



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NORMAU 650

Erfaringsbasert mastergradsoppgåve i undervisning med  
fordjuping i norsk

Vårsemester 2018

## **Den gode norskleksa**

Ingunn Hildonen Teigland

## Føreord

For ti år sidan var eg på eit lærarkurs om leseopplæring på ungdomsskulen. Eg var komen inn i lærargjeringa gjennom annan yrkesbakgrunn, og det var ein heilt ukjent tanke for meg at ungdomar skulle trenga leseopplæring. Eg byrja å sjå etter det eg hadde lært på kurset, og såg at det var rett. Mange ungdomar les ikkje overskriftene, dei kan ikkje oppsummera kva teksten handlar om, eller dei stoppar ikkje opp ved ord som ikkje gjev mening for dei. Dette gjorde meg nyfiken, og eg byrja å læra meg meir om det eg etter kvart skjønna at var «den andre leseopplæringa».

Etter dette har eg møtt mange elevar som er lite motiverte til å lesa, og endå mindre motiverte til å gjera lekser. Å skriva masteroppgåve gjev meg sjansen til å fordjupa meg i teori om lesing og lekser. Samtidig har det vore eit leksearbeid som har hange over meg i fire år. Eg har lært mykje. Eg har erfart kor godt det er å få arbeida med noko ein har interesse av. Eg har lært meg strategiar for å koma i gang og koma vidare, og eg har fått mykje ny kunnskap. Samtidig kan eg med handa på hjarta seia at det ikkje alltid har vore like kjekt å sitja med masteroppgåve-leksa mi. Ved å skriva denne oppgåva vonar eg å verta betre i stand til å gå vegen saman med dei elevane som kvir seg for leksearbeidet, og som tykkjer lesing er tungt. Eg veit det, at lesing er tungt og at ein vert kokt i hovudet av for mykje teori, men eg veit også at det hjelper å øva og aldri gje opp.

Visstnok trengst det ein heil landsby for å oppdra eit barn, men det trengst minst ei halv bygd for å laga ei masteroppgåve. Mange har hjelpt meg med å verta klar til lekseinnlevering, og eg er djupt takksam.

Takk til:

- Rettleiaren min, Ragnhild Lie Anderson, for å ha stramma inn ideane og løfta opp tankane.
- Linn, for den strålende tanken me hadde for fire år sidan om at me kom til å ha mange viktige faglege samtalar, og for