



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

**Studieprogram:** Erfaringsbasert master i lese- og skriveopplæring for lærerspesialister

**Emnekode:** VLS501\_1

Vår, 2019

Open

**Forfatter:** Karoline Amalie Gilje

**Kandidatnummer:** 2009

.....  
(signatur forfatter)

**Veileder:** Førsteamanuensis Mary Genevieve Billington

Tittel på masteroppgåva:

**«Gi mitt barn lesehungere»**

Ein kvalitativ studie av lærarar og foreldre sin respons på innføring av ny leseleksemodell på første til fjerde klassesetrinn.

**Emneord:** Lekser, Leselekser, Lesing, Tilpassa opplæring, Lesegruppe, Rettleia lesing.

**Ordantal:** 25506

**+ vedlegg/anna:** 6331

Stavanger, 30. mai 2019

# «*Gi mitt barn lesehunger*»

-Astrid Lindgren



Illustrasjonen er henta frå Bjorvand (2015.)  
og lånt med løyve frå illustratør Lisa Aisato.

Ein kvalitativ studie av lærarar og foreldre sin respons  
på innføring av ny leseleksemodell på første til fjerde  
klassetrinn.

## Forord:

Å sitja med ei ferdig masteroppgåve framføre seg er ei overveldande kjensle. Ei kjensle som byggjer på både utmatting, glede og begeistring. Det siste året har på mange måtar vore krevjande og altoppslukande, men likevel uendeleg spanande og lærerikt. Arbeidet med oppgåva har gitt meg eit unikt høve til å samtala med både foreldre og lærarar om eit tema som opptek både meg, skulen og heimen i kvardagen. Gjennom ti interessante intervju har eg fått høve til nærast å vera ei fiktiv fluge på veggen, medan informantane har delt sine erfaringar og opplevingar knyt til arbeidet med leselekser. Eg takkar dykk alle for at de sa dykk villige til å bidra i mitt prosjekt. Innblikket desse samtalene har gitt meg, tar eg med meg vidare i min kvardag som lærar og «nyklekt» lektor.

Å vere både fysisk og mentalt til stades som kontaktlærar for ein gjeng flotte gutar og jenter samstundes som alle ledige kveldar, helger og timar er blitt brukt til å vera masterstudent, har til tider vore ei påkjenning. Likevel har pausen klasserommet og elevane mine har gitt meg, vore ein fristad der masterskrivinga har blitt lagt på hylla for eit augeblikk, og fokuset har fått vore på multiplikasjon, steinalder, nasjonalsongar, eventyr og brodering av krossting. Det må likevel poengterast at å skriva master har vore ein god del meir krevjande enn å utforska steinalderen, eller å syngja nasjonalsongar. I slike stunder har det vore fint å hatt ei Lene på andre sida av landet. Sosiale media har heldigvis syta for at du berre har vore eit tastetrykk unna. I tillegg er eg uendeleg heldig som har vore omslutta og omringa av gode kollegaer som spør, trøystar og oppmuntrar når masterlivet til tider har vore litt krunglete, og skrivesperra har herja som verst. Tusen takk alle saman, og ei særskild stor takk til Gunn og Marta!

Til slutt vil eg takka rettleiaren min Mary Genevieve Billington, som alltid har gitt grundige og konstruktive tilbakemeldingar og framovermeldingar som har bidratt til at eg har utvikla meg både som skrivar og pedagog. No ser eg fram mot ein lang sommar der tid med familie og vener endeleg kan prioriterast. Takk for at de alle har stått og venta på at eg skal koma ut av «masterbobla» mi. No set eg det endelege punktumet for denne oppgåva. Eg er klar til å starta med nye blanke ark, men vonleg med betrakteleg meir fritid og overskot.

*Karoline Amalie Gilje*

17.mai 2019

## Samandrag:

Lekser er eit omdiskutert tema, både i media, rundt middagsbordet, i klasserommet, og på foreldremøte. Denne masteroppgåva handlar om dette omdiskuterte teamet; om lekser, meir spesifikt *leselekser*. Masteroppgåva er ein kvalitativ studie som har basert seg på forskingsintervju med lærarar og foreldre. Datamaterialet frå forskingsintervjua har blitt analysert gjennom ei temasentrert tilnærming. Hensikta med studien har vore å undersøkje: **Korleis erfarer og opplever lærarar og føresette leseleksene etter innføring av ny leseleksemodell på første til fjerde klassesetrinn?**

I studien blir det avdekka motstridande funn frå lekseforskinga. Enkelte funn indikerer at lekser i verste fall kan vere skadeleg for elevane, og i beste fall bidra til at heimen får eit innblikk i elevane sin faglege kompetane, samt høve til å delta i deira utvikling. Målet er at studien kan bidra til skulen si evaluering av leseleksemodellen, samt vera eit tilskot til den mangelfulle forskingslitteraturen som omhandlar leselekser.

Skulen studien har referert til, har brukt leseleksemodellen sidan 2012. Lesedugleiken til elevane som brukar modellen blir kartlagt kontinuerleg, og elevane vert plassert i nivåinddelte lesegrupper. Skulen brukar *retteia lesing* som metode i lesegruppene, og leseuniverset<sup>1</sup> sine lettlestbøker fungerer som leselekser. Ein anna viktig faktor i leseleksemodellen er eit solid skule- og heimsamarbeid. Foreldreinformantane har uttalt at det er spanande å følgja leseutviklinga til elevane, og at det er givande å sjå at tida og arbeidet dei legg ned i leseleksene gir avkastning. Vidare indikerer resultata i studien at leseleksemodellen kan bidra positivt til elevane si tru på eiga meisting og læring, deira sjølvbiletet i arbeidet med leselekser, samt til relasjonen mellom foreldre og barn. Informantgruppene har ulike opplevingar og erfaringar knytte til leseleksemodellen, studien løftar såleis fram områda der informantane er samde, og usamde. På denne måten vil masteroppgåva gje eit bilete på kva område i leseleksemodellen som fungerer tilfredsstillande, samt område der det er trong for endring.

---

<sup>1</sup> Damms leseunivers: <https://www.cappelendamundervisning.no/verk/damms-leseunivers-127946>

# INNHALD

<b>Forord:</b> .....	III
<b>Samandrag:</b> .....	IV
<b>1.0 Innleiing</b> .....	1
1.1. Val av tema .....	1
1.2 Bakgrunn .....	2
1.2.1 Innføring av ny leseleksemodell i 2012 .....	2
Tabell 1: Leseleksemodell før, og etter 2012. ....	4
1.3 Masteroppgåva si hensikt og forskarspørsmål .....	5
1.4 Masteroppgåva sin struktur og oppbygging .....	6
<b>2.0 Tidlegare forskning</b> .....	7
2.1 Eit mangelfult forskingsfelt .....	7
2.2 Forsking som omhandlar lekser .....	7
2.3 Kva gjer foreldra når dei involverer seg i elevane sine lekser? .....	8
Tabell 2: What do parents do when they involve themselves in Children`s homework? .....	9
<b>3.0 Teoretiske betraktningar</b> .....	11
3.1 Viktigheita av å meistra lesing .....	11
3.2 Kva er lesing? .....	11
3.3 Å skapa engasjement og motivasjon for lesing .....	12
3.4 Sju + seks motivasjonsfaktorar .....	15
3.5 Å bruka rettleia lesing og lesegrupper for å oppnå tilpassa opplæring .....	16
3.6 Å dela leseopplevingar i lesegrupper .....	18
3.7 Samanfating av tidlegare forskning og teori .....	19
<b>4.0 Metodologi</b> .....	21
4.1 Kvalitativ forskning og det kvalitative forskingsintervjuet .....	21
4.2. Intervjueprosessen .....	22
4.2.1 Val av informantar .....	22
4.2.2 Forskarrolla .....	23
4.2.3 Utvikling og utprøving av intervjuguide .....	24
4.2.4 Gjennomføring av intervju .....	26
Tabell 3: Oversikt over informantar .....	26
4.2.5 Analyse og utvikling av kategoriar .....	28

4.3 Etske betraktningar .....	29
4.3.1 Førforståing, teieplikt og konfidensialitet .....	29
4.3.2 Validitet og reliabilitet .....	30
<b>5.0 Presentasjon og drøfting av resultat .....</b>	<b>31</b>
5.1 Presentasjon av informantgruppene .....	31
5.2 <b>Tema:</b> Leselekkesituasjonen før 2012 og tid for endring.....	31
5.3 <b>Tema:</b> Ny leseleksemodell krev organisatoriske endringar.....	36
5.3.1 <b>Tema:</b> Eit nytt <i>Leseunivers</i> .....	43
5.4 <b>Tema:</b> Leselekser og tilpassa opplæring.....	47
5.5 <b>Tema:</b> Motivasjon og engasjement.....	50
5.6 <b>Tema:</b> Det viktige skule- og heimsamarbeid .....	54
<b>6.0 Oppsummerande drøfting, konklusjon og implikasjonar .....</b>	<b>57</b>
6.1. Hovudfunn .....	57
6.2 Metodiske refleksjonar.....	61
6.3 Moglege praktiske implikasjonar .....	62
<b>Litteratur .....</b>	<b>64</b>
<b>Oversikt over vedlegg.....</b>	<b>70</b>
<b>Vedlegg 1:</b> Power point presentasjon frå foreldremøte i 2.klasse i 2012.....	i
<b>Vedlegg 2:</b> Tips til arbeid med leselekser.....	ii
<b>Vedlegg 3:</b> Leseregistreringsskjema.....	iii
<b>Vedlegg 4:</b> What do parents do when they involve themselves in children`s homework?.....	iv
<b>Vedlegg 5:</b> Invitasjon til å delta i eit forskingsintervju.....	v
<b>Vedlegg 6:</b> Informasjonsskriv til lærarar .....	vi
<b>Vedlegg 7:</b> Intervjuguide, lærarintervju.....	viii
<b>Vedlegg 8:</b> Informasjonsskriv til foreldre.....	xi
<b>Vedlegg 9:</b> Intervjuguide, foreldreintervju .....	xiii
<b>Vedlegg 10:</b> Utdrag frå analysetabell: Lærarintervju .....	xvii
<b>Vedlegg 11:</b> Utdrag frå analysetabell: Foreldreintervju .....	xx
<b>Vedlegg 12:</b> Leseleksetips .....	xxii

# 1.0 Innleiing

## 1.1. Val av tema

Leselekser er eit tema som mange meina mykje om, og er ofte kjernen til glødande diskusjonar både på lærarrommet, rundt middagsbordet, i klasserommet og i media. Leselekser er ikkje berre eit omdiskutert tema, men kan òg vere ei stor utfordring. Ei utfordring som ikkje berre testar tolmoda i heimen, men som òg utfordrar læraren som ønskjer å gje elevane leselekser som ikkje stel motet frå dei, og som samstundes bidrar til læring. Denne studien handlar om denne store utfordringa, om *leselekser*. Då eg gjekk på lærarskulen tidleg på totusentalet snakka ein mykje om lesing, men ikkje så mykje om leselekser. Det var det ofte underforstått at ein skulle «finna ut av sjølv» den dagen ein tok sine første lærarsteg i eit klasserom. Men etter kvart som lærarstega vert meir solide, og ein trakka med aukande fagleg tyngde utfordra framleis leseleksene læraren på fleire område. Som lærar er ein oppteken av at leseleksene skal vere tilpassa den enkelte elev og deira lesekompetanse, men dette er komplisert å få til i praksis. I eit klasserom med 24 elevar finn ein 24 unike leseutviklingssonar. Enkelte av desse elevane elsker å fordjupa seg i den litterære fantasiverda, andre vil heller symja i brennesler enn å lesa ei bok. I dei fleste klassar kan ein rekna med å finna elevar som framleis slit med å oppnå god leseflyt og leseforståing, samstundes som ein har elevar som opplever stor glede av å lesa på eiga hand. Ein finn gutar og jenter som får svært god støtte i arbeidet med leseleksene i heimen, og andre som sit aleine med leseleksa kvar einaste dag.

I 2016 gjennomførte utdanningsforbundet ei undersøking blant 153 pedagogstudentar, der 93% rapporterte at dei ønska meir undervisning og kunnskap om lekser (Brøyn, 2016). Dette samsvarar med det som vart hevda innleiingsvis, leselekser er noko som er underforstått at læraren skal finna ut av sjølv. Så langt eg har erfart er forskingsfeltet mangelfult når det gjeld leselekser. Diskusjonane kring leselekser har fått svært liten plass i både lærarutdanninga, i skuleforskinga og i faglitteraturen (Brøyn, 2016.) Likevel vil eg påstå at dette eit tema som opptar lærarar og foreldre i stor grad. Lekser, og leselekser er ikkje lovpålagt i den norske skulen i dag. Utdaningsdirektoratet har heller ingen oversikt over kor mange skular som gjev lekser til elevane. Utdanningsdirektoratet rapporterer likevel at dei fleste skular framleis praktiserer lekser av varierende art (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er den enkelte kommune og skule som avgjer om ein ønskjer at elevane skal ha lekser. Likevel stadfestar

opplæringslova (1998) i § 2-3 fjerde ledd, og §3-4 andre ledd at elevane er plikta til å delta aktivt i eiga opplæring. Bruken av lekser kan derfor sjåast i samanheng med denne delen av opplæringslova. Lekser *kan* vere eit middel for å oppnå størst mogleg læringsutbytte, og auka lesekompetansen hos elevane (Blazer, 2009). Lærarane som er intervjuva i denne studien fortel om ulike leseleksepraksisar ved dei ulike skulane i kommunen. Enkelte skular har felles lesebok i kvar klasse, andre praktiserer to, tre eller fleire nivå i elevane sine leselekser. Kommunen er forholdsvis liten, men variasjonen i leselekser på dei ulike skulane er stor.

## 1.2 Bakgrunn

Skulen som står i sentrum i denne masteroppgåva er ein mellomstor barneskule på Vestlandet. I studien vil skulen ha det fiktive namnet Furuhaugen skule. Lærarinformantane som er tilsette ved skulen, fortel at rundt år 2010 til 2012 opplevde ein; i likskap med mange andre skular i Noreg, at leseleksedebatten hadde blomstra over lengre tid. Lærarane fortel vidare at det var vanskeleg å finna leselekser som var tilpassa dei elevane som framleis hadde utfordringar med å knekka lesekode. Dette resulterte mellom anna i at lærarane brukte tekstar som var sett saman på ein slik måte at det ein las ikkje gav mening. For eksempel: «sel seier sol.» Det er ikkje ofte ein opplever at selen snakkar om sola. Andre lærarar leita etter lesebøker som gav større utfordringar til dei «sterke» lesarane. Uroa kring leselekseproblematikken bygde seg stadig opp i personalet, og Furuhaugen skule var klar for å skapa ei endring. Våren 2011 deltok to av personalet på eit forlagskurs der dei vart introduserte for leseuniverset.<sup>2</sup> Dette er ein bokserie som består av lettlestbøker fordelt på elleve ulike nivå. Etter å ha blitt betre kjend med leseuniverset, starta skulen arbeidet med å utarbeida ein ny leseleksemodell.

### 1.2.1 Innføring av ny leseleksemodell i 2012

Leseleksemodellen som Furuhaugen skule nytta før 2012 (tabell 1), bestod i hovudsak av repetert lesing. Elevane fekk i oppgåve å lesa eit utrag av ein tekst minimum fem gongar kvar dag. For å tilpassa leseleksa til den enkelte reduserte ein tekstmengd, og ikkje vanskegrad. Etter innføring av ny leseleksemodell vart det bestemt at ein skulle ta i bruk nivåinndelte leselekser, klassen skulle delast i lesegrupper, og ein skulle bruka metoden *retteia lesing*. I tillegg hadde skulen eit ønskje om å ha eit større fokus på eit godt, og føremålstenleg skule-


---

<sup>2</sup> Damms leseunivers: <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/damms-leseunivers-127946>



og heimsamarbeid. Samarbeidet skulle sikra at elevane fekk grundig og tett oppfølging både på skulen og i heimen. For å få ut informasjon om leseleksemodellen til heimane laga skulen sin leselærer ein PowerPoint-presentasjon som var ein del av foreldremøta ved skulestart i 2012, eit dokument med leseleksetips, samt eit leseregistreringsskjema som elevane fekk med seg heim (vedlegg 1, 2 og 3). Tabell 1 viser ei oversikt over leseleksemodellane som vart utarbeida og brukt før, og etter 2012.

Tabell 1: Leseleksemodell før, og etter 2012.

Målsetnad og tiltak	Nivåinndeling og kartlegging	Bøker og material	Organisering og metodeval	Skule- heimsamarbeid
<b>Leseleksemodellen før 2012</b>				
Ingen kjend konkret målsetnad med leseleksene på første til fjerde trinn.	Ikkje nivåinndelte leselekser. Alle elevane hadde same leseleksa. Elevar som sleit med lesing las kun ein liten del av leseleksa (f.eks. ei halv side, i staden for ei heil side.) Lesedugleikar vart kartlagt, men ikkje direkte brukt til å gje meir tilpassa leselekser.	Tuba Luba lesebok (for første til sjuande klassetrinn.) Boka har lange tekstar, størsteparten er forteljingar.	Elevane hadde stort sett ei side i leseleksa kvar dag. Læraren las teksten høgt for klassen ein dag i førevegen. Elevane skulle lesa teksten fem gongar heime kvar dag. Dagen etter las elevane eit par setningar frå teksten høgt i klasserommet.	Dersom enkelte elevar sleit med lesing vart skulen og heimen einige om kor stor del av teksten eleven skulle lesa (i leseleksa kvar dag.)
<b>Leseleksemodellen etter 2012</b>				
<p><b>Overordna målsetnad med leseleksemodellen:</b> Elevane skal oppleve meistring og motivasjon i- og med leseleksearbeidet både på skulen og i heimen.</p> <p><b>Hovudtiltak for å nå målet:</b> Kvar einskild elev skal få leselekser som er tilpassa deira lesenivå og lesekompetanse.</p>	<p>I gjennomsnitt har Furuhaugen skule 22 elevar i kvar klasse. Klassane blir fordelt på 4-6 lesegrupper. For å plassera elevane på rett nivå til ei kvar tid brukar skulen kartleggingsmaterialet til <i>Damms leseunivers</i>,<sup>3</sup> samt anna kartleggingsmaterial og leseprøvar (ordkjedetesten, Carlsten leseprøve, nasjonale kartleggingsprøvar i lesing, språk 6-16.)</p> <p>Grupesamansetnaden varierer då leseutviklinga til elevane skjer i ulikt tempo. Nivåprogresjonen er individuell. Enkelte vil bevega seg oppover i nivå i eit raskare tempo enn andre.</p>	<p>Damms <i>Leseunivers</i> 1 og 2. Ein bokserie bestående av 191 lettleste opplevingsbøker og faktabøker. Vanskegrad, sidetal, illustrasjonar, innhald og bokstavstorleik aukar i takt med nivåprogresjonen.</p> <p>Bokserien er fordelt på elleve nivå. Skulen har i tillegg nytta tilhøyrande kartleggingsverktøy, ressurspermar og arbeidsoppgåver.</p> <p><sup>4</sup></p> 	<p><u>Rettleia lesing i lesegrupper:</u> Kvar veke har gruppene ei leseøkt på 20 minuttar saman med norsklærar.</p> <p>Elevane les frå boka dei har hatt heima ei veke, lærar sjekkar og signerer leseregistreringsskjema (vedlegg 3).</p> <p>Lærar deler ut ny bok og brukar rettleia lesing til å gjennomgå boka saman med elevane. Tekst, teikn, overskrifter, illustrasjonar, innhald m.m. vart diskutert.</p>	<p>Elevane får ny bok ein gong i veka. Denne skal dei jobba med, og lesa i saman med ein vaksen i 12 – 15 minuttar kvar dag (sjå vedlegg 2.)</p> <p>Foreldra skal signera på leseregistreringsskjema kvar dag.</p> <p>Heimen blir oppmoda til å kontakta skulen dersom dei har spørsmål angande nivåinndeling, lesegruppa eller Leseuniverset sine bøker.</p>

<sup>3</sup> Damms leseunivers: <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/damms-leseunivers-127946>

<sup>4</sup> Illustrasjonsbilete frå: <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/damms-leseunivers-127946>

### 1.3 Masteroppgåva si hensikt og forskarspørsmål

På noverande tidspunkt har Furuhaugen skule brukt den nye leselekemodellen som er skissert i tabell 1 i sju år. I samtalar med lærarane som stod bak innføringa av den nye leseleksemodellen fortel dei at intensjonane bak endringa som vart gjort i 2012 var at alle elevane skulle oppleva at dei fekk leselekser som var tilpassa deira individuelle lesekompetanse. Vidare hadde dei eit ønskje om at dette ville føra til at elevane opplevde leseglede og motivasjon for lesing både på skulen og i heimen. At Olav og Emma skulle få leselekser som gav dei ei positiv oppleving og ei kjensle av meistring i lesesituasjonen. At Even som sleit med å knekkja lesekode likevel skulle få leselekser som han opplevde som interessante og overkommelege. Skulen hadde ein predikasjon og forventning om at lærarane og dei føresette ville sjå teikn på større motivasjon og engasjement for leseleksa hos elevane dersom tekstane og bøkene var tilpassa deira lesekompetanse.

Forskerspørsmålet i denne studien er som følger:

**Korleis erfarer og opplever lærarar og føresette leseleksene etter innføring av ny leseleksemodell på første til fjerde klassetrinn?** I denne studien vil eg undersøkje korleis ei gruppa lærarar og foreldre har *erfart* og *opplevd* leseleksemodellen som skulen eg er tilsett ved tok i bruk i 2012. Leseleksemodellen kjem heretter til å bli referera til som 2012-modellen. Ved å gjennomføra ei slik undersøkning er det valt ein lokal ståstad i prosjekt. Dette vil ha både fordelar og ulemper, det kjem ein nærare innpå i kapittel 4. Forskingslitteraturen på området er mangelfull, studien kjem derfor til å støtta seg til ulike norske og internasjonale forskingsprosjekt som kan knytast direkte, og indirekte til arbeidet med leselekser.

Hovudmålet med studien er å finna ut korleis modellen er blitt motteke og jobba med både på skulen og i heimen. Refleksjonane kring arbeidet med leseleksemodellen vil springa ut frå forskingsintervju som skal gjennomførast med foreldre og lærarar. Det er ønskeleg at prosjektet kan fungera som utgangspunkt for ei evaluering av 2012-modellen i personalet på Furuhaugen skule. Ein har brukt leseleksemodellen i sju år, og tida er inne for ein grundig gjennomgang og evaluering. Modellen har kravd store investeringar både frå skulen, lærarane og foreldra si side. Det er derfor viktig at ein undersøker kva som fungerer, og kva som skal, og bør utbetrast og modererast. Målet er òg at studien kan fungera som ei stemma i leseleksedebatten i kommunen. Kanskje kan studien bidra til at leseleksedebatten blir meir enn ein ustrukturert og uformell diskusjon på lærarrommet og rundt middagsbordet? Kan refleksjonane som kjem fram i forskingsintervjua fungera som eit utgangspunkt for vidare

diskusjon på skuleleiarnivå, eller i det nystarta lærarspesialistnettverket i kommunen? Samstundes vil prosjektet vere eit tilskot og bidrag til den mangelfulle og avgrensa forskingslitteraturen som omhandlar leselekser og nivåinndelte leselekser på barnetrinnet.

#### 1.4 Masteroppgåva sin struktur og oppbygging

Masteroppgåva er sett saman av seks ulike delar, innleiing, tidlegare forskning, teoretiske betraktningar, studien sin metodologi, presentasjon og drøfting av funn, samt eit kapittel med ein oppsummerande drøftingsdel, konklusjonar og moglege praktiske implikasjonar. Kapittel 2 omhandlar tidlegare forskning, her vil det bli skissert kva ulike forskarar og forskingsprosjekt har funne og konkludert med når det gjeld lekser og leselekser. Teoridelen i kapittel 3 startar med ei stadfesting av kva lesing er, og kva innverknad lesing har på dagens samfunn. Det vil bli peika på kva ulike forskarar og teoretikarar har funne, og hevda når det gjeld motivasjon for lesing hos elevane. Vidare vil opplæringslova og kva den seier om tilpassa opplæring bli presentert. Til slutt i kapittel 3 vil ein sjå nærare på verdien av å dela litteratur og leseopplevingar i lesegrupper.

Kapittel 4 skildrar metodologien i studien. I dette kapittelet vil det bli skissert korleis ein kvalitativ forskingsmetode er blitt brukt som utgangspunkt for prosjektet. Den kvalitative forskingsmetoden *forskingsintervju* vil bli belyst, saman med informasjon om val av informantar, gjennomføring av intervju, og ei skissering av korleis analyseprosessen av datamaterialet har føregått. Til slutt vil det bli lagt fram nokre forskningsetiske problemstillingar, samt vurderingar av truverdigheita og validiteten i forskingsprosjektet. I kapittel 5 vil det bli gjeven ein presentasjon og ei drøfting av intervjudata som er komen fram i forskingsintervju med både foreldre og lærarar. Til slutt i kapittel 6 vil ein få ei oppsummerande drøfting, konklusjonar, og praktiske implikasjonar og refleksjonar kring vegen vidare.

## 2.0 Tidlegare forskning

### 2.1 Eit mangelfult forskingsfelt

Opseth (2008, s. 78) hevdar at ein av dei første direkte funna av lekser i den norske skulen strekkjer seg tilbake til skoleloven av 1877, der det står at «barn trenger spesielt med øvelse med utenatlæring i tiden når de ikke er på skole.» Mange har truleg høyrte foreldre og besteforeldre fortelja om salmevers og songtekstar som dei framleis hugsar på rams etter grundig pugging og innlæring på barneskulen. I dag har ein ikkje lenger lekser i form av innlæring av 54 vers av Terje Viken. Tida og samfunnet har endra seg, og det har synet på lekser òg. Grepperud (2012) påstår at ein i dag ser på lekser mellom anna som eit middel for å fremja læring, og for å byggja gode vanar hos elevane, mellom anna i form av innlæring av studieteknikk. I arbeidet med denne studien har det likevel blitt tydeleg at forskingsfeltet på området er mangelfult. Ein finn ein del forskingsprosjekt som gjeld lekser generelt, men det er vanskeleg å finna forskning som gjeld spesifikt leselekser. Det kjem likevel til å bli gitt ein presentasjon av viktige empiriske funn og konklusjonar som omhandlar lekser, og som kan sjåast i samanheng med bruken av leselekser på første til fjerde klassetrinn.

### 2.2 Forsking som omhandlar lekser

Dei fleste norske skuleelevar og føresette må ta stilling til tematikken som omhandlar lekser og leselekser allereie ved skulestart i første klasse (Utdanningsdirektoratet, 2016). Leseleksa er ein viktig og svært aktuell del av skuleløpet til elevane. Kanskje kunne ein då forventa at ein fann mykje, omfattande og grundig forskning på dette området, men det er ikkje tilfelle. For å få eit innblikk i den forskinga som faktisk føreligg, må ein bevega seg over Atlanteren til USA, då det er her hovudtyngda av lekseforskinga er gjort. Sjølv om ein finn ein del forskning som gjeld lekser generelt i USA, finn ein svært lite forskning som gjeld spesifikt leselekser. Cooper, Robinson og Patall (2006) har utarbeida to av dei mest omfattande metastudier som er gjort på lekser. Deira studie frå 2006 analyserte 900 empiriske studiar i tidsrommet 1987 til 2003. Dei konkluderte med at lekser *kan* ha ein positiv effekt på elevane si personlege og faglege utvikling. Likevel kjem ikkje studien med eit klart bilete av kva kriterium som ligg til grunn for denne positive effekten. Studien seier lite og ingenting om kva innverknad hyppigheit av lekser, leksetype, differensiering, tilpassing, alder, læraren sine tilpassingar og foreldra si involvering i leksearbeidet har på elevane. I tillegg hevdar den same studien at ein ikkje finn noko effekt av lekser hos dei yngste elevane (Cooper et al., 2006).

