



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:

Erfaringsbasert master for lærerspesialister

VLS501-1

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Wibecke Bauge

-----  
(signatur forfatter)

Veileder: Toril Frafjord Hoem

Tittel på masteroppgaven:

Hva skjer når lærere på småskoletrinnet reflekterer kritisk over egen leseleksepraksis i norskfaget?

What happens when early-Primary teachers reflect critically upon their own reading homework practice?

Emneord: lekser, leselekser, lesing,  
begynneropplæring, leseopplæring,  
profesjonsutvikling

Antall ord: 21987

+ vedlegg/annet: 4365

Stavanger, 01. juni, 2022

## Forord

Tre år som deltidsstudent ved Universitetet i Stavanger nærmer seg slutten, og for en reise dette har vært! Studiet har gitt meg ny kunnskap gjennom inspirerende forelesninger og fordypning i forskningsbasert teori og litteratur. Jeg setter nå et endelig punktum med en erfaringsbasert master. Det å skrive denne masteroppgaven har vært en altopplukende og krevende prosess med både oppturer og nedturer, og det har vært utfordrende å ha flere baller i luften samtidig. Å studere ved siden av jobb og familieliv har krevd struktur og målrettet arbeid, og den støtten og oppmuntringen jeg har fått underveis har vært avgjørende for å nå målet.

Jeg vil takke Toril Frafjord Hoem for god veiledning underveis i prosessen. Hennes grundige og konstruktive tilbakemeldinger har bidratt til min faglige utvikling, og utvikling som akademisk skriver. En stor takk rettes også til mine informanter som sa seg villige til å delta i prosjektet mitt. Deres positivitet og motivasjon for å se på egen leseleksepraksis gjorde det mulig å gjennomføre studien. Sist, men ikke minst, er det på sin plass å takke min kjære mann som har holdt fortet dette året, og mine tre barn som har ventet tålmodig på at mamma skal sette det siste punktet. Takk for at jeg har fått lov til å være i denne «boblen» over så lang tid!

Nå er jeg klar for en lang sommerferie sammen med familie og venner, og jeg gleder meg til å starte som kontaktlærer på fulltid til høsten.

*Wibecke Bauge*

01. juni, 2022

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om lekser, mer spesifikt *leselekser i norskfaget*. Studien tar ikke stilling til om vi skal ha leselekser eller ikke i norsk skole, men retter søkelyset mot leseleksepraksis i småskolen, og hvordan denne praksisen kan bli en del av den helhetlige leseopplæringen. Prosjektet søker å skape kritiske refleksjoner om egen leseleksepraksis, der forskning står sentralt i arbeidet med å bli mer leksebevisste. Samfunnet er i endring, og kjernefamilien kjenner på «tidsklemma» og opplever begrensninger i forhold til fritid og fritidsaktiviteter. Derfor er det viktig at både foresatte og elever opplever leksearbeidet som meningsfullt, og at skoler som gir leselekser reflekterer over hvordan disse kan bli håndterlige for alle elever, og gi rom for mestring og medvirkning.

Prosjektet er en kvalitativ studie som har basert seg på en intervensjon med varighet på seks uker og et påfølgende fokusgruppeintervju med lærere fra småskoletrinnet om deres erfaringer med intervensjonen. Lærerne fikk tilgang til et utvalg forskningsbaserte lekseanbefalinger som sier noe om hvilke aspekter innen leseopplæring det er viktig å fokusere på når en planlegger undervisning og leselekser. De fikk deretter i oppgave å velge ut en eller flere anbefalinger som de ønsket å prøve ut gjennom intervensjonen.

Studien løfter frem at informantgruppen har ulike opplevelser og erfaringer knyttet til skolens og egen leseleksepraksis, og intervensjonen viser hvilke aspekter ved leseleksen lærerne ønsker å forbedre og videreutvikle. Videre indikerer resultatene at informantene ser betydningen av å løfte refleksjoner rundt leseleksepraksis opp til å gjelde hele profesjonsfellesskapet på skolen. Med forskning og erfaringsbasert kunnskap som et bakteppe ønsker de å teste ut, endre tidligere rutiner, og samtidig utvikle noen felles standarder og en god leseleksepraksis.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>ii</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>Figurliste</b> .....	<b>vi</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn .....	7
1.2 Formål og problemstilling .....	8
1.3 Avgrensninger og oppbygging av oppgaven.....	9
<b>2.0 Tidligere forskning på lekser</b> .....	<b>10</b>
2.1 Begrepsavklaring.....	10
2.2 Effektstudier på lekser.....	10
2.3 Hvilke fordeler kan lekser ha? .....	11
2.4 Hvilke ulemper kan lekser ha? .....	12
2.5 Hva kjennetegner god leksepraksis? .....	14
2.5 Oppsummering .....	17
<b>3.0 Lesing og literacy</b> .....	<b>18</b>
3.1 Begrepsavklaring.....	18
3.2 Motivasjon og engasjement for lesing .....	19
3.3 Leseflyt.....	20
3.4 Leseforståelse .....	22
3.6 Metakognisjon.....	25
3.6.1 Lesestrategier .....	25
3.6 Et mangfold av tekster.....	27
3.8 Oppsummering .....	28
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>29</b>
4.1 Et kvalitativt forskningsdesign.....	29
4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	35

4.2.1. Lydopptak og transkribering .....	37
4.3 Analyse og utvikling av koder og temaer.....	38
4.3.1 Koding av det transkriberte materialet .....	38
4.3.2 Koding og tematisering .....	39
4.4 Etske betraktninger.....	41
4.4.1 Forskerrollen .....	41
4.4.2 Validitet og reliabilitet .....	42
<b>5.0 Resultat.....</b>	<b>44</b>
5.1 Leseleksepraksis før intervensjon .....	44
5.2 Hvilke forskningsbaserte anbefalinger velger lærerne å ta tak i? .....	47
5.3 Hvordan omsatte lærerne anbefalingene til praksis?.....	48
5.3 Erfaringer etter intervensjon og videre leksepraksis. ....	51
5.3.1 Erfaringer etter intervensjon.....	51
5.3.2 Utvikling av praksis .....	53
<b>6.0 Drøfting .....</b>	<b>56</b>
6.1 Leseleksepraksis før intervensjon .....	56
6.2 Valg og implementering av de forskningsbaserte anbefalingene.....	57
6.3 Refleksjoner rundt intervensjonen og videre leseleksepraksis.....	59
6.3.1 Lærerrollen .....	59
6.3.2 Skolens rolle .....	60
6.3.3 Videre leseleksepraksis etter intervensjon .....	61
<b>7.0 Konklusjon.....</b>	<b>62</b>
7.1 Praktiske implikasjoner, begrensninger og anbefalinger .....	63
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>65</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg 2: Operasjonalisering av et kvalitativt forskningsdesign.....</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg 3: Signert samtykkeskjema.....</b>	<b>75</b>

## Figurliste

<b>Figur 1</b>	Sammenhengen mellom leksekvalitet, motivasjon for lekser, lekseinnsats og læringsutbytte (Trautwein et al., 2008) . . . . .	<b>s. 15</b>
<b>Figur 2</b>	Leseflyt er broen mellom ordavkodning og leseforståelse (Rasinski, 2012, min oversettelse) . . . . .	<b>s. 21</b>
<b>Figur 3</b>	Modell for strategisk tenkning (Fountas og Pinnell, 2018) . . . . .	<b>s. 27</b>
<b>Figur 4</b>	Lekseanbefalinger med referanser til teori presentert i kapittel 2 og 3. . .	<b>s. 31</b>
<b>Figur 5</b>	Forskningsbaserte anbefalinger med eksempler på handlingsalternativer	<b>s. 32</b>
<b>Figur 6</b>	Utdrag fra transkripsjon som viser tekstfragmenter i ulike farger . . . . .	<b>s. 39</b>
<b>Figur 7</b>	Et utdrag fra tabellen som ble brukt i den første fasen av analysearbeidet	<b>s. 40</b>
<b>Figur 8</b>	Et utdrag fra tabellen som ble brukt i den andre delen av analysearbeidet	<b>s. 40</b>
<b>Figur 9</b>	Et utdrag fra tabellen som ble brukt i den tredje delen av analysearbeidet	<b>s. 41</b>
<b>Figur 10</b>	Anbefalingene som lærerne valgte å implementere i sin planlegging. . . .	<b>s. 48</b>
<b>Figur 11</b>	Leseguide til foreldre . . . . .	<b>s. 49</b>
<b>Figur 12</b>	Guide til hvordan veilede i leselekse i Relemo. . . . .	<b>s. 50</b>

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn

Temaet for denne masteroppgaven er bruken av leselekser i norskfaget på småskoletrinnet. Bakgrunnen for dette valget er at spørsmålet om lekser har fått ny aktualitet ved regjeringens forslag om å nedfelle skolens rett til å gi lekser i ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 113). Lekser har også tidligere vært nedfelt i styrende dokument for skolen fordi det å venne seg til ansvaret for å gjøre visse arbeider i fritiden, ble sett på som et viktig ledd i oppdragelsen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 46). Dette ansvarliggjøringsprinsippet ble også fulgt opp i Mønsterplanen av 1987, som understreket betydningen av elevmedvirkning når det gjaldt disponering av tid brukt i læringsarbeidet både på skolen og hjemme (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 54). Fra 1997 nevnes ikke lenger lekser i læreplanene.

Dagens samfunn har imidlertid endret seg mye på fem tiår. De fleste foreldre er i full jobb, skoledagen er blitt lenger og mange elever på småskoletrinnet kommer ikke hjem fra skolefritidsordningen (SFO) før langt utpå ettermiddagen. Tiden de har til fritid og fritidsaktiviteter er derfor langt kortere enn tidligere. Forslaget om å gi skolen rett til å gi lekser kan derfor være i konflikt med FNs barnekonvensjon, artikkel 31, på følgende punkt: «Partene anerkjenner barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet» (Barnekonvensjonen, 2003, s. 24). På skoler hvor det gis lekser, bør det derfor reflekteres over hvordan leksene kan bli håndterlige for alle elever, og hvordan leksene kan gi rom for mestring og medvirkning. Leksebevisste skoler beskrives som skoler der det er rom for kritisk refleksjon over egen praksis, og der lærerne har en reell metodefrihet til å velge å gi lekser eller ikke. På slike skoler gis det pedagogiske begrunnelser for hvorfor det gis lekser, eller hvorfor man velger å være leksefrie (Holte, 2018).

Forskning gir ingen entydige svar på om lekser fremmer elevenes læring (Akiba, 2005; Cooper et al., 2006; Hattie, 2012), og som en følge av at læringsresultatene kan være begrensede, bør vi derfor være bevisste på hvilke lekser vi gir, og hva formålet med leksene skal være (Hattie, 2012; Holte, 2016; Kohn, 2006; Warton, 2001). Samtidig som flere kommuner gjør forsøk med leksefrie skoler (Mjaavatn et al., 2021, s. 7), ønsker politikerne i min hjemkommune at skolene skal diskutere hva de kan gjøre for å bli mer leksebevisste (Jupskås, 2021). På min skole er det vanlig å gi elevene leselekser i norskfaget på småskoletrinnet, men jeg kjenner likevel på en

økende grad av uro vedrørende vår eksisterende leseleksepraksis, fordi jeg er redd begrunnelsen for å gi disse leksene er mer tuftet på gammel vane enn på forskning. Det kan derfor være grunn til å tenke nytt om måten vi gir disse leseleksene på. I masterprosjektet mitt ønsker jeg derfor å invitere kollegaer med på en kritisk refleksjon over gjeldende leseleksepraksis på skolen.

## 1.2 Formål og problemstilling

Jeg har flere formål med dette mastergradsprosjektet. For det første er jeg glad for muligheten til å utfordre og utvide egen tankegang og kunnskap innenfor feltet lekser, og jeg retter spesielt blikket mot leselekser. For det andre håper jeg at mitt arbeid kan gjøres så praksisnært og relevant som mulig, slik at dette kan bli et viktig bidrag inn i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen vår. Jeg har derfor valgt å forankre prosjektet lokalt gjennom å undersøke leseleksepraksis på egen skole. Videre har jeg en målsetning om at den ferdige masteroppgaven kan utgjøre et lite bidrag til det generelle kunnskapstilfanget vedrørende temaet leselekser.

Et utvalg småskolelærere på min egen arbeidsplass sa seg villige til å delta i studien, og de var motiverte for å se på egen leseleksepraksis. Med min egen bakgrunn som lærerspesialist, la jeg til rette for at lærerne skulle få tilgang til et utvalg forskningsbaserte lekseanbefalinger (se fig. 5, s. 32-35). Anbefalingene sier noe om hvilke aspekter innen leseopplæring det kan være viktig å fokusere på når en planlegger leselekser og kan gi rom for kritisk refleksjon rundt egen leseleksepraksis. Lærerne kunne velge en eller flere anbefalinger som de ønsket å prøve ut over en periode på seks uker. Problemstillingen lyder som følger:

*Hva skjer når lærere på småskoletrinnet reflekterer kritisk over egen leseleksepraksis i norskfaget?*

For videre å kunne svare på problemstillingen ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilke forskningsbaserte anbefalinger velger lærerne å ta tak i?*
2. *Hvordan velger de å gjøre dette?*
3. *Hvilke erfaringer sitter de igjen med etter utprøvingen?*

Det ble samlet inn empiri i form av et fokusgruppeintervju der lærerne ble bedt om å beskrive leseleksepraksis før intervensjon, forklare hvordan de valgte å implementere de valgte anbefalingene underveis og gjøre rede for hvilke erfaringer de sitter igjen med etter utprøvingen. Det var også ønskelig å finne ut om lærerne hadde gjort seg opp noen tanker om videre leseleksepraksis.



### 1.3 Avgrensninger og oppbygging av oppgaven

Jeg tar ikke stilling til om vi bør ha leselekser eller ikke i denne studien, men søker å kunne sette i gang kritiske refleksjoner når det gjelder temaet leselekser. Med leselekser mener jeg tekster som elevene får i oppgave å lese hjemme uten hjelp fra lærer, men gjerne i samarbeid med foreldre/foresatte. Studien er avgrenset til å gjelde leselekser gitt i norskfaget til elever på 1. – 4. trinn.

Denne oppgaven er delt inn i 7 kapitler. Innledningsvis sier jeg noe om bakgrunnen for prosjektet og problemstillingen. Videre handler studien om leselekser i norsk på småskoletrinnet, og det teoretiske rammeverket som presenteres i kapittel 2 og 3 vil derfor ha forankring i to ulike fagfelt: Lekser som forskningsfelt og forskning på lesing og literacy. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning på lekser som har relevans for prosjektet, og i kapittel 3 fremlegges forskning knyttet til leseopplæring. I metodekapittelet beskrives studiens design og analyseverktøy. Det vil også bli gjort rede for forskningsetiske problemstillinger, validitet og reliabilitet i prosjektet. I kapittel 5 analyseres empiri, og resultatene blir oppsummert og drøftet i kapittel 6. Avslutningsvis vil jeg presentere en konklusjon og løfte frem noen tanker rundt hvilke implikasjoner disse resultatene kan få for den videre leseleksepraksisen på skolen vår, før jeg skisserer noen muligheter for videre forskning.

## 2.0 Tidligere forskning på lekser

I dette kapittelet vil leksebegrepet først bli definert. Deretter skal vi se på forskning som måler effekt av lekser. Videre løftes det frem hva forskning sier om fordeler og ulemper med lekser, før vi til slutt ser på hva som kjennetegner en god leksepraksis.

### 2.1 Begrepsavklaring

Lekser inngår på en eller annen måte i hverdagen for de fleste elever, selv om leksetradisjoner kan variere fra land til land, og kan forandre seg over tid. Det finnes heller ingen allmenn vedtatt definisjon på hva lekser er. Jeg velger i denne studien å ta utgangspunkt i Harris Cooper sin definisjon på lekser, en definisjon som ofte er brukt i lekseforskningen (Hattie, 2009, s. 234; Holte, 2016, s. 14; Westlund, 2007, s. 34): «Lekser er skolearbeid, som blir gitt av lærer og utført av eleven, evt. i samarbeid med foreldre eller venner, etter skoletid og uten hjelp fra en lærer» (Cooper, 1989, s. 7, min oversettelse). Definisjonen sier noe om hvor og når leksene skal gjøres, men ikke noe om innholdet eller formålet.

### 2.2 Effektstudier på lekser

Forskningen gir ikke et entydig svar på om hvorvidt lekser har effekt eller ikke på elevenes læring, og blir gjerne omtalt som pedagogikkens forsømte stebarn grunnet manglende oppmerksomhet på forskningsfeltet (Akiba, 2005, s. 119). Med tanke på utbredelse og omfang, og at lekser er en synlig del av skolens virksomhet utad, så burde en kanskje kunne forvente at lekseforskning står mer sentralt i forskningsfeltet enn det den har gjort til nå.

Når forskere gjennom kvantitative studier måler leksenes betydning for elevers læring, undersøker de gjerne korrelasjonen mellom tid brukt på lekser og resultater på internasjonale tester som eksempelvis PIRLS og TIMMS for å si noe om læringsutbyttet (Falch & Rønning, 2011; Jerrim et al., 2020). Cooper samlet nærmere 120 empiriske studier om effekten av lekser på elevenes resultater. Han konkluderte med at for grunnskoleelever er effekten av lekser potensielt lav, hvis den eksisterer i det hele tatt (Cooper et al., 2006, s. 49). Hatties funn støtter dette, og han hevdet etter å ha gjennomført en sammenstilling av fem metaanalyser, at gjennomsnittseffekten av lekser for elevenes læring ikke er så god som en gjerne håper på. Han sier videre at skoler og lærere derfor må reflektere nøye over hvordan lekser utformes og brukes (Hattie, 2012, s. 30). En viktig refleksjon knyttet til denne forskningen er hvordan en kan måle læringseffekten ut fra tid brukt på lekser når man ikke vet hvilke lekser som er gitt, hvor nær

leksene er knytt til undervisningen og hvor godt leksene er tilpasset elevens behov (Holte, 2018). Ifølge Westlund (2004, s. 18) kan det være metodisk krevende å isolere disse faktorene, og dette gjør det utfordrende å tolke funn og generalisere resultater av disse studiene. En annen bias er når en måler tid brukt på lekser og sammenligner med resultater på standardiserte lesetester. Da finner en kanskje at elever som strever med avkoding nødvendigvis vil bruke lenger tid på en gitt leselekse enn elever som ikke har denne utfordringen. Da vil det ikke lenger være en positiv sammenheng mellom tid brukt på lekser og lesekompetanse. En må også ta i betraktning ulike rammeforhold og at kulturelle forskjeller i ulike skolesystem er såpass store, at resultatene fra internasjonale undersøkelser bare delvis er overførbare til eksempelvis det norske skolesystemet (Dettmers et al., 2009).

### 2.3 Hvilke fordeler kan lekser ha?

Siden lekser er vanlig praksis på et flertall av skoler, kan en anta at lekser har noen åpenbare fordeler. Patall et al. (2008) hevder at foreldre i større grad kan bli involvert i elevenes skolearbeid og dermed få innsikt i deres utvikling. Spesielt elevene på småskoletrinnet kan ha nytte av at foreldrene støtter dem i leksearbeidet, og dette gjelder spesielt i fag der lesing står sentralt. I sin metaanalyse viser disse forskerne at når foreldrene involverte seg i elevenes lekser, ble lekser i større grad gjort. I følge Patall et al. (2008) kan veiledning av foreldre føre til at elevene får større faglig utbytte av lekser, spesielt gjelder dette på barnetrinnet. Slik veiledning bør knyttes til hvordan foreldrene kan lage rutiner for når og hvor leksene skal gjøres, hvordan de kan skape forventninger til at lekser blir gjort og hvordan de kan støtte elevene i leksearbeidet.

Forskning viser at foreldre som veileder barna på en meningsfull måte i leksearbeidet, kan bidra til økt prestasjon hos barn som strever med lesing. Bailey et al. (2004, s. 159–161) gjennomførte en kvalitativ casestudie der elever på 2. trinn fikk leselekser som var designet slik at de skulle involvere foreldre i større grad (IHA, *interactive homework assignment*). Foreldrene fikk også instruksjoner og veiledning i hvordan de kunne veilede barna på best mulig måte i leksearbeidet. Dette resulterte i at gjennomføringen av leseleksene gikk bedre, og svake lesere forbedret sine leseprestasjoner. Disse funnene bekrefter at strategier som involverer foreldre i gjennomføringen av lekser forbedrer engasjement, øker involveringsgrad og elevprestasjoner hos de yngste elevene (Cooper et al., 2001; Patall et al., 2008; Warton, 2001). Dette sammenfaller også med hva Hoover-Dempsey et al. (2005) har funnet ut, og de understreker i

tillegg hvor viktig det er å kommunisere direkte til foreldre hvorfor dette er viktig for barns læring og hvordan involvering kan skje på best mulig måte.

Lekser kan også bidra til å utvikle gode arbeidsvaner og en grad av selvdisiplin som en trenger senere i arbeidslivet. Corno og Xu bruker metaforen «barndommens arbeid» om lekser, og hevder utfra sine studier at hverdags erfaringer med lekser, under riktig veiledning av foreldre, kan bidra til å utvikle gode arbeidsvaner, gi elevene evnen til å planlegge og disponere tiden sin godt, og lære dem å håndtere miljømessige og mentale distraksjoner. De understreker også hvor viktig det er at skolen informerer foreldrene om hvordan de kan bidra inn i leksearbeidet på en positiv måte (Corno & Xu, 2004, s. 229). Skolen bør i den forbindelse sikre at lekseforventningene er realistiske med tanke på foreldrenes ferdigheter og tidsplaner (Cooper et al., 2006; Walker et al., 2004).

#### 2.4 Hvilke ulemper kan lekser ha?

Forskning har også avdekket en del ulemper ved lekser. Det viser seg at den positive sammenhengen mellom lekser og skoleprestasjoner ikke nødvendigvis gjelder for alle elever. Marte Rønning gjennomførte en empirisk studie blant nederlandske elever for å se om lekser har ulik innvirkning på elevenes prestasjoner. Studien viste at skoleklasser som fikk lekser, hadde større forskjeller i elevprestasjoner enn leksefrie klasser. Hun fant også at barn som kom fra en lavere sosioøkonomisk bakgrunn mottok mindre leksehjelp enn andre barn, og at lekser til barn i grunnskolen bare forbedret prestasjonsnivået til elever fra familier med høyere sosioøkonomisk bakgrunn (Rønning, 2008). Videre kan foreldre som ikke følger opp leksene, indirekte kommunisere en negativ holdning til skolen, som igjen resulterer i at barna opplever en lavere forventning til akademisk prestasjon (Epstein & Van Voorhis, 2001). Dette er funn som indikerer at dersom skolen ønsker å gi foreldrene mer ansvar for barnas læring, kan konsekvensen bli at kvaliteten på utdanningen varierer på tvers av elever fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner.

En annen ulempe er knyttet til at lekser kan bli gitt uten et klart og eksplisitt uttrykt formål. Dette mener flere forskere kan være noe av grunnen til at læringseffekten av lekser er lav, og at motivasjonen for å gjennomføre leksene reduseres hvis oppgavens betydning og nytteverdi oppleves som lav (Holte, 2016; Trautwein & Lüdtke, 2009; Vatterott, 2018). Vatterott tilføyer imidlertid at å forstå hensikten med lekser ikke er nok i seg selv for å sikre at elevene blir motiverte for å fullføre lekser. Graden av motivasjon er kompleks og unik for hver enkelt elev,

men sannsynligheten for at leksene blir gjort øker hvis en tilpasser leseleksene utfra behovene til hver enkelt elev (Vatterott, 2018, s. 107). Barneskolelærere i en intervjustudie gav uttrykk for at deres leksepraksis baserte seg på vane, og at lekser ikke var noe de reflekterte så mye over. Lærerne i denne studien rapporterte at de som regel gav i lekse å løse oppgaver som de fant i lærebøker og veiledninger (Holte, 2016, s. 25). På den andre siden vet vi for lite om de yngste elevenes evne til å anerkjenne formålet med lekser, og det etterlyses derfor mer forskning på området (Warton, 2001).

