

Leseleksens plass i norskfagets begynneropplæring

Toril Frafjord Hoem* & Åse Kari H. Wagner
Universitetet i Stavanger, Norway

Sammendrag

Lekser har lange tradisjoner i skolen, til tross for blandede funn når det gjelder verdien av disse. En positiv verdi av lekser vil være avhengig av hvordan lekser rammes inn og følges opp i den daglige undervisningen. Basert på filmede observasjoner fra seks andreklasser undersøker denne artikkelen hva som kjennetegner det lekserelaterte lese- og tekstarbeidet i norskfaget. Vi stiller følgende forskningssspørsmål: (1) Hvilken plass har leselekser i norskundervisningen?, og (2) Hva slags tekstarbeid finner sted i tilknytning til leselekser? Vi finner betydelig variasjon i hvor stor del av opplæringen som er knyttet til lekserelatert arbeid og hvordan dette arbeidet rammes inn og følges opp. Mest effektivt og meningsfylt framstår leksearbeidet når det er en integrert del av undervisningen. Elevene får, ikke uventet, mest øvelekser fra læreboka for å utvikle kodekompetanse og leseflyt, men formålet med leksene er ofte underkommunisert ut over at teksten skal leses tre ganger. Det fokuseres i liten grad på at elevene skal lære strategier for avkoding og forstå hva leseflyt innebærer. Hva tekster som helhet handler om, får lite oppmerksomhet, og elevene inviteres ikke til å reflektere kritisk over tekstens form og innhold. Mye tid går dessuten med til organisering av leksearbeidet, med tilhørende lavt læringstrykk.

Nøkkelord: *leselekse; begynneropplæring; leseopplæring; literacy*

Abstract

Reading homework in early literacy education (L1) in Norway

Homework has a long tradition in schooling, despite mixed findings regarding its value and effect. Any positive value of homework will depend on how the homework is framed and followed up in the daily teaching. Based on filmed observations from six second-grade classrooms, this article examines what characterises homework-related reading and text work in L1 in Norway. We ask the following research questions: (1) What place does reading homework have in L1 instruction? and (2) What kind of text work takes place in connection with the reading homework? We find considerable variation in the amount of teaching time that is connected to homework-related work and how this work is framed and followed up. Homework appears to be most effective and meaningful when it forms an integral part of the teaching. Most of the texts used for reading homework are taken from school textbooks and focus on developing code skills and reading fluency, but this purpose is often not communicated beyond the expectation that the text will be read three times. Teaching does not include strategies for decoding or understanding what reading fluency entails. The synthesising of texts receives little attention, and students are not invited to reflect critically on the form or content. A lot of time is spent on organising the homework, with associated low learning outcomes.

*Korrespondanse: Toril Frafjord Hoem, e-post: toril.f.hoem@uis.no

© 2022 Toril Frafjord Hoem & Åse Kari H. Wagner. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: T. F. Hoem & Å. K. H. Wagner. "Leseleksens plass i norskfagets begynneropplæring" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 8(1), 2022, pp. 189–207. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v8.3672>

Keywords: *reading homework; early literacy education; reading instruction*

Ansvarlig redaktør: Arild Michel Bakken

Mottatt: november, 2021; Antatt: mai, 2022; Publisert: august, 2022

Innledning

Helt siden vi hadde omgangsskole i Norge og lærerne reiste rundt fra bygd til bygd, har elever fått oppgaver å arbeide med hjemme i de ukene det ikke var skole i deres bygd. Lekser var tidligere også nedfelt i skoleloven og ble omtalt i læreplanene helt fram til 1997. Selv om styringsdokumenter for skolen ikke lenger pålegger lærerne å gi elevene lekser, og forskning ikke kan gi entydige svar på om lekser har effekt på elevenes læring (Cooper et al., 2006; Hattie, 2009), er lekser så vanlig på alle trinn i skolen at praksisen kan sies å være tatt for gitt.¹ For de yngste elevene (1.–4. trinn), som deltar i skolefritidsordning (SFO), er det begrenset med tid tilgjengelig hjemme til å gjøre lekser. Mange foreldre har ytret seg i media fordi de mener at praksisen med hjemmelekser er utdatert, og ber skolen tenke nytt om lekser (Thorhallsdottir, 2018). Etter forsøk med leksefrie skoler i Trondheim, rapporterte elevene at de fikk mer tid til lek og fritidsaktiviteter, og et flertall av foreldrene ønsket seg en ordning med utvidet skoledag og leksefri. Lærerne var derimot mer positive til hjemmelekser (Mjaavatn et al., 2021), og det er også foreslått fra politisk hold å nedfelle skolens rett til å gi lekser i ny opplæringslov (Regjeringen.no, 2021).

For å styrke elevenes investering i leksearbeidet, bør lekser brukes på en gjennomtenkt måte (Cooper, 2001). Lekseoppgaver bør være meningsfulle (Alleman et al., 2010), ha et klart formål (Warton, 2001), inngå i en sammenheng med det elevene lærer ellers i undervisningen (Vatterott, 2010) og være tilpasset elevenes nivå (Holte, 2018; Vatterott, 2010). Når elever i begynneropplæringen ser ut til å ha mindre nytte av lekser enn eldre elever (Cooper et al., 2006; Hattie, 2009; se også Jerrim et al., 2020 for 9–10-åringene), forklares det gjerne med at de yngste elevene kan ha problemer med å forstå formålet med lekser (Warton, 2001) eller at kvaliteten på leksene kanskje ikke er høy nok til å utvikle elevenes akademiske kompetanse på barnetrinnet (Jerrim et al., 2020).

Med god innramming og oppfølging kan lekser styrke læringen gjennom å lette på tidspresset i undervisningen og øke tiden elevene bruker på skolearbeid (Cooper, 1989; Hansen, 2009; Holte, 2016; Marzano & Pickering, 2007). Elevene kan få ulike typer lekser, som øvelekser, der de repeterer stoff som er kjent og gjennomgått på skolen, foreberedelseslekser, der de forbereder noe hjemme som skal brukes i den påfølgende undervisningen, eller de kan videreutvikle eller ferdigstille oppgaver som

¹ NIFU gjennomfører halvårlige spørreundersøkelser i skolen om ulike tema. I 2019 oppgir kun 2 prosent av skolene å være helt leksefrie uten noen form for hjemmearbeid (Rogde et al., 2019).

er påbegynt på skolen (Hansen, 2009). Lekser kan også støtte elevene i å utvikle gode arbeidsvaner og selvdisiplin (Corno & Zu, 2004; Hansen, 2009) og i å identifisere seg med elevrollen. Mange elever kan være stolte over å få lekser, fordi det blir forventet at de kan ta ansvar (Corno & Xu, 2004). I forskning på lekser framheves det videre at lekser kan støtte skole-hjem-samarbeid ved at foreldre får mulighet til å involvere seg i barnas skolearbeid og demonstrere positive holdninger til skolearbeid, lekser og læring (Corno & Zu, 2004; Patall et al., 2008).

En intervjustudie blant norske lærere viser imidlertid at det kan være store forskjeller i lærernes begrunnelse for å gi lekser (Holte, 2016, 2018). Ikke alle lærerne i studien framsto som like leksebevisste. Norske lærere ser også ut til å gi mindre tilbakemeldinger på leksene enn lærere i andre land, noe som kan svekke betydningen av og motivasjonen for leksene (Kaarstein et al., 2020). Lekser har også potensial til å forsterke allerede eksisterende sosiale forskjeller (Holte, 2016).