Hattie (2013) viser til 116 ulike studiar som er gjennomførte i ulike delar av verda, og konkluderer med at lekser har liten, om ikkje noko form for effekt på dei yngste elevane. Holte (2016) har intervjuet 37 lærarar og analysert 107 vekeplanar på 15 ulike skular i Noreg, og konkluderer med at leksepraksisen i Noreg kan potensielt ha negativ innverknad på elevane sin barndom og utvikling. Holte konkluderer med at norske lærarar bør revurdere bruken av lekser på barneskulenivå for å best mogleg ivareta kvaliteten på elevane sin barndom, samt deira faglege og personlege utvikling. Det blir poengtert at dersom ein skal ha lekser, må leksene ha meinig, mål og funksjon. Lekser *kan* vera ei belastning for foreldre-barn relasjonen, fordi lekser kan føra til konflikt (Holte, 2016). Dette samsvarar med det studiar har funne i USA, der Cooper (2001) har gjennomførte ei spørjeundersøking på 500 foreldre med barn i skulealder, 30 prosent rapporterte at lekser var ein av hovudgrunnane til stress og ueinighet i familien. I ei anna undersøking gjennomført blant 1379 foreldre fann ein at 50 prosent av foreldra opplevde at lekkesituasjonen førte med seg diskusjonar som inneheldt både roping og tårer, 22 prosent innrømte at denne frustrasjonen hadde ført til at foreldra gjorde leksene for barnet (Johnson, Arumi & Ott, 2006)

### 2.3 Kva gjer foreldra når dei involverer seg i elevane sine lekser?

Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel og Green (2004) på si side har utifrå metastudier konkludert med at lekser gjev foreldra eit unikt innblikk i kva elevane lærer på skulen. Dei gjev òg heimen og elevane eit høve til å diskutera kva som føregår på skulen, samstundes som lekser kan skapa eit viktig bindeledd mellom skule og heim, der lærar og foreldre kan ha ei felles forståing for kva eleven meistarar og ikkje meistarar. I 2001 forska Hoover-Dempsey, Battiatto, Walker, Reed, DeJong og Jones (2001) på korleis foreldre involverte og engasjerte seg i elevane sine lekser. Dei undersøkte kva strategiar foreldra brukte i leksearbeidet, og kva innverknad dette hadde på elevane si læring. Forskingsprosjektet slo fast at foreldra involverte seg i barna sine lekser fordi dei følte at det var forventet av dei. Samstundes formidlar dei at skulen verdsette foreldra si involvering og engasjement i elevane sine lekser.

Hoover-Dempsey et al. (2001) understrekar viktigheita av at heimen engasjerer seg i leksearbeidet, og poengterer viktigheita av at lærarane motiverer og inviterer til eit slikt engasjementet. Vidare la dei fram eit forslag til korleis foreldra kunne involvera seg i elevane sine lekser (tabell 2).

Tabell 2: What do parents do when they involve themselves in Children`s homework?

(Hoover-Dempsey et al., 2001)

Table 1: What Do Parents Do When They Involve Themselves in Children`s Homework?

1. *Interact with the student`s school or teacher about homework*
  - Communicate with the teacher about student performance, progress, homework
  - Meet school requests and suggestions related to homework (e.g., sign completed tasks, offer requested help, participate in homework intervention program)
2. *Establish physical and psychological structures for the child`s homework performance*
  - Specify regular times for homework, establish structures for time use
  - Articulate and enforce expectations, rules, and standards for homework behavior
  - Help student structure time, space, and materials for homework
  - Structure homework within the flow of family life; ensure parental “availability on demand”
3. *Provide general oversight of the homework process*
  - Monitor, supervise, oversee the homework process
  - Attend to signs of student success or difficulty related to task or motivation
4. *Respond to the student`s homework performance*
  - Reinforce and reward student`s homework efforts, completion, correctness
  - Recognize and offer emotional support for student performance, ability, effort
  - Review, check, correct homework
5. *Engage in homework processes and tasks with the student*
  - Assist, help, tutor, “work with” student or “do” homework with student
  - Teach student in direct, structured, convergent ways (e.g., learn facts, derive answers, drill, practice, memorize)
  - Teach student using indirect, more informal methods (e.g., respond to questions, follow student lead)
6. *Engage in meta-strategies designed to create a fit between the task and student knowledge, skills, and abilities*
  - Break learning tasks into discrete, manageable parts
  - Observe, understand, “teach to” student`s developmental level
7. *Engage in interactive processes supporting student`s understanding of homework*
  - Model or demonstrate appropriate learning processes and strategies
  - Discuss problem-solving strategies
  - Help student understand concepts, check for understanding
8. *Engage in meta-strategies helping the student learn processes conducive to achievement*
  - Support student`s self-regulation skills, strategies, personal responsibility for homework processes and outcomes
  - Help student organize personal thinking about assignments
  - Encourage student to self-monitor, focus attention
  - Teach and encourage the student to regulate emotional responses to homework

Adapted from Hoover-Dempsey et al. (2001)

Forslaga til foreldreinvolvering vart delt inn i to seksjonar som bestod av åtte kategoriar. Dei første fire kategoriane fokuserer på ulike metodar for foreldreinvolvering som størsteparten av familiar og føresette kan nytta, uavhengig av kultur, utdanning og sosioøkonomiske tilhøve. Den andre seksjonen inneheld metodar som krev at heimen har ei større og djupare forståing for barn i utvikling, læring og fagleg innhald. Vidare i studien vil dei fire første kategoriane i den første seksjonen bli omset til norsk og kommentert. Desse fire kategoriane vil i kapitel fem bli sett i samanheng med foreldreinformantane sitt engasjement i elevane sine leselekser.

Kva gjer foreldra når dei skal involvera seg i elevane sine lekser? Hoover-Dempsey et al. (2001, s. 2) har skissert følgjande punkt:

1. **Samtale mellom skule og heim om elevane sine lekser:** Diskutera eleven sitt arbeid og progresjon med lærarane, møta skulen sine forventingar til oppfølging av lekser i heimen.
2. **Danna fysiske og psykiske strukturar og rammer for leksearbeidet i heimen:** Setta av faste tider til arbeid med lekser, diskutera og fastesetta forventingar, reglar og standardar i leksearbeidet i heimen, hjelpa eleven med å strukturera tid og rom i leksearbeidet, sørga for at leksene blir gjort i eit tidsrom der foreldra kan hjelpa.
3. **Skapa ei generell oversikt over lekseprosessen og leksearbeidet:** Hjelpa, støtta, motivera og overvaka leksearbeidet i heimen, observera og gje tilbakemelding på det elevene meistrar og ikkje meistrar.
4. **Gje respons på eleven sitt leksearbeid:** Rosa eleven sine lekser, gje emosjonell støtte til elevane i arbeidet med lekser, sjå over og retta svar.

Hoover-Dempsey et al. (2001) hevdar at leksearbeid kan skapa eit viktig fellesskap og samarbeidet mellom skule og heim. Dersom elevane opplever å få strukturerte og tilpassa lekser, kan dette bidra til viktig læring. I tillegg gjev dette foreldra eit innblikk i kva elevane skal læra og kva dei kan. Lekser kan vera med på å skapa samtalar der elevane kan diskutera eiga læring. Lekser gjev òg heimen eit høve til å læra korleis dei på best mogleg måte kan hjelpa elevane i deira læringsprosess. Vidare poengterer Hoover-Dempsey et al. (2001) at det er læraren som har ansvar for at foreldra blir involvert i elevane sine lekser på ein god måte. Læraren må syta for at heimen får den opplæringa dei treng for å hjelpa og støtta elevane i deira læring og utvikling. Denne studien kjem til å støtta seg til Hoover-Dempsey et al. (2001) si forskning, då det eksisterer eit ønskje om å få innblikk i rammene rundt leseleksesituasjonen i heimen til elevane, samt i arbeidet som skjer kring leseleksene på skulen.



## 3.0 Teoretiske betraktningar

### 3.1 Viktigheita av å meistra lesing

Me lever i dag i eit tekstsamfunn. Kvar enn ein går er ein omringa og omslutta av lydar, teikn, bokstavar, ord, setningar og tekst. Frå temperaturmålaren som fortel korleis ein skal kle seg, til overskrifta i neonfargar som reklamerer for billig pinnekjøtt. Tekst påverkar, og set eit tydeleg preg på mennesket sin kvardag. Roe (2014, s. 18) hevdar at:

Lesingens betydning for den enkelte har endret seg i takt med samfunnets kulturelle, sosiale og økonomiske utvikling. Samfunnsmessige og teknologiske endringer har gjort at kravet om lesekompetanse blir stadig høyere og mer mangfoldig.

Det blir vidare hevda at uttrykk som *livslag læring* (Kunnskapsdepartementet, 2003) stiller strenge krav til mellom anna lesekompetanse (Roe, 2014). Lesing er ikkje lenger noko ein lærer ein gong for alle i løpet av dei første skuleåra, men ein prosess som er med gjennom heile skuleløpet, og livet elles. God lesekompetanse krev kontinuerleg arbeid og utvikling, og er ein svært viktig føresetnad for læring (Sonnenschein, Baker, Serpell & Schmidt, 2000).

### 3.2 Kva er lesing?

Lesing er blitt eit stort og mangfaldig forskingsfelt, og ulike teoriar belyser ulike aspekt ved lesing. Både i forskingsfeltet og i anna litteratur finn ein mange definisjonar på *lesing*. Elbro (2001, s. 19) har skissert følgjande definisjon, «Læsing er at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden». I følgje denne definisjonen dreier lesing seg om å skapa ei førestilling av det som hender i teksten gjennom ord og omgrep (Elbro, 2006). Ein høyrer ofte at lesing er ein kombinasjon av avkoding og forståing. Gough og Tunmer (1986) har utvikla ein modell dei har kalla «The simple view of reading,» og har konstruert følgjande formel: Lesing = avkoding x forståing. Dette er ein modell som hevdar at lesing består av to viktige komponentar: avkoding og forståing. Gough og Tunmer (1986) poengterer viktigheita av å meistra både avkodingsaspektet og forståinga. Dersom avkodinga og, eller forståinga ikkje er tilstrekkeleg, vil lesinga i stor grad verta svekka (Gough & Tunmer, 1986).

Gough og Tunmer (1986) har kalla sin modell «The *simple* view of reading,» men lesing er mykje meir komplisert og kompleks enn modellen antyder ved første augekast. Sjølv om avkoding og forståing står i sentrum når det gjeld lesing, er det fleire andre språklege og kognitive faktorar som må verka saman for at lesinga skal fungera tilfredsstillande. Frost (2003) har laga ein modell som set fokus på dei språklege og kognitive faktorane som ligg bak avkoding og forståing. Fire av desse faktorane er: elevane sitt sjølvbilete, leseerfaring, lesestrategiar og kunnskapsinteresser. Molander og Skauge (2009) har funne i si forskning at motivasjon og emosjonar har stor innverknad på elevane si leseutvikling. Dei har funne at elevar som ikkje å meistrar avkodinga vil kjenna på både frustrasjon og negative emosjonar. Desse negative kjenslene vil påverka lesinga til eleven. Vidare poengterer dei at lesedugleiken til eleven vil auka dersom frustrasjonsnivået er lågt, og bli senka dersom frustrasjonsnivået er høgt (Molander & Skauge, 2009). Lesing er som eit puslespel. Alle brikkene må vera på plass før ein kan sjå, oppfatta og nyta det fullstendige motivet. Men for å løysa og fullføra dette puslespelet treng ein både *engasjement* og *motivasjon*.

### 3.3 Å skapa engasjement og motivasjon for lesing

«Gi mitt barn lesehungere.» -Astrid Lindgren

Det er mogleg å påstå at dei fleste lærarar deler Lindgren sitt ønskje om å gje barna *lesehungere*. Ein hunger etter å ta del i den fantastiske verda som bøker og tekst kan openberra for den som les. Men slik er det ikkje for alle barn. Det er ikkje slik at alle er født med denne lesehungeren som Lindgren snakkar om. Sanninga er at enkelte aldri kjenner på gleda av å lesa ein tekst, eller fordjupa seg i ei god bok (Nakanishi, 2015). Akkurat dette er ein av dei største utfordringane som møter læraren i skulekvardagen. Korleis kan ein skapa motivasjon og engasjement for lesing hos elevane? Korleis kan ein gje leselekser som dei kan setja seg ned med heime saman med foreldra, utan å føla at de ikkje strekkjer til, eller at dei ikkje meistrar lesinga? Før ein kan nærma seg eit svar på desse spørsmåla, må ein undersøkje kva *motivasjon* og *engasjement* tyder i denne samanheng.

*Engasjement* blir definert på ulike måtar av ulike forskarar. I denne studien vil det bli tatt utgangspunkt i Skinner, Furrer, Marchand og Kindermann (2008) sin definisjon. Dei hevdar at engasjement kjem til utrykk som positiv åtferd, gjennom å følgja regler og normer i klasserommet, ta avstand frå distraherande åtferd, delta i sosiale og faglege aktivitetar, mellom anna gjennom å delta i diskusjonar og stilla spørsmål. Forsking indikerer at

engasjement er ein sentral og svært viktig faktor for at elevane skal få eit optimalt utbytte av skulekvardagen (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Fleire ulike studiar antydar at elevane sitt engasjement i læringsaktivitetar bidrar til større læringsutbytte (Connell, Halpem-Felsher, Clifford, Crichlow & Usinger, 1995; Park, Holloway, Arendtsz, Bempechat & Li, 2012; Skinner, Zimmer-Gembeck, Connell, Eccles & Wellborn, 1998).

God leseforståing er i stor grad avhengig av *engasjement* (Pflaum & Bishop, 2004). Dette engasjementet er ofte styrt av leseglede og leselyst, men ikkje alltid. Engasjement for lesing kan også vera styrt av den drivkrafta som blir skapt når ein skjønar kvifor ein skal lesa, og kvifor det er viktig at ein forstår det ein les (Pflaum & Bishop, 2004). Roe (2014) viser til samtalar som vart gjennomført med elevar i høve til PISA+ prosjektet. I samtalanane fortel elevar at læraren kan bidra til å motivera elevane for lesing, samt hjelpa dei vidare dersom dei slit med lesing. Ein måte læraren kan bidra på, er å bruka elevane sine interesseområder og førforståing aktivt når ein jobbar med lesing og tekst. Då vil elevane ha eit større høve til å plassera det nye fagstoffet i ein kjent samanheng. Dette samsvarar med det Roe (2014, s. 43) seier å ha funne i ulike samtalar med skuleelevar:

(...) mange elever opplever lesing som både hardt arbeid og krevende intellektuelt arbeid, men det går mye lettere når det er lystbetont, eller når de ser nødvendigheten av det for å oppnå noe som er viktig for dem (...)

nærare bestemt, når dei opplever motivasjon i arbeidet med skriftleg tekst.

Omgrepet *motivasjon* blir ofte brukt i kvardagsspråket som ei form for indre, positivt lada drivkraft som gjer at ein ønskjer å utføra ei handling eller ei oppgåve (Buland, Dahl, Finbak & Hamn, 2008). Å definera motivasjon på ein pedagogisk og forskarbasert måte er vanskeleg. Roe (2014) påpeikar at grunnen til dette er at enkelte forskarar hevdar at det ikkje eksisterer ein allmenn akseptert definisjon av ordet motivasjon, og at det er betre å bruka andre omgrep for å skildra eigenskapar som styrer handlingar på spesielle måtar, for eksempel innsats og uthald. Likevel finn ein enkelte forskarar som har gjort eit forsøk på å definera omgrepet, mellom anna Kaufmann og Kaufmann (1998, s. 43). Dei definerer motivasjon på følgjande måte, «Motivasjon er de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse.»

Ryan og Deci (2000) skil mellom det som ofte blir omset til indre («Intrinsic») og ytre («extrinsic») motivasjon. Indre motivasjon skjer når ein aktivitet blir opplevd som engasjerande og interessant, og er til glede og/eller nytte for den det gjeld. Denne type motivasjon inneheld ei grad av valfridom frå elevane si side. Ryan og Deci (2000) hevdar at dette er eit godt utgangspunkt for læring. Dei har i si forskning vist til feltstudiar der lærarane gjev elevane meir ansvar og involvering i læringsprosessessen, noko dei hevdar vil fremja elevane sin indre motivasjon. Ytre motivasjon handlar i større grad om å gjera noko for å oppå eit bestemt mål. I slike tilfelle aksepterer eleven ei viss form for ytre regulering frå til dømes lærar (Ryan & Deci, 2000). Dette samsvarar med funna frå TIMSS-undersøkinga i 1996 (Beaton, 1996). I datamaterialet frå undersøkinga har ein funne at indre motivasjon er interessebasert og den ytre motivasjonen er meir instrumental. Når det gjeld lesing, kan dette koma til uttrykk ved at det er lettare å lesa ein tekst som omhandlar eit tema ein er interessert i, enn å lesa om noko som ikkje vedgår ein, eller som ein ikkje er interessert i. Sjølv om den indre motivasjonen ikkje alltid er til stades når elevane les, kan ytre motivasjon spela ei rolle dersom elevane opplever at det er naudsynt å forstå ein tekst for å nå eit mål, eller for å kome fram til ei løysing på eit problem. Då vil dei ytre motivasjonsfaktorane syta for at lesinga blir meir skjerpa og konsentrert (Roe, 2014).

Det er svært vanskeleg å måla elevar sin motivasjon, likevel påstår Lillemyr (2007) at ein ofte ser at motivasjon generelt heng saman med prestasjon. Roe (2014) hevdar å ha funne at dersom ein opplever at ein meistrar noko, vil ein ofte også oppleve at ein er motivert for den bestemte aktiviteten. Motivasjon er eit breitt forskingsfelt, og ein finn fleire definisjonar på omgrepet, men uavhengig av formulering og innhald er det stor einigheit blant forskarar om at motivasjon er nært knyta opp mot sjølvoppfatning (Lillemyr, 2007). Ser ein dette i samanheng med lesing, vil dette tyda at god sjølvoppfatning kan bidra til at eleven er villig til å ta fatt på meir utfordrande tekstar. Trua på å lukkast vil etter kvart ha ei sjølvforsterkande positiv effekt på sjølvoppfatninga deira. Dette vil føra til at dei kjem inn i ein god sirkel som kan bidra til at dei blir betre lesarar. Elevar med manglande leseugleikar oppfattar ofte lesing meir som straff enn som ei påskjønning. Desse elevane vel bort leseaktivitetar dersom dei har høve til det, særleg dersom tekstane dei blir presenterte for er for kompliserte for deira lesenivå. Lesinga blir etter kvart forbunde med nederlag og dårleg sjølvkjensle. Dette kan føra til at dei kjem inn i det Roe har kalla ein «ond lesesirkel» (Roe, 2014).

### 3.4 Sju + seks motivasjonsfaktorar

PISA undersøkinga frå 2010 slo fast at elevar som er motivert for lesing, og som likar å lesa, presterer betre skulefagleg enn elevar som ikkje er motivert for lesing, og som ikkje likar å lesa (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010). Undersøkinga fann at i dei 64 landa som deltok i PISA undersøkinga rapporterte 37 % av elevane at dei ikkje likte å lesa. Slike funn indikerer at lesing og motivasjon går hand i hand. Sjølv om PISA undersøkinga måler 15-åringar sin lesekompetanse, kan resultatane likevel sjåast i samanheng med motivasjon for lesing hos yngre elevar. På bakgrunn av klasseromsforskning har Gambrell (2011) skissert sju faktorar som må vera til stades for at elevar skal oppleve at dei er motiverte for lesing.

1. Lesestoffet er relevant for deira liv og interesseområde.
2. God tilgang til eit større utval litteratur og tekst.
3. Delta i vedvarande leseprosessar.
4. Å sjølv vera med på å bestemma kva ein skal lesa.
5. Samtala med andre om tekst, bøker og litteratur.
6. Møta litterære oppgåver som utfordrar ein.
7. Lesing og litteratur blir vektlagt i klasserommet og skulekvardagen.

Oxford og Shearin (1994) på si side hevdar at motivasjon for lesing er samansett av fleire ulike element. Med utgangspunkt i sosialpsykologi, kognitiv utviklingspsykologi, samt sosiokulturell psykologi har dei, på lik linje med Gambrell (2011), skissert sentrale faktorar som dei gjennom eiga forskning hevdar å ha sett vil påverka motivasjonen til elevane i læringssituasjonen.

1. Positive haldningar til læring.
2. Sjølvoppfatning, tru på å lukkast eller angst for å mislukkast.
3. Klare mål for kva dei skal læra, og kvifor det skal lærast.
4. Eiga deltaking i læringsprosessen.
5. Støtte frå lærar eller medelevar.
6. Personlege erfaringar og kunnskapar (Oxford & Shearin, 1994).

Motivasjonsfaktorane som Gambrell (2011) og Oxford og Shearin (1994) har skissert ovanfor kan ein sjå i samanheng med det arbeidet skulen og heimen gjer i samband med leselekser. Ein kan konkludera med at om ein skal lukkast med leselekser må elevane ha eit klart mål for

kva dei skal læra, dei må oppleva å få støtte frå lærar, foreldre og medelevar, i tillegg må dei vere aktive deltakarar i læringsprosessen. Dette kan ha ei positiv innverknad på elevane si sjølvkjensle, og føra til at angsten for å mislukkast med leseleksene blir mindre. Dette kan sjåast i samanheng med det Dysthe (1995) har funne i si klasseromsforskning når det gjeld verdien av at skulen skapar interaksjonsformer og miljø der elevane opplever å bli sett og akseptert. Eit miljø der ein på ein positiv måte kan vera med på å danna eigen og andre sin identitet. Mellom anna gjennom å oppleva å bli verdsett for det ein kan og det ein meistarar. Bunting (2014) påstår at om elevane skal ha moglegheit til å utvikla seg både fagleg og emosjonelt, er det ein viktig føresetnad at dei får ei opplæring som er tilpassa deira individuelle føresetnadar.

### 3.5 Å bruka rettleia lesing og lesegrupper for å oppnå tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring er i dag eit overordna prinsipp for opplæringa i den norske skulen, og skal liggja til grunn for arbeidet som blir gjort i skulen. Prinsippet tilpassa opplæring er nedfelt i opplæringslova (1998) § 2-1: «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte elev og lærling.» I opplæringa til elevane er det viktig at skulen tar utgangspunkt i elevane sine evner og føresetnadar, og at ein verdset eit læringsmiljø som tar omsyn til at elevane skal utvikla seg i møte med utfordringar som dei meistarar. Stortingsmelding 18 poengterer verdien av at den ordinære undervisninga blir tilpassa til den enkelte elev, slik at det blir eit mindre behov for spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Utdanningsdirektoratet hevdar at tilpassa opplæring er eit verkemiddel i den norske skulen som skal sørgja for at alle elevar opplever meistring og læringsutbytte. Vidare hevdar dei at

Når lærere tenker tilpasset opplæring og inkludering i et systemperspektiv, har de mange muligheter til å justere og tilrettelegge undervisningssituasjoner slik at de blir gode for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det er tydeleg at skulen blir oppmoda til å tenkja tilpassa opplæring som noko ein kan, og bør gjera på systemnivå (Bunting, 2014). Vidare skal ein sjå korleis Furuhaugen skule brukte tilpassa opplæring som eit viktig fundament i arbeidet med å tilpassa leseleksa til den enkelte elev på første til fjerde klasstrinn.

Det er mange vegar til Rom, og det er mange vegar til god leseopplæring. Ein av desse vegane kan vere *retteia lesing* (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Dette er ein strukturert og målretta metode for leseopplæring som etter kvart har fått gjennomslag i skular over heile landet. Metoden kjem opphavelig frå den retteia leseopplæringsmetoden *Guided reading* som er utvikla på New Zealand (Gaynor, Thompson & Craker, 2003; Learning Media, 1996/2003; Steen-Paulsen & Wegge, 2008). Retteia lesing vart introdusert i Noreg via læreverket *Simsalabim*, samt fagboka *Å lese for livet, -barn lærer å lese* (Learning Media, 1996/2003). Ein variasjon av retteia lesing, er ein modell som vart utvikla ved Nylund Skole i Stavanger (Nylund skole, 2019). Deira modell byggjer på mange av dei same teoretiske tankane og ideane som ein kjenner frå New Zealand, men modellen har innslag av amerikanske undervisningsmetodar (Aasen & Solheim, 2011). Etter kvart er retteia lesing blitt ein etablert leseopplæringsmetode ved mange skular i Noreg. Vidare kjem ei skissering av metoden, og korleis den blir brukt i klasserommet.

I hovudsak går metoden ut på å ha lesegrupper i mindre grupper. Læraren retteiar elevgruppa i økter på 15-20 minuttar. I grupper jobbar ein med tekst, samt etablerer og vidareutviklar metaspråkleg medvit hos elevane. Denne medvita skal gje elevane ei forståing for språk, kva språk er, kva ein brukar språk til, og at språk er ein føresetnad for å gjera seg forstått både munnleg og skriftleg (Klæboe & Sjøhelle, 2013). I leseøkta blir elevane introdusert for ein meiningsfull tekst som blir gjennomarbeida på fleire ulike måtar. Retteiinga skjer i samtalar mellom elevar, og mellom elevar og lærar. Det er læraren som leiar samtalane. Korleis ein vel å strukturera samtalane varierer ut ifrå kva gruppesituasjon ein er i, kva elevane har behov for å læra, og kva tekst ein jobbar med. I ei lita gruppe har læraren god oversikt over den språklege utviklinga til elevane, samt deira individuelle lesekompetanse.

Lesegruppesituasjonen legg til rette for at ein mellom anna kan føra dialog om tekst og språk, ein kan nærlesa tekst, undersøkje språklege verkemiddel og tileigna seg kunnskap om grammatikk (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

God klasseromsorganisering og klasseleiing er ein viktig føresetnad for at metoden *retteia lesing* skal vere føremålstenleg, samt ha ei positiv effekt på elevane si leseutvikling (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Metoden krev grundig planlegging og systematisk retteiing som tar utgangspunkt i den enkelte elev sine behov. Ofte er klassen delt i homogene lesegrupper under gjennomføringa. Klæboe og Sjøhelle (2013, s.18) peikar på at «veiledningen foregår på lærestasjonen, og elevene som er på samme lesenivå, arbeider med samme tekst.» Enkelte

skular vel å bruka stasjonsundervising som organisatorisk modell i arbeidet med rettleia lesing i lesegrupper. Det er òg mogleg å gjennomføra arbeidet med ei lesegruppe på eit anna rom medan resten av klassen jobbar med eit alternativt opplegg (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Furuhaugen skule har valt å prøva fleire ulike organisatoriske former og rammer i arbeid med rettleia lesing i lesegrupper.

### 3.6 Å dela leseopplevingar i lesegrupper

Fleire klasseromsstudiar har funne at ulike undervisningsopplegg og metodar som inneheld sosial interaksjon i arbeidet med lesing fører til auka motivasjon for lesing hos elevar (Calvert, Malloy & Igo, 2001; Gambrell, Hughes, Guthrie, Van Meter, McCann & Alao, 1998; Guthrie et al., 2007). Dette kan sjåast i samanheng med lesemotivasjonsfaktorane til Gambrell (2011). Ein av desse faktorane påpeiker at barn blir meir motiverte for lesing ved å samtala med andre om tekst, bøker og litteratur. Applebee, Langer, Nystrand og Gamoran (2003) har funne at barn lærer og utvikla seg gjennom sosial interaksjon med andre barn. Gjennom denne type interaksjon får elevane høve til å samtala om, og diskutera bøker og tekst, lesa saman, låna og dela bøker (Guthrie, Wigfield & Von Secker, 2000). I følgje Turner og Paris (1995) kan sosial interaksjon mellom elevar bidra til å motivera elevane for lesing. Vidare hevdar dei å ha funne at kommentarar og tilbakemeldingar frå medelevar vil gjera elevane interesserte og nysgjerrige på litteratur som klassekameratane har lese. I tillegg påpeikar dei at elevar vil bli inspirerte til å jobba meir med eiga lesing ved å sjå progresjonen og den aukande lesekompetansen til medelevar (Turner & Paris, 1995).

Andreassen (2014) hevdar at tekstsamtaler i grupper kan ha meir eller mindre strukturert form. Dersom samtalen er svakt strukturert og av ein uformell art kan ein lesa felles tekst, stoppa undervegs og diskutera det ein har lese, fortelja kvarandre om noko som gjorde inntrykk, eller diskutera kva ein hugsa særskilt godt frå teksten. I ein slik gruppesituasjon brukar læraren opne, og gjerne autentiske oppgåver og spørsmål, utan bestemte svar (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). Strukturerte samtalar er ofte eksplisitt undervisning i få, eller eit bestemt emne i tilknytning til teksten. Dette kan visa seg ved at ein snakkar om vanskeleg og ukjente omgrep i teksten, eller at ein kommenterer teiknsetjingsbruk. Sjølv om det ligg mange moglegheitar i ein slik gruppesituasjon, hevdar Van Daal, Solheim, Gabrielsen og Bergnum (2007) at studiar frå klasserommet viser at det er lite systematisk bruk av samarbeidslæring på barnetrinnet.



Tida der ein sit saman i lesegrupper kan vera eit gyllent kvarter der ein har tid og rom til å sjå og høyra på den enkelte elev; deira tankar, refleksjonar og undringar. Det er ein situasjon ein som lærar bør nytta til sitt fulle potensiale (Andreassen, 2010). Likevel viser forskning at lærarar i forholdsvis lita grad nyttar tekstsamtalar i mindre elevgrupper. Andreassen (2010) hevdar at utfordringar med dialogen i desse samtaleøktene kan vera ein av grunnane til at metoden er mindre brukt i småskulen. Dette kan kome til uttrykk ved at elevane ikkje har fått nok innføring og trening i å lytta til kvarandre, halda seg til tema i samtalen, samstundes som dei har vanskar med å skilja mellom fag, tema og person. Andreassen (2010) hevdar at ein grundig gjennomtenkt gruppesamansetnad og god balanse mellom lærarstyring og elevdeltaking i samtalen i stor grad bidrar til å oppnå tilpassa leseopplæring for elevane. Andreassen konkluderer med at det derfor er viktig at både lærarar og elevar tileignar seg kunnskap om korleis ein kan bruka lesegruppa på ein føremålstenleg måte i leseopplæringa.