En helt fersk kvalitativ casestudie av Hoem og Wagner undersøkte hvordan leselekser ble rammet inn og fulgt opp i seks klasser på andre trinn. Studien løftet frem noen urovekkende funn. Leksearbeidet framstod i liten grad som en integrert del av undervisningen, og mye av tiden gikk med til organisering av leksearbeidet, med tilhørende lavt læringstrykk. Videre fikk elevene mest øvelekser fra læreboka for å utvikle kodekompetanse og leseflyt, og formålet med leseleksene var ofte underkommunisert utover at teksten skulle leses tre ganger. Å utvikle strategier for avkodning var heller ikke vektlagt, og elevene fikk ikke støtte for å forstå hva leseflyt innebærer (Hoem & Wagner, 2022).

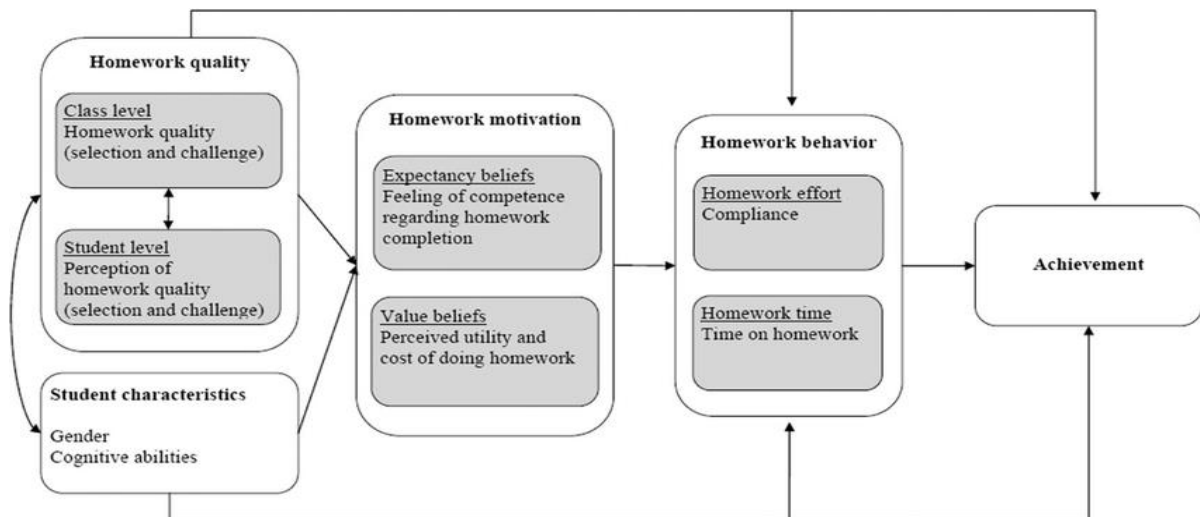
Dårlig leksepraksis kan ifølge Holte være en trussel mot kvalitetsvilkår for en god barndom som handler om å utvikle gode og nære relasjoner, vise forståelse for mangfold og variasjon i elevgruppen, inspirere for fremtidstro og forbygge sosial ulikhet (Holte, 2016, s. 17). Måten lærerne gir lekser på kan true relasjonen mellom foreldre og barn. Intervjuene i Holte sin studie avdekker at mange lærere er klar over at mange familier er offer for det vi gjerne kaller «tidsklemma». De opplever stress etter skoletid som et resultat av lekser og diverse fritidsaktiviteter. Likevel er den vanlige oppfatningen blant lærerne i studien at elevene bør bruke 30-60 minutter hver dag på lekser, og at leksene bør prioriteres over både familieliv og andre aktiviteter (Holte, 2016, s. 26). Dette står i sterk kontrast til Cooper et al. (2006, s. 148) som mener at en av grunnene til at de yngste elevene ikke profitterer på leksearbeidet, er at de ennå ikke har utviklet gode leksevaner og heller ikke vet når leksearbeidet er fullført. I hvilken grad de lærer kan være avhengig av hvor mye hjelp de får fra foreldrene sine. Det kan derfor være en risikofaktor å forvente at foreldre deltar aktivt i ferdigstillingen av lekser på daglig basis, når en ikke kan finne forskningslitteratur som viser at mer lekser gir bedre læringseffekt for de yngste elevene (Cooper et al., 2006). Det er overraskende at dette aspektet har fått så liten oppmerksomhet i den empiriske forskningen (Akiba, 2005; Cooper & Nye, 1994).

En annen faktor som kan true relasjonsbyggingen mellom eleven og den voksne er bruken av straff når leksene ikke blir gjort. Studien til Holte viste at konsekvensene av å ikke gjøre lekser

kan være alt fra å bli pålagt å gjøre det i friminuttet, igjensitting på skolen, et brev til foreldrene, eller ingen konsekvenser i det hele tatt (Holte, 2016, s. 13). De fleste forskere er enige om at lærere bør unngå å bruke lekser som straff fordi dette kommuniserer at lekser er en negativ aktivitet (Vatterott, 2018, s. 97). Videre avdekket Holtes studie at variasjon, mangfold og tilpasning av lekser ble viet mindre oppmerksomhet enn ønskelig når lekser ble planlagt. Hovedvekten lå på reproduksjon av kunnskap, forberedelse til ukjent stoff og automatisering av grunnleggende ferdigheter. Lærerne rapporterte videre at det var vanlig å gi det samme leksearbeidet til alle elevene i en klasse, bortsett fra elever med individuell opplæringsplan, og i analysen av ukeplaner kom det frem at det blir gitt flest lekser i norsk, matematikk og engelsk (Holte, 2016, s. 25). Liten grad av tilpasning kan også true variasjonen og mangfoldet i elevgruppa. Lærerne rapporterte at ansvaret for tilrettelegging som regel ble overlatt til elever og foreldre, og lærerne hadde en tro på at læringsmiljøet hjemme var bedre og roligere enn på skolen. Få lærere reflekterte over hvordan lekser kunne utgjøre en risiko fordi det ble utført utenfor skoletiden, og i et læringsmiljø som læreren har liten kontroll over. I denne forbindelse ser en at mangel på fremtidstro gjerne rammer de elevene som ikke mestrer over tid (Holte, 2016). Det er derfor viktig at skolen er oppmerksomme på elevenes hjemmesituasjon og justerer leksene når det er nødvendig, for å kunne møte elevenes ulike behov. Som tidligere nevnt i dette kapittelet kan sosiale ulikheter reproduseres når tilpasningen uteblir,.

## 2.5 Hva kjennetegner god leksepraksis?

Et tegn på god leksepraksis er at leksene er av høy kvalitet og har en positiv innvirkning på leksemotivasjon og innsats. Lekser må ha en klar hensikt, og elevene må forstå fullt ut hva de skal lære (Trautwein & Lüdtke, 2009). I leksemodellen til Trautwein et al. (2006, s. 8) forklares det hvordan lekseinnsats er relatert til prestasjon, men også påvirket av leksemotivasjon og leksekvalitet (se fig. 1, s. 15). Elevens tro på hvor godt hen vil prestere på en oppgave, og oppgavens verdi har innvirkning på om leksen blir gjort, eller ikke. Oppgavens verdi består av fire dimensjoner: *egenverdi*, *oppnåelsesverdi*, *nytteverdi* og *kostnad*. Videre bør lekser av høy kvalitet brukes for å utvide og styrke klasseromsundervisningen, og for å diagnostisere fremgang og vansker hos elevene (Trautwein et al., 2006).



Figur 1: Sammenhengen mellom leksekvalitet, motivasjon for lekser, lekseinnsats og læringsutbytte (Trautwein et al., 2008).

Dette sammenfaller med Vatterott sin forskning som hevder at å designe lekser av høy kvalitet krever oppmerksomhet rundt fire aspekter, som hver og en påvirker elevenes motivasjon til å nærme seg oppgaven og deres utholdenhet i å fullføre den. Alle oppgaver bør ha et faglig formål og være utformet slik at elevene kan oppleve mestring. De må videre oppleves som personlig relevante og være tilpasset den enkelte elev for å fremme eierskap (Vatterott, 2018, s. 107). Ulike formål kan generere ulike typer lekser: *øvelekser*, der elevene repeterer kjent stoff, *forberedelseslekser*, eller *ferdigstilling* av oppgaver som er påbegynt på skolen (Hansen, 2009). Gode skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger på leksene er også viktig. Valdermo hevder at «oppfølgingen skal bevisstgjøre elevene på hva de har lært eller ikke har lært, og læreren på hvordan leksene har virket som motivasjon og læring, og være grunnlag for videre arbeid» (2016, s. 28). Tilbakemeldinger av ulik form er også viktig med tanke på å opprettholde motivasjonen for videre arbeid (Valdermo, 2016, s. 28).

En god leksepraksis tar også hensyn til den demotiverende effekten av oppgaver som elevene ikke klarer å fullføre på egen hånd. For å sikre at lekser er gjennomførbare, bør lærerne differensiere oppgaver slik at de har passende vanskelighetsgrad for hver enkelt elev (Tomlinson, 2009, s. 6). I det finske skolesystemet skiller lærerne mellom oppgaver som eleven kan klare med hjelp og støtte fra lærer, oppgaver eleven kan klare med hjelp fra jevnaldrende og oppgaver eleven kan klare på egenhånd. En god leksepraksis blir da å gi lekser som eleven kan klare på egenhånd (Holte, 2018). Svaret er ikke nødvendigvis å gi ulike oppgaver til hver elev, men å variere vanskelighetsgraden og oppgavetypen for de elevene som mest sannsynlig ikke vil ha effekt av leksen slik den er gitt (Kohn, 2006). Videre kan en oppgave som gis til alle elever være tilpasset ved å justere lengden på oppgaven, endre måten den skal fullføres på, eller

gi ulike valgmuligheter i forhold til hvordan den skal løses (Vatterott, 2018, s. 114). Elevene har kanskje ikke så mange valg i forhold til læringsmålet, men de kan velge hvilke strategier og hvilken vei de vil ta for å nå målet. I norsk skole er prinsippet om tilpasset opplæring lovfestet i opplæringsloven av 1998 i § 1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998). For at alle elever skal oppleve mestring, utfordringer og en best mulig progresjon, er det viktig at lærerne er bevisste på og har kunnskap om hvordan de best mulig kan differensiere og tilpasse undervisningen slik at alle elevene får oppleve mestring. Dette kan gjøres gjennom samtale, dynamisk kartlegging, eller ved hjelp av ulike kartleggingsverktøy (Lundetræ & Walgermo, 2018, s. 149).

God leksepraksis er ifølge Corno og Xu at foreldrene hjelper eleven med å skape et godt og harmonisk arbeidsmiljø hjemme, og at foreldrene viser forståelse for de distraksjonene som kan være med på å distrahere barnet (Corno & Xu, 2004). Dette aspektet blir støttet av flere forskere som mener foreldre kan påvirke positivt på arbeidsvaner, holdninger til lekser, mestringsfølelse og på selvreguleringsstrategier (Bempechat, 2004; Cooper et al., 1998; Hoover-Dempsey et al., 2001). I LK20, i overordnet del, står følgende om skole-hjem samarbeid:

Skolen må gi tydelig uttrykk for hva den skal og kan tilby, og hva som forventes av hjemmet. God og tillitsfull dialog er et gjensidig ansvar. Skolen må imidlertid ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet. (...) Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Nordahl og Drugli (2016, s. 4) hevder at et godt samarbeid forutsetter at lærere og foreldre har et ressursorientert syn på hverandre, og at tiltak som har som mål å fremme økt foreldresamarbeid bør vektlegge hva læreren og foreldrene kan gjøre både sammen og hver for seg for å ta et felles ansvar for elevenes læring og utvikling.

Skolene bør nedfelle en skriftlig formulert leksepolitikk for å sikre at en god leksepraksis implementeres (Cooper et al., 2006). Det er viktig å være bevisst på hvordan skolearbeid organiseres og tilpasses slik at alle elever får optimal utbytte av opplæringen. Som et ledd i denne bevisstgjøringen snakker Holte om 4 kjennetegn på en leksebevisst skole: (1) Det må være rom for kritisk refleksjon over egen praksis ved skolen, (2) lærerne må kunne gi en pedagogisk begrunnelse for hvorfor de gir lekser, (3) lærerne må ta tydelig ansvar for at



oppgavene er tilpasset elevene og (4) lærernes metodefrihet, altså frihet til å velge lekser, eller ikke, bør være reell (Holte, 2018).

## 2.5 Oppsummering

Vi kan slå fast at forskningen ikke gir oss entydige svar på om hvorvidt lekser har effekt eller ikke på elevenes læring, og en av grunnene kan være at det er utfordrende å tolke funn og generalisere resultater av disse effektstudiene.

Noen fordeler med lekser kan være at foreldre får muligheten til å engasjere seg i elevenes skolearbeid og får innsikt i deres utvikling. Lekser kan også bidra til å utvikle gode arbeidsvaner og andre egenskaper en trenger senere i arbeidslivet. Ulemper med lekser kan være at barn som kommer fra en lavere sosioøkonomisk bakgrunn mottar mindre leksehjelp enn andre barn, og at lekser derfor bare antas å forbedre prestasjonsnivået til elever fra familier med høyere sosioøkonomisk bakgrunn. En annen ulempe er at hvis leksen mangler et klart og eksplisitt uttrykt formål, kan dette medføre at læringseffekten blir lavere. Videre kan dårlig leksepraksis være en trussel mot kvalitetsvilkår som gode og nære relasjoner, forståelse for mangfold og variasjon i elevgruppa, elevens fremtidstro og forebygging av sosial ulikhet.

En god leksepraksis fordrer diskusjon og refleksjon rundt i hvilken grad elevene bør få lekser, hvordan leksene bør være utformet, og hvilke forutsetninger hver enkelt elev har for å gjennomføre arbeidet med lekser.

## 3.0 Lesing og literacy

Denne studien retter søkelyset mot leseleksepraksis i småskolen, og hvordan denne praksisen kan bli en del av den helhetlige leseopplæringen. Siden lesing er en kritisk nøkkel for læring, er det en ferdighet som kan og bør trenes mye. Jeg innleder dette kapittelet med å definere lesing og literacy. Deretter vil jeg presentere noen viktige aspekter ved leseopplæringen, som sammen med lekseforskning i kapittel 2 danner grunnlag for de forskningsbaserte anbefalingene som lærerne fikk utdelt før intervensjon.

### 3.1 Begrepsavklaring

Leseferdigheten er kompleks, og består av flere delferdigheter. Gough og Tunmer (1986, s. 7) presenterte en modell på forholdet mellom lesing og avkodning ved hjelp av «The Simple View of Reading». Modellen fremstiller lesing som et produkt av faktorene avkodning og forståelse ( $L = A \times F$ ). En god leseferdighet er altså avhengig av at begge faktorene i formelen fungerer – en må både kunne avkode ord korrekt og kunne forstå ordene en leser.

Kravene til en leser har derimot endret seg i takt med samfunnsutviklingen. Vi er kontinuerlig omgitt av tekster, og evnen til å forholde seg til tekstmangfoldet har blitt en ferdighet som mennesker trenger for å ta del i samfunnet. Vi må kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere oss i innholdet i tekster, og lese på forskjellige måter avhengig av formålet med lesingen og konteksten vi er i (Roe et al., 2018, s. 10). Roe et al. sier videre at literacy er fellesbetegnelsen for disse mangfoldige tekstkompetansene (2018, s. 10). I et bredt og utvidet syn på literacy vektlegges det både at det er mange ulike måter å skape mening på og at språk og tekst alltid er en del av en sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 15).

Det er derfor nødvendig å presentere noen nyere definisjoner på begrepene lesing og literacy. Lesing er beskrevet i et eget rammeverk for grunnleggende ferdigheter, først og fremst til støtte i læreplanutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10):

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. (...) Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing.

Måten lesing er definert på i dette rammeverket er tydelig inspirert av både OECD sin definisjon på lesekompetanse og UNESCO sin definisjon på literacy<sup>1</sup>: I rammeverket for PISA (2018) blir lesing definert slik: “Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals to develop one’s knowledge and potential and to participate in society” (OECD, 2019, s. 28).

En av de mest brukte internasjonale definisjonene beskriver literacy-kompetanse på følgende måte:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their Goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their Community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

Her er literacy forstått som en bred kommunikativ kompetanse, som kobles eksplisitt til kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Synet på literacy i denne definisjonen passer med de ambisjonene som norsk skole har for sine elever, og som vi finner igjen i satsingen på grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet. Alle disse definisjonene har også et tydelig fokus på tilgangskompetanse og brukerkompetanse. Skaftun sier at «literacy handler om å få tilgang til skrift, tekstlig innhold og til det kulturelle fellesskapet tekstene hører hjemme i. Skolens literacy er ett slikt fellesskap blant mange og er knyttet til den måten vi bruker språk og tekst på i skole og utdanning» (2015, s. 11).

### 3.2 Motivasjon og engasjement for lesing

Forskning løfter fram at gode lesere er aktive og engasjerte. De er motiverte for å oppnå personlige mål, og bruker ulike strategier for å forstå. Gode lesere konstruerer også ny forståelse basert på tidligere erfaringer, og de kan uttrykke egne leseerfaringer i sosial interaksjon med andre (Fountas & Pinnell, 2018; Guthrie & Wigfield, 2000, s. 4; Roe, 2014).

Engasjement blir lagt ekstra stor vekt på når Guthrie beskriver gode lesere: «Engasjerte lesere er elever med god forståelse av komplekse tekster, elever som er villige til å bruke tid, innsats og utholdenhet i arbeidet med tekster, og har som mål å lære» (Guthrie et al., 2012, min oversettelse). Guthrie sier videre at lesemotivasjon er knyttet til de målsetningene og forventningene vi har til å lese en bestemt tekst, mens engasjement handler om hvordan vi

---

<sup>1</sup> Begrepet literacy er lånt inn fra engelsk og brukes i økende grad nå uoversatt på norsk (Skaftun, 2015).

samhandler med tekster. Kombinasjonen av motivasjon og kunnskap om hvordan eleven skal lese er avgjørende i engasjert lesing (Guthrie, 2008). Motivasjon er det som kan føre til lesing, mens engasjement viser seg når vi faktisk leser.

I forskningslitteraturen skiller man gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon innebærer en eller annen form for belønning, altså noe som ligger utenfor selve lesehandlingen. Indre motivasjon innebærer å engasjere seg i en aktivitet for aktivitetens egen skyld (Schunk et al., 2008, s. 237). Det er ikke alltid like lett å skille mellom disse to, og forskerne hevder videre at motivasjon for lesing kan være styrt av både indre og ytre faktorer (Schunk et al., 2008, s. 236). Samtidig skal vi være oppmerksomme på at det er flere studier som indikerer nokså sterkt at for mye vekt på ytre motivasjon kan virke ødeleggende på den indre motivasjonen (Schunk et al., 2008, s. 261).

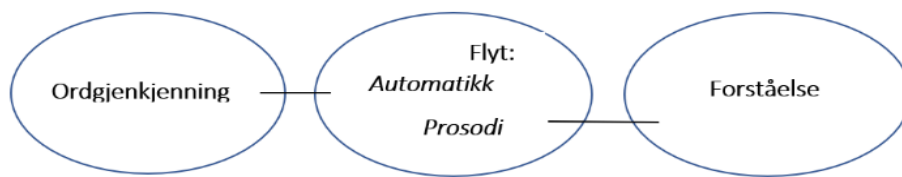
En tilnæringsmåte som kan virke inn på elevenes indre motivasjon, er å relatere lesingen til engasjerende oppfølging på skolen ved eksempelvis litterære samtaler i elevstyrte grupper, eller i klassen (Hennig, 2019, s. 86). Lesingen blomstrer rikst der elever og lærere utveksler leseerfaringer og inspirerer hverandre til å lese (Fountas & Pinnell, 2018). Fountas og Pinnell hevder videre at elevene tidlig må erfare gleden ved å dele tankene sine rundt tekster. Å finne en bok verdig til diskusjon, og få dele tanker og perspektiver med andre er viktig for å lære samtalekonvensjoner. Elevene får begrunne egne meninger, de argumenterer og anvender kritisk tenkning, og forståelsen utvides gjennom denne interaktive og litterære opplevelsen (2018).

Vi må unngå at leseopplæringen blir for teknisk fokusert, og elevene må fra første stund oppleve «at lesing dreier seg om mening, glede, betydning, budskap og forståelse» (Bjerke & Johansen, 2017, s. 111). Ved å gi elevene spesifikke leseoppdrag, kan vi skape mer aktive elever, og gi dem ulike leseerfaringer (Kverndokken, 2012). Videre reduserer vi muligheten for at elevene melder seg mentalt ut fra tekstene de leser. Leseoppdragene kan være et middel for å utvikle en god leseferdighet, og kan for eksempel brukes til å øve på leseflyt, prosodi, leseforståelse, aktivisering av bakgrunnskunnskap, hente ut relevant informasjon og reflektere rundt innhold og begrepsforståelse (Kverndokken, 2012).

### 3.3 Leseflyt

Leseflyt regnes som broen mellom avkodning og leseforståelse (se fig. 2, s. 21, min oversettelse). Leseflyt blir ofte målt ved hjelp av lesefrekvens, altså antall leste ord av en tekst pr. minutt.

Dette kan være et resultat av studier som har vist en høy korrelasjon mellom lesehastighet og leseforståelse, og at definisjonen på leseflyt for mange derfor betyr å lese raskt (Rasinski, 2012, s. 516). Det er derfor viktig at undervisning i leseflyt ikke bare blir en søken etter fart. Det er vanlig å be elever lese et utdrag fra en tekst flere ganger til de kan lese den med en hastighet som er adekvat for alderstrinnet. Rasinski deler videre leseflyt inn i to viktige komponenter: automatikk og prosodi. Automatikk er evnen til å gjenkjenne ord automatisk og prosodien fullfører broen ved å koble til forståelsen (2012, s. 517).



Figur 2: Leseflyt er broen mellom ordavkodning og leseforståelse (Rasinski, 2012, min oversettelse)

Prosodisk lesing handler om de melodiske elementene i språket. Disse elementene er intonasjon, trykk, tempo og passende frasering. Prosodi bidrar til nyanser av mening og en rikere forståelse av det som er skrevet. Gitt at flyt er en viktig bidragsyter til forståelse, er det viktig at undervisningen går lenger enn å bare be elevene lese en tekst så raskt som mulig. Lærerne bør presentere en rikere og mer nyansert forståelse av hva som er god, flytende og meningsfylt lesing (Kuhn et al., 2018; Rasinski, 2012).

Siden begynnerleseren i første omgang utvikler sine avkodingsferdigheter, går det meste av oppmerksomheten med til ordgjenkjenning, og mindre til forståelse (Kuhn et al., 2018). En av våre roller som pedagoger blir derfor å hjelpe elevene til å gå fra målrettet avkodning til ordgjenkjenning som er uanstrengt eller automatisk. Da kan leserne bruke det meste av den kognitive energien på tekstforståelse (Rasinski, 2012, s. 517). For å automatisere ordgjenkjenning er det viktig å lese både bredt og dypt. Rasinski forklarer bred lesing med et tekstmangfold der målet er å øke lesevolumet ved å la elevene lese nye tekster kontinuerlig, og med dypere lesing mener han repetert lesing som ikke utelukkende fokuserer på hastighet. Begge er grunnleggende for enhver leseopplæring i flyt: «The repeated reading is not aimed at improving reading speed, but in being able to engage in an oral reading that an audience will find meaningful and satisfying» (Rasinski, 2012, s. 520). Når vi trener på ordgjenkjenning viser

forskning at det kan gi god effekt å rette oppmerksomheten mot barnets høytlesing og gi dem muligheten for å øve og repetere ord høyt i en sammenhengende tekst, og samtidig gi barnet fortløpende tilbakemeldinger mens det leser (assistert høytlesing) (Kuhn et al., 2018). Ifølge Tønnessen og Uppstad er det imidlertid viktig at barna ikke oppfatter feilene som nederlag. Da må de voksne bruke klokskap når de korrigerer. For øvrig er det ofte slik at barna ved 'oppmerksomhet' selv oppdager sine feil og retter dem (Tønnessen & Uppstad, 2018, s. 132).