Leseleksen i lys av et helhetlig perspektiv på leseutvikling

I begynneropplæringen er det stort fokus på at elevene skal lære å lese, og leselekser som har til hensikt å utvikle elevens lesekompetanse står derfor i en særstilling. Det å lære å lese er en kompleks prosess som krever mye trening, og leselekser kan derfor være spesielt viktige i begynneropplæringen. Selv om lekser per definisjon er noe elevene skal gjøre etter ordinær skoletid (Cooper, 1989), vil leksearbeidet også kreve mye oppmerksomhet i undervisningstiden, for elevene må forberedes til leseleksen og forstå hva som forventes av dem. Leseleksene skal også følges opp dagen etter. Dette er et ansvar som i stor grad ligger til norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Basert på tidligere leseforskning har Fountas og Pinnell (2018) utarbeidet en didaktisk modell som tilbyr et helhetlig perspektiv på lesing og leseundervisning. I modellen operasjonaliseres alle de strategiske tankeoperasjonene som, bevisst eller ubevisst, kan foregå i hodet på gode lesere, i tre typer tenking; *tenking i tekst*, *tenking utover tekst* og *tenking om tekst*. Denne modellen ble opprinnelig utviklet for å planlegge økter med veiledet lesing, og er dermed spesielt tilpasset begynneropplæringen. Den egner seg derfor også til å planlegge god leseundervisning med tilhørende gode og varierte leselekser.

Når leseren tenker eller arbeider *i teksten*, tar han eller hun inn den informasjonen som er gitt for å forstå det forfatteren vil formidle. Leserens trenger da hensiktsmessige strategier for å kunne avkode ord effektivt og lese med flyt, samt gode forståelsesstrategier. Et viktig aspekt ved lesekompetanse er dessuten å kunne overvåke forståelsen sin underveis i lesingen, og ha strategier for å gjenopprette forståelsen dersom den blir brutt. Alle disse aspektene samsvarer med det som regnes som sentrale ingredienser i begynneropplæringen i lesing. For begynnerleseren vil leseleksen ha fokus på den tekniske siden ved lesing for å kunne lese med flyt, som forutsetter automatisert ordgjennkjennning og en prosodi som reflekterer tekstens innhold (National Reading Panel, 2000). Dette vil også være i tråd med kompetansemål i læreplanen om å kunne «trekke bokstavlyder sammen til ord under lesing» og «lese med sammenheng»

(Kunnskapsdepartementet, 2019). En forventning om å vektlegge utvikling av kodekompetanse gjenspeiles også i Utdanningsdirektorates obligatoriske kartleggingsprøver på 3. trinn, som har til hensikt å finne elever som trenger ekstra oppfølging tidlig i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Men også i begynneropplæringen må man ifølge læreplanen rette oppmerksomhet mot hvordan vi kan forstå og bruke tekstene vi leser. Elevene skal kunne «lese med [...] forståelse, og [...] bruke enkle strategier for leseforståelse», og de skal kunne «samtale om skjønnlitteratur og sakprosa» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Når leseren tenker eller arbeider *utover teksten* innebærer det for eksempel at man, før man begynner å lese, legger merke til overskrift, bilder eller hvordan teksten er strukturert, for å aktivere forkunnskap om emnet og predikere hva teksten vil handle om. Det innebærer også å justere egen forståelse for å imøtekomme ny kunnskap, og å sammenholde det man har lest med det man selv har erfart eller vet fra før. Denne tenkingen samsvarer med leseforskning som slår fast at lesere både skal kunne bevege seg inn i teksten for å etablere forståelse av ukjent innhold, og ut av teksten for å vurdere ulike aspekter ved teksten (Langer, 2011).

Til slutt vil det å *tenke om* eller *arbeide kritisk med teksten* handle om at leseren har strategier for å kunne se teksten som objekt for kritikk og analyse, og å kunne danne egne meninger om tekstens relevans og troverdighet. Det handler også om å legge merke til teksters struktur, finne forfatter og legge merke til aspekt ved forfatterens håndverk, identifisere litterære kvaliteter, se flere sider av en sak, eller analysere plot og karakterer. Kritisk tenking er et sentralt element i verdigrunnet i læreplanen, som alle fag skal bidra til å realisere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kritisk tilnærming til tekst er dessuten et kjerneelement i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tråd med forskning på literacyfeltet (Duke et al., 2003; Shanahan, 2019; Shanahan & Shanahan, 2014) kan arbeidet med å utvikle elevenes kritiske lesekompetanse starte allerede i begynneropplæringen, og dette kan også gjenspeiles i leseleksen. Selv små elever vil kunne forstå at tekster har en forfatter og er et produkt av forfatterens valg. Forfatteren har en hensikt med teksten som helhet og med tekstelement og bilder, og små elever bør derfor inviteres til kritiske refleksjoner og samtaler om tekst. En slik praksis vil også være i tråd med en forståelse av lesing som en sosiokulturell kompetanse som handler om å forstå og bruke de skriftlige språkformene som kreves av samfunnet og/eller som verdsettes av individet selv (Mullis & Martin, 2019). Det stilles i dag høye forventninger til elevenes lesekompetanse. Gjennom oppgaver i nasjonale prøver i lesing er det for eksempel uttrykt en forventning om at elever ved oppstart på mellomtrinnet skal kunne vurdere teksters form og innhold kritisk (Roe et al., 2018).

For å utvikle en lesekompetanse som er beskrevet over, er det viktig at elevene får tilgang til et mangfold av tekster i ulike sjangere – både papirbaserte og digitale (Fox & Alexander, 2009), hvor innholdet er strukturert på ulike måter. Forskning på læremiddelbruk i Norge viser imidlertid at den papirbaserte læreboka fremdeles har en viktig funksjon som strukturerende element i opplæringen (Gilje et al., 2017).

Denne studien

Studier på lekser baserer seg gjerne på dokumentanalyser, spørreundersøkelser eller intervjudata (Cooper et al., 2006; Hattie, 2009; Holte, 2016; Jerrim et al., 2020) og undersøker effekt eller sosiale konsekvenser av lekser. Få studier bruker observasjonsdata for å undersøke hvordan leksene rammes inn og følges opp i undervisningen, særlig i begynneropplæringen. Denne studien er basert på filmede observasjoner og retter blikket mot leseleksens plass i norskfag. I tråd med en helhetlig forståelse av leseutvikling ønsker vi å undersøke i hvilken grad elevene inviteres til å arbeide ikke bare *i teksten*, men også *utover og kritisk med teksten*. Vi har følgende problemstilling: Hva kjennetegner det lekserelaterte lese- og tekstarbeidet i norskfagets 2. trinn? For å belyse problemstillingen stiller vi de følgende forskningsspørsmålene: (1) *Hvilken plass har leseleksen i norskundervisningen?*, og (2) *Hva slags tekstarbeid finner sted i tilknytning til leselekser?*.

Metode

Deltakere

Deltakerne i denne studien er seks norske andreklasser og deres lærere, samtlige del av en casestudie av undervisningspraksis i begynneropplæringens norskfag (se protokoll for casestudien: Wagner et al., 2020). Klassene tilhører ulike skoler i samme kommune, og alle klassene har to lærere i norsktimene. Den ekstra læreren blir referert til som tolæreren. Det er 18 elever i K1 og K4, 20 elever i K2, 14 i K3, 16 i K5 og 19 elever i K6. Alle lærerne har godkjent lærerutdanning. Alle har også lang erfaring som grunnskolelærere (29 og 27 i K1; 16 og 27 i K2; 23 og 16 i K3; 20 og 11 i K4; 12 og 19 i K6) – med ett unntak, K5, der klasselæreren kun har 2 års erfaring.

Data

I løpet av andre klasse tilbrakte 6 forskere² en hel uke i hver av de seks klassene. Uka er en viktig enhet, og det som skjer i norskfaget, henger sammen med andre fag og ulike hendelser i løpet av dagen og uka. Primærdataene i denne studien er filmede observasjoner av 47 norsktimer fra andre klasse, fra både hovedklasserom og grupperom. I tillegg støtter vi oss på transkripsjoner fra alle filmer (hovedklasserom og grupperom), feltnotater fra hver time, samt narrative oppsummeringer fra hver dag. Datainnsamling er foretatt i tråd med forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021).

