingtida. Den varte fra år 800 til 1050.

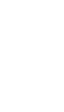








Hva vet du om vikingene og vikingtida?  
 Studer tegningen og bildene av ulike kilder. Hva forteller de?



**Mål**

Når du har arbeidet med dette emnet, skal du kunne:

- beskrive når det var vikingtid i Norge
- gi eksempler på hvordan folk levde, og hvordan samfunnet ble styrt i vikingtida
- fortelle om vikingenes kontakt med andre deler av Europa gjennom vikingfærd, handelsreiser og utvandring
- gi eksempler på hvordan vi kan vite noe om det som skjedde i vikingtida

Vår tidsregning: Vår tidsregning begynner da Jesus ble født. Vi bruker forkortelsene f.Kr.: før Kristus og e.Kr.: etter Kristus

Vikings: Forskerne er ikke helt enige om hva ordet viking kommer av. Noen tror det kommer av at vikingene kalte røverroktene sine for «da dra i viking». Andre mener at ordet betyr mennesker fra vikene

Oppgaver: 1, 2, 3, 9, 10 side 101

94

95

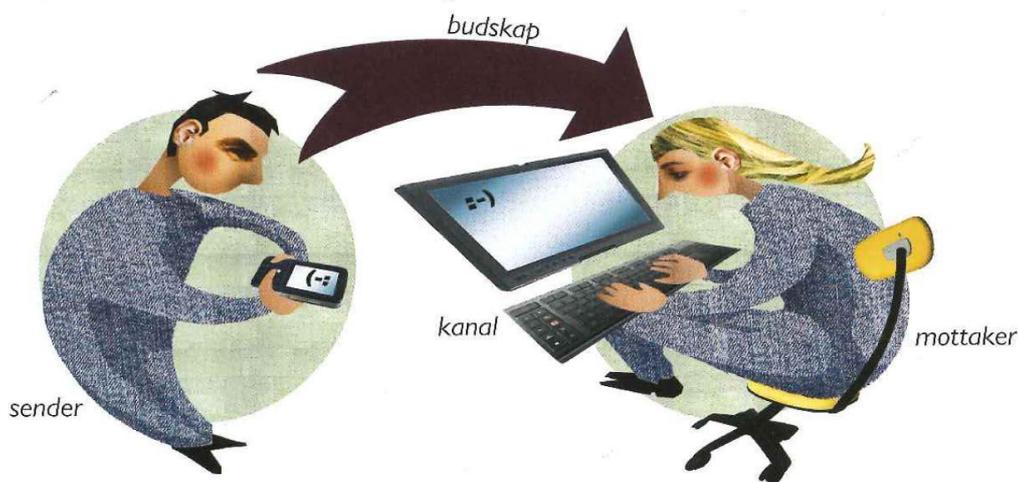
## 5 Språk og kommunikasjon

### Etter dette kapitlet skal du

- kunne et fagspråk om kommunikasjon
- vite hva som må til for å kommunisere på en god måte
- vite hva som kan hindre god kommunikasjon
- vite hva vi mener med sjanger, og kjenne til ulike sjangrer

### Hva er kommunikasjon?

Vi bruker språket til å kommunisere med, og da mener vi språket i vid betydning: tale, skrift, bilder, kroppsspråk, musikk osv. Verbet *kommunisere* betyr å snakke sammen, eller å meddele noe til noen. Substantivet *kommunikasjon* betyr overføring av informasjon, det at vi snakker sammen, eller det at vi formidler et budskap til noen.



#### Kommunikasjonssituasjon

Når vi beskriver hvordan kommunikasjon foregår, bruker vi disse faguttrykkene:

- sender
- budskap
- mottaker
- kommunikasjonskanal

**kommunisere** – meddele, underrette, være i forbindelse, snakke sammen  
**kommunikasjon** – av latinsk: *comunicare* – gjøre felles; overføring av informasjon, budskapsformidling

## Vedlegg 24. Agora, 7. trinn, s. 67

La oss si at du sender denne meldingen til en venn: *Kino 18?* Da er du sender, vennen din er mottaker, budskapet ditt er at du vil vite om vennen din blir med på kino klokka 18, og kanalen du bruker, er mobiltelefonen. Hvis vennen din svarer, blir han eller hun sender, og du blir mottaker.