For å oppnå automatisert ordgjenkjenning er det viktig at elevene får lese mye og variert, og at tekstene er tilpasset elevene. For å unngå at elevene etablerer en vane der de gjetter seg frem, er det ifølge Lundetræ og Uppstad en fordel om elevene kjenner til ulike måter å lese ukjente ord på, enten ut fra enkelte bokstaver, eller fra konteksten (Lundetræ & Uppstad, 2018, s. 187). Elever som har få strategier og er lite bevisste på hva de gjør når de leser, kan ha nytte av eksplisitt undervisning i ulike måter å lese ord på. Elevene trenger hensiktsmessige strategier for å kunne avkode og finne forklaring på ukjente ord og uttrykk i teksten (Lundetræ & Uppstad, 2018, s. 187).

### 3.4 Leseforståelse

Bråten (2007a, s. 11) definerer leseforståelse på følgende måte: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst». Han understreker at denne definisjonen er avgrenset til å finne og skape mening med utgangspunkt i skrevne ord. Snow og Sweet har utvidet denne definisjonen til også å konstruere mening på grunnlag av informasjon i teksten og forkunnskaper som leseren bringer med seg til teksten: «We define reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning» (Sweet & Snow, 2003, s. 1). Forståelse handler ifølge Sweet og Snow (2003) om å skape mening i eget hode, ved å bruke forkunnskaper om tekstens tema og verden for øvrig.

Som tidligere nevnt i dette kapitlet er leseforståelse også blitt forsøkt forstått gjennom leseformelen  $leseforståelse = avkoding \times forståelse$ . Disse to faktorene forklarer nok en del av variasjonen i barns leseforståelse, men noen leseforskere har stilt spørsmål ved om det enkle synet på lesing er for enkelt. Dette har resultert i at en har forsøkt å utvide definisjonen med både lesehastighet og motivasjon. I stedet for å snakke om «a simple view of reading» er det ifølge Andreassen kanskje riktigere å bruke termen «a complex view of reading», fordi det er mange faktorer i tillegg til avkoding og språkforståelse som kan tenkes å virke inn på leseforståelsen (Andreassen, 2018, s. 225).

En viktig komponent i leseforståelse er ordavkodning, det vil si «at leseren identifiserer en rekkefølge av skrifttegn som ord og henter frem ordets lyd og mening fra hukommelsen» (Bråten, 2007a, s. 45). Denne sammenhengen mellom ordavkodningsferdigheter og leseforståelse er spesielt sterk i barneskolealderen, hvor problemer med å oppnå flytende ordavkodning ser ut til å være den viktigste og vanligste årsaken til dårlig leseforståelse (Bråten, 2007b, s. 3). Vellutino hevder at ordavkodning har fire komponenter: (1) bevissthet om skrift og kunnskap om begreper som angår skrift, (2) alfabetisk kunnskap, (3) staving og (4) gjenkjenning av hele ord (2003, s. 54–56). Det er også viktig at elevene lærer å overvåke forståelsen sin under lesing. Dersom de feilleser, vil denne overvåkingen få dem til å forstå at de har gjort en feil fordi ordet ikke passer inn i meningssammenhengen (Vellutino, 2003, s. 56–58).

Vokabulartrening er også en viktig del av den første leseopplæringen. Forholdet mellom ordforråd og leseforståelse er gjensidig forsterkende: større vokabular fører til økt forståelse, og økt forståelse gjør igjen at en kan tilegne seg et større vokabular (Pinkham & Neuman, 2012, s. 26). Videre kan ordforrådet i første klasse forutsi mer enn 30% av forskjellene i barns leseforståelse ti år senere (Cunningham & Stanovich, 1997). Forskning viser også at barn fra lavere sosioøkonomiske klasser holder tritt med hensyn til leseferdighet frem til 3.-4. klasse, men da begynner de å falle fra (Chall et al., 1990). Chall et al. hevder videre at en av hovedårsakene synes å være et svakere ordforråd, og det gjorde seg spesielt utslag når det gjaldt ord som ikke er så vanlige i det muntlige språket (Chall et al., 1990). Forskerne forklarer denne tilbakegangen med manglende fokus på utvikling av begrepskunnskap i småskolen (Biemiller & Boote, 2006, s. 4). Vokabulararbeid bør stå sentralt hos alle lærere i det daglige arbeidet i skolen. Hvis skolen skal utjevne sosiale forskjeller og gi alle samme mulighet, er dette arbeidet noe av det viktigste lærere og førskolelærere kan gripe fatt i. Ved å gi elevene et godt vokabular og gode leseferdigheter, får de redskaper og muligheter for en god faglig utvikling (Lyster, 2009, s. 248). Det er også viktig å utvikle det akademiske ordforrådet til elevene (Lyster, 2009, s. 238). Lyster hevder at noe av dette ordforrådet kan elevene lære eksplisitt gjennom undervisningen, og her kan minoritetsspråklige elever oppleve store utfordringer. Det gir skolen et enda større ansvar for å ivareta disse elevenes behov for ordforrådsutvikling og en dybdeforståelse for de mest sentrale fagordene. Det er en stor utfordring at forskjellene i størrelsen på barns ordforråd er stor alt i førskolealder, og blir stadig større gjennom årene. For å unngå en slik utvikling bør det drives et systematisk vokabulararbeid, og effekten vil være størst hvis det starter i tidlig alder (Lyster, 2009, s. 233).

Barns vokabular kan beskrives på mange måter, både i bredde og dybde (Aukrust, 2007, s. 117). Bredden har å gjøre med hvor mange ord barnet kan knytte en betydning til, og dybden undersøkes vanligvis ved å invitere dem til å definere ordmening aktivt. Det som er urovekkende med de store forskjellene i elevers vokabularnivå er at de ser ut til å holde seg stabile (og øke) fra barnehagen og gjennom skolealderen. Studier viser at den gunstigste perioden for å jevne ut de store forskjellene i elevenes vokabularnivå er førskolealderen og de første skoleårene (Biemiller & Boote, 2006). Arbeid med å øke elevenes vokabular i begynneropplæringen bør derfor på dette stadiet ta utgangspunkt i elevenes lytteforståelse og muntlige språk, som ofte ligger et godt stykke foran språket elevene er i stand til å lese (Beck et al., 2013). I tillegg bør en i begynneropplæringen også ta steget opp fra høyfrekvente ord i hverdagspråket til ord som i større grad kjennetegner skriftlige tekster (Nagy & Townsend, 2012). For å øke mengden av tekstlesing på skolen kan læreren også sørge for at elevene daglig får tid til å lese selvvalgte tekster som de finner interesserte og innenfor rekkevidde (Bråten, 2007a, s. 52). Bråten poengterer også at siden lesing er en meningssøkende aktivitet, må ikke undervisning i ordavkodning foregå isolert, som en selvstendig øvelse (Bråten, 2007a, s. 53)

Leseforståelse handler ikke bare om å forstå ordene i teksten. Når leseforståelse skal vurderes i nasjonale prøver i lesing vektlegges ulike aspekter. Selv om rammeverket for de nasjonale leseprøvene er blitt justert og utvidet siden 2004, er grunnprinsippene beholdt: «Prøvene skal måle lesing i alle fag i tråd med læreplanen, og dette skal gjenspeiles i et bredt utvalg tekster» (Roe et al., 2018, s. 27). Kunnskap er ikke noe stabilt, da kunnskap på de fleste områder er under stadig utvikling. Vi har tilgang til informasjon mer eller mindre hele tiden, og derfor legges det mindre vekt på at en skal huske og gjengi informasjon, men at en heller bør være i stand til å *finne* relevant informasjon, *tolke og forstå* innholdet i tekster man leser og å *reflektere* over teksters form og innhold (Blikstad-Balas, 2016, s. 23). Blikstad-Balas hevder videre at skolen har egne måter å forholde seg til tekster på, og hun fremhever spesielt tre typiske og tradisjonelle tekstpraksiser i skolen: gjengivelse av informasjon, bruk av lærebøker og klasseromsdialoger om tekster (2016, s. 69). I praksis innebærer dette at mye av det elever leser, tilegner de seg for å svare på forskjellige oppgaver. Dette kan være oppgaver som har som intensjon å måle leseforståelse, men Blikstad-Balas hevder at denne typen tekstopp-gaver, som kan løses ved å «letelese» og skrive svar uten å ha forstått, er utbredt i skolen (2016, s. 71). Dette er snevre tekstpraksiser som har som formål å gjengi lest fagstoff, og en internasjonalt velkjent arbeidsmåte i skolen (Säljö, 2010; Wade & Moje, 2000). Spørsmålet som reiser seg da er om den kompetansen som kreves for å svare på slike oppgaver, ruster elever til å mestre et



samfunn av tekster i vid forstand. Etter at LK06 ble innført har det vært mye fokus på de grunnleggende ferdighetene, spesielt lesing i alle fag og gjennom hele skoleløpet. Det viser seg imidlertid at det har vært en stor oppgave å omsette slike ideer til praksis, og evalueringer av hvordan den nye læreplanen er blitt satt ut i livet, viser at mye arbeid gjenstår. Noe av grunnen til dette kan være usikkerhet knyttet til forståelsen av grunnleggende ferdigheter, og en vanlig oppfatning er at ordet grunnleggende peker mot elementære ferdigheter (Skaftun, 2015, s. 2).

### 3.6 Metakognisjon

De metakognitive prosessene som er involvert i leseforståelse, innebærer to komponenter: metakognitiv *kunnskap* om egen kognisjon relatert til lesing og metakognitiv *overvåking og kontroll* av egen leseforståelse (Baker, 2002, s. 74). Videre må de kunne tilpasse lesingen ut ifra hva slags tekster de leser, og hva som er formålet med lesingen. Dette kan beskrives som en metakognitiv kunnskap om egen leseprosess, og om egne strategier for leseforståelse (Magnusson & Frønes, 2020, s. 80).

I fagfornyelsen (LK20), i overordnet del, er elevenes kunnskap om egen læring mer vektlagt: «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er også i læreplanen for norsk egne, eksplisitte kompetansemål på alle trinn i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). På småskoletrinnet gjelder følgende kompetansemål:

- lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt og bruke enkle strategier for leseforståelse (2. trinn).
- lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære (4. trinn).

Gode lesere overvåker lesingen sin, og de har strategier for å gjenopprette forståelsen hvis denne brister på et tidspunkt (Baker, 2002; Duke & Pearson, 2002; Magnusson & Frønes, 2020, s. 82). Dersom elevene er vant til at hensikten med å lese er å hente ut faktaopplysninger som står eksplisitt i teksten, vil dette påvirke måten de leser tekster på (Duke & Pearson, 2002).

#### 3.6.1 Lesestrategier

Det er helt avgjørende at skolen arbeider systematisk med strategier for leseforståelse. Bråten definerer leseforståelsesstrategier slik: «...mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette

for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt overvåke og styre sin egen tekstforståelse» (Bråten, 2007, s. 5). Disse kan deles inn i fire hovedkategorier; hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier. *Hukommelsesstrategier* regnes som overflatestrategier og kan brukes for å repetere eller gjenta informasjon i teksten (lese et avsnitt flere ganger, gjenta, eller skrive deler av teksten, nøkkelord, definisjoner, fraser, setninger etc.), *organiseringsstrategier* kan være nyttige for å gruppere eller ordne informasjon eller ideer som blir presentert i teksten (alt fra enkle til mer avanserte begrepskart, eller tankekart, enkle sammenfatninger etc.) Ved å bruke *elaboreringsstrategier* kan en sammenligne det nye med noe en vet fra før og trekke inn personlige erfaringer. *Overvåkingsstrategier* kan brukes for å sjekke sin egen forståelse under lesingen, for eksempel ved å spørre seg selv om han eller hun virkelig forstår det leste (Bråten, 2007, s. 5–6).

Fountas og Pinnell (2018) har laget en visuell modell av en ubevisst, og samtidig en strategisk prosess som skjer «i hodet» når en leser behandler en fortløpende tekst (se fig 3, s. 27). I modellen presenteres tre typer tenkning: *Å tenke i teksten*, *å tenke utover teksten* og *tenke om teksten*. Når leseren tenker i teksten, prosesserer han den informasjonen som er gitt for å få en grunnleggende forståelse av hva forfatteren ønsker å formidle. Å tenke utover teksten gjør det mulig for leseren å forstå teksten mer fullstendig ved å vurdere hva forfatteren ikke har uttalt, men antydnet. Nesten alle tekster krever at en tenker utover teksten for å forstå teksten fullstendig. Sist, men ikke minst, kan leserne holde opp teksten som en gjenstand for kritikk og analyse. Dette plasserer leserne i en posisjon der de kan komme med egne meninger, identifisere litterære kvaliteter, oppdage skjevheter, se begge sider av et argument og analysere handling og karakterer (Fountas & Pinnell, 2018).



Figur 3: Modell for strategisk tenkning (Fountas og Pinnell, 2018).

### 3.6 Et mangfold av tekster

Literacy er i dag en forutsetning for både kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltagelse. Mer og mer av det som utgjør livene våre, medieres gjennom tekst, og literacy er derfor langt mer enn det å kunne sette sammen bokstaver og få dem til å bety noe (Blikstad-Balas, 2016, s. 10).

Flere norske og internasjonale studier viser at læreboken er en helt sentral læringsressurs i skolen, og at undervisningspraksiser knyttet til lærebøkene ikke ser ut til å endre seg mye til tross for store teknologiske og samfunnsmessige endringer (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010; Wade & Moje, 2000). Det har gjentatte ganger blitt problematisert at skolens leseopplæring i stor grad lener seg på lærebokens pedagogiske tekster, og at lærebøkene legger sterke føringer for hva slags tekstpraksiser skolen formidler og gir elevene erfaring med (Blikstad-Balas, 2016). Skjelbred og Selander bruker begrepet «pedagogiske tekster» om tekster som blir brukt i spesielle lærings situasjoner og som er «intimt knyttet til en bestemt institusjonell innramming

og anvendelse» (Selander & Skjelbred, 2004, s. 32). En av grunnene til at læreboken har så stor plass i undervisningen, er at de er skreddersydd for å brukes nettopp i skolen. Lærebøkene er utformet for å møte kravene i en konkret læreplan, og vi kan «se på læreboken som en fortolkning av læreplanens fag- og kunnskapssyn» (Tønnesen, 2013, s. 149). Disse pedagogiske tekstene skiller seg fra de tekstene elevene må lese og beherske utenfor skolen, og gjenspeiler ikke alltid samfunnets tekstkultur (Roe et al., 2018, s. 13). Tekstmangfoldet har endret seg i takt med samfunnsutviklingen, og i dag kombineres verbalteksten med bilder, illustrasjoner, tabeller, diagrammer etc. Dette krever nye tilnærminger og andre strategier når vi leser digitale og papirbaserte tekster. Hvis skolen skal fremme en bred literacy-kompetanse, bør lærerne ha som mål å inkludere stadig flere autentiske tekster fra ulike samfunnsarenaer i opplæringen og på den måten utvide skolens tekstmangfold (Blikstad-Balas, 2016). Det handler også om å bygge en bro mellom elevens tekstkultur og skolens tekstkultur slik at elevene ikke får en oppfatning av at «lesing på skolen er noe som ikke har med virkeligheten å gjøre» (Roe, 2014, s. 83). Blikstad-Balas hevder at nesten alt av tekster kan brukes i skolen, så lenge de settes inn i en faglig sammenheng. Å la elevene velge tekster selv kan også være med på å bygge en bro til elevenes fritid (Blikstad-Balas, 2016).

### 3.8 Oppsummering

Vi har sett på noen viktige aspekter ved leseopplæringen i skolen. Forskning løfter frem at gode lesere er aktive og engasjerte. De er motiverte for å lese og for å oppnå personlige mål. Videre har vi sett hvor viktig automatisk ordlesing er for leseflyten, og videre at det finnes en sammenheng mellom vokabular (ordforråd) og leseforståelse.

Leseforståelse handler både om å kunne finne informasjon, tolke og lese mellom linjene og kritisk vurdere tekstens form og innhold. Elevene må også lære å overvåke forståelsen underveis i lesingen og ha strategier for å gjenopprette forståelsen. Ved å systematisk arbeide med ulike lesestrategier for leseforståelse, kan man minske gapet mellom de svakeste og beste leserne.

Kravene til en leser endrer seg i takt med samfunnsutviklingen. Evnen til å forholde seg til enorme mengder tekster, og å kunne lese på forskjellige måter avhengig av formålet med lesingen og konteksten, er noen av de viktigste ferdighetene et menneske kan ha for å ta del i samfunnet. Det er derfor viktig at elevene eksponeres for stadig flere autentiske tekster og på den måten utvide tekstmangfoldet i skolen.

## 4.0 Metode

Problemstillingen jeg søker å besvare i denne studien er: Hva skjer når lærere på småskoletrinnet reflekterer kritisk over egen leseleksepraksis i norskfaget. Problemstillingen er operasjonalisert i tre forskningsspørsmål:

1. *Hvilke forskningsbaserte anbefalinger velger lærerne å ta tak i?*
2. *Hvordan velger de å gjøre dette?*
3. *Hvilke erfaringer sitter de igjen med etter utprøvingen?*

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har foretatt i studien. Jeg starter med å beskrive hvilken type studie jeg har gjennomført, før jeg presenterer studiens forskningsdesign. Jeg gjør rede for hvem som er informanter i studien og hvordan disse ble rekruttert. For å kunne besvare de tre forskningsspørsmålene ble det samlet inn empiri ved hjelp av et semistruert fokusgruppeintervju. Videre i kapittelet presenteres analyseverktøy og analyseprosess. Min egen forskerrolle blir også belyst. Avslutningsvis drøfter jeg studiens reliabilitet og validitet og løfter frem noen etiske vurderinger knyttet til studien. Hensikten med metodekapittelet er å gjøre prosessen så transparent som mulig, og begrunne og forankre valgene som er gjort i forskningsteori.

### 4.1 Et kvalitativt forskningsdesign

Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign. Å forske kvalitativt vil si å forstå deltagerens perspektiv, og «at en retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst» (Postholm, 2020, s. 17). Mennesker som oppholder seg i ulike kontekster kan miste av syne de kulturelle normene som gjelder for det handlingsrommet de befinner seg i. Normene har gjerne blitt automatiserte og blir ikke gjenstand for diskusjon. Når disse handlingene så blir fokusert på, kan de på nytt reflekteres over og forstås på en ny måte (Postholm, 2020, s. 28).

Målet var at denne studien skulle kunne bidra til ny refleksjon og diskusjon rundt leseleksepraksis på småskoletrinnet, fordi jeg var redd begrunnelsen for å gi disse leksene var mer tuftet på gammel vane enn på forskning. Dette potensielle vekstpunktet og det faktum at jeg har en funksjon som lærerspesialist i begynneropplæring (1.-4. trinn) på skolen vår, gav naturligvis føringer for hvem jeg ønsket å rekruttere som informanter. Jeg søkte derfor etter småskolelærere på min egen arbeidsplass som kunne være motiverte for å prøve ut noen nye handlingsalternativer i sin leseleksepraksis (se prosjektbeskrivelse i vedlegg 2), og deretter

være med på en kritisk refleksjon etter endt intervensjon. Jeg kalte inn alle lærerne på 1. – 4. trinn til et informasjonsmøte. Hensikten med dette møtet var at informantene gjennom informasjon skulle få en forståelse for kontekst for prosjektet (Kvale et al., 2009, s. 169). To av tre lærere på hvert trinn sa seg villige til å delta, og dette utvalget mener jeg var bredt nok til å belyse de forskningsspørsmålene som blir stilt i denne studien. Selv om dette i utgangspunktet kan sees på som en homogen gruppe, representerer lærerne ulike roller og ulik type kunnskap. Utvalget kan derfor kalles et strategisk utvalg (Dalland, 2020, s. 59–60). Det kan også sies å være bekvemmelig, da informantene er kolleger fra egen arbeidsplass (Andersson-Bakken & Dalland Pedersen, 2021, s. 40).

I designet av studiet fant jeg støtte i Kennedys forskning om hvilke faktorer som kan spille inn for å endre praksis ((Kennedy, 2016). For det første vil en utprøving av nye handlingsalternativer når det gjelder leselekser være avhengig av at lærerne er motiverte til å prøve ut nye leksepraksiser. Videre må de kjenne et behov for å endre nåværende leseleksepraksis og se et potensial i de handlingsalternativene som blir presenterte, og de må ha en tro på at disse alternativene faktisk kan forbedre nåværende praksis. Kollegaene mine hadde jo allerede en måte å gi leselekser på, som de sannsynligvis tenkte fungerte godt, og som de mente kunne bidra til at elevene utviklet lesekompetansen sin. Det å ta inn nye metoder eller ideer, betyr jo at lærerne må forlate sin nåværende leseleksepraksis (Kennedy, 2016, s. 948).

Lærerne fikk tilgang til en liste med 10 forskningsbaserte lekseanbefalinger basert på teorien som er presentert i kapittel 2 og 3, som kunne gi rom for refleksjon og diskusjon i lys av lærernes nåværende leseleksepraksis. I figur 4 (s. 31) vises sammenhengen mellom anbefalingene og teorien som er presentert. Figur 5 (s. 32-35) viser listen som lærerne fikk. Til hver anbefaling var det også knyttet noen konkrete eksempler på mulige handlingsalternativ, men jeg var nøye med å formulere disse som muligheter ved hjelp av hjelpeverbet «kan» eller formulere spørsmål slik at eksemplene ikke skulle oppfattes som pålegg eller instruksjoner. Lærerne kunne også velge andre handlingsalternativer enn de som stod på listen for å ivareta deres autonomi. Det er større sannsynlighet for at endringer kan bli varige når lærerene selv får mulighet til å se situasjoner på nye måter, og ta valg på hvordan de vil handle med utgangspunkt i det de erfarer, framfor at de blir presentert for tydelige instruksjoner om hvordan de skal endre praksis (Kennedy, 2016). Lærerne skulle velge en eller flere anbefalinger som de videre skulle prøve ut med elevene sine over en periode på seks uker.