Analytisk tilnærming

Koding og analyser ble utført i NVivo for teams i en stegvis innsirklingsprosess. Vi startet med å identifisere alle sekvensene der lekserelatert tekstarbeid foregikk som en

² Forfatter 2 og fem kollegaer (se Wagner et al., 2020).

del av opplæringen i norskfaget. For å svare på forskningsspørsmål 1: Hvilken plass har leseleksen i norskundervisningen?, kodet vi først alle sekvenser hvor leseleksaktiviteter forekom, i helklasserom og i grupperom. Dette ble gjort for å kartlegge det totale omfanget av lekserelatert arbeid. For å få en mer finmasket forståelse av hva leksearbeidet besto i, kodet vi fra aktiviteten ble innledet, ofte av at læreren ba elevene om å ta fram leseleksen, via ulike former for arbeid med leseleksen (f.eks. korlesing og spørsmål til leksen) til sekvensen ble avsluttet (ofte av at læreren sa at «dette er leksen til i morgen»). En stor del av leksepraksisen er knyttet til praktisk og faglig innramming, og dette er spesifikt kodet for. Praktisk innramming innebærer blant annet å be elevene finne fram tekst eller kontrollere at leksene er gjort. Faglig innramming handler om å formulere formål med leksen. Vi kodet også for hvorvidt leksepraksisen i hovedklasserom forekom i forbindelse med plenumsarbeid, individuelt arbeid, stasjonsarbeid eller arbeid i grupper/par (organiseringsformer), og for hvorvidt leksepraksis i grupperom involverte arbeid med enkeltelever eller grupper av elever.

For å svare på forskningsspørsmål 2: Hva slags tekstarbeid finner sted i tilknytning til leselekser?, registrerte vi først alle tekstene som ble brukt som lekse. Tekstutvalget er relevant for at elevene skal utvikle kompleks lesekompetanse (Fox & Alexander, 2009). Vi valgte videre å bruke Fountas og Pinnells (2018) didaktiske modell som utgangspunkt for å kode for hvorvidt elevene gjennom leselekser inviteres til å arbeide *i tekst, utover tekst og kritisk med teksten* (se tabell 1).³

Kodingen ble gjort av begge forfatterne. Først gikk vi gjennom materialet sammen og kom fram til et sett med meningsfulle koder. Deretter kodet forfatter 2 alt materialet i NVivo. Enkelte nye koder kom til i kodingsprosessen. Forfatter 1 gikk deretter gjennom all koding. Vi diskuterte der det var diskrepans, som i stor grad dreide seg om hvor grenseoppganger mellom aktivitetene gikk, og vi kodet om eller slo sammen koder der det var nødvendig. Arbeidet var tidkrevende, særlig i sekvenser der det var hyppig veksling mellom aktivitetene.

Resultater

Hvilken plass har leseleksen i norskundervisningen?

Leselekser er vanlig praksis i alle de seks klasserommene, og lekserelatert arbeid som består i å forberede leseleksen eller følge opp leseleksen, foregår i alle klasserommene. Ingen elever har leselekser som er ukjente for dem eller lekser som krever at de *må* ha hjelp av voksne, men de oppfordres gjerne til å lese høgt for noen hjemme. Forskerne opplevde atmosfæren som hyggelig og inkluderende. Elevene støttes emosjonelt ved at lærerne bygger relasjoner som er preget av varme og interesse for at elevene skal mestre og opprettholde motivasjonen for læring. Vi finner likevel stor

³ Vi har valgt å oversette Fountas og Pinnells (2018) kategorier «thinking within», «beyond» og «about the text» med «arbeid i selve teksten», «arbeid utover teksten» og «kritisk arbeid med teksten».

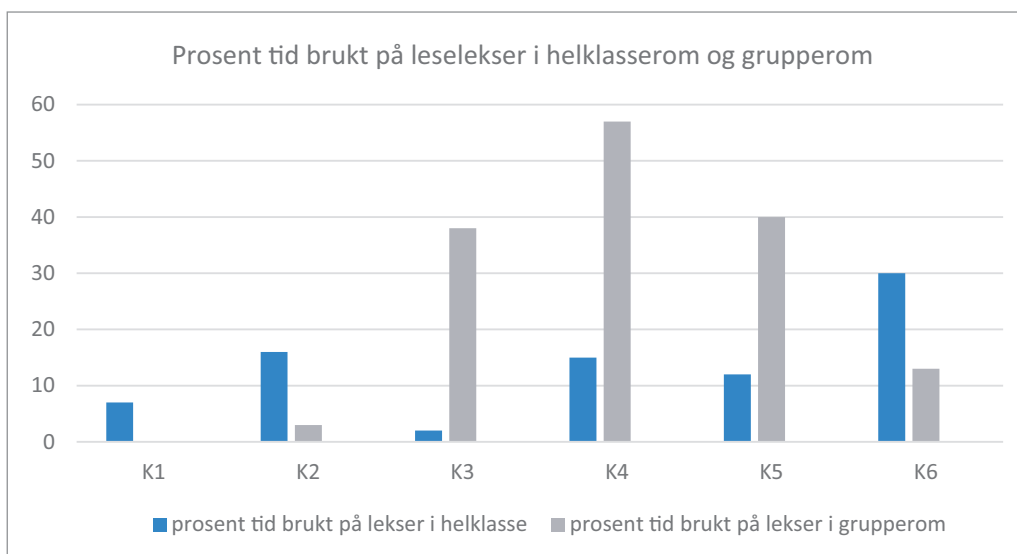
Tabell 1. Tekstarbeid: Koder med beskrivelser

Koder	Beskrivelser
Arbeid i selve teksten	
Lete etter og bruke informasjon	Bruker strategier for å ta inn den informasjonen som er gitt i teksten for å forstå det forfatteren vil formidle
Overvåke og selv-korrigere	Bruker egenvurdering, hverandrevurdering og fremovermeldinger for å vurdere egen leseflyt og leseforståelse og bruker strategier for å rette opp feil selv.
Arbeide med ord	Bruker strategier for å avkode og forstå ord
Lese med flyt	Sjekker og modellerer leseflyt. Forekommer som rekkelesing, korlesing, høgtlesing i par, individuell høgtlesing for lærer, høgtlesing ved lærer
Tilpasse lesingen	Tilpasser lese måten til den aktuelle teksten
Oppsummere	Oppsummerer tekst Svarer på spørsmål til tekst
Arbeid utover teksten	
Predikere	Bruker strategier for å predikere hva teksten vil handle om. Legger merke til overskrift, bilder, hvordan teksten er strukturert, aktiverer forkunnskap om emnet
Syntetisere	Justerer sin egen forståelse for å imøtekomme ny kunnskap
Lage forbindelser til personlige erfaringer, kunnskap om verden og andre tekster	Lager forbindelser mellom teksten og seg selv, andre tekster eller verden
Lage inferenser	Tenker på hva forfatteren kan mene, men ikke eksplisitt har skrevet
Kritisk arbeid med teksten	
Analysere	Definerer type tekst Finner forfatter og legger merke til aspekt ved forfatterens håndverk Legger merke til tekstens struktur, litterære kvaliteter plot og karakterer
Kritisere	Tenker kritisk om teksten og vurderer tekstens formål, relevans og troverdighet

variasjon mellom klassene når det gjelder leseleksens plass i undervisningen. Dette kommer også fram gjennom den totale tiden som ble brukt på leselekser i helklasse-rom og grupperom (se figur 1).

