

Sammendrag

Norske lærere er ikke pålagt å gi elevene lekser/leselekser. I en tid med mye fokus på leksefrihet gjennom media ønsker jeg å finne ut hva slags leselekser elevene får, og hva som er gode leselekser. Er leseleksene vi gir tuftet på bevisste valg eller bare på skolens *slik gjør vi det her?* Formålet med studien er å sette i gang felles refleksjoner rundt læreres yrkesutøvelse av denne delen ved skolearbeidet. Problemstillingen i studien er todelt og lyder: *Hva slags leselekser gir lærerne til elevene på 4. – 7. trinn? På hvilken måte er leseleksene forankret i kunnskap?*

Det teoretiske rammeverket for studien består av både eldre og nyere forskning på lekser generelt. Cooper (1989 og 2006) står sterkt i internasjonal forskning på lekser, og her hjemme er Holte sin rapport fra 2016 sentral. Den ferskeste er likevel rapporten fra Trondheim kommune sitt samarbeid med NTNU fra 2021 som ser på holdninger til lekser. For å kontekstualisere forskningen til leselekser har jeg også med teori om lesing og literacy.

For å finne svar på disse spørsmålene har jeg anvendt både kvantitative og kvalitative data. Jeg foretok en dokumentanalyse av ukeplaner samlet inn over en periode på 12 uker for å se hvilke leselekser lærerne gav. Dette ble fulgt opp av fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere fra de samme klassetrinnene for å finne ut hva som var tankene bak de skriftlige planene.

Funnene i studiens dokumentanalyse viser at lærerne i hovedsak gir tre ulike leselekser: 1) Lese 15-20 minutter i en selvvalgt bok hver dag. 2) Lærer velger en tekst fra felles lesebok som alle elevene leser. 3) En kombinasjon av å lese i selvvalgt bok og en tekst lærer velger. I tillegg gis det ofte en lesebestilling der lærer står for valget av tekst. Funnene fra fokusgruppeintervjuene viser at lærerne har mål for leseleksene og at leseleksene er i tråd med hva teori og forskning sier. Disse målene kommuniseres ikke nødvendigvis til elever og foreldre. Implikasjoner av dette er at både elevene og foreldrene må få del i denne tause kunnskapen, og gjennom det får vi som lærere styrket vår profesjonsfaglighet på skolen og troverdighet blant foreldre.

Forord

Avslutningen på tre års videreutdanning markeres med denne masteroppgaven om leselekser. Det siste året har vært spesielt lærerikt, utfordrende og innimellom slitsomt, men jeg sitter igjen med ny innsikt i temaet lekser generelt og leselekser spesielt. Jeg er i løpet av studiet blitt mye mer bevisst på hvordan det er hensiktsmessig å tenke når lekser skal planlegges,

gjennomgå og følges opp, og dette har allerede komme elevene våre til gode. Samtidig sitter jeg igjen med mange spørsmål og har aldri vært mer i villrede om hva den gode leseleksen bør inneholde. I tillegg skal den nye kunnskapen deles med egne kolleger og, gjennom felles refleksjoner, føre oss i retning av en mer leksebevisst skole.

Tusen takk til min veileder gjennom dette siste året, professor Trude Hoel fra Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Med konstruktive tilbakemeldinger og inspirerende veiledningsøkter er jeg blitt utfordret på tanker og akademisk skriving. Nettmøtene har vært en vitamininnsprøytning.

Jeg vil også takke informantene som villig stilte opp til fokusgruppeintervjuer og delte egne erfaringer som bidro til å kaste lys over hvordan leselekser brukes, selv i en krevende tid med ekstrabelastninger rundt smittevern i en utfordrende pandemi. Takk til skolens ledelse som har vært fleksible og positive og til nære kolleger som har holdt ut med hun som «nesten aldri er der».

Til slutt, tusen takk til familie og venner som har heiet på meg og trodd på meg gjennom hele prosessen. Jeg gleder meg til igjen å kunne si ja til impulsive innfall sammen med dere!

Marianne Svinsås
Stavanger, mai 2021

Innhold

1.0 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål	5
1.2 Problemstilling.....	6
1.3 Begrepsavklaringer	6
1.4 Fellesskolen	7
1.5 Styringsdokumenter	7
1.6 Avgrensninger og oppgavens oppbygning	8
2.0 Tidligere forskning.....	8
2.1 Internasjonal forskning.....	9
2.1.1 Anvendt tid på lekser.....	11
2.1.2 Hva slags lekser	11

2.1.3 Tilbakemelding på lekser	14
2.2 Skandinaviske leksestudier.....	14
2.2.1 Hvorfor og hvordan blir lekser gitt	15
2.2.2 Leksepraksis i norsk skole.....	16
2.2.3 Hvorfor gir danske lærere leselekser?.....	17
2.2.4 Leksekvalitet i svensk skole	17
2.2.5 Leksefri skole	18
3.0 Lesing og literacy	19
3.1 Første nivå, begynneropplæring	20
3.2 Andre nivå, den andre leseopplæringen	20
3.3 Tredje nivå, kritisk lesing	21
3.4 Målretting, motivasjon og relevans	22
3.5 Leseflyt	23
3.6 Mengdelesing	24
3.7 Hensiktsmessige lekser.....	24
3.8 Forskning og teori oppsummert.....	25
4.0 Metode	26
4.1 Metodiske tilnærminger.....	26
4.2 Utvalg: trinn, lærere og fag	27
4.3 Dokumentinnsamling	28
4.4 Fokusgruppeintervjuer	29
4.5 Planlegging og gjennomføring av intervjuer	29
4.6 Data og analyse	31
4.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	31
4.8 Forskningsetiske utfordringer og konfidensialitet	33
4.9 Begrensninger.....	34
5.0 Resultater og diskusjon	34
5.1 Leseleksenes mål.....	35
5.2 Elevbestemt tekst, lærerbestemt tekst eller en kombinasjon	38
5.2.1 Elevbestemte tekster.....	39
5.2.2 Lærerbestemte tekster.....	41
5.3 Lesebestilling	43
5.4 Repetert lesing	46
5.5 Tilpassa leselekser	48
5.6 Hvordan vurderer informantene egne leselekser?	50
5.7 Leseleksen og leksedebatten.....	51
6.0 Oppsummering og konklusjon.....	51

7.0 Didaktiske implikasjoner	53
7.1 Videre bruk av studien sett i lys av skolen som lærende organisasjon.....	54
8.0 Litteraturliste.....	55
9.0 Vedlegg.....	59
9.1 Godkjenning fra NSD	59
9.2 Samtykkeerklæring.....	61
9.3 Intervjuguide til fokusgruppeintervju	62

Figurer, innhold

Figur nr.	Tittel	Sidetall
Figur nr. 1	Positive og negative effekter av lekser (Cooper et. al, 2006, s. 86)	10
Figur nr. 2.	Arbeidsfordelingen av leksearbeid (Cooper, 1989, s. 90)	12
Figur nr. 3	Utvikling av literacy (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 44)	19
Figur nr. 4	Eksempel på mål fra ukeplan.	35
Figur nr. 5	Mål for leseleksene	36
Figur nr. 6	Elevbestemt - eller lærerbestemt tekstvalg?	39
Figur nr. 7	Lesebestilling	43
Figur nr. 8	Leselekse, eksempel.	44
Figur nr. 9	Kritisk lesing.	45
Figur nr. 10	Repetert lesing.	46
Figur nr. 11	Tilpassede leselekser.	48

Nettsøk

Et søk på Google Scholar med søkeordet “achievement of homework” etter 2020 ga ca. 18000 treff. Et søk på “utbytte av lekser” gir ca. 214 treff. Et tilsvarende søk på “leselekser” gir 18 treff, og ikke alle disse omhandler leselekser. En må samtidig ta i betraktning at også norske forskere publiseres på engelsk, men en tydelig tendens viser at flertallet av studiene på lekser foregår utenfor Skandinavia. For å finne forskning som kan belyse studien min har jeg brukt søkemotorene Oria, Google Scholar, Idunn og Eric. Andre søkeord jeg brukt er homework som også var det som oppnådde flest treff. Svært mange av treffene handlet imidlertid om lekser innen realfag. Reading homework fikk få treff på forskningslitteratur. Av norske søkeord fikk lekser langt flere treff enn leselekser. Ved å undersøke referanser i noe av

litteraturen som dukket opp brukte jeg de nevnte søkemotorene for å hente opp artikler som kunne se interessante ut. Noen ble brukt og andre forkastet.

1.0 Innledning

Leksedebatten skyter ny fart etter at foreldre landet over har måttet drive hjemmeskole på grunn av nedstengte skoler under Covid 19 pandemien. Dalland (2021) har undersøkt hvordan foreldre opplevde å ha hjemmeundervisning med egne barn. Det viste seg å bli svært krevende for foreldrene når barna fikk oppgaver som krevde mye hjelp og støtte (Dalland, 2021). Dette aktualiserer argumentet om at elever som får god hjelp hjemme klarer seg godt, mens elever som av ulike årsaker ikke får den hjelpen hjemme blir taperne. Dalland påpeker at debatten må handle om hvordan skolen bruker lekser (2021). Østrem reiser spørsmålet om vi lærere gir lekser av sedvane eller om vi kan begrunne valgene vi tar med evidens i forskning (Østrem, 2021, s. 8). Hun savner debatten og bevisstheten rundt leksegiving, og boka hennes, *Lekser*, er siste tilskudd i *skoleserien* rettet mot lærere i grunnskolen der hun samler noe forskning for å starte en refleksjon rundt temaet lekser.

Hvordan begrunner skolene sine leksevalg? Som profesjon kan ikke lenger lærere begrunne bruk av lekser med at *slik har vi alltid gjort det*. Holte bruker begrepet leksebevisst skole (Holte, 2018). I det legger hun at en på skolen må kunne reflektere kritisk over gjeldende praksis og at læreren må kunne begrunne sin praksis pedagogisk. Videre holder hun frem at leksene må være tilpasset den enkelte elev og at lærerens metodefrihet må være reell (Holte, 2018).

1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål

Høsten 2020 kom Leder i utvalg for oppvekst og utdanning, Eirik Faret Zakariassen, til skolen vår og holdt et innlegg om lekser. Bakgrunnen var et pågående forskningsprosjekt om leksefri skole i Trondheim kommune som Zakariassen så på som interessant for Stavanger. Debatten kom veldig nær, og satte i gang noen tanker hos meg. Hva slags lekser gir vi på vår skole? Hvor bevisste er vi i vår planlegging av leksene vi gir våre elever? Jeg brenner for at elevene skal bli glade i å lese og mestre lesingen for å lære nye ting. Jeg kan mye om lesing, men hva vet jeg egentlig om hva som er gode leselekser? Ut fra disse tankene ønsker jeg å rette søkelyset mot **leselekser**, og når debatten når oss vil jeg at vi skal kunne uttale oss og drøfte

temaet lekser i lys av forskning og teori, og dermed kunne si at vi er en leksebevisst skole. Ved å legge fram forskning og resultater fra egen skole for kollegiet i etterkant, har jeg tro på at vi kan få en nyansert og kunnskapsforankret debatt. På den måten vil masteroppgaven være et redskap i arbeidet som lærerspesialist.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen jeg ut fra bakgrunn og formål har landet på er todelt:

Hva slags leselekser gir lærerne til elevene på 4. til 7. trinn?

I hvilken grad er leseleksene forankret i kunnskap?

For å svare på problemstillingen i studien er data samlet inn i to omganger, og det er analyse av data fra første datainnsamling som er utgangspunktet for andre datainnsamling. Første innsamling er ukeplanene som er gitt til elevene på 4. - 7. trinn i en periode på 12 uker. Leseleksene er trukket ut fra disse ukeplanene og analysert . Andre datainnsamling er fire fokusgruppeintervjuer hvor det er resultatene fra den første analysen som har dannet utgangspunkt for den semistrukturerte intervjuguiden (Vedlegg 3). .

1.3 Begrepsavklaringer

For å definere hva jeg legger i leksebegrepet har jeg sett på to mulige definisjoner. Farrell og Danby definerer lekser som *school-prescribed tasks undertaken by children and usually under the supervision of an adult, most often a parent within the home* (2015, s. 250). Cooper definerer lekser som *tasks assigned to students by school teachers that are meant to be carried out during non-school hours* (1989a, s. 7 i Cooper 1989, s 86). Valget falt på Cooper sin definisjon fordi jeg anser elever fra 4. – 7. klasse som jevnt over mer uavhengige av foreldrene i leksesituasjonen og fordi jeg tenker at leselekser er noe elevene skal kunne mestre på egenhånd.

Forskningsspørsmålet mitt, der ordet kunnskap inngår, krever en presisjon av hva jeg legger i begrepet kunnskap. Som lærere har vi med oss det teoretiske kunnskapsgrunnlaget vi fikk gjennom utdannelsen fra et universitet – vitenskapelig kunnskap. Likevel vil en kunnskapsbasert praksis bygge på både forskningsbasert - og erfaringsbasert kunnskap

(Bøyum, 2021). Den erfaringsbaserte kunnskapen får vi etter hvert som vi blir utfordret og finner løsninger i hverdagen, og den er unngåelig for en profesjonsutøver (Bøyum, 2021). Samtidig er det viktig at vi holder oss oppdatert på ny forskning innen vårt fagfelt for å fremstå som kompetente overfor elever og foreldre. I analysen av min studie ser jeg derfor på forskningsbasert kunnskap i forhold til leselekser.

Literacy-begrepet er også sentralt i leseopplæring og defineres som *the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment* (Mullis & Martin, 2021, s. 6).

1.4 Fellesskolen

Et argument i leksedebatten er at lekser er med på å øke sosiale forskjeller (Holte 2016). I NOU 2014:7 pekes det på at i det forrige århundre i Norge var enhetsskoletanken grunnlaget for bygging av skolesystemet. Enhetsskolen skulle blant annet omfatte alle elever, og utjevning av geografiske og sosiale forskjeller var et viktig prinsipp. Den var et ideal i læreplanverket fra 1997, og blir senere betegnet som fellesskolen. Fellesskolen skal synliggjøre mangfold og inkludering, blant annet når det gjelder tilpasset opplæring med tanke på barn med spesielle behov og barn med minoritetsspråklig bakgrunn (NOU 2014). "Tilpasset eller likeverdig opplæring innebærer at alle elever får noe å strekke seg etter, og at det stilles krav til dem, men at de samtidig får hjelp til det som er krevende" (NOU 2014). Ideen om fellesskolen står altså sterkt i Norge.

1.5 Styringsdokumenter

Utdanningsdirektoratet slår fast at skolene selv kan velge om de vil benytte hjemmelekser så lenge opplæringen fører til at elevene oppnår kompetansemålene (Udir 2014). I Udirs tolkningsuttalelse i forbindelse med lekser heter det at *Det er ingen direkte hjemmel for å gi lekser i opplæringsloven eller privatskoleloven med forskrifter. Det er imidlertid ikke tvil om at lekser er en del av skolens ordinære aktivitet.* Lekser ses her på som en viktig del av opplæringen der elevene har en plikt til å delta aktivt (Opplæringsloven §§2-3 fjerde ledd og 3-4 annet ledd). Det understrekes også at foreldrene gjennom leksene får mulighet til å følge

opp elevenes faglige utvikling og at lekser dermed kan spille en viktig rolle i det lovpålagte samarbeidet mellom skole og hjem (Udir 2014).

1.6 Avgrensninger og oppgavens oppbygning

Jeg tar ikke stilling til om vi skal ha lekser/leselekser eller ikke i norsk skole i denne studien, men søker å kunne sette i gang refleksjoner på skolen vår når det gjelder temaet leselekser. Med leselekser mener jeg tekster elevene leser i norskfaget så vel som andre fag. For å avgrense studien har jeg valgt å holde engelske leselekser utenfor. Studien er også avgrenset til å gjelde leselekser gitt til elever på 4. – 7. trinn på egen skole og deres kontaktlærere. Hvorvidt faglærere er involvert i design av leselekser er det ikke tatt stilling til.

Oppgaven starter med en oversikt over tidligere lekseforskning generelt fordi det er lite forskning som vender seg mot leselekser spesielt. Jeg viser først til internasjonal forskning for deretter å trekke fram skandinavisk forskning, og knytter dette opp mot teori om lesing og literacy. Videre gjør jeg rede for min metodiske tilnærming som består av en dokumentanalyse av ukeplaner og fokusgruppeintervjuer med kontaktlærerne på 4. – 7. trinn. Så følger et kapittel med resultater og diskusjon som ender i en oppsummering med konklusjon. Til slutt trekkes det fram didaktiske implikasjoner som følge av studiens resultater, og det hele rundes av ved å se på videre bruk av studien sett i lys av skolen som lærende organisasjon.

2.0 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning rundt lekser. Det finnes ikke mye forskning på leselekser spesielt, derfor vil denne delen i hovedsak handle om leksearbeid generelt. For å kontekstualisere leseleksen innenfor skolens arbeid, vil jeg videre i teoridelen se nærmere på hva som kjennetegner lesing og leseopplæring. Her vil jeg også peke på hva teori sier om hva slags leseopplæring som gir best mulig læringsutbytte. Dette vil danne grunnlaget for innholdsanalysen av ukeplaner og fokusgruppeintervjuer, for å belyse hva slags leselekser lærerne gir elevene og hvilken grad læreres bruk av leselekser er kunnskapsforankret.

2.1 Internasjonal forskning

Land utenfor Skandinavia står for en overveldende del av forskning på lekser. Cooper har utarbeidet **to store metaanalyser**, henholdsvis i 1989 og 2006, som sammenfatter mye internasjonal lekseforskning fram til 2006. Det er omdiskutert om lekser forbedrer skoleprestasjonene, og ifølge Cooper, Robinson og Patall (2006, s. 3) avhenger dette av mengden lekser gitt av lærer og om leksene blir gjort av elevene. Dermed vil det være svært individuelt om leksene øker faglige prestasjoner.