	Forskningsbaserte anbefalinger til god leseleksespraksis på småskoletrinnet:	Referanser
1.	<b>Leseleksen bør ha et klart formål.</b>	Warton, 2001 Trautwein & Ludke, 2009 Holte, 2016 Vatterott, 2018 Hansen, 2009 Hoem & Wagner, 2022
2.	<b>Skolen bør ta initiativ til og legge til rette for at foreldre kan involveres i leseleksen.</b>	Cooper et al., 1998 Hoover-Dempsey et al., 2001 Cooper et al. 2001 Epstein & Van Voorhis, 2001 Warton, 2001 Bempechat, 2004 Corno & Xu, 2004 Walker et al., 2004 Bailey, 2004 Hoover-Dempsey, 2005 Cooper et al., 2006 Patall et al., 2008 Rønning, 2008 Holte, 2016 Nordahl & Drugli, 2016
3.	<b>Leseleksen bør ha som formål å fremme engasjement og motivasjon for lesing.</b>	Guthrie & Wigfield, 2000 Guthrie, 2008 Schunk et al., 2008 Roe, 2011 Kverndokken, 2012 Guthrie et al., 2012 Bjerke & Johansen, 2017 Fountas & Pinnell, 2018 Hennig, 2019
4.	<b>Leseleksen bør ha som formål å utvikle en sikker og automatisert ordlesing, og god leseflyt.</b>	Rasinski, 2012 Kuhn et al., 2018 Lundetræ & Uppstad, 2018 Tønnessen & Uppstad, 2018 Hoem & Wagner, 2022
5.	<b>Elevene bør utvikle strategier for å kunne avkode ukjente ord, og finne forklaring på ukjente ord og uttrykk i teksten.</b>	
6.	<b>Leseleksen bør legge til rette for at elevene får videreutvikle ordforrådet sitt da dette har stor innflytelse på leseforståelsen.</b>	Chall et al., 1990 Cunningham & Stanovich, 1997 Snow & Sweet, 2003 Vellutino, 2003 Biemiller & Boote, 2006 Bråten, 2007 Aukrust, 2007 Lyster, 2009 Nagy & Townsend, 2012 Pinkham & Neuman, 2012 Beck et al., 2013 Blikstad-Balas, 2016 Andreassen, 2018 Roe et al., 2018
7.	<b>Leseleksen bør vektlegge ulike aspekt ved lesing for å utvikle elevens tekstforståelse:</b> 1) Finne informasjon 2) Tolke og reflektere 3) Lese med kritisk blikk.	Säljö, 2010 Wade & Moje, 2000 Blikstad-Balas, 2016 Roe et al., 2018
8.	<b>Leseleksen bør ha som formål å styrke elevenes evne til metakognisjon.</b>	Duke & Pearson, 2002 Baker, 2002 Bråten, 2007 Duke et al., 2011 Kunnskapsdepartementet, 2017 Kunnskapsdepartementet, 2019 Magnusson & Frønes, 2020 Fountas & Pinnell, 2018
9.	<b>Leseleksene bør representere et mangfold av tekster.</b>	Wade & Moje, 2000 Selander & Skjelbred, 2004 Skjelbred & Aamotsbakken, 2010 Tønnessen, 2013 Roe, 2014 Blikstad-Balas, 2016 Roe et al., 2018; Hoem & Wagner, 2022
10.	<b>Leseleksene bør tilpasses den enkelte elev.</b>	Blikstad-Balas, 2016 Holte, 2016 Roe et al., 2018 Lundetræ & Valgermo, 2018

Figur 4: Lekseanbefalinger med referanser til teori presentert i kapittel 2 og 3

Forskningsbaserte anbefalinger til god leseleksepraksis på småskoletrinnet.		
Aspekter ved leseleksen.	Forskning viser..	Forslag til mulige tiltak
<p><b>1.</b></p> <p><b>Leseleksen bør ha et klart formål.</b></p>	<p><i><b>Forskning viser:</b></i>  <i>Elever i begynneropplæringen ser ut til å ha mindre nytte av lekser enn eldre elever. Dette kan ha sammenheng med at de yngste elevene kan ha problemer med å forstå formålet med lekser. Elevene bør oppmuntres til å forstå hvorfor de er pålagt å fullføre en oppgave i lekse.</i></p> <p><i>Med utgangspunkt i forskning kan lekser deles i fem ulike kategorier (treningslekser, forberedelseslekser, utbyggingslekser, integrerte lekser og ferdigstilling).</i></p>	<p>Lærer kan <b>navngi lekser</b> etter formål:</p> <p>«Til i morgen har dere en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• øvelekse (repetere stoff som er kjent og gjennomgått på skolen)</li> <li>• forberedelseslekse (forberede noe som skal brukes i den påfølgende undervisningen)</li> <li>• oppgaver som skal ferdigstilles (oppgaver som er påbegynt på skolen .....»</li> </ul> <p>Lærer kan formulere tydelige <b>lesebestillinger eller leseoppdrag</b> ut over de vanlige beskjedene som kan være «Les 3 ganger», «Les i 15 minutter» eller «Les s. x- y og svar på spørsmål».</p>
<p><b>2.</b></p> <p><b>Skolen bør ta initiativ til og legge til rette for at foreldre kan involveres i leseleksen.</b></p>	<p><i><b>Forskning viser:</b></i>  <i>Strategier som involverer foreldre i gjennomføringen av lekser forbedrer engasjementet og involveringen til foreldrene, men også elevprestasjoner.</i></p>	<p>Lærer kan utarbeide en <b>guide</b> til foreldre med forslag til hvordan de kan veilede barna når de leser leseleksen sammen.</p> <p>Guiden bør ikke ha for mange fokuspunkter, og disse må gjenspeile formålet med leseleksen. De bør skiftes ut etter hvert.</p> <p>Tilbakemelding fra foreldre kan være nyttig.</p>
<p><b>3.</b></p> <p><b>Leseleksen bør ha som formål å fremme engasjement og motivasjon for lesing.</b></p>	<p><i><b>Forskning viser:</b></i>  <i>Gode lesere er aktive og engasjerte. Engasjerte lesere er motiverte for å lese og for å oppnå personlige mål. De er strategiske ved at de bruker ulike tilnæringer for å forstå, konstruerer ny forståelse fra tekst på en kyndig måte basert på tidligere erfaring, og de deltar i sosial interaksjon omkring tekst.</i></p>	<p><b>Valgfrihet</b> er et viktig aspekt for å skape engasjerte lesere. Engasjement og motivasjon stiger hvis elevene får velge tekster/bøker selv.</p> <p>Lærer kan innføre <b>leselogg</b>. Det kan oppleves motiverende at lærer følger elevenes lesing ved spørsmål og ulike typer innspill. I loggen kan læreren gi elevene spesifikk ros og stimulere til videre tekstarbeid ved å <b>stille spørsmål</b> som kan åpne for videre tenkning hos eleven. En mulighet er å bruke:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. identifikasjonsspørsmål (hva ville du gjort?)</li> <li>2. refleksjonsspørsmål (hvorfor skjedde dette?)</li> <li>3. overføringsspørsmål (kunne dette skjedd deg? Har du opplevd noe lignende? Likte du slutten?)</li> </ol> <p>Etter en periode med leselogg kan det arrangeres <b>bokklubb/bokkafé</b> i klasserommet, der elevene får utveksle lese-erfaringer.</p>



<p><b>4.</b></p> <p><b>Leseleksen bør ha som formål å utvikle en sikker og automatisert ordlesing, og god leseflyt.</b></p>	<p><b>Forskning viser:</b></p> <p><i>Å utvikle en god leseferdighet, må elevene utvikle en sikker og automatisert ordlesing og ha god leseflyt.</i></p> <p><i>Forskning viser også at det gir god effekt å rette oppmerksomheten mot barnets høytlesing, og gi dem muligheten til å øve og repetere ord høyt i en sammenhengende tekst, og samtidig gi barnet fortløpende tilbakemeldinger mens det leser (assistert høytlesing).</i></p>	<p>Lærer kan gi <b>leseoppdrag</b> som handler om at eleven skal lese leksen høyt for en voksen. Noen ganger kan det f.eks. også være fint å skulle lese for et dyr eller en lesevenn.</p> <p>Lærer kan gi leseoppdrag som handler om at eleven skal øve på repetert lesing med støtte.</p> <p>Det kan være en fordel at foreldrene får noen kriterier for hva som gjenkjenner leseflyt slik at de kan støtte elevene.</p> <p>Hvordan skal foreldrene gi assistanse for best mulig effekt?</p> <p>Lærer kan <b>formulere kriterier</b> for leseflyt sammen med elevene, og be eleven ta opp egen lesing slik at de selv erfarer framgang.</p>
<p><b>5.</b></p> <p><b>Elevene bør utvikle strategier for å kunne avkode ukjente ord, og finne forklaring på ukjente ord og uttrykk i teksten.</b></p>	<p><b>Forskning viser:</b></p> <p><i>Elevene trenger hensiktsmessige strategier f.eks for å kunne avkode ukjente ord, og de trenger strategier for å finne forklaring på ukjente ord og uttrykk i teksten.</i></p>	<p>Når elevene leser leksen kan de miste tråden i handlingen. Da kan det være en god strategi å lese ordet, og/eller setningen en gang til. Hvis dette ikke hjelper, kan det være lurt å spørre en voksen. Det er viktig at elevene blir flinke til å <b>overvåke</b> egen lesing.</p> <p><b>Lærer kan gi tips til foreldre</b> (om lesemåter for ukjente ord og strategier for å forstå nye ord).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Omkode bokstaver til lyder, og deretter til ord: skj-o-r-t-e «skjorte».</li> <li>- Å uttale konsonanter først og trekke sammen med påfølgende vokal og konsonanter k-att, sp-ann.</li> <li>- Ved lengre ord kan en bruke stavelsesdeling, (la-ste-bil) eller dele i morfem.(laste-bil)</li> <li>- Å bruke kunnskap om lydene i ukjente ord til å lese ukjente ord: «skole» - «spole» pga. den kjente endelsen – ole.</li> <li>- Forstå at sammensatte ord består av kjerne og spesifisering og (fjelltopp= en topp på fjellet)</li> </ul>
<p><b>6.</b></p> <p><b>Leseleksen bør legge til rette for at elevene får videreutvikle ordforrådet sitt da dette har stor innflytelse på leseforståelsen.</b></p>	<p><b>Forskning viser:</b></p> <p><i>Elevenes leseforståelse henger tett sammen med begrepsforståelsen, og vokabulartrening er derfor en viktig del av den første leseopplæringen.</i></p> <p><i>«Fjerdeklasseknekken» beskriver et fall i leseferdigheter fra fjerde trinn til tross for gode avkodingsferdigheter. Forskerne forklarer denne tilbakegangen med manglende fokus på utvikling av begrepskunnskap i småskolen.</i></p>	<p>Høyfrekvente ord skal læres, men det er viktig at elevene også blir presenterte for ord fra et mer akademisk språk (skolespråket). Det kan være lurt å plukke ut noen ord fra emner dere jobber med. Ord/begreper presenteres først på skolen, for så å bli bearbeidet når eleven leser leksen.</p> <p>Lærer kan <b>plukke ut 3-5 ord i leseleksa</b> avhengig av alderstrinn. Elevene kan godt være med i denne prosessen. Lærer kan gi konkrete leseoppdrag i forbindelse med leseleksen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-finne synonymmer, antonymer</li> <li>-la elevene lage definisjoner, skriftlig eller muntlig.</li> <li>-undersøke om ord har flere betydninger?</li> <li>-be elevene lage setninger som inneholder målordet/-ene.</li> </ul>

<p><b>7.</b></p> <p><b>Leseleksen bør vektlegge ulike aspekter ved lesing for å utvikle elevens tekstforståelse:</b></p> <p><b>1) Finne informasjon</b></p> <p><b>2) Tolke og reflektere</b></p> <p><b>3) Lese med kritisk blikk.</b></p>	<p><b>Forskning viser:</b></p> <p><i>Elevene trenger øvelse i å lese autentiske tekster som speiler samfunnets tekstkultur.</i></p> <p><i>Spørsmålene elevene er vant med å få når de leser på skolen, er styrende for hvordan de leser på egen hånd.</i></p> <p><i>Elevene skal lære å:</i></p> <p><i>Finne informasjon som er direkte, tydelig, eller eksplisitt uttrykt i teksten, men også kunne tolke og reflektere over det de leser (f.eks over form og innhold) Finne og kombinere element fra ulike steder i teksten. Skille mellom relevant og konkurrerende informasjon. Elevene må øves opp i å kunne lese mellom linjene.</i></p>	<p><b>Lekseanbefaling med utgangspunkt i å utvikle elevens tekstforståelse:</b></p> <p>Lærer kan gi leseoppdrag som handler om å lage ny overskrift, formulere hensikt med tekst, øve seg på å gjenfortelle, oppsummere avsnitt osv.</p> <p>Tekstutvalget i NP kan sette lærere på sporet av hvilke tekster som kan brukes, eller finne andre autentiske tekster som kan være velegnet i denne sammenhengen.</p> <p>Forslag til <b>leseoppdrag</b>. Elevene <b>må</b> være trygge i fremgangs-måten før dette blir lekse.</p> <p><b>1. Tidslinje – en øvelse i å organisere hendelser kronologisk.</b> Lærer velger ut hendelser i en tekst og skriver dem ned på et ark som elevene får utdelt. Elevene får i oppdrag å plassere dem i riktig rekkefølge.</p> <p><b>2. Overskriften som forsvant – en øvelse i å sammenfatte tekstens hovedpoeng.</b> Læreren kan fjerne overskriften i en tekst. Elevene får i oppdrag å foreslå ny overskrift.</p> <p><b>3. Hypotesetesting/ blabb –</b> Læreren har forberedt en tekst der <b>nøkkelordet</b> – det hele teksten handler om – er tatt bort. Dette ordet er byttet ut med ordet «blabb». Elevene får utdelt teksten og får i oppdrag å finne ut hva «blabb» er.</p> <p><b>4. Puslespillet – øvelse i å trekke bevisste slutninger.</b> Lærer finner en tekst og fjerner flere av ordene i teksten og plasserer dem nederst på oppgavearket. Eleven får i oppdrag å fylle inn rett ord på rett plass.</p>
<p><b>8.</b></p> <p><b>Leseleksen bør ha som formål å styrke elevenes evne til metakognisjon.</b></p>	<p><b>Forskning viser:</b></p> <p><i>Elevene må lære å overvåke forståelsen sin underveis i lesingen, og ha strategier for å gjenopprette forståelsen dersom den blir brutt.</i></p> <p><i>De trenger å bli bevisste på ulike forståelses- og metakognitive strategier som hjelper dem å få innsikt i og kunne vurdere sin egen lesing.</i></p>	<p>Lærer kan utvikle <b>lesebestillinger/leseoppdrag</b> med utgangspunkt i strategiene under:</p> <p><b>Hukommelsesstrategier</b> – lese et avsnitt flere ganger, gjenta, eller skrive deler av teksten (nøkkelord, definisjoner, fraser, setninger etc.)</p> <p><b>Organiseringsstrategier</b> – tegne begrepskart, eller tankekart, lage sammenfatninger, skape en oversikt.</p> <p><b>Elaboreringsstrategier</b> – Sammenligner det nye med noe en vet fra før, trekke inn personlige erfaringer.</p> <p><b>Overvåkingsstrategier</b> – sjekke sin egen forståelse under lesing. Vi øver opp elevens <b>metakognisjon</b> ved å lære dem enkle lesestrategier som å stoppe opp, gå tilbake og ta et annet initiativ for å skape forståelse.</p>

<p><b>9.</b></p> <p><b>Leseleksene bør representere et mangfold av tekster.</b></p>	<p><i>Forskning viser:</i></p> <p><i>Elevene må få erfaring med et mangfold av tekster og sjangere, både digitalt og papirbasert. Literacy forutsetter et utvidet tekstbegrep, som blant annet innebærer at tekster er mer enn ord og setninger. De kan også bestå av andre uttrykksformer som bilder og grafiske framstillinger.</i></p>	<p>Elevene bør får erfaring med <b>et mangfold av tekster og sjangere</b> – både digitale, papirbaserte og multimodale tekster – og ikke bare tekster fra en felles lesebok.</p> <p>Lærer kan hente tekster fra tidsskrifter, aviser, blader, internettsider, bøker og andre kilder.</p>
<p><b>10.</b></p> <p><b>Leseleksene må tilpasses den enkelte elev.</b></p>	<p><i>Forskning viser:</i></p> <p><i>Lærere må gi lekser som er tilpasset hver enkelt elev, slik at leksen blir interessant, motiverende og gir den enkelte lyst til å lære.</i></p>	<p>En måte å tilpasse på er å gi eleven ulike <b>leseoppdrag</b> til felles tekst.</p> <p>Nivådelte bøker og tekster.</p> <p>Lærer kan tenke over om alle elevene trenger å lese en tekst like mange ganger, og om noen elever bare skal lese deler av en tekst.</p>

Figur 5: Forskningsbaserte anbefalinger med eksempler på handlingsalternativer

## 4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmål, valgte jeg å samle inn empiri gjennom et fokusgruppeintervju. Dette begrunner jeg med at jeg får en dypere og mer nyansert forståelse av lærernes erfaringer med utprøving av nye handlingsalternativer i leksepraksisen sin.

Fokusgruppeintervjuet skiller seg fra et tradisjonelt gruppeintervju ved at det legges til rette for at deltakerne samtaler med hverandre, mens dialogen i et gruppeintervju i større grad skjer mellom forskeren og de ulike deltakerne (Morgan, 1997). Målet var å kunne innhente informantenes erfaringer og refleksjoner etter endt intervensjon. Jeg begrunner også valget av fokusgruppeintervju med den muligheten det gir informantene til å komme på ulike hendelser, eller til å utdype beskrivelser av hendelser og erfaringer som de har gjort seg med utgangspunkt i det de andre informantene sier (Postholm, 2020, s. 72). Dette kan skape en innsikt som gjerne ikke ville latt seg produsere uten dynamikken i gruppen og den friheten som deltakerne fikk i samtalen. Informantene kan uttrykke seg friere, og jeg som forsker får tilgang til forhold som kan være vanskeligere å få frem i et gruppeintervju der forskeren stiller spørsmål til deltakerne som så avgir svar til forskeren (Lerdal & Karlsson, 2009, s. 172). Et fokusgruppeintervju harmonerer med en oppfatning av at kunnskap er noe som konstrueres i samspillet mellom

mennesker (Andersson-Bakken & Dalland Pedersen, 2021, s. 94). Min rolle som forsker var å lede og holde fokus i intervjuet, og jeg presenterte noen «kjøreregler» for hvordan gruppediskusjonen skulle foregå. Informantene satt rundt et rektangulært bord, og hadde øyekontakt med hverandre hele tiden. På den måten ble det en naturlig turtaking mellom informantene, og jeg ba dem ikke være redde for å gjenta seg selv hvis talen ble avbrutt av hosting eller lignende. De fikk også instruksjoner om å prøve å snakke høyt og tydelig, og ikke i munnen på hverandre av hensyn til lydopptaket.

Intervjuformen i dette studiet var semistrukturert, og ble utført i overenstemmelse med en intervjuguide. Intervjuguiden skulle ivareta både den teoretiske dimensjonen, og det å skape en god intervjusituasjon. Guiden sirklet inn tre hovedtemaer: 1. *Hva var praksis før intervusjonen?* Dette dannet en slags baseline for utprøvingen. 2. *Hvilke forskningsbaserte anbefalinger velger lærerne å ta tak i? Hvordan velger de å gjøre dette?* og 3. *Hvilke erfaringer sitter de igjen med etter utprøvingen?* (Se intervjuguide i vedlegg 1). Under hver hovedkategori hadde jeg stikkord som var til hjelp hvis jeg måtte stille utfyllingsspørsmål underveis, men også underspørsmål som kunne ble stilt dersom deltakerne ikke nevnte noe om dette i intervjuet. I et semistrukturert intervju har jeg også mulighet for å følge opp moment som ikke er skrevet ned, og til å følge opp generelle spørsmål med konkrete spørsmål, følge opp tråder fra intervjupersonene og stille spørsmål som ikke er formulerte på forhånd. Intervjuet er samtidig preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, for på den måten å kunne forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonene forteller (Krumsvik, 2019, s. 166). Jeg opplevde at denne fleksibiliteten gav en god flyt i intervjusamtalen. De tre kategoriene i intervjuguiden ble vektlagt likt tidsmessig, og det var et mål å få til en god balanse mellom å lytte til det informantene hadde å si, samtidig som det var viktig å bringe de ulike temaene inn i intervjusituasjonen.

Informantene er primærkilden til informasjon og datamaterialet i denne studien. Derfor uttrykte jeg stor taknemlighet for deres deltakelse etter endt intervju. Jeg understreket også at intervjuet gikk fint, og at alt som ble sagt, ville bli behandlet konfidensielt. Ifølge NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, skal alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, meldes til personvern ombudet for forskning. Med personopplysninger menes opplysninger og vurderinger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson (Postholm, 2020, s. 154). Denne studien ble godkjent av NSD og det ble skrevet om taushetsplikt og konfidensialitet i det informerte samtykket som ble levert til informantene i forkant (Se samtykkebrev i vedlegg 3). Alle informantene ble også informert

om at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst, og uten å måtte oppgi grunn, helt frem til levering av oppgaven i juni 2022. Det er et viktig etisk prinsipp at forskeren informerer om forskningsprosessen før forskningsarbeidet tar til, slik at deltakerne vet hva som skal foregå og dermed vet hva de samtykker å engasjere seg i (Postholm, 2020, s. 145).

#### 4.2.1. Lydopptak og transkribering

Under intervjuet brukte jeg en mobildataapp som heter nettskjema-diktafon for å samle inn lyddata. Informantene fikk informasjon om at lydfilene av sikkerhetsgrunner ikke kan avlyttes på mobilenheten, men blir overført til Nettskjema.no. For å sikre meg at ikke selve opptaket ble forstyrret underveis, slo jeg av alle varslinger og satte mobiltelefonen i flymodus. Jeg lot også skjermen stå på når appen var i bruk for å sikre at det ikke oppsto forstyrrelser mens opptaket pågikk. Jeg brukte to opptaksenheter (mobiler) parallelt for å forebygge tap av data om et opptak skulle feile. Av sikkerhetsmessige og tekniske årsaker er det dessverre ikke anledning til å gjenopprette opptak når noe har gått galt på telefonen og lydfilen ikke er lastet opp til Nettskjema. Jeg installerte appen på en ekstra mobil-enhet, og ettersom opptaket gikk uproblematisk, slettet jeg denne like etter opptak. Maks lengde for hvert opptak er 45 minutt, og derfor måtte intervjuet tas opp i to omganger. Etter endt intervju lastet jeg opp de to opptakene og verifiserte at oversendelsen gikk greit.

Neste steg var å klargjøre intervjumaterialet for transkribering fra talespråk til et ortografisk skriftspråk. Transkriberingen er en viktig del av intervjuprosessen fordi en da behandler rådata. Situasjonen blir på en måte levende igjen, og jeg ble veldig godt kjent med materialet mitt. For reliabilitetens del er det viktig å unngå at viktige data går tapt og derfor var jeg opptatt av å bruke en god lydopptaker og sørge for at intervjuet ble holdt i stille og rolige omgivelser. Jeg valgte å transkribere selv da jeg opplever dette som en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 46). Opptakene ble spilt av inne i Nettskjema.no, og transkribert manuelt ved siden av. Opptaket hadde god lyd kvalitet, og det er svært nyttig å kunne endre avspillingshastighet mens en transkriberte. Det var også mulig å gå 15 sekund bakover og fremover i tid hvis jeg trengte en gjentakelse på noe som nettopp var blitt sagt. Selve transkripsjonen besto av 7093 ord, og målet var å utvikle meningsenheter fra transkripsjonen da det ikke er mulig å fremstille transkripsjonen i sin helhet. En annen fordel ved å transkribere selv, er at jeg som forsker kjenner konteksten. I et fokusgruppeintervju kan det også være vanskelig å skille mellom ulike stemmer, og vite hvem som har sagt hva. Derfor er det viktig at den som transkriberer kjenner konteksten (Nilssen, 2012, s. 48). I transkripsjonen valgte jeg å skrive bokmål i stedet for dialekt

for å ivareta anonymiteten til informantene, og hovedvekten ble lagt på innholdet i det lærerne sa, mens andre uttrykk, som pauser, ikke-språklige lyder og kroppslyder som hosting, ikke ble tatt med. For å skille informantene fra hverandre og sikre anonymiteten, ga jeg dem bokstavnavn, A, B, C, D, E, F, G, H i kodingsskjemaet. Når resultatene skulle presenteres valgte jeg med hensyn til informantene å anonymisere ytterligere, og gikk derfor bort fra bokstavkoding, og har valgt å vise til *lavere og eldre trinn* og *ynge og eldre elever* i løpende tekst.

### 4.3 Analyse og utvikling av koder og temaer

Kodingen er den delen av prosessen der du går åpent ut for å finne merkelapper som du setter på materialet, mens kategoriseringen er den mer systematiske samlingen av ulike koder under større kategorier, eller temaer (Nilssen, 2012, s. kap. 4). Jeg har valgt en presentasjonsmetode som kalles *Tematisering* som utgangspunkt for analyse-og drøftingsarbeid i denne kvalitative studien (Dalen, 2011).