I fem av klassene, K1, K2, K3, K4 og K5, brukes en forholdsvis liten del av norsk-undervisningen i helklasserom til lekseaktivitet, < 16 prosent av total tid. I K6 derimot, brukes hele 30 prosent av total undervisningstid på lekserelatert arbeid. I K5 er det bare forberedelse til kommende leselekse som observeres. I de andre klasserommene skjer både forberedelse og oppfølging av lekser.

Noe av leksearbeidet foregår også i grupperom, siden det er to lærere til stede i alle norsktimene, men klassene varierer med hensyn til hvordan grupperommene



Figur 1. Prosent tid brukt på lekser i helklasserom og grupperom

utnyttet. I K1 brukes ikke grupperom, mens K2 bruker grupperommet kun i en kort økt til oppfølging av leksene til én enkeltelev. I K3, K4 og K5 utnyttet grupperommet i stor grad til leselekseaktiviteter, mellom 38 og 57 prosent av total tid. Tolæreren tar med grupper av elever (K3) eller enkeltelever etter tur (K4 og K5) og forbereder dem på kommende leksearbeid eller følger opp leseleksen. Elevene skal lese den samme teksten fra læreboka i lekse, og det er de samme aktivitetene som gjentas i hver gruppe. I tillegg forventes det i K4 og K5 at elevene leser et visst antall minutter i uka i småbok, som vil være en form for differensiering av leseleksen. Også i K6 utnyttet grupperommet til differensiering. Tolærer sier for eksempel idet hun tar en elev med ut, at «du skal få være med meg og så lese den andre leseleksen for meg». «Den andre leseleksen» handler om å støtte eleven, som ikke er kommet så langt i sin leseutvikling i avkoding av enklere tekst.

Om lag en fjerdedel av det totale leksearbeidet i helklasserom og en femtedel av arbeidet i grupperommene er kodet som organisering. Dette handler for eksempel om at utvalgte elever blir med ut i grupperommet for å arbeide der, at lekseark deles ut, at elevene får de rette bøkene opp på pulten, finner fram til rett side, er klar med lesefingeren, at lærer – ofte med referanse til ukeplanen – forklarer hva elevene skal gjøre hjemme (for eksempel lese tekst, svare på spørsmål, lage et spørsmål til teksten). Mye tid går dessuten med til å organisere og kontrollere «transportering», som vil si at lekseark skal legges på pulten slik at læreren kan samle den inn, eller at leseboka eller leksearket skal legges i sekken for å tas med hjem. Innrammingen handler også om at læreren kontrollerer at leseleksen er gjort. I K3 bruker læreren mye av tiden med hver gruppe til å føre lister over hvor mange minutt den enkelte eleven har lest hjemme og

kontrollere om foreldrene har signert på leksen. I K5 deler lærer ut belønning i form av klistremerker etter å ha summert antall minutter eleven har lest i løpet av uka, mens elevene sitter passive og venter.

Hva slags tekstarbeid finner sted i tilknytning til leselekser?

For å undersøke hva slags tekstarbeid som finner sted i tilknytning til leseleksene, ser vi først på hva slags tekster elevene faktisk leser. Deretter undersøker vi hva slags tekstarbeid som finner sted når det arbeides med leselekser (jf. Fountas & Pinnell, 2018).

Teksturvalget

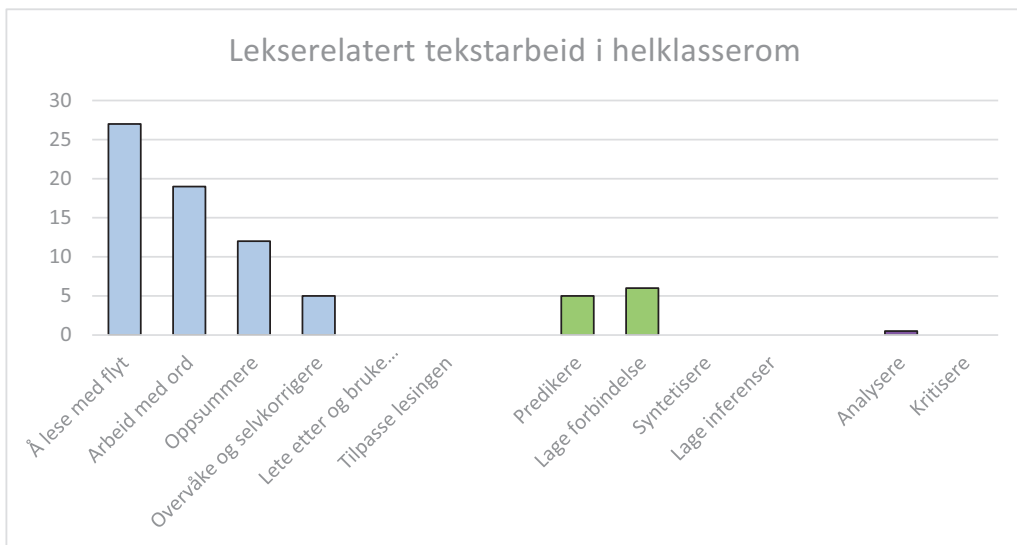
I tråd med Gilje et al. (2017) sin påpekning av læreboka som strukturerende element i begynneropplæringen, ser vi at leseleksetekstene som brukes i de seks klasserommene i all hovedsak hentes fra elevens lesebok, Zeppelin 2B (Elsness, 2012), et læreverk utgitt til LK 06. Det er ikke uvanlig at skoler beholder eldre lærebøker en stund etter en læreplanreform. Zeppelin 2B inneholder både skjønnlitteratur og sakprosa. Tekstene er ikke strukturert etter hverken tema eller sjanger, men hver av de sakprega tekstene er spesielt knyttet til en bokstav i alfabetet. De skjønnlitterære tekstene, som kan være rim, regler, ellinger, dikt, vitser eller fortellinger, har som oftest forfatter oppgitt, mens det er ukjent hvem som står bak de sakprega tekstene. Dersom man ikke støtter seg til fargekodene i innholdsregisteret (faktatekstene er markert med grønn farge og skjønnlitteraturen er umarkert), kan det være vanskelig å forstå om man skal bruke en fiktiv eller faktisk lesemetode på de ulike oppslagene.

Elevene i klasserom K1, K2 og K5 får én tekst i lekse den filmede uka. I K2 og K4 får elevene to tekster, mens elevene i K6 får tre tekster i leselekse. Elevene blir minnet om at tekstene må leses tre ganger. Også dette står eksplisitt i Zeppelin (Elsness, 2012, s. 6). I noen av tekstene oppfordrer læreboka elevene til å bruke «BO», som vil si å studere bilde og overskrift før de leser, og tenke over hva de vet om emnet fra før. De fleste tekstene etterfølges av utvalgte fokusord og spørsmål som inviterer elevene til å finne informasjon som er eksplisitt uttrykt i teksten, gjøre enkle inferenser og trekke sammenligninger til egne erfaringer.