### 3.7 Samanfating av tidlegare forskning og teori

Denne studien undersøker to informantgrupper sin respons på ein leseleksemodell som i stor grad byggjer på tilpassa opplæring, differensiering, sosial samhandling og sosial interaksjon. I kapittel 3 vart det hevda at den sosiale samhandlinga kan vera ein viktig bidragsytar i elevane si leseopplæring (Guthrie, Wigfield & Von Secker, 2000; Turner & Paris, 1995). Lesing er i dag ein svært viktig føresetnad for at menneske skal kunna fungera optimalt på ulike arena i samfunnslivet (Roe, 2014). Lesing og forståing går hand i hand, og er derfor blitt ein sentral del av elevane sitt skuleløp allereie frå første dag i første klasse. I kapittel 3 er det blitt poengtert at *motivasjon* og *engasjement* alltid vil påverka og prega elevane si leseutvikling, samt ha ei sentral rolle når det gjeld leselyst og elevane si tru på eiga læring og meistring (Lillemyr, 2007). Lesing er ein kompleks dugleik, og for å fremja denne dugleiken kan leselekser vera eit avgjerande hjelpemiddel og ein viktig bidragsytar (Grepperud, 2012).

I kapittel 2 vart det referert til ulike studiar som gjev til dels motstridande informasjon om lekser og leselekser. Cooper, Robinson og Patall (2006) har konkludert med at lekser *kan* ha ei positiv effekt på elevane si personlege og faglege utvikling. Hattie (2013) på si side har funne at lekser har liten, om ikkje noko form for effekt på dei yngste elevane. Holte (2016) hevdar at bruken av lekser i norske barneskular potensielt kan ha negativ innverknad på elevane sin barndom og utvikling. Studiar i USA har konkludert med at lekser kan vera ein av hovudgrunnane til stress og ueinigheit i familien (Cooper, 2001). Som ei motrøyst til ein del

av forskninga som er skissert ovanfor, har Hoover-Dempsey et al. (2004) konkludert med at lekser kan gje heimen eit unikt innblikk i kva elevane lærer på skulen, og at lekser kan skapa eit viktig bindeledd mellom skule og heim.

## 4.0 Metodologi

### 4.1 Kvalitativ forskning og det kvalitative forskingsintervjuet

I denne studien er det vald ein kvalitativ forskingstilnærming som utgangspunkt. Denne type tilnærming vektlegg eit fortolkande syn på datamaterialet (Dalen, 2011). Målet med studien er å få eit nærare innblikk i lærarar og føresette sine tankar og erfaringar knytt til ein ny leseleksemodell på ein barneskule. For å få tak i desse erfaringane er det blitt brukt ei kvalitativ forskingstilnærming. Dalen (2011, s. 15) peikar på at eit overordna mål for den kvalitative forskinga er å utvikla ei forståing av fenomen som er knyta til personar eller situasjonar i deira sosiale verkelegheit, og at det handlar om å «få dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livvssituasjon.» Det vil bli gjennomført individuelle forskingsintervju med sju føresette og tre lærarar. Individuelle intervju vil kunna bidra til at informantane ikkje treng å ta omsyn til korleis vedkommande framstår i høve til andre (Postholm & Jacobsen, 2011). Ein trekker intervjuobjektet ut av ein sosial samanheng, og vedkommande kan derfor svare meir ope og ærleg (Postholm & Jacobsen, 2011).

Kvale, Brinkmann, Rygge, Anderssen (2009, s. 20) hevdar at «Det kvalitative forskingsintervjuet søker å forstå verden sett ut frå intervjupersonenes side.»

Forskingsintervjuet har som mål å få fram og avdekka folk sine erfaringar og opplevingar knytt til eit lite tverrsnitt av verda. Det er fleire grunnar til at eit forskingsintervju kan vera ein gunstig metode når det gjeld å få innblikk i personar sin kvardag. I denne studien er metoden brukt fordi forskaren søker informasjon om ein situasjon som utartar seg i heimen til elevane, eller i ein klasseromsituasjon vedkommande ikkje er ein del av i kvardagen. Eit intervju vil bidra til å få innsyn i ein del av informantane sine meiningar, opplevingar og erfaringar. Likevel vil graden av innsyn variera frå person til person.

Dalen (2011) hevdar at i eit kvalitativ forskingsintervju kan det vera vanskeleg å finna den rette balansen mellom nærleik og distanse til informantane. Samstundes kan ein oppleve at forskaren sin solidaritet med informanten kan vera ein metodesvakheit. Dette kan ha innverknad på både intervjusituasjonen og tolkinga av datamaterialet. I møte med informantane er det viktig for meg som forskar å heile tida ha fokus på at ein har eit ønskje om å bli tatt med inn i informantane si verd. Ein kan på ingen måte ta fysisk del i leseleksemodellen i heimen, men ein må likevel forsøka å ha fokus på å lytta, forstå og vera

til stades i det dei seier, og det dei formidlar. Patton (1990) hevdar at kvaliteten på det som kjem fram i eit intervju, er avhengig av den som intervjuar. Vidare seiar han at dersom forskaren er genuint interessert og oppteken av tema ein forskar på, vil intervjuet bera preg av dette. Det blir hevda at den som lyttar aktivt, og stiller gode spørsmål oppnår at informanten deler viktig og nyttig informasjon. Samstundes påpeikar Kvale et.al (2009) verdien av å respektera det informanten formidlar, samt og attfortelja det dei seier mest mogleg korrekt, utan å endra meininga bak det som blir sagt.

## 4.2. Intervjueprosessen

### 4.2.1 Val av informantar

Kvale et.al (2009, s. 148) hevdar at ein må «intervjue så mange personer som det trengst for å finne ut det du trenger å vite.» Vidare peikar dei på at talet på informantar i kvalitative intervjuundersøkingar har ein tendens til å bli for stort, eller for lite. Dersom talet er for lite, er det vanskeleg å sjå samanhengar og trekkja slutningar. Blir antalet for stort, har ein ikkje tid til å foreta ein djupare analyse av intervjuet. I vanlege intervjuundersøkingar seier ein ofte at det er vanleg med 15 +/- 10 informantar. Samstundes er det eit generelt inntrykk frå nyare intervjuundersøkingar at det ofte er ein fordel å ha eit mindre antal intervju i undersøkinga, og heller bruka meir tid på førebuing og analyse (Kvale et al., 2009).

I denne studien vart sju foreldre og tre lærarar intervjuet. Lærarane som vart intervjuet, er vald på bakgrunn av deira erfaringar og opplevingar knyta til leseleksemodellen som skulen utarbeida i 2012. Samtlege har mykje erfaring med modellen, og vil kunna belysa den frå fleire ulike sider. På Furuhaugen skule har alle lærarar og klassar brukt same leseleksemodell sidan 2012. Det er derfor sannsynleg at lærarane sine svar vil samsvara meir enn det foreldra sine svar og refleksjonar vil gjera. I tillegg er leseleksemodellen blitt diskutert i personalet over lenger tid, meiningar og refleksjonar i lærargruppa vil derfor truleg likna kvarandre i stor grad. Grunnen til at det vart vald fleire foreldre enn lærarar, var fordi foreldra sine svar og refleksjonar truleg ville sprika meir, og vera meir varierte enn lærarane sine svar. I tillegg føregår leselekser i heimen, og det vil vere både nyttig og føremålstenleg å få varierte og allsidige tilbakemeldingar frå ei større gruppe foreldre.

Då eg i forkant har kjennskap til enkelte informantar, vil det kunna eksistera ei grad av førforståing når det gjeld kva dei kan bidra med i eit intervju. Det vart derfor skissert nokre

kriterium for dei potensielle informantane. Det var viktig å intervju nokon som hadde hatt barn som hadde brukt skulen sin leseleksemodell før 2012, og som i tillegg hadde hatt barn på skulen som hadde brukt leseleksemodellen etter 2012. Grunnen til dette var at det vil kunne gje ei form for samanlikningsgrunnlag. I tillegg er det mogleg at leseleksesituasjonen har endra seg dei siste åra, denne endringa er det viktig å få innsyn i. Det vart sendt ut ei felles tekstmelding til alle foreldra på skulen (vedlegg 5). Det vart informert kort om den aktuelle studien og prosjektet. Kriteria som er nemnt ovanfor, vart presentert i meldinga. Ved å bruka denne invitasjonsmetoden hindra ein at eigne kjensler og tankar spela inn på val av informantar, og utvalet vart meir tilfeldig. I løpet av dei neste dagane kom det ni førespurnadar, sju av desse oppfylte alle kriterium. Dei aktuelle informantane vart inviterte til å delta i eit intervju, og det vart avtalt tid og stad for gjennomføring.

#### 4.2.2 Forskarrolla

Mi førforståing og kjennskap til informantane i denne studien kan skapa ei utfordring som det er viktig at ein er innforstått med. Dette samsvarar med det Dalen (2011) har hevda, ein må vera klar over at forskaren sine kunnskarar om tema til ei viss grad kan ha ei innverknad på resultatane. I denne studien er det blitt forska på eit område og felt som eg sjølv er involvert i. Eg har vore med på å utarbeida leseleksemodellen, og eg har brukt modellen saman med eigne elevar. Samtidig har eg varierende kjennskap til informantane frå før. Viktige bidragsytarar i arbeidet med å opptre så nøytralt som mogleg, kan vera å ha ein skriftleg introduksjon i starten av intervjuet slik at alle får same informasjon om prosjektet (vedlegg 7 og 9). Ein kan velja å gjennomføra intervju i same lokale og på same plass, bruka same spørsmål til samtlege informantar, og generelt prøva å opptre likt i alle intervjumøta (Dalen, 2011). Ein vil alltid gjera sitt yttarste for å vera nøytral i ein prosess som dette, og det er svært viktig at ein heile tida har fokus på denne utfordringa. Dette er ein situasjon der ein beveger seg ut av lærar- og kollegarrolla og inn i ei ny rolle som forskar. Dette rollebyttet kan vera komplisert, men og svært lærerikt, då ein får moglegheit til å granska både eigen og skulen sin praksis med eit nytt blick. I tillegg kan ein nytta forskarrolla til å prøva å få eit unikt innblikk i kva heimen tenkjer og meiner om dei endringane som skulen har føretatt på eit område.

### 4.2.3 Utvikling og utprøving av intervjuguide

Det har blitt gjennomført eit halvstrukturert intervju med samtlege informantar. Postholm og Jacobsen (2011) poengterer at i eit halvstrukturert intervju har forskaren førebudd relevante spørsmål på førehand, samtidig som ein er open for å ta opp tema som ikkje var planlagt i forkant. Vidare hevdar Postholm og Jacobsen (2011) at eit halvstrukturert intervju eignar seg godt dersom ein skal evaluera eit prosjekt, eller dersom ein har planar om å endra eit prosjekt. Vidare blir det poengtert at denne type intervju vil gje «god informasjon om nå-situasjonen og om mulige veier vidare» (Postholm & Jacobsen 2011, s. 76). I dette prosjektet skulle svara og erfaringane til informantane brukast som utgangspunkt for evaluering av leseleksemodellen. Det halvstrukturerte intervjuet vil vera godt eigna til å få ei statusoppdatering, og for å innhenta informasjon om den pågåande prosessen.

I førebuingfasen vart det utarbeidd ulike tema som skulle belysast, og som ein skulle få innblikk i gjennom intervju. Bakgrunnen og grunnleggjendane for val av tema vil bli skissert i neste avsnitt. I kapittel 5 vil dei ulike tema som er diskutert i intervju fungere som utgangspunkt for presentasjon og drøfting av datamaterialet. Spørsmåla som vart nytta i intervju, vart laga på bakgrunn av desse tema. Det vart planlagt å stilla samtlege spørsmåla til alle informantar. Samtidig er det viktig at ein er førebudd på at det vil koma fram interessant og relevant informasjon som gjer at intervjuet og samtalen kan ta ei anna vending.

Då både foreldre og lærarar skulle intervjuast, vart det skissert tema som kunne grunnleggjast i teori, som var samanliknbare, og som det samstundes var mogleg å tilpassa til den einkilde informantgruppa. Det første tema var **Leselekkesituasjonen før 2012**. Bakgrunnen for val av dette tema var at det vil vera interessant å presentera eit samanlikningsgrunnlag i prosjektet. Ved å spørja korleis leselekkesituasjonen var før 2012, vil ein kunna undersøkje om det har skjedd endringar både i arbeidet med leseleker, og i refleksjonane og haldninga til både lærar og foreldre. Det neste tema som vil bli belyst i intervju, er **endringar i organisatoriske rammer og ressursbruk i heimen og på skulen**. Det er naudsynt å sjå nærare på ressursbruk fordi leseleksemodellen kan føra med seg ein del endringar både når det gjeld lærardekning og økonomi. Det vil derfor vere interessant å undersøkje korleis lærarane reflekterer rundt denne endringa. Forskingsprosjektet til Hoover-Dempsey et al. (2001) viser korleis foreldre kan involvera og engasjera seg i elevane sine leker og kva strategiar dei brukar i leksearbeidet (vedlegg 4). For å få innblikk i korleis foreldreinformantane i denne studien

involverer seg i elevane sine leselekser vert derfor **organisatoriske rammer** eit tema i intervju.

Det neste tema som vil bli belyst i intervju er **leselekser og tilpassa opplæring**.

Opplæringslova (1998) § 2-1 påpeikar at alle elevar har krav på tilpassa opplæring. Det vil derfor vere interessant å undersøkje om heimen opplever at elevane får leselekser som er godt tilpassa deira kompetanse og behov, og om lærarane opplever at dei gjev tilpassa leselekser til den enkelte elev. I tillegg er det ønskjeleg å få innblikk i kva ringverknadar tilpassa leselekser kan ha. Vidare vert tema **motivasjon og engasjement** vald. Forsking indikerer at **engasjement** er ein sentral og viktig faktor for at elevane skal få optimalt utbytte av opplæringa skulen gjev (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Både foreldre og lærarar vil derfor blir bedt om å reflektera rundt elevane sitt engasjement i arbeidet med leselekser.

**Motivasjon** er mellom anna nært knytt opp mot sjølvoppfatning (Lillemyr, 2007). Dette kan sjåast i samanheng med elevane sin motivasjon for leseleksearbeidet. Vil tilpassa leselekser føra til at elevane er meir motiverte for leselekser, og vil dette ha ei innverknad på deira sjølvoppfatning? Det siste tema som vil bli belyst i intervju er **skule- og heimsamarbeidet**. Dette samarbeidet vil vera ein avgjerande faktor i arbeidet med leselekser, og både skule og heim vil bli bedt om å reflektera kring korleis dette samarbeidet fungerer.

I forkant vart det gjennomført eit prøveintervju med ein person som er både lærar og forelder. Vedkommande har derfor moglegheit til å svara på spørsmåla ut frå eit perspektiv som både mor og lærar. I løpet av intervjuet vart det tydeleg at spørsmåla som gjaldt leseleksene før 2012 måtte endrast. Det viste seg at ein hugsar mindre enn det ein hadde forventa når det gjeld korleis leselekse situasjonen var for sju år sidan. Spørsmåla som omhandla dette vart derfor endra frå fleire meir spesifikke spørsmål til eit ope spørsmål. Det vart òg tydeleg kor viktig det er at den som intervjuar framstår som undrande og interessert. På denne måten inviterer og oppmodar ein til meir refleksjon frå informantane. I eit prøveintervju får ein undersøkt om spørsmålsformuleringar er tydelege nok. Det gjev òg eit unikt høve til å sjå kor viktig framtoninga til den som intervjuar er. Ein må jobba for å vera ein aktiv lyttar og samtaleregissør, samtidig som ein ikkje signaliserer om ein er eining, eller ueinig i det som blir sagt, og på den måten påverkar det som informantene deler. Ein må vera svært merksam både på det ein seier verbalt, blikkontakt, andletsuttrykk og kroppsspråk, då dette vil kunna påverka det som kjem ut av intervjusamtalen (Kvale et al., 2009).

#### 4.2.4 Gjennomføring av intervju

Nedanfor er det skissert ein tabell med oversikt over intervju som er gjennomført.

Tabell 3: Oversikt over informantar

<b>LÆRARINTERVJU</b>		
<b>Informantar</b>	<b>Dato</b>	<b>Lengde på intervjuet</b>
Informant 1	Måndag 12. november	Ein og ein halv time
Informant 2	Måndag 19. november	Ein time og ti minuttar
Informant 3	Tysdag 20. november	55 minuttar
<b>FORELDREINTERVJU</b>		
<b>Informant</b>	<b>Dato</b>	<b>Lengde på intervjuet</b>
Informant 1	Tysdag 27. november	55 minuttar
Informant 2	Tysdag 27. november	Ein time
Informant 3	Onsdag 28. november	Ein time
Informant 4	Torsdag 29. november	Ein time
Informant 5	Torsdag 29. november	Ein time
Informant 6	Onsdag 5. desember	Ein time
Informant 7	Måndag 10. desember	Ein time

Etter å ha inngått avtalar med alle informantane vart det sendt eit informasjonsskriv på e-post (vedlegg 6 og 8). Skrivet skisserte kort kva prosjektet gjekk ut på, samt føremålet med intervju. I tillegg vart informantane bedt om å signera ei samtykkeerklæring i forkant av intervjuet (vedlegg 6 og 8). Ein av lærarinformantane vart intervju i min heim, ein i informantens sin heim, og den tredje lærarinformanten vart intervju på eit møterom på Furuhaugen skule. Foreldra vart inviterte til intervju på lærarrommet på skulen på kveldstid. Grunnen til at valet fall på dette lokalet, var at prosjektet er direkte relatert til skulen, i tillegg er dette eit rom som har dei fleste fasilitetar. I utgangspunktet var intensjonen å ha eit intervju kvar dag, men for å få logistikken til å gå opp, måtte to intervju gjennomførast same dag. Desse to intervju vart planlagt slik at det var eit par timar pause mellom kvart intervju. Grunnen til at det vart gjennomført berre eit intervju om dagen, var at det ikkje ville bli tatt lydopptak av samtalanene.

Ved å ha pause mellom intervju, vart det lagt til rette for å skilja intervju frå kvarandre så langt det lét seg gjera. I tillegg var intensjonen å bruka god tid direkte i etterkant av intervju til å skriva ned alt ein hugsar frå det informantens hadde fortalt. Kvale et al. (2009) hevdar at



dei første minuttane av eit intervju er avgjerande. Dersom intervjuaren lyttar, viser interesse, forståing og respekt for den som blir intervjuet, er det større sjans for at informanten vil slappa av og vera villig til å dela av eigne, personlege erfaringar og opplevingar. Intervjuet startar med ein kort introduksjon der føremålet med prosjektet vert presentert. Det er òg viktig at informantane har nok og korrekt informasjon om prosjektet og den ansvarlege for prosjektet (vedlegg 7 og 9). Dersom ein kjenner føremålet med intervjuet, er det mogleg at det vil bidra til at dei villig deler sine erfaringar. Dette vil koma både skulen, lærarane, foreldra og ikkje minst elevane til gode.

Som nemnt tidlegare, vart det ikkje tatt lydopptak av intervjuet, og det er fleire grunnar til dette. Det er svært tidkrevjande å transkribere ti intervju som alle varer i omlag ein time. Det vart konkludert med at lydopptak ikkje var ein avgjerande faktor for dette prosjektet. Ein kunne valt å intervjuet færre personar, eller redusert tida som intervjuet tok. Det vart likevel vurdert og konkludert med at dette kunne ha negativ innverknad på prosjektet, då det er avgjerande og viktig at leseleksemodellen vart belyst frå ulike innfallsvinklar og perspektiv. Dette kan sjåast i samband med det Clausen (2012) har hevda. I eit kvalitativt forskingsprosjekt der ein nyttar store mengder lydopptak kan forskaren oppleve det Clausen (2012) har kalla «datadøden.» Med det meinast at det er mogleg å enda opp med for mykje datamaterialet. Dette kan føra til at ein ikkje oppdagar eller avdekkjer dei viktigaste funna. Kvale og Brinkman, (1997, s.176) har omtalt denne utfordringa som “1000 sider spørsmålet.” Silverman (2005, s. 349) på si side har kalla dette fenomenet «To drown in data.» Denne utfordringa kjem ofte av at ein har eit ønske om å intervjuet fleire personar enn ein har kapasitet til i forskingsprosessen.

Prøveintervjuet viste at det var naudsynt å setja av omlag ein time til kvart intervju for å koma gjennom alle tema og spørsmål. Ved å snakke med fleire personar var målet å få eit meir nyansert bilete av leseleksemodellen. Dersom ein hadde snevra inn utvalet, ville resultatene vere mindre nyanserte, og mindre valid. Eit større utval vil forhåpentlegvis gje eit breiare perspektiv på forskingsspørsmålet. Etter å ha gjennomført prøveintervjuet vart det tydeleg at det var mogleg å lytta aktivt og notera på data samstundes (vedlegg 10 og 11). Det viste seg å vera oppnåeleg å vera til stades i intervjusituasjonen sjølv om ein noterte. Ved å sjølv notera, kan ein oppleve at ein gjev informantane større høve til å ta og behalda ordet, utan å bli freista til å bryta inn med eigne kommentarar. Å notera kan hjelpe den som intervjuet med å halda betre fokus på det som informantene seier.

Mot slutten av intervjuet vart det brukt ein del tid på å oppsummera munnleg det som hadde blitt notert. På denne måten fekk informanten høve til å korrigera, eller koma med tilleggsopplysingar. Er det mogleg at viktig informasjon likevel gjekk tapt ved å velja bort lydopptak? Ja, til ei viss grad. Gode formuleringar og replikkar, samt mindre detaljar kan ha forsvunne, men eg vil påstå at det store biletet er godt ivaretatt. Etter å ha avslutta eit intervju, brukte eg omlag ein time til å notera alt eg hugsar frå samtalen. På denne måten har ein både feltnotat frå intervjuet og ei oppsummering som vart skriven direkte i etterkant. Kort tid etter kvart intervju vart alle notatar samanfatta og flytta over i ein tabell som var inndelt i tema som er skissert i intervjuguidane. Dette bidrog til å strukturera både tankar, notatar og refleksjonar frå alle ti intervjuet (vedlegg 10 og 11). Informantane fekk tilbod om å lesa gjennom desse notatane, og koma med innspel.

#### 4.2.5 Analyse og utvikling av kategoriar

Dalen (2011) refererer til ulike metodar ein kan bruka for å presentera resultat frå kvalitative undersøkingar. Ein av desse presentasjonsmetodane er *Tematisering*. Denne metoden er utgangspunkt for drøfting- og analysearbeid i denne studien. Dette er ei framstillingsform som tar utgangspunkt i intervjuguiden, og dei aktuelle tema som eg skissert i den. Ut ifrå hovudtema i som ein finn i intervjuguidane som er brukt i denne studien, vert det laga hovudspørsmål og oppfølgingsspørsmål (vedlegg 7 og 9). I etterkant av intervjuet vart det informantane hadde sagt kategorisert. Det vart utarbeida ein tabell med eit tema i kvar kolonne (vedlegg 10 og 11). Alle notatar som gjaldt eit bestemt tema vart plassert i den aktuelle kolonnen. På denne måten vart både likskapar og ulikskapar i informantane sine utsegn tydelege (Postholm & Jacobsen, 2011). I kapittel 5 vil dette datamaterialet bli presentert og drøfta i same kapittel. Grunnane til dette er at det vil bidra til å skapa ein større nærleik mellom tidlegare forskning, teori, analyse og drøfting av datamaterialet. Undervegs i kapittel 5 vil det bli brukt korte sitat frå foreldre og lærarintervjuet. Sitata vil bli brukt til å styrka, konkretisera og utdjupa presentasjonen av datamaterialet og drøftinga. Sitata er henta frå ulike intervju og informantar. For å sikra validiteten til sitata, vart dei lese opp saman med feltnotatane for den aktuelle informanten mot slutten av intervjuet.

## 4.3 Etiske betraktningar

### 4.3.1 Førforståing, teieplikt og konfidensialitet

Allereie frå første kontakt er oppretta mellom informant og intervjuar må ein sørgja for at personane som deltar i forskingsprosjektet er informert om at det ein deler vil bli behandla med respekt og konfidensialitet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2015). Dalen (2011) påpeikar viktigheita av at forskaren hindrar bruk og formidling av informasjon som kan vera skadeleg for enkeltpersonar. Forskingsmaterialet skal anonymiserast, og ein må stilla strenge krav når det gjeld fare for identifisering av enkeltpersonar som deltar i prosjektet. I kvalitative intervjustudier er dette særskilt viktig. Her møter ein personane andlet til andlet. Vedkommande må derfor føla seg trygg på at informasjonen som blir delt i møtet blir behandla fortruleg, og at det ikkje er mogleg å spora informasjonen tilbake til vedkommande. I denne studien vart det skriva om teieplikt og konfidensialitet i informasjonsskriva som vart sendt ut i forkant (vedlegg 6 og 8). I tillegg vart dette poengtert heilt i starten av intervjuet. Alle informantane vart informert om at dei kunne trekkja seg frå prosjekta utan å oppgje grunn fram til innlevering i mai 2019.

I ein intervjusituasjon vil informantens sine utsegn og betraktningar bli tolka av forskaren. Denne tolkinga byggjer først og fremst direkte på det som informantane formidlar, men etter kvart vil både teori, tidlegare forskning, samt forskaren si førforståing påverka tolkinga av det som blir formidla i intervjuet. Før gjennomføringa av intervju visste eg at dette ville bli ei utfordring. I denne studien er det blitt forska på elevar og foreldre som eg i varierende grad kjenner til. Alle som vart intervjuet hadde eg hatt ein eller fleire samtalar med tidlegare. Samstundes skulle ein diskutera eit tema som eg har god kjennskap til. Dette gjer at det kan bli vanskeleg å stilla med eit heilt ope sinn. Det er derfor svært viktig å heile tida ha fokus på intensjonen med, og bak prosjektet. Ein ønskjer å få innblikk i alle refleksjonane til dei ein intervjuar, ikkje berre dei refleksjonane som det var «lett å svelga.» Dei potensielle fallgruvane som ein kan snubla oppi undervegs i prosessen, er det viktig at ein er svært klar over gjennom heile intervjuprosessen.

### 4.3.2 Validitet og reliabilitet

I eit kvalitativt forskingsarbeid er det viktig at ein tar stilling til om forskinga som føreligg er reliabel og valid. Jacobsen (2005) deler validitet, eller gyldigheit i indre og ytre validitet. Den indre validiteten seier om resultata frå ein studie er korrekte i høve til det ein hadde eit ønskje om undersøkjia i utgangspunktet. Den ytre validitet er om ein har dekning for å seia at årsak og verknad kan koplast saman, og om det er rom for at resultata i ein studie kan generaliserast, og dernest gjelda for ei større mengde data enn det ein har undersøkt i studien (Jacobsen, 2005). I dette høvet vil det innebera at dei overordna tankane og konklusjonane som er komen fram i dette datamaterialet, vil kunna gjelda for enkelte andre skular som har erfaringar med ein liknande leseleksemodell. Postholm og Jacobsen (2011) hevdar at det kun er mogleg å generalisera dersom utvalet er tilfeldig. I dette prosjektet vart samtlege foreldre som oppfylte enkelte kriterium inviterte til å delta i eit intervju (vedlegg 5). Dette kan bidra til å gje studien ei form for validitet, då det ikkje er forskaren sjølv som har handplukka informantane.

Kvale og Bringsmann (2009) hevdar at reliabilitet handlar om forskingsresultata sin truverdighet, og om resultata kan reproduserast på eit anna tidspunkt av andre forskarar. Kan ein setja si lit til forskingsresultata? Vil informantane endra svara sine dersom spørsmåla blir stilt av ein anna forskar? I dette tilfelle *kan* forskaren sin kjennskap til informantane ha påverka svara deira. Informantane er klar over at eg er tilsett ved Furuhaugen skule. Ein kan derfor anta at det er ein moglegheit for at foreldreinformantane vil moderera svara sine til ei viss grad. Grunnene til denne moglege modereringa kan vera at det er ein lærar som sjølv har brukt leseleksemodellen som intervjuar dei. Læraren stiller spørsmål som har som mål å få eit nært innblikk i informantane sine opplevingar og erfaringar med modellen. Likevel opplevde eg ikkje at informantane eg hadde minst kjennskap til var meir opne og fritalande. Eg opplevde heller ikkje at dei eg hadde ein nærare relasjon til var meir tilbakehaldne med kritikk og personlege refleksjonar. Allereie frå første kontakt vert oppretta, er det viktig at ein er tydeleg på at ein er på jakt etter foreldra og lærarane sine usensurerte og ærlege meiningar. På bakgrunn av dette er mi vurdering at informantane i denne studien ville ha gitt bortimot same svar dersom det var ein annan person som stilte spørsmåla.

## 5.0 Presentasjon og drøfting av resultat

### 5.1 Presentasjon av informantgruppene

Utgangspunktet for studien var å undersøka korleis sju foreldre og tre lærarar har opplevd og erfart leseleksene etter innføring av ny leseleksemodell på første til fjerde klassetrinn. I dette kapitlet vil resultata bli presenterte. Resultata vil bli strukturerte ut ifrå tema som er skisserte i intervjuguidane (vedlegg 7 og 9,) og vil bli drøfta i lys av teori og tidlegare forskning fortløpande gjennom kapitlet. Grunnane til dette, er at det vil bidra til å skapa ein tydeleg og konkret heilskap mellom det lærarane og foreldra har formidla i intervju, og forskning og teori som føreligg på dei ulike områda.