#### 4.3.1 Koding av det transkriberte materialet

Jeg valgte å transkribere, kode og tematisere datamaterialet i tekstprogrammet word der jeg markerte tekstfragmenter i ulike farger. Før koding og tematisering besto datasettet av 23 sider med transkribert tekst i liggende format. Kodingen er både empirinær og induktiv, men også teoristyrte og deduktiv. Noen av kodene ble utviklet i arbeidet med det empiriske materialet, mens andre er teoretiske begreper. Det er ikke uvanlig å bruke en kombinasjon av induktiv og deduktiv koding, og dette kan kalles abduktiv analyse (Anker, 2020, s. 79). Gjennom den abduktive analyseprosessen ble kodene identifisert og konstruert dels gjennom å jobbe med materialet, dels gjennom det teoretiske rammeverket, dels gjennom forskningsspørsmål og hovedkategoriene i intervjuguiden. I figur 6 (s. 39) vises et utdrag av denne kodingsprosessen.

### Transkripsjon av intervju gjennomført 22.02.22

	Transkripsjon	Koder	Tema
<b>F:</b>	Da vil jeg ønske dere velkommen til dette fokusgruppeintervjuet. Før vi starter skal jeg repetere kjøregelene som gjelder for gjennomføringen av intervjuet. Det er ønskelig at dere samtaler med hverandre, og så tar jeg ordet når jeg trenger det. Dere må gjerne gjenta det dere sa hvis dere blir avbrutt, og siden intervjuet blir tatt opp, er det fint hvis dere snakker høyt og tydelig, og ikke i munnen på hverandre....Da starter vi med det første hovedpunktet. Kan dere fortelle litt om leseleksepraksis før utprøvingen startet?		
<b>A:</b>	Skal vi starte da?		
<b>B:</b>	Ja, vi kan starte. Vi hadde...		
<b>A:</b>	Nei, vi har jo småbok. Vi har vel hatt det i åtte uker nå?	Felles lesebok, nå småbøker	Type leselekse før intervensjon
<b>B:</b>	Ja, for vi begynte, vi var akkurat ferdige med å gå gjennom alfabetet før dette her startet. Så det var jo egentlig veldig greit. Ja, så før det så hadde vi jo leselekse i den vanlige lesebok.		
<b>A:</b>	Og tre ganger skulle de lese...		
<b>B:</b>	Ja, og til hver dag...altså i uka, ja.. og der er det jo delt inn i de tre nivåene, sånn at alle skal lese det første, og så var det litt opp til de hjemme og legge seg der de skulle være, i starten før vi ble så veldig godt kjent med dem.	Leselekse hver dag, og nivådelte lekser	Hyppighet Tilpassede leselekser
<b>A:</b>	Da leste de jo bare for å terpe og repetere, og ja, så øve seg på lydene...		
<b>B:</b>	Mm...så gikk vi jo gjennom leksene på skolen før de fikk det med seg hjem, og så prøvde vi å gå gjennom dem i slutten av uka sammen med elevene på stasjoner.	Gikk gjennom i forkant.	Forberedelse og oppfølging av lekser.
<b>A:</b>	Ja, vi hørte dem..		
<b>B:</b>	Ja, vi hørte dem i lesing.		

Figur 6: Utdrag fra transkripsjon som viser tekstfragmenter i ulike farger.

#### 4.3.2 Koding og tematisering

Selve analysearbeidet ble delt inn i tre deler med utgangspunkt i de tre hovedkategoriene i intervjuguiden (vedlegg 1): *Praksis før intervensjon, hvilke forskningsbaserte anbefalinger velger lærerne å ta tak i og hvilke erfaringer de satt igjen med etter utprøvingen.* Spørsmål 1, altså praksis før intervensjon, hadde syv underpunkter som gjenspeiler det teoretiske rammeverket om lekseforskning, og ble et naturlig fundament for tematiseringen av datamaterialet. Arbeidet resulterte i seks ulike tema: *type leselekser før intervensjon, hyppighet og lengde på tekst, tilpassede leselekser, formål med leseleksen, foreldreinvolvering og forberedelse og oppfølging av leselekser.* Jeg valgte å presentere disse i en tabell med et tema i hver kolonne (se fig. 7, s. 40). Hensikten med denne tabellen var å gjøre analysen transparent og vise at tematiseringen er gjennomført på en systematisk og vitenskapelig måte. Transperans kan styrke forskningens reliabilitet (Nilssen, 2012, s. 154).

1. Leseleksepraksis før intervensjon					
Tema: Type leseleker før intervensjon	Tema: Hyppighet og lengde på tekst	Tema: Tilpassede leseleker	Tema: Formål med leseleksen	Tema: Foreldreinvolvering	Tema: Forberedelse og oppfølging av leseleker
<p><b>A og B:</b> Elevene har hatt lekse i «felles lesebok» frem til åtte uker før intervensjon. De startet med småbøker da alle bokstavene var gjennomgått.</p> <p><b>E og F:</b> Elevene har hatt leseleke i småbøker fra mandag til torsdag, og engelsk leseleke til fredag, for variasjonens skyld.</p> <p><b>Sitat: E</b> «Og så er det litt kjekt med...å ha litt variasjon med engelsk leseleke til fredag...litt kjærkomment når de har lest samme lekse i tre dager (...).» (Lærerinformant, 2022)</p> <p>Elevene har periodevis hatt leseleker i Relemo.</p>	<p><b>A-D:</b> Leseleker hver dag. Korte tekster.</p> <p><b>E og F:</b> Leseleker hver dag. Korte tekster.</p> <p><b>G og H:</b> Leseleke hver dag. Lengde på tekst varierer, men de er som regel ganske korte.</p> <p><b>Sitat: H</b> «Lekser er viktig i alle fag, så det er noe vi prioriterer alltid å ha med (...).» (Lærerinformant, 2022)</p>	<p><b>A og B:</b> Leseleksen i «felles lesebok» er delt inn i tre fokusområder: Lyder, stavelser og tre nivådelte tekster. Alle elevene måtte i starten lese lydene, og så var det opp til foreldrene å avgjøre om de skulle lese mer. 1. trinn begrunner dette med at hovedfokus i starten var å terpe og repetere lyder.</p> <p><b>Sitat:</b> «Der er det jo delt inn i de tre nivåene, sånn at alle skal lese det første, og så var det litt opp til de hjemme og legge seg der de skulle være...i starten før vi ble så veldig godt kjent med dem.» (Lærerinformant, 2022)</p> <p>Småbøkene er nivådelte. Nivådelte småbøker. Elevene er delt inn i grupper på fire og fire.</p> <p><b>E og F:</b> Elevene får bøkene med seg hjem på mandag,</p>	<p><b>A og B:</b> Leser for å automatisere lydene. Opplever at de ikke kunne hatt et annet fokus. Snakker om at elevene må forstå formålet selv om det ikke er eksplisitt uttrykt, (gjennom forberedelse, og måten de rammer det inn på).</p> <p><b>Sitat:</b> «Og jeg...elevene og...de skjønner jo hvorfor de må gjøre denne lekse...sant?...for nå har vi gått gjennom det på skolen...vi øver på den bokstaven...og da virker det som alle de vet det på en måte. (... da skal jeg hjem og øve enda mer og få hjelp hjemme.» (Lærerinformant, 2022)</p> <p><b>E og F:</b> Forbedre generell leseferdighet: -Teknisk lesetrening -Trene på leseforståelse -Kunne fortelle om det de har lest</p>	<p><b>A og B:</b> I starten hadde elevene leseleke i felles lesebok. Da hadde ikke lærerne kontroll på om lekse ble lest, og de fikk gjerne høre gjennom elevene hvor mange ganger de hadde lest, om de hadde lest osv. Når elevene gikk over til småbøker måtte foreldrene signere på at boken var lest. Foreldrene signerer og bekrefter dermed at ungene har lest tre ganger. Det blir litt mer forpliktende for foreldrene. Ønsker ikke at elevene skal gjøre leseleksen alene.</p> <p><b>E og F:</b> Merker at det er sosiale skillerlinjer i elevgruppen, men vegrer seg for å gjøre noe med det. Legger ansvaret over på foreldrene.</p> <p><b>Sitat:</b> «En merker jo veldig forskjell fra hjem til hjem på hvor mye som blir lest...det er det som er det vanskeligste synes jeg... når de begynner å komme opp i sånn som...mine går i tredje nå...så ser jeg jo at de som burde øvd mest er de som har foreldre som ikke ser viktigheten med det (...).»</p> <p><b>E og F:</b> De opplever at det er de samme foreldrene som ikke følger opp, og tror ikke det har noe å si på hvilken plattform uke-</p>	<p><b>A og B:</b> Gikk gjennom leseleksen i lesebok i forkant.</p> <p>De nivådelte småbøkene blir ikke gjennomgått.</p> <p>Uttrykker litt usikkerhet om i hvilken grad lekse ble fulgt opp.</p> <p><b>Sitat:</b> «Og så prøvde vi å gå gjennom på stasjoner på slutten av uka (...).» (Lærerinformant, 2022)</p> <p><b>E og F:</b> Går ikke gjennom småbøkene i forkant.</p> <p>Hører elevene i leseleksen på stasjoner hver torsdag, og den engelske leseleksen leser de høyt hver fredag på skolen.</p> <p><b>G og H:</b> Det tematiske stoffet ble gjennomgått på skolen, men ikke</p>

Figur 7: Et utdrag fra tabellen som ble brukt i den første fasen av analysearbeidet.

I den andre hovedkategorien ble temaene bestemt ut fra de anbefalingene informantene hadde valgt å arbeide med under intervensjonen: foreldreinvolvering, fremme engasjement og lesemotivasjon, utvikle en sikker og automatisert ordlesing og god leseflyt, et tydelig formål og vektlegge aspekter som å finne informasjon, tolke og reflektere og lese med kritisk blikk. Her ble informantene oppfordret til å fortelle hva de hadde gjort og hvorfor (se fig. 8).

2. Hvilke forskningsbaserte anbefalinger velger lærerne å ta tak i? Hvordan velger de å arbeide med anbefalingene?				
Anbefaling 1: Leseleksen bør ha et klart formål.	Anbefaling 2: Skolen bør ta initiativ til og legge til rette for at foreldre kan involveres i leseleksen.	Anbefaling 3: Leseleksen bør ha som formål å fremme engasjement og motivasjon for lesing.	Anbefaling 4: Leseleksen bør ha som formål å utvikle en sikker og automatisert ordlesing, og god leseflyt.	Anbefaling 7: Vektlegge ulike aspekter ved lesing for å utvikle elevens tekstforståelse: 1) Finne informasjon 2) Tolke og reflektere 3) Les med kritisk blikk
<p><b>E og F:</b> De laget «en guide» som de valgte å ha på ukeplanen gjennom hele intervensjonen. Guiden besto av to fokuspunkter for leseleksen hver uke, og disse ble skiftet ut regelmessig: Eks: - stoppe etter punktum - lese med innlevelse og intonasjon - korrigerer feilste ord for bedre leseflyt - Stille spørsmål til tekst for å kontrollere leseforståelse.</p> <p><b>E og F:</b> Guiden skulle vise foresatte at skolen hadde et tydelig formål med leseleksen.</p>	<p><b>A og B:</b> Utarbeidet en guide til foreldrene: - fremme motivasjon ved å lese sammen med barnet. - Velge riktig tidspunkt - Snakke om bildene - Hjelp barnet til å undre seg / tenke over lesingen - gi dem strategier for hva de skal gjøre hvis barnet stoter på bokstaver det ikke kjenner. - La barnet få tid til å rette seg selv. Gi ros! - Ikke forvent at barnet skal lese boka alene før barnet selv ønsker det. - Be barnet finne et bestemt ord i teksten (katt). Ikke si: Hva er det for et ord? - Husk tidsaspektet! Ikke la barnet gå lei av lesingen.</p> <p><b>Sitat:</b> «Det var jo fordi at vi skjønte at</p>	<p><b>A og B:</b> De fikk et leseopplag m/ tilhørende skriveopplag i uken.</p> <p>Leseopplaget kunne være: *lese under noe *lese ute *lese for en kosebarnse eller leke *lese mens en står på ett bein *lese mens en har et øye lukket *lese med tullestemme *lese i et mørkt rom med lommelykt.</p> <p><b>Sitat:</b> «Og så er det små barn i 1. klasse som ikke er så motiverte for å lese... så det ville vi prøve å gjøre noe med (...).» (Lærerinformant, 2022)</p>	<p><b>A og B:</b> Leseguiden skal hjelpe foreldrene til å veilede på en god måte når barnet leser. Målet er at dette vil være en medvirkende årsak til bedre leseflyt på sikt.</p> <p><b>E og F:</b> Det er viktig at de flinke leserne blir mer nøyaktige, og derfor er det viktig å ha fokus på dette. Lærerinformant forteller at de ønsker å ha noen enkle og konkrete fokuspunkt hver uke: Eks: - å stoppe ved punktum - lese endelser osv. - lese med flyt og intonasjon - foresatte stiller spørsmål til lekse for å sjekke forståelsen</p> <p><b>G og H:</b> Lærerne valgte automatisert</p>	<p><b>G og H:</b> <b>Sitat:</b> «I tillegg til at vi var innom 7...vi prøvde oss på den...den var relativt ganske omfattende...så der har vi ikke kommet så langt...så der vil vi fortsette videre (...).»</p>

Figur 8: Et utdrag fra tabellen som ble brukt i den andre delen av analysearbeidet.



Siste del av analysen tok utgangspunkt i hovedkategori tre i intervjuguiden som dreide seg om hvilke erfaringer informantene satt igjen med etter utprøving, og hva de tenkte om videre leksepraksis (se fig. 9). Temaene ble i denne delen bestemt av det som informantene vektla i sin tilbakemelding: *Motivasjon og leseengasjement, formål, foreldreinvolvering, leksebevissthet og videre praksis.*

3. Hvilke erfaringer sitter dere igjen med etter utprøvingen? Hva tenker informantene om videre leksepraksis?				
Tema: Motivasjon og leseengasjement	Tema: Formål	Tema: Foreldreinvolvering	Tema: Leksebevissthet	Tema: Videre praksis
<p><b>A og B:</b> Lærerne kaller intervusjonen for en leseoppdragelse: De har erfart at leseoppdraget har vært en positiv opplevelse for både elever og foresatte. Foreldre melder tilbake at motivasjonen for lesing har økt, og elevene har ønsket å gjennomføre leseoppdraget flere ganger i løpet av uken.</p> <p>Lærerne ser også at dette har vært en samlede aktivitet på skolen også. Elevene gleder seg til å fortelle hvor de har lest, hvordan de har lest, eller hvem de har lest for. De har en felles gjennomgang hver uke der elevene forteller om sin leseopplevelse. De opplever økt engasjement og motivasjon for lesing blant de minste gjennom intervusjonen.</p> <p><b>Sitat:</b> «Jeg fikk og bilde (...) de stifta på sånn bilde av han som satt under bordet og leste (...) og det gjør det litt ekstra». (Lærerinformant, 2022)</p> <p><b>G og H:</b> Lese glede er et mål, og de opplever å ha fått et mer reflektert forhold til</p>	<p><b>G og H:</b> Å være en god teknisk leser er viktig, men du skal også vite hvorfor du leser akkurat den teksten. De skal også lære å lese kritisk.</p> <p><b>Sitat:</b> «Hva er viktig da? Ta tak i de ulike strategiene...ok, har jeg leset teksten godt, hvordan kan jeg lese teksten på en god og effektiv måte, hvordan kan jeg plukke ut den informasjonen som er relevant? Dette må vi ha fokus på fremover».</p> <p>Har fått et mer presist språk når en skal forklare elevene formålet med leseleksen.</p> <p>Derfor er det spesielt viktig å tenke over hvilke leseleksur vi gir.</p> <p>Mener foreldregenerasjonen har endret seg. Alt</p>	<p><b>E og F:</b> Selv om noen elever lider under at de får mindre oppfølging hjemme, så betyr ikke det at alle skal bli like dårlige.</p> <p><b>Sitat:</b> «Vi må jo prøve å dra flest mulig med oss til å bli bedre». (Lærerinformant, 2022)</p> <p>Uttrykker forståelse for at elevene har lange og til tider slitsomme dager. Gir eksempel på en mor som fortalte om sønnen som satt på fanget til en sovende far og leste småboken sin. Derfor kan av og til være utfordrende å rette pekefingeren mot dem som ikke leser.</p> <p><b>E:</b> Og så er det jo sånn at når de kommer torsdag og skal lese småboka, så er det noen som ikke kan</p>	<p><b>E og F:</b> Ønsker at skolen skal ha en tydelig forventning til foreldrene. De som ikke møter på foreldremøtene, kan bli innkalt på nytt for å sikre at informasjonsflyten når alle. Det blir forpliktende i en helt annen grad.</p> <p><b>G og H:</b> Storre grad av refleksjon rundt egen leseleksepraksis. De opplever det som positivt at dette har blitt løftet frem, og når en sammen sitter og diskuterer hva lesing innebærer og hvilke leseleksur en skal gi, skaper dette større bevissthet hos den enkelte.</p> <p><b>Sitat:</b> «Leseleksa er noe vi må trekke frem, eller løfte opp, og at vi liksom er litt samlet om det (...)». Lærerinformant, 2022 De mener at måten intervusjonen er lagt opp på burde videreføres til skolens utviklingsarbeid.</p>	<p><b>A og B:</b> 1. klasse vil fortsette med leseoppdraget.</p> <p>På det første foreldremøtet på høsten vil bor en vektlegge å gi enda tydeligere informasjon og avklare forventninger i forhold til hvordan foresatte skal følge opp leseleksen. En må benytte det potensialet som ligger i engasjerte og motiverte foreldre som ønsker å delta i å gi skolestarterne en god leseoppdragele.</p> <p><b>E og F:</b> Vil ha større variasjon i type leseleksur: - bruke flere fagtekster - Passe på at det ikke blir et ensformig mønster.</p> <p>Vi bør sitte sammen flere trinn og reflektere over det med leseleksur.</p> <p><b>Sitat:</b> «Vi går jo fort inn i et spor (...) og der blir du værende (...) og det er liksom både å få idéer og mer motivasjon til å tenke litt annerledes (...) det trenger vi, for den hverdagen tar deg...det blir fort at</p>

Figur 9: Et utdrag fra tabellen som ble brukt i den tredje delen av analysearbeidet.

## 4.4 Etiske betraktninger

### 4.4.1 Forskerrollen

Å forske på egen arbeidsplass kan reise flere etiske utfordringer. For det første kan det være vanskelig for en potensiell deltaker å si nei til å delta hvis de har et relasjonelt forhold til meg som forsker. Det var derfor viktig at rekrutteringen tok hensyn til dette, slik at de forespurte kollegene mine faktisk opplevde deltakelsen som frivillig. Jeg forsikret deltakerne i studien om at relasjonen til meg ikke ville endre seg dersom de valgte å ikke delta, eller om de valgte å trekke seg på et senere tidspunkt.

Videre er det viktig å være bevisst hvordan man tolker det som blir sagt i en intervjusituasjon. Jeg som forsker tolker først og fremst det som informantene formidler, men tolkningen vil også være påvirket av både teori, tidligere forskning og min forforståelse av det som blir sagt i

intervjuet. I denne studien har jeg et utvalg informanter som jeg kjenner godt, og samtidig skal vi diskutere et tema som jeg har en del kunnskaper om. Jeg nevnte innledningsvis at jeg har en uro i forhold til den leseleksepraksisen som eksisterer på vår skole, og at det av den grunn kan føre til at det blir vanskelig å stille med et helt åpent sinn. Derfor var det veldig viktig for meg å hele tiden ha fokus på intensjonen med prosjektet, og gjennom hele intervjuprosessen være veldig bevisst de potensielle fallgruvene jeg kunne snuble i underveis. En fallgrube kunne være at i denne studien var det jeg som forsker som introduserer noen nye praksiser som jeg ønsket at lærerne skulle prøve ut, uten at de hadde identifisert et problem med egen leseleksepraksis (jf. Kennedy, 2016). Jeg var bevisst på ikke å gi lærerne noen ytterligere instruksjoner om hva de skulle gjøre, ut over å velge blant anbefalingene, og ønsket at de selv skulle prøve ut nye handlingsalternativer og gjøre seg opp sin egen mening.

#### 4.4.2 Validitet og reliabilitet

Validitetsbegrepet i kvalitativ forskning dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale et al., 2009, s. 250). Det er viktig å ha en høy grad av bevissthet rundt validitet gjennom hele prosessen, og jeg mener å ha valgt et forskningsdesign og en metode som egner seg til å kunne besvare problemstillingen i denne studien.

Validitet omfatter også hvordan jeg har analysert og tolket det som kommer frem i intervjuet, og hvordan jeg har relatert dette til teorien. Det har vært viktig å fremstille sitater i en riktig kontekst, og for å sikre validiteten til sitatene og innholdet i analysetabellen, ble det foretatt en member checking der informantene ble bedt om å lese gjennom analysetabellene for å sikre at de kjente seg igjen i sitater og de beskrivelsene og tolkningene jeg hadde foretatt (Postholm, 2020, s. 132).

Den interne validiteten sier noe om resultatene fra en studie er riktige i forhold til det en hadde et ønske om å undersøke. Den eksterne validiteten handler om hvorvidt funnene kan generaliseres utover sosiale settinger (Krumsvik, 2019, s. 192). Denne studien hadde ikke som mål å finne en objektiv sannhet om hvordan leseleksepraksisen utspiller seg på vår skole. Det var de åtte informantene sin meningsskapning som sto i sentrum for studien, og det var deres forståelse av situasjonen som ble studert. En viktig begrunnelse for å forankre dette prosjektet lokalt, var å gjøre det så praksisnært og relevant som mulig, slik at det kunne bli et viktig bidrag inn i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen vår. Jeg valgte å være fullstendig på utsiden gjennom selve intervensjonen, og formidlet dette til informantene på informasjonssmøtet vi hadde helt i starten. Målet med utprøvingen var ikke nødvendigvis en endring av praksis, men

en kritisk refleksjon med utgangspunkt i de forskningsbaserte anbefalingene som jeg hadde utarbeidet.

Vanligvis refererer reliabilitet til resultatenes pålitelighet, og det normale kriteriet er at resultatene kan reproduseres og gjentas (Postholm, 2020, s. 169). Dette er ikke i samsvar med logikken i kvalitative intervjuer, fordi det vil være umulig å gjenta et intervju på samme måte. Begrepet pålitelighet er gjerne en mer hensiktsmessig term å bruke, og Postholm (2020, s. 170) nevner at målet er å nå frem til en *autentisk forståelse* av informantenes erfaringer. På den andre siden kan vi stille spørsmålet om informantene ville ha endret svarene sine dersom spørsmålene hadde blitt stilt av en annen forsker. I denne studien kan relasjonen mellom forskeren og informantene ha påvirket svarene deres. Med det mener jeg at informantene kan ha moderert svarene sine til en viss grad i og med at jeg stiller spørsmål som søker et innblikk i deres opplevelse av og erfaringer med egen leseleksepraksis. Likevel opplevde jeg at informantene var åpne og frittalende. Det virket ikke som at vår relasjon hindret dem i å reflektere kritisk, eller gjorde dem tilbakeholdne med personlige refleksjoner.

## 5.0 Resultat

I kapittel 5 vil resultater fra undersøkelsen om hva som skjer når lærere på småskoletrinnet reflekterer over egen leseleksepraksis i norsk bli presentert på en systematisk måte, og jeg vil forsøke å skape en rød tråd mellom teori, empiri og analyse. Fremstillingen er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene; *Hvilke forskningsbaserte anbefalinger velger lærerne å ta tak i, hvordan velger de å gjøre dette og hvilke erfaringer sitter informantene igjen med etter utprøvingen?* Før det svares på disse forskningsspørsmålene, fant jeg det nødvendig å gi en beskrivelse av leseleksepraksisen til lærerne før intervensjonen. Underveis i kapittel 5 vil det bli brukt korte sitat fra informantene for å styrke, konkretisere og utdype presentasjonen av datamaterialet. Jeg varierer også språkbruken ved å veksle mellom begrepet informant og lærer når jeg i løpende tekst henviser til deltakerne i studien og der jeg siterer direkte, bruker jeg lærerinformant. Dette gjør jeg i all hovedsak for å variere språket.