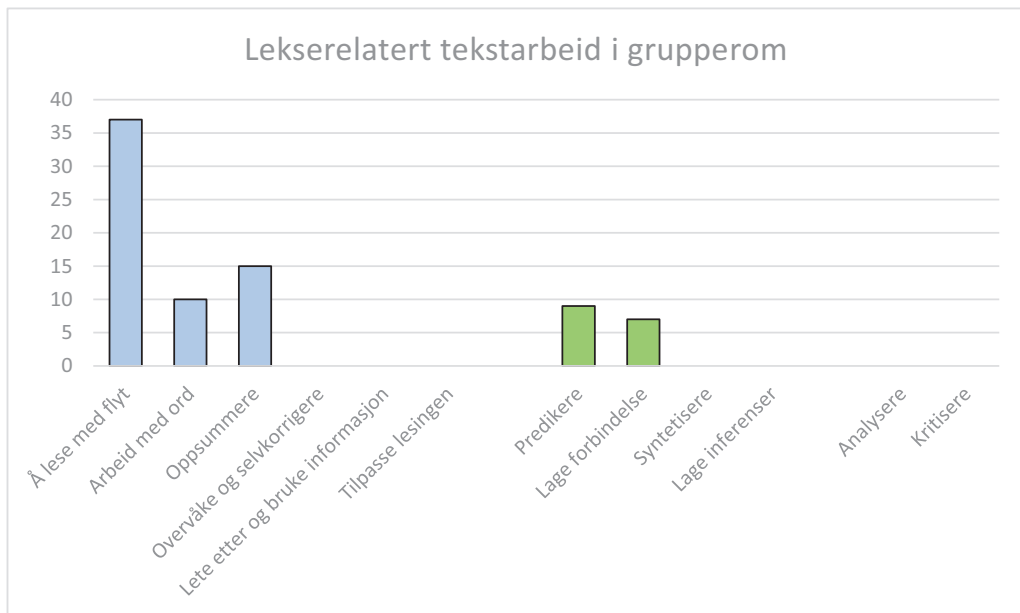
Tekstarbeid som finner sted

Arbeid i selve teksten. Når vi videre ser på leselekser som tekstarbeid, er arbeid i selve teksten det sentrale (se figur 2 og 3). I helklasserom skjer 63 prosent av leksearbeidet i selve teksten, i grupperommene 62 prosent.

Å lese med flyt er, ikke uventet, den vanligste aktiviteten (27 prosent av det totale leseleksearbeidet i helklasserom og 37 prosent i grupperom). I tråd med Kunnskapsløftets kompetansemål i norsk for 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019), er det naturlig at lærere vektlegger lekser som tar sikte på å støtte elevenes utvikling av leseflyt, og bruker tid på å lytte til og vurdere elevenes individuelle lesing som en oppfølging



Figur 2. Lekserelatert tekstarbeid i helklasserom



Figur 3. Lekserelatert tekstarbeid i grupperom

av leseleksen. Dette arbeidet kan være både tid- og ressurskrevende. Arbeidet med leseflyt har ofte form som korlesing, noe som kan fungere godt som støtte for elevene fordi det da ikke er fokus på den enkeltes ferdighet. Korlesing gir alle elevene lik tilgang til teksten. Lærer kan modellere leseflyt, har mulighet til å samtale om

teksten etterpå og kan for eksempel trekke fram vanskelige ord og begreper. Eksempel på korlesing finner vi i K2, hvor klassen leser faktatekst om pingviner. Lærer leser setning for setning høgt før elevene skal gjenta i kor, men hun unnlater imidlertid å modellere god prosodi. Hun leser med en stakkato, resiterende stemme: «Ping – vin – er er fug–ler». I K5 vises leselekseteksten «Bestevenner» på den interaktive tavla, og lærer velger å la en datastemme lese teksten høgt for elevene. Denne opplesingen fungerer heller ikke spesielt godt som modell på leseflyt. I K6 derimot, hvor læreren leser en setning, og elevene så gjentar i kor det læreren har lest, modelleres leseflyt ved hjelp av hensiktsmessig stemmeleie og riktig trykk på enkeltord. Også i grupperommene brukes korlesing en del, for eksempel i K4, hvor læreren er sammen med én elev, og de leser leseleksen i kor, slik at eleven får erfare hvordan flytende lesing høres ut. I et av grupperommene (K4) observerer vi også veksellesing for å støtte elevens leseflyt. Lærer starter med å lese en side fra ei småbok i passe tempo, mens eleven følger med. Deretter overtar eleven lesingen. I K6 skjer øving på leseflyt også i pararbeid, der elevene leser høgt for hverandre. Lærer modellerer hvordan elevene skal lese ved å lese for fort, for seint eller lese uten innlevelse, og hun snakker om hva kvalitet i leseflyt er, før hun gir elevene en spesifikk lesebestilling om å lese faktateksten om ulv (Elsness, 2012, s. 30) for lesevennen med «faktastemme», som om det er en naturdokumentar. Individuell høgtlesing for lærer er også en vanlig aktivitet. Dette ses særlig i grupperom, men i K6 også i helklasserom en dag læreren går rundt og hører den enkelte i lesing en time hvor de har stille individuelt arbeid. Til slutt forekommer det også rekkelesing. Dette skjer stort sett i grupperom, hvor lærer gjennomgår leseleksen og lar elevene få lese noen få setninger hver etter tur, men finnes også i helklasserom, blant annet i K6, hvor et utvalg frivillige elever får framføre teksten «Damen i hjerter» høgt på en stol foran klassen. De får kommentarer (en stjerne) på lesingen sin fra medelever og lærer i klassen etterpå. En medelev gir stjerne fordi «hun tok ikke så mange pauser ... og hun brukte ikke så lav stemme, men hun brukte litt høy stemme». En annen sier: «Jeg synes du var veldig flink å lese tydelig.» Læreren gir stjerne fordi «jeg synes det var veldig bra at du tok med overskriften og leste den. For du presenterte på en måte først hva du skulle lese».

Arbeid med ord (forståelse og avkodning) er også mye i fokus (18 % av leksearbeidet i helklasserom, og 10 % i grupperom). Ofte er det ord som er foreslått som øveord i læreverket Zeppelin (Elsness, 2012) som løftes fram, og disse brukes også som diktorord (K2). Dette er også i tråd med læreplanen, som sier at elevene skal «utforske og samtale om oppbygningen av og betydningen til ord og uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I helklasserom handler nesten alt arbeid med ord om forståelse, som i en økt i S5, hvor elevene skal finne «ord inni *bestevenner*» og lage setninger med disse. Elevene foreslår «best», «venn», «er», «bestevenn», «even», «ste(mor)» med flere. I K6 snakker lærer og elevene om betydningen av enkeltord som «kvist», «kilometer», og «ytterst» i faktateksten om ulv. Lærer gir synonymer og underordnede og overordnede begreper som hun også forklarer. Mye av arbeidet med ord i de seks klassene skjer ved at læreren forteller elevene hva ordene betyr. Et unntak er K6, hvor læreren

ofte lar elevene bidra, for eksempel i en økt hvor læreren har posisjonert elevene som forskere, og hvor de på et tidspunkt skal finne ord de tror «ikke alle i klassen vet hva betyr». Ord som «strategi» og «oppmerksom» blir foreslått. Lærer oppmuntrer elevene til å bruke egne ord når de forklarer ordene. Litt senere i samme økten blir elevene bedt om å lese teksten og gruble på hva ordene (på tavla) betyr, kanskje også spørre noen, og så skal de i morgen fortelle klassen hva de betyr. I en annen økt, under lesing av «Damen i hjerter», underviser læreren elevene i strategier for å forstå sammensatte ord. Hun snakker om hvordan vi setter sammen ord, for eksempel «sukker» + «pynt» til «sukkerpynt», og forklarer hvilket ord som er kjerne. Det er ellers lite fokus på å støtte elevene i avkodingen under leksearbeid. I helklasserom finner vi dette kun i to klasserom, til sammen ca. 5 minutt. I K1 retter lærer elevenes oppmerksomhet mot forskjellen mellom liten og stor bokstav i diktet *Hvis Hvis vil* (fra lesearket). I K2 fins en økt hvor lærer, i forbindelse med arbeid med teksten «Pingviner», spør elevene om det var ord i leseleksen som var vanskelige (å lese). Læreren skriver ordene som elevene kommer med på tavla (det er sammensatte ord, uregelrette ord, ord med konsonantopphopning, ord med ng-lyd). Det er kun fokus på *at* ordene er vanskelige, ikke hvorfor de er vanskelige å avkode, og lærer unnlater å gi elevene noen form for støtte eller strategier til å avkode denne typen ord, som for eksempel å sammenligne med andre ord eller se på prefiks, suffiks eller rotmorfer. I grupperom er det litt fokus på uregelrette ord, som hvordan man skriver «sky», hvilken bokstav man ikke hører (eksempelet er da -d i ord som «hund» og «med»), og på forskjellen mellom små og store bokstaver, men heller ikke her står støtte i avkodingen sentralt i leksearbeidet.