Studien i -89 innbefattet 120 studier som ser på effekten av lekser, og han delte dem inn i tre kategorier: 1) sammenligning av elever som fikk lekser med elever som ikke fikk lekser, 2) sammenligning av elever som fikk lekser med elever som fikk kompenserende arbeid i skoletiden og 3) om utbyttet av leksene ble påvirket av hvor mye tid elevene brukte på lekser (Cooper, 1989 s. 88).

20 av studiene sammenlignet klasser som fikk lekser med klasser som ikke fikk lekser. 14 av disse studiene viste at elevene som fikk lekser hadde et større læringsutbytte enn elever som ikke fikk tildelt lekser, mens seks av dem viste at lekser ikke hadde betydning for elevenes læringsutbytte (Cooper, 1989 s. 88). Det som også ble synliggjort i disse studiene var at effekten av lekser økte med økende alder, men hadde liten eller ingen læringseffekt for elever på barneskolen (Cooper, 1989 s. 88).

I gruppen av elever som fikk et kompenserende tilbud i skoletiden sank den positive effekten av lekser hos sammenligningsgruppen i halvparten av studiene. Også disse studiene viste at utbyttet eleven hadde av lekser økte jo eldre elevene var. Blant elevene på barneskolen var effekten av kompenserende arbeid i skoletiden overlegen i forhold til hjemmelekser (Cooper, 1989 s. 88). På tross av dette anbefaler han litt lekser til de yngste elevene også, men da med tanke på å opparbeide seg gode arbeidsvaner, skape positive holdninger til skolen og bevisstgjøre elevene på at læring også skjer i hjemmet (Cooper, 1989, s. 90)

Studien fra 2006 består av 50 studier, også denne med hovedfokus på utbytte av lekser. Ifølge Cooper og kolleger (2006, s. 7) er det flere faktorer som påvirker nytten av lekser. Både elever og lærere er forskjellige. På den ene siden strukturerer lærere lekser ulikt og følger dem opp på ulike måter. På den andre siden tolker elevene instruksjonene på

forskjellige måter og gjør leksene både på ulike måter og til ulike tider. I tillegg til dette vil elevenes hjemmemiljø kunne påvirke leksearbeidet både i positiv og negativ retning samtidig som fritidsaktiviteter konkurrerer om elevenes fritid. Elevenes evner og motivasjon for skolearbeidet vil også være en avgjørende faktor for om leksearbeidet viser seg å være positivt med tanke på læringsutbytte (Cooper et al., 2006, s. 9)

Det er altså mange faktorer som påvirker om lekser har en effekt. Med det som utgangspunkt valgte Cooper (1989, s. 86) å betegne effektene som *potensielle* positive – og negative effekter av lekser. Oppsummert i en tabell ser de slik ut (oversatt til norsk av meg):

Potensielle positive effekter av lekser	Potensielle negative effekter av lekser
<p>Bedret læring med tanke på:</p> <ul style="list-style-type: none"> • økt forståelse • mer faktakunnskap • kritisk tenkning • faglige fordeler på lang sikt <p>Læring i fritiden kan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bedre holdningen til skolen • bedre studievaneer og selvdisiplin • fremme nysgjerrighet • øke grad av foreldreinvolvering • øke bevissthet om sammenheng hjem/skole • gi ikke- akademiske fordeler 	<p>Fare for:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mindre interesse for skolefag • fysisk og emosjonell utmattelse • press fra familie med tanke på resultater • juks og kopiering • økte forskjeller mellom elever • mindre fritid og tid til sosiale aktiviteter

Figur nr. 1. Positive og negative effekter av lekser (Cooper, 1989, s.86)

Det kan se ut til at de positive effektene for det meste handler om ulike sider av akademisk læringsutbytte mens de negative effektene mye omhandler den psykiske og emosjonelle delen av leksearbeid. Metaanalysen fra 2006 avslører at formålet med lekser som gis som oftest er flere (Cooper et al. 2006, s. 2). Lekser kan ofte bestå av å gjøre ferdig arbeid som er påbegynt

på skolen mens andre ganger er lekser et supplement til skolearbeidet. At leksene skal bidra til å etablere en bedre kommunikasjon med foreldre blir ofte trukket fram som en positiv side ved lekser, mens det blir en negativt effekt om leksene blir en form for straff eller at foreldre forventer så mye at presset på eleven blir for stort. Noen studier viser også at lekser øker forskjellene mellom elever med lav og høy måloppnåelse (Cooper, 2006, s. 8).

2.1.1 Anvendt tid på lekser

Coopers (1989, s. 88) tredje kategori bestod av 50 studier som sammenlignet investert tid i leksearbeidet med læringsutbytte. 43 av disse studiene antydte at elevene hadde større utbytte av lekser jo mer tid de brukte, samtidig som han ikke utelukker at elever som ligger på et høyt faglig nivå generelt sett bruker mer tid på leksene enn elever som skårer lavt på måloppnåelse. De siste sju studiene kom fram til det motsatte resultatet (Cooper, 1989 s. 88). Tidsaspektet hadde også en grense som viste at én til to timer pr. dag var tidsrammen som gav effekt for de eldre elevene. Ut over det økte ikke effekten ytterligere. For elever på 3. til 5. trinn fant han ingen sammenheng mellom anvendt tid og økt utbytte. Cooper (1989, s. 89) konkluderte med at effekten av leksearbeid for de yngste elevene var liten, om noen i det hele tatt. Han anbefaler derfor å ta dette med i betraktningen når leksemengden skal tilpasses de ulike aldersgruppene.

2.1.2 Hva slags lekser

I sin studie fra 1989 forsøkte Cooper også å se etter om noen oppgaver eller fag egnet seg bedre til lekser enn andre. Han fant ingen tydelige tegn som indikerte at type fag eller oppgave hadde signifikant betydning (Cooper, 1989, s. 89). Det han likevel trekker fram som et funn var at leksene fungerte best når oppgavene ikke var for komplekse og at de heller ikke ble gitt i for store mengder (Cooper, 1989 s. 89). Videre fant han sterke indikasjoner på at det var mer hensiktsmessig å gi lekser som gikk på tvers av fag enn å bare gi lekser ut fra det elevene hadde arbeidet med på skolen den dagen. Samtidig påpekte han at leksene både kunne bestå av øvelser i kjent stoff og lesing av nytt stoff som forberedelse til neste time (Cooper, 1989, s. 89). Han fant også spor som kunne tyde på at individuelt gitte oppgaver /tilpassa oppgaver verken hadde særlig positiv eller negativ effekt når en ser bort fra elever med individuelle opplæringsplaner (Cooper, 1989, s. 89).

Basert på resultatene fra 1989-studien sammenfatter Cooper anbefalinger til skolene angående leksearbeid (1989, s. 90). Han påpeker at skoler bør ha felles retningslinjer for hva leksene skal inneholde, felles begrunnelse for hvorfor skolen praktiserer lekser, at leksearbeidet bør koordineres og tilpasses mellom de ulike trinnene og at leksene samkjøres mellom de ulike fagene med tanke på tidsbruk innen hvert fag (Cooper, 1989, s. 90). Videre mener han at i barneskolen bør leksene være korte og gjerne involvere ting som vanligvis finnes i et hjem, i tillegg til at leksene skal gi elevene mestringsopplevelser (Cooper, 1989, s. 90). Oppsummert i en tabell ser han for seg arbeidsfordelingen rundt leksearbeid for skolen og hjemme slik:

Ledelsen	Læreren	Eleven	Foreldre
Kommunisere retningslinjene for leksene til foreldre	Ha et formål med leksene (ulike formål til ulike trinn)	Kunne arbeide selvstendig med leksene	Kommunisere til barnet at de verdsetter skolearbeidet
Sørge for at vedtak blir etterfulgt av lærerne	Gi korte (ut fra alder), motiverende og interessante lekser	Oppleve mestring i leksearbeidet	Legge til rette for at leksene kan gjøres hjemme
Om nødvendig, koordinere leksene innen de ulike fagene	Gi både obligatoriske og frivillige lekser (imøtegå behov)	Gjøre lekser uten frykt for negative konsekvenser (hjelper å bygge indre motivasjon)	Gjøre avtaler med barna om leksetid
	Modellere hva som forventes av leksen		Signere ferdige lekser
	Samle inn og gi tilbakemelding på lekser (vise at arbeidet eleven har gjort er viktig)		

Figur nr. 2. Arbeidsfordelingen rundt leksearbeid på skolen og hjemme (Cooper, 1989, s. 90)

Det første og tredje punktet ledelsen står ansvarlig for vil det kanskje i norsk skole være naturlig at det er lærerne som gjør, ettersom det er vi som har den nærmeste kontakten med foreldrene, men at rektor står bak for å samle kollegiet er viktig.

Internasjonal forskning tar også til orde for at lærere må evaluere sin leksepraksis (Vatterott, 2009, s. 100). Når lærere utformer lekser bør de være viktige i forhold til elevenes læringsutbytte. Elevene skal mestre arbeidet og få vite hvorfor de skal gjøre denne leksen. I tillegg til å la leksene være kontroll på forståelse, bør læreren sjekke ut i hvilken grad elever blir frustrert over hjemmeoppgavene. Om en elev ikke har gjort leksen er det viktig å finne ut hvorfor. Muligheten for at eleven ikke har fått gjort leksen på grunn av hjemmemiljøet fordrer forståelse fra lærer og ikke straff for ugjort arbeid.

Vatterott (2009) har utviklet fire kjennetegn på en god lekse som retter søkelyset mot læringsutbyttet: 1) formålet med leksen må være kjent for eleven (Vatterott, 2009, s. 101). 2) Elevene skal kunne løse oppgavene på egenhånd og da må de tilrettelegges slik at alle elevene kjenner på mestring, enten det er ved flere/færre oppgaver eller tilpassing i tid (Vatterott, 2009, s. 102). 3) Elevene skal kjenne eierskap til oppgaven og det får de best ved at det er noen valgfriheter i arbeidet som skal gjøres, og gjerne ved at eleven selv skal løse en oppgave på den måten han tror han vil lære den best (Vatterott, 2009, s. 103). 4) Oppgavene må se innbydende ut slik at elevene får lyst til å gå i gang med arbeidet, og ikke virke overveldende slik at det blir vanskelig å komme i gang med dem (Vatterott, 2009, s. 105).

Kohn (2006, s. 65) mener at lærere ikke bør gi lekser unntatt i de tilfellene der en oppgave vil komme alle elevene til gode. Han mener at lekser kun trenger å gis i de tilfellene der elevene er avhengige av noe hjemme fra for å kunne utføre arbeidet, eller lese for fornøyelsens skyld uten å måtte oppsummere hva de har lest, eller skrive en bokanmeldelse. Han har, i likhet med Vatterott (2009, s. 101), en liste med tips til læreren angående lekser (Kohn, 2006, s. 65)

Læreren bør:

- vite hva forskning sier når hun snakker med foreldre
- snakke med elevene om hvordan de opplever leksene
- la elevene få delta i avgjørelser om leksene
- vurdere å gi elevene bare det hun er villig til å lage selv - det vil gi færre og bedre lekser
- bør vurdere om leksen egner seg til erfaringsdeling og diskusjon på skolen
- eksperimentere- gi en uke leksefri og se hva det gjør med arbeidsmiljøet i klassen
- ikke gi hjemmelekser unntatt når det er strengt nødvendig

2.1.3 Tilbakemelding på lekser

En metaanalyse (Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020) bestående av 435 studier om effekten av tilbakemeldinger på elevers arbeid og utbytte av læring, gav et samlet resultat som pekte mot at tilbakemeldingene hadde en middels effekt. Samtidig ble det påpekt at tilbakemeldinger er et svært sammensatt begrep, og effekten påvirkes kraftig av informasjonsinnholdet i tilbakemeldingen (Wisniewski et.al, 2020, s. 12). Tilbakemeldinger bør inneholde nødvendig informasjon som gjør at en oppgave kan forbedres (Wisniewski et.al, 2020, s. 12). Det kommer frem fra denne metaanalysen at tilbakemeldinger med liten eller manglende informasjonsverdi gir liten effekt på et produkt, og at en korrigerende tilbakemelding vil kunne forbedre læringen av nye ferdigheter (Wisniewski et. al 2020, s. 12). Videre fremholdes det at tydelige og presise tilbakemeldinger er viktige for at de ikke skal misforstås eller overses, og de konkluderer med at effekten av tilbakemeldinger kan være kraftige dersom de blir gitt på rett måte (Wisniewski et. al 2020, s. 13). Ut fra dette bør leksemengden være slik at det er overkommelig for læreren å gi god tilbakemelding på elevenes arbeid. Et lite antall av studiene, åtte stykker; så på effekten av tilbakemelding fra medelever, kameratvurdering, og det viste seg at det var den mest effektive formen for tilbakemelding (Wisniewski et al., 2020, s. 12). Når de snakker om tilbakemelding på et produkt kan det høres ut som om de snakker om en summativ vurdering, men bortsett fra det har de fokus på den formative vurderingen som skal gis underveis i et arbeid for å justere retningen mot målet for et bedre resultat.

2.2 Skandinaviske leksestudier

Som nevnt innledningsvis kommer hovedtyngden av forskning på lekser fra USA. Skolesystemet der preges av noe lengre skoledager og er litt annerledes enn vi er vant med her hjemme, og derfor er ikke resultatene nødvendigvis direkte overførbare til norsk skole. Jeg vil trekke fram noen skandinaviske studier for å belyse lekser generelt og leselekser spesielt, innenfor en skandinavisk kontekst.

2.2.1 Hvorfor og hvordan blir lekser gitt

Holte (2016) har gjennomført en studie der hun undersøkte hvordan lekser kan gjøres mer barnevennlige. Studien¹ besto av en dokumentanalyse av ukeplaner fra 1.-7. klasse fra 15 norske skoler. Hun foretok også intervjuer i etterkant, men ikke nødvendigvis av lærerne som hadde utformet ukeplanene, og også med et tidsspenn på tre år fra første intervjurunde til den siste. Fokuset hennes var å finne ut hvorfor og hvordan lekser ble gitt. I artikkelen sin bygger hun på Befring sine fem indikatorer på en barndom med god kvalitet: 1) barn trenger gode og nære relasjoner, 2) det må ligge en forståelse av mangfold og variasjon til grunn i barns oppvekst, 3) barn må få utvikle sine interesser og gis muligheten til optimistiske fremtidsutsikter, 4) være oppmerksom på elever med utfordrende hjemmeforhold og elever med lærevansker og 5) sette inn tiltak for å motvirke uønsket atferd (Holte, 2016, s. 20). Et tilbakeblikk på Cooper sine negative effekter av leksearbeid (1989, s. 86), gjenspeiles i Holte sin studie ettersom jeg opplever at hun i stor grad retter søkelyset mot den emosjonelle siden av leksearbeid.

I Holte sin undersøkelse viste resultatene at arbeidsmoral var en av lærernes begrunnelser for å gi elevene lekser (2016, s. 24). Et annet funn hun peker på er at mye av leksene var basert på skolebøker selv om lærerne nevner at de kanskje burde endre den praksisen (Holte, 2016, s. 25). Studien viste også at det ble gitt samme lekse til alle elevene, med unntak av elever med spesialundervisning, som fikk egne planer (Holte, 2016, s. 26). Her var det stort sett snakk om lekser i skriving, regning og lesing hver uke.

Ettersom leksearbeid i stor grad gjøres hjemme er det viktig å ha hjemmeforhold i tankene når lekser utarbeides. Holte (2016, s. 29) påpeker at elever i samme klasse kan ha svært ulik bakgrunn med foreldre fra alle utdanningslag, ulike kulturer og med andre utfordringer. For noen foreldre kan leksearbeidet være et fint samlingspunkt, mens for andre blir det mest frustrasjon med barn som trenger hjelp og foreldre som er usikre på hvordan de skal hjelpe, eller som ikke er tilstede. En av Holtes informanter brukte en modell for når elever kunne utføre et arbeid hjemme (Holte, 2016, s. 29). Dersom eleven løste oppgaver ved å se på andre elevers arbeid eller løste oppgaven gjennom samarbeid med medelever, var de ikke klare for å ha dette arbeidet i lekse. Med andre ord skulle arbeidet ikke være lekse før lærer hadde forvissnet seg om at oppgaven kunne gjennomføres selvstendig. Holte mener at denne måten å tenke på kan hjelpe skolene i å ikke øke allerede store forskjeller blant elevene (2016, s. 30).

¹ Denne studien har inspirert meg til utformingen av egen studie.

Holte konkluderer i sin forskning med at lekser i grunnskolen handler mye om å lære elevene arbeidsmoral og sier at lekser er for utbredt og risikabelt til at opplæringsplanene kan være uklare om hvordan og hvorfor de skal praktiseres. “Utdanningsplaner skal ha en klar policy for å sikre at lekser også forbedrer elevenes helse og velvære”, (Holte, 2016, s. 31).

2.2.2 Leksepraksis i norsk skole

Kverndokken har gjennomført en spørreundersøkelse blant 98 lærere fordelt på 1. til 10. trinn i grunnskolen, der han spurte blant annet om hva leseleksene inneholdt, og om de ble gitt som felleslekse til hele klassen eller individuelt (Kverndokken, 2012, s. 30). Han fant at de fleste leseleksene dreide seg om å lese noen sider fra en felles bok for deretter å svare på spørsmål til teksten, altså en tekstreproduksjon. Det han savnet var at leseleksene skulle trene elevenes evne til å reflektere over, trekke slutninger og vurdere form og innhold i en tekst. Med andre ord var det utbredt med felles leselekser fra en bok, mens noen lærere gav den leksen i kombinasjon med kvantitativ lesing i selvvalgt bok. Det viste seg også at langt de fleste leseleksene ble gitt med utgangspunkt i norskfaget (Kverndokken 2012, s 33).

Når lærere i Kverndokken (2012) sin undersøkelse sier at de tilpasser leselekser individuelt, er det ofte nivåbasert med småbøker for de yngste elevene. Bare to av 98 lærere omarbeidet klassens felles tekst slik at den ble tilpasset de elevene som hadde behov for det, og det resultatet viste ham at *det et stort potensial i å vise ulike måter å tilpasse lekser på innenfor fellesbokas- og fellesundervisningens ramme* (Kverndokken, 2012, s. 32). Dersom alle elevene får samme, eller tilpasset samme leselekse kan det være et godt utgangspunkt for videre arbeid med teksten i fellesskap på skolen.