### 5.1 Leseleksepraksis før intervensjon

Leselekser var vanlig praksis i alle klassene som deltok i studien og ble gitt hver dag. Lærerne på trinnet lager felles lekseplan som alle er enige om. *«Lesing er viktig i alle fag, så det er noe vi prioriterer å ha med»* (lærerinformant). Seks ulike tema utkrystalliserte seg fra empirien når det gjelder lærernes leseleksepraksis på småskoletrinnet før intervensjon: type leselekser, hyppighet og lengde på tekster, tilpassede leselekser, formålet med leseleksen, foreldre-involvering og forberedelse / oppfølging av leselekser.

På alle trinn rapporterte lærerne at de både ga felles leselekse fra felles tekst og differensierte lekser fra småbøker, eller leselekser fra selvvalgt bok. Noen lærere rapporterte at de i tillegg brukte digitale tekster med lyd støtte, hovedsakelig som forberedelseslekser. En av informantene forteller også at hen vektla repetert lesing ved hjelp av Relemo, et nettbasert program for lesetrening, som blant annet skal bidra til økt lesehastighet og nøyaktig avkodning. De eldste elevene hadde også i perioder hatt leseoppdrag av typen *«Les i selvvalgt bok i 15 - 20 minutter»*. Lengden på tekstene kunne variere noe, men var som regel korte. Hvis lekseteksten var småbok, valgte lærerne å gi elevene boken i starten av uka, og oppdraget var å lese hele, eller deler av teksten flere ganger for å oppnå leseflyt. På et trinn fortalte en lav informantene at de valgte å variere leseleksen med en engelsk lesetekst til hver fredag. Hen tenkte at det kunne være *«litt kjærkomment når de har lest samme leksen i tre dager»* (lærerinformant).

I den grad leseleksene ble tilpasset, var det snakk om kvantitative justeringer (mengde/tid), og graden av tilpasning fortonet seg ulikt fra 1.-4. trinn. De yngste elevene sin felles leseleksje var delt inn i tre deler: 1. Lyder og stavelser, 2. korte setninger og ord med de bokstavene som var gjennomgått og 3. tre nivådelte tekster. Alle elevene måtte i starten av skoleåret lese del 1, og så var det opp til foreldrene å avgjøre ambisjonsnivået, om de skulle lese mer eller ikke. «*Så var det litt opp til de hjemme i starten å legge seg der elevene skulle være, før vi ble bedre kjent med elevgruppa*» (lærerinformant). Informantene begrunnet dette med at hovedfokuset i starten var å øve på de bokstavlydene som var gjennomgått, samt stavelser på to og tre bokstaver. Målet var daglig repetisjon for å oppnå automatisert bokstavkunnskap. Etter hvert som flere elever begynte å mestre del 2 og 3, tilpasset lærerne leksen ved å markere hva og hvor mye eleven skulle lese. Når alle bokstavene var gjennomgått, gikk de over til småbøker inndelt i ulike nivå utifra vanskelighetsgrad. Informantene på høyere klassetrinn rapporterte at det var utfordrende å differensiere leselekser som var gitt felles til alle elevene. De løste denne utfordringen med å gi enkle tekster som alle i mer eller mindre grad kunne mestre i hjemmelekse. Informantene rapporterte i denne forbindelse at ambisjonsnivået i forhold til hvilke tekster som ble gitt, var noe lavt med tanke på elevmassen som en helhet. «*Vi har prøvd å ikke gjøre det for vanskelig, men det har nok vært for lett for mange*» (lærerinformant). På spørsmålet om det ble differensiert på mengde tekst, svarer informantene at de gjorde individuelle avtaler med de svakeste leserne om hvor mye de skulle lese.

Formålet med leseleksene varierte utifra hvilket trinn elevene gikk på. På de laveste trinnene var formålet å automatisere lyder, bevisstgjøre elevene på språkets formside og god leseflyt. Informantene mente at de ikke kunne hatt et annet fokus utover dette. De hevdet at de yngste elevene forsto formålet med leseleksene gjennom forberedelse og måten de rammet undervisningen inn på, selv om formålet ikke ble eksplisitt uttrykt. «*Elevene skjønner jo hvorfor de må gjøre denne lekse, ikke sant? Når vi har gått gjennom det på skolen, og vi øver på den bokstaven, da virker det som om alle vet det på en måte. Da skal jeg hjem å øve enda mer, og få hjelp hjemme*» (lærerinformant). Noen av informantene på de høyere trinnene uttrykte ikke bestemte formål med leseleksen, men en kan anta utifra leseleksene som ble gitt at målet var mengdetrening og utvikling av god leseflyt. Leseforståelse har vært et fokusområde på alle trinn i form av det å kunne gjenfortelle, snakke om vanskelige ord og begreper, og kunne svare på spørsmål fra tekst. De eldste elevene fikk også i oppgave å forberede seg på en tekst hjemme, for så å jobbe med leseforståelsesoppgaver til denne teksten på skolen. En av informantene rapporterte et vekstpunkt i forhold til å uttrykke formålet med leseleksen til elevene. «*Det jeg*

*tror jeg kan bli flinkere på er å forklare elevene hva som er formålet med leselekse. Jeg tror ikke nødvendigvis elevene har visst når de går hjem med en tekst i lekse, digital eller papirbasert, om de helt vet hvorfor de skal lese denne teksten»* (lærerinformant). Informanten sa videre at det var viktig at elevene visste hvorfor de fikk akkurat den teksten i leselekse. «*Jeg tenker at hvis elevene vet at de skal lese for å huske, for å bli bedre teknisk, eller for andre formål, så kan de kanskje spisse sin måte å lese teksten på, at vi kanskje har litt mer fokus på hva som er målet med det hele»* (lærerinformant). I tillegg til leselekser med et teknisk formål, rapporterte lærerne også om leselekser med formål å trene på leseforståelse, vokabulartrening, eller arbeid med språkets forside. Ulike leseoppdrag med fokus på leseforståelse knyttet til tematiske tekster som elevene skulle løse selv eller sammen med foreldre, ble vanligere for de eldste elevene på småtrinnet. Med tematiske tekster menes tekster som eksempelvis vedrører et samfunnsfaglig,- naturfaglig,- eller KRLE-faglig tema.

Alle deltakerne i studien var opptatt av foreldreinvolvering og hadde tydelige forventninger til foresattes rolle i leksearbeidet. De yngste elevene fikk i leseoppdrag å lese høyt for noen hjemme. Lærerne forventet at leselekse ble fulgt opp av foresatte, og de brukte tid på skolen til å kontrollere om de foresatte hadde signert på at elevene hadde lest i småboken sin. Informantene mente at denne praksisen forpliktet de hjemme i større grad. Videre oppover på trinnene var lærerne mer opptatt av at det var flere elever som ikke leste tekstene de fikk i hjemmelekse. En av informantene hevdet at det var på grunn av sosioøkonomiske skillelinjer i elevgruppen. Lærerne hadde ingen konkrete forslag til hvordan disse forskjellene kunne utjevnes, og de la mesteparten av ansvaret over på foreldrene. «*En merker jo veldig forskjell fra hjem til hjem på hvor mye som blir lest, og det er krevende synes jeg. Når de blir eldre, sånn som mine elever, så ser jeg jo at de som burde øvd mest er de som har foreldre som ikke ser viktigheten med det»* (lærerinformant). Noen av de andre informantene reflekterte over at foreldrene ikke hadde like lett tilgang til ukeplanen nå som den var digital og måtte abonneres på. Det oppsto en meningsutveksling i fokusgruppen i forhold til akkurat dette aspektet, og informanten som tidligere nevnt henviste til foreldre som ikke fulgte opp, sa videre at hen ikke merket så stor forskjell fra da ukeplanen var på papir til den ble digitalisert. «*Foreldre som uansett ikke leser ukeplanen, bryr seg ikke om hvilken plattform den befinner seg på»* (lærerinformant). Hen mente det var negative holdninger til skolen som lå bak mangelen på oppfølging, og spekulerte også i om debatten om leksefrie skoler hadde forsterket misnøyen med lekser. Informanten sa videre at de kunne merke at avstanden ble større mellom sterke og svake lesere etter hvert som elevene ble eldre, og at dette hadde en sammenheng med hvordan

elevene ble fulgt opp hjemme. *«En merker seg jo at de flinke blir flinkere, og at de som strever står på stedet hvil. De flinke blir fulgt opp hjemme, de går og låner bøker på biblioteket i byen, og har kjekke bøker som de leser uoppfordret hjemme. De som ikke gjør dette, og ikke har foreldre som motiverer dem til å sitte og lese, ja, det er jo dem vi er bekymret for»* (lærerinformant).

Forberedelse og oppfølging av leseleksene var vanlig praksis på de laveste trinnene. Informantene fortalte at småbøkene og felles lesetekst ble gjennomgått i forkant med de yngre elevene, mens elever på slutten av småtrinnet som regel fikk ukjent stoff i leselekse. Lærerne hadde en forventning om at foresatte hjalp til hvis det var noe eleven ikke forsto. Det nærmeste en kom forberedelse av leseleksen for de eldste elevene, var en gjennomgang av tematikken i teksten eleven skulle lese hjemme. De fleste trinn hadde en form for oppfølging på stasjoner, eller hører elevene individuelt, en til to ganger i uken, mens de eldste elevene ikke ble fulgt opp i samme grad. *«Jeg synes det var lettere å følge opp leseleksen når elevene var yngre. Nå tar vi det litt for gitt at de leser det de har fått i lekse, og så går vi litt videre igjen på skolen. Det er mye mindre leseoppfølging og høytlesning nå enn det har vært tidligere. Og så opplever jeg at høytlesning i klassen tar veldig lang tid hvis hele klassen skal lese høyt. Derfor blir det ikke gjort så ofte»* (lærerinformant). Lærerne rapporterte at det var ønskelig at de eldste elevene ble mer selvstendige etter hvert, og at de kunne gjøre leksene på egenhånd. Dette var også, ifølge lærerne, en forventning blant foreldrene. utfordringen ble da å ha kontroll på at de faktisk leste leksen, og dette forsøkte lærerne å løse med å gi leseoppdrag til elevene. Da ble det enklere å ha en oversikt over hvem som faktisk leste, og det var også en måte å involvere foreldrene på. *«Vi gjorde det vel først og fremst fordi vi ønsket å sikre at elevene leste, for det er jo noe vi ikke kan sjekke at de gjør. Det er viktig med mengdelesing, og det er viktig i alle fag»* (lærerinformant). Samtlige informanter påpekte at foreldrene til de yngste barna i større grad forstod betydningen av å følge opp leseleksen hjemme.

## 5.2 Hvilke forskningsbaserte anbefalinger velger lærerne å ta tak i?

Det første forskningsspørsmålet omhandler hvilke anbefalinger informantene velger å ta tak i. Hvert trinn tok utgangspunkt i listen med forskningsbaserte anbefalinger, og de valgte sine fokusområder uavhengig av hverandre. Fem av ti anbefalinger ble valgt, og noen var felles for flere trinn, andre ikke (se fig. 10, s. 48). Anbefaling nummer 7 ble valgt, men ble likevel ikke utprøvd, fordi lærerne ombestemte seg. *«I tillegg til at vi var innom 7, vi prøvde oss på den,*

men fant ut at den var ganske omfattende. Vi er helt i startfasen, og vil forsette å arbeide med denne anbefalingen» (lærerinformant).

<b>Anbefaling 1:</b>	Leseleksen bør ha et klart formål.
<b>Anbefaling 2:</b>	Skolen bør ta initiativ til og legge til rette for at foreldre kan involveres i leseleksen.
<b>Anbefaling 3:</b>	Leseleksen bør ha som formål å fremme engasjement og motivasjon for lesing.
<b>Anbefaling 4:</b>	Leseleksen bør ha som formål å utvikle en sikker og automatisert ordlesing, og god leseflyt.
<b>(Anbefaling 7:)</b>	Leseleksen bør vektlegge ulike aspekt ved lesing for å utvikle elevens tekstforståelse: 1) Finne informasjon, 2) Tolke og reflektere, 3) Lese med kritisk blikk.

Figur 10: Anbefalingene som lærerne valgte å implementere i sin planlegging.

### 5.3 Hvordan omsatte lærerne anbefalingene til praksis?

Det andre forskningsspørsmålet søker å finne ut hvordan lærerne valgte å implementere anbefalingene i praksis. Anbefaling 1, *leseleksen bør ha et klart formål*, ble valgt av ett trinn. Lærerne på dette trinnet valgte å nedfelle noen fokuspunkter for leseleksen på ukeplanen, og håpet at disse ville engasjere og involvere foreldrene i større grad. «Vi ville prøve å få litt mer engasjement hjemme og få foreldrene mer interesserte i å hjelpe ungene sine» (lærerinformant). Fokuspunktene skulle vise foreldre og elever hvilke formål skolen hadde med leseleksen hver uke. Ambisjonen var å ha to fokuspunkter på hver lekseplan, og disse punktene ble skiftet ut med jevne mellomrom. Eksempler fra ukeplanen var 1. *Husk å ta pause ved punktum*, 2. *Les leksen med innlevelse (intonasjon)*, 3. *Foresatte korrigerer feil-leste ord for bedre leseflyt* etc. Det siste fokuspunktet var også knyttet opp mot anbefaling 4 (se fig. 10, s. 47), om å gi leselekser for å utvikle en sikker og automatisert ordlesing.

Lærerne valgte å gi leseoppdrag med tanke på ulike formål, og et av trinnene utarbeidet en leseguide med forslag til hvordan foreldre kan veilede barna når de leser leseleksen sammen. Et av handlingsalternativene til anbefaling nr. 4 var å gi leseoppdrag som handlet om at eleven kunne lese leksen høyt for en voksen, eller for et kosedyr / lesevenn. Denne typen leseoppdrag ble brukt for å skape leseengasjement og motivasjon hos de yngste elevene. Videre sto det under anbefaling nr. 4 at *lærer kan gi leseoppdrag som handler om at eleven skal øve på repetert lesing med støtte*. Et trinn valgte i den forbindelse å gi Relemolekser gjennom hele intervensjonen.



To av informantene valgte å kombinere anbefaling 2 og 4; *legge til rette for at foreldre kan involveres i leseleksen og at leseleksen bør ha som formål å utvikle en sikker og automatisert ordlesing, og god leseflyt.* De videreutviklet i den forbindelse en allerede eksisterende «leseguide» til foresatte som ble lagt i en perm og sendt med hjem sammen med småboken. «*Det var jo fordi vi ønsket å få gitt litt mer informasjon til foreldrene om leseopplæringen*» (lærerinformant). Leseguiden ( se fig. 11) inneholdt 9 leseråd til foreldre om hvordan de kunne hjelpe barnet sitt med å trene og videreutvikle sine leseferdigheter. Den inneholdt eksempelvis punkter om hvordan foreldrene kunne skape en god ramme rundt lesingen, en anbefaling om å snakke om bilder og innhold i leksetekst og noen strategier for hvordan de kan støtte eleven når de skal lese vanskelige ord.

### **Kjære foresatte!**

Vi håper at du vil bidra med å motivere ditt barn i leseopplæringen ved å lese med barnet hjemme. Her er noen punkter som kan bidra til å gjøre aktiviteten positiv for begge:

- 1. Velg riktig tidspunkt. Ikke la aktiviteten drøye for lenge (ca. 15 minutter per dag)**  
Ditt barn kan være trøtt, så det er lurt å velge en tid da barnet og du kan slappe av og kose dere med boka.
- 2. Bildene er viktige. De gir barnet en idé om hva teksten handler om.**
- 3. Oppmuntre barnet ditt til å peke på hvert enkelt ord det leser.**  
Dette er spesielt viktig i starten av leseopplæringen.
- 4. Hjelp barnet ditt til å undre seg/tenke under lesningen.**
- 5. Barnet ditt kan støte på bokstavkombinasjoner (f.eks. au, øy, sv, skj...) det ikke kjenner/husker.**  
Øv ekstra på denne bokstavkombinasjonen og finn gjerne flere ord som har samme lyd.
- 6. Hvis barnet leser feil, la det få tid til å gå tilbake for å rette seg selv.**  
Når barnet greier det, er det FLOTT! Det er ting vi skal rose mye.
- 7. Barnet ditt kan støte på ukjente ord.**  
Snakk sammen om innholdet på siden/ i boka og still spørsmål for å finne ut om eleven forstår hva teksten handler om.
- 8. Ikke forvent at barnet skal lese boka helt alene; ikke før barnet selv ønsker det.**  
Det er viktig at barnet er fortrolig med boka, og opplever mestring.
- 9. Det er fint dersom du ber barnet finne et bestemt ord i teksten.**  
For eksempel kan du si:  
Kan du finne ordet "katt"? Ikke si: Hva er det for et ord?



### **EN TING TIL SLUTT**

- Hvis ditt barn kommer hjem med ei bok han/hun har hatt tidligere, så ikke si: "Den har du jo lest før!" Det er en utmerket øvelse å lese bøker om igjen, og det kan faktisk være morsomt.
- Snakk positivt om boka!

Figur 11: Leseguide til foreldre.

Lærerne på et av de eldste trinnene valgte med utgangspunkt i anbefaling 4, *Leseleksen bør ha som formål å utvikle en sikker og automatisert ordlesing, og god leseflyt*, å gi leselekse i Relemo for å trene avkodingsferdigheter, fordi de mente nøyaktighet i lesingen blir mer og mer viktig ettersom tekstene blir lengre og mer kompliserte. Målet med leseleksen var at elevene skulle komme opp på et visst nivå, slik at de kunne flytte fokus og energi over fra den tekniske biten av lesingen til å forstå det man leser. Lærerne hevdet også at Relemo kunne virke motiverende for noen elever fordi de får visualisert forbedring gjennom en graf etter x antall repetisjoner. Informantene laget en kort instruksjonsguide på ukeplanen om hvordan de foresatte skulle følge opp leseleksen (se fig. 12).

<b>Relemo-lekse:</b>	<b>Uke 5</b>	31.01-4.02
<b>Informasjon:</b>		
<p><b>Relemo:</b> Vi bruker Relemo en periode nå for at elevene skal bli enda flinkere til å lese teknisk.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• For at elevene skal bli flinkere, er det viktig at en voksen sitter sammen med eleven og ser teksten som eleven leser.</li> <li>• Den voksne må stoppe eleven dersom det blir lest feil. Legg merke til om eleven hopper over ord eller utelater deler av ord.</li> <li>• Husk å skryte dersom eleven retter seg selv.</li> </ul>		

Figur12: Guide til hvordan veilede i leselekse i Relemo.

Guiden hadde bare tre punkt. Den var bydende i formen, ved at det ble brukt flere verb i imperativ (legg merke til og husk). Viktigheten av at foreldre sitter sammen med eleven, ble understreket. Den voksne ble videre pålagt å avbryte eleven under lesing for at eleven skulle korrigere feilleste ord gjennom det modale hjelpeverbet «må». Informantene mente det var viktig at det sto noe om hva foreldrene skulle gjøre ved feillesing i guiden, siden noen elever vegrer seg mot å bli avbrutt i lesingen. «*Jeg har blitt mer bevisst på å si akkurat det til elevene fordi jeg vet hvordan det kan være på hjemmebane når de voksne begynner å rette på ungene, at frustrasjonen stiger. Da er det viktig at elevene forstår at dette er nødvendig for å bli enda bedre til å lese*» (lærerinformant).

Lærerne som tok utgangspunkt i anbefaling 3, *leseleksen bør ha som formål å fremme engasjement og motivasjon for lesing*, valgte å gi de yngste elevene et motiverende og morsomt leseoppdrag i tilknytning til leseleksen en gang hver uke. «*Og så er det jo barn i 1. klasse som ikke er så motiverte for å lese, så det ville vi prøve å gjøre noe med*» (lærerinformant). Leseoppdraget kunne være at elevene skulle lese under noe (f.eks. et teppe), lese ute, lese for

en kosebamse, lese mens de stod på ett bein, lese et mørkt sted med lommelykt etc. Til leseoppdraget fikk elevene et tilhørende skriveoppdrag der de skulle produsere en setning om hvem de hadde lest for, hvor de hadde lest, eller hvordan de leste. Dette lese- og skriveoppdraget ble fulgt opp på skolen mot slutten av hver uke. Da fikk elevene fortelle om sine erfaringer knyttet til selve leseoppdraget. Dette var en felles aktivitet i klassen.

### 5.3 Erfaringer etter intervensjon og videre leksepraksis.

Det tredje forskningsspørsmålet søker å finne ut hvilke erfaringer informantene sitter igjen med etter utprøving. Det var også ønskelig å finne ut om lærerne hadde gjort seg opp noen tanker om videre leseleksepraksis. Temaene i analysen ble bestemt utfra det som informantene vektla i sin tilbakemelding: **Motivasjon og leseengasjement, formål, foreldreinvolvering, leksebevissthet og videre praksis.**

#### 5.3.1 Erfaringer etter intervensjon

Trinnet som hadde valgt foreldreinvolvering, automatisert ordkjenning og det å fremme engasjement og motivasjon for lesing (anbefaling 2-4), erfarte at leseoppdragene ble en positiv opplevelse både for elever og foresatte, og meldte om tilbakemeldinger fra hjemmet om at motivasjonen for å lese leksen hadde økt gjennom utprøvingen. Flere av elevene hadde ønsket å gjennomføre leseoppdraget flere ganger gjennom uken. Dette resulterte også i henvendelser fra foresatte som ønsket flere leseoppdrag gjennom uken. Lese- og det tilhørende skriveoppdraget, ble også brukt til å skape en samlende aktivitet på skolen. Lærerne leste opp hva elevene hadde skrevet (eksempelvis hvem de leste for), og elevene fikk lov til å utdype hvordan de hadde løst leseoppdraget den uken. Informantene rapporterte om økt engasjement hos elevene på skolen, og mange elever var mer motiverte enn tidligere for å lese i småboken sin. «*Jeg fikk bilde av eleven, som foreldrene stiftet på signeringskjemaet, av han som satt under bordet og leste. Det gjør det litt ekstra morsomt*» (lærerinformant).

Det trinnet som valgte anbefaling 1, *leseleksen bør har et klart formål*, rapporterte om liten fremgang blant sine elever. En av lærerne trodde grunnen var at foreldrene ikke leste ukeplanen og fokuspunktene for den aktuelle uken. «*Forrige uke merket jeg fremgang på to stykker*» (lærerinformant). Lærerne noterte seg også at de elevene som kom tilbake torsdag og ikke hadde lest i småboken, var de samme elevene som ofte kom på skolen uten å ha lest leksen før intervensjon. Informanten refererte til en bok om Sokrates, og hadde erfart at de fleste kunne fortelle hva boken handlet om, og komme med tilleggsopplysninger, noe som indikerte at de

hadde snakket om boken hjemme. Andre elever hadde ikke forstått hvem Sokrates var, og kunne ikke fortelle hva boken handlet om.