Det brukes også en del tid på å *oppsummere* (12 % av leksearbeidet i helklasserom, og 15 % i grupperom). Det vanlige er da å oppsummere spørsmål til tekst, som i K2, hvor elevene først stiller hverandre spørsmål til tekst, etterfulgt av at læreren stiller elevene spørsmålene fra læreboka, før elevene til slutt lager et siste spørsmål selv. Dette opplegget kommer fra læreboka. Svært ofte er spørsmålene kontrollspørsmål som ber elevene gjengi informasjon, som for eksempel i K5, hvor klassen har lest teksten «Bestevenner» (Elsness, 2012), og læreren spør: «Hva har vi lest?», «Hvem har Thomas vært god venn med før?» og «Hva er det som har skjedd?». Selv når spørsmålene peker ut over teksten og elevene kunne ha knyttet forbindelser til personlige erfaringer, forventes de bare å bekrefte lærerens svar: L1: «Men J..., finnes det jentelus og guttelus? J: Nei. L1: Nei. Du er flink å leke med både gutter og jenter, sant?» Vi ser noen få eksempler på at elevene får oppsummere tekst, som i K4, hvor utvalgte elever får gjenfortelle teksten «Sam møter en hund» i fortellestolen. Lærer gir ingen støtte i forkant av at elevene skal gjenfortelle, som å modellere hvordan elevene kan gjenfortelle innholdet ved å bruke sine egne ord. Elevene har en resiterende stemme når de gjenforteller, nesten som om de leser. Det virker som om de oppfatter oppdraget som at de skal huske mest mulig ordrett hva som stod i teksten.

Overvåking og selvkorrigerings, det å følge med i egen forståelse og ha strategier for rette opp egne feil, slik at man forstår, er en viktig del av lesekompetansen (Fountas & Pinnell, 2018). Dette finner vi kun få eksempler på (5 % i helklasserom, ingen tid

i grupperom). Utover det nevnte eksempelet (K6) hvor elever og lærer deler ut stjerner for høgtlesing, finner vi kun noen korte innslag av vurdering av diktat (K2), eller sjekking av egen leseleks for å se om man har startet med stor bokstav eller avsluttet med punktum (K1).

Vi finner ingen eksempler på leksearbeid som innebærer å *tilpasse lesingen* til ulike typer tekster eller å *lete etter og bruke informasjon*. Det er mange anledninger til dette, som for eksempel i K2 i forlengelsen av at elevene har lest om pingviner og laget egne spørsmål til teksten. Elevene undrer på hvor gamle pingvinene kan bli, hvor langt de kan svømme og hva damepingvinene gjør når mennene passer på egget. Lærer avslutter sekvensen med å si at «det er mange ting her vi må finne ut av». Men det rekker de ikke, for deretter skal de gå gjennom leseleksen til morgendagen, som handler om et helt annet tema.

Arbeid utover teksten. Lite av leksetiden brukes til arbeid utover teksten (kun 12 % i helklasserom og 16 % i grupperom), og arbeidet handler da enten om å predikere hva som kommer til å skje i teksten, eller om å lage forbindelser til eget liv.

Det å *predikere* (5 % av leksearbeidet i helklasserom og 9 % i grupperom) handler typisk om å «se på bilde og overskrift; hva tror du kommer til å skje?». Veldig ofte brukes lærebokas term, BO: «Først må du bruke BO. Hva var det BO var igjen?» (K4). Dette er ofte ganske lange økter hvor alle elevene skal få si sitt, om den samme overskriften og det samme bildet, som ikke alltid egner seg like godt som utgangspunkt for prediksjoner. Igjen framstår praksisen i K6 som mer effektiv og meningsfull. Læreren spør gjerne elevene hva de ser på bilde og overskrift, og gir dem så ett minutt til å diskutere med læringsvennen. I tilknytning til den nevnte teksten om ulv, får de 20 sekunder til å fortelle læringsvennen alt de vet om ulv.

Det å *lage forbindelser* til eget liv, til kunnskap om verden eller andre tekster er også en viktig del av tekstarbeid. Vi finner noe av dette i leksearbeid (6 % av leksearbeidet i helklasserom og 7 % i grupperom), som i K4, i tilknytningen til leksen «Sam møter en hund», hvor elevene får bruke ganske mye tid på å fortelle om egne kjæledyr, eller i K5 (grupperom med lærer og enkeltelev), hvor det leses ei småbok med tittelen «Vi sår og høster», og eleven får fortelle om egne erfaringer med å så, men assosierer seg langt utenfor tekstens rammer, uten at læreren henter henne inn igjen i teksten. Det er et gjennomgående fenomen i tekstarbeidet at tekstene kun relateres til elevenes eget liv, aldri til kunnskap om verden eller andre tekster. Elevene blir ikke utfordret til å undre seg over eller ta stilling til innholdet i tekstene de leser, vurdere handlinger eller gjøre noen etiske refleksjoner. Siden tekstene er så korte (som oftest bare en side), og gjerne bare er utdrag fra barnelitteraturen, er det heller ikke så lett for lærerne å invitere elevene til tekstsamtaler som innebærer undring.

Vi finner ingen eksempler på leksearbeid som innebærer å *lage inferenser* (som kan være å tenke på hva forfatteren kan mene, men ikke eksplisitt har skrevet) eller å *syntetisere* (å justere sin egen forståelse for å imøtekomme ny kunnskap og formulere sin forståelse av tekstens makrohandling). Elevene leser som nevnt ikke mange hele

tekster, og da kan det være utfordrende å syntetisere. Men selv når elevene i K6 leser et helt dikt, «Damen i hjerter», av Alf Prøysen, handler forberedelsesarbeidet om å forstå betydningen av enkeltord, og etterarbeidet forkuserer på avkoding og leseflyt. Klassen kommer aldri inn på hva teksten som helhet handler om.

Kritisk arbeid med teksten. Kritisk arbeid med teksten er så å si fraværende (0,5 % i helklasserom, ingen tid i grupperom). I noen få tilfeller ser vi at elevene gjøres oppmerksomme på at tekster har en forfatter og at de kan ha ulik form. I K6 spør læreren en gang om «hva [som] er spesielt med teksten? Et dikt! Hvordan vet vi at det er et dikt?», og en elev peker på at teksten har rim. I to andre klasserom nevnes forfatterne André Bjerke (K1) og Alf Prøysen (K2): «Er det noen som vet noe om Alf Prøysen? Han har jammen skrevet mye.» Teskjekjerringa nevnes som eksempel på hva han har skrevet. Vi finner ingen eksempler på at man snakker om teksters litterære kvaliteter, eller om plot og karakterer. Vi finner heller ingen eksempler på at elever inviteres til å tenke kritisk om forfatterens valg eller vurdere tekstens formål, relevans eller troverdighet.

Diskusjon

Denne studien har undersøkt hva som kjennetegner det lekserelaterte lese- og tekstarbeidet i seks klasser i norsk på 2. trinn. Resultatene viser at lekserelatert arbeid, som handler om både forberedelse og oppfølging av leselekser, foregår i alle klassene. Det er med andre ord en tydelig forventning om at lekser er en del av elevrollen og at elevene kan ta ansvar (jf. Corno & Xu, 2004).