Lærarane som er blitt intervjuet i studien var alle tilsett ved Furuhaugen skule både før, og etter innføring av nye leseleksemodell i 2012. I løpet av dei siste to åra har ein av lærarane bytta arbeidsplass. Sjølv om lærarane sin bakgrunn og undervisningserfaring er variert, har alle tre tilnærma lik erfaring med den nye leseleksemodellen. Dei har alle prøvd den ut, og sett korleis den har fungert over lenger tid. Under gjennomføringa av intervju, samt i analysearbeidet i etterkant, viste det seg at lærarane sine meingar likna kvarandre, og var svært samkøyrde. Det vil derfor ikkje bli gitt fiktive namn til lærarane, då resultat og drøftingar i liten grad vil kunna påverkast av at ein skil dei tre informantane. Foreldra som er blitt intervjuet hadde ulike opplevingar og erfaringar knyt til leseleksemodellen. Det er derfor naudsynt å skilja dei sju informantane. I tillegg vil ein få ein tydelegare presentasjon av dei ulike perspektiva til den enkelte ved at dei blir skilt frå kvarandre. Foreldra som er blitt intervjuet vil bli referert til som Informant 1, Informant 2, og så vidare (tabell 3).

### 5. 2 Tema: Leselekse situasjonen før 2012 og tid for endring.

#### Lærarane sine opplevingar og erfaringar

*«Leseleksene me gav elevane våre før 2012 var så demotiverande at til og med eg som lærar hadde vanskar med å finna og visa motivasjon for det me dreiv med»* (lærarinformant, 2018) (vedlegg 10). Analyse av intervjudata frå lærarintervjuet indikerer at informantane var samkøyrde på fleire område, særskilt på dei områda som gjaldt leseleksene til elevane før 2012. Datamaterialet viser at dei har ei felles forståing og einigheit når det gjeld leseleksepraksisen på Furuhaugen skule. Ein av grunnane til dette kan vera at 2012-modellen er utarbeidd gjennom eit kollegasamarbeid. Leseleksemodellen blir kontinuerleg diskutert på

ulike arena i skulekvardagen. Det er viktig å poengtera at lærarane fortel kva dei hugsar frå tida før 2012. Lærarane blir bedt om å fortelja om noko som skjedde for forholdsvis lenge sidan. Det er derfor mogleg at verkelegheita den gong var til dels annleis enn det lærarane fortel i intervjuet sine i dag. Informantane hevdar at 2012-modellen vart utarbeida fordi lærarane hadde ei felles einigheit og forståing for at leseleksene dei gav elevane før 2012 ikkje fungerte optimalt, og at det var behov for endring. Når det er snakk om kvifor Furuhaugen skule endra leseleksepraksisen, refererer informantane til resultat på kartleggingsprøvar og nasjonale prøvar i lesing før 2012 som skulen og lærarane ikkje var tilfreds med. Vidare blir det nemnt mellomtrinnslevar som ikkje viste gode nok lesedugleikar, og foreldre som i foreldresamtalar formidla ei uro for elevane sin manglande motivasjon for leselekser.

Analyse av datamaterialet indikerer at lærarane i dag har eit annleis syn på leselekser enn dei hadde før 2012. Dette er særskilt synleg i samtalar som handlar om at samtlege elevar i ein klasse hadde same tekst som leselekse. «*Kvifor skjønna me ikkje at dette var ugreitt? Forstod me ikkje at dette var vanskeleg for mange elevar?*» (lærarinformant, 2018). Sitat som dette, samt det som er skissert innleiingsvis, kan vera eit eksempel på tankegangen og bekymringa dei tre lærarane set lys på gjennom alle intervjusamtalane. Dei viser til ein leseleksesituasjon før 2012 der tekstane og lesebøkene verka demotiverande både på elevar, foreldre og lærarar. Dei refererer til ei kjensle av uro som ein kunne spora hos barneskulelærarane på skulen. Ei uro som dei hevdar kom av at ein hadde store vanskar med å tilpassa leseleksene godt nok til dei ulike lesenivåa som elevane var på til ei kvar tid.

Lærarinformantane fortel at i åra fram mot 2012 brukte dei same leseleksebok til samtlege elevar i ein klasse. Ifølge informantane eksisterte det eit par tilfelle der enkelte hadde alternative lekser. Det gjaldt stort sett elevar som hadde spesialundervising i norsk. Arbeidet med leselekser på skulen vert hevda å skje i form av at læraren las den nye lekse for elevane høgt kvar dag, for så å la elevane lesa nokre setningar kvar frå lekse dei hadde øvd på heime. Alle tre lærarane hevdar at dette var måten dei gjennomførte leselekser på dei fire første åra på grunnskulen på Furuhaugen skule. Vidare formidla to av lærarinformantane at lesebøkene som skulen nytta før 2012, hadde tekstar som inneheldt lange forteljingar, som ofte bestod av ti til tjue sider med tekst. Det vert òg fortald at bøkene hadde manglar når det gjaldt sjangervariasjon. Leselekse gjekk ut på å lesa ei side, fem gongar kvar dag. Vidare fortel dei at skulen oppmoda foreldra til å lytta medan elevane las heime, og at heimen ikkje fekk anna

informasjon om leksa enn det. Ein av lærarane seier at dersom ein av forteljningane i leseboka fengja ein elev, hendte det at vedkommande las heile teksten på ein dag. Dette innebar at leksene dei neste to vekene bestod av ein tekst som eleven hadde lese, og følte seg ferdig med. Lærarinformanten som fortel dette avsluttar med å seia at det var «*oppskrifta på å drepa leselyst*» (lærarinformant, 2018).

Ein av lærarane fortel at i tida som leidde opp mot 2012, skjedde det ein del endringar i diskusjonane i lærarkollegiet som omhandla leseleksar. Vidare fortel vedkommande at enkelte lærarar hadde tatt vidareutdanning i norsk og lesing og fekk på denne måten innblikk i metodar som var annleis og nye, og som i følgje dei var betre enn det Furuhaugen skule praktiserte på den tida. Læraren poengterer at dette var starten på den nye leseleskemodellen. Informanten hevdar at modellen derfor vart utarbeidd utifrå ideane og tankane til lærarane på skulen, og ikkje ifrå føringar eller idear får rektor, eller skuleleiinga i kommunen. Informantane hevdar at to av lærarane i lærargruppa på første til fjerde trinn laga eit forslag til ein ny leseleksemodell, og at dei saman skisserte eit overordna mål for elevane sine leseleksar: *Elevane skal oppleve meistring og motivasjon i- og med leseleksearbeidet både på skulen og i heimen.*» Vidare vart det utarbeidd eit hovudtiltak for å prøva å nå dette målet: *Kvar einskild elev skal få leseleksar som er tilpassa deira lesenivå og lesekompetanse* (tabell 1).

### **Foreldra sine opplevingar og erfaringar**

Analyse av datamaterialet frå foreldreintervjua indikerer at foreldra er samkøyrde på fleire område, særskilt på dei områda som gjaldt leseleksene til elevane før 2012. Samtidig fortel alle at dei synest det er vanskeleg å attfortelja på detaljnivå noko som skjedde for forholdsvis lenge sidan. Det kjem likevel fram tankar som dei er blitt sitjande att med i etterkant. Ein av foreldreinformantane fortel at deira erfaring med leseleksene før 2012 var av positiv art. Vedkommande fortel at barnet deira som gjekk på første til fjerde trinn før 2012, stort sett opplevde meistring i leseleksearbeidet, og at eleven likte forteljningane i leseboka. Dei andre seks som vart intervjua, hadde forholdsvis negative tankar og meiningar kring leseleksene i tida fram mot innføring av ny leseleksemodell.

Foreldreinformant 2 og 4 fortel at dei kan hugsa at leseleksene stort sett gjekk ut på å lesa ei side i ei lesebok mange gongar. Informantane fortel vidare at tekstane dei las i stor grad var forteljingar. Vidare hevdar informant 4 at tekstane ofte ikkje var meiningsberande, og at både

språk og innhald var komplisert og meiningslaust. Informant 2 fortel at elevane hadde vanskar med å skjøna fleire ord i tekstane, då både språket og omsetjinga til nynorsk var mangelfull. Dette kunne resultera i at elevane hadde vanskar med å fokusera på innhaldet i teksten, då vanskelege ord og uttrykk ofte stod i vegen for leseforståinga. Informant 4 konstaterer dette ved å påpeika at det resulterte i at elevane keia seg, og at motivasjonen for å jobba med leseleksa var nærast ikkje-eksisterande. Dette kan sjåast i samsvar med det lærarane hevdar i sine intervju. Dei fortel alle om lite motivasjon for leseleksa hos elevane, keisamheit, og at språket generelt kunne stå i vegen for leseforståing og leseflyt.

Foreldreinformant 7 fortel at elevane ikkje greidde å bli motiverte av teksten dei skulle lesa, fordi den var oppstykkka og delt. Vidare vert det fortalt at dei las omlag ei side av ein tekst kvar dag, teksten kunne bestå av opp mot femten til tjuve sider tekst. Informant 7 fortel vidare at dette var ein av grunnane til at tekstane, leseleksa og leseboka var svært lite engasjerande og motiverande for elevane. Tidlegare vart det nemnt at Pflaum og Bishop (2004) har hevda at engasjement for lesing kan vera styrt av den drivkrafta som blir skapt når ein skjønar kvifor ein skal lesa, og kvifor det er viktig at ein forstår det ein les. Foreldra sine refleksjonar og tankar frå intervju samsvarar med det Pflaum og Bishop (2004) har sagt. Det kan vera komplisert for elevane å forstå kvifor dei skal lesa ei side av ein femten sider lang tekst fem gongar kvar dag. Dette vil òg ha innverknad på leseforståinga til elevane, då det er vankeleg å få ei heilskapleg forståing for det ein les dersom ein brukar over to veker på å koma gjennom teksten.

Fleire av foreldra fortel at tekstsjangeren i dei gamle lesebøkene i lita grad appellerte til elevane. Ein av informantane fortel om ein son som ikkje likte å lesa forteljingar, men føretrakk faktatekstar og faktabøker med varierende tematikk. Vidare fortel vedkommande at leseboka eit skuleår berre bestod av forteljingar, songtekstar og dikt. «*Då skjøna eg at det kom til bli eit langt år*» (foreldreinformant, 2018). Informant 7 hevdar at eigne barn, og barna sine vener, fortalde heime at dei ikkje likte å lesa leksa høgt framføre alle i klassen. Barna sa dei følte at dette var ukomfortabelt, og at det alltid vart tydeleg kven som «*(...) var flinke å lesa, og kven som ikkje hadde fått dreisen på det*» (foreldreinformant, 2018). Informanten fortel vidare at elevane ikkje likte denne stigmatiseringa.

Funn frå datamaterialet viser at elevane i stor grad hadde like leselekser før 2012. «*Dette var uproblematisk for dei som hadde sterke lesarar. Men det var ikkje særleg stas for oss som*



*hadde ein svak lesar i heimen»* (foreldreinformant, 2018). Ein av foreldreinformantane fortel om både tårer og sinne i arbeidet med leselekser i heimen. Vidare fortel vedkommande at det var vanskeleg å sjå at barnet stadig skulle lesa tekst som ikkje var godt tilpassa det nivået det var på. Dette samsvarar med det Roe (2014) tidlegare har hevda. Dersom ein opplever at ein meistarar noko, vil ein ofte òg oppleva at ein er motivert for den bestemte aktiviteten. Barnet som informanten snakkar om, opplevde å ikkje meistra leseleksa, og var derfor ikkje motivert for å lesa. Informanten fortel vidare at lesing etter kvart vert eit stort ork for barnet. Dette kan sjåast i samanheng med tidlegare skisserte forskingsfunn frå USA. I ei spørjeundersøking av foreldre med barn i skulealder rapporterte 30 prosent at lekser var ein av hovudgrunnane til stress og ueinigheit i familien (Blazer, 2009). I ei anna undersøking fann ein at 50 prosent av foreldra opplevde at lekkesituasjonen førte med seg diskusjonar som inneheldt både roping og tårer (Johnson et al., 2006). Analyse av datamaterialet frå foreldreintervjua indikerer at det er eit tydeleg samsvar mellom det tidlegare forskning har funne, og leseleksene før 2012, då heimen hevdar at leseleksene kunna føra med seg både stress, ueinigheit, diskusjonar og tårer.

Både foreldre og lærarar fortel om ein leselekkesituasjon før 2012 som hadde eit signifikant forbettringspotensiale. Begge informantgruppene hevdar at stort sett alle elevar hadde same leselekse, og at dette var problematisk på mange plan, særskilt når det gjeld elevane sitt syn på eigen lesekompetanse. Både foreldre og lærarar fortel at ein ikkje greidde å tilpassa leselekser og tekstar til den enkelte elev. Dette gjekk utover elevane sin motivasjon og engasjement for lesing og leselekser. Samtlege informantar fortel at leseleksa skulle lesast fem gongar, at tekstane i lesebøkene var lange, og at ein derfor brukte mange dagar på å kome gjennom heile teksten. Det blir hevda at dette førte til at elevane mista mykje av teksten sitt innhald, og at dette påverkar leseforståinga. Både foreldre og lærarar fortel at dei hugsar at det var eit overtal forteljingar i lesebøkene. Fleire påpeikar at dette er ein sjanger som ikkje appellerer til alle elevane. Dette signaliserer kor viktig det er med eit variert omfang teksttypar i elevane sine leselekser. Det er nærast uopnåeleg at samtlege elevar i ein klasse skal ha ei leselekse som er perfekt tilpassa deira interesseområde, kunnskapsnivå og fagelge dugleikar til ei kvar tid. Men dersom ein varierer tekstane sin tematikk og sjanger vil ein i større grad kunna bidra til at elevane får leselekseopplevingar dei opplever som meir motiverande og positive.

### 5. 3 Tema: Ny leseleksemodell krev organisatoriske endringar

#### **Ei ny organisering i skulekvardagen**

Når ein skal justera ein etablert praksis, kan det føra med seg endringar i både ressursbruk og organisering. Ved Furuhaugen skule vart det utarbeidd ein heilskapleg leseleksemodell som involverte alle elevar på første til fjerde klassetrinn, samt lærarar og foreldre (tabell 1). Ein føresetnad for at leseleksemodellen skulle fungera, var at både skulen og heimen omfamna endringa som modellen førte med seg. Analyse av datamaterialet frå begge informantgruppene indikerer at innføringa 2012-modellen har kravd store investeringar i form av tid, pengar, krefter og innsats, både frå heimen og skulen si side. Ein av lærarinformantane hevdar at ein viktig føresetnad for at leseleksemodellen skulle fungera, er at det vert satt av ressursar både i form av tid og økonomiske midlar til å gjennomføra alle sider av modellen på best mogleg måte. I intervju hevdar lærarane at ein avgjerande føresetnad for å lukkast med leseleksemodellen, var at skuleleiinga brukte ressursar på både læremidlar og vaksentettleik i klasserommet. Vidare blir det fortalt at lærar- og assistentressursar vart disponerte og prioriterte på ein slik måte at ein kunne gjennomføra lesegrupper ein dag i veka i alle klassar.

#### **Opplæring i metoden rettleia lesing**

Lærarane fortel at Furuhaugen skule valde å bruka rettleia lesing som ein del av den nye leseleksemodellen, då dette er ein metode som fungerer godt i lesegrupper. Tidlegare vart det poengtert at rettleia lesing er ein strukturert og målretta metode for leseopplæring (Gaynor et al., 2003; Learning Media, 1996/2003; Steen-Paulsen & Wegge, 2008). Lærarane som vart intervju poengterer viktigheita av å ha ein person i personalet som har studert og prøvd ut rettleia lesing i praksis. Vedkommande fungerte som ein ressursperson i lærargruppa, og tok seg av opplæringa og innføringa av metoden. Informantane poengterer at lærarkvarden er travel og ressurspersonen har vore ein avgjerande faktor i overgangen til ny leseleksemodell. Vidare blir det hevda at vedkommande nærast fungerte som ein mentor for dei andre som skulle ta i bruk metoden. Informantane fortel at vedkommande vert invitert på foreldremøter på første til fjerde klassetrinn for å snakka om viktigheita av god leseopplæring på skulen og i heimen (vedlegg 1, 2 og 3). Informantane fortel at overgangen til ny leseleksemodell hadde vore meir krevjande for både foreldre, lærarar og elevar dersom ein ikkje hadde hatt ein person til å stå ved roret i starten. Ein av informantane poengterer at det ikkje er sikkert at ein hadde lykkast med denne endringa frå starten av, dersom ingen hadde hatt hovudansvaret for innføringa og opplæringa.

## Rettleia lesing og lesegrupper i bruk

Tidlegare vart det hevda at god klasseromsorganisering og klasseleiing er ein avgjerande faktor for at metoden rettleia lesing skal vera føremålstenleg i skulekvardagen (Klæboe & Sjøhelle, 2013). I kapittel 3.6 vart det skissert korleis Klæboe og Sjøhelle (2013) seier ein kan organisera skulekvardagen og klasserommet for å få metoden til å fungera. Ein av lærarinformantane hevdar at den aller største utfordringa med leseleksmodellen var, og framleis er akkurat dette. «*Korleis får ein maskineriet til å gå rundt både i klasserommet og på lesegruppene samstundes*» (lærarinformant, 2018) (vedlegg 10). To av lærarane hevdar at leseleksmodellen på mange måtar er personavhengig. Når dei utdjupar dette, fortel dei at norsklæraren i klassen har hovudansvaret for leseleksene til elevane. I tillegg har vedkommande ansvar for lesegruppene, for bøkene til leseuniverset, for kartlegginga av lesekompetanse, for å følgja opp registreringsskjema, (vedlegg 3) og for å oppretthalda god kontakt med heimen. Det blir poengtert at dette er eit stort ansvar, og at heile «*korthuset kollapsar dersom norsklæraren brekk armen og blir sjukemeld i seks veker*» (lærarinformant, 2018). At leseleksmodellen i svært stor grad er personavhengig, indikerer på mange måtar ein svakheit med modellen.

Klæboe og Sjøhelle (2013) hevdar at det er fornuftig å gjennomføra rettleia lesing i lesegruppene på eit anna rom, medan resten av klassen jobbar med eit alternativt opplegg i klasserommet. Informantane fortel i intervjuet at det er denne organisasjonsforma Furuhaugen skule har brukt i størst grad dei siste åra. Likevel hevdar dei at det er svært ressurskrevjande. Vidare vert det fortalt at for å få dette til å fungera er ein avhengig av at norsklæraren som har ansvaret for leseleksene er på jobb når ein skal ha lesegrupper, og at personen som har ansvaret for resten av klassen «*ikkje er hos tannlegen akkurat når lesegruppene skal gjennomførast*» (lærarinformant, 2018). Informantane fortel at ved fleire høve valde skulen å setja inn to pedagogar som kunne gjennomføra lesegruppene samtidig. Dei hadde ansvaret for kvar si lesegruppe. Ein av lærarane fortel at dette viste seg å vera effektivt då enkelte klassar har hatt opp mot 30 elevar. I desse tilfella har lesegruppene ofte bestått av seks elevar. Vidare vart det formidla at å gjennomføra lesegrupper med så mange elevar, krev meir tid enn med grupper som består av tre eller fire elevar. Lærarane fortel at det derfor var fint å vera to som kunne ha gruppene parallelt, slik at ein ikkje brukte ein heil skuledag på gjennomføringa.

Dei tre informantane poengterer alle at dette er timar dei gledde seg til kvar veke. Vidare fortel dei at ein uventa fordel med leseleksemodellen, var den innsikta og kontakten dei får med elevane på lesegruppene. Vidare hevdar dei at gruppeorganiseringa gir ein unik moglegheit til å oppnå ei form for nærleik med elevane som ein ikkje oppnår på same måte i klasserommet. Likevel viser forskning at skular i forholdsvis liten grad nyttar tekstsamtalar i mindre elevgrupper, og at studiar frå klasserommet viser at det er lite systematisk bruk av samarbeidslæring på barnetrinnet (Andreassen, 2010; Van Daal et al., 2007). Lærarane som er blitt intervjuet, er einige om at dei ser stor nytte av å oppretthalda denne kontakten med elevane i grupper. Dei poengterer òg at denne type organisering gjev eit unikt innsyn i leseutviklinga til elevane. Dette fordi det kan vera vanskeleg å få oversikt over lesekompetanse dersom ein kun observerer lesinga til elevane i full klasse. Ein vil i så tilfelle vera avhengig av grundig og kontinuerleg kartlegging av elevane sine lesedugleikar.

### **Organisatorise endringar i heimen**

Som skissert i førre underkapittel, indikerer funn frå foreldreintervjua at leselekse situasjonen før 2012 kunne framprovosera både stress og tårer. I spørsmåla som tok føre seg leselekse situasjonen i heimen etter 2012, kunne samtlege av foreldra fortelja at det har skjedd ei endring på dette området. I enkelte heimar har endringa vore stor, og hos andre har den vore mindre synleg. Hoover-Dempsey et al. (2001) understrekar viktigheita av at heimen engasjerer seg i leksearbeidet til elevane. Dei har skissert følgjande faktorar som fortel korleis dette engasjement kan kome til uttrykk i leselekse situasjonen i heimen: **Samtale mellom skule og heim om elevane sine lekser, danna fysiske og psykiske strukturar og rammer for leksearbeidet i heimen, skapa ei generell oversikt over lekseprosessen og leksearbeidet og gje respons på eleven sitt leksearbeid** (vedlegg 4). Vidare vil datamaterialet frå foreldreintervjua bli sett i samanheng med dei skisserte faktorane til Hoover-Dempsey et al. (2001).

### **Viktigheita av at skulen og heimen samtalar om elevane sine lekser**

(Hoover-Dempsey et al., 2001)

Ein av foreldra fortel i intervjua at *«leseleksa går meir av seg sjølv så lenge elevane er glade og nøgde»* (foreldreinformant, 2018). Når informanten blir bedt om å utdjupa dette, blir det referert til ein situasjon som oppstod med eit av informanten sine barn då vedkommande gjekk i 3. klasse. Foreldreinformanten fortel at eleven opplevde leseleksa og lesebøkene som lite engasjerande og keisame. Foreldra og eleven hadde eit ønskje om å flytta opp på eit

høgare nivå for å undersøka om dette ville bidra til at motivasjonen og interessa auka. Saman med læraren som hadde ansvaret for leseleksa, vert ein einige om at ein skulle forsøka dette. I intervjuet fortel informanten at læraren var tydeleg på at det ville vera svært viktig å gjera ein ekstra innsats med lesinga i heimen. Begge partar vart einige om å forsøka dette ein periode. Vidare fortel informanten at forsøket fungerte. Eleven vart meir motivert for leseleksa, og foreldra opplevde at leseleksesituasjonen vart mindre prega av frustrasjon. Dette eksempelet konkretiserer viktigheta av eit ope og ærleg samarbeid mellom skule og heim. Samt kor viktig det er at skulen er open for foreldra sine innspel, då det er dei som overvaker og observerer leseleksesituasjonen i heimen.

### **Viktigheta av å danna fysiske strukturar og rammer rundt leseleksearbeidet**

(Hoover-Dempsey et al., 2001)

Når det gjeld dei fysiske strukturane rundt leseleksearbeidet i heimen, indikerer funn frå intervjuet at foreldra nyttar ulike rammer og strukturar for at leseleksesituasjonen skal vera ei positiv oppleving for både elevar og foreldre. Foreldra refererer til ulike rammer og strukturar, men dei formidlar alle at leselekser er viktig, og at den skal gjennomførast kvar dag, uavhengig av om det er rundt kjøkkenbordet, på sengekanten, eller ved frukostbordet om morgonen. Eit eksempel på dette kan vera at informant 1 fortel at dei alltid prøver å få gjort lekser på ettermiddagen. Det er viktig at det ikkje er for seint, og at det ikkje kolliderer med fritidsaktivitetar. Vidare fortel informanten at «*ro og fred er viktig. Me sit rundt kjøkkenbordet og brukar stoppeklokka aktivt*» (foreldreinformant, 2018). Vedkommande poengterer at stoppeklokka blir brukt for å halda fokus hos eleven. Den konkretiserer tydeleg kor lenge dei skal jobba med lesinga, og bidrar til at eleven greier å konsentrera seg. For enkelte vil nok stoppeklokka vera eit stressmoment, men i denne heimen, og for denne eleven har ein sett at stoppeklokka bidrar til å halda fokus. Dette er et eksempel på at strukturar, rammer og hjelpemiddel fungerer ulikt frå person til person. Det som fungerer i ein heim og for ein bestemt elev, vil ikkje nødvendigvis fungera for alle andre.

Foreldreinformantane fortel at arbeidet med leselekser stort sett skjer på ettermiddagstid, og ofte rundt kjøkkenbordet, på eit tidspunkt der både foreldre og barn er meir opplagt. Feire fortel at barna les medan foreldra lagar middag. Ein av informantane poengterer at dei første åra var ein «*(...) fysisk til stades heile tida. Etter kvart har eg flytta meg frå stolen ved sida av og bort til komfyren. Det viktigaste er at dei veit at eg er der og at eg høyrer etter*»

(foreldreinformant, 2018.) Hoover-Dempsey et al. (2001) har poengtert viktigheta av å

fastesetja tidspunkt til arbeid med lekser. Analyse av datamaterialet frå foreldreintervjua viser at foreldra også er opptekne av dette. Fleire av informantane fortel at dei har faste rutinar og rammer rundt leseleksesituasjonen, eller at dei strevar for å oppnå fast rutinar. Samtlege ser viktigheita av rutinar og rammer, men enkelte synest det er vanskeleg å få til i praksis. Ein av informantane fortel at det er foreldra sin jobb å leggja til rette for at leseleksearbeidet skjer på eit tidspunkt der eleven er våken og opplagt. Vidare hevdar vedkommande at dei håpar at desse faste rammene og rutinane vil bidra til at elevane på sikt vil sjå nytta av å jobba med studiar og lekser på eit tidspunkt der ein er konsentrert og fokusert. Arbeidet ein gjer med lekser i dei første skuleåra kan fungera som eit fundament i daninga av studieteknikk og sjølvstendig arbeid (Grepperud, 2012).

For å belysa dei **psykiske strukturane og rammene rundt leseleksearbeidet** som Hoover-Dempsey et al. (2001) referer til vert foreldreinformantane spurt om leseleksesituasjonen kunne ha noko form for innverknad på forelder og barnrelasjonen. Informant 1 fortel at dei prøver å sørgja for at yngre og eldre søsken held seg på avstand når ein jobbar med leselekser. Informanten seier at dersom ein har fleire barn, er det viktig å prøva setja pris på denne stunda saman med berre eit barn. «*Eg prøver å sjå det som noko me to kan gjera saman. Noko som kan vere fint for oss begge to*» (foreldreinformant, 2018). Informant 4 og 5 fortel at leseleksestunda kan vera ei positiv stund for foreldre- og barnrelasjonen. Dei har begge opplevd å få god kontakt med barnet i dette kvarteret. Vidare fortel informant 5 at den nye leseleksemodellen har ført til at arbeidet med leselekser har blitt mindre prega av frustrasjon, då elevane stort sett er positive til å lesa bøker som dei veit dei meistrar. Likevel kan denne stunda vere utfordrande for mange (Holte, 2016).

Ein av informantane set lys på ei viktig og svært komplisert utfordring i dagens samfunn, tidsklemma. «*Kvardagen er travel. Ingen dagar er like. Me kjem ikkje alltid i mål med det me skal. Leseleksa er berre ein ting til me må følgja opp kvar dag*» (foreldreinformant, 2018). Sjølv om skulen tilpassar leselekser slik at elevane skal føla at dei meistrar tekstane dei skal jobba med heime, vil ein likevel oppleva å møta tankar tilsvarande dei som er skissert i sitatet overfor. Studiar som vart referert til tidlegare, fortel at lekser *kan* ha positiv effekt på den faglege utviklinga til elevane (Cooper et al., 2006). Samtidig finn ein andre studiar som seier at lekser har liten, om ikkje noko form for innverknad på den faglege utviklinga og kompetansen til elevane (Hattie, 2013; Holte, 2016). Dersom ein ser desse forskingsfunna og

tankane som kjem til uttrykk i sitatet ovanfor i samanheng, kan ein på mange måtar forstå at det eksisterer stor usemje når det gjeld bruken av leselekser i barneskulen.

Ein travel kvardag, prega av ulike fritidsaktivitetar, venebesøk og andre plikter kan føra til at arbeidet med leselekser blir ein situasjon som er prega av stress og uro (Holte, 2016). Ein av informantane fortel at leseleksa ofte blir gjort under press; tidspress og meistringspress.