I hvilken grad foreldrene engasjerte seg i leseleksene var et tema som opptok informantene. To av lærerne hadde merket større engasjement i form av tilbakemeldinger fra foreldrene i forbindelse med leseoppdragene som ble gitt. De andre lærerne hadde ikke merket så stor forskjell, og fortsatte å understreke foreldrenes ansvar. De viste imidlertid forståelse for at elevene hadde lange og til tider slitsomme dager. Det kunne derfor være utfordrende å rette pekefingeren mot de som ikke leste. To av lærerne understreket at selv om noen elever led under at de fikk mindre oppfølging hjemme, var ikke det ensbetydende med at alle skulle bli like dårlige. «*Vi må jo prøve å få flest mulig til å bli bedre*» (lærerinformant). Et innspill fra en annen informant var opplevelsen av at forskjeller mellom elever synes å bli større, og at de svake blir svakere og de flinke blir flinkere. «*Kanskje er vi med på å skape krig i hjemmene med disse leksene. Er det likevel riktig å gi opp alle de som blir fulgt opp hjemme?*» (lærerinformant). I fokusgruppeintervjuet var dette som tidligere nevnt et tema som virkelig engasjerte informantene, og det var en konsensus i informantgruppen om at skolen ikke bør ha det fulle og hele ansvaret for de yngste elevene sin leseutvikling, og en av lærerne i studien hevdet at det kunne få negative konsekvenser hvis de yngste elevene ikke fikk mengdetrening i lesing hjemme. «*Det hadde jo vært et eksperiment. Hvor flinke hadde førsteklasingene blitt til å lese da? Vi er jo ikke akkurat trollmenn*» (lærerinformant). Informanten hevder videre at hen var sikker på at de yngste elevene ikke hadde oppnådd den leseferdigheten de har på nåværende tidspunkt uten veiledning og støtte fra sine foresatte. Informanten understreket også at de opplevde å ikke ha nok tid til oppfølging av hver enkelt elev med sine utfordringer på skolen. Det at elevene får lesetrening hver dag med sine foresatte erfarte lærerne var en medvirkende faktor til fremgang. Informantene var enige om at foreldrene var mer aktive i starten av skoleløpet, men leseleksene legger opp til at foreldrene skal være aktive og veilede barna gjennom hele småskoletrinnet. Etter hvert blir elevene mer selvstendige, og lærerne ser også en endring i foreldrenes involvering når elevene leser digitale tekster. Digital lesning krever andre leseferdigheter, både i forhold til å orientere seg i teksten og til aktivt å styre sin egen lesing. «*Det skjer noe i skillet mellom analoge og digitale tekster*» (lærerinformant).

Informantene i denne studien uttrykker et ønske i fokusgruppeintervjuet om at skolen bør stå frem som en samlende enhet og ha en felles standard på hvilke forventninger de har til foresatte sin rolle i leksearbeidet på småskolen. Her står leseleksene i en særskilt posisjon siden det å lære å avkode står sentralt i begynneropplæringen, og er hardt arbeid for mange elever. Lærerne sier

også at foresatte, uansett bakgrunn og nasjonalitet, må få god informasjon om skolens arbeid med den første leseopplæringen, og at denne informasjonen også bør gi veiledning om hvordan foresatte kan hjelpe og støtte sine barn i læringsarbeidet. Informantene håper også at mer informasjon kan løse noe av utfordringen med manglende oppfølging. Lærerne i studien har også erfart at det har vært nyttig å reflektere rundt egen praksis, og at de gjennom utprøvingen har blitt mer bevisste på hvor viktig det er å tenke gjennom hvilke lekser en gir. Når en sitter sammen og diskuterer hva lesing innebærer, og hvilke leselekser en skal gi, skaper dette større bevissthet hos den enkelte. «*Leseleksa er noe vi bør trekke frem, eller løfte opp, og at vi står samlet om en felles praksis*» (lærerinformant). De mener også at måten intervensjonen er lagt opp på bør videreføres til andre sider ved skolens utviklingsarbeid. Det at flere trinn diskuterer leseleksen, blir enige om å prøve ut nye lekser, for så igjen å reflektere over dette, oppleves som nyttig og motiverende. «*Enten det er sånn eller sånn, vi har gode intensjoner, og så skjer livet og vi prøver å rettferdiggjøre for oss selv at vi ikke prøver så hardt som vi burde gjort. Derfor kan dette være noe vi løfter opp på hele småskoletrinnet, og sammen arbeide videre med anbefalingene*» (lærerinformant). En annen informant følger opp med å fortelle at hen har fått et mye mer presist språk når formålet med leksen skal forklares for elevene. Hver mandag forklarte hen elevene hvordan Relemoleksen skulle gjennomføres, hvordan eleven og foresatte skulle samarbeide om teksten, og hvorfor dette var viktig. Informanten mener dette har hatt en positiv effekt på elevene sin lesing hjemme. Hen rapporterte at ved slutt-test hadde samtlige elever, med unntak fra en, økt lesehastighet og grad av nøyaktighet når de leste. «*Alle med unntak av en har nå økt antall ord, samtidig som jeg merker at de er mer nøyaktige og leser med en større ro*» (lærerinformant).

### 5.3.2 Utvikling av praksis

Informantene ønsker å fortsette med leseoppdrag på de laveste trinnene, og de andre deltakerne ble inspirert av engasjementet som dette skapte. De ønsker derfor å prøve disse ut, videreutvikle dem og bruke dem for å skape variasjon og øke motivasjonen hos elevene. På foreldremøtene bør en vektlegge å gi enda tydeligere informasjon og avklare forventninger i forhold til hvordan foresatte skal følge opp leseleksen. Videre mener informantene at det er viktig å få til en konstruktiv dialog mellom skole og foresatte vedrørende den digitale verdenen som mange elever befinner seg i til enhver tid. Det er foreldre som fortvilet tar kontakt med skolen fordi barnet synes lesing er så kjedelig. Hvordan respondere på dette? «*Selv om lesing til tider kan være kjedelig, er det viktig å gjøre det likevel. Vi må alle gjøre ting vi ikke liker, og det er en viktig lærdom*» (lærerinformant). Informanten hevder videre at barneoppdragelsen har endret

seg med tiden. Barna får nesten ikke mulighet til å kjede seg, og de er vant med at det skjer ting hele tiden. Alt skal være gøy. «*Jeg merker denne endringen godt etter å ha vært mange år i skolen*» (lærerinformant).

Variasjon av type leselekser er et annet område informantene ønsker å ha fokus på i fortsettelsen. Lærerne ønsker å ta i bruk flere fagtekster slik at det ikke blir et for ensformig mønster i forhold til hvilke tekster en gir. Istedenfor at en sitter trinnvis, bør en av og til treffes på tvers av trinn for å diskutere hvilke tekster som kan brukes. «*Vi går jo fort inn i et spor, og der blir vi gjerne værende*» (lærerinformant). De mener at når lærerne samles i større fora, får de flere idèer og blir motiverte for å tenke annerledes. Informantene ønsker å formidle til ledelsen på skolen at det bør utarbeides felles retningslinjer for leseleksepraksis på skolen vår, og at dette bør nedfelles i en eventuell leseplan. Informantene ønsket også en felles diskusjon om hvordan en på best mulig måte kan nå ut med informasjon til foreldre på 1.-4. trinn. De poengterte at det var viktig at ikke alt baserte seg på skriftlig informasjon med tanke på at noen voksne kanskje strever med å lese informasjonsskriv og ukeplaner tettpakket med informasjon.

De ulike guidene som informantene har brukt, vil de fortsette å benytte og videreutvikle. De ønsker også i fortsettelsen å kommunisere tydelige formål med leseleksen. «*Jeg mener vi er blitt mer bevisste på at vi kan gjøre noen grep for å variere leseleksen, og vi kommer til å fortsette med fokuspunkter på ukeplanen. Disse vil jeg tydeliggjøre på utviklingssamtalene som nærmer seg*» (lærerinformant). Det kom også et lite hjertesukk fra en av lærerne da hen uttrykte en skuffelse over ikke å ha kommet lenger. Det ble referert til det første samarbeidsmøtet der informanten la merke til anbefaling 7 (*Leseleksen bør vektlegge ulike aspekt ved lesing for å utvikle elevens tekstforståelse; finne informasjon, tolke og reflektere, lese kritisk*). Hen poengterte at det var akkurat dette de eldste elevene på småskoletrinnet burde hatt fokus på med tanke på at de skal opp på mellomtrinnet og nasjonale prøver venter. Læreren forklarer manglende aksjon med at denne anbefalingen muligens var litt for avansert for å arbeide med hjemme. «*Jeg tror det er viktig at vi jobber med disse punktene i nr. 7 på skolen, og når det er innarbeidet som en ferdighet kan elevene gjøre det samme i lekse. Det er viktig at rekkefølgen blir riktig*» (lærerinformant). Informanten sier videre at heftet med de ti forskningsbaserte anbefalingene og forslagene til tiltak vil bli brukt i fortsettelsen, og de ønsker å ha fokus på aspekter som å finne, tolke og reflektere over innhold i tekster, for det er jo en del av det elevene skal beherske for å ha en lesekompetanse i tråd med det de ulike definisjonene for lesing sier. En av de andre informantene sier seg enig i dette og understreker at det er her skillet mellom en god og svak leser er. «*En god leser vet hvorfor han leser, formålet med teksten og de er kritiske*

*til det de leser»* (lærerinformant). Hen sier videre at elevene må tilegne seg strategier for å lese tekster på en god og effektiv måte, og kunne plukke ut relevant informasjon fra tekster. «*Det skjer noe i skillet mellom fjerde og femte klasse. De blir mer bevisste på hvorfor de leser en tekst og hva den skal brukes til»* (lærerinformant).

## 6.0 Drøfting

I dette kapittelet diskuteres resultatet i kapittel 5, og det er lagt fokus på det jeg anser som mest relevant for å kunne gi svar på min problemstilling: *Hva skjer når lærere på småskoletrinnet reflekterer kritisk over egen leseleksepraksis i norskfaget?* Kapittelet er strukturert etter tre faser (før-under-etter) da de er viktige for å forstå refleksjonsprosessen som skjer hos lærerne både før, under og etter intervensjon; (1) leseleksepraksis før intervensjonen, (2) valg og implementering av de forskningsbaserte lekseanbefalingene og (3) refleksjoner om intervensjonen.

### 6.1 Leseleksepraksis før intervensjon

Jeg velger å drøfte leseleksepraksis før intervensjon fordi jeg mener dette er relevant for de valgene lærerne tok med hensyn til de forskningsbaserte anbefalingene (se fig. 10, s. 48). Informantene rapporterte at de før intervensjon hadde et forbedringspotensial med tanke på å uttrykke et eksplisitt formål med leseleksen. Forskning viser at lekser bør ha en klar hensikt, og at kvaliteten på leksen påvirker elevenes motivasjon og innsats (Holte, 2016; Trautwein et al., 2006; Vatterott, 2018). Sannsynligheten for at leksene blir gjort øker også hvis en tilpasser leseleksene utfra behovene til den enkelte elev (Vatterott, 2018). Det var vanlig å gi felles tekst i leselekse på høyere trinn, og denne var til en viss grad tilpasset, men ikke til hver enkelt elev sin forutsetning for å mestre den aktuelle teksten. Lærerne valgte å gi enkle og korte tekster som de mente de fleste kunne klare, og det ble gjort individuelle avtaler som kan karakteriseres som kvantitative justeringer i forhold til teksten. Selv om lærerne på de eldre trinnene velger å senke ambisjonsnivået for alle elevene, finnes det ingen garanti for at de svakeste elevene klarer å fullføre denne på egen hånd. Leseleksen kan i dette tilfellet også virke demotiverende for sterke lesere fordi leksen ikke oppleves som relevant for eleven (Tomlinson, 2009; Vatterott, 2018). Leseleksepraksisen beskrevet over sammenfaller med Holte sin studie som viste at det er vanlig å tildele det samme arbeidet til alle elevene i en klasse, og at ansvaret for tilrettelegging i stor grad blir overlatt til elever og foreldre (Holte, 2016). Lignende ble også rapportert på de lavere trinnene hvor foreldrene helt i starten av skoleløpet fikk velge hvor mye eleven skulle lese og dermed avgjøre ambisjonsnivået til sitt eget barn uten å være kjent med forventningsnormen. Dette er ikke i tråd med opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring hvor det påpekes at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998).



Det var enighet i informantgruppen om at leselekser er viktig for å utvikle gode leseferdigheter, selv om det til tider er hardt og litt kjedelig arbeid for eleven. Corno og Xu beskriver lekser som «barndommens arbeid» hvor de mener at hverdagserfaringer med lekser kan utvikle gode arbeidsvaner og evnen til å planlegge og disponere tiden sin godt (Corno & Xu, 2004). Videre blir det fremhevet hvor viktig involvering av foreldre er i gjennomføringen av leseleksene, spesielt blant de yngste elevene (Patall et al., 2008). I den aktuelle studien viste informantene på de laveste trinnene høye forventninger til foreldreinvolvering daglig, og leseleksen ble kontrollert ved hjelp av et signeringsskjema. De eldste elevene var mer overlatt til seg selv, men det var likevel en forventning at foreldrene involverte seg ved behov. Dette viser at informantenes syn på foreldreinvolvering er i tråd med hva enkelte forskere indikerer (Patall et al. 2008; Corno & Xu, 2004). Det kan imidlertid utgjøre en risikofaktor å forvente at foreldre skal delta aktivt i leseleksearbeidet da det varierer hvem som mottar hjelp og støtte i hjemmet (Cooper et al., 2006; Rønning, 2008). Lærerne i denne studien hadde, som nevnt over, forventning om foreldreinvolvering *før* intervensjonen startet, men få tanker rundt hvordan de kunne utjevne mulige forskjeller i grad av involvering i hjemmet.

## 6.2 Valg og implementering av de forskningsbaserte anbefalingene

De ulike trinnene implementerte 2-3 anbefalinger hver, og disse kan oppsummeres i stikkordsform; *formål, foreldreinvolvering, fremme engasjement og motivasjon og utvikling av en sikker og automatisert ordlesing og leseflyt* (se fig. 10, s. 48). Et trinn valgte å jobbe med anbefalingen knyttet til *formål*, og guiden på lekseplanen ble laget for å instruere foreldre i hvordan de på best mulig måte kunne følge opp leseleksen i forhold til forbedring av leseflyt og prosedi. Fokuspunktene på lekseplanen skulle vise foreldre og elever at skolen hadde et tydelig formål med leseleksen hver uke. Patall et al. (2008) hevder at veiledning av foreldre kan føre til at elevene får et faglig større utbytte, spesielt på barnetrinnet. Andre forskere understreker samtidig hvor viktig det er å sikre at forventningene om oppfølging må være realistiske med tanke på foreldrenes ferdigheter, og at lekser er en inngripen i familien sin fritid (Cooper et al., 2006; Holte, 2016; Walker et al., 2004).

Måten lærerne valgte å jobbe med formål og foreldreinvolvering på, gjenspeiler de handlingsalternativene jeg foreslo i heftet (se fig. 5, punkt 2, s. 32). Leseguiden som ble gitt til foreldregruppen på det laveste trinnet var informativ og tydelig på hvordan de kunne hjelpe barnet sitt med å trene og videreutvikle sine leseferdigheter. Hoover Dempsey (2005) understreker hvor betydningsfullt det er å kommunisere direkte til foreldre hvorfor dette er

viktig, og hvordan involvering kan skje på best mulig måte. Flere av informantene sier de er blitt mer bevisste på hvor viktig det er å tenke gjennom hvilke lekser de gir, og en av lærerne formidler at hen har fått et mye mer presist språk når det formidles formål med leseleksen til elevene. Informanten sier videre at dette kan ha hatt en positiv innvirkning på den fremgangen hen så hos elevene etter endt intervensjon (Relemo). Dette er i tråd med det Trautwein og Lüdtke (2009) sier om at et tydelig uttrykt formål kan virke positivt inn på leksemotivasjon og innsats. Det at leseleksene har en klar hensikt, og at elevene forstår hva og hvorfor de skal lære akkurat dette, er i følge disse forskerne viktig.

Lærerne som fokuserte på formål og foreldresamarbeid, så også hvordan de helt konkret kunne styrke samarbeidet med hjemmet. De var tydelige på hva de forventet av foreldrene, og planla for progresjon ved å bytte ut kulepunktene på lekseplanen. En viktig betraktning i forhold til kommunikasjon, er hvordan forventningene ble formulert i guidene (se fig. 12, s. 50). Flere av fokuspunktene var i en kommanderende form og burde kanskje vært myket opp noe. Dette var noe jeg selv var bevisst på når jeg skulle formulere handlingsalternativer til bruk i intervensjonen. Det var et mål å ikke være for krevende i språket når lærerne ble presentert for ulike forslag til tiltak (Kennedy, 2016).

Det var også interessant å finne ut om implementeringen av anbefalingene nevnt ovenfor ville endre det mønsteret informantene så hos de elevene som av ulike årsaker ikke leste leksen hjemme før intervensjon. To av lærerne rapporterte om liten endring i deres elevgruppe, og de mente at årsaken kunne være at noen foreldre ikke leste ukeplanen. Holte sier i denne forbindelse at det er viktig å være oppmerksom på elevenes hjemmesituasjon og justere leksene når det er nødvendig, for å kunne møte de ulike behovene (Holte, 2016). Foreldre og elever er forskjellige, og når tilpasningen uteblir, er det som tidligere nevnt en potensiell fare for at sosiale ulikheter kan reproduseres (Rønning, 2008). To interessante funn i det empiriske datamaterialet er at selv om lærerne erkjenner at forskjellen mellom svake og sterke lesere øker, velger de likevel å skyve en del av ansvaret over på foreldrene istedenfor å iverksette tiltak som utjevner forskjellene. Videre har lærerne forståelse for at familier opplever stress etter skoletid grunnet lekser og fritidsaktiviteter, men har likevel de samme forventningene til gjennomføring av lekser. Dette bekreftes også av Holte (2016) sin studie som rapporterte at det var vanlig at ansvaret for tilpasning av lekser ble overlatt til elever og foreldre. Flere forskere hevder at for å kunne ha innflytelse på barnas skolehverdag, trenger foreldre nødvendig informasjon, og i noen tilfeller veiledning. Da forutsettes det en god og tillitsfull dialog mellom hjem og skole (Corno & Xu, 2004; Nordahl & Drugli, 2016; Patall et al., 2008). I LK20, overordnet del, står

det eksplisitt at skolen må ta hensyn til de elevene som ikke har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

To av informantene valgte leseoppdrag som tiltak for å øke lesemotivasjonen hos de yngste elevene. De hadde erfart at flere elever syntes det var krevende å engasjere seg i leseaktiviteter hjemme for lesingens egen skyld. Intervensjonen viser til økt leseengasjement hos elevene gjennom bruk av leseoppdrag og engasjerende oppfølging på skolen. Dette er helt i tråd med tidligere forskning (Fountas & Pinnell, 2018; Hennig, 2019) som hevder at å knytte lesingen til en reell sosial setting der elever og lærere utveksler leseerfaringer, virker positivt inn på elevenes indre motivasjon og kan resultere i en utvidet forståelse.

Intervensjonen viser at lærerne hadde et hovedfokus på teknisk lesetrening. Samtlige trinn valgte anbefaling 4, *leseleksen bør ha som formål å utvikle en sikker og automatisert ordlesing, og god leseflyt*. En av informantene uttrykte at lesehastigheten må opp på et visst nivå for at energien kan flyttes over til det å forstå en tekst. Forskning støtter dette, og Bråten (2007) hevder at sammenhengen mellom ordavkodning og leseforståelse er spesielt sterk i barneskolealder, der problemer med å oppnå flytende ordavkodning ser ut til å være den viktigste og vanligste årsaken til dårlig leseforståelse. Lærerne som brukte Relemo som et verktøy fremhevet at lesehastighet ikke er et mål i seg selv, men at nøyaktighet og automatisert ordlesing er nødvendig for god leseflyt, noe som støttes av forskningen (Rasinski, 2012). Videre presiserer forskningen at lærerne må presentere en rik og nyansert forståelse av hva som er god, flytende og meningsfylt lesing (Kuhn et al., 2018; Rasinski, 2012). Relemo som et pedagogisk verktøy gir elever repetert lesing, men legger ikke til rette for at elevene får lese mye og variert, noe som Rasinski (2012) presiserer er viktig for å utvikle en god leseflyt.

### 6.3 Refleksjoner rundt intervensjonen og videre leseleksepraksis

Når lærerne reflekterer over leseleksepraksis under og etter intervensjon er det tre aspekter som utkrystalliserer seg, og som sentrerer seg rundt lærerrollen, skolens rolle og videre leseleksepraksis etter intervensjon.

#### 6.3.1 Lærerrollen

Intervensjonen har gitt lærerne tilgang til forskningsbasert kunnskap satt i system i form av et hefte med anbefalinger og eksempel på handlingsalternativer som de kunne velge fritt blant. Som et resultat av refleksjon rundt egen praksis fant lærerne flere potensielle forbedringspunkter, noe som kan indikere at lærerne er i ferd med å bli mer leksebevisste. Dette

er i tråd med Kennedy (2016) som hevder at det er større sannsynlighet for at lærere forlater sin gamle praksis hvis de kan ta egne valg på hvordan de vil handle, framfor at de får instruksjoner om hvordan de skal endre praksis. Å komme ut av faste spor er ikke lett, men denne studien viser at lærerne er villige til å se på egen praksis, og ser et potensiale i de handlingsalternativene som ble presentert. Selv om lærerne i stor grad valgte å prøve ut anbefalingene mine på måter som allerede var foreslått som eksempler, gikk de i gang med å endre praksis. Dette viser for det første at slike redskaper er nyttige for lærerne, og for det andre gir de lærerne en teoretisk forankring (jf. fig. 4, s. 31) og begreper å tenke i. Informantene poengterte også at det har vært nyttig å sitte sammen, reflektere over og diskutere hvilke leselekser de skulle gi, og hvorfor. Videre opplevde lærerne bevis for økt foreldreinvolvering gjennom positive tilbakemeldinger, i form av mail og bilder som viste engasjerte elever under utføring av leseoppdraget. Dette bekrefter på nytt at foreldreinvolvering i gjennomføringen av lekser kan forbedre engasjement og involveringsgrad (Bailey et al., 2004; Cooper et al., 2001; Hoover-Dempsey et al., 2001; Patall et al., 2008; Warton, 2001), og informantene på det laveste trinnet rapporterte om økt engasjement blant lærerne som et resultat av denne positive responsen fra foreldregruppen.

### 6.3.2 Skolens rolle

I fokusgruppeintervjuet reflekterer informantene over at det er lettere å skape endring sammen, og de ønsker at designet til intervensjonen blir videreført til andre områder innen det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen. De ønsker med andre ord en arena for felles refleksjon rundt hvordan vi kan øke kvaliteten på leseleksene, og en diskusjon rundt hvilke forventninger en bør ha til hjemmet, slik at en signaliserer en felles standard rundt dette. Selv om retten til å gi lekser ikke er nedfelt i opplæringsloven, står det i LK20, i overordnet del, at skolen må gi tydelig uttrykk for «hva den kan tilby, og hva som forventes av hjemmet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er et spennende funn som sier noe om hvordan kompetanseutvikling kan foregå. I tråd med Holte (2018) sine anbefalinger, ønsker informantene å gå veien mot å bli en mer leksebevisst skole. De påpeker hvor viktig det er å løfte den kritiske refleksjonen rundt egen leseleksepraksis til å gjelde alle trinn på skolen, og en av informantene i studien påpeker at en slik felles bevisstgjøring kan resultere i noen felles retningslinjer for leseleksepraksisen på skolen vår. Det må være rom for å diskutere hvorfor vi gir lekser og hvilke lekser det er hensiktsmessig å gi. Informanten foreslår også om nødvendig å nedfelle disse felles retningslinjene i en leseplan.

### 6.3.3 Videre leseleksepraksis etter intervensjon

Informantene presiserer at målet for videre leseleksepraksis er å arbeide videre med de forskningsbaserte anbefalingene i heftet. De ønsker å videreutvikle elevenes strategier for å lese tekster på en god og effektiv måte, og kunne plukke ut relevant informasjon fra tekster. Dette er i tråd med Wade og Moje (2000) som påpeker hvor viktig det er å ruste hver enkelt elev til å mestre dagens og morgendagens tekstpraksiser. Informantene ønsket også i fortsettelsen å ha mer fokus på hva det innebærer å være en kritisk leser, og var bevisste på at teknisk lesetrening ikke er nok i seg selv. Informantene på de høyeste trinnene viste til Nasjonale prøver, og at disse kan relateres til kompetansemålene etter fjerde trinn. Når det gjelder lesing skal elevene kunne finne fram til relevant informasjon i tekster, tolke og forstå innholdet i tekster og reflektere over teksters form og innhold (Blikstad-Balas, 2016).