En fordel med lekser er som tidligere nevnt at de kan styrke læringen gjennom å lette på tidspresset i undervisningen og øke tiden elevene bruker på skolearbeid (Marzano & Pickering, 2007). Men da må tiden som brukes på å forberede og følge opp lekser på skolen være effektiv. Noen av funnene våre peker i motsatt retning, da mye tid brukes til organisering og kontroll av at foreldre har signert på at leseleksen er lest hjemme. Det er åpenbart, både i klasserommene og i grupperommene, at flere elever kjeder seg mens denne organiseringen og kontrolleringen pågår, og læringstrykket er lavt.

Det er stor variasjon mellom klassene når det gjelder hvilke formål lærerne ser ut til å ha med leseleksen, og om leksearbeidet framstår som en integrert del av undervisningen i norskfaget – eller markert brudd med ordinær undervisning. I fem av klasserommene (K1, K2, K3, K4 og K5) innledes ofte lekseøktene i slutten av en time ved at læreren sier: «Nå skal vi gå gjennom leseleksen!» eller «Ta opp leseboka på side X», uten at aktiviteten blir koplet på tidligere aktivitet. De fleste leseleksene er øvelekser (Hansen, 2009), der elevene skal øve på avkoding av bokstaver og ord og leseflyt. I K4 sier læreren at «Hvis du leser én gang nå, har du bare to ganger igjen!». Ut over at elevene skal lese leseleksen et visst antall ganger eller minutter, er det vanskelig å få øye på noe eksplisitt formål med leseleksen. Tekstene synes sjelden å ha noen verdi i seg selv, som spennende tekster som handler om noe det er verd å lese, og elevene

skal sjelden bruke lesingen til noe, som for eksempel å løse problemer som virkelig betyr noe.

Det forekommer naturlig nok mange sceneskifter i undervisningen på småtrinnet, men praksisen i K6 viser at leksearbeidet med enkle grep kan bli en mer integrert del av undervisningen. Hele 30 prosent av undervisningen i helklasserommet i K6 er lekserelatert arbeid, og det er en tydelig sammenheng mellom det elevene lærer i undervisningen og det de forventes å gjøre hjemme. Læreren i K6 understreker for eksempel formålet med leseleksen ved å kople leksene til mål for uka (som er å lage spørsmål, bruke spørsmålstegn og oppfatte fakta i tekster), og lar elevene gi innspill, før hun understreker at «i dag, når du leser leseleksen, så skal du tenke på dette». Dette følges også opp dagen etter da elevene jobber med å lete etter informasjon og tenke over hva forfatteren kan mene, men ikke eksplisitt har uttrykt. Læreren ber elevene om å formulere «let og finn-spørsmål» og «tenk selv-spørsmål», og refererer igjen til at dette er formulerte mål på ukeplanen. Elevene relaterer også spørsmålene sine til disse to kategoriene. I tillegg til øveleker får elevene i denne klassen også forberedelsesleker (Hansen, 2009), som for eksempel å forberede spørsmål til en quiz. Læreren fram snakker leksearbeidet og sier at hun gleder seg til å høre elevenes spørsmål neste dag. En slik praksis er også i tråd med forskningsbaserte anbefalinger om at lekseoppgaver bør ha et tydelig formål (Warton, 2001), være meningsfulle (Allemann et al., 2010) og ha en klar sammenheng med det elevene lærer i undervisningen (Vatterott, 2010).

I alle klassene er læreboka styrende for leksearbeidet. Elevene forberedes til leseleksen gjennom å predikere hva de tror teksten vil handle om (BO-blikk), lytte til opplesing av teksten og snakke om nye ord. Leseleksen innebærer derfor å repetere stoff som er kjent og gjennomgått på skolen og som elevene kan ha forutsetninger for å gjøre selv (jf. Holte, 2016). En stor del av tekstarbeidet i tilknytning til leseleksene fokuserer på mengdelesing og leseflyt, avkodning og utvalgte øveord, samt om elevene husker enkle faktaopplysninger eller kan gjengi enkel handling, alt dette hentet fra læreboka. Leksene er i stor grad fellesleker, og vi observerer i liten grad at leseleksen tilpasses enkeltelevens nivå. Dette samsvarer også med Holtes funn (2018) om at lærere flest gir elevene samme lekse, med mindre eleven har individuell opplæringsplan.

Lærerne bruker tid på å følge opp elevenes leker, noe som er viktig for å styrke elevenes motivasjon for leksene (Kaarstein et al., 2020), men elevene får ofte uklare og upresise tilbakemeldinger på lesingen sin, som «bra» og «flott», og det er uklart hva som regnes som kvalitet. Dersom læreren er fornøyd med elevens innsats, koples gjerne rosen til mengde eller frekvens, som i K1, der lærers tilbakemelding er: «Du store tid! Hvor mange ganger har du øvd?» Og dersom eleven stotrer og innrømmer å ha lest bare to ganger, kan læreren si: «Da synes jeg nesten du er litt modig.»

Oppsummert kan det lekserelaterte lese- og tekstarbeidet som foregår i disse 6 klassene i stor grad beskrives som tenking *i tekst* og til en viss grad som tekning *utover tekst* (Fountas & Pinnell, 2018). Det foregår mye godt tekstarbeid med disse to aspektene. Elevene kan imidlertid støttes mer når det gjelder å utvikle hensiktsmessige strategier

både for avkodning, leseflyt og tekstforståelse. Bare et fåtall av lærerne modellerer for eksempel hva det vil si å lese med god prosodi, selv om det er stort fokus på å utvikle elevenes kodekompetanse. Fraværet av kritisk arbeid med leksetekstene er bekymringsverdig, all den tid kritisk tenking er så sentralt i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Det å trekke slutninger, sammenholde informasjon, lære å vurdere tekster kritisk og analytisk er en viktig del av lesekompetansen som elevene skal utvikle (Fountas & Pinnell, 2018), og som elevene trenger tid å øve på.

Implikasjoner

Denne studien har vist at det er store forskjeller i læreres måte å ramme inn og følge opp leseleker på, noe som vil ha betydning for leseleksen kvaliteten. God leselekepraksis i begynneropplæringen handler om å tydeliggjøre formålet med leseleksen. Dersom målet er å øve på leseflyt, bør dette kommuniseres tydelig til elevene. I tillegg til å øve på avkodning og leseflyt, bør det også være andre formål med leseleksen. Leseleksen kan også handle om å øve på leseforståelse gjennom å gjenfortelle tekst, reflektere over hva en selv ville gjort hvis en sto overfor liknende dilemma som i teksten, reflektere over tekstens formål, eller foreslå ny overskrift til teksten (Fountas & Pinnell, 2018). Det vil dessuten være viktig å framsnakke den kommende leseleksen, for å skape forventning til teksten og vekke elevenes engasjement og nysgjerrighet for det de skal gjøre.

Elevene bør også lære hensiktsmessige avkodingsstrategier og strategier for å overvåke egen leseutvikling, samt støttes i å forstå hva kvalitet i leseflyt er. Videre kan foreldrene få veiledning i hvordan de kan støtte elevene når de gjør leseleksen hjemme, da slike veiledninger har vist at unge elever kan få mer utbytte av leker (Patall et al., 2008).

Vi vil også råde lærere til å være mer kritiske med hensyn til tekstvalg, og fortrinnsvis velge tekster som er lesverdige, enten det er skjønnlitterære tekster eller sakprosa. For å finne gode innganger til tekstarbeid, bør læreren selv ha gjort seg opp en mening om hva som er formålet med teksten og hva som kan være potensielle utfordringer når teksten skal avkodes og forstås. Det er viktig at også små elever får tilgang til et mangfold av tekster i ulike sjangere – og ikke bare leser korte utdrag fra læreboka.