Vidare fortel informanten at presset og uroa kan føra til at lesing og leselekser blir ein negativ sirkel som både barn og vaksne kvir seg for i kvardagen. På den andre sida indikerer funn frå foreldreintervjua at kjende rammer kan vera avgjerande i leseleksesituasjonen. Fleire av informantane hevdar at eit kjøkenbord, ein sofakrok eller ein sengekant kan fungera som ein kjend og trygg stad for å lesa lekser. Vidare vert det hevda at faste tidspunkt og rutinar kan bidra til at elevane veit kva som skal skje, når det skal skje, og kva som er forventa av dei. I ein kvardag som ofte er prega av hastverk, kan leseleksesituasjonen fungera som ein pause i dei daglege gjeremåla. Ei stille stund der ein berre har fokus på barnet, boka og her og no situasjonen. Dette samsvarar med Hoover-Dempsey et al. (2001) sine punkt som omhandlar dei psykiske rammene og strukturane rundt leseleksesituasjonen i heimen.

### **Viktigheita av å skapa ei generell oversikt over lekseprosessen og leksearbeidet**

(Hoover-Dempsey et al., 2001).

Funn frå lærarintervjua viser at leseregistreringssystemet (vedlegg 3) som Furuhaugen skule innførte i 2012, har blitt brukt på ulike måtar i ulike heimar. Enkelte av foreldreinformantane fortel at systemet har fungert som ein motivasjonsfaktor for både foreldra og elevane. Dei fortel at elevane likar å sjå at foreldra og lærar har signert i samtlege ruter på eit skjema (vedlegg 3). Det blir hevda at dette gjev elevane motivasjon til å lesa lekse si kvar dag. Vidare blir det fortalt at leseregistreringsskjema kan nyttast som eit oppfølgingssystem der til eksempel mor i heimen undersøker om far har gjort leseleksa med barnet den dagen. Vidare fortel ein av informantane at det er positivt å sjå at læraren signerer leseregistreringsskjema på lesegruppa kvar veka. På denne måten veit både skulen og heimen at lekse er blitt følgt opp og evaluert. Dette samsvarar med det Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, & Green (2004) tidlegare har hevda. Lekser kan bidra til å skapa eit viktig bindeledd mellom skule og heim.

Dersom ein samanliknar funn frå lærarintervjua og foreldreintervjua, vil ein finna at enkelte intensjonar med leseregistreringsskjema kan ha gått tapt undervegs. Lærarinformantane hevdar at ein av hovudintensjonane med skjema, var å få oversikt over kor mykje elevane som sleit

med lesing, jobba med leseleksa heime. Dersom skjema viste at heimen jobba svært godt med lesing, ville dette føra til at skulen vart endå meir uroleg for leseutviklinga til eleven. Refleksjonar og ytringar knytt til ein slik intensjon finn ein ikkje i datamaterialet frå foreldreintervjua. Dette kan indikera at det eksisterer ulike tankar bak bruken og nytteverdien av leseregistreringsskjema.

### **Viktigheita av å gje respons på eleven sitt leseleksearbeid**

(Hoover-Dempsey et al., 2001).

Tidlegare vart det referert til foreldremøter som vart gjennomførte for mellom anna å informera heimen om oppfølging av leselekser. Lærarinformantane fortel i intervjua at heimen fekk grundig informasjon om korleis skulen ønskte at ein skulle jobba med leseleksa. Funn frå lærarintervjua viser derimot at det er eit til dels manglande samsvar mellom det skulen hevdar å ha formidla på møta, og det foreldra har oppfatta. Dette kan indikera at det har føregått ei form av einvegskommunikasjon på foreldremøta. Det er tydeleg at skulen sine intensjonar bak leseregistreringsskjema (vedlegg 3) ikkje har kome tydeleg nok fram. Sjølv om lærarane opplever at informasjonen er både konkret og god, stadfestar dette viktigheita av tydeleg, gjentatt og avgjerande informasjon. Ein kunne med fordel ha skriftleggjort intensjonane bak leseregistreringsskjema til heimen. På denne måten ville ein ha sikra at flest mogleg fekk innsyn i skulen sine tankar og intensjonar bak leseleksemodellen.

Foreldreinformantane fortel at dei lyttar når elevane les, og at dei brukar spørsmåla som er bakarst i boka etter at elevane har lese. Eit mindretal av informantane fortel at dei brukar ytterlegare metodar i arbeidet med leseleksa. Når ein av foreldreinformantane blir spurt om ein brukar andre metodar i arbeidet med tekst, mellom anna samtale om illustrasjonar, ord, omgrep, teiknsetjing, tema og innhald, fortel vedkommande at elevane ofte ikkje er mottakelege for slike spørsmål. «*Han fortel meg at dei har jobba med det på skulen, det treng me derfor ikkje snakka om ein gong til*» (foreldreinformant, 2018.) Funn som dette kan indikera at ein må vere tydelegare på kva ein forventar av heimen sitt arbeid med leseleksa. Samstundes er det viktig at heimen og skulen er einige om kven som gjer kva. På denne måten kan ein bidra til at elevane beheld interessa for boka og leseleksa gjennom heile veka.

Når det gjeld ressursbruk, indikerer svara til både foreldre og lærarar at dette er ein leseleksemodell som krev både tid, rom og oppfølging frå både skulen og heimen si side. Skulen oppmodar, og til ei grad forventar at foreldra deltar aktivt i leseleksearbeidet til



elevane. Dei får beskjed om å både overvaka og delta i dei 12 til 15 minuttane som elevane jobbar med leselekser kvar dag. Skulen på side skal leggja til rette for at ein gjennomfører lesegrupper med samtlege elevar kvar veke. I tillegg skal ein sørgja for at elevane sine lesedugleikar blir kartlagt kontinuerleg gjennom heile skuleåret. Ei av utfordringane når det gjeld ressursbruk, er at leseleksemodellen på mange måtar er personavhengig. Dette vil ha innverknad på både skule- og heimetilhøva. På skulen vil dette visa seg i form at av leseleksemodellen krev at læraren er både dedikert og strukturert i arbeidet med å kartleggja, finna fram bøker og halda oversikt over gruppensamansetjing og anna oppfølgingsarbeid. Dette kan vera ein komplisert og tidkrevjande jobb. Når det gjeld leseleksearbeid i heimen, vil det alltid vera skilnadar på oppfølginga som elevane får. Enkelte elevar vil ha betre tilgang på hjelp, tilrettelegging og støtte enn andre. Dette vil kunna ha ei form for innverknad både på leseutvikling, og elevane sine kjensler rundt arbeidet med leselekser.

### 5.3.1 Tema: Eit nytt *Leseunivers*

#### Lærarane sine opplevingar og erfaringar

Lærarinformantane fortel at då skulen skulle velja bøker som skulle fungera som leselekser, enda dei til slutt opp med bokserien til *Leseuniverset*. Vidare fortel foreldreinformantane at skuleleiinga avsette ressursar til å kjøpa seks eksemplar av samtlege bøker frå nivå ein til elleve i *Leseuniverset*, alt i alt 1146 bøker. På denne måten vart det mogleg å gjennomføra lesegrupper med inntil seks elevar i ei gruppe, der samtlege elevar hadde same bok. Ein av lærarane fortel at det er norsklæraren i dei ulike klassane som har ansvaret for bokskapet der bøkene til *Leseuniverset* vert oppbevart. Læraren refererer til skapet som «*Det heilage skap*,» (lærarinformant, 2018). og det er berre norsklæraren som har tilgang til «sitt» skap, og på den måten alltid har kontroll på bokserien. Informantane hevdar at dette blir gjort for å hindra at enkelte bøker forsvinn i løpet av skuleåret «(...) *slik ting ofte gjer på ein skule. Her forsvinn dei merkelegaste ting i løpet av natta*» (lærarinformant, 2018). Analyse av datamaterialet frå lærarintervjua viser at Furuhaugen skule har etablert eit system, mellom anna ved å plassera lesebøkene i eigne skap, som bidrar til at leseleksemodellen er mogleg å gjennomføra på ein god måte.

Analyse av intervjua viser at lærarane har forholdsvis like meiningar om bokserien *Leseuniverset*. Dei er einige om at det heilskapelege inntrykket av bøkene er positivt. Dei hevdar at bøkene har fine og føremålstenelege illustrasjonar, skriftstorleiken og skrifttypen er

god, og det estetiske heilskapelege inntrykket av bøkene er tilfredsstillande. Vidare peikar alle på at dei likar spørsmåla som ein finn bakarst i boka. Desse har lærarane brukt aktivt på lesegruppene. Lærarane fortel at elevane er opptekne av desse spørsmåla, og etterlyser dei dersom dei ikkje blir brukte i leseøkta. Tidlegare vart det nemnt at ein gruppesituasjon kan gje læraren høve til å stilla opne, og autentiske spørsmål, utan bestemte svar (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). Informantane fortel at dei opplever at mange av bøkene til *Leseuniverset* er godt eigna for refleksjon og diskusjon. Ein av informantane hevda at ein slik gruppesituasjon kan vera ein god innfallsport for arbeid med litterære samtalar og utforskande diskusjonar som omhandlar tekst og språk.

Målforma på Furuhaugen skule er nynorsk. Lærarinformantane legg ikkje skjul på at språket i *Leseuniverset* sine bøker ikkje alltid er tilfredsstillande. Dei hevdar at ein finn ein god del ord og uttrykk som både elevar og vaksne reagerer på. Dei fortel at orda er ukjende for vår dialekt og vår målform. Det kan vera ord som er omsett frå bokmål til nynorsk på ein ukjend måte. Bokserien til *leseuniverset* inneheld både opplevingsbøker og faktabøker. Lærarane fortel at elevane stort sett likar bøkene, men at det jamt over er faktabøkene som fengjer mest. Ein av lærarane trekk parallellar til tidlegare lesebøker som ikkje inneheldt faktatekstar. Vedkommande seier at dette kanskje var ein av grunnane til at lesebøkene som vart nytta før 2012 verka så demotiverande på enkelte elevar. Eit av spørsmåla som vart stilt til lærarane, var om noko var gått tapt når elevane ikkje lenger har ei felles leselekse. Dei tre informantane er samde i at det er deira ansvar som lærarar å gje elevane felles leseopplevingar i andre situasjonar. Dei formidlar at dei ser alle nytta av å bruka tekst i fellesskap, men hevdar at leseleksesituasjonen ikkje er rett tid og stad for eit slikt arbeid. Vidare vert det fortalt at dersom ein skal jobba med fellestekst, bør dette skje på skulen, der pedagogar kan ta ansvar for at elevane får den hjelpa dei treng.

To av lærarane hevdar at enkelte bøker i bokserien ikkje fengjer elevane, men at dei likevel har valt å bruka dei på lesegruppene. Grunnen er at dette gjev eit unikt høve til å diskutera kva som gjer ei bok keisam, eller «dårleg» som elevane ofte seier. Applebee et al. (2003) hevdar å ha funne at barn lærer og utviklar seg gjennom sosial interaksjon med andre barn. Vidare påpeikar Guthrie et al. (2000) at gjennom sosial interaksjon får elevane anledning til å samtala om og diskutera bøker og tekst saman. Det er naturleg å tenkja at det er dei spanande, interessante og fengjande bøkene som skal vera utgangspunkt i desse samtalene. Men ein av lærarande belyser eit anna syn på akkurat dette. «*Sjølv ei dårleg bok kan føra til læring*»

(lærarinformant, 2018). På oppfølgingsspørsmålet om elevane treng å lesa litteratur dei ikkje likar, svarar vedkommande at dette kan vera med på å bevisstgjera elevane når det gjeld danning av eigne litteraturpreferansar. Kanskje er det viktig at ein bevisstgjer elevane tidleg på kva type tekstar og bøker dei føretrekk og likar? Vidare fortel vedkommande at dei i tillegg brukar bøkene til å trenar på at elevane skal grunngje meiningane sine. Dei aksepterer at elevane seier at dei ikkje likar boka, men dei ønskjer likevel at dei skal lesa den, og koma tilbake ei veke etterpå å grunngje meiningane sine. Vidare fortel læraren at enkelte elevar har kome tilbake veka etter og har oppdaga at boka kanskje ikkje var så keisam likevel.

### **Foreldra sine opplevingar og erfaringar**

Funn frå foreldreintervjua viser stor grad av samsvar i synet på bøkene til Leseuniverset. Informant 3 fortel at bokserien tilbyr interessentane bøker med variert tematikk. Det blir fortalt at spørsmåla bak i boka oppmodar elevane til å jobba med leseforståing og refleksjon. Vidare poengterer vedkommande at elevane likar å lesa ulike typar bøker, og at det motiverer å lesa ein kombinasjon av både opplevingsbøker og faktabøker. Det generelle inntrykket frå foreldra er at faktabøkene er særskilt godt likt, og appellerer til ei variert gruppe av elevar. Det blir poengtert at elevane kan øva avkoding samstundes som dei opplever at teksten og boka er meiningsberande, interessant og underholdande. Dette kan sjåast som ein kontrast til det datamaterialet som omhandla leseleksene før 2012 indikerte. Eit av funna her var at både tekstinnhald og språk hadde manglar. Datamaterialet som omhandlar leseleksene som er brukte etter 2012, indikerer at språket til tider ikkje er fullstendig tilfredsstillande, og at omsetjinga frå svensk til bokmål, og i frå bokmål til nynorsk, kan vera mangelfull. Dette blir likevel ikkje framstilt som eit stort problem i foreldreintervjua. Analyse av datamaterialet indikerer at informantane sitt heilskapelege inntrykk av Leseuniverset er positivt.

I eit klasserom vil ein finna elevar som opplever at lesing er vanskeleg, og som i stor grad vegrar seg frå å lesa. Dette kan sjåast i samanheng med det Roe (2014, s. 43) har funne i samtalar med skuleelevar: «(...) mange elevar opplever lesing som både hardt arbeid og krevende intellektuelt arbeid, men det går mye lettere når det er lystbetont (...)» Funn frå lærarintervjua indikerer at verdien av å lesa ei bok frå perm til perm er stor. Fleire av foreldra fortel òg at det er ein motivasjonsfaktor i seg sjølv at elevane, uavhengig av lesekompetanse og lesenivå, meistarar å lesa ei heil bok kvar veke. Foreldreinformantane fortel at bøkene til Leseuniverset ser tilnærma like ut. Dei har likt bokomslag og lik storleik. Utan å opna boka er det vanskeleg å skilja nivå tre frå nivå elleve. Frå eit utsjånadsmessig perspektiv er det einaste

som skil bøkene, eit lite tal på sida av bokpermen som indikerer nivå. Enkelte av informantane poengterer at dette kan bidra til at elevane opplever å vera ein del av eit fellesskap der alle les ei heil bok kvar veke, uavhengig av innhald, språk og om boka har 12 eller 32 sider.

Ein av foreldreinformantane påpeikar at eit resultat av at elevane les ei bok kvar veke, kan vera at dei brukar kunnskapen om, og kjennskapen til bøker i andre samanhengar.

Vedkommande fortel vidare om eleven som hadde høyrte om kampanjen «Sommarles<sup>5</sup>» som vert sett i gong av folkebiblioteket i sommarferien. Då eleven høyrde om prosjektet, hadde han fortalt at han ønskte å delta i lesekonkurransen, då han allereie hadde lese mange bøker i serien til Leseuniverset. Vidare fortel analyse av intervjudata at det blir referert til det lokale biblioteket ved fleire høve. Den varierte tematikken i Leseuniverset kan ha bidratt til at fleire elevar søker biblioteket etter meir utfyllande informasjon om dei ulike tema dei har lese om. Fleire av foreldreinformantane fortel at det er ein kontrast mellom barna i heimen som har brukt Furuhaugen skule sin leseleksemodell før, og etter 2012. Dei hevdar at barna som har brukt Leseuniverset, er blitt meir interesserte i å låna, kjøpa og ønskja seg bøker. Funn frå foreldrintervju indikerer derfor at elevar som blir møtt med nye bøker kvar veke, viser ein tendens til å bli meir interessert i, og glade i bøker.

Foreldra og lærarane er einige om at bøkene til leseuniverset er både innbydande, estetisk tilfredsstillande, varierte, lærerike og spanande. Datamaterialet frå lærarintervjua indikerer at lærarane er meir opptekne enn foreldra av at språket og nynorskomsetjinga i bøkene ikkje er tilfredsstillande. Dette kommenterer ikkje foreldra i like stor grad. Foreldra sine svar fortel at dei er meir opptekne av at innhaldsaspektet i bøkene appellerer til den enkelte elev. Både foreldre og lærarar kommenterer viktigheita av at elevane les ei heil bok i leselekse kvar veke. Likevel er det foreldra som i størst grad formidlar kor viktig og avgjerande dette er. Foreldra fortel om elevar som vil delta i lesekonkurransar, og som har ønskje om å låna bøker på biblioteket, og om jenter og gutar som ønskjer seg bøker til fødselsdagar. Skulen observerer at bøkene blir godt likt av dei fleste elevane, men dei får likevel ikkje direkte innblikk i kva som kan vera eit resultat av at elevane les ei bok i veka.

---

<sup>5</sup> Lenkje til Sommerles: <https://sommerles.no/>

## 5.4 Tema: Leselekser og tilpassa opplæring

### Lærarane sine opplevingar og erfaringar

I kapittel 3.5 vart det poengtert at skulen bør jobba for å oppnå eit læringsmiljø som tar omsyn til at elevane skal utvikla seg i møte med utfordringar som dei meistrar. For å tilpassa leseleksene til elevane på best mogleg måte, fortel lærarane at dei valde å dela elevane i nivåinndelte lesegrupper. Lærarane hevdar at dette var hovudgrunnen til at Furuhaugen skule innførte ny leseleksemodell. Dei hadde eit ønskje om at alle elevane til ei kvar tid skulle ha leselekser som var tilpassa det nivået dei var på, og at dei då hadde større potensial for å utvikla lesekompetansen sin. Analyse av datamaterialet frå lærarintervjua viser at det er brei einigheit om at den største fordelten med den nye leseleksemodellen er at ein greier å tilpassa leseleksa til alle elevane, uavhengig av lesekompetanse og utviklingsnivå.

Ein av lærarane fortel at før 2012 gav ein ofte enkle, og det dei omtala som eit lite spanande leseark til elevar som sleit med lesing. Dei som meistra lesing svært godt fekk ei bok frå skulebiblioteket. Etter 2012 fortel lærarane at dei har greidd å tilby tilpassa leselekser til ein heil klasse, og ikkje berre til gjennomsnittlesaren. Sjølv om informantane er opptekne av at nivåinndelte lesegrupper er positivt for dei fleste elevar, blir det likevel poengtert at ein har tilfelle der ein har observert at enkeltelevar blir lei seg eller skuffa for at dei ikkje er på eit høgare nivå, eller at dei ikkje er på gruppa saman med dei næraste venene sine. I slike tilfelle er det viktig at ein skapar ei bevisstgjerung rundt nivåinndelinga, og elevane stadig blir fortalt at skulen ønskjer at alle elevar alltid skal ha leselekser som passar for dei, og at dette vil innebera at dei er på ulike nivå til ulik tid.

Lærarinformantane fortel at Furuhaugen skule har stort sett starta med lesegrupper og bøkene til Leseuniverset om våren i 1. klasse. Vidare vert det hevda at dette er fordi dei ønskjer at elevane skal ha knekt lesekode før ein startar. Lærarinformantane fortel at skulen har ein tilsett som berre jobbar som leselærer. Det blir fortalt at denne personen føretar den første kartlegginga av elevane si lesing, og saman med norsklærer og kontaktlærer diskuterer ein elevsamansetnaden i lesegruppene. Lærarane fortel at gruppene er i stadig endring. Vidare fortel dei at enkelte grupper held saman i fleire månadar, medan andre grupper blir endra etter omlag seks veker. Etter kvart er det norsklæraren som overtar kartlegginga av lesedugleikane til elevane. Samtlege lærarar fortel at dei brukar kartleggingsverktøyet til Leseuniverset svært inngåande og grundig i starten. Etter kvart lenar dei seg meir på eigne kartleggingar og

observasjonar av elevane. Ein av lærarane påpeikar at ein ofte diskuterer med andre lærarar som kjenner elevane, slik at ein sikrar at alle er på rett nivå til ei kvar tid.

Ein av lærarane fortel at enkelte elevar kan ha eit ønskje om å vera på eit nivå som er høgare enn dei meistrar. I slike tilfelle fortel læraren at ein snakkar med klassen, gruppene og enkeltelevar om denne tematikken. Læraren fortel at dei seier til elevane at *«me alle er ulike. Folk lærer i ulikt tempo. Nokon lærer å sykla tidleg, andre lærer å rekna tidleg. Nokon lærer å lesa tidleg, medan andre treng litt meir tid»* (lærarinformant, 2018). Alle lærarane seier at dei opplever at dei fleste elevane forstår og skjønar dette, så lenge ein tar seg tid til å diskutera det og ufarleggjera det. I tillegg blir det poengtert at mange av elevane viser stor glede av å bevega seg oppover i nivå. Dette inspirer dei til å jobba godt med leseleksene heime.

Analyse av datamaterialet indikerer at lærarane er svært opptekne av korleis leselekser kan påverka sjølvbiletet og meistringskjensla til elevane. *«Å sitja med eit arbeid dag ut og dag inn som er alt for vanskelege må jo gjera noko med deg (...)*» (lærarinformant, 2018). Tidlegare vart Dysthe (1995) si klasseromsforskning nemnt. Ho kommenter viktigheita av at skulen skapar interaksjonsformer og miljø der elevane opplever å bli sett og akseptert. Eit miljø der ein på ein positiv måte kan vera med på å danna eigen og andre sin identitet, mellom anna gjennom å oppleva å bli verdsett for det ein kan og det ein meistrar. I intervjuet spør ein av lærarinformantane: Korleis påverkar det elevane dersom dei føler at leseleksene alltid er for vanskelege? Vidare undrar vedkommande seg over om ein kanskje vil oppleva å ha ei sterk kjensle av at *«Dette burde eg meistra. Alle dei andre i klassen får jo dette til»* (lærarinformant, 2018.) Dette samsvarar med det Frost (2003) har funne i si forskning. Lesing er ikkje lenger kun forstått som avkoding multiplisert med forståing (Gough & Tunmer, 1986). Dei hevdar at det er fleire andre språklege og kognitive faktorar som må verka saman for at lesing skal fungera tilfredsstillande, mellom anna elevane sitt sjølvbiletet og sjølvkjensle (Frost, 2003).

Tidlegare vart det poengtert at tilpassa opplæring er nedfelt i opplæringslova (1998) § 2-1. Den tilpassa opplæringa skal sørgja for at samtlege elevar opplever å ha ein meningsfull skulekvardag med utfordringar som er godt tilpassa deira kunnskaps- og kompetansenivå. Analyse av data frå foreldreintervjua indikerer store skilnadar når det gjeld leselekser før og etter 2012. To av informantane hevdar at nivåinndelte og tilpassa leselekser er ein viktig medverkande årsak til at elevar som slit med lesing, ikkje lenger opplever at dei blir

*«taparane i leseleksesamanheng, og at dei blir ekskludert frå resten av klassen som har vanlege lekser»* (foreldreinformant, 2018.) Andre foreldreinformantar stadfestar dette funnet frå datamaterialet, og fortel om liknande opplevingar og observasjonar frå barna sine tankar og refleksjonar kring leselekser.

### **Foreldra sine opplevingar og erfaringar**

Analyse av foreldreintervjudata indikerer at nivåinndelte leselekser kan bidra til at elevane opplever at dei er ein likeverdig del av ei gruppe. Samtlege elevar er deltakarar på ei gruppe med elevar som er på omlag same lesenivå som dei sjølv. Informant 5 og 6 poengterer at dette har ein positiv innverknad på sjølvbiletet til elevane. Vidare vert det hevda at denne kjensla av å vera ein del av eit fellesskap, er viktig for både motivasjonen og det engasjementet elevane har for lesing. Dette kan sjåast i samanheng med det Molander og Skauge (2009) har funne i si forskning. Dei hevdar at motivasjon og emosjonar har stor innverknad på elevane si leseutvikling, og at elevar som slit med lesing vil kjenna på både frustrasjon og negative emosjonar. Elevar må derfor oppleva at dei får leselekser som er tilpassa deira individuelle lesekompetanse, samstundes som dei får tekstar som gjev rom for utvikling. Indikasjonar frå foreldreintervjua kan tyda på at homogene lesegrupper er ein trygg arena for å både visa kva ein meistrar, og kva ein slit med. Lesegruppene legg til rette for at elevane kan utvikla seg saman med andre ein har noko til felles med, og som har ein kompetanse som liknar eins eigen.

Foreldreinformant 7 hevdar at det er positivt at elevane får tilpassa leselekser til ei kvar tid. Samstundes er det ein viktig motivasjonsfaktor å vita at det er fleire nivå over som ein ønskjer å nå. Foreldreinformant 1 stadfestar dette, og legg til at det er viktig at elevane er på rett nivå til ei kvar tid, men at det motiverer å ha eit nivå i nær rekkjevidde som ein kan strekkja seg etter. Analyse av datamaterialet indikerer at elevane er opptekne av nivåinndelinga, men ikkje i negativ forstand. Informant 5 fortel at i deira heim er elevane oppmerksame på nivå, men at dette ikkje er noko som plagar elevane. Informant 3 fortel at elevane fokuserer på det nivået dei sjølv er på til ei kvar tid, og det nivået dei er på veg mot. Dei er ikkje nemneverdig opptekne av at andre er på eit nivå som er høgare, eller lågare. Dei har fokus på seg sjølv, og dei som høyrer til deira lesegruppe.

Foreldreinformant 6 poengterer viktigheita av at alle gruppene og elevane følgjer same leseleksemodell. Alle skal lesa like lenge, og alle skal jobba med boka på same måte. Sjølv

om bøkene er tilpassa den enkelte, er ein likevel ein del av eit viktig fellesskap. Følgjande sitat frå informant 4 samsvarar i stor grad med det informant 6 har sagt:

*Dei svake lesarane har akkurat det same opplegget som dei sterke lesarane. Alle fylgjer same modell uavhengig av kva lesenivå dei er på. Det blir mindre synleg å vere ein svak lesar. Det har mykje å seia på meistringa til elevane. Dei les saman med nokon som er på same nivå som dei heile tida. Dei føler seg derfor ikkje som den einaste i klassen som slit med lesing (foreldreinformant, 2018)*

Sitat som dette konkretiserer og forsterkar viktigheita av tilpassa opplæring i skulen, og kan sjåast i samanheng med det Utdanningsdirektoratet (2018) har poengtert. «Når lærere tenker tilpasset opplæring og inkludering i et systemperspektiv, har de mange muligheter til å justere og tilrettelegge undervisningssituasjoner slik at de blir gode for alle elever.»

Begge informantgruppene poengterer viktigheita av at elevane alltid har leselekser som er godt tilpassa deira lesekompetanse. Informantane snakkar om ulikskapane mellom leseleksene før og etter 2012, og hevdar at ein av dei største endringane dei siste sju åra, er at Furuhaugen skule aktivt har jobba for å nå målet om tilpassa leselekser på første til fjerde klassesetrinn. Vidare fortel lærarane om ei grad av uro for at enkelte elevar kan visa og snakka med heimen om frustrasjon og tristheit over å ikkje vera på det nivået dei ønskjer. Dette blir på fleire måtar avkrefta i foreld reintervjua, då informantane fortel at elevane svært sjeldan viser negative kjensler når det gjeld nivåinndeling, og at dei er nøgde og tilfreds med å vera på eit nivå som er godt tilpassa deira kompetanse. Dette kan indikera at viktigheita av å jobba med noko som er godt tilpassa elevane sine kunnskar, truleg er viktigare enn kjensla av å ha identiske leselekser med resten av klassen. Likevel poengterer fleire av både foreldra og lærarane kor avgjerande det er at alle elevar fylgjer same leseleksemodell, med likt didaktisk opplegg, både på lesegruppene og i heimen.

## **5.5 Tema: Motivasjon og engasjement**

### **Lærarane sine opplevingar og erfaringar**

Motivasjon er eit ord som er mykje brukt når ein snakkar om undervising, skule og læring. Likevel er motivasjon svært vanskeleg å både definera, sjå og måla. Då lærarane vart spurt kva teikn på motivasjon dei såg hos elevane i arbeidet med lesegrupper og leselekser, svara



ein av dei at det tydelegaste teiknet på motivasjon er smila, andletsutrykka og kroppsspråket hos elevane når læraren kjem for å ta dei med ut på ei lesegruppe. Vedkommande fortel at elevane viser at dei er ivrige etter å få ny bok kvar veke. Dei spør ofte eit par dagar i førevegen om dei kan få sjå kva bok dei skal få. Ein av lærarane fortel at elevane stort sett er aktive, engasjerte og deltakande på lesegruppa. Informanten hevdar at dette kan vera teikn på motivasjon. Vidare fortel lærarinformaten at elevane ofte har lese meir enn dei 12 til 15 minuttane som er avtalt, og at dette òg kan vera teikn på motivasjon. Dette samsvarar med det Buland et al. (2008) tidlegare har hevda. Motivasjon kan vera ei form for indre, positivt lada drivkraft som gjer at ein ønskjer å utføra ei handling eller ei oppgåve.