Konklusjonen hans er at lærere trenger nye innfallsvinkler for å endre praksisen rundt leselekser. Varierte lesebestillinger til leseleksene kan i så måte være en slik innfallsvinkel (Kverndokken, 2012 s. 36). Tanken hans er å forankre leseleksers hvorfor og hvordan i teori og forskning. En lesebestilling kan også hjelpe eleven til å holde fokus på lesingen og unngå det han kaller en “mental utmelding”. Han påpeker at leseleksene må modelleres godt før elevene får dem med seg hjem, i tillegg til at elevene skal ha erfart og prøvd ut samme type lesebestillinger på skolen sammen med medelever og lærer (Kverndokken, 2012 s. 36). Han holder fast ved at lesebestillinger, enten de arbeides med på skolen eller som leksearbeid, kan være en god mulighet for elevene til å få forberede seg til *læringsdeling og en erfaringsutveksling gjennom utprøvende samtaler og meningsforhandlinger* (Kverndokken,

2012 s. 37). Tanken hans er at elevene på sikt skal sitte med en didaktisk verktøykasse der de etter hvert blir i stand til å velge det verktøyet som til enhver tid er mest hensiktsmessig ut fra hva slags tekst som skal leses (Kverndokken, 2012 s. 37).

2.2.3 Hvorfor gir danske lærere leselekser?

En dansk masterstudie undersøkte blant annet hvorfor danske lærere gir lekser. Studien viser at danske folkeskolelærere begrunner leksene de gir ut fra fem kategorier, nemlig for å befeste kunnskap og trene ferdigheter, lære elevene gode arbeidsvaner, styrke kontakten mellom hjem og skole, være en hjelp til måloppnåelse i tillegg til å kunne brukes i evaluering (Hansen, 2009, s. 11). Leksetype som ble benyttet av de danske folkeskolelærerne deles inn i fem kategorier: 1) repetisjon 2) forberedelse til neste time 3) arbeid som jobbes videre med hjemme 4) arbeid som del av et større prosjekt og 5) arbeid som er påbegynt på skolen og som må ferdigstilles hjemme (Hansen, 2009, s. 74). Selv om lærerne her mener at lekser som repeterer stoff og som gir mengdetrening er de leksene som gir et best læringsutbytte, benytter de seg nesten like mye av de andre skisserte leksene (Hansen, 2009, s. 74). Som leselekser brukes det repetisjons- og mengdelekser, og de oppgir at elevene har faste leselekser på 15-20 minutter hver dag (Hansen, 2009, s. 75). Det oppgis ikke om det er sider angitt av lærer eller om det er lesing i valgfri bok, men jeg tolker det som det siste. Studien viste også at danske lærere reflekterte lite over leksene de ga, verken sammen med kolleger eller skolens ledelse (Hansen, 2009, s.113).

2.2.4 Leksekvalitet i svensk skole

En metastudie fra Sverige bestående av 58 ulike tekster, alt fra fagfelleverderte artikler til bokkapitler og avisartikler, setter søkelys på viktigheten av kvaliteten på lekser, hvordan de tildeles og hvordan de følges opp av lærer (Strandberg, 2013, s. 326). Hensikten med studien hans var å knytte lekser opp mot klasserommet og formativ vurdering. Funn fra forskning på vurdering og tilbakemeldinger tyder på at det er et kraftig verktøy som bidrar til læring (Strandberg, 2013, s. 330). Flere av studiene i hans metastudie viser også at dersom læreren gir tilbakemeldinger på - og kontrollerer leksene, så påvirkes elevenes innsats i stor grad (Strandberg, 2013, s. 332). Elever selv uttaler i en av studiene at tilbakemeldinger på leksene må ha nærhet i tid for at de skal kjennes nyttige og at læreren må vise hvordan leksen henger sammen med fagstoffet de arbeider med på skolen (Strandberg, 2013, s. 334). Det påpekes også at når elevene syntes leksene var interessante, og var knyttet opp til et mål, økte

motivasjonen for leksearbeid og arbeidet ble utført på en mer tilfredsstillende måte (Strandberg, 2013, s. 335).

2.2.5 Leksefri skole

Trondheim kommune avsluttet et forskningsprosjekt i samarbeid med NTNU 18.06.20 om leksefri skole. Dette bestod av to skoler som hadde leksefri, to skoler som hadde leksefri, men utvidet skoleuke med to timer, samt fire kontrollskoler som fortsatte med sine vanlige lekser. De brukte altså de samme kategoriene som Cooper la til grunn for sin metastudie i 1989. Bakgrunnen for det politiske vedtaket i Trondheim var at leksehjelpen som er rettet mot 4.-7. trinn skulle evalueres. Det viste seg at leksehjelpen var svært variabel fra skole til skole, det var store forskjeller på antall elever som valgte å motta leksehjelp og at en ikke nådde de elevene en ønsket. Studien bestod av spørreskjemaer til elever, foreldre og lærere fra samtlige involverte skoler. Ettersom jeg i min studie retter søkelyset mot lærerne vil det være deres svar som er interessante for meg i denne omgangen. Det er likevel et par interessante punkt som kommer fram fra foreldrenes side. Foreldre på skolene der elevene fikk lekser brukte 1 time 40 min på lekser i uken, mens på leksefri skole oppga foreldrene at de brukte 1 time og 10 minutt på lekser. Det kan dermed se ut til at leksearbeid er svært innarbeidet og vanskelig å legge bort. Skolene med leksefri hadde frivillig lesing som hjemmeoppgave. En uttalelse fra en forelder i rapporten viser at barnet ble bedre til å lese fordi hun leste frivillig, og leste mer enn når hun var pålagt lesingen gjennom lekser (Mjåvatn, Frostad, Haigan & Johansen, 2021, s. 24), mens en annen forelder opplever det motsatte, at barnet leste mindre (Mjåvatn et al., 2021, s. 25).

Spørsmålene en ønsket svar på i denne studien var om lekser fremmet eller hemmet læring, motivasjon for skolearbeid og det sosiale livet med familie og venner, og holdninger til- og erfaringer med lekser fra elevers, foreldres og læreres ståsted (Mjåvatn et al., 2021, s. 8). Elevene ble testet høsten 2019, men fordi Coronapandemien satte en stopper for å få retestet elevene våren 2020, noe som var hensikten med tanke på effekten av lekser, ligger hovedvekten i rapporten på holdninger til lekser (Mjåvatn et al., 2021, s. 9).

Svarene fra lærerne viste en tydelig splittelse i synet på lekser, med en liten overvekt av de som var for leksearbeid (Mjåvatn et al., 2021, s. 14). De lærerne som var for leksearbeid forventet at elevene brukte litt mer tid på lekser enn det foreldrene mente.

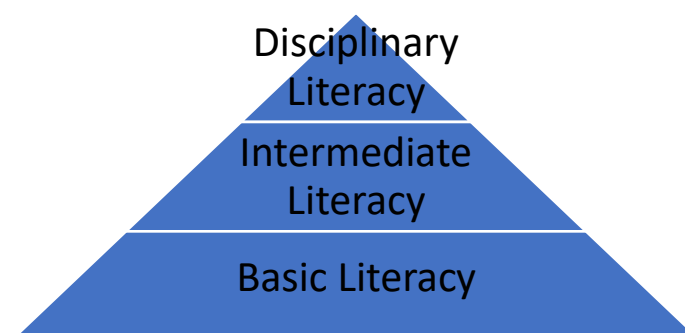
Utvidet dag og leksefri var den foretrukne ordningen blant foreldre, mens flertallet av lærerne ønsker vanlig skoledag og lekser. Det konkluderes i rapporten med at det er store sprik i holdninger til lekser blant foreldre og lærere, og også lærerne i mellom.

3.0 Lesing og literacy

For å kontekstualisere leseleksen innenfor skolens arbeid, vil jeg i det følgende se nærmere på hva som kjennetegner lesing og leseopplæring. Her vil jeg også peke på hva teori sier om hva slags leseopplæring som gir best mulig læringsutbytte.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet er lesing en av de fem grunnleggende ferdighetene (Udir., 2015), det vil si at selv om leseopplæringen i hovedsak tilhører norskfaget, må en også lære å lese i andre fag. Lesing ses på som grunnlaget for å lære alle fag, et grunnleggende sett med ferdigheter som må tilpasses de ulike fagenes tekster og lesesituasjoner (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 40). Å kunne lese i naturfag vil blant annet si å kunne forstå naturfaglige begreper, symboler, figurer og argumenter, og i samfunnsfag vil å lese bety at en skal utforske, tolke og reflektere kritisk over historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder (Udir., 2015). Det betyr at læreren i hvert fag må gi elevene tilgang til fagets literacy og lære dem å bruke strategier som er hensiktsmessige for å få utbytte av faglige tekster. Literacybegrepet handler om en utvidelse av lesebegrepets avkoding og forståelse. “Et gjennomgående perspektiv i framstillingen er at literacy handler om tilgang på ulike nivå: Det handler om å komme inn i skriften, teksten, og inn i tekstkulturen” (Skaftun, 2014, s. 16). Bruker lærere kunnskapen om de ulike fagenes literacy når de designer leselekser for elevene?

Shanahan og Shanahan (2008, s. 44) har utviklet følgende modell for hvilke ferdigheter elevene må mestre for å få en god tekstkompetanse:



Figur 3. Utvikling av literacy (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 44)

Det nederste nivået i pyramiden representerer den grunnleggende leseopplæringen som handler om å kunne avkode skrift og kjenne igjen høyfrekvente ord i en tekst i tillegg til å kunne forstå tekst med støtte fra illustrasjoner. I løpet av det midterste nivået har eleven opparbeidet seg leseflyt, kan gjenkjenne ord utover de høyfrekvente på en effektiv måte og lært seg ulike forståelsesstrategier for å kunne forstå tekster. På det øverste nivået har eleven lært å spesialisere sine literacy kunnskaper til å kunne lese tekster ut fra et fags premisser og på den måten forstå fagspesifikke tekster i tillegg til å kunne lese kritisk (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 45).

For å gjøre studien håndterbar vil jeg legge vekt på den andre leseopplæringen og legger dermed til grunn at de aller fleste elever fra 4. trinn mestrer avkoding og leseflyt på sitt nivå. Jeg nevner likevel kort hva som ligger i den første leseopplæringen for å synliggjøre hva som må være på plass før elevene egenhendig kan utforske tekster med tanke på forståelse, og fordi det vil være glidende overganger mellom nivåene. Innen en klasse vil en måtte forholde seg til alle tre nivåene både for å kunne tilpasse lesingen til den enkelte elev og også med tanke på teksters kompleksitet.

3.1 Første nivå, begynneropplæring

Gough og Tunmer (1986, s. 7) snakker om at lesing er produktet av avkoding og språklig forståelse, også kalt "The simple view of reading". Med språklig forståelse menes her den prosessen som skjer når en tolker ordene og setningene for å få tilgang til informasjonen i en tekst. Høien og Lundberg (2012, s. 21) utdyper dette ved å påpeke at det kreves å kunne utnytte skriftspråkets prinsipper for å kunne finne ut hvilke ord som står skrevet. Leseren skal lære å koble fonem og grafem slik at hele ord kan avkodes. Ifølge International Reading Association er det flere delferdigheter som er forutsetningen for å kunne avkode et ord, og det vises til fonologisk bevissthet, sikker bokstavkunnskap, automatisert ortografisk fonologisk omkoding og en effektiv fonologisk syntese (Høien & Lundberg, 2012, s. 256). I korte trekk vil dette si at elevene skal kunne dele ord inn i stavelser, kunne omkode grafem-fonem raskt, kunne gjenkjenne ordbilder og kunne binde språklydene sammen til ord.

3.2 Andre nivå, den andre leseopplæringen

I den andre leseopplæringen er det forståelsesstrategiene det settes søkelys på. Målet for all lesing er å kunne forstå teksten som leses, men da må leseren være i stand til å avkode teksten med god leseflyt og ha tilegnet seg effektive forståelsesstrategier (Høien & Lundberg, 2012, s. 133). Forståelsesprosessen i lesing krever mer kognitive ressurser enn selve avkodingen (Høien & Lundberg, 2012, s. 21). Ved hjelp av gode strategier skal elevene nå altså kunne reflektere over, og engasjere seg i skrevne tekster for å tilegne seg kunnskap og kunne delta i samfunnet (Mullis & Martin, 2021, s. 6). Dette innebærer å knytte det en leser til egne erfaringer og tidligere kunnskap og være oppmerksomt til stede i teksten. Ved å ta i bruk førlesestrategier og underveis-strategier vil leseren kunne rette oppmerksomheten mot tekstens innhold på en mer reflektert måte. Både konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse er viktige forutsetninger for tankeprosessene som skjer under lesing når det gjelder å få med seg innholdet og se sammenhenger når en leser (Roe, 2011, s. 24).

Utover i skoleløpet vil elevene støte på stadig mer utfordrende tekster i ulike fag. Fagenes literacy må læres og hvert enkelt fag må leses på ulike måter. *De ulike fagenes egenart, innhold og presentasjon krever et vidt spekter av lese måter* (Skaftun, Solheim & Uppstad, 2014, s. 5). Dette betyr at leseopplæringen ikke bare er norsklærerens ansvar, men også faglærerne innen hvert fag. Etter innføringen av LK2006 ble fagenes literacy et begrep med den konsekvens at fagovergripende lesing ble lagt fram som et tema og alle lærere skulle være leselærere i sine fag. På mellomtrinnet har ofte lærere flere fag slik at norsklæreren kanskje også er samfunnsfaglærer eller lærer i naturfag og KRLE, noe som, i hvert fall i teorien, kan lette tverrfaglig arbeid med lesestrategier.

Når vi snakker om den andre leseopplæring, eller fagspesifikk lesing, beveger vi oss opp på nivå to i Shanahan & Shanahans pyramide over utviklingen av literacy. Likevel er det viktig å presisere at yngre barn også kan posisjonere seg som lesere og gå inn i tekster (Hoel & Håland, 2016, s. 34). Fagspesifikk lesing kan dermed starte parallelt med den første leseopplæringen samtidig som den første leseopplæringen må trekkes med videre oppover i klassetrinnene for de elevene som har behov for tilpasset opplæring. Dermed sløres grensen mellom den første og andre leseopplæring til.

3.3 Tredje nivå, kritisk lesing

På dette øverste nivået i Shanahan og Shanahans pyramide (2008, s. 44) skal elevene lære å lese fag ut fra fagets premisser. Lærere i henholdsvis matematikk, fysikk og historie har svært ulike tilnæringsmåter til en tekst innen sitt fag (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 49). Der en matematiker vil fokusere på de enkelte ordene for å forstå helheten i en tekst, nærlese, vil en historiker være opptatt av hvem som har skrevet teksten for å danne seg et inntrykk av hvilken side av historien som får oppmerksomhet (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 50).

Dersom lærere blir bevisst på hvordan de selv leser en fagtekst, og setter ord på denne tause kunnskapen for elevene, kan dette være et godt utgangspunkt for hvordan undervisningen kan bli mer fagspesifikk.

I alle nivåer trenger elevene modellering og støtte. Bruner snakker om stillasbygging (1986, s. 74). Å bygge stillaser rundt elevene når de skal lære nye ting handler om å hjelpe dem til å fokusere på det som skal læres, modellere hvordan det kan gjøres og gjøre det sammen med eleven helt til han mestrer det på egen hånd (Bruner, 1986, s. 76). Når eleven mestrer er det viktig å ta vekk stillaser som ikke lenger er nødvendige slik at eleven får mulighet til å kjenne på egen mestring og lære å stole på, og bygge videre på det han har lært. Så kan læreren sett opp nye stillaser der det viser seg å være nødvendig.

3.4 Målretting, motivasjon og relevans

For at elevene skal kunne utvikle seg må de vite hva de skal lære. “Lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling” (Udir., 2019). Å kunne forstå og bruke skriftspråket vil også si å vurdere, reflektere over og engasjere seg i skriftlige tekster og krever at lesingen har et formål og relevans (Fuglestad, Hoem & Håland, 2017, s. 13). Tekster elevene skal lese må målrettes slik at de vet hvorfor de skal lese teksten. I tillegg til å vite hvorfor de leser og hva de skal lære, må elevene vite hvordan de skal vise sin kompetanse for at læringen kan vurderes opp mot kompetansemålet. Læreren må på forhånd definere for elevene hva som kjennetegner en god måloppnåelse (Fjørtoft, 2009, s. 40). Fuglestad og kolleger bruker begrepet *aktivitetsdesignere* om lærere som planlegger gode aktiviteter for elevene, men som mangler en sammenheng og helhet i undervisningsplanleggingen (2017, s. 7). De ønsker å bevisstgjøre lærere på *å synliggjøre en rød tråd fra mål i læreplanen til aktiviteten i timen og vurdering, for å synliggjøre at arbeid med tekster og språk er læring i fag* (Fuglestad et al., 2017, s. 7). Ettersom lekser er arbeid som lærer pålegger elevene å gjøre, kan de ses på som

en del av undervisningen og må planlegges på samme måte, og gjerne inngå som en del av helheten ellers i arbeidet på skolen. Den røde tråden fra mål i læreplanen må strekke seg mot lekseaktivitetene også.