## 7.0 Konklusjon

Innledningsvis i denne masteroppgaven uttrykte jeg en uro vedrørende eksisterende leseleksepraksis på vår skole og luftet en mistanke om at begrunnelsen for å gi lekser er mer tuftet på gammel vane enn på forskning. Empirien som blir samlet inn ved hjelp av et fokusgruppeintervju viser at mistanken stemmer til en viss grad, og at den leseleksepraksisen som blir presentert i kapittel 5, og skissert og drøftet i kapittel 6, ikke alltid er tuftet på evidensbasert kunnskap. Dette betyr ikke nødvendigvis at leseleksene er av lav kvalitet, men at forskningsbasert kunnskap bør gi føringer for hvordan leseleksene utformes slik at elevene får et best mulig læringsutbytte ut fra sine forutsetninger.

*Hva skjer så når lærere på småskoletrinnet reflekterer kritisk over egen leseleksepraksis i norskfaget?* Å reflektere over egen praksis er en forutsetning for å kunne videreutvikle en kunnskapsbasert undervisning, og lærerne mener det er konstruktivt og nyttig å reflektere sammen over et prosjekt som er nært knyttet opp mot deres praksishverdag. Informantene etterlyser en felles diskusjon både når det gjelder utforming av leselekser, men også noen felles retningslinjer for en tydelig og god kommunikasjon mellom hjem og skole knyttet til forventninger rundt leksearbeidet. I arbeidet mot å bli en leksebevisst skole trenger lærerne en arena for profesjonsutvikling og en felles møteplass for erfaringsutveksling. Hvis målet er varig praksisendring er det viktig med en skolekultur som tillater kritisk refleksjon rundt gitte temaer. Lærerne signaliserte at de syntes det var nyttig å bli presentert for et verktøy (anbefalingene) som de kunne bruke i planleggingen av leselekser, og de ønsket å jobbe videre med disse etter endt intervensjon. Dette vitner om at lærerne er i en endringsprosess vedrørende sin egen leseleksepraksis. Under selve intervensjonen er det noen aspekter som utpeker seg: Informantene ønsker å jobbe med å tydeliggjøre formålet med leseleksene, og på den måten øke engasjementet hos både foreldre og elever i arbeidet med denne. Selve tekstarbeidet under utprøvingen endrer seg ikke i nevneverdig grad. Det er fortsatt teknisk lesetrening, mengdetrening og leseflyt som er i fokus for leseleksene. Etter endt intervensjon er målet som tidligere nevnt å arbeide videre med disse anbefalingene, og i tillegg fortsette arbeidet med anbefaling 7 (se fig. 5, s. 32). I arbeidet med disse aspektene er det i tillegg viktig å reflektere over hvordan leksene kan bli håndterlige for alle, og hvordan lekser kan gi rom for mestring og medvirkning.

I arbeidet med å implementere retningslinjer for god leseleksepraksis kan det være meningsfullt å reflektere over om en faktisk ønsker å innskrenke lærernes autonomi ved å nedfelle skolens

leseleksepraksis skriftlig i eksempelvis en leseplan. Selv om en plan kan revideres, er det avgjørende at det som bestemmes og eventuelt nedfelles skriftlig ikke er i strid med gjeldende forskning. Samtidig som metodefrihet og autonomi bør skattes høyt, er det interessant at lærerne i denne studien ønsker en felles refleksjon og felles retningslinjer for god leseleksepraksis. For å ivareta autonomien kan lærere og skoleledelse samarbeide om å utvikle og velge standarder basert på forskningsbasert kunnskap, og så kan lærerne selv velge handlingsalternativer og metoder. Uansett hva vi velger, er det viktig at lærerne og skoleledelsen sammen reflekterer over nåværende praksis, oppdaterer seg på nyere forskning og stadig er åpne for nye handlingsalternativer til egen kontekst.

Innledningsvis i masteroppgaven sier jeg noe om bakgrunnen for studien. Debatten om lekser har igjen blusset opp, og noe av forklaringen er at samfunnet er i stadig endring og tiden familier har til fritid og andre aktiviteter er langt kortere enn tidligere. Samtidig åpner regjeringen for, i forslaget til ny opplæringslov, å gi skolen rett til å «pålegge» elevene lekser i fritiden. Dette skaper et behov for bevisstgjøring og kritisk refleksjon rundt skolens leksepraksis/ leseleksepraksis, og var bakgrunnen for problemstilling og forskningsdesignet i denne studien. Intervensjonen indikerer at lærerne ønsket å jobbe forskningsbasert og ble mer bevisste sine formål og handlinger i forhold til leseleksepraksis. Denne bevisstgjøringen er viktig i en videre beslutningsprosess der skolen skal avgjøre om vi skal være en skole med eller uten lekser. Denne studien er et lite bidrag inn i denne prosessen, både i forhold til å avdekke hva en refleksjon rundt egen praksis gir den enkelte lærer/ team, men også for å kunne føre gode og bevisste (til dels forskningsbaserte) diskusjoner mellom kolleger på skolen, for så å sammen ta et godt og bevisst valg om hvor vår skole ønsker å posisjonere seg i denne debatten.

### 7.1 Praktiske implikasjoner, begrensninger og anbefalinger

Et av målene i denne studien var å bidra inn i leseleksedebatten på skolen vår, men også være en stemme inn i den kommunale debatten som omhandler en diskusjon om og vurdering av leksepraksis. Det er gjerne for mye å forvente at vi klarer å skape en lik kommunal leseleksepraksis på småskolenivå. Jeg vil likevel understreke behovet for et forum der småskolelærere, spesialistlærere i begynneropplæring og representanter for skoleledelse kan dele erfaringer og reflektere over hvilken leseleksepraksis vi ønsker. Dette kan være en god start i arbeidet med å bli en leksebevisst skole, og de forskningsbaserte anbefalingene kan være et utgangspunkt for felles diskusjon og refleksjon.

Resultatet av denne oppgaven viser at når lærere får mulighet til å reflektere sammen blir de bevisste vekstpunkt ved sin egen praksis. Denne innsikten bør det gripes fatt i slik at enhver skole hvor slik innsikt ikke er tilstede bør sette det på dagsorden og bruke det som et verktøy. Dette vil kunne få enkeltlæreren og kollegiet til å arbeide med dette som et kvalitetssikringstiltak på lik linje med andre pedagogiske tiltak for å forbedre elevens mulighet til å lære. Det bør derfor være interessant for skolen å replikere denne studien også på mellomtrinnet for å avklare om en finner tilsvarende funn på andre nivåer i skolen.

En annen mulighet er å prøve ut det samme forskningsdesignet over en lengre periode enn seks uker, og det ville være interessant å finne ut om dette vil påvirke valgene og måten de implementerer dem på i intervensjonen. Jeg erfarte at lærerne med fordel kunne ha fått en grundigere informasjon om anbefalingene i forkant, og det burde kanskje vært lagt til rette for at informantene kunne stille flere spørsmål både før og under intervensjon. Da kunne forskeren ha hatt mer av en veiledende rolle, heller enn at lærerne ble overlatt til seg selv. Det kunne også vært interessant og sett på hvordan en kunne operasjonalisert anbefalingene på andre måter enn det som sto som eksempler. Et mulig design kan være å lage fokusgrupper i personalet der en diskuterer forskning og anbefalinger som de deretter tester ut i klasserommet. Da vil veiledning være sentralt underveis, og dette vil være en oppgave i tråd med lærerspesialisten sin rolle.



## Litteraturliste

- Akiba, D. (2005). Schoolwork at home? Low- quality schooling and homework. I *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling* (s. 117–134). Stanford Social Sciences.
- Andersson-Bakken, E., & Dalland Pedersen, C. (2021). *Metoder i klasseromsforskning. Forskning, datainnsamling og analyse*. (1. utgave). Universitetsforlaget.
- Andreassen, R. (2018). Undervisning som fremmer leseforståelse. I *Å lykkes med lesing*. (1. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aukrust, V. G. (2007). «Røverkjøp» og «bra kjøp»: Om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis*. (1. utgave, s. 110–127). J.W. Cappelens forlag AS.
- Bailey, L. B., Silvern, S. B., Brabham, E., & Ross, M. (2004). The Effects of Interactive Reading Homework and Parent Involvement on Children's Inference Responses. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 173–178.  
<https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048969.91442.36>
- Baker, L. (2002). Metacognition in Comprehension Instruction. I *Comprehension instruction. Research-based best practices*. (s. 65–79). The Guilford Press.  
<https://books.google.no/books?id=ao1civeCm5gC&lpg=PA65&dq=Metacognition%20in%20Comprehension%20Instruction&lr&hl=no&pg=PA80#v=onepage&q=Metacognition%20in%20Comprehension%20Instruction&f=false>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. November 1989, ratifisert av Norge den 8. Januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Kucan, L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2nd ed). The Guilford Press.
- Bempechat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189–196.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_4)

- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2007a). *Leseforståelse lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis*. Cappelen akademisk.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse- om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*, 2(3)(2), 3–11.  
[https://videnomlaesning.dk/media/1547/ivar\\_braaten.pdf](https://videnomlaesning.dk/media/1547/ivar_braaten.pdf)
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Harvard Univ. Press.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85–91. <https://doi.org/10.1002/trtr.1879>
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2001). A Model of Homework's Influence on the Performance Evaluations of Elementary School Students. *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 181–199.  
<https://doi.org/10.1080/00220970109600655>
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70–83.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.70>
- Cooper, H., & Nye, B. (1994). Homework for Students with Learning Disabilities: The Implications of Research for Policy and Practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 470–479. <https://doi.org/10.1177/002221949402700802>
- 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(No. 1), 1–62.  
<https://www.proquest.com/docview/214117789/fulltext/E37CC3A05FE54CBBPQ/1?accountid=136945>
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227–233. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303\\_9](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_9)

- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforl.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Dettmers, S., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375–405. <https://doi.org/10.1080/09243450902904601>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3. utg., Bd. 1, s. 205–242). International Reading Association, Inc. <https://doi.org/10.1598/0872071774.10>
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181–193. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4)
- Falch, T., & Rønning, M. (2011). Homework assignment and student achievement in OECD countries. *Department of Economics, Norwegian University of Science and Technology*, 5/2011, 32.
- Fountas, I. C., & 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>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Corwin Press. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1045804>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I *Handbook of reading research*. (s. 403-). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. Baltimore: The University of Maryland. <https://ia.eferrit.com/ea/b02af8ba58042034.pdf>

- Hansen, A. V. (2009). *Lektier i den danske folkeskole*. [Master]. Hansen, A. V. (2009). Lektier i den danske folkeskole. Masteroppgave. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. [https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning\\_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement\\_Hattie%20J%202009%20...pdf](https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf)
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers* (0 utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hoem, T. F., & Wagner, Å. K. H. (2022). Leseleksens plass i norskfagets begynneropplæring. *Nordic Journal of Literacy Research, (in press)*.
- 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). Fire kjennetegn på en leksebevisst skole. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/fire-kjennetegn-pa-en-leksebevisst-skole/>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 195–209. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5)
- 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 Education, 55*(2), 248–260. <https://doi.org/10.1111/ejed.12374>
- Jupskås, S. H. (2021, september 21). Nå skal alle skolene diskutere lekser. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/66XBlo/naa-skal-alle-skolene-diskutere-lekser>
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research, 86*(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (Red.). (1974). *Mønsterplan for grunnskolen* (Bokmål). Aschehoug. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008052804017](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017)
- Kirke- og undervisningsdepartementet (Red.). (1987). *Mønsterplan for grunnskolen* (Bokmål). Aschehoug. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007080200101](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200101)

- Kohn, A. (2006). Abusing Research: The Study of Homework and other Examples. *Phi Delta Kappan*, 88(1), 9–22. <https://doi.org/10.1177/003172170608800105>
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kuhn, M., Rasinski, T., & Young, C. (2018). Best Practices in Fluency Instruction. I *Best practices in Literacy Instruction*. (s. 271–285). [https://www.researchgate.net/publication/336348968\\_Best\\_practices\\_in\\_reading\\_fluency\\_instruction](https://www.researchgate.net/publication/336348968_Best_practices_in_reading_fluency_instruction)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høyring—Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskolelova*. [Høring]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplaringslov/id2868810/>
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på: Om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Fagbokforlag.
- Lerdal, A., & Karlsson, B. (2009). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien Forskning*, 3, 172–175. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0036>
- Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2018). Leseopplæring—Bevisstgjøring fram mot leseflyt. I *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2018). Leseopplæring—Å komme på sporet. I *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I *Språk-og leseveiledning i teori og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 4. Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse: 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen, *Like muligheter*

- til god leseforståelse?* (1. utg.). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-04>
- Mjaavatn, P. E., Frostad, P., Haugan, J. A., & Johansen, V. (2021). *Til lags åt alle kan ingen gjera—En rapport om lekser i skolen i Trondheim* (Nr. 3/2021). NTNU.  
<https://www.ntnu.no/documents/1266706089/1283906963/Rapport+nr.+3+Endelig+rapport+10.03.21.pdf/3a804cd5-5bc5-a9cd-d18a-63355659597f?t=1616620758910>
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108.  
<https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2016). Samarbeid mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole.pdf>
- OECD (Red.). (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.no. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101.  
<https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Pinkham, A. M., & Neuman, S. B. (2012). Early literacy development. I *Handbook of Family literacy* (s. 23–33). Taylor & Francis Group.
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Universitetsforlaget.
- Rasinski, T. V. (2012). Why Reading Fluency Should Be Hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516–522. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Roe, A., Ryen, J. A., & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.

- Rønning, M. (2008). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 1–29. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.001>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforl.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1(0). <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). *Lys på lesing: Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. (1. utg.). Novus.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (Red.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. Guilford Press.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning: The performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53–64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x>
- Tomlinson, C. (2009). The Goals of Differentiation. I *Supporting the Whole Child: Reflections on Best Practices in Learning, Teaching, and Leadership* (s. 3–11). Association for Supervision & Curriculum Development. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/detail.action?docID=3002176>
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243–258. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Tønnesen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I *Læreboka—Studier i ulike læreboktekster* (s. 147–163). Akademika forlag.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2018). Leseflyt. I *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilplasset leseopplæring*. (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

- Valdermo, O. (2016). Leksedebatten og utfordringene. *Bedre Skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere., 1.*
- Vatterott, C. (2018). *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs* (Updated Second Edition). ASCD.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary school children. I *Rethinking reading comprehension*. The Guilford Press.
- Wade, S. E., & Moje, E. B. (2000). The role of Text in Classroom Learning. I *Handbook of reading research*. (Bd. 3, s. 609–627). Mahwah Nj: Erlbaum.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. C., 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*.  
[https://www.researchgate.net/publication/228927833\\_Parental\\_involvement\\_in\\_homework\\_A\\_review\\_of\\_current\\_research\\_and\\_its\\_implications\\_for\\_teachers\\_after\\_school\\_program\\_staff\\_and\\_parent\\_leaders](https://www.researchgate.net/publication/228927833_Parental_involvement_in_homework_A_review_of_current_research_and_its_implications_for_teachers_after_school_program_staff_and_parent_leaders)
- Warton, P. M. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students. *Educational Psychologist, 36*(3), 155–165. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2)
- Westlund, I. (2007). Läxan en svårfångad företeelse. I *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. (33. utg.). Myndigheten för skolutveckling.
- Westlund, I., Linköpings universitet, & Institutionen för beteendevetenskap. (2004). *Läxberättelser. Läxor som tid och uppgift*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.



## Vedlegg 1: Intervjuguide

### **Intervjuguide (semistrukturert)**

Problemstilling:

*Hva skjer når lærere på småskoletrinnet reflekterer kritisk over egen leseleksepraksis i norskfaget?*

Forskningsspørsmål:

- Hvilke forskningsbaserte anbefalinger velger lærerne å ta tak i?
- Hvordan velger de å gjøre dette?
- Hvilke erfaringer sitter de igjen med etter utprøvingen?

#### **1. Hvilken leseleksepraksis hadde dere før intervensjon?**

- 1.1 Hvilke typer lekser gav dere?
- 1.2 Hvor ofte gav dere elevene leselekser?
- 1.3 Hvor mye lekser gav dere?
- 1.4 Har dere hatt ulike formål med leseleksen?
- 1.5 Har dere hatt varierte leselekser? (ulike typer tekster/sjangre)
- 1.6 Har dere tilrettelagt leseleksen for alle elevene?
- 1.7 Har foreldrene vært involvert i leseleksen?
- 1.8 Har dere gjennomgått leseleksen i forkant?
- 1.9 Har dere fulgt opp leseleksen i etterkant?

#### **2. Hvilke forskningsbaserte anbefalinger velger lærerne å ta tak i?**

- 2.1 Hvilke anbefaling/-er valgte dere å ta utgangspunkt i, og hvorfor?
- 2.2 Fortell hva dere har gjort.

#### **3. Hvilke erfaringer sitter dere igjen med etter utprøvingen?**

- 3.1 Hvilke erfaringer sitter dere igjen med etter utprøvingen? (noe dere er fornøyde med, utfordringer, noe som kunne vært gjort annerledes?)
- 3.2 Hva tenker dere om videre leseleksepraksis?
- 3.3 Er det noe dere vil legge til?

## Vedlegg 2: Operasjonalisering av et kvalitativt forskningsdesign

<b>Prosjektbeskrivelse</b>		
<b>Informanter:</b>	8 informanter fra 1.- 4. trinn (to fra hvert trinn)	
<b>Informasjonsmøte:</b> Informasjonen som ble gitt var en gjennomgang av det informerte samtykket som informantene fikk utdelt på dette møtet.	23.11.21	Med utgangspunkt i vedlegg 3: <ul style="list-style-type: none"> <li>- formål med prosjektet</li> <li>- problemstilling</li> <li>- ansvarlig for prosjektet</li> <li>- hva det innebærer å delta</li> <li>- basert på frivillighet og at informantene kan trekke samtykket uten grunn.</li> <li>- personvern og konfidensialitet (NSD)</li> <li>- informantens rettigheter</li> </ul>
<b>Samarbeidsmøte:</b>	04.01.22	De forskningsbaserte anbefalingene ble presenterte for informantene (vedlegg 1).
<b>Intervensjonen starter:</b>	10.01.22	Informantene har nå diskutert anbefalingene i lys av småskolens og egen leksepraksis, og valgt ut en eller flere anbefalinger som de nå ønsker å prøve ut over en periode på 6 uker.
<b>Intervensjonens slutt:</b>	18.02.22	
<b>Fokusgruppeintervju:</b>	22.02.22	1. opptak - 44:57 min. 2. opptak - 13:11 min.
<b>Transkripsjon:</b>	28.02 - 03.03	793 ord, 23 sider med liggende format.
<b>Analyse:</b>	mars - april	Koding, kategorisering og tematisering

## Vedlegg 3: Signert samtykkeskjema

Invitasjon til å delta i et forskningsintervju.

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***Leseleksepraksis i småskolen?***

Kjære kollega! Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt masterprosjekt. Temaet for prosjektet er lekser, et tema som er aktuelt både fordi regjeringen vil lovfeste lekser i sitt forslag til ny opplæringslov, og fordi det i media ofte argumenteres for at skolene bør bli mer leksebevisste.

#### **Formål**

Jeg ønsker å invitere dere med på en kritisk refleksjon rundt leseleksepraksis i norskfaget på småskolen. Prosjektet vil ha flere faser. I første fase vil dere som deltakere bli presentert for noen forskningsbaserte anbefalinger knyttet til lekser. Disse påstandene vil kunne gi rom for refleksjon og diskusjon. Jeg ønsker at dere skal diskutere disse anbefalingene i lys av skolens leksepraksis og deretter velge ut en eller flere anbefalinger som dere ønsker å prøve ut fordi dere tror at dette kan føre til en positiv endring av praksis. Fase 2 vil være en utprøvningsfase på ca. 6 uker. Etter utprøvningsfasen ønsker jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju om erfaringene dere har gjort dere. Jeg velger fokusgruppeintervju fordi det gir dere mulighet for å sammenligne og diskutere erfaringene med hverandre. Det vil bli tatt lydopptak av gruppeintervjuet for å gjøre transkriberingen lettere.

Problemstillingen min er som følger:

*Hva skjer når lærere på småskoletrinnet reflekterer kritisk over egen leseleksepraksis i norskfaget?*

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke forskningsbaserte anbefalinger velger lærerne å ta tak i?
2. Hvordan velger de å gjøre dette?
3. Hvilke erfaringer sitter de igjen med etter utprøvingen?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Lesesenteret ved UIS er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Siden jeg skal forske på leseleksepraksis på småskoletrinnet, er det naturlig å spørre om dere kolleger fra 1.-4. trinn vil delta. Utvalget vil derfor bestå av en gruppe kontaktlærere på småskoletrinnet som har samtykket i å delta.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg har valgt intervju som metode. I forkant av intervusjonen skal det gjennomføres et samarbeidsmøte der du som informant blir presentert for noen forskningsbaserte anbefalinger om leselekser i småskolen. Påstandene gir rom for refleksjon og diskusjon rundt bruken av leselekser, og skal samtidig ivareta forskningsprosjektets problemstilling, og teoretiske dimensjon. Dere velger ut en eller flere anbefalinger knyttet til leselekser som dere ønsker å prøve ut fordi dere tror dette kan føre til en positiv endring av praksis. Selve utprøvingen varer i ca. 6 uker.

Deretter ønsker jeg å gjennomføre et gruppeintervju om erfaringene dere har gjort, og da vil forskningsspørsmålene mine være sentrale.

I intervjuet ønsker jeg å høre om deres erfaringer, refleksjoner, meninger knyttet til selve utprøvingen, og at dere kan gi noen begrunnelser for valgene som er tatt. Det blir tatt lydopptak av intervjuet, og disse blir i etterkant transkribert. Prosjektet blir derfor meldt til NSD i deres meldeskjema på nett.

### **Det er frivillig å delta**

Hvis du velger å delta, sier du deg villig til å delta i en diskusjon sammen med kollegaer knyttet til forskingsbaserte anbefalinger, og velge ett eller flere aspekt ved leselekser som du har tro på vil føre til en forbedring av praksis, prøve ut i en 6 – ukersperiode og delta i gruppeintervju som handler om erfaringer med utprøvingen. Intervjuet vil vare ca. en time. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke få innvirkning på relasjonen til meg som forsker, eller stedet det forskes på, dersom du ikke ønsker å delta, eller senere velger å trekke deg.

Når en forsker på egen arbeidsplass er det viktig å skille mellom rollen som ansatt og rollen som forsker. Det vil være tydelig for deg som informant når jeg er i hvilken rolle, og når jeg samler inn data.

Som ansatt er jeg underlagt taushetsplikt. Opplysninger jeg har tilgang til i kraft av min stilling, kan ikke uten videre overføres til prosjektet. Jeg har også taushetsplikt som forsker, og opplysninger som kommer frem i forbindelse med forskningen kan ikke uten videre overføres til arbeidsforholdet generelt.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til de formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til opplysningene, all informasjon vil bli anonymisert og destruert ved prosjektets slutt.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03.06.21. Alle opptak og notater vil da bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Hvis NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurderer at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket, behandles dine opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

All informasjon i dette prosjektet vil imidlertid anonymiseres.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om, eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Lesesenteret ved UIS ved Anne Mangen.  
Veileder for prosjektet: Toril Frafjord Hoem  
Student: Wibecke Bauge

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen  
Wibecke Bauge (student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Leseleksepraksis på småskoletrinnet**, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i samarbeidsmøte, prøve ut en eller flere forskningsbaserte anbefalinger vedrørende leselekser, og delta i gruppeintervju i etterkant av utprøvinger.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)