Ryan og Deci (2000) hevdar at indre motivasjon skjer når ein aktivitet blir opplevd som engasjerande og interessant, og er til glede og- eller nytte for den det gjeld. Vidare har feltstudiar funne at elevane sin indre motivasjon vert fremja av at læraren gjev elevane ansvar og involvering i læringsprosessessen. Dette kan sjåast i samanheng med noko ein lærarinformant formidla i sitt intervju. Til tider lar lærarane elevane ta del i valet av lesebok. Vedkommande hevdar å ha sett at dette bidrar til å motivera elevane meir for lesearbeidet. *«Eg ser at dette bringer fram stolthet hos elevane. Dei har fått lov å bestemma noko viktig. Noko som dei vaksne oftast styrer over»* (lærarinformant, 2018). Vidare fortel ein av lærarane at leseleksmodellen oppmodar elevane til å delta aktivt gjennom å lesa høgt, lytta til andre, svara på spørsmål, stilla spørsmål, reflektera og undrast saman. Dette er noko informaten hevdar bidrar til at elevane får eit større eigarskap over leseleksene sine. Dei er aktive deltakarar. Dei sit ikkje passivt og høyrer at medelevane les sine setningar høgt slik lærarane hevdar at dei gjorde før 2012. Vidare vert det fortalt at lesegruppene gjev rom for å sleppa elevane meir til i eiga læring og utvikling.

Tidlegare vart det referert til følgjande Astrid Lindgren sitat, «Gi mitt barn lesehungar.» I analysen av lærarintervjua kjem det tydeleg fram at samtlege informantar er opptekne av at elevane skal lika å lesa, og at dei skal føla at lesing nærast er noko ein hungrar etter. Likevel fortel lærarinformatane at dette med leselyst er ei stor utfordring. Det blir hevda at ein alltid vil finna enkelte elevar som ikkje er motivert for lesing, og som opplever at lesing er vanskeleg. Ein av informantane refererer til ein elev som ikkje ville delta på lesegruppa, og som saboterte på gruppa. Vedkommande fortel at ein hadde prøvd nærast alt av ytre motivasjon for å få eleven inn på ei gruppe, men til inga nytte. Tidlegare vart det poengtert at ytre motivasjon handlar i større grad om å gjera noko for å oppå eit bestemt mål, og at elevane

i slike tilfelle vil akseptera ei viss form for ytre regulering frå til dømes lærar (Ryan & Deci, 2000). Men når det gjaldt denne eleven, fann ein ingen ytre motivasjonsfaktorar som nytta. Etter ei stund fortel lærarinformanten at ein innsåg at vedkommande ikkje kunne delta på lesegruppa, men at ein skulle prøva igjen seinare. Vidare blir det fortalt at eleven etter kvart fann både ein indre og ytre motivasjon for lesing, men det skjedde ikkje i ein lesegruppesituasjon, eller ved lesing av Leseuniverset sine bøker. Eleven fann etter kvart ut at *«lesing var kjekt når han fekk bygga lego, eller laga pannekaker, og brukarrettleiing og oppskrifter er jo knallgod lesing det!»* (lærarinformant, 2018).

PISA undersøkinga frå 2010 slo fast at elevar som er motivert for lesing, og som likar å lesa, presterer betre skulefagleg (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010). Sjølv om dette er ei undersøking som er tatt på eldre elevar, kan ein likevel dra enkelte parallellar til dei yngre elevane. Gambrell (2011) har skissert sju faktorar som må vera til stades for at elevane skal oppleva at dei er motiverte for lesing. I intervjuet set lærarane lys på fleire av faktorane. Mellom anna kommenterer dei kor viktig det er at lesestoffet er relevant. Dei fortel at dei observerer at elevane stort sett opplever bøkene til Leseuniverset som positive og relevante, men at det er meir utfordrande dei vekene enkelte elevar får ei bok som dei ikkje trivst med. Dei fortel at det er tydeleg at tekstinnhaldet påverkar elevane sin lesemotivasjon. Ein faktor seier at elevane bør delta i vedvarande lesesituasjonar. Ein informant fortel at enkelte av bøkene er blitt brukte som utgangspunkt for litterær samtale, og at lesegruppene bidrar til at ein kan bruka lenger tid på å jobba med ein tekst. Dette samsvarar med faktor fem hos Gambrell (2010) som seier at elevane må få høve til å samtala med andre om tekst, bøker og litteratur. Samstundes kommenterer læraren at ein sjeldan har nok tid på lesegruppene, og at ein skulle ønskja at ein kunne setja av meir tid enn 20 minuttar på kvar gruppe.

### **Foreldra sine opplevingar og erfaringar**

Analyse av datamaterialet frå foreldreintervjuet viser at det verserer stor einigheit om at elevane er mest motiverte for å lesa i Leseuniversetboka i starten av veka. Etter å ha lese i same bok fire dagar på rad, kan motivasjonen og engasjementet bli svekka. Informant 3 fortel at etter kvart som elevane har nådd dei høgaste nivåa, oppmoda enkelte lærarar til å lesa halve boka ei veka, og den andre halvdelen veka etterpå. Vedkommande fortel at dette fungerte dårleg, og var demotiverande for elevane. Vidare fortel informanten at det fungerte betre når skulen avgjorde at elevane kunne lesa eine delen av boka ein dag, og den andre halvdelen

dagen etter, slik at dei kom gjennom boka to gongar kvar veke. Motivasjon og engasjement er ein avgjerande faktor i høve til leselyst (Roe, 2014). Å lesa ei halv bok fire dagar på rad, utan å lesa resten kan verka demotiverande på elevane og ta bort mykje av leselysta. Ved å endra på lesebestillinga slik at heile boka vart lesen i løpet av to dagar, fekk elevane jobba med teksten og lesinga på ein meir heilskapleg måte.

Ein av Oxford og Shearin (1994) sine motivasjonsfaktorar som er skissert i kapittel 3.4, er «elevane si sjølvoppfatning, trua på å lukkast eller angst for å mislukkast.» Analyse av datamaterialet frå foreldreintervjua indikerer at det har ein positiv effekt på elevane sitt sjølvbilete at leseutvikling blir konkretisert ved at dei stadig bevegar seg oppover på lesenivåtrappa. På denne måten får dei synleggjort at det nyttar å jobba med lesing og leselekser. Dei blir stadig gjort oppmerksame på at dei starta på eit av dei lågaste nivåa og at dei har kjempa seg oppover. Dette kan ha ein positiv innverknad på synet dei har både på seg sjølv og på eiga utvikling.

Foreldra og lærarane har ei felles forståing og formeining om at motivasjon og engasjement er ein avgjerande faktor i leseleksearbeidet. Tidlegare vart leseleksesituasjonen før 2012 kommentert, og begge informantgruppene poengterer at ein av manglane med leseleksene før 2012, var at elevane var lite motiverte for leksene og tekstane som lærarane gav. Intervjudata frå både foreldre,- og lærarintervjua indikerer at lesebøkene til Leseuniverset er ein viktig faktor når det gjeld å motivera elevane for leseleksearbeidet. Men er det mogleg at motivasjonen deira er knytt til dei estetisk tilfredsstillande bøkene, og ikkje til teksten og leseforståinga? Er det bøkene med illustrasjonar av haiar med store, opne gap og sleipe slangar som motiverer? Eller er det teksten som fortel om utdøydde dyr, konflikt på rideleir og Anna som skal i badeland? Eller er det kanskje *både* tekst og innhald som vekker interessa til elevane? I intervju med både foreldra og lærarane kjem det fram at bøkene til Leseuniverset er ein avgjerande motivasjonsfaktor, men likevel fører møte med desse bøkene til at elevane ønskjer å oppsøkje andre typar bøker, både i heimen, på skulen, i bokhandlaren, eller på biblioteket. Dette indikerer at motivasjonen som elevane føler for Leseuniverset sine bøker, kan overførast til andre bøker og i andre lesesituasjonar, både i klasserommet og i heimen.

## 5.6 Tema: Det viktige skule- og heimsamarbeid

### Lærarane sine opplevingar og erfaringar

Dei tre lærarinformantane er samde om at ein av grunnane til at leseleksemodellen fungerer godt, er fordi skulen og heimen spelar på lag. Ein svært viktig føresetnad for å lukkast med gode leselekser, er at skulen gjev god og grundig informasjon til heimane både på klasseforeldremøte, i foreldresamtalar og i den spontane og sporadiske kontakten mellom skule og heim. Ein av lærarane seier at det er viktig at foreldra heile tida veit kva skulen forventar av dei. Lærarane fortel at dei føler at skulen har gitt kontinuerleg, god og grundig informasjon til foreldra sidan endringa i 2012. Dei refererer til leselæraren sine innlegg på foreldremøter, til informasjon på vekeplanar og til lesetipsa som foreldra fekk på eit ark då elevane starta med ny type leselekse (vedlegg 2).

Ein av lærarane fortel om intensjonane Furuhaugen skule hadde med leseregistreringsskjema (vedlegg 3). I eit av lærarintervjua blir følgjande sagt om dette skjemaet:

*Dersom eg er uroleg for leseutviklinga til ein elev etter å ha lytta til eleven si lesing vert eg endå meir uroleg dersom foreldra til eleven har signert skjema kvar dag, enn om eleven kjem med eit tomt skjema etter ei veke. Det kan jo tyda på at eleven verkeleg har jobba godt og grundig, men at han framleis ikkje meistrar teksten (lærarinformant, 2018).*

Vidare forklarar læraren at dersom foreldra hadde signert skjema og følgd opp leseleksene på ein god måte kvar dag, og eleven framleis sleit med både leseflyt og leseforståing, ville dette bekrefte og tydeleggjera at eleven hadde store vanskar med å lesa. Informanten påpeikar at på denne måten fungerer leseregistreringsskjema som eit viktig verktøy i arbeidet med å kartleggja elevane sine lesedugleikar. Samstundes blir det fortalt at skjema kan fungera som eit konkret verktøy som skulen kan bruka i samtalar med foreldre når det gjeld oppfølging av lesing og leselekser i heimen. Ein av lærarane fortel at dersom skjema ikkje er blitt fylt ut i løpet nokre veker, kan ein ta ein telefon heim og prøva å finna ut om det er noko som gjer leseleksesituasjonen vanskeleg i heimen.

Som tidlegare nemnt har Hoover-Dempsey et al. (2001) hevda at det er læraren som har ansvar for at heimen blir involvert i elevane sine lekser på ein god måte. Læraren må sørgja

for at heimen får den opplæringa dei treng for å hjelpa og støtta elevane i deira læring og utvikling. Furuhaugen skule valde å inkludera leselærer i foreldremøta om hausten. Grunnen til dette var mellom anna fordi vedkommande hadde tatt vidareutdanning i lesing den siste tida, og ville derfor ha innsyn og informasjon om nyare forskning på dette området. Samstundes var personen ei viktig brikke i innføringa og gjennomføringa av leseleksemodellen i alle klassar. Analyse av foreldreintervjua viser at foreldreinformantane har eit tilnærma likt inntrykk av kva leselæraren formidla på foreldremøta i starten av skuleåret. Samtlege hevdar at det var eit sterkt og tydeleg fokus på kor viktig lesing er. Vidare uttalar fleire av informantane at leselærer poengterte at lesing er ei investering i elevane si framtid. Ei investering som er vel verdt all eventuell tid og krefter.

### **Foreldra sine opplevingar og erfaringar**

Foreldra formidlar at heimen vart oppmoda til å lesa saman med elevane uavhengig av barnet sin alder. Dei kan hugsa at leselærer fortalde at lesing kunne vera så mangt. Mellom anna lesing på sengekanten, lesing og innlæring av songtekstar, lesing av oppskrifter og brukarrettleingar, lesa på emballasje, lesa vegskilt når ein køyrer bil og lesa teksten på utalandske filmar og fjernsynsprogram. Foreldreinformant 3 påpeikar at det er fint at ein tar inn fagkompetanse på feltet, og at dette fører til at det som blir formidla får større truverde. Enkelte foreldreinformantar påpeikar at det kan bli mykje gjentakande informasjon på foreldremøta dersom ein har elevar som er tette i alder. I slike tilfelle kan ein oppleva å høyra det same kvar haust i fleire år. Likevel blir det poengtert at det kan vere nyttig med repetisjon. Vedkommande skjønar at ein må informera om lesing og leselekser til dei foreldra som kanskje ikkje er informert.

Når det gjeld Furuhaugen skule sine forventingar til heimen si oppfølging av leselekser, viser analyse av foreldreintervjua at foreldra er godt informerte om kva syn skulen har på lesing og leselekser. Likevel indikerer datamaterialet at heimen manglar informasjon om korleis skulen ønskjer at ein skal jobba med tekst og lesebøkene til Leseuniverset heime. Informantane hevdar at dei lyttar til elevane medan dei les, og korrigerer dersom dei les feil. Det blir i lita grad nemnt andre måtar dei jobbar med teksten på, mellom anna med forståing av ord, omgrep, ordklassar, overskrifter, teiknsetjing, budskap og verkemiddel. Informantane refererer til leseregistreringsskjema, men også her finn ein indikasjonar på at skulen sine intensjonar kan ha gått tapt, eller ikkje blitt overført til heimen. Datamaterialet frå foreldreintervjua viser at heimen ser på leseregistreringsskjema som ein kontroll på om

elevane har gjort leseleksa. Intensjonane bak skjema som lærarane refererer til i sine intervju, er ikkje nemnt i foreldreintervjua.

Datamaterialet frå begge informantgruppene viser at Furuhaugen skule har vore tydeleg i si formidling om kor viktig lesing er, kor avgjerande det er at dei vaksne i heimen les for dei små, og at ein lyttar medan elevane les leksene sine heime. Livevel indikerer datamaterialet at det eksisterer ein del skeivheit i forståinga av korleis skulen ønskjer at foreldra skal følgja opp leseleksene. Som nemnt overfor har skulen ei forventning og eit ønskje om at foreldra og elevane jobbar med teksten og bøkene på ulike måtar, men i foreldreintervjua kjem det fram at dette ønskje og denne forventinga ikkje har nådd fram til heimen. Dette synleggjer kor viktig det er at skulen konkretiserer og framstiller sine forventingar til heimen si oppfølging av leselekser på ein tydeleg og god måte gjennom heile skuleåret, og ikkje berre ved skulestart.

## 6.0 Oppsummerande drøfting, konklusjon og implikasjonar

### 6.1. Hovudfunn

Denne studien har undersøkt følgjande forskarspørsmål: **Korleis erfarer og opplever lærarar og føresette leseleksene etter innføring av ny leseleksemodell på første til fjerde klassetrinn?** For å få innblikk i *erfaringar og opplevingar* knytte til leseleksemodellen er det blitt gjennomført kvalitative forskingsintervju med tre lærarar og sju foreldre. I dette kapittelet vil desse erfaringane og opplevingane bli samanfatta. I samtalar med dei to informantgruppene har dei belyst viktige sider ved fenomenet *leselekser*. Eit omdiskutert tema, som dei aller fleste har ei meining om, men som ystst få har forska inngåande på. Gjennom ti intervju har studien sett nærare på foreldre og lærararar sin respons på bruken av ein ny leseleksemodell. Modellen inkluderer mellom anna nivåinndelte og differensierte leselekser, rettleia lesing som metode, nye læremidlar, og eit føremålstenleg og solid skule- og heimsamarbeid. Leseleksemodellen krev mykje av mange, og har ført til fleire endringar både for skulen, lærarar og foreldre.

I studien er det blitt hevda at det er gjennomført lite forskning på leselekser tidlegare. Forskningsgrunnlaget som studien tar utgangspunkt i, og referer til, er derfor ulike studiar som undersøker generell bruk av lekser, og ikkje spesifikt *leselekser*. Likevel viser datamaterialet eit tydeleg samsvar mellom ein del av informantane sine opplevingar og erfaringar knytt til leseleksene *før* 2012, og indikasjonar ein finn i lekseforskninga som er presentert i kapittel 2. I kapittel 5.2 vart lærarane og foreldra sine erfaringar og opplevingar i høve til leseleksene *før* 2012 presentert og drøfta. Datamaterialet viser tydelege parallellar mellom det tidlegare lekseforskning har konkludert med, og det informantane formidla i sine intervju. Både foreldre og lærarar er tydelege på at leseleksene *før* 2012 kunne vera kjernen til både konflikt og usemje i heimen. Vidare poengterer enkelte informantar at leseleksesituasjonen *før* 2012 kunne vera både vanskeleg og smertefull for både små og store. Dette samsvarar i stor grad med ulike kvalitative og kvantitative studiar utført av både Hattie (2013,) Holte (2016) og Johnson et al. (2006).

I forskarspørsmålet vart foreldra sine *opplevingar* knytte til leseleksemodellen etterspurt. Datamaterialet frå foreldreintervjua indikerer at heimen opplever at dei får eit unikt innblikk i

elevane si leseutvikling gjennom å følgja progresjonen deira, ein progresjon som er konkretisert gjennom nivåskifte. Enkelte informantar hevdar at dei etter kvart vert klar over når elevane ville bevega seg til neste nivå. Fleire av foreldra seier at dei opplever at det er spanande å følgja leseutviklinga til elevane, og at det er givande å sjå at tida og arbeidet ein legg ned i leseleksene gir avkastning. Vidare kommenterer fleire foreldre kor viktige leselekser er. Sitatet som følgjer kan vere eit eksempel på dette synspunktet:

*Foreldra har ansvar for ungane si leseleksa. Me foreldre må ta dette ansvaret. Me må lesa med dei for å få innblikk i korleis dei ligg an i leseutviklinga. Skulen kan godt ta vekk alle andre lekser for min del, men leseleksene må me behalda* (foreldreinformant, 2018).

Lekser er stadig debattert både i det offentlege og det private rom, tankane som er skissert ovanfor kan indikera at foreldra opplever at dei ser nytta av at elevane har leselekser, og at dei erfarer at det er viktig å følgja opp leseleksene i kvardagen (Simonsen, Jensen & Kvam, 2013).

I kapittel 2 er Walker et al., (2001; 2004) si forskning presentert. Dei hevdar at lekser gjev heimen høve til å ta del i det som elevane lærer på skulen, og at lekser kan skapa eit viktig bindeledd mellom skule og heim. Foreldra opplever at leseleksemodellen legg til rette for at dei kan involvera seg i elevane sine lekser i stor grad etter at 2012-modellen vart tatt i bruk. Involveringa skjer mellom anna i form av å danna fysiske og emosjonelle strukturar og rammer rundt leseleksesituasjonen i heimen. Alle foreldreinformantane er opptekne av å gjere lekser på ein kjend plass, og på eit tidspunkt der både foreldre og barn er mest mogleg opplagt. Vidare fortel fleire av foreldra at dei har erfart at leseleksesituasjonen kan bidra til at ein får åleineid saman med eit barn, og at dette kan vera relasjonsbyggjande. På ei anna side vert den travle kvardagen til barnefamiliar nemnt, og «(...) *Leseleksa er berre ein ting til me må følgja opp kvar dag*» (foreldreinformant, 2018.)

I forskarspørsmålet vert det sett fokus på foreldra og lærarane sine *erfaringar* knytt til leseleksemodellen. I intervjuet blir foreldra spurt om dei har erfart at noko har gått tapt ved at Furuhaugen skule tok i bruk nivåinndelte lesebøker og leselekser på første til fjerde trinn, og samstundes avslutta bruken av felles leselekser i felles lesebok? Fem av seks informantar avviser dette, og hevdar at lite eller ingenting er gått tapt. Vidare poengterer informantane at



felles leselekser kan føra til stigmatisering. Før 2012-modellen vert tatt i bruk las samtlege elevar nokre setningar høgt i klasserommet frå teksten dei hadde lese heime, på denne måten vart det tydeleg kven som ikkje meistra leseleksa. Fleire foreldre har kommentert at dette vart snakka om i heimen i negativ forstand. Foreldreinformantane formidlar at dette var vanskeleg for fleire av elevane.

I intervju kommenterer to foreldreinformantar leseleksesituasjonen på femte til sjuande klasstrinn i dag. Vedkommande fortel at måten mellomtrinnet praktiserer leselekser på er «(...) litt tilbake til slik me hadde det før 2012» (foreldreinformant, 2018.) Vidare fortel dei at det ikkje er uvanleg at samtlege elevar i ein klasse har identisk leselekse i fleire ulike fag på femte til sjuande trinn. Foreldreinformantane hevdar at ein kan trekkja ein del parallellar mellom desse leseleksene, og leseleksene Furuhaugen skule gav på første til fjerde trinn før innføring av ny leseleksemodell. Lærarane som vart intervju, underviser ikkje på femte til sjuande trinn, og vart derfor ikkje spurde om å kommentera eller utdjupa denne tematikken. Likevel er desse betraktningane frå foreldreinformantane svært interessante. Skulen brukar store ressursar, tid og økonomi på å leggja til rette for nivåinndelte leselekser på dei fire første klasstrinna, men når elevane startar i femte klasse, får stort sett alle identiske leselekser i samtlege fag.

I intervju med lærarane er det tydeleg at ein av dei viktigaste erfaringane knytte til 2012-modellen er at ein har greidd å tilpassa leseleksene til den enkelte elev. Dette blir gjentatt fleire gongar, og kan seiast å vera ein av dei største suksessfaktorane ved leseleksemodellen. Likevel kan analyse av datamaterialet frå intervju indikera at enkelte lærarar er urolige og nyfikne på om foreldra erfarer at elevane snakkar negativt om nivåinndelinga og lesegruppene i heimen. I foreldreintervju blir det derimot fortalt at foreldra opplever at elevane i stor grad er innforstått med nivåinndelinga og grupperinga, og at dette ikkje er noko elevane er nemneverdig opptekne av i heimen. Dette kan indikera at dei vaksne er meir bevisst på dei kjenslemessige faktorane bak nivåinndelinga enn elevane er. I foreldreintervju hevdar informantane at elevane er meir opptekne av å ha leselekser som dei meistrar, og at fleire andre klassekameratar har den same lekse som dei har. Vidare vert det fortalt at ein avgjerande faktor er at elevane opplever at dei alltid er ein del av eit fellesskap, eit fellesskap i form av ei lesegruppe.

Lærarinformantane fortel at dei har erfart at det er både utfordrande og tidkrevjande å tilpassa leselekser til den enkelte elev. Ein ønska situasjon er at læraren sjølv skal ha tid og høve til å leita, kartleggja og vurdera eit mangfald tekstar frå ulike tekstkjelder, og at læraren kan bruka sin faglege kunnskap og kompetanse til å gje tekstar ein sjølv har handplukka til elevane. Men realiteten er at dette vil vera svært vanskeleg å gjennomføra kvar veke, gjennom eit heilt skuleår. Bøkene til Leseuniverset har derfor gjort det mogleg for læraren og skulen å gje leselekser som forhåpentlegvis er godt tilpassa den einskilde elev. Leseuniverset er delt inn i elleve nivå, og det er eit svært stor sprik mellom nivå ein og nivå elleve. Ved å bruka bokserien set skulen si lit til at forlaget som har distribuert bøkene, har tatt omsyn til mellom anna tekstinnhald, ord, omgrep, illustrasjonar og setningsstruktur, og at ein har tillit til at bøkene er plasserte på «rett nivå.» Likevel er det ein reell moglegheit for at elevane kan oppleve å få bøker som er for vanskelege, eller for enkle. I slike tilfelle kan ein spørja; er det forlaget som har plassert boka på feil nivå, eller er det skulen som ikkje har kartlagt eleven godt nok? Analyse av lærarintervjua viser at Furuhaugen skule brukar ein del ustandardiserte kartleggingsverktøy for å kartleggja lesekompetanse. Kan dette føra til at elevane blir plassert på eit nivå som ikkje er korrekt? Ut ifrå det ein veit på noverande tidspunktet, er det vanskeleg å seia sikkert. Likevel viser analyse frå datamaterialet at begge informantgruppene erfarer og opplever at leseleksene jamt over er svært godt tilpassa til den enkelte, og at elevane både viser og ytrar at dei er nøgd med leseleksene, Leseuniverset sine bøker, og aktivitetane i lesegruppene.

Begge informantgruppene hevdar at dei har observert teikn på at leseleksemodellen har bidratt til at elevane er blitt glade i bøker, og at dei er opptekne av bøker. Fleire av foreldreinformantane fortel at dei har erfart at barna som har brukt 2012-modellen er meir interesserte i å låna bøker på biblioteket, og å lesa bøker. Ein av informantane fortel at dette «(...) *dabba litt av då dei byrja på mellomtrinnet (...)*» (foreldreinformant, 2018). Funn frå lærarintervjua viser at elevane er opptekne av Leseuniverset sine bøker i skulekvardagen. I stillelesingsøkter ønskjer dei til tider å lesa i si Leseuniversetbok, eller å få lesa i andre sine bøker. Elevane er medvitne skapet som inneheld bøkene, og viser interesse og nysgjerrigheit for dei 1146 bøkene skapet skjuler. Vidare hevdar lærarane at lesegruppene har ført til at elevane får god opplæring i korleis ein kan samtala om tekst, bøker og litteratur allereie frå første klasse. Denne viktige kunnskapen tar dei med seg vidare i skuleløpet. Sjølv om denne studien har eit til dels lite grunnlag for å konkludera med at 2012-modellen fører til at elevane

får det Lindgren har kalla «Lesehunger,» kan ein likevel spora enkelte indikasjonar på ei form for «Lesehunger» hos elevane på første til fjerde klassetrinn på Furuhaugen skule.

## 6.2 Metodiske refleksjonar

Målet med denne masteroppgåva har vore å få innsikt i foreldre og lærarar sine erfaringar og opplevingar knytte til leseleksemodellen som Furuhaugen skule innførte i 2012. I kapittel 4 er enkelte metodiske utfordringar blitt presenterte og drøfta. Ein av desse utfordringane er forskarrolla og informantutval. Det er tidlegare blitt poengtert at samtlege foreldre og føresette vart inviterte til å delta i eit intervju (vedlegg 5). Det er mogleg at dei som sa seg villige til å bli intervjua, er personar som har svært positive, eller meir negative opplevingar knytt til leselekser. Personar som kan ha sterke meiningar som dei ønskjer å vidareformidla til skulen eller samfunnet på eit vis. Likevel viste utvalet og informantane at dei hadde eit nyansert bilete av skulen sin leseleksemodell. Begge informantgruppene har kommentert leseleksemodellen i lys av elevar som har meistra lesing tidleg og på ein god måte, og elevar som har hatt større utfordringar med lesing gjennom dei fire første åra på barneskulen. Dette har bidratt til at refleksjonane, erfaringane og opplevingane som både foreldra og lærarane har delt i intervju, er både inngåande, nyanserte og differensierte.

Undersøkinga som er gjennomført i denne studien, består kun av ei relativt lita gruppe på ti personar. Denne gruppa er likevel stor nok til at ein kan danne seg eit bilete av responsen på leseleksemodellen. På den andre sida vil det vera ein del avgrensingar i høve til overføringsverdi. Det biletet som er kome fram i denne kvalitative studien vil ikkje nødvendigvis kunna direkte overførast til andre skular der ein praktiserer liknande leselekser. Det kunne vera svært interessant å gjennomføra ei større undersøking og studie for å få innblikk i fleire foreldre og lærarar sine meiningar og erfaringar med leseleksemodellen. I tillegg kunne det vore av interesse å intervju elevar om deira syn på skulen sine leselekser. Vidare ville det vera spanande å belysa leseleksemodellen og tema leselekser gjennom ei større kvantitativ undersøking, for eksempel i form av ei spørjeundersøking. På denne måten ville ein fått eit breiare perspektiv på Furuhaugen skule sin bruk av leselekser på første til fjerde klassetrinn.

### 6.3 Moglege praktiske implikasjonar

I forskingsfeltet og i litteraturen finn ein lite forskning som omhandlar leselekser. Likevel er det eit tema som mange meiner mykje om. Dette forskingsprosjektet er av liten art og grad, og det er derfor vanskeleg å trekkja dei store slutningane og konklusjonane. Likevel kan datamaterialet gje nokre indikasjonar på at leseleksemodellen bidrar positivt til elevane si tru på eiga meisting og læring. Studien hevdar å ha funne at leseleksemodellen *kan* bidra positivt til elevane sitt sjølvbilete i arbeidet med leselekser, samt i relasjonen mellom foreldre og barn, og elev og lærar. I tillegg gjev leseleksemodellen heimen høve til å følgja elevane sin progresjon og leseutvikling på ein konkret og tydeleg måte. Leseleksemodellen bidrar til at læraren får eit tydeleg innsyn i elevane sin lesekompetanse, både gjennom kontinuerleg kartlegging og aktivitetar i lesegrupper. Når det gjeld vegen vidare, kan det vera av interesse å analysere resultatane frå nasjonale prøvar i lesing på 5. trinn før, og etter innføring av 2012-modellen. Er det mogleg å spora forbetringar på enkelte område i prøveresultatane? Dette kan vera eit naturleg steg vidare i skulen sitt evalueringsarbeid av leseleksemodellen.