Roe definerer motivasjon som en indre, positivt ladet drivkraft som gir oss lyst til å utføre en oppgave, og hun legger til at motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese (2011, s. 38). Læreplanen, LK20, sier at elevene skal lese og lytte til fortellinger og kunne låne bøker på biblioteket ut fra egne interesser (Udir., 2020). Implisitt i dette ligger det at læreren skal motivere til, og oppmuntre elevene til å lese ulike tekster. Kverndokken peker på at leseopplæringen utover å kunne avkode tekst må legge til rette for å dyrke fram en lesemotivasjon slik at elevene opplever et behov for å lese (Kverndokken, 2012, s. 27). Mestring henger ofte sammen med en tro på at en kan lykkes og derfor er det viktig at elevene får tekster som de blir gjort i stand til å lese og forstå (Kverndokken, 2012, s. 26). Førlesestrategier som å hente fram forkunnskaper, se på vanskelige ord og foregripe hva elevene tror teksten skal handle om kan være med på å skape engasjement rundt en tekst (Kverndokken, 2012, s. 26). *Engasjement handler blant annet om å være motivert, vite formålet, bli utfordret og kjenne at lesingen har relevans* (Fuglestad, Hoem & Håland, 2017, s. 41).

3.5 Lese flyt

Repetert lesing er en metode som ofte brukes for at elevene skal bedre lese flyten (Høien & Lundberg 2012, s. 274). Elevene blir utfordret til å lese stadig mer avanserte tekster og trenger å innarbeide lese flyt av ordene som utfordrer. Både når det gjelder mer utfordrende tekster på høyere klassetrinn og når det gjelder elevenes ulike leseferdigheter er det viktig å fortsatt øve på lese flyt. Repetert lesing vil si at elevene leser samme tekst flere ganger til den leses med flyt etter gitte kriterier (Roe, 2011, s. 30). Effekten av repetert lesing har ofte en god innvirkning på lese flyten, men det vil variere fra elev til elev (Høien & Lundberg, 2012, s. 274). Noen elever kan miste motivasjonen for lesing ved å lese samme tekst flere ganger. En alternativ måte å lese repetert på kan da være å lese flere ulike tekster hvor eleven møter de samme ordene i ulike kontekster (Kuhn, Rasinski & Young, 2018, s. 276). Kverndokken understreker at elever viser god lese flyt når de leser en tekst automatisk og uanstrengt samtidig som framføringen gjenspeiler innholdsforståelsen (Kverndokken, 2012, s. 106).

Kuhn og kolleger (2018, s. 274) peker på fire viktige elementer i undervisning av leseflyt. Læreren må modellere gode leseferdigheter, gjerne gjennom høytlesing, med flyt og prosodi. I tillegg er det viktig at elevene får støtte når de leser høyt. Dette kan skje gjennom korlesing, parlesing eller støtte av en innlest tekst på PC. Elevene trenger også hjelp til å dele setninger opp på en god måte slik at de lærer å lese med naturlig prosodi. Og sist, men ikke minst, må elevene ha rik tilgang på bøker slik at de får mengdetrening (Kuhn et al., 2018, s. 274).

3.6 Mengdelesing

Ferdighet i avkodning bygges opp over tid. Hver gang leseren møter et bestemt ord, styrkes minnebildet for ordet (Høyen & Lundberg, 2012, s. 48). Mengdelesing vil altså hjelpe eleven til å automatisere avkodningen og kunne gjenkjenne flere ordbilder raskt. I sitt foredrag, *The power of reading*, peker Krashen (2012, 9:25) på at frivillig lystbetont lesing er det som betyr mest for barns lese- og skriveutvikling. Og da skal de ikke skrive bokmeldinger, svare på spørsmål eller ha andre skriveoppgaver knyttet til lesingen, men bare lese for å kose seg eller lære noe de selv ønsker å lære. Han hevder at dette, i tillegg til å bedre lese- og skriveferdigheter, både kan øke vokabularet og gi bedre rettskriving bare ved å få satt av 10 minutter til frivillig lesing hver dag (Krashen, 2012, 13:13). Om dette skal gjøres i skoletiden eller som hjemmearbeid blir opp til den enkelte skole, men ofte gjøres det både i skoletiden og som leselekse. For å styrke motivasjonen for lesing foreslår han også at læreren kan benytte disse stundene ved å opptre som en god rollemodell og lese noe hun liker samtidig med elevene (Krashen, 2012, 13:15).

3.7 Hensiktsmessige lekser

Grepperud og Skrøvset (2012, s. 214) foreslår å kartlegge med jevne mellomrom elevenes og foreldrenes erfaringer med hjemmeleksene. De fremholder også at dette bør være en obligatorisk del av hjem /skolesamarbeidet på f. eks utviklingssamtaler. Ut fra informasjonen læreren får, kan en videre differensiere med tanke på hva slags tekster en gir, og hvordan og når de skal gjøres. I tillegg til å høre på elevs- og foreldres opplevelser av leksearbeidet peker de videre på at å drøfte leksene i felleskap med kolleger og ledelse bør være en obligatorisk del av det å gi lekser (Grepperud & Skrøvset, 2012, s. 214).

En liten canadisk studie som innbefattet 10 familier og intervjuer med 16 lærere så på hvordan leselekser formet familiers lesevaner (Clarke & Comber, 2020). Et av funnene som trekkes frem er at frivillig høytlesing på sengekanten ble byttet ut med lekselesing på tross av at lærerne verdsetter høytlesing (Clarke & Comber, 2020, s. 563). Det hevdes at den sosiale lesingen som foreldre bruker tid på før barna begynner på skolen, ble gjort om til et arbeid som måtte gjennomføres, og som barna endatil må bevise på skolen at de har gjort (Clarke & Comber, 2020, s. 571). Lærerne som ble intervjuet påpekte også at dersom det ble liten tid til å gjøre lekser, ønsket de at elevene skulle prioritere leseleksen (Clarke & Comber, 2020, s. 265). Det vil si at leselekser ses på som særs viktige, men at de går på bekostning av annen form for lesing.

3.8 Forskning og teori oppsummert

Ut fra forskningen jeg har valgt å presentere kan det se ut til at noen elementer går igjen hos flere forskere når det gjelder hva lærere bør ha i tankene når lekser skal designes. Det påpekes at leksene ikke må være for komplekse slik at elevene kan arbeide selvstendig med dem og oppleve mestring. Dette gjøres best ved at leksen har et tydelig formål og at lærer på forhånd modellerer arbeidet slik at elevene vet hva de skal gjøre. Når leksene er gjort kan det fremme læring ved at elevene får diskutere og dele erfaringene de har gjort seg. Dersom leksene i tillegg har elementer av valgfrihet i seg, vil dette øke motivasjonen for arbeidet. Å lese fordi en har lyst til å lære noe nytt eller bare for å kose seg ser ut til å ha mange fordeler. Samtidig må elevene lære seg fagenes literacy slik at de kan få forstå faglige tekster på fagenes premisser.

Et kritisk punkt ved lekseforskning, som løftes frem i en av de studiene jeg har vist til i min gjennomgang er at studienes motivasjon langt på vei ser ut til å være selvbekreftende (Cooper et al, 2006, s. 3), Dersom studien tar sikte på å undersøke økt læringsutbytte ved lekser, så finner studien økt læringsutbytte. Dersom studien tar sikte på å avdekke sammenhenger mellom sosioøkonomisk bakgrunn og skeivt læringsutbytte ved lekser, så finner studien dette. Cooper og kollegaer konkluderer dermed med at *In addition, research is plentiful enough that a few studies can always be found to buttress whatever position is desired, while the counter-evidence is ignored* (Cooper et al, 2006, s. 3). Dette, mener jeg, tyder på at det er behov for mer finmasket forskning på lekser, f.eks. med søkelyset satt på leseleksen spesielt.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskningsdesignet. Sentralt står valg av metodiske tilnærminger som i denne studien er todelt og omfatter dokumentinnsamling og innholdsanalyse av ukeplaner fra fire klassetrinn over en periode på 12 uker, og deretter semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med informanter fra egen skole. Både planlegging, innsamling av dokumenter, gjennomføring av fokusgruppeintervjuer og bearbeidelsen av data vil bli gjennomgått. Videre vil jeg redegjøre for hvordan forhold knyttet til reliabilitet og validitet blir ivaretatt gjennom arbeidsprosessen. Til slutt vil jeg gjøre greie for forskningsetiske utfordringer underveis i arbeidet og hvordan disse ivaretas i tillegg til å belyse oppgavens begrensninger. Hensikten er å gjøre prosessen så transparent som mulig, og begrunne og forankre valgene som er gjort i forskningsteori.

4.1 Metodiske tilnærminger

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, som er todelt og som både skal belyse hva slags leselekser som gis og om leseleksene som lærerne gir er kunnskapsforankret, ser jeg det som hensiktsmessig å innhente data i to faser. I den første fasen samlet jeg inn ukeplaner, og gjennomførte en kvantitativ kategorisering av de mest frekvente leseleksevariantene i tillegg til å se på om planene uttrykte et mål for lesingen. Det som preger en kvantitativ analyse er at en ser etter antall enheter innenfor de kategoriene en ha valgt seg ut på forhånd (Thagaard, 2018, s. 17). Jeg forholder meg til innholdsanalysen av ukeplanene med en matematisk tilnærming der jeg teller over og ser på hvor mange jeg finner av ulike fenomener av leselekser (Tjora, 2021, s. 38). Dette gir meg mulighet for å se på hva som faktisk står på planene om leselekser og hvor frekvente ulike leseleksevarianter er. Den andre fasen var en kvalitativ utforskning av læreres samlede refleksjoner rundt målet for leseleksene, og et nærmere innblikk i tankene bak utforming av leseleksene som kom fram i planene. I kvalitativ forskning er en opptatt av å rette søkelyset mot et ønsket tema (Tjora, 2021, s. 144). Ved å foreta fokusgruppeintervjuer i etterkant av innholdsanalysen, kan jeg gå i dybden på funnene og utforske tankene bak den skriftlige informasjonen elever og foreldre får gjennom ukeplanene, og finne ut hvordan informantene redegjør for sine holdninger (Tjora, 2021, s. 26). Krumsvik (2014, s. 64) sier det så enkelt som at *kvantitativ metode kartlegg at noko skjer, medan kvalitativ metode avdekkjer kvifor det skjer*.

4.2 Utvalg: trinn, lærere og fag

I studien ønsker jeg å fokusere på elever som mestrer teknisk lesing og som bruker lesing som verktøy for å lære. Det er et par grunner til at jeg har gjort denne avgrensingen. For det første er hovedfokus på leseopplæringen på 1. og 2. trinn på ordavkodning og for det andre har jeg selv 3. trinn, noe som tilsier stor fare for at min leksegiving ville blitt preget av arbeidet med studien. Som jeg skrev i teoridelen (s. 21), er ikke skillet mellom den første- og den andre leseopplæringen veldig skarp, og på 4.- 7. trinn vil det også være elever som fremdeles arbeider med ordavkodning. Likevel mener jeg denne avgrensingen er formålstjenlig for min studie fordi leseleksene vil kunne trekke inn flere fag og andre og mer varierte måter å arbeide på.

Informantene er kontaktlærere for 4. til 7. trinn. Grunnen til at jeg valgte kontaktlærerne var for å gjøre intervjuene håndterbare ved å begrense antall deltakere på hvert fokusgruppeintervju. Kontaktlærerne var også lettest tilgjengelige fordi faglærerne er fordelt på flere trinn og har ulike møtepunkt i løpet av uken. I forskningsøyemed er det heller ingen fasit på hvor mange informanter som er et tilstrekkelig antall, men å intervju så mange en trenger for å få svar på det en vil ha svar på (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 148). Et fokusgruppeintervju vil vanligvis være satt sammen av seks til ti personer (Chrzanowska, 2002, i Kvale & Brinkmann, 2019, s. 179). I denne studien passer det likevel bedre å bruke *mini-fokusgrupper* med tre til fire deltakere som beskrevet av Krueger (1994, i Tjora, 2021, s. 138). Dette passer godt på en gruppe kolleger på en arbeidsplass som er *spesialister* på emnene som skal diskuteres (Krueger, 1994, i Tjora, 2021, s. 139). På barnetrinnet er det også vanlig at kontaktlærerne underviser i flere fag og det kan derfor være interessant å se hvilke andre fag leseleksene er hentet fra. Lekser gis i basisfagene norsk, matematikk og engelsk. I mitt materiale har jeg valgt å holde engelsk utenfor og bare se på hvilke leselekser som gis gjennom norskfaget. I den grad tekster til leselekser er hentet fra andre fag, vil de stå under norskfaget.

Jeg har valgt å bruke informanter fra egen skole av to grunner. For det første kjenner jeg skolens kultur, noe som gjør at vi har en felles forforståelse av hva vi snakker om. Samtidig må jeg være bevisst på om jeg kan ha noen forutinntatte holdninger overfor systemet og kolleger. For det andre kan studien danne et forskningsbasert grunnlag for debatten om en leksebevisst skole som jeg vet er i emning fra kommunens side. Å ha samtaler med flere

kolleger som reflekterer høyt sammen, kan være med på å danne en bevissthet hos informantene, og senere for resten av kollegiet når studien skal presenteres. Jeg valgte også å samle kontaktlærerne fra samme trinn til de enkelte fokusgruppene, både fordi det var mest tidsbesparende for lærerne, og fordi jeg ønsket at de gjennom å reflektere sammen skulle få innblikk i hverandres tanker rundt leselekser. Har vi et bevisst forhold til hvorfor vi gir de leseleksene vi gir, vil det kunne være lettere å ta gode valg vi kan stå inne for i neste omgang. Covid19 er også en god grunn til å velge informanter fra egen skole. Smitteverntiltak har begrenset lærernes kapasitet til å forplikte seg til andres prosjekter ettersom det er strenge restriksjoner for å gi utenforstående innpass i skolen. Det er også lettere å få ja fra kolleger en kjenner, også under en pandemi, samtidig som det muligens er litt mindre truende med en innenfra som kikker i *skolens lesekort* enn noen utenfra.

Av ulike årsaker var det tre informanter jeg ikke klarte å samle til intervju samtidig med de andre. Da jeg skulle analysere datamaterialet noe senere, innså jeg at det for helheten sin skyld ville være en fordel å ha med disse også fordi de representerte et helt trinn. Jeg tok derfor kontakt på nytt og lyktes denne gangen med å samle dem til et fokusgruppeintervju.

4.3 Dokumentinnsamling

Ukeplanen har en oversikt over mål i fag, lekser samt annen informasjon til hjemmet. Ut fra ukeplanen vil jeg derfor få informasjon om det er satt opp et mål for lesing og hva slags leselekser som blir gitt

Den første datainnsamlingen bestod av ukeplanene fra 4. til 7. trinn som ble samlet inn over 12 uker høsten 2020. Lærerne på de aktuelle trinnene ble informert om at jeg kom til å samle inn planene i dette tidsrommet. De fleste planene ligger offentliggjort på skolens hjemmeside og jeg så det da som unødvendig å be om lov. På noen av planene ble elevene henvist til Classroom for å finne leseleksene og jeg ble invitert inn i de aktuelle fagene slik at jeg hadde en fullstendig oversikt over hva som ble gitt i lekser. Ukeplaner som var tilpasset enkeltelever lå i Google Disk, og jeg fikk god informasjon slik at jeg også hadde oversikt over disse. Gjennom å samle inn ukeplaner fikk jeg innsikt i hva slags leselekser lærerne på de ulike trinnene gir elevene. Ukeplanene har også avsatt en rubrikk for mål i fag. Dermed kom det tydelig fram om lærerne hadde et uttalt mål for lesingen. Innholdsanalysen av ukeplanene skulle videre danne grunnlaget for utarbeidelse av intervjuguiden til fokusgruppeintervjuene.

4.4 Fokusgruppeintervjuer

Gjennom å se på ukeplanene får jeg et innledende inntrykk av praksisen rundt leseleksene, ikke holdninger og kunnskap om lekser. For å få et mer helhetlig innblikk, og gi lærerne anledning til å nyansere, utdype og kontekstualisere kunnskapen sin, har jeg valgt fokusgruppeintervjuer som metode. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s. 178) kjennetegnes en fokusgruppe av en ikke-styrende intervjustil med en gruppemoderator som presenterer emnene og legger til rette for å få fram ulike synspunkter om emnet som er i fokus. Som moderator må en balansere mellom å oppmuntre alle til å delta og samtidig være noe tilbaketrukket for ikke å dominere diskusjonen (Thagaard, 2018, s. 92). Et fokusgruppeintervju, som er en variasjon av et kvalitativt forskningsintervju, søker å trekke fram folks opplevelser, og målet er å få en bedre forståelse for deres erfaringer ved at de setter ord på handlingsvalgene sine (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20). I kvalitativ forskning har en fenomenologisk tilnærming vært utbredt, og denne henviser til interessen for *å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene* (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). Jeg valgte å bruke semistrukturerte fokusgruppeintervjuer fordi jeg anså det som mest hensiktsmessig for å kunne svare på problemstillingen. Det er også en effektiv måte å samle data på fordi du får inn data fra flere informanter til samme tid (Tjora, 2021, s. 137). I en fokusgruppe vil den enkelte informant representere sitt eget syn om et tema, og også stå som representant for hele gruppens syn dersom det ikke blir noen meningsutveksling deltakerne i mellom (Tjora, 2021, s. 145). Thagaard (2018, s. 92) peker på at i en gruppe er det ofte de mest dominerende synspunktene som kommer fram, og at andre dermed kan vegre seg for å komme med syn som avviker fra dette. Å samle informanter i en fokusgruppe kan øke sjansen for diskusjoner innad i gruppen og på den måten få fram flere sider ved en sak (Tjora, 2021, s. 145). Dette fordrer at gruppe medlemmene er trygge på hverandre og på moderator. Tanken er at studien skal danne grunnlag for refleksjon rundt lekser og styrke det profesjonsfaglige felleskapet på skolen vår.