### Kommunikasjonskanaler

Vi kan velge mellom mange kommunikasjonskanaler. Hva vi velger, er avhengig av kommunikasjonssituasjonen. Hvis senderen og mottakeren står ansikt til ansikt, kan de kommunisere direkte, ved å snakke, eller kanskje ved å smile eller vinke. Er mottakeren langt unna, kan senderen velge mellom mange ulike kanaler, for eksempel:

- telefon
- data (sms, mms, chatt ...)
- radio, tv, film
- aviser, bøker og tidsskrifter
- brev
- skilt
- reklameplakater
- lysreklame



### → SNAKK SAMMEN

- 1 Hvem har dere kommunisert med i dag?  
Hvordan og hvorfor?
- 2 **a** Nevn flest mulig kommunikasjonskanaler. Skriv liste.  
**b** Hvilke av de kanalene som er nevnt her, bruker dere?  
Når og hvorfor? Kom med eksempler.
- 3 En sender kan kommunisere direkte til en mottaker: *personlig kommunikasjon*. Men ofte henvender en sender seg til mange mottakere samtidig, for eksempel gjennom radio eller reklameplakater: *ikke-personlig kommunikasjon*. Skriv en liste over all den ikke-personlige kommunikasjonen dere kan møte i løpet av en dag. Hva legger dere godt merke til, og hva går hus forbi?

### → SKRIV

- 4 Skriv ned det du har lært på disse sidene, og forklar begrepene *sender*, *mottaker*, *budskap*, *kommunikasjonskanal*.

**kommunikasjon** – kan også bety *samferdsel*. Det er alt som har å gjøre med transport av personer og varer fra ett sted til et annet; bussforbindelser, togruter osv. Buss, tog, fly er *samferdselsmidler*.

**samferdsel** – alt som har å gjøre med transport fra ett sted til et annet

**transport** – det å sende eller frakte noe, mennesker eller varer

Tekster og kommunikasjon



#### KRYDDER

*Pepper* er det vanligste krydderet, men du kjenner sikkert også *ingefær* og *kardemomme*. Disse krydderne lages av frø eller blader fra planter som vokser i Sørøst-Asia. I eldre tid var salting og tørking den vanligste måten å bevare mat på. Det hendte ikke sjelden at kjøtt og fisk råtnet og ble skjemt. Kraftig kryddring kunne dempe dårlig smak og «sette *spiss* på maten». «Spissen» i dette uttrykket kommer av ordet *species*, som betyr krydder.



## Nye handelsveier

*Krydder og silke* var luksusvarer som rikfolk i Europa gjerne ville skaffe seg. Krydderet ble fraktet på arabiske skip fra Sørøst-Asia gjennom Persiabukta og Rødehavet. Deretter gikk krydderlasten videre med kamelkaravaner til havnebyer i Midtøsten. Her ble krydderet lastet om bord på venetianske skip for å selges i Europa. En annen viktig last på disse skipene var silke, som var blitt ført på kamelryggen, helt fra Kina. Disse varene ble svært dyre, for arabere og venetianere tok seg godt betalt for frakten.

Fra slutten av 1400-tallet dro portugisere og spaniere ut på sjøferder til fjerne og fremmede strøk. En viktig grunn til dette var at de selv ville drive handel med kostbare varer som krydder og silke. De hadde Atlanterhavet utenfor sine egne kyster, og nå bygde de skip som egnet seg til langferder på åpne havstrekninger. Sjøfolkene seilte etter kompass og enkle sjøkart, og skipene kunne utstyres med kanoner.