Dersom ein skal stola på resultatane og indikasjonane som er blitt presenterte i denne studien, utpeikar det seg nokre forhold som kan vera sentrale å ta omsyn til når de gjeld den vidare praksisen på Furuhaugen skule. I kapittel 5 er det lagt fram resultat og drøftingar som er knytt til innføring av ny leseleksemodell. Enkelte tema som er diskuterte i dette kapitlet, viser nokre spenningar mellom det foreldra formidlar og det lærarane seier. Dette gjeld mellom anna informasjon til heimen. Det er eit tydeleg behov for at skulen er meir konkret og tydeleg når det gjeld kva ein forventar av heimen si oppfølging av leselekser. Skuleåret 2018/2019 etterlyste Furuhaugen skule sitt FAU (Foreldrerådets arbeidsutval) meir informasjon om korleis arbeidet med leselekser bør skje i heimen. Dette skjedde uavhengig av denne studien, men kan likevel sjåast i samanheng med det prosjektet omhandlar. Som nemnt tidlegare har studien vist at foreldra opplever at dei ikkje har tilstrekkeleg med informasjon om korleis skulen ønskjer at heimen skal jobba med leselekser. FAU sitt ønske om meir informasjon kan vere med på å forsterka dette funnet frå datamaterialet. Eg har derfor på bakgrunn av førespurnaden frå FAU, samt resultatane som er komen fram i studien, utarbeidd eit skjema som på noverande tidspunkt er inne til evaluering hos FAU-gruppa. Dette er eit skjema med lesetips som skisserer korleis heimen på best mogleg måte kan følgja opp elevane og deira leseutvikling frå første dag i første klasse, til siste dag i sjuande klasse (vedlegg 12).

I kapittel 1 vart det skissert ulike mål med studien. Eit av måla var at prosjektet kunne fungera som ei stemme i leseleksedebatten i kommunen, mellom anna gjennom samtalar i det nystarta lærarspesialistnettverket eg er ein del av. Skulane i kommunen har som nemnt i kapittel 1 ulike leseleksepraksisar, dette er noko ein bør diskutera på skuleleiarnivå. Det kan vera vanskeleg å bli samde om lik leseleksepraksis for samtlege barneskular, men det kan likevel vera føremålstenleg å møtast i eit fora der barneskulelærarar og representantar frå skuleleiinga deler både erfaringar og opplevingar kring leselekser, samt gode idear og innspel.

Innleiingsvis vart det hevda at det å gje elevar gode leseleker er utfordrande for dei fleste lærarar. Det kan derfor vera nyttig å setja leselekser på dagsorden, slik at ein på best mogleg måte greier å gje elevane leselekser som ikkje stel motet frå dei, og som samstundes kan bidra til positive opplevingar og læring. Kanskje er dette eit steg vidare i arbeidet med å *Gje våre barn lesehungre?*

## Litteratur

- Aasen, A. J. & Solheim, R. (2011). Rettleid lesing-ei ramme for den første leseopplæringa. *Norsklæraren*, 35, s. 64-73.
- Andreassen, R. (2010). Samarbeidslæring, en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge*, 4 (1), Art-6.  
Doi: <https://doi.org/10.5617/adno.1050>
- 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.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730. Doi: <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Beaton, A. E. (1996). *Mathematics Achievement in the Middle School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Boston: Boston College, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy.
- Begnum, A. C., Gabrielsen, N. N., Solheim, R. G. & Van Daal, V. (2007). PIRLS. Norske elevers leseinnsett og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006. Stavanger: Universitetet i Stavanger: Lesesenteret.
- Bjorvand, A. (2015). *Astrid Lindgren*. Sverige: Cappelen Damm.
- Blazer, C. (2009). *Literature review: Homework*. Miami: Research services.
- Brøyn, T. (2016). Lærerstuderer lærer lite om lekser. *Bedre skole*, 1, 30-32.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"* Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn og NTNU.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring: forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Clausen, A. S. (2012). The Individually Focused Interview: Methodological Quality Without Transcription of Audio Recordings. *The Qualitative Report*, 17(19), 1-17.  
Henta frå: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss19/1>
- Connell, J. P., Halpem-Felsher, B. L., Clifford, E., Crichlow, W. & Usinger, P. (1995). *Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting*

- whether African American adolescents stay in high school. Journal of adolescent research, 10* (1), 41–63. Doi: <https://doi.org/10.1177/0743554895101004>
- Cooper, H. (2001). *The Battle Over Homework*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research, 76* (1), 1-62. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2015, 12. august). *Konfidensialitet*. Henta frå <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal.
- Dysthe, O. (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. *Bedre skole, 3*, 4-10.
- Elbro, C. (2006). *Seminarieserien. Læsning Og Læseundervis*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: innføring i den første lese-og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65*(3), 172-178. Doi: <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gambrell, L. B., Hughes, E. M., Calvert, L., Malloy, J. A. & Igo, B. (2011). Authentic reading, writing, and discussion: An exploratory study of a pen pal project. *The Elementary School Journal, 112*(2), 234-258. Doi: <https://doi.org/10.1086/661523>
- Gaynor, B. L., Thompson & Craker, E. (2003). *Simsalabim – vi leser! Lærerveiledning*. Oslo: Cappelen.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education, 7*(1), 6-10. Doi: <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grepperud, G. & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E. & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual

- learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261.  
Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.261>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of educational psychology*, 92(2), 331.  
Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.  
Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Holte, K. L. (2016). Homework in primary school: could it be made more child-friendly? *Studia paedagogica*, 21(4), 13-33. Doi: <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209. Doi: [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5)
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnson, J., Arumi, A. M. & Ott, A. (2006). Balancing the educational agenda. *American Educator*, 7, 18–26.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (1997). *Kvalitative intervjuer*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Rygge, J. & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Livslang læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Learning Media (1996/2003) *Å lese for livet. Barn lærer å lese*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser settes i bevegelse. I M. Lillesvangstu, E. Seip & H.



- Dahl-Larssøn (Red.), *Inn i teksten –ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 14–36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, B. & Skauge, I. L. (2009). *Lese lære lykkes*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. *Tesol Quarterly*, 49(1), 6-37. Doi: <https://doi.org/10.1002/tesq.157>
- Nylund skole, (2019, 17.02). *Nylundmodellen*.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Henta frå <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do—Student Performance in Reading, Mathematics, and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- Opseth, L. (2008, 07.01). Lekser forsterker sosiale ulikheter. *Utdanningsnytt.no*. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2008/januar/--lekser-forsterker-sosiale-ulikheter/>
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.  
Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>
- Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J. & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A time-use study of within-and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. I *Journal of youth and adolescence*, 41(3), 390-401. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9738-3>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications, inc.
- Pflaum, S. W. & Bishop, P. A. (2004). Student perceptions of reading engagement: Learning from the learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 202-213.  
Doi: <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.3.2>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.  
Doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Silverman, D. (2005). Instances or sequences? Improving the state of the art of qualitative research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*(Vol. 6, No. 3).
- Simonsen, J., Jensen, E. & Kvam, I. (2013). Vil elevene glede seg til leksene i år? Et kritisk blikk på lekser og hva vi som lærere gjør. *Bedre skole*,4, 80-85.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S. & Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the society for Research in Child Development*, i-231.  
Doi: <https://doi.org/10.2307/1166220>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4), 765. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R. & Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. I K. A. Roskos & J. F. Christie (Red.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (107-124). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Steen-Paulsen, M. & K. Wegge. (2008). *Veiledet lesing*. Oslo: Cappelen Damm.
- Svenkerud, H. (2001). *Cappelens ordbøker. Stor engelsk-norsk ordbok* (2.utg). Oslo: Cappelen Damm.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in Education*, 32(01), 35-49.
- Turner, J. & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The reading teacher*, 48(8), 662-673.
- Utdanningsdirektoratet (2016 ). Riktig bruk av lekser er viktig for elevenes læring. Henta frå: <http://tallogforskning.udir.no/innhold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevenes-laering/>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 1.august). Tilpasset opplæring for alle elever. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 22.oktober). Overordnet del av læreplanverket. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Van Daal, V., Solheim, R. G., Gabrielsen, N. & Begnum, C. (2007). Norske elevers leseinnnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale

studien PIRLS 2006. Henta frå:

<https://www.udir.no/globalassets/upload/pirls/5/pirls2006.pdf>

Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R. & Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge: Harvard Family Research Project; Harvard Graduate School of Education. Henta frå:

<http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/homework.html>

## Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Power point presentasjon frå foreldremøte

Vedlegg 2: Tips til arbeid med leselekser

Vedlegg 3: Registreringskjema

Vedlegg 4: *What do parents do when they involve themselves in children`s homework?*

Vedlegg 5: Invitasjon til å delta i eit forskingsintervju

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til lærarinformant

Vedlegg 7: Intervjuguide, lærarintervju

Vedlegg 8: Informasjonsskriv til foreldreinformant

Vedlegg 9: Intervjuguide, foreldreintervju

Vedlegg 10: Utdrag frå analysetabell, lærarintervju

Vedlegg 11: Utdrag frå analysetabell, foreldreintervju

Vedlegg 12: Leseleksetips

## Vedlegg 1: Power point presentasjon frå foreldremøte i 2.klasse i 2012.

### Rettleia lesing

Kva er det?



### Rettleia lesing i 2.klasse.

- Elevgrupper etter kompetanse (interesse) . Gruppene stadig i endring; tekstane skal tilpassast elevane sin lesekompetanse.
- Kvar gruppe har ei økt i veka på omlag 15 minuttar.
- Læraren rettleier elevane gjennom tekstane ved å aktivere førkunnskap.
- Læraren underviser i ulike lesestrategiar.
- Elevane skal *lesa og forstå*.

### Mål for rettleia lesing:

- Få trygge og sjølvstendige lesarar.
- Gje god leseforståing og leseflyt.
- Gje elevane lesestrategiar dei kan bruka i alle fag.

### Lesestrategiar, eksempel:

- Gjenkjenna bokstavar og ord.
- Gjenkjenna ordbilete.
- Kva trur du vil skje no? Kva trur du denne boka handlar om?
- Les om igjen.
- Korrigera seg sjølv.
- Kva las eg no? Gav dette meining?
- Hørdest dette rett ut?
- Bekrefta ved å sjå på bilete, eller anna informasjon.

## Vedlegg 2: Tips til arbeid med leselekser

(Utarbeida I 2012)

# Leseleksetips

Til foreldre/føresette

- ✚ Den einaste måten å stadig bli betre å lesa, er å lesa mykje.
- ✚ Vis at du synest det er hyggeleg å lesa. Les så barnet ser at du koser deg med det.
- ✚ Vis at det er nyttig å kunna lesa ved å ta med barnet når du les oppskrifter, eller skriv hugseliste.
- ✚ Snakk med barnet ditt om det du les. Vis interesse for lesing og bøker, og snakk om det barnet ditt les.
- ✚ Ta barnet med på bok-skattejakt på biblioteket, i bokhandlaren eller heime.
- ✚ Leik med ord saman med barnet: De kan samla på rare ord, tulleord, lange ord, korte ord, vanskelege ord, ord som rimar osv.
- ✚ Ta deg tid til å lytta og delta når barnet sit med boka si.
- ✚ Snakk med læraren om du merkar at barnet ditt slit.
- ✚ Lag hyggelege rutinar rundt leksearbeidet. La gjerne barnet sitja på fanget, i armkroken f.eks. når leseleksa skal lesast.

**VER RAUS MED ROS OG OPPMUNTRING!**



## Vedlegg 3: Leseregistreringskjema

(Utarbeida i 2012)

# LESEUNIVERSET

NAMN: \_\_\_\_\_

<b>Tittel på boka eg les:</b>	<b>DAG 1</b> Sign +dato	<b>DAG 2</b> Sign +dato	<b>DAG 3</b> Sign +dato	<b>DAG 4</b> Sign +dato	<b>Sign.</b> <b>lærer</b>



## Vedlegg 4: What do parents do when they involve themselves in children`s homework?

Table 1: What Do Parents Do When They Involve Themselves in Children`s Homework?

*1. Interact with the student`s school or teacher about homework*

- Communicate with the teacher about student performance, progress, homework
- Meet school requests and suggestions related to homework (e.g., sign completed tasks, offer requested help, participate in homework intervention program)

*2. Establish physical and psychological structures for the child`s homework performance*

- Specify regular times for homework, establish structures for time use
- Articulate and enforce expectations, rules, and standards for homework behavior
- Help student structure time, space, and materials for homework
- Structure homework within the flow of family life; ensure parental “availability on demand”

*3. Provide general oversight of the homework process*

- Monitor, supervise, oversee the homework process
- Attend to signs of student success or difficulty related to task or motivation

*4. Respond to the student`s homework performance*

- Reinforce and reward student`s homework efforts, completion, correctness
- Recognize and offer emotional support for student performance, ability, effort
- Review, check, correct homework

*5. Engage in homework processes and tasks with the student*

- Assist, help, tutor, “work with” student or “do” homework with student
- Teach student in direct, structured, convergent ways (e.g., learn facts, derive answers, drill, practice, memorize)
- Teach student using indirect, more informal methods (e.g., respond to questions, follow student lead)

*6. Engage in meta-strategies designed to create a fit between the task and student knowledge, skills, and abilities*

- Break learning tasks into discrete, manageable parts
- Observe, understand, “teach to” student`s developmental level

*7. Engage in interactive processes supporting student`s understanding of homework*

- Model or demonstrate appropriate learning processes and strategies
- Discuss problem-solving strategies
- Help student understand concepts, check for understanding

*8. Engage in meta-strategies helping the student learn processes conducive to achievement*

- Support student`s self-regulation skills, strategies, personal responsibility for homework processes and outcomes
- Help student organize personal thinking about assignments
- Encourage student to self-monitor, focus attention
- Teach and encourage the student to regulate emotional responses to homework

Adapted from Hoover-Dempsey et al. (2001)



## **Vedlegg 5:** Invitasjon til å delta i eit forskingsintervju

### **Ordlyden i tekstmeldinga som vart sendt til samtlege heimar på første til sjuande klasstrinn i oktober 2018:**

Hei. Dette skuleåret skal eg skriva ei masteroppgåve om leselekser. I dette høvet har eg lyst å be om litt hjelp frå dykk. Eg er interessert i å intervjua foreldre/føresette som har erfaringar og opplevingar knytt til leselekser i ei felles lesebok i norsk i åra før 2012, (f.eks. Tuba Luba eller Zeppelin,) og som i tillegg har hatt, eller framleis har barn som har bukt Leseuniverset sine bøker som leselekser. Intervjuet tek omlag tre kvarter. Eg er sjølvsagt fleksibel når det gjeld møtetidspunkt og møtestad. Dersom du kan tenkja deg å delta kan du senda meg ei melding på tlf. nr XXX.

Med venleg helsing *Karoline Amalie Gilje*

## **Vedlegg 6: Informasjonsskriv til lærarar**

### **Informasjonsskriv**

#### **Førespurnad om å delta i eit forskingsintervju knyta til ei masteroppgåve**

##### **Til kollega**

Eg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger, og tar vidareutdanning i lese- og skriveopplæring for lærarspesialistar. I dette høvet skal eg skriva ei masteroppgåve. Prosjektet mitt startar i august 2018 og skal ferdigstillast innan 31. mai 2019. Mitt tema i masteroppgåve er *Leselekser på 1. – 4. klassetrinn*. Eg skal gjera ei evaluering av leseleksemodellen som vart innført på 1.-4.klassetrinn på xxx skule i 2012. Ved å bruka ein utforskande kvalitativ tilnærminga ønskjer eg å evaluera og granska resultata av dei endringane som vart gjort i elevane sine leselekser i 2012. For å få eit innblikk i dette ønskjer eg å intervju tre lærarar som er godt kjende med leseleksemodellen.

Intervjuet vil bli gjennomført hausten og vinteren 2018, og tar omlag 60 minuttar. Saman kan me avtala når intervjuet skal skje. Intervjuet vil ikkje bli tatt opp med bandopptakar eller videoopptakar. Eg kjem til å ta skriftlege notatar undervegs. Spørsmåla vil i stor grad dreia seg om korleis arbeidet rundt leseleksa til elevane utartar seg på skulen.

Eg er underlagt teieplikt og alle data vil anonymiserast og bli behandla konfidensielt. Informantar som ønskjer det kan få ein kopi av masteroppgåve etter at den er levert våren 2019. Det er frivillig å delta i intervjuet, og så lenge studiet mitt er aktivt kan du trekkja tilbake ditt samtykke, utan å oppgje grunn, all materiale frå deg vil då bli sletta.

Dersom du har spørsmål angående prosjektet mitt kan du kontakta meg på telefonnummer xxx, eller senda ein e-post til: xxx

Dersom du ønskjer å gje ditt samtykke til å delta i eit forskingsintervju kan du fylla ut, og signera vedlagt samtykkeerklæring. Skjema kan du ta med til avtalt møte for intervju, eller returnera til underteikna.

Med venleg helsing

*Karoline Amalie Gilje*

xxx – adr - xxx

## Samtykkeerklæring

Eg har lest og forstått informasjonen om Karoline Amalie Gilje si masteroppgåve som omhandlar *leselekser på første til fjerde klassetrinn*. Eg er villig til å delta i eit forskingsintervju der mine svar og refleksjonar vil bli nytta i prosjektet.

Telefonnummer \_\_\_\_\_

E-postadresse \_\_\_\_\_

Namn \_\_\_\_\_

Signatur \_\_\_\_\_

## Vedlegg 7: Intervjuguide, lærarintervju

### Intervjuguide: Lærarintervju

**Forskarspørsmål: Korleis erfarer og opplever lærarar og føresette leseleksene etter innføring av ny leseleksemodell på første til fjerde klassetrinn?**

**Min introduksjon:** Først vil eg fortelja kort om meg sjølv, slik at du kjenner bakgrunnen min og mi interesse for leselekser. Eg har jobba som lærar i ti år, eg har vore tilsett ved denne skulen i alle desse åra. I hovudsak har eg undervist på 1.-4. trinn, og eg har ei spesiell stor interesse for lesing og leseopplæring. Dei siste fire åra har eg tatt vidareutdanning i norsk. Det første året studerte eg «leseopplæring», og dei to siste åra har eg tatt ei utdanning som heiter «lærarspesialist i norsk, med vekt på lese- og skriveopplæring» ved UIS. Eg har no starta på det fjerde studieåret mitt, og skal bruka dette studieåret til å skriva ei masteroppgåve. I dette høvet har eg bestemt meg for å gjera ei evaluering av leseleksemodellen som vart innført på 1.-4. trinn på skulen vår for sju år sidan. Eg var involvert i utarbeidinga og introduksjonen av modellen. Eg ønskjer å intervju føresette og lærarar om endringa ein gjorde i elevane sine leselekser i 2012. På bakgrunn av svara de gjer meg i intervju, forskning og teori, samt mine analysar skal eg utarbeide ei masteroppgåve. Du vil få høve til å lesa denne.

Eg ønskjer å få eit innblikk i korleis lærarane jobbar med leseleksemodellen som vart innført i 2012. Det er her du kjem inn i bilete. **Men først vil eg spørja om det er noko du lurar på i høve til det eg akkurat har sagt, eller om det er noko som er uklart når det gjeld mitt arbeid med dette tema?**

## Spørsmål til lærarinformant

Dato og tid:	
Til stades under intervjuet:	
I: Intervjuar:	
IN: Informant:	

<b>Innleiande spørsmål:</b> Fagfelt, og kva fag du underviser i? Kva trinn du underviser på?			
<b>Tema:</b> <b>Leselekkesituasjonen før 2012 og tid for endring.</b>	<b>Tema:</b> <b>Organisatoriske rammer og ressursbruk</b>	<b>Tema:</b> <b>Leselekser og tilpassa opplæring</b>	<b>Tema:</b> <b>Motivasjon og engasjement</b>
<b>Hovudspørsmål 1:</b> Kva hugsar du fra leseleksene til elevane på 1.– 4. trinn før me tok i bruk ny leseleksemodell i 2012?	<b>Hovudspørsmål 4:</b> Då skulen innførte ny leseleksemodell førte dette med seg nokre endringar i gjennomføringa av leseleksene på skulen, korleis opplevde du dette? (Når det gjeld f.eks. ressursbruk og organisering i lesegrupper)	<b>Hovudspørsmål 6:</b> Tilpassa opplæring er lovpålagt i norske skular. Kan du seia litt om kva du tenker om tilpassa opplæring i tilknytning til skulen sin leseleksemodell?	<b>Hovudspørsmål 7:</b> Kan du fortelja korleis du opplever elevane sitt engasjement på lesegruppene?
<b>Oppfølgingsspørsmål:</b> Kva lesmengd hadde elevane i leselekse? Korleis tilpassa skulen dette til den einskilde elev? Korleis var skule/heimsamarbeidet?	<b>Oppfølgingsspørsmål:</b> Korleis la skulen til rette for at det var mogleg å gjennomføra ei leseøkt på 20 minuttar med (ca) fem lesegrupper kvar veke? Fordelar og ulemper med <i>retteia lesing</i> ?	<b>Oppfølgingsspørsmål:</b> Nivåinndelte lesegrupper og kartlegging: Korleis sikrar skulen at elevane hamnar på rett nivå? Korleis opplever du at elevane reagerer på dei nivåinndelte gruppene? Kva observerer du? Kva seier elevane sjølve?	<b>Oppfølgingsspørsmål:</b> Har du observert teikn på motivasjon for lesinga hos elevane på lesegruppene? (Teikn som: glede ved å delta på gruppa, iver etter å få ny bok eller lesa frå boka eleven har hatt heime, interesse for boka sin layout, reflekterer og deltar i samtale kring teksten uoppmoda.)
<b>Hovudspørsmål 2:</b> Etter 2012 har alle elevar på 1.– 4. trinn brukt ein ny leseleksemodell. Kan du seia noko om kva du meina skulen og lærarane sine intensjonar bak denne endringa var?	<b>Hovudspørsmål 5:</b> Korleis opplever du lesebøkene til <i>Leseuniverset</i> ?	Er det noko som er «gått tapt» ved at skulen har fjerna den tradisjonelle leseboka i norsk?	
	<b>Oppfølgingsspørsmål:</b> Kva type bøker likar elevane best? Korleis er språket og innhaldet i bøkene? Korleis er layouten i bøkene?		

<p><b>Hovudspørsmål 3:</b> Kva tenkjer du at skulen ønska å formidla til foreldra når det gjaldt leselekser etter innføring av 2012-modellen?</p> <p><b>Oppfølgingsspørsmål:</b> Kva meina du skulen hadde eit ønskje om å oppnå med endringa i elevane sine leselekser?</p>	<p>Korleis har du inntrykk av at elevane opplever det å «lesa på tid»? (12-15 minuttar)</p>		
<p><b>Hovudspørsmål 8:</b> Er det noko du vil tilføya som du føler er relevant for dette tema, eller mitt prosjekt?</p>			

## **Vedlegg 8: Informasjonsskriv til foreldre**

### **Informasjonsskriv**

#### **Førespurnad om å delta i eit forskingsintervju knyta til ei masteroppgåve**

Eg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger, og tar vidareutdanning i lese- og skriveopplæring for lærarspesialistar. I dette høvet skal eg skriva ei masteroppgåve. Prosjektet mitt startar august 2018 og skal ferdigstillast innan 31. mai 2019. Mitt tema i masteroppgåve er *Leselekser på første til fjerde klassetrinn*. Eg skal gjera ei evaluering av leseleksemodellen som vart innført på 1.-4.trinn på xxx skule i 2012. Ved å bruka ein utforskande kvalitativ tilnærminga ønskjer eg å evaluera og granska resultata av dei endringane som vart gjort i elevane sine leselekser i 2012. For å få eit innblikk i dette ønskjer eg å intervjuva seks foreldre/føresette.

Intervjuet vil bli gjennomført i løpet av hausten 2018, og tar omlag 60 minuttar. Saman kan me avtala kvar og når intervjuet skal skje. Intervjuet vil ikkje bli tatt opp med bandopptakar eller videoopptakar. Eg kjem til å ta skriftlege notatar undervegs i intervjuet. Spørsmåla vil i stor grad dreia seg om korleis arbeidet med leselekser føregår i heimen, samt di meining om leseleksemodellen som skulen nyttar.

Eg er underlagt teieplikt og alle data vil anonymiserast og bli behandla konfidensielt.

Informantar som ønskjer det kan få ein kopi av masteroppgåve etter at den er levert våren 2019. Det er frivillig å delta i intervjuet, og så lenge studiet mitt er aktivt kan du trekkja tilbake ditt samtykke, utan å oppgje grunn, all materiale frå deg vil då bli sletta.

Dersom du har spørsmål angående prosjektet mitt kan du kontakta meg på telefonnummer: xxx, eller senda ein e-post til: xxx

Dersom du ønskjer å gje ditt samtykke til å delta i eit forskingsintervju kan du fylla ut, og signera vedlagt samtykkeerklæring. Skjema kan du ta det med deg til avtalt møte for intervju, eller returnera det til xxx skule i ein lukka konvolutt, markert med underteikna sitt namn.

Med venleg helsing

*Karoline Amalie Gilje*

*Xxx –adr- xxx*

## Samtykkeerklæring

Eg har lest og forstått informasjonen om Karoline Amalie Gilje si masteroppgåve som omhandlar *leselekser på første til fjerde klassetrinn*. Eg er villig til å delta i eit forskingsintervju der mine svar og refleksjonar vil bli nytta i prosjektet.

Telefonnummer \_\_\_\_\_

E-postadresse \_\_\_\_\_

Namn \_\_\_\_\_

Signatur \_\_\_\_\_



## Vedlegg 9: Intervjuguide, foreldreintervju

### Intervjuguide: Foreldreintervju

**Forskarspørsmål: Korleis erfarer og opplever lærarar og føresette leseleksene etter innføring av ny leseleksemodell på første til fjerde klassetrinn?**

**Min introduksjon:** Først vil eg fortelja kort om meg sjølv, slik at du kjenner bakgrunnen min og mi interesse for leselekser. Eg har jobba som lærar i ti år, og eg har vore tilsett ved denne skulen i desse åra. I hovudsak har eg undervist på 1.-4. trinn, og eg har ei spesiell stor interesse for lesing og leseopplæring. Dei siste fire åra har eg tatt vidareutdanning i norsk. Det første året studerte eg «leseopplæring», og dei to siste åra har eg tatt ei utdanning som heiter «lærarspesialist i norsk, med vekt på lese- og skriveopplæring» ved UIS. Eg har no starta på det fjerde studieåret mitt, og skal bruka dette skuleåret til å jobba med å skriva ei masteroppgåve. I dette høvet har eg bestemt meg for å gjera ei evaluering av leseleksemodellen som vart innført på 1.-4.trinn på denne skulen i 2012. Eg var involvert i utarbeidinga og introduksjonen av modellen. Eg ønskjer å intervjuja føresette om endringa ein gjorde i elevane sine leselekser i 2012. På bakgrunn av svara de gjer meg i intervjuja, forskning og teori, samt mine analysar skal eg utarbeide ei masteroppgåve. Du vil få høve til å lesa denne.

#### **2012-modellen**

Leseuniverset sine lettleste bøker, fordelt på 11. nivå. Me har ingen felles lesebok i norsk. Elevane sine lesedugleikar vert kartlagd og vurdert kontinuerleg. Ut frå funna me gjer i kartlegginga blir elevane plassert i nivåinndelte lesegrupper, (stort sett fem nivå). Gruppene endrar seg etter kvart som elevane si lesing utviklast i ulikt tempo. Gruppesamansetjinga vil derfor variera gjennom heile skuleåret.

På skulen: Alle elevane er 20 minuttar på lesegruppa ein gong kvar veka. I starten av økta må elevane lesa frå boka dei har hatt heime i ei veka. Deretter deler lærar ut ny bok og ein brukar tid på å gå gjennom boka saman, ein brukar metoden «rettleia lesing.»

Heime: Dei føresette er blitt opplærd i å ha rettleia lesing med elevane heime, og har fått eit idèark med ulike måtar dei kan bidra i elevane sitt arbeid med leseleksa. Elevane og dei føresette får beskjed om at dei skal jobba med leseleksa i tolv til femten minuttar kvar dag, uavhengig av kor mange gongar elevane har lese gjennom boka.