4.5 Planlegging og gjennomføring av intervjuer

I forberedelsen til intervjuene valgte jeg å bruke kategoriseringen som utkrystalliserte seg i innholdsanalysen. På den måten ville jeg kunne få bakgrunnsinformasjon om det skriftlige materialet og tankene bak valgene som ble foretatt når leselekser ble planlagt. Jeg utformet en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg nr. 3) som var til god hjelp underveis i intervjuene slik

at ikke noe av det som var planlagt ble glemt. I et semistrukturert intervju trenger denne guiden å bare inneholde en oversikt over emnene det skal snakkes om, og forslag til spørsmål, noe som gjør at en står friere i forhold til innspill enn i et strukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 162). Videre påpeker Kvale og Brinkmann (2019, s. 48) at moderatoren skal vise åpenhet for uventede fenomener i stedet for å ha ferdige kategorier og fortolkningskjemper. Jeg valgte likevel å ha kategoriene klar på forhånd, men ba informantene om å si litt om det temaet jeg presenterte. Jeg forsøkte også å trekke med alle ved å spørre enkelte om hva de tenkte. På den måten styrte jeg dem ikke inn i et forhåndsbestemt spor, men lot dem stå friere i sine uttalelser. Jeg brukte også stillheten som oppsto innimellom bevisst for å få dem til å snakke mer. Enkelte ganger gikk jeg også inn og sjekket ut om jeg hadde forstått dem rett. For å trygge informantene og ufarliggjøre samtalen, startet jeg med å si at jeg ønsket å høre om deres erfaringer rundt leselekser og at jeg hadde valgt dette temaet fordi jeg ville lære mer om det.

Grunnet Covid 19 ble intervjuene gjennomført via Google Meet. Av egen erfaring vet jeg at på digitale møter kan det være lettere å forholde seg passiv enn på møter ansikt til ansikt. Dette så ikke ut til å være et problem og informantene tok ordet etter tur. Ved å ha tre til fire informanter med på hvert intervju ble situasjonen oversiktlig og alle kom til orde.

I stedet for å ta lydopptak av samtalen valgte jeg å få to kollegaer til å skrive et løpende referat av det som ble sagt. De fikk ansvar for to intervjuer hver. Dette ble valgt for å unngå at informantene skulle kvie seg for å snakke dersom jeg hadde tatt lydopptak, og ved ikke å skrive selv, hadde informantene hele min oppmerksomhet. De som skrev referat fikk også intervjuguiden inndelt etter tema slik at det skulle være lettere å strukturere referatet.

Kvale og Brinkmann (2019, s. 20) trekker fram at som forsker er jeg delaktig i intervjuet ved å forsøke å skape mening og forståelse om et emne, som i denne sammenhengen dreier seg om leselekser. Å forske på kolleger kan være utfordrende. Som forsker er det jeg som sitter inne med teorier og tidligere forskning, noe som kan påvirke informantene til å si det de tror jeg vil høre. Jeg forsøkte å være bevisst på å ufarliggjøre studien både da jeg informerte om innsamling av ukeplaner og da jeg inviterte til fokusgruppeintervjuer. Selve fokusgruppeintervjuet ble mer som en samtale enn et intervju der informantene på oppfordring fra meg, snakket om de forskjellige emnene. Jeg valgte en slik tilnærming for å være åpen for alle innspill innen et tema uten å sette noen begrensninger for hva som kunne

sies. Dette hjalp meg også til å ikke la mine egne holdninger skinne gjennom og påvirke utsagnene. Min utvelgelse av kategorier vil likevel være preget av egne erfaringer.

4.6 Data og analyse

Jeg har brukt en abduktiv tilnærming i analysearbeidet, det vil si at jeg har tatt utgangspunkt i empirien, men også vært åpen for teori og forskning som er lest, og latt denne få betydning for kategorisering av data fra dokumentanalysen og dermed gjennomføringen av fokusgruppeintervjuer (Tjora, 2021, s. 285; Thagaard, 2018, s. 184).

I dokumentanalysen trådte det fram noen typer leselekser som kunne kategoriseres og som dannet grunnlaget for intervjuguiden. Noen kategorier kom også fram i gjennomgangen av tidligere forskning og teori. Da datamaterialet – leseleksene i ukeplanene- var endelig fordelt i kategoriene, så jeg nærmere på frekvensen av ulike leselekser og satte disse inn i tabeller. . Deretter strukturerte jeg data fra fokusgruppeintervjuene i de samme kategoriene. I presentasjonen av resultater viser jeg først hva dokumentanalysen avdekker og deretter nyanserer jeg disse funnene ved å trekke inn resultatene fra fokusgruppeintervjuene. I tillegg diskuterer jeg resultatene i lys av tidligere forskning og teori. På denne måten blir resultatene forstått ut fra tidligere forskning og teori, mine tolkninger og av informantene. Jeg mener jeg har fått til en nennsom behandling av data fordi jeg har tilstrebet objektivitet selv om jeg er tilstede med min forforståelse.

4.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Er det faktorer underveis i forskningsprosessen som kan ha forstyrret datainnsamling, påvirket informanter eller på annet vis har svekket datamaterialet (Brottveit, 2018, s. 143)? Det kan være en svakhet ved studien at den er gjennomført på kolleger ved egen skole. Samtidig er det en styrke at jeg har tilgang til lærere også under strenge smitteverntiltak. Ved å bare innlemme kontaktlærere i fokusgruppeintervjuene kan jeg ha mistet et aspekt ved leseleksene. Kan det tenkes at faglærere hadde kommet med andre innspill? At intervjuene ble fortatt digitalt via Google Meet kan også ha spilt en rolle med tanke på utveksling av tanker deltakerne i mellom. Samtalene i fokusgruppene bar mer preg av at informantene kom med sine tanker uten at noen kom med motargumenter eller underbygget det som ble sagt. Stemningen i gruppen ble nok på et vis påvirket av avstanden som oppstår i digitale møter.

Muligheten for at det ville blitt en mer *normal* samtale med meningsutvekslinger om vi hadde sittet i samme rom ansikt til ansikt er tilstede. At et intervju er preget av et asymmetrisk maktforhold kan også være en utfordring for reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 37). Ved at jeg både har hatt rollen som leseveileder, og nå er lærerspesialist på skolen, kan ha påvirket lærerne til å si det de tror jeg vil høre. I tillegg er det en mulighet for at de blir mer bevisst på hva slags leselekser de gir når de vet at ukeplanene blir samlet inn.

Gjenintervjuing kan være viktig i vurderingen av reliabilitet (Kvale & Brinkmann 2019, s. 222). Her kan en få tilleggsinformasjon når en ser at noe av dataene er mangelfulle i tillegg til at en kan oppklare misforståelser og sjekke om egen fortolkning har rot i virkeligheten. Jeg så i etterkant av intervjuene at det kunne være nyttig å høre litt om hvordan lærerne fulgte opp leseleksene på skolen. Jeg sendte derfor dette spørsmålet ut på e-post og fikk noen skriftlige svar som brukes i resultat- og analysedelen.

Reliabilitet kan være en utfordring i transkripsjon av muntlig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2019 s. 211). Transkripsjonen ble gjort i to omganger. Først ved at referenten skrev ned det som ble sagt etter beste evne, og deretter ved at jeg gikk gjennom referatet like etter intervjuet mens det enda lå friskt i minnet. Jeg fylte ut informasjon i hele setninger slik jeg husket, i tillegg til at jeg noterte ned egne tanker for bedre å kunne komme tilbake til det når det skulle brukes. En svakhet ved å skrive referat kontra å ta lydopptak er at jeg kan ha gått glipp av informasjon som referenten ikke har rukket å skrive, eller som jeg ikke har klart å fylle ut rett fra notatene. I tillegg kan jeg ha gått glipp av pauser, nøling, tonefall og latter underveis. Ved digitale møter blir det også mer utfordrende å tolke kroppsspråket til gruppedeltakerne noe som kan gi informasjon ut over det verbale.

Å kombinere to metoder, slik jeg har gjort med henholdsvis dokumentanalyse og fokusgruppeintervjuer, kan styrke validiteten i forskningsdesignet fordi de kan gi studien en mer helhetlig framstilling (Krumsvik, 2014, s. 74). Resultatene tar sikte på å være et reliabelt utgangspunkt for felles refleksjon og kompetanseutvikling på egen skole.

Som forsker er det viktig at jeg i den endelige rapporten formidler kunnskap som er mest mulig verifisert (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 97).

Dataene er hentet fra en skole og det jeg finner er en lærergruppes vurdering av egen leseleksepraksis. Studien kan dermed ikke generaliseres til å gjelde andre eller alle skoler.

Likevel kan resultatene brukes av andre til å reflektere over egen leseleksepraksis. Det som trekkes fram som relevant fra forskning og teori, samt de didaktiske implikasjonene kan likevel være gyldige for flere.

4.8 Forskningsetiske utfordringer og konfidensialitet

Å forske på egne kolleger for så å skulle offentliggjøre det krever at jeg som forsker tenker gjennom etiske problemstillinger fra planleggingsfasen til rapporten om studien foreligger (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 97). Allerede i planlegging av tema bør en tenke gjennom formålet med studien og hvem den tilgodeser. Formålet med min studie er å få i gang refleksjoner om leselekser slik at vi kan stille med faglige forutsetninger og gå mot en mer leksebevisst hverdag. Dette vil gagne det profesjonsfaglige fellesskapet på skolen.

Da jeg sendte ut forespørsel på e-post til de lærerne jeg ønsket som informanter la jeg ved et informasjonsskriv som informerte om studiens hensikt og hvordan jeg ønsket å gjennomføre fokusgruppeintervjuene (Vedlegg nr. 2). I tillegg ble det understreket at deltakelsen var frivillig og at de som informanter kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten å måtte gi noen begrunnelse. Informasjonsskrivet var på forhånd godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) 25.09.20 (Vedlegg nr. 1). Denne studien var meldepliktig fordi den kunne inneholde behandling av personopplysninger.

Under fokusgruppesamtalene var det viktig for meg at informantene skulle kjenne på trygghet, og hvor kritisk en kan være i analysen må vurderes nøye. I tillegg må jeg anonymisere dataene jeg får ut når samtalene transkriberes. Å vise respekt for informantens integritet må stå i høysetet. Anonymiteten må gjelde gjennom hele prosessen, både i oppbevaring av data og i den skriftlige rapporten. Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet bør prege kontakten med informantene i et prosjekt (Tjora, 2021, s. 53).

Et etisk dilemma her var også hvor mye informasjon informantene skulle få på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 105). Jeg valgte å utelate informasjon om at studien skulle undersøke om leseleksene var kunnskapsforankret fordi jeg var redd for at det ville dempe en spontan og ekte samtale og for å unngå å lede dem inn mot spesifikke svar.

Ingen informanter nevnes ved navn og fokusgruppene er nummerert vilkårlig slik at ingen kan spores tilbake til et spesielt trinn. I transkripsjonen har jeg valgt å skrive bokmål i stedet for dialekt for å ivareta anonymitet. Jeg har også valgt å se på resultatene med diskusjon som en helhet i stedet for å trekke fram enkelte klassetrinn i den hensikt å opprettholde størst mulig grad av anonymitet. Under intervjuene, hvor jeg hadde kollegaer som referenter, overholdt jeg konfidensialiteten ved å ta kopi av det dokumentet de skrev i for så å slette det opprinnelige dokumentet slik at referenten ikke lenger skulle ha tilgang til det. Dataene ble lagret på et privat område i Google Disk og slettes så snart studien er godkjent. Intervjuene, som grunnet Covid 19 ble foretatt via Google Meet, skjedde i et lukket møte hvor ingen andre hadde tilgang.

4.9 Begrensninger

Det er som nevnt tidligere flere ting som kan begrense denne studien. Å forske på egne kolleger kan være en ulempe ved at de sier ting jeg ønsker å høre. Spesielt i forhold til at jeg har vært leseveileder og nå er lærerspesialist. Jeg kan også ha hatt forutinntatte holdninger til skolens systemer og til kolleger, noe jeg forsøkte å være bevisst på.

Da jeg informerte lærerne om at jeg kom til å samle inn ukeplanene for å se på leseleksene er det en mulighet for at deres bevissthet angående leselekser ble skjerpet. Dette kan ha påvirket studien uten at jeg kan vite noe sikkert om det. Det kan øke troverdigheten at informantene ikke visste om fokusgruppeintervjuene på det tidspunktet, og heller ikke at leseleksene skulle ses opp mot forankring i kunnskap.

Gruppeintervjuer kan føre til at noens stemme høres best. Det kan være en fare for at noen ikke ønsker å komme med innvendinger på andres synspunkter og det må det tas høyde for. Ved å sette søkelyset på leselekser kan også informantene bli påvirket til å tenke at dette må være viktig. Skulle jeg hatt med faglærerne? Ja, jeg tror de kunne hatt innspill som jeg nå gikk glipp av ved bare å bruke kontaktlærerne som informanter.

5.0 Resultater og diskusjon

Resultatene er delt inn i fem hovedkategorier. For hver kategori vil jeg først presentere resultater fra innholdsanalysen av ukeplanene for deretter å se disse i sammenheng med

resultater fra fokusgruppeintervjuene og drøfte dette i lys av tidligere lekseforskning og lese teori.

Den første delen av det empirisk materialet består, som beskrevet i metoddelen, av 47 ukeplaner for 4. - 7. trinn, samlet inn over 12 uker. En første gjennomgang av planene, viser at alle inneholder en til to leseleksjoner hver uke. Samme lekse blir gitt til alle klassene på samme trinn. De fleste leseleksjonene blir gitt fra dag til dag, mens noen er en ukelekse. Som også beskrevet i metoddelen, har jeg trukket fram relevante data fra ukeplanene som berører temaet leseleksjoner. I denne systematiseringen utpeker følgende fem kategorier seg: 1) Et uttalt mål for hva elevene skal lære av leseleksjonene, 2) Elevbestemt eller lærerbestemt tekst, 3) Repetert lesing, 4) Lesebestilling knyttet til teksten og 5) Tilpasninger til enkeltelever dersom det er behov, eller samme leksen til alle.

Den andre delen av det empiriske materialet består av fire fokusgruppeintervjuer med den hensikt å undersøke nærmere hvilke tanker som ligger til grunn for leseleksjonene som blir gitt. Som tidligere nevnt sammenfaller strukturen i intervjuene med kategoriene som trådte fram i dokumentanalysen.

5.1 Leseleksjonenes mål

Ukeplanene på skolen er fra 1. - 7. trinn utformet etter omtrent samme mal med plass til målformuleringer i flere fag som dette eksempelet viser:

Fag:	Mål:
Matematikk	Jeg skal kunne ordne og telle opp data. Jeg skal kunne lage og tolke søylediagram.
Norsk	Jeg skal lese og forstå ulike tekster. Jeg skal skrive fortelling Jeg skal vise hva jeg kan om verb.
Engelsk	I can list ten clothes words.
Naturfag	Jeg skal kunne presentere om mitt dyr til en medelev eller hele klassen.
Samfunnsfag	Jeg skal lære om liv og død i Det gamle Egypt. Jeg skal lære om gamle egyptiske skrifttegn (hieroglyfer).
KRLE	Jeg skal lære om hva det vil si å ha et livssyn.
Sosial kompetanse	Jeg støtter og hjelper andre.
Ordbank	livssyn, ateist, agnostiker, forskning vitenskap

Figur nr. 4. Eksempel på mål fra ukeplan.

Her legger lærerne inn kompetansemål for fag hver uke. Denne delen av ukeplanen er utgangspunktet for min søken etter et skriftlig uttalt mål for leseleksene. Planene som hadde et uttalt mål for lesingen eller ikke, fordelte seg slik:

Mål for lesing på ukeplanen	Manglende mål for lesing på ukeplanen
9 av 47 (ca. 19 %)	38 av 47 (ca. 81%)

Figur nr. 5. Mål for leseleksene

9 av de innsamlede ukeplanene inneholder et mål for lesingen, mens de resterende 38 ikke har et uttalt mål for lesing. På 3 av de 9 planene med en målformulering har elevene i lekse å lese en fagtekst hentet fra naturfag og målet *Jeg skal bruke BISON når jeg leser*, synliggjør hensikten med å lese teksten. Alle planene med et mål for lesingen, står under norskfaget selv om det i noen tilfeller er rettet mot andre fag. Målet for lesing på de siste seks planene var *Jeg skal lese og forstå ulike tekster*, og var i hovedsak knyttet opp mot norskfaget. Det samme målet gikk altså igjen over flere uker.

Å ha et mål for leseleksene kan hjelpe elevene til en forståelse av hvorfor leksen er viktig (Vatterott, 2009, s. 101). Uten *den røde tråden* fra målet i læreplanen til aktiviteten som her er leseleksen, kan læreren bli en aktivitetsdesigner av lekser (Fuglestad et al. 2017, s.7). I tillegg kan interessante lekser, knyttet opp mot et mål, øke elevenes motivasjon for å gjøre arbeidet på en mer tilfredsstillende måte (Strandberg, 2013, s. 335).

Selv om det på bare 9 av 47 innsamlede ukeplaner sto spesifisert et kompetansemål for lesing så kommer det frem i fokusgruppeintervjuene at flere av lærerne har klare formeninger om, og høye ambisjoner for elevenes utbytte av leseleksen. Følgende utsagn understreker dette:

Vi vil jo at de skal få bedre leseflyt og leseforståelse, lære å tolke tekster og se kontekster. Gi dem lyst til å bruke lesing aktivt i hverdagen og skape interesse for å lese bøker. Lesing er også bra for rettskrivingen (Fokusgruppe nr. 4).

Men dette gjelder ikke alle: Et ærlig og litt undrende svar på spørsmålet om formålet med leseleksene var: *Jeg tror ikke alltid at vi tenker over formålet... at denne måneden er formålet sånn..., men vi prøver jo å finne en mening med det. Vi tenker jo at det skal være et mål med*

leksene (Fokusgruppe nr. 2). Dette kan tyde på at lærerne ikke reflekterer rundt målene i fellesskap og dette faller sammen med den danske studien som påpeker at det ser ut til å være lite refleksjoner rundt leksene som gis til elevene (Hansen, 2009, s. 113). Cooper trekker fram i et av punktene som kan hjelpe lærere til å reflektere over- og bli bevisst på egen leksepraksis, at det er lærerens jobb å målsette arbeidet med leksene (Cooper, 1989, s. 90).