Sist, men ikke minst, viser denne studien at det er mulig å integrere leseleksen som en del av den helhetlige leseopplæringen. For at elevene skal oppfatte leksearbeidet som meningsfylt, er det viktig at leksene henger sammen med den pågående undervisningen og at de følges opp på en måte som gjør at de får en tydelig funksjon (Vatterott, 2010).

Ved leksebevisste skoler vil lærerne reflektere over hvorfor leker anvendes, diskutere hvordan leker bør utformes og følges opp, og stadig forsøke å forbedre praksis. I forbindelse med lokal kompetanseutvikling, der skoleeier, skoleledere og lærere samarbeider med UH-sektoren, kan dette følges opp med mer kvalitativ forskning knyttet til bruk av leker eller til utprøvinger av leksefrie skoler.

Styrker og svakheter

Gjennom observasjoner og film fra en uke, fikk vi en helhetlig forståelse av praksis i norskfaget i seks klasser på andre trinn. Uka er en viktig enhet i skolen, da mange lærere planlegger undervisningen i dette tidsspennet. Vi kan imidlertid også se på uka som et øyeblikksbilde, og studien er kun basert på et lite utvalg klasser. Funnene kan derfor ikke generaliseres. Kanskje hadde vi fått et rikere og mer nyansert bilde av leksepraksisen om vi også hadde inkludert intervjuer med lærerne om deres didaktiske valg og dilemmaer. Selv om utvalget og tidsspennet er lite, og vi ikke har tilgang til lærernes forklaringer og begrunnelser, viser den kvalitative tilnærmingen likevel noen interessante mønster når det gjelder leseleksens plass i undervisningen og tekstarbeidet som finner sted i tilknytning til denne leksen.

Videofilming sammen med mikrofon på lærerne fanget opp svært mye av det som foregikk i klasserommet, selv om det noen ganger, i forbindelse med individuelt stillearbeid, kunne være krevende å få med detaljer i samtaler mellom lærer og enkelt-elever. Det er dermed en styrke at de filmene (og transkriberte) observasjonene er støttet med feltnotater og narrative oppsummeringer. I grupperom fanget kamera og mikrofoner godt opp det som elever og lærere sa og gjorde.

Det er alltid en fare for at lærere endrer praksis når de blir observert (Salkind, 2010). Dette har imidlertid vist seg å ha liten betydning ut over de første minuttene (Praetorius et al., 2017). Vårt inntrykk da vi satt i klasserommene var at både lærere og elever fort vente seg til kameraer. Med filmet materiale hadde vi mulighet for å se det som skjedde flere ganger mens vi kodet og kategoriserte i NVivo. Det at analysemodellen er spesielt tilpasset begynneropplæringen (Fountas & Pinnell, 2018), styrker også studiens validitet.

Takkord

Vi vil takke lærerne i denne casestudien som inviterte oss inn sine klasserom. Vi vil også takke kollegaer for deltakelse i datainnsamlingen og for nyttige kommentarer på tidligere versjoner av dette manuskriptet.

Finansiering

Two Teachers-prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd, forskningsprogram «LÆREREFFEKT», Prosjektnummer: 256197.

Forfatteromtaler

Toril Frafjord Hoem er førstelektor ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Universitetet i Stavanger). Hoem har arbeidet med temaer som spenner fra begynneropplæring til fagspesifikk lesing og skriving. Hun leder flere videreutdanningskurs for lærerspesialister i norsk og begynneropplæring.

Åse Kari H. Wagner er professor ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Universitetet i Stavanger). Wagner har arbeidet med temaer som spenner fra språkkontakt og flerspråklighet til tidlig språkutvikling, lesing og begynneropplæring. Hun leder også Norges deltakelse i PIRLS 2021, en internasjonal studie av 10-åringers leseferdigheter.

Referanser

- Alleman, J., Brophy, J., Knighton, B., Ley, R., Botwinski, B. & Middlestead, S. (2010). *Homework done right: Powerful learning in real-life situations*. Corwin.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents*. 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. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.3102/00346543076001001>
- Corno, L. & Zu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227–233. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_9
- Duke, N. K., Bennett-Armistead, V. S. & Roberts, E. M. (2003). Bridging the gap between learning to read and reading to learn. I D. Barone & L. M. Morrow (Red.), *Literacy and young children: Research-based practices* (s. 226–242). Guilford.
- Elsness, T. F. (2012). *Zeppelin 2B*. Aschehoug.
- Fountas, I. & Pinnell, G. S. (2018). Every child, every classroom, every day: From vision to action in literacy learning. *The Reading Teacher*, 72(1), 7–19. <https://doi.org/10.1002/trtr.1718>
- Fox, E. & Alexander, P. A. (2009). Text comprehension: A retrospective, perspective, and prospective. I S. E. Israel & G. G. Duffy (Red.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 227–239). Routledge.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP – Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Hansen, A. V. (2009). *Lekser i den danske folkeskole* [Master oppgave]. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Holte, K. L. (2016). Homework in primary school: Could it be made more child-friendly? *Studia Paedagogica*, 21(4), 13–33. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>
- Holte, K. L. (2018, 20. mars). *Fire kjennetegn på en leksebevisst skole*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/fire-kjennetegn-pa-en-leksebevisst-skole/>
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A. & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2020). The association between homework and primary school children's academic achievement. International evidence from PIRLS and TIMSS. *European Journal of Educational Research, Development and Policy*, 55(2), 248–260. <https://doi.org/10.1111/ejed.12374>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kaarstein, H., Radišić, J., Lehre, A. C., Nilsen, T. & Bergem, O. K. (2020). *TIMSS 2019. Kortrapport. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning*. Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/contentassets/37a3d93be4464299a8998258ba1ae814/timss-2019-kortrapport---nettversjon.pdf>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. Teachers College Press.
- Marzano, R. & Pickering, D. (2007). Special topic/The case for and against homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74–79.
- Mjaavatn, P. E., Frostad, P. J., Haugan, J. A. & Johansen, V. (2021). *Til lags åt alle kan ingen gjera – en rapport om prosjektet Lekser i skolen i Trondheim* (IPLs rapportserie 3/2021).
- Mullis, I. V. S. & Michael, M. O. (Red.). (2019). *PIRLS 2021. Assessment frameworks*. Boston College, IEA.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its*

- implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/>
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1104. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Praetorius, A.-K., McIntyre, N. A. & Klassen, R. M. (2017). Reactivity effects in video-based classroom research: An investigation using teacher and student questionnaires as well as teacher eye-tracking. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 49–74. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0729-3>
- Regjeringen.no (2021). *Høyring. Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskolelova*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplaringslov/id2868810/?expand=horingsnotater>
- Rogde, K., Daus, S., Pedersen, C., Vaagland, K. & Federici, R. A. (2019). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2019* (Nifu-rapport 2019:8). NIFU. <https://www.nifu.no/publications/1717315/>
- Shanahan, T. (2019). *Disciplinary literacy in the primary school*. NCCA.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 67(8), 636–639. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1002/trtr.1257>
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design* (Bd. 1). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412961288>
- Thorhallsdottir, D. (2018, 9. juni). *Kjære kunnskapsminister* [Kronikk]. NRK. <https://www.nrk.no/ytring/kjaere-kunnskapsminister-1.14073746>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kartleggingsprøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Vatterott, C. (2010). Five hallmarks of good homework. *Educational Leadership*, 68(1), 10–15. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept10/vol68/num01/Five-Hallmarks-of-Good-Homework.aspx>
- Wagner, Å. K. H., Skaftun, A. & McTigue, E. (2020). Study protocol: The Seaside case. Literacy practices, student participation and dialogue in co-taught early literacy classrooms. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(4), 70–97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2212>
- Warton, P. W. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155–65. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2