Då eg inviterte foreldre/føresette til å bli intervjuet skreiv eg at eg ønska å snakka med nokon som har barn som gjeikk på skulen hos oss før 2012, og som også har prøvd ut vår nye leseleksemodell. Det er her du kjem inn i bilete. **Men først vil eg spørja om det er noko du lurar på i høve til det eg akkurat har sagt, eller om det er noko som er uklart når det gjeld mitt arbeid med dette tema?**

## Spørsmål til foreldreinformant

Dato og tid:	
Tilstades under intervjuet:	
I: Intervjuar:	
IN: Informant:	

<b>Innleiande spørsmål:</b> Når gjekk dine barn på skulen her hos oss?(Årstal)			
<b>Tema:</b> Leseleksesituasjonen før 2012 og tid for endring.	<b>Tema:</b> Organisatoriske rammer rundt leseleksesituasjonen i heimen	<b>Tema:</b> Leselekser og tilpassa opplæring	<b>Tema:</b> Motivasjon og engasjement
<p><b>Hovudspørsmål 1:</b> Hugsar du noko frå leseleksene til ungane dine før 2012?</p> <p><b>Hovudspørsmål 2:</b> Som nemnt tidlegare starta skulen med ein ny leseleksemodell i 2012. Lærarane og leselæraren vår snakka om denne modellen på foreldremøta om hausten. Hugsar du noko av det som vart fortalt?</p> <p><b>Oppfølgingsspørsmål:</b> (Vis informasjonsskriv om leseleksa til elevane.) Forventingar til oppfølging i heimen og på skulen.</p>	<p><b>Hovudspørsmål 3:</b> Kan du fortelja om rammene rundt leseleksesituasjonen heime hos dykk i dag?</p> <p><b>Oppfølgingsspørsmål:</b> Kven les lekser med barnet, kor les dei leksene, tid på dagen, faste rutinar. Kva innverknad tenkjer du leseleksesituasjonen kan ha på foreldre/barnrelasjonen?</p> <p><b>Hovudspørsmål 4:</b> <i>Rettleia lesing</i> er ein metode der læraren rettleiar elevane gjennom ein tekst eller ei bok, denne metoden blir brukt på skulen. Har du som foreldre fått noko form for innføring i denne metoden?</p> <p><b>Oppfølgingsspørsmål:</b> Korleis jobbar de med boka heime?</p>	<p><b>Hovudspørsmål 5:</b> I 2012 valde skulen å innføra nivåinndelte lesegrupper. Har du nokre tankar kring dette?</p> <p><b>Oppfølgingsspørsmål</b> Tilpassa opplæring Korleis vart dette diskutert i din heim, (og eventuelt i foreldregruppa?) Kva er elevane sin reaksjon på dette? Kva seier elevane undervegs når gruppene endrar seg? Tenkjer du at kartlegging av elevane sine lesedugleikar stemmer?</p> <p><b>Hovudspørsmål 6:</b> Skulen har valt å bruka <i>Leseuniverset</i> sine lettlestbøker på første til</p>	<p><b>Hovudspørsmål 7:</b> I 2012 valde skulen å gå bort i frå den tradisjonelle leseboka i norsk på første til fjerde trinn der alle hadde same lesebok. Kva tankar har du gjort deg angående dette?</p> <p><b>Oppfølgingsspørsmål:</b> Saknar du og dine barn fellesskapet med å ha ei felles lesebok i klassen? Er det noko som er «gått tapt» ved at ein har fjerna den tradisjonelle leseboka i norsk? Elevane sin motivasjon for lesebøkene til leseuniverset.</p> <p><b>Hovudspørsmål 8:</b> Kva teikn på motivasjon ser du hos dine barn i</p>

	<p>Korleis fungerer det å «lesa på tid»? (12-15 minuttar)</p>	<p>fjerde trinn. Eg har lyst å høyra litt om dine tankar kring desse bøkene. Korleis opplever du (og dine barn) <i>Leseuniverset</i>?</p> <p><b>Oppfølgingsspørsmål:</b>  Kva type bøker i serien «slår best an» hos dine barn?  Har det noko å seia for motivasjonen til ditt barn at han/ho får ei ny bok kvar veke? (med eit nytt tema.)</p>	<p>høve til leseleksearbeidet i dag?</p>
<p><b>Hovudspørsmål 8:</b> Er det noko du vil tilføya som du føler er relevant for dette tema, eller mitt prosjekt?</p>			

## Vedlegg 10: Utdrag frå analysetabell: Lærarintervju

Tema: Leseleksene før 2012	Tema: Skulen sine intensjonar med innføring av ny leseleksemodell i 2012	Tema: Endringar i organisatoriske rammer og ressursbruk etter innføring av ny leseleksemodell	Tema: Rettelia lesing som metode
<p><b>Informant 1:</b> 1.klasse: Lagde lesetekstar sjølv, basert på dei bokstavane dei hadde lært. Limte inn i bøker. Tuba luba kjentest ikkje greitt og var svært lite motiverande for både oss og elevane!</p> <p><b>Sitat:</b> «Leseleksene me gav elevane våre før 2012 var så demotiverande at til og med eg som lærar hadde vanskar med å finna og visa motivasjon for det me dreiv med (...)» (lærarinformant, 2018)</p> <p>Elevane las halve sida dersom det var behov for det, alle hadde same lekser, men ein gjorde nokre tilpassingar, keisamt for elevar og vaksne, pr. telefon eller på foreldresamtalar vart ein eining om å eventuelt tilpassa lekser til den enkelte, god dialog med heimen angående dette.</p>	<p><b>Informant 1:</b> Eg var ikkje direkte involvert i innføringa, leselærer dreiv metoden fram, for dårleg leseopplæring på skulen før 2012, dårlege resultat på nasjonale prøvar, ikkje gode nok lesarar på mellomtrinnet, ønska å betre resultatene i lesing, rektor gjekk ikkje tydeleg ut og sa «no kjem ei endring.» Men me vart sendt på kurs om lesing.</p>	<p><b>Informant 1:</b> Bra at det var leselærer som starta det, eg brukte ikkje mykje energi på å lære metoden i starten, leselærer sat saman gruppene og kartla elevane, me var med å bestemme gruppesamansetjinga.</p> <p>Utfordring med organisering: ulike måtar å organisera i klassane, dobbeløkt ein gong i veka med 5 lesegrupper og alle skulle ut i løpet av desse to timane, det var travelt!</p> <p><b>Sitat:</b> «Korleis får ein maskineriet til å gå rundt både i klasserommet og på lesegruppene samstundes» (lærarinformant, 2018)</p> <p>To pedagogar og ein assistent var med i ein klasse, (leselærer var med i starten.) Vanskeleg å få til f.eks. ved mangel på vikar, men dette var ikkje eit stort problem då det var forståing frå leiinga. Kva gjorde elevane i klasserommet? Assistenten hadde ansvar for dei, det fungerte heilt OK. Dei kjekkast timane heila veka (lesegruppene)</p>	<p><b>Informant 1:</b> Brukte Lesson study økt til å bli kjent med metoden, det var lurt. God opplæring frå kollega. Brukte kjempelang tid på ei bok i starten, men det skjønna eg at ikkje fungerte. Leste om metoden i forkant på eiga hand.</p> <p><u>Omgrepsinnlæring:</u> jobba mykje med det på gruppene. Vanskelege ord i bøkene. Jobba kanskje ikkje nok systematisk, forskjellig frå gruppe til gruppe (avhengig av nivå) Jobba på mange ulike måtar. kunne jobba seg i hjel med ei gruppa, - tidspress. Burde satt av meir tid. Kom ikkje alltid gjennom heile boka i ei økt. Brukte gule lappar med ord som dei hadde vanskar med (som dei skulle fylle ut heime).</p>

<b>Tema:</b> Lesebøkene til leseuniverset og bortfall av felles lesebok	<b>Tema:</b> Elevane sitt engasjement og motivasjon	<b>Tema:</b> Tilpassa opplæring	<b>Tema:</b> Fordeler og ulemper med leseleksemodellen
<p><b>Informant 1:</b> Likar at det er ulike kategoriar, nokre bøker var keisame, då snakka me med elevane om dette. Andre var kjempespanande. Alle fekk ei bok dei likte inni mellom, snakka om at enkelte fekk ei bok som passa til han/ho ei veke og andre veka etterpå. Øva seg på å lesa noko som dei kanskje ikkje elsker. Enkelte bøker var dårlege, men jamt over gode. Litt dårleg språk: ymse omsetnad frå svensk, for mange skrivefeil, for vanskelege ord for nivået sitt, dårleg nynorsk. Kunne snakka om dette med elevane. Enkelte bøker sit i meg endå etter mange år (god tematikk) Layout: Bra, gode spørsmål, gode illustrasjonar, jamt over gode, mogleg å lesa ting ut av bileta, enkelte var litt rotete der det skjedde litt for mykje på kvar side. Gjennomillustrerte.</p> <p>12-15 min: bra fordi foreldra slapp og sitja med umotiverte elevar, bra for dei som streva, ein lettelse for enkelte foreldre, greitt å ikkje kome gjennom teksten, øva spesielt på ei sida (repetert lesing) gjorde tilpassingar, gjorde andre ting med svake lesarar, dei leste f.eks. halve boka ein</p>	<p><b>Informant 1:</b> Eg tenkjer at det var tydelege teikn på motivasjon, aldri «NEI MÅ ME UT», alltid kjekt å kome ut, enkelte elevar med store utfordringar hadde det her og, ein elev av 26 datt ut i periodar. Dersom dei berre skulle lesa halve boka ei veka, las dei likevel heile boka. Bladde vidare medan me las i boka på gruppa. Utfordrande når boka ikkje fenga dei. Elevane var veldig «på», følgde godt med. Nokre elevar kom tilbake med gul lapp med nedskrivne omgrep, klar til å lesa dei for dei andre på gruppa, etter å ha funne ut av kva orda betydde. Hadde seriøse litterære samtalar i ei gruppa.</p> <p>Kan bruka leseuniversetbøker på lesekurs, genial måte å jobba med omgrep på, skjønar kor du må setja inn støtet. Elevane på ulike trinn likar bøkene, treng ikkje vere på 1-4 trinn. Litterære samtalar er gull verdt for desse elevane. Auka leselyst og auka motivasjonen deira.</p> <p>Ei BOK: ferdig med ei heil bok på ei veka, alle bøkene er så ordentlege, bevisste på kva type bok og tekst ein les, var det ei</p>	<p><b>Informant 1:</b> Det er den måten me best har fått til å tilpassa leseleksene på ut frå elevane sine ulike lesenivå. Overkommeleg for lærarar, elevar og foreldre, ikkje berre for dei svake elevane. Men og for dei sterke elevane. Motiverande for elevane, ville opp eit nivå, forståing for at det ikkje er «eg» som skal opp eit nivå denne gong. Elevane er flinke til å tilpassa seg. <u>Stasjonar</u>: eg las med elevane ein og ein, fekk kontroll på nivåinndelinga, for lite med berre ei lesegruppa ein gong i veka, gjorde ulike ting for å lesa meir. <u>Kartlegging</u>: leselærer har kontroll i starten, begynte med testinga til leseuniverset, ikkje så kjempebra, men kjenner elevane godt og visste når dei var klar for eit nytt nivå, byta på å ha gruppene, diskuterte med kollega om når dei var klar for nytt nivå. Miksa gruppene på ny: midtgruppene vart store, enkelte vart flytta opp før dei var klare, tok ein telefon heim for å avklara dette, ba dei vere veldig på (foreldra engasjerte seg!) Eg sa lite om nivåa, men dei med lav sjølvinnstikk ville kjapt opp, stolt når dei skulle opp eit nivå, eg hørte aldri at elevane snakka negativt om dette.</p>	<p><b>Informant 1:</b> <u>FORDELAR</u>: lita gruppe med elevar som du får ein litterær samtale med, veldig mange tekstar som ein kan reflektera kring, motivasjonsfaktor at me fekk ein tett kontakt med heimen, regime på skjema og signering fungerte, lett å ta kontakt med heimen dersom underskrifter mangla, gjorde samarbeidet konkret, foreldra tok ansvar. Nokre var kritiske: ville vore kritiske uansett, ikkje negative tilbakedignar. Knyta bøkene til tema me heldt på med i andre fag, jobba vidare med ulike emne, mykje allmennkunnskap i bøkene. Xxx skule kjøpte eit skap til alle klassar er kjempebra!!! Elevmedverknad i bokval.</p> <p>Leseuniverset var kjempemotiverande for meg som lærar, eg var så ivrig etter å hjelpe elevane mine vidare! –opp og fram</p> <p><u>ULEMPER</u>: tid, avhengig av folk, elevar med utfordringar, kunne og vere utfordrande med dei som var i klasserommet, burde vore meir kreativ med tanke på dei som var i klasserommet, assistent skulle gjennomføra det og var ikkje førebudd på det som skulle gjerast. Måtte ha</p>

<p>dag og den andre halvdel dagen etter.</p> <p>Bortfall av lesebok: Det var ikkje eit problem, kvifor felles leselekser når dei ikkje er på same nivå i leseutviklinga? Tok pause i leseuniverset inni mellom, kunne få heim ein felles lesetekst, hadde felles lesing i klassen likevel, brukte repetert lesing, gjorde mykje felles lesing uansett.</p>	<p>fakta eller opplevingsbok? (sjanger) Enkelte bøker er djupe, kan brukast på høgare trinn.</p>	<p>Forklarte dei kvifor me gjorde slik me gjorde, forklarte dette tydeleg for foreldra på foreldremøtet, viktig at dei skjønna det.</p> <p><b>Sitat:</b>  <i>«me alle er ulike. Folk lærer i ulikt tempo. Nokon lærer å sykla tidleg, andre lærer å rekna tidleg. Nokon lærer å lesa tidleg, medan andre treng litt meir tid.»</i>  (Sitat, lærar.)</p>	<p>stålkontroll på gjennomføring, vanskeleg å setje vikarar inni på sparken, sårbart system. Krev mykje av læraren kvar veka, viktig å jobba med lesing utanom lesegruppa, setja gruppene saman utanom den offisielle gruppa kvar onsdag! Hadde vore lurt om me hadde hatt ein lesetekst på lur som ein kunne senda heim dersom læraren ikkje er på skulen den dagen/veka ein skal ha lesegrupper, tok av og til pausar for å gjera andre ting.</p>
--	--	---	---

## Vedlegg 11: Utdrag frå analysesjema: Foreldreintervju

Tema: Leseleksene før 2012	Tema: Rammene rundt leseleksesituasjonen i heimen	Tema: Skuleheimsamarbeid	Tema: Nivåinndelte lesegrupper
<p><b>Informant x:</b> Ungane i heimen som har brukt ny leseleksmodell lærte å lesa raskare enn dei som ikkje har brukt 2012- modellen, leseuniverset sine tema er interessante i motsetnad til meiningslause tekstar som ein hadde sett i andre bøker før 2012. Innhaldet var viktig, og ungene likte godt bøkene.</p> <p><u>Tidlegare lesebok/leselekker før 2012:</u> meiningslause tekstar som ikkje gjer meining, i leseuniverset trenar dei avkodinga samtidige som dei hadde interessant innhaldet og layouten. Ungane las i senga dersom det var ein travel dag rett etter skulen, dei las anna kvar ord og setning, tok tida, stoppa og snakka om bileta og teksten undervegs, hang seg opp i detaljar, las baklengs, sjekka om dei kunne det dei las, veldig kjekt fordi det var nye bøker.</p> <p>Overraska over at dei begynte på eit såpassa høgt nivå. Kjapp progresjon.</p>	<p><b>Informant x:</b> I 1-4 klasse gjorde dei leksene når informant kom frå jobb, stova med salongbordet, lekser skal vere noko dei kjenner frå før slik at det er repetisjon, informant høyrer medan ungene les, no er dei sjølvstendige, tok lengre tid før fordi informantan satt saman med dei.</p> <p><b>Sitat:</b> «<i>Dei første åra var eg fysisk til stades heile tida. Etter kvart har eg flytta meg frå stolen ved sida av og bort til komfyren. Det viktigaste er at dei veit at eg er der og at eg høyrer etter</i>» (foreldreinformant, 2018)</p> <p><u>Foreldre og barn relasjon:</u> i heimen der det er fleire ungar får dei tid aleine med foreldra, ville lesa i senga med foreldra, ville sitja aleine, nytte stunda, trur det er ei viktig og fin stund som kan vere ein god ting, ro rundt det å gjere lekser, verkar inn på tankane ein har rundt skulen. Dei gleda seg til å visa læraren at dei hadde jobba med leksene heime.</p>	<p><b>Informant x:</b> leselærer var på møtet, hadde eit foredrag, fint å ta inn fagkompetansen frå folk med ny forskning under huda, lurt, snakka om viktigheita av å følgja opp og øva på lesing heime, må øva og foreldra må vere i nærleiken. Heimen må spela på lag med skulen. Får ikkje nok lesetrening på skulen. Var positiv til lesemodellen frå starten, spanande med nye ting og ein hadde brukt tuba luga lenge og vel. Fungerte godt heilt frå starten. Måten me kartla på fungerte godt. Fekk bøker som motiverte dei og fekk dei til å føla meistring. Fint at me sjekka nivå ofte.</p> <p><u>Rettleia lesing:</u> sider ved lesing som er viktig, leselærer snakka om dette på møtet, dette var nok ei aha oppleving for enkelte foreldre! Det er ikkje berre teksten som er viktig. Spm. bak er viktige og nyttige.</p>	<p><b>Informant x:</b> Eg tenkte ikkje på lesegrupper og nivåinndeling som noko negativt. Det var for å få bøker som dei mesitra og som dei kunne forstå, ingenting som er meir demotiverande enn ei bok som ikkje passar til deg og som du ikkje forstår. Tygg på at skulen kartla elevane godt.</p> <p><u>Barna seier:</u> no fekk eg eit nytt nivå, ingen negative kjensler, av og til dersom dei vart flytta på ei ny gruppe så nemnte dei nye elevar, kunne diskutera at ein likte boka og at broren ikkje likte den etc.</p> <p>Ungane nemner ikkje nivåa. Dette er heilt OK for dei! Innforstått med dette. <i>Kun</i> snakk om nivåinndeling dersom dei endra på gruppesamansetnaden.</p> <p>Kartlegginga stemte fordi informantan tenkte at dei snart ville flytta opp på eit nivå. (Så det kome...)</p>



<b>Tema:</b> Lesebøkene til leseuniverset og bortfall av felles lesebok	<b>Tema:</b> Elevane sitt engasjement og motivasjon i leseleksarbeidet	<b>Tema:</b> Fordeler og ulemper med leseleksmodellen
<p><b>Informant x:</b> Dei likte kvar sin sjanger, eit barn liker ikkje faktabøker, begge liker <i>mat til bæs</i>, verdsrommet slår alltid godt an, naturfag likte eit barn godt, lånte bøker på biblioteket medan dei las i leseuniverset, det gjer dei ikkje lenger, kan dette ha ei samanheng? Informant seier Ja.</p> <p><u>Språket:</u> omsettinga er OK, reagerte ikkje noko særleg på språket, tenkjer at det var meningsberande, brukte orda og spurte kva dei betydde, diskuterte orda og omgrepa, dette diskuterte dei undervegs medan dei las.</p> <p>Ganske godt illustrerte bøker som òg hadde ord og setningar som forklarte bileta.</p> <p>Visste at me hadde gått gjennom boka på skulen og lekser skal jo vere kjent så dette meiner informanten fungerer godt. Ingenting har gått tapt når det gjeld felles lesebok. Skrivning og rettskriving kan ha gått litt tapt, dei første ungane var betre i rettskriving enn dei yngste, den gamle leseboka var meir terpete på dette, ein har vunne fordi leseuniverset har tekstar som har gjort at dei ønskjer å skriva meir, spanande å lesa og dette førte til at dei likte å skriva eigne tekstar. Fekk opplæring i tekstoppbygning i leseleksbøkene.</p> <p><u>Felles lesebok:</u> Stigmatisering: Blir så tydeleg kven som meistra og ikkje meistra, me deler jo i grupper i andre fag og, ungane tenker at lesegrupper og nivå er heilt normalt. Dei trenkjer ikkje på denne nivåinndelinga slik me gjer det!! Det er dei vaksne som kan laga eit problem ut av dette. Våre tankar og uro, dette er vårt fokus og ikkje elevane sitt.</p>	<p><b>Informant x:</b> Dei byrjar med tittel og kvifor boka heiter det den gjer, skjønnte at dette var «old news» fordi dei hadde diskutert det på skulen. Av og til kunne dei sei kva andre på gruppa (på skulen) trudde boka handla om, såg på bileta og sjekka om bileta og tekst passa saman, kva fortel bileta, las i starten heile boka, men dette endra seg til at dei las halve boka kvar veke. Ville helst lesa heile boka, turde ikkje lesa resten fordi lærarane hadde sagt det. Dette var demotiverande elevane.</p> <p><u>Motivasjon:</u> mest motivert tidleg i veka, kunne bli keisamt etter kvart, brukte klokka og tal kor mange gongar dei las, opptekne av å ikkje lesa for kort (ville lesa i minst 15 minuttar)</p> <p><u>Siste året:</u> las berre ei halv bok og dette fungerte ikkje, eleven ville lesa vidare, tok litt av gleda i lesinga.</p> <p><u>Leselyst og lese glede:</u> ville meir på biblioteket då dei var småskuleelevar, KAN ha ein innverknad, no har dei felles bok. Og det fungerer ikkje så godt som då de hadde nivåinndelte leseleksar. Saknar den tilpassa opplæringa i leseleksa.</p>	<p><b>Informant x:</b> <u>Fordelane:</u> motiverer i seg sjølv at dei får lesa ei bok som i tillegg er tilpassa deira nivå, det er noko med å lesa på eit tilpassa nivå, lesa ei bok heilt sjølv, ungane snakkar saman om bøkene og dette kan skapa motivasjon, ei gruppe les saman og desse har ein felles oppleving av ein tekst eller ei bok, den felles leseleksopplevinga er ikkje til stades uansett når dei les kvar for seg i heimelekse, heller felles lesing i klassen på andre måtar, motivasjonen for lesing var større hos ungane i familien som brukte ny leseleksmodell NB!</p> <p><u>Ulempene:</u> skrivning: vinn litt og tapar litt. Dei eldste ungane er flinkare i rettskriving, men dei yngste vart tidleg flinkare å skriva forteljingar, NB!</p> <p><u>Les gjennom linjene:</u> dette er ikkje leseuniverset god nok på. Elevane er ikkje flinke nok til å reflektera (jm.f nasjonale prøvar)</p>



## Vedlegg 12: Leseleksetips

I samarbeid med FAU ønskjer skulen å setja fokus på **leseleksa**. Til tross for opplegg og informasjon på elevane sin vekeplan, veit me at det kan vere utfordrande for heimen å finna rett måte å jobba med leseleker på. Skulen ønskjer å gje konkrete råd til korleis ein kan jobba med lesing og leseleker i heimen.

**Kvifor har me leseleksa?** For å bli ein god lesar! Lesing er ein svært viktig del av skulekvardagen, men for å bli ein god lesar treng elevane i alle aldrar lesetrening og mengdetrening. Ein del av denne mengdetreninga må skje i heimen. Etter kvart som lesinga er blitt automatisert treng elevane òg trening i å lesa ulike typar tekst, samt å nyttiggjera seg av det dei les. Ulike tekstar krev ulike lesekompetanse. Det er derfor viktig at elevane møter ulike typar tekst, og tileignar seg kunnskap om lesestrategiar som kan hjelpe dei med å forstå det dei les. Nedanfor finn de ein tabell med tips til korleis de kan jobba med leseleksa på dei ulike trinna. Ein kan sjølvstøtt bruka tips frå heile tabellen på alle klasstrinn.

<b>Korleis kan me jobba med leseleksa heime?</b>			
<b>1.klasse</b>	<b>2.klasse</b>	<b>3. og 4. klasse</b>	<b>5.klasse 6. og 7.klasse</b>
<p><b>Øv på lydar:</b> For å meistra lesekunsten må eleven forstå koplinga mellom lyd og bokstav. Bruk bokstavLYDEN og ikkje bokstavNAMNET.</p> <p><b>Forslag til øvingar:</b> Skriv ein bokstav på eit ark/i sanden/ på ryggen til eleven med fingeren din og be eleven seia bokstavlyden. Spør eleven kva lyd som kjem fyrst, i midten og sist i eit ord. Spør om eleven kan finna ein gjenstand eller eit namn som startar eller sluttar på ein bestemt lyd.</p> <p><b>Dra lydar saman til ord:</b> Når elevane les er det svært viktig at dei drar saman <u>lydane</u> i orda -f.eks: Sss-ooo-lll. (Ikkje bruk bokstavnamna.)</p> <p><b>Skriv:</b> Mange elevane oppdagar at det er ei kopling mellom lyd og bokstav medan dei skriv. La eleven</p>	<p>I 2.klasse har mange elevane knekt lesekode, men det er framleis ein god del elevane som slit med lesing. Det er viktig at ein held fram med å øva grundig på å skilja bokstavNAMN og bokstavLYD. La elevane dra lydar saman til ord, og la dei eksperimentera med skriving. Etter kvart som lesinga er automatisert kan ein utvida arbeidet med tekst, ord og leseleksa.</p> <p><b>Korleis kan ein jobba leseleksa etter at eleven har «knekt lesekode»?</b></p> <p>Pass på at eleven tar pustepause ved punktum. Prøv å lesa med innleving. Finn verb, substantiv og adjektiv i teksten. Leit etter ulike teikn i teksten (punktum. Komma,</p>	<p>I 3. og 4. klasse møter elevane stadig meir varierte tekstar. Det kan derfor vere lurt å dela leseprosessen i tre delar: <b>førlesingsfasen</b>, <b>undervegs</b> i lesinga og <b>etterlesingsfasen</b>.</p> <p><b>I førlesingsfasen</b> er målet å skapa interesse og motivasjon for det ein les, ein kan sjå på bilete og illustrasjonar, tenkja gjennom kva ein trur teksten handlar om, tenkja gjennom kva ein veit om tema i teksten frå før, og kva ein ønskjer å finna ut om tema.</p> <p><b>Undervegs i lesinga</b> kan ein stoppa opp ved vanskelege ord, stilla spørsmål om kor teksten går vidare, reflektera saman over kva som er bra med teksten og kva som ikkje er bra, og om teksten inneheld informasjon ein allereie er kjend med.</p> <p><b>I etterlesingsfasen</b> skal eleven samanfatta kva dei</p>	<p>På mellomtrinnet er det framleis viktig at heimen overvaker lesinga til elevane, og at ein lyttar medan elevane les. Det er fint om ein er behjelpeleg dersom elevane møter ord og omgrep dei ikkje skjønar. Det er viktig at heimen spør kva elevane har lese i leseleksa, og om dei kan attfortelja innhaldet.</p> <p>På mellomtrinnet jobbar elevane med ulike <b>lesestrategiar</b>. Nedanfor finn du forslag til ulike strategiar som kan brukast i arbeidet med leseleksa.</p> <p><b>BISON:</b> B = Bilete, I = innleiing, S = siste avsnitt, O = overskrifter, N = NB-ord.</p>

<b>Bison</b>
B Bilder
I Innledning
S Siste avsnitt
O Overskrifter
N NB-ord!

leika med skrift, både på papir, nettbrett og data.

#### Snakk om tekst og lesing:

Det er viktig at elevane veit kva dei har lese. Spør kva teksten eller boka handlar om, kva eleven likte med teksten eller boka, og kva eleven ikkje likte.

#### Høgtlesing og samtale om språk:

Snakk om ord eleven ikkje skjønar, forklar, still spørsmål, reflekter, undra dykk saman. Mange elevar slit med lesing fordi språket vårt inneheld ord dei ikkje forstår, bruk tid på å snakka saman, oppmoda eleven til å stoppa opp ved ord eller omgrep dei ikkje skjønar i ei bok eller ein tekst.

**Les sjølv:** Når du sjølv les framføre, eller saman med eleven viser du at lesing er både kjekt, spanande og viktig, du blir dermed ein god lesemodell for ditt barn.

Spørjeteikn? Ropeteikn! Hermeteikn») Les ei side eller ein setning baklengs. Finn diftongar (ai, ei, au, øy osv.) Finn konsonantar og vokalar. Sjå på overskrifter og illustrasjonar: Passar illustrasjonane til teksten? Fortel illustrasjonane noko teksten ikkje fortel?

**VER NØYAKTIG!** Dersom eleven les eller uttalar eit ord feil er det fint om du korrigerer og øver på å lesa ordet på rett måte. Forklar ordet til eleven og bruk orda i ulike samanhengar, slik at eleven skjønar ordet. ★

Bruk lesetipsa frå 1.klasse som omhandlar høgtlesing og samtale om tekst.

har lese. Spør eleven kva teksten handla om. Var den trist, morosam, tankevekkande, keisam eller lærerik?

**Tips:** Pass på at eleven tar pustepause ved punktum. Prøv å lesa med innleving. Finn verb, substantiv og adjektiv i teksten. Leit etter ulike teikn i teksten (punktum. Komma, Spørjeteikn? Ropeteikn! Hermeteikn») Finn diftongar (ai, ei, au, øy osv.) Sjå på overskrifter og illustrasjonar: Passar illustrasjonane til teksten? Fortel illustrasjonane noko teksten ikkje fortel?

**VER NØYAKTIG!** Dersom eleven les eller uttalar eit ord feil er det fint om de korrigerer og øver på å lesa ordet på rett måte.

**VØL-skjema:** Ein notateteknikk som set fokus på kva elevane **veit**, kva dei **ønskjer** å læra, og kva dei har **lært** når lese- og læringsaktiviteten er ferdig.

*Førlesing: VØL-skjema*

Vet	Ønsker å vite	Lært

**Les med fokus:** Ein leseteknikk for å halda fokus under leseaktiviteten når ein skal konsentrera seg om ein ting. Bruk spørjeord for å forklara og forstå teksten og tekstinnhaldet (**Kva, kor, korleis, kvifor, kven**)

**Tankekart:** Lag eit tankekart som illustrerer kva ein kan om tema før ein les teksten, eller bruk tankekart til å samanfatta det ein har lese.



**Teikning:** framstill og samanfatta teksten sitt innhald gjennom teikning, figurar og illustrasjonar.



**Leseglede og lese dugleik varierer frå barn til barn. Skulen legg vekt på å ha god dialog med heimen om leseutviklinga til barnet. Ta alltid kontakt med skulen dersom du lurar på noko når det gjeld leseutviklinga eller leseleksene til ditt barn.**