Noen informanter nevner lesing av fagtekst i forbindelse med flipped classroom som leselekse. *Det varierer med hvilket tema vi holder på med. Noen ganger skal de lese fagtekst om et tema vi skal ha om på skolen, at de har bakgrunnskunnskap til vi skal jobbe med det, flipped classroom* (Fokusgruppe nr. 2). Også den danske metastudien forteller at å forberede seg hjemme til arbeid som skal skje på skolen er et formål med lekser (Hansen, 2009, s. 74). Lærerne på alle trinn trekker fram leselyst, leseglede og å øke motivasjonen hos elevene til å lese mer som et mål. *Andre ganger skal de lese i hylleboken. Altså koselesing, hva skal vi kalle det?* (Fokusgruppe nr. 2), og *Vi vil jo også fremme lese- og skrivelest* (Fokusgruppe nr. 1).

Kverndokken peker på at leseopplæringen utover å kunne avkode tekst må legge til rette for å dyrke fram en lesemotivasjon slik at elevene opplever et behov for å lese (Kverndokken, 2012, s. 27). Å lese for fornøynsens skyld er en del av PIRLS sin definisjon av literacy (Mullis & Martin, 2021, s. 6) og å lese fordi det er kjekt å lese er altså et mål i seg selv. Det som i intervjuet betegnes som *koselesing* faller inn under denne kategorien. Krashen (2012, 9:25) har stort fokus på at å lese for fornøynsens skyld kan bedre både leseflyt og skriveferdigheter i tillegg til å bedre rettskriving og kunne gi et større vokabular. Det samme uttrykkes på denne måten av en annen informant: *Formålet er å få elevene til å lese litt hver dag. I leseleksen får de øvd både på høyfrekvente ord, lesehastighet og leseforståelsen gjennom å lese ulike tekster. I tillegg får de repetert det vi har hatt på skolen* (Fokusgruppe nr. 3). Å gi leselekser for å repetere fagstoff som er arbeidet med på skolen gikk også igjen hos danske folkeskolelærere (Hansen, 2009, s. 11). Det neste utsagnet styrker også inntrykket av at lærerne er svært bevisste på hva slags ferdigheter elevene kan oppnå gjennom lesingen. *Rettskrivingen kommer også på plass med mye lesing, de forstår hvordan ordene er skrevet* (Fokusgruppe nr. 1). Igjen hører vi ekkoet av Krashen (2012, 9:25) som understreker at å lese gjør elevene bedre i stand til å formulere seg godt skriftlig.

Hva er lærerens plan for elevenes læring gjennom leseleksa, og hvordan skal elevene “overvåke” sin egen læring? Målet for lesingen kan være forskjellig fra dag til dag og uke til uke. Noen ganger skal elevene lese for å lære om et spesielt tema, mens andre ganger er det det lesetekniske som er målet. Implisitt i sitatene over ligger det flere mål selv om de uttrykkes på ulike måter, og selv om de ikke nødvendigvis kommer til uttrykk i planene. Forskning peker på at motivasjonen for lekser generelt øker når elevene vet hva som er målet for arbeidet (Strandberg, 2013, s. 335; Cooper, 1989, s. 90).

Det kommer også fram i et av intervjuene at målet for leseleksen blir fortalt til elevene når teksten blir gjennomgått på forhånd. Konsekvensen av en slik muntlig handling kan være at bare elever som er særs bevisste får med seg beskjeden og at foreldre går glipp av hensikten med leseleksen. Dette kan unngås ved å formulere målet skriftlig på ukeplanen som går hjem til foreldrene for på den måten å synliggjøre lærerens profesjonskompetanse.

Ingen av mine informanter nevner at hjemmearbeid skal hjelpe elevene til gode studievaner og arbeidsrutiner. Dette resultatet skiller seg derfor fra Holte (2016, s. 24) sin studie hvor lærerne uttalte at arbeidsmoral var en viktig grunn til at elevene fikk lekser. Det samme blir fremhevet av danske folkeskolelærere der de svarer på hvorfor de gir lekser (Hansen 2009, s. 103). Cooper peker også på funn om at bedre studievaner og større selvdisiplin kan være en av de positive effektene av lekser (Cooper, 1989, s. 90). Kan en av grunnene til dette være at lærerne i min studie bevisst eller ubevisst setter et skille mellom leselekser og andre lekser? Å kose seg med en bok blir en annen form for lekse enn å sitte ved en pult og arbeide, og som dermed ikke ses på som et arbeid som danner gode studievaner? Samtidig blir det gitt leseoppdrag til mange av leksene som nettopp fordrer at eleven sitter og arbeider konsentrert. En annen grunn til at dette ikke kommer fram i intervjuet kan være at informantene er mest opptatt av selve lesingen, for i en uformell samtale på arbeidsrommet på skolen ble arbeidsvaner trukket fram som et viktig formål av en kollega, som også var informant.

5.2 Elevbestemt tekst, lærerbestemt tekst eller en kombinasjon

Funnene på ukeplanen når det gjelder hvilken form leseleksene har viser at lærerne løser det på litt ulike måter, selv om ingrediensene er de samme. Jeg har valgt å trekke ut de tre kategoriene som benyttes på ukeplanene og se på dem under ett.

Elevbestemt tekstvalg	Kombinasjon av elevbestemt og lærerbestemt tekstvalg	Lærerbestemt tekstvalg
11 av 47 (ca. 23%)	20 av 47 (ca. 43%)	16 av 47 (ca. 34%)

Figur nr. 6. Elevbestemt tekstvalg, en kombinasjon og lærerbestemt tekstvalg.

5.2.1 Elevbestemte tekster

11 av ukeplanene viser at lærerne angir en viss tid der elevene daglig eller ukentlig skal lese i en bok de selv har valgt, og 20 av planene viser at elevvalgte tekster inngår som en del av leseleksene der selvvalgt tekst kombineres med en lærerbestemt tekst. I den grad det gis slike leseleksener er lærerne ganske enige om antall minutter pr. uke selv om størsteparten av disse velger å angi antall minutter pr. dag, mens noen oppgir tiden pr. uke. Tilsammen settes det likevel av mellom 60 og 80 minutter til ukentlig lesing i selvvalgte tekster hjemme. En av informantene der leseleksene angis som ukeleksener sier det på denne måten: *Jeg vet ikke riktig hvorfor vi har gjort det sånn, det er kanskje tilfeldig, men jeg sier gjerne at 60 minutter i uken betyr 15 minutter hver dag* (Fokusgruppe nr. 2). En annen informant legger til at: *Hvis vi skal skrive 60 minutter så er det noen som kanskje får tid til å sette seg ned å lese 60 minutter den tirsdagen, men ikke andre dager. Da får de i alle fall lest en dag i stedet for ingen* (Fokusgruppe nr. 2). Og en tredje informant legger til: *Ja, de er veldig travle på fritiden* (Fokusgruppe nr. 2). Usikkerheten som kommer fram rundt hvorfor de skriver det som de gjør kan tolkes som at de ikke har reflektert over dette sammen. Dette tror jeg er ganske vanlig i en travel hverdag dersom saker ikke blir satt på agendaen. Det kan også tenkes at en forventer at elevene selv klarer å fordele lesingen over flere dager eller at det nettopp skal være litt fleksibelt i forhold til fritidsaktiviteter ettersom *elevene er travle*. Dette er noe av det Holte (2016) var opptatt av i sin studie der hun setter søkelyset på hvordan lekser kan gjøres mer barnevennlige. Å gi elevene noen valgmuligheter på når leseleksene kan gjøres vil kunne lette litt på stresset rundt lekser i en travel familiehverdag. Elevmedvirkning er også noe Vatterott

og Kohn mener er viktig for å motivere elevene for leksearbeid (Vatterott, 2009, s. 101; Kohn, 2006, s. 65).

På ukeplanene der elevene skal lese i en selvvalgt bok kombinert med en lærerbestemt tekst er tiden til selvvalgt lesing den samme. Tidsaspektet forandrer seg altså ikke selv om det gis andre tekster å lese i tillegg. Dette kan være en utfordring med tanke på hvor mye tid det er anbefalt at elever skal sitte med lekser i løpet av en uke. Cooper (1989, s. 88) anbefaler at elever fra 4. -6. trinn får to til fire oppgaver i uken med en tidsramme på 15-45 minutter/dag. Grepperud og Skrøvset (2012, s. 221) anbefaler formelen “10 minutter X klassetrinn”. Leksetid for en sjetteklassing vil da bli $10 \times 6 = 60$ minutter/dag. Og her er det snakk om samlet leksemengde, ikke bare leseleksen.

Ut fra ukeplanene til elevene er det altså 31 planer som inneholder elevstyrt-, eller en kombinasjon av elevstyrt og lærerstyrt tekstvalg. Det er litt under halvparten av ukeplanene for 4. – 7. trinn som har denne formen for leselekser. En informant påpeker at *å lese egen bok, bok som de velger selv, gir større interesse for- og motivasjon til å lese* (Fokusgruppe nr. 1). Som nevnt innledningsvis opererer PIRLS med følgende definisjon av literacy: “Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment” (Mullis & Martin, 2021, s. 6). Den siste delen, “reading for enjoyment” underbygger informantenes valg av denne type leselekse og resultatene sammenfaller både med dansk studie og norsk spørreundersøkelse om hva slags leselekser som blir gitt (Hansen, 2009; Kverndokken, 2012). Krashen (2012, 13:14) påpeker at frivillig lystbetont lesing i 10 minutter daglig vil kunne bedre lese- og skriveferdigheter. Høien og Lundberg (2012, s. 48) understreker at mengdelesing hjelper elevene til å automatisere ordavkodingen og gjenkjenne ordbilder som igjen vil føre til bedre leseflyt.

Informantene får også støtte av både Vatterott (2009, s. 101) og Kohn (2006, s. 65) når de påpeker at elevmedvirkning i valg av lesestoff vil være en motiverende faktor for leseglede og leselyst. De viser dermed at valgene de tar på dette området er forankret i kunnskap om lesing og motivasjon. Denne kategorien av leseleksene, hvor leseleksen består av at elevene selv velger hva de skal lese, fordrer tilgang på bøker og det varierer hvor mye bøker elevene har tilgang til hjemme. Dette blir trukket fram i et av intervjuene på denne måten:

Jeg synes det er viktig at skoler prioriterer skolebibliotek for vi trenger et godt og bredt utvalg av bøker. De kan lese mye kjekt, men de savner litt også. Det må være en aktiv skolebibliotekar som hører med lærerne hva elevene vil ha... det må settes av midler til fornyelse (Fokusgruppe nr. 2).

Selv om et bibliotek er godt utrustet til å mette lesehungrige elever, finnes det likevel flere utfordringer. Erfaringsmessig så viser det seg ofte at både midtsjiktet av leserne og svake lesere velger bøker som er for enkle og som ikke gir nok utfordringer, eller de velger altfor vanskelige bøker for ikke å skille seg ut fra klassekameratene (Solheim & Gourvennec, 2017, s. 200). En av lærerne sier at hun sjekker bøkene elevene låner på biblioteket og uttrykker det på denne måten: *“Jeg poengterer ofte at jeg forventer at de leser litt mer avanserte ting enn kosebøkene sine (Fokusgruppe nr. 2).* Erfaringen hennes tilsier at gode lesere også kan velge for lette bøker. Det kan være lurt å bevisstgjøre elevene på hva som er en for lett tekst og hva som er en for vanskelig tekst. Velger elevene tekster som kan virke for vanskelige er det likevel viktig at de får lese dem om de er motivert for det. Det fremkommer ikke i noen av intervjuene om hvordan lærerne får elevene til å velge bøker tilpasset sine leseferdigheter, og det ble heller ikke etterspurt av meg, noe jeg i ettertid ser at jeg kunne gjort.

5.2.2 Lærerbestemte tekster

Dokumentanalysen viser at 16 av ukeplanene har leselekser som består bare av tekster som lærer velger ut. Det kan være flere grunner til at en velger å gjøre det sånn. Følgende sitater peker mot at leksene velges av lærer fordi de er en integrert del av arbeidet som gjøres på skolen: *Du kan variere sjangere når du gir leselekse sånn at det passer til det vi jobber med på skolen. For eksempel når vi jobber med dikt kan elevene få dikt i leselekse (Fokusgruppe nr. 3).* Dette kan tyde på at tekster som blir gitt som leselekse kanskje blir arbeidet med både i forkant og etterkant av arbeidet som gjøres hjemme.

Leseleksen er noen ganger skjønnlitterære tekster og noen ganger fagtekster. Vi finner tekster som passer til det vi har om i andre fag. Noen ganger leser elevene tekster i forkant av undervisningen - flipped classroom - sånn at de er forberedt til noe vi skal jobbe med på skolen (Fokusgruppe nr. 2).

Når det skal jobbes videre på skolen med det elevene har forberedt er det naturlig at alle får forberedt seg på samme tema. *Når vi velger leselekser til elevene henger det som regel sammen med tema vi arbeider med på skolen i f. eks samfunnsfag eller naturfag* (Fokusgruppe nr. 1).

Det finnes flere fordeler med at alle elevene leser den samme teksten. Vatterott (2009, s. 105) peker på at oppgavene som gis i lekse må presenteres på en innbydende måte noe en felles tekst kan legges til rette for. Gjennom førlesestrategier kan en i fellesskap se på utfordrende ord i teksten, foregripe handlingen og skape engasjement rundt innholdet i en tekst (Kverndokken, 2012, s. 26). På denne måten vil elevene kunne få den faglige støtten de trenger for å mestre teksten på egen hånd hjemme (Bruner, 1987, s. 76). En av informantene nevner *flipped classroom*, at elevene leser en tekst hjemme som forberedelse til et tema de skal arbeide med på skolen. Denne teksten kan gjennomgås på skolen i forkant og så setter elevene seg bedre inn i innholdet hjemme og er klare for å arbeide videre neste dag. Det forutsettes imidlertid at alle elevene blir gjort i stand til å mestre teksten, og mestringen henger igjen sammen med troen på at en kan lykkes (Kverndokken, 2012, s. 26). Det forutsetter også at alle virkelig leser teksten hjemme. Utbyttet varierer også hvor godt elevene har integrert lesestrategier til bruk i arbeidet med teksten, og hvor gode stillaser læreren har klart å bygge (Bruner, 1987, s. 74). En annen fordel er at det kan bli mange gode fellesopplevelser både i forarbeidet og i etterarbeidet med felles tekster. Felles forståelse av tekster, eller en utvidet forståelse etter tilgang på andres refleksjoner er også et produkt av disse leseleksene. På den annen side kan det være utfordrende å finne tekster som har relevans for samtlige elever i en klasse (Fuglestad, Hoem & Håland, 2017, s. 13).

En annen informant bruker lærerbestemte felles tekster fra leseboka til å fremme leseglede og uttrykker det ved dette sitatet: *Leseboken har forskjellige utdrag fra bøker som gjør at elevene i etterkant låner bøkene på biblioteket for å lese hele boken. De blir motivert til å lese mer - får leselyst* (Fokusgruppe nr. 3). Her pekes det spesielt mot skjønnlitterære tekster, men det forutsetter også at skolebiblioteket har disse bøkene i hyllene eller at elevene har bibliotekkort til et offentlig bibliotek i nærheten. I den grad det er fagtekster som er lekse kan elevene utforske videre på egenhånd fagbøker som omhandler samme tema. Krashen (2012, 9:25) fremhever å lese for fornøyselsens skyld og alle fordelene det gir, så dersom elevene blir motivert til å finne bøkene i etterkant, leser de for hygge og kan dra fordel av alt det som frivillig lesing innebærer. På den annen side så er det et frivillig tiltak å lese mer, og gjøres

sannsynligvis mest av elever som er glad i å lese fra før? Ulemper med felles tekster er at en omgår elevmedvirkning og valgfrihet, noe som poengteres av flere teoretikere (Vatterott, 2009, s. 101; Kohn, 2006, s. 65). Samtidig sier Krashen i sitt foredrag at dersom du gir elevene interessante bøker så vil de lese dem (Krashen, 2012, 11:25). Her kunne det vært interessant å se nærmere på hva som fremmer motivasjon til å lese - utdrag fra bøker eller selvvalgte tekster, og hvilke elever som lar seg inspirere.

5.3 Lesebestilling

Lesebestillinger til en tekst målretter lesingen og kan hjelpe elevene til å reflektere over teksten, og gitt på en god måte, være et redskap for økt leseforståelse (Kverndokken, 2012, s. 38).

Lesebestilling	Ikke lesebestilling
28 av 47 (ca. 60%)	19 av 47 (ca. 40%)

Figur nr. 7. Lesebestilling

28 av ukeplanene viser at det i innsamlingsperioden ble gitt en lesebestilling til teksten som skal leses, men da til tekster som lærer har valgt ut. Ingen av lærerne gir i innsamlingsperioden noen form for lesebestilling i forbindelse med de leseleksene der elevene selv velger tekster. I de tilfellene der tekstene er lærerbestemt er de derimot uten unntak knyttet opp mot en lesebestilling. For de yngste elevene er det i denne perioden overvekt av skjønnlitterære tekster med innslag av noen få fagtekster. Hos de eldre elevene er de fleste lesebestillingene knyttet til tekster fra andre fag enn norsk.

Et av utsagnene tyder på at lesebestillingen til tekster varierer etter hva slags tekst elevene skal lese, og at det vektlegges å øve på og bruke ulike lesestrategier, jamfør Kverndokken sin *verktøykasse* der elevene etter hvert skal bli i stand til å velge det verktøyet som er mest hensiktsmessig til teksten som skal leses (2012, s. 37):

I skriveleksen bruker vi i teksten-spørsmål - da må de skumlese, og tankespørsmål slik at elevene kan reflektere - dette er utfordrende for elevene og trenger å øves på, å undre seg eller skrive ned egne meninger, finne nøkkelord... ja, det varierer ut fra hva slags tekst det er (Fokusgruppe nr. 4).

Disse strategiene fordrer at elevene er godt kjent med arbeidsmåten og at teksten er gjennomgått på forhånd. Kverndokken er en sterk tilhenger av lesebestillinger, men han poengterer at elevene må lære dem godt i samarbeid med medelever og lærer før de kan tas i bruk hjemme som lekse (2012, s. 36). I tillegg presiserer Fuglestad og kolleger at elevene må lære seg vurdere tekster, reflektere over innholdet i tekst og få muligheten til å engasjere seg i skriftlige tekster (Fuglestad, Hoem & Håland, 2017, s. 13).

Svarene fra fokusgruppeintervjuene viser altså at leseoppdragene varierer fra å svare på spørsmål til teksten, lage spørsmål til teksten og lese en tekst for å være forberedt til å skrive en fagtekst på skolen, til å reflektere over tekst gjennom åpne spørsmål. I de fleste tilfellene skal dette oppdraget skrives ned, mens et par tilfeller av typen *tenk over og forbered deg*, dukker opp. Et eksempel på dette er der elevene skal sette seg inn i framgangsmåten for hvordan eplekake lages, slik at de kan ha spørsmål klar til timen og være forberedt på bakingen.


Når det gjelder skjønnlitterære tekster er noen oppdrag knyttet opp mot grammatikk som å finne substantiv eller verb i en tekst for så å sette ordene inn i en setning. Oppdragene her varierer mellom å skrive et sammendrag av hva teksten handler om, skrive ut fra et av bildene i teksten og finne substantiv i et bilde fra teksten.

Et av trinnene har en egen plan med lese- og skrivelekser til hver dag, der de skal lese noen gitte sider med et leseoppdrag knyttet til det de leser. En slik plan kan se sånn ut:

Les s. 54 i God i ord tekstsamling. Øv til du leser med flyt.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les de to første avsnittene på ny. Hva gjør dette til en spennende begynnelse? 2. Lag to spørsmål og svar fra s. 54
Les s. 56-57 i God i ord tekstsamling. Øv til du leser med flyt.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les de to første avsnittene på ny. Hva er det som gjør at du får lyst til å lese hele boka?
Les s. 58-61 i God i ord tekstsamling. Øv til du leser med flyt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skriv og fortell eventyret med egne ord. Fortell kort til en som ikke har lest teksten.

Figur nr. 8. Leselekse, eksempel.

I figur 8 ser vi av lesebestillingene at elevene kan svare med egne tanker uten at det nødvendigvis er et fasitsvar med rett eller galt. Slike oppgaver lar elevene reflektere på den måten Kverndokken etterlyser (2012, s. 38). Det neste eksempelet, figur 9, kan vi knytte opp mot nivå 3 i Shanahan og Shanahan sin modell over literacy (2008, s. 44; vist til på s. 19 i denne oppgaven) hvor elevene så smått har begynt å reflektere kritisk ved å sammenligne to ulike tekster med samme tema. Det viser at grensene mellom de tre nivåene i modellen ikke er veldig skarpe.

<p>ONSDAG</p>	<p>Les s. 90 i God i ord tekstsamling. Øv til du leser med flyt.</p>	<p>2. Skriv og fortell hva du har lært om ørret.</p>
<p>TORS DAG</p> 	<p>Les s. 91 i God i ord tekstsamling. Øv til du leser med flyt.</p>	<p>3. Du har nå lest to tekster om ørret. <u>Hvilken tekst likte du best, og hvorfor?</u></p>

Figur 9. Kritisk lesing.

Flere av informantene nevnte også kontroll i intervjuene. De har bedre kontroll med at elevene gjør leksene på en ordentlig måte når de må skrive noe i etterkant av lesingen. I henhold til Cooper (1989, s. 90) så trenger ikke denne kontrollen bestå av mer enn at foreldre signerer på at leseleksene er gjort. Samtidig peker både Kohn (2006, s. 65) og Kverndokken (2012, s. 37) på at i stedet for kontroll av leksen kan den brukes som grunnlag for diskusjoner og erfaringsdeling. På den måten vil elevene se nytten av hjemmearbeidet og kanskje bli mer motivert for å gjøre det. Det er viktig at elevene kjenner at arbeidet som er gjort hjemme blir satt pris på og at de får en tilbakemelding på det som er gjort (Cooper, 1989, s. 90).

Wisniewski og kolleger (2020, s. 12) peker på at for å være læringsfremmende må slike tilbakemeldinger inneholde informasjon om oppgaven og prosessen eleven er i, og hjelpe elevene til å forstå hvilke feil de må unngå for å gjøre det enda bedre neste gang.

Tilbakemeldingen bør også komme like i etterkant av at arbeidet er levert til lærer, og når den kjennes nyttig for eleven, bidrar den til læring (Strandberg, 2013, s. 334). Strandberg påpeker også at elevene gjør en større innsats med leksearbeidet når det gis tilbakemeldinger og de

opplever at lærer kontrollerer leksene, og enda bedre blir det om leksene har sammenheng med arbeidet som utføres på skolen (2013, s. 334). En annen informant uttrykker at når elevene får et skriveoppdrag til teksten så må de gå teksten nærmere etter i sømmene og ikke bare skimme gjennom for å få den gjort. Eller sagt på en annen måte, at elevene må være mentalt tilstede i arbeidet (Kverndokken, 2012, s. 36).

5.4 Repetert lesing

Repetert lesing	Ingen repetert lesing
16 av 47 (ca. 34%)	31 av 47 (ca. 66%)

Figur nr. 10. Repetert lesing.

Kompetansemål etter 4. trinn sier at elevene skal lese tekster med flyt og forståelse og bruke lesestrategier målrettet for å lære, og etter 7. trinn skal elevene bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen (Udir., 2020). Kanskje er det disse målformuleringene som ligger til grunn for at de eldste elevene ikke praktiserer repetert lesing på samme måte som de laveste trinnene i studien. Det er i alle fall et tydelig skille mellom de laveste trinnene, som har en form for repetert lesing i deler eller hele perioden, og de høye trinnene som ikke har repetert lesing. Noen av informantene som ikke har repetert lesing på sin plan sier det slik:

PPT er veldig på dette med å velge egen bok og lese et avsnitt tre ganger Vi bruker repetert lesing til elever som har egen plan, ikke til resten. Vi har ikke bevisst valgt det vekk, det er vel heller sånn at vi ikke bevisst har valgt det inn (Fokusgruppe nr. 4).

Det er tydelig at de kjenner til repetert lesing, men utsagnet kan tyde på at de mener repetert lesing bare er for elever som strever med lesing. Et trinn praktiserer at en til to sider skal leses med flyt hver dag, mens elevene på et annet trinn skal øve ekstra godt på et avsnitt eller en av sidene som skal leses i løpet av uken. Det spesifiseres ikke på planen at det er repetert lesing. På de to øverste trinnene som oppgir at de ikke bruker repetert lesing så har likevel elevene med tilpasset plan repetert lesing, også de på denne måte. Det kan igjen tyde på en forståelse av repetert lesing som noe bare de svake leserne trenger.

Informantene som konsekvent har repetert lesing på sin ukeplan uttrykker et svært bevisst forhold til hvorfor de gjør det:

Målet er at de trener på uttalen på ulike ord, nye, lange og vanskelige ord og å lese med god flyt. I tillegg er den repeterte lesingen viktig for rettskriving for de blir kjent med mange ord. Vi har individuelle avtaler med elevene om hvordan det foregår - at noen leser seks ganger mens andre øver til de leser med flyt (Fokusgruppe nr. 3).

Den repeterte lesingen foregår ved at de fleste elevene skal lese en tekst repetert flere ganger til lesingen flyter godt, mens elever som har tilpasset plan får beskjed om å lese teksten seks ganger. Noen få planer indikerer at eleven skal lese tre ganger. Å lese en tekst flere ganger vil føre til bedret leseflyt (Høyen & Lundberg, 2012). Dette kan imidlertid gjøres på flere måter. Elevene kan få et avsnitt som leses så mange ganger at alle ordene leses rett og teksten flyter lett, eller de kan lese mange forskjellige tekster der de møter på en del av de samme ordene (Roe, 2011, s. 29; Kuhn, Rasinski & Young, 2018, s. 276). Kuhn og kolleger (2018) peker på at den siste varianten kan være hensiktsmessig for å unngå at elever mister motivasjonen av å lese det samme om og om igjen. De neste to utsagnene underbygger dette og kan være et eksempel på hvorfor flere ulike tekster kan være en god måte å lese repetert på:

En elev hos meg, jeg aner ikke hvor mye hun leser, Harry Potter på engelsk for eksempel... det hadde nok tatt fra henne gnisten å måtte lese noe mange ganger. Men kanskje i en fagtekst at hun kunne sett poenget (Fokusgruppe nr. 2)?

De sterkeste leserne kan kanskje lese det to ganger og så har de fått det med seg, mens de svake må lese 6-7 ganger. Mange av elevene forstår ikke poenget med repetert lesing nå, for de kan det jo (Fokusgruppe nr. 2).

Alle elever trenger ikke å lese repetert så lenge vokabularet og innholdet i teksten er lett tilgjengelig. Det viktige ligger i at de bruker repetisjon der det er nødvendig, som for eksempel før en framføring. På den måten kan de få øvd inn en god prosodi. Ved å gi korrigerende tilbakemelding på elevenes lesing vil de sterke leserne også kunne heve lesingen sin og dermed kunne se nytteverdien av øvingen (Wisniewski et.al, 2020, s. 12).

Repetert lesing, ved å lese mange ulike tekster der elevene møter igjen mange av de samme ordene, krever, som mengdelesing, en rik tilgang på bøker på skolen. Det er også viktig at lærer modellerer leseflyt og prosodi og at elever som trenger det får støtte ved høytlesing (Kuhn et al. 2018, s.274).

5.5 Tilpassa leselekser

Ukeplanene som ligger på skolens hjemmeside er den majoriteten av elevene får. Ved bare å se der kan en få inntrykk av at alle elevene får like planer uten noen form for tilpasning. De tilpassede planene fikk jeg, som nevnt i metoddelen (s. 27), tilgang til via Google Disk og Classroom. Disse planene viser at der det forekommer tilpasninger i leseleksen så gjelder det elever som har IOP (Individuelt tilpasset opplæringsplan) eller SNO (Særskilt norskopplæring). Utover det så det altså ut til at resten av elevene får den samme leseleksen.

Alle samme leselekse	Elevbestemt tekst, (og dermed nivåtilpasset?)	En felles tekst for alle, men leses over flere dager for de lesesvake. Samme tekst, men antall sider og type spørsmål til teksten er tilpasset.	Annen tekst enn resten av klassen, fått av spes.ped. lærer
11 av 47 (ca. 24%)	19 av 47 (ca. 40%)	14 av 47 (ca. 30%)	3 av 47 (ca. 6%)

Figur nr. 11. Tilpassede leselekser.

Figur 11 viser i hvor stor grad elevene får tilpassede tekster i leselekse.

På 11 av ukeplanene får hele trinnet den samme leseleksen uten noen form for tilpasning. 19 av ukeplanene viser at elevene, gjennom å bestemme selv hva de vil lese, får samme leselekse, og sannsynligvis en tekst med passe utfordringer for den enkelte elev. På 14 av ukeplanene med tilpassede leselekser, får elevene den samme teksten, men noen får teksten delt opp over flere dager. Der majoriteten av elevene leser to sider til hver dag, får de som trenger tilpasning en side daglig. Ved slutten av uken har hele klassen lest i alle fall en felles tekst. At alle elevene har lest en felles tekst kan legge til rette for samtale og felles refleksjon rundt teksten på skolen (Kverndokken, 2012, s. 37). I tillegg er det forskjell i lesebestillingen til teksten der tilpasningen går ut på å stille svært konkrete spørsmål til teksten for lesesvake elever, mens resten av elevene får spørsmål av en mer reflekterende art. Elevene med IOP- og

SNO skal lese teksten høyt seks ganger, mens resten av klassen skal lese til teksten leses med flyt. De resterende 3 ukeplanene skiller seg fra majoriteten ved at de har en egen bok og et helt annet tema enn resten av klassen. Et eksempel på dette er at mens klassen har en samfunnsfaglig tekst med lenke til både *Salaby* og *Aftenbladet Junior* sin nyhetspodkast, hvor elevene også kan få lesestøtte gjennom lydfil, har IOP- og SNO elevene en egen skjønnlitterær bok der de skal lese noen sider, i tillegg til å lese et avsnitt tre ganger. Kunne disse elevene hatt i lekse å lytte til det resten av klassen skal lese? Det kan være flere grunner til at de har valgt å gjøre det sånn, men det har jeg ikke grunnlag for å si noe om i denne studien.

Gjennom fokusgruppeintervjuene kommer det fram et litt mer nyansert bilde av hva informantene legger i tilpassede lekser. Det stemmer med førsteinntrykket at de fleste som får tilpassede leselekser er elever med IOP og SNO, men det kommer også fram at noe av tilpassingen skjer i det leseleksene deles ut, noe som dette utsagnet kan representere:

Elever med SNO og IOP får egne planer med tilpassa leselekser og det er det spes.ped. lærer som tar seg av. Ellers bruker vi hefter med leseforståelse som er nivåtilpasset, det gir elevene mestringsfølelse. Teksten er den samme for alle, men oppgavene er inndelt i nivåer. Det vil si at elevene ikke får egne planer, men at vi tilpasser oppgavene litt til elever som trenger det i det vi deler dem ut (Fokusgruppe nr. 4).

Her viser det seg at lærerne tilpasser lesebestillingen utover elever som har IOP og SNO, noe som står i kontrast til funnene i Holte (2016, s. 25) sin studie der slike tilpasninger ikke forekom. Disse lærerne kan også støtte seg på Cooper når de gir samme tekst til alle elevene. Han mener at lærere ikke trenger å bruke mye tid på å tilpasse lekser, men heller gi lekser som kan passe til alle elevene (Cooper, 2006, s. 89). En annen fokusgruppe tilpasser med egne planer:

Vi opererer med to offisielle planer. Elever som har SNO vet at de velger den med SNO, og de andre velger majoritetsplanen. Noen elever har egne planer der de har avtale med læreren, men disse planene ligger ikke åpent. Andre elever som er under utredning, har eget opplegg som går på leseforståelse og de får korte tekster med enklere spørsmål (Fokusgruppe nr. 3).

Dette måten å gjøre det på støttes av Vatterott (2009, s. 102) som understreker at leksene må tilrettelegges og tilpasses, enten gjennom mengde lekser eller angitt tid på leksen, slik at alle elevene får kjenne på mestring. Ut fra dette vil alle elevene, unntatt de som har IOP og SNO komme til skolen med samme erfaringsbakgrunn slik at teksten kan arbeides videre med på skolen, om det er ønskelig. Jeg tenker likevel om det er mulig at elever som ikke selv klarer å lese tekstene som klassen får, kunne fått en form for lesestøtte som gjorde teksten tilgjengelig også for dem? Sannsynligheten for at de er i klasserommet når tekster gjennomgås er tilstede, og det kunne ført til større grad av inkludering.

En måte å løse tilpasning med samme leselekse til alle er å la elevene selv velge bøker og lese, samtidig som en påser at bøkene har passe utfordrende tekster. *Vi har både de som er seine. Kan jeg si det? De blir ikke ferdige med det de leser, på den ene siden, og så har vi de som sluker bøker på den andre - vi har liksom hele spekteret* (Fokusgruppe nr. 2). Disse informantene er de som har flest leselekser av typen *Les 15-20 minutter i en bok du har valgt selv*. På den måten vil alle elevene kunne få utfordringer på sitt nivå dersom de selv klarer, eller får hjelp til å velge passende bøker. Og som tidligere nevnt, å lese selvvalgte bøker for fornøyselsens skyld gir mange fordeler både med tanke på skrivning og lesing (Krashen, 2012, 9:25). Denne måten å gi leselekser på sammenfaller med danske folkeskolelærere som også gir samme lekse gjennom elevbestemte tekster og dermed mulighet for å tilpasse nivået (Hansen, 2009, s. 75).

5.6 Hvordan vurderer informantene egne leselekser?

Jeg ba også informantene vurdere leseleksene de gir elevene sine og de gir inntrykk av stort sett å være fornøyd med egen leksepraksis. Fokusgruppe nr. 1 trekker fram at de er fornøyde med måten de varierer leseleksene på slik at de skal være kjekke for elevene. I tillegg påpeker de at de alltid forbereder elevene på tekstene før de får dem med seg hjem. Fokusgruppe nr. 2 sier at *vi synes vi gir de lette lekser, de er varierte og overkommelige slik at de skal kunne klare å gjøre dem selv. Og så tilpasser vi tekster til elevene. Vi prøver jo å finne noe som er relevante i forhold til det vi arbeider med på skolen*. At de lykkes med å gi elevene leselyst trekkes fram av fokusgruppe nr. 3, og fokusgruppe nr.4 sier *Vi er fornøyde når vi klarer å nivåtilpasse oppgavene til tekster gjennom leseforståelseshfter. Det gir elevene*

mestringsfølelse. Siste gruppe tar elevenes perspektiv, og mestring er et godt utgangspunkt for å kommunisere mål for leseleksen ut til elevene slik flere forskere tar til orde for å målrette leksearbeidet (Cooper, 1989, s. 90; Vatterott, 2009, s. 101; Strandberg, 2013, s. 335). Ingen av informantene sier om det er noe de kunne ønsket å endre eller gjort bedre. Her kunne jeg nok spurt om det var noe de kunne se for seg å gjøre annerledes.

5.7 Leseleksen og leksedebatten

Som en avrunding på fokusgruppeintervjuet var jeg nysgjerrig på hva de tenker om leselekser når debatten om lekser skal tas på skolen. Det var bred enighet om at leselekser var noe de ville beholde, og argumentene var mange: *Daglig lesing har jeg erfart gir gode resultater* (Fokusgruppe nr.3). Her kommer den erfaringsbaserte kunnskapen til syne. *Det er viktig med lesing hjemme der foreldre kan korrigere* (Fokusgruppe 4). For elever som har foreldre som følger opp lesingen kan det være en fordel å få lesetrening hjemme, og så har du elever som kommer fra hjem med utfordringer. Dette argumentet kan brukes til fordel for begge fløyer i leksedebatten så lenge elevene kan komme fra hjem med ulike styrker og utfordringer. *Hvis elevene ikke leser hjemme blir det en større byrde for skolen, og skolen har ikke kapasitet til det* (Fokusgruppe nr. 1). Det er mulig vi må være enda mer bevisst på hvordan vi bruker tiden på skolen dersom leseleksene skulle fjernes. *Lesing er det viktigste vi har, i alle fag må du lære deg å lese. Man lærer seg å lese på mange ulike måter i skolen, og det er viktig* (Fokusgruppe nr. 2). Lærerens profesjon som leselærer trekkes frem i denne uttalelsen. Lærernes felles erfaring er at leselekser kommer elevene til gode. De tar et tydelig standpunkt for leselekser i debatten. Selv har jeg ikke tilkjennegitt hvor jeg står i leksedebatten. Jeg har, gjennom studien bare vist at jeg er nysgjerrig på hva slags leselekser som gis. At jeg tematiserer leselekser kan selvsagt informantene tolke som at jeg verdsetter leselekser høyt

6.0 Oppsummering og konklusjon

Denne studien tar ikke sikte på å besvare hvor vidt vi skal ha leselekser eller ikke i norsk skole. Snarere er den et argument for veloverveide valg knyttet til både hvorfor en velger å gi leselekser og i så fall hva slags leselekser som er hensiktsmessige å gi, eller hvorfor en ikke trenger leselekser. Utgangspunktet må være at begge deler er et bevisst valg som er kunnskapsforankret.

Innholdsanalysen av ukeplanene svarer på første del av forskningsspørsmålet som ligger til grunn for denne studien: *Hva slags leselekser gir lærerne til elevene på 4. – 7. trinn?* Del to av forskningsspørsmålet, *På hvilken måte er leseleksene forankret i kunnskap?* blir belyst gjennom fire fokusgruppeintervju med kontaktlærerne på trinnene planene er hentet fra.

De tre mest fremtredende funnene i studiens dokumentanalyse viser at lærerne i hovedsak gir tre typer leselekser:

- Lese 15-20 minutter i en selvvalgt bok hver dag
- Lærer velger en tekst fra felles lesebok, eller annen tekst som alle elevene leser
- En kombinasjon av å lese i selvvalgt bok og en tekst lærer velger

11 av 47 planer inneholder leselekse der elevene leser i en selvvalgt bok. Det følger svært sjeldent en lesebestilling med til denne leseleksa. Lesingen oppgis på de fleste planene til å være 15-20 minutter hver dag. Noen få velger imidlertid å skrive at elevene skal lese 60 minutter i løpet av uka. På de 16 planene der lærer er den som velger tekst, er de i hovedsak hentet fra leseboka i norsk med noen få innslag av tekster fra andre fag. Det følger også konsekvent med en lesebestilling til disse tekstene som elevene skal svare på skriftlig. På 20 av planene velger lærerne å kombinere disse to, med en lærerstyrt tekst, gjerne med en lesebestilling, og at elevene i tillegg skal lese i selvvalgt bok.

Informasjonen om lesebestilling fra ukeplanene koplet sammen med funn fra fokusgruppeintervju viser at flere informanter begrunner lesebestillinger med bedre kontroll på at elevene får lest tekster grundigere når de må svare på oppgaver i etterkant. I noen få tilfeller skal elevene skrive en bokanmeldelse når de har lest fra selvvalgt bok. I hvilken grad lesebestillingene blir modellert og innlært på skolen før de blir gitt som leselekser, sies det ingenting om, men informantene vektlegger å gjennomgå på forhånd felles tekster som elevene får i leselekse. Om det elevene har forberedt blir tatt i bruk i etterkant på skolen, har jeg ikke grunnlag for å svare på ut fra denne studien. Noen av informantene er likevel opptatt av at elevene skal få forståelse for at arbeidet de gjør hjemme er viktig, og at læreren ser over det skriftlige arbeidet og hører dem i lesing på skolen. En tilbakemelding gis derfor enten muntlig eller skriftlig på ukentlig basis.

Bare 9 av 47 ukeplaner har et formulert mål for lesing på ukeplanen, likevel viser studiens informanter gjennom fokusgruppeintervjuene at de har mange mål og tanker om leseleksenes

hensikt. Målene lærerne har for leseleksene begrunnes i type leselekse som gis til elevene. Å lese i en selvvalgt bok er noe som motiverer og gir leseglede. Et annet interessant funn er at målet om leseglede også gjelder for de lærerne som velger ut hvilke tekster elevene skal lese fra en felles lesebok. Målet er det samme for alle, men lærerne velger ulike metoder for å nå målet. Det er også et overraskende funn at målene og ambisjonene på elevenes vegne ikke kommuniseres ut til elever og foreldre gjennom ukeplanen som er den viktigste kommunikasjonskanalen for blant annet mål for fag.

Ca. en tredel av ukeplanene inneholder leselekser med repetert lesing, og det er de yngste elevene i studien som leser repetert. Begrunnelsen for repetert lesing er at elevene lærer seg å lese med bedre flyt og skrive rett. Lærerne til de eldste elevene bruker repetert lesing i forhold til elever som strever med lesing. De lærerne som gir leselekser av typen selvvalgt bok og mengdelesing, begrunner også valget med bedre leseflyt og rettskriving.

De fleste informantene sier at de tilpasser leseleksene kun til elever som har SNO (særskilt norskopplæring) og IOP (individuell opplæringsplan) i fokusgruppeintervjuene. Ingen av informantene bruker ordet tilpasning i forbindelse med at elevene velger leselekser i selvvalgte bøker, men dersom lærerne klarer å hjelpe elevene til å finne bøker som er passe utfordrende slik at elever på alle nivåer får utviklet lesingen sin, er dette også en måte å tilpasse leseleksene til elevene.

Studiens funn peker både i retning av å bekrefte en del tidligere studier på noen områder, og skiller seg fra tidligere studier på andre områder. Mange av funnene i studien min viser at leseleksene som gis er forankret i teori og forskning. Likevel er det enkelte ting som kan endres for at en skal bli enda mer bevisst på valgene en tar. Noen informanter bruker også erfaring som begrunnelse for leseleksene og det bekrefter at erfaringskunnskap står sterkt i lærernes hverdag. At lærerne blir leksebevisste, og forankrer leseleksene i forskning og teori, vil styrke både profesjonsfelleskapet på skolen og troverdigheten ute blant foreldrene. Et er sikkert - å gi leselekser bare for at tradisjonen tilsier at elever skal arbeide med skolearbeid hjemme også, er ikke lenger holdbart.

7.0 Didaktiske implikasjoner

Gjennom egen empiri, sett i lys av tidligere forskning og teori, utkrystalliseres fem punkt som et godt grunnlag for leselekser. Disse fem grunnleggende trekkene vil jeg i neste omgang ta med til kolleger for felles drøfting og refleksjon.

- Tekster som gis skal være godt forberedt på skolen i forkant
- Leseleksene skal ha et tydelig mål som elevene og foreldrene kjenner til
- Det bør være en form for valgfrihet i oppgaver (elevmedvirkning)
- Lærer må snakke med elever og foreldre om hva som motiverer
- Tekster elevene har lest bør brukes aktivt i framlegg og diskusjoner på skolen i etterkant

Det som også må tas i betraktning er elevenes krav på fritid og at vi begrenser bruk av leselekser, og lekser generelt, til det som er nødvendig. Å tenne lese lyst og lese glede må være det viktigste.

Empirien min viser at lærerne på skolen har ulike veier mot samme mål. Dette, i tillegg til at lærerne underkommuniserer målet for leseleksene til foreldre, tror jeg kan være uheldig. Felles uttalte holdninger på skolen vil kunne styrke både profesjonsfellesskapet på skolen og troverdigheten ute blant foreldre.

I denne studien har jeg belyst sentrale momenter ved leselekser gjennom forskning, teori og egen empiri. Studien er på ingen måte uttømmende for temaet leselekser og må ses på som et øyeblikk av tiden fordi leksearbeid vil endres over tid og påvirkes av ulike faktorer. Lærerne kan, bare ved å ha fått drøfte sammen i denne studien, ha blitt mer bevisste på hvordan de gir leselekser. Skolen er i stadig endring, lærerpersonale skiftes, skoleledelsen endres og hva som står på politikernes dagsorden skifter raskt.

Som forsker kan jeg heller ikke være sikker på at det informantene sier er det de virkelig mener. Det kunne derfor vært interessant å følge opp studien med observasjoner i klasserommene for å se hvordan leseleksene presenteres og hvordan de i etterkant eventuelt blir brukt i undervisningen.

7.1 Videre bruk av studien sett i lys av skolen som lærende organisasjon

I min utforsking av leseleksefeltet er verken elevenes perspektiv eller foreldres perspektiv tatt. Dette er også noe det kan være interessant å forske videre på. Til tross for disse begrensningene mener jeg at funnene fra studien vil være et godt bakteppe for videre refleksjoner i kollegiet. Som lærerspesialist skal jeg bistå ledelsen på skolen i å videreutvikle profesjonsfaglighet i en lærende organisasjon. For at en skole skal fungere som en lærende organisasjon er det ikke nok at enkeltlærere går på kurs og lærer nye ting. Irgens er tydelig på at om læring skal føre til kunnskap så må skolen som organisasjon ta vare på den (2014, s. 2). Og hvordan skal de få til det? Irgens trekker fram begreper som kollektivt ansvar og felles refleksjoner, samarbeidsånd og endringsorientering (Irgens, 2014, s. 4). Skolens ledelse, i samarbeid med lærerne, må rette søkelyset mot erfaringsdeling og felles refleksjoner med utgangspunkt i faglitteratur. På den måten får skolen *et felles begrepsapparat og forskningsbasert kunnskap å speile erfaringene opp mot* (Irgens, 2014, s. 13). Dette er det fremover viktig å sette av felles tid til sånn at vi kan lære sammen.

8.0 Litteraturliste

- Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I Brottveit, G. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert.* (utg. 1, s. 129 – 155). Gyldendal.
- Bruner, J. (1987). Actual minds Possible Words. *Harvard University Press*. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/reader.action?docID=3300334&query=>
- Bøyum, S. (2021, 3. mai). Kunnskapsbasert praksis. Hentet 2021, 13.mai, Smedby, J. (Red.), *Store Norske Leksikon* fra: https://snl.no/kunnskapsbasert_praksis
- Clarke, C. & Comber, B. (2020). How Homework Shapes Family Literacy Practices. *International Literacy Assosiation*. Vol. 73 No. 5 pp. 563-573. doi: 10.1002/trtr.1879.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85-91. Hentet fra: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62. doi: [10.3102/00346543076001001](https://doi.org/10.3102/00346543076001001)

- Dalland, C. (2021, 23. mai). Meiner mange elevar fekk for dårleg hjelp på heimeskule – forskar vil ha ny leksedebatt. *NRK-nyheter*. <https://www.nrk.no/norge/meiner-mange-elevar-fekk-for-darleg-hjelp-pa-heimeskule--forskar-vil-ha-ny-leksedebatt-1.15504203>
- Farrell, A. & Danby, S. (2015). How does homework ‘work’ for young children? Children’s accounts of homework in their everyday lives, *British Journal of Sociology of Education*, 36:2, 250-269, doi: 10.1080/01425692.2013.814532
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering, rubrikker og andre verktøy for lærere*. Fagbokforlaget Vigmostad& Bjørke AS.
- Fuglestad, U., Hoem, T.F. & Håland, A. (2017). *God leseplanlegging*. Cappelen Damm AS.
- Gough, P.B & Tuner, W.E (1986). Dekoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*. Volume 7 Issue 1. Hentet fra: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uis.no/doi/pdf/10.1177/074193258600700104>
- Grepperud, G. & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Hansen, A. V. (2009). Lektier i den danske folkeskole. Masteroppgave. *Danmarks Pædagogiske Universitetsskole*. Hentet fra: <http://undervise.dk/ny/files/7514/3732/0079/lektier-i-den-danske-folkeskole-2009-adam-valeur-hansen.pdf>
- Holte, K.L. (2016). Homework, in primaryschool, could it be made more childfriendly? *Studia paedagogica* vol. 21, n. 4, DOI: 10.5817/SP2016-4-1
- Holte, K.L. (2018, 20. mars). *Fire kjennetegn på en leksebevisst skole*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/fire-kjennetegn-pa-en-leksebevisst-skole/>
- Høyen, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol 2, pp. 21-36. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>

- Irgens, E.J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I: Postholm og Tiller (red.) *Profesjonsrettet pedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 283-298. Hentet fra: file:///C:/Users/sk14722/Downloads/Irgens_E_J_2014_Skolen_som_laerende_organ.pdf
- Kohn, A. (2006, 1. desember). The Homework Myth. *District Administration*. Hentet fra: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=968c4647-6af3-4d75-bfbb-4ab5e84c2602%40pdc-v-sessmgr02>
- Krashen, S. (2012, 05.april). The Power of Reading. [Video]. UGA *Mary Frances Early College of Education*. <https://www.youtube.com/watch?v=DSW7gmvDLag>
- Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kuhn, M., Rasinski, T. & Young, C. (2018). Best Practices in Fluency Instruction. Kap 12, s. 271 – 287. https://www.researchgate.net/profile/Melanie-Kuhn/publication/336348968_Best_practices_in_reading_fluency_instruction/links/5ea9d0e945851592d6aba696/Best-practices-in-reading-fluency-instruction.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvantitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på- om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Lovdata (2006). *Forskrift til opplæringslova*. § 1A-1. Leksehjelp i grunnskolen. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_1
- Mjåvatn, P.E., Frostad, P., Haigan, J.A. & Johansen, V. (2021). Til lags å alle kan ingen gjera- en rapport om prosjektet Lekser i skolen i Trondheim. NTNU *Institutt for pedagogikk og livslang læring*. IPL's rapportserie nr. 3/2021. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/documents/1266706089/1283906963/Rapport+nr.+3+Endelig+rapport+10.03.21.pdf/3a804cd5-5bc5-a9cd-d18a-63355659597f?t=1616620758910>
- Mullis, I.V.S., Martin, M. (2021). *PIRLS 2019 Assessment Framework*. TIMMS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education. Boston College. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606056.pdf>

NOU 2014:7. Dagens norske skole. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?q=Ludvigsen-utvalgets%20rapport%20Fremtidens%20skole&ch=3>

Opplæringsloven (2020, 29. juni). *Undervegsvurdering*. Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-2#%C2%A73-10

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæreren*. Universitetsforlaget AS.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents:

Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78, 40-61. Hentet fra:

https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FLC/2015/Handouts/Shanahan_HER_2008.pdf

Skaftun, A., (2015). Leseopplæring og fagenes literacy: Literacy og tilgang. I Skaftun, A., Solheim, O.J. & Uppstad, P.H. (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet (1. utg., s. 15-33)*. Cappelen Damm Akademisk.

Solheim, O. & Gourvennec, A.F. (2017). *Gutte- og jentelesere i topp og bunn. En utforsking av leserprofiler. Klar framgang*. Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv. Egil Gabrielsen (Red). 2017-12-05, s 186.203. Hentet fra

<https://www.idunn.no/file/pdf/67034010/klar-framgang.pdf>

Strandberg, M. (2013). Homework - is there a connection with classroom assessment? A review from Sweden. *Educational research* (Windsor), 2013-12-01, Vol.55 (4), p.325-346.

Hentet fra: <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/00131881.2013.844936>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2014, 12. desember). Tolkningsuttalelse om lekser.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/leksehjelp/adgang-til-bruk-av-lekser/>

Utdanningsdirektoratet (2015, 23. november). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2019, 7. november). Overordnet del.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplaner i norsk. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Vatterott, C. (2009). *Rethinking homework. Best Practices that support diverse needs*. Chap. 4, p. 87-93. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/reader.action?docID=485508>

Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Educational Psychology*. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087.

Østrem, S. (2021). *Lekser*. Cappelen Damm Akademisk.

9.0 Vedlegg

9.1 Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

25.09.2020 13:36

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 476910 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så lenge den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 25.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

9.2 Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Leselekser - hvorfor, hva og hvordan”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å drøfte leselekser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er i ferd med å avslutte studiet Lærerspesialist i norsk med å skrive en masteroppgave. I den forbindelse har jeg samle inn ukeplaner for 4.-7. trinn over 12 uker og analysert leseleksene som gis. Nå i etterkant vil jeg invitere til et fokusgruppeintervju der vi sammen ser på funnene og snakker sammen om leselekser.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Lesesenteret ved UiS er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du underviser på et eller flere av de trinnene jeg fokuserer på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til en samtale sammen med meg og noen kollegaer. Det vil foregå i arbeidstiden og vi kommer til å bruke ca. 60 minutter. Jeg vil ta notater under samtalen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder i studiet som har tilgang til opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen med mindre noen vet at du arbeider på dette trinnet på vår skole

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet er godkjent, noe som etter planen er ca. juni 2021. Alle notater fra gruppeintervjuet blir da slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Lesesenteret ved UiS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: *Lesesenteret ved UiS* ved *Maria Therese Jensen*, maria.t.jensen@uis.no.

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)
eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marianne Svinsås

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Leselekser-hvorfor, hva og hvordan?” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et fokusgruppeintervju sammen med kollegaer

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Tema	Spørsmål	Referat
Mål for lesing på planen/ formålet med leselekser	Kan dere si noe om hva som er formålet med leseleksene? Presisere om nødvendig: Hva slags utbytte skal elevene ha av leseleksene?	
Mengdelesing i selvvalgt bok - et visst antall minutter daglig/ukentlig	Si noe om bakgrunnen for valg av leseleksene dere gir.	
Lesebestilling til leseleksen	I den grad dere velger å ha lesebestilling til leseleksen. Hva er bakgrunnen for det?	
Repetert lesing: Eleven leser en del av en tekst et visst antall ganger eller til den leses med flyt.	I den grad dere bruker repetert lesing... Si noe om hvordan og hvorfor.	
Tilpassa leselekser	Si litt om hvordan og til hvem leseleksene tilpasses	
Egenvurdering	Hvordan vil dere vurdere leseleksene dere gir elevene?	
Leksedebatten	Har dere noen tanker om leseleksenes plass i leksedebatten?	
	Noe dere vil legge til som dere anser som viktig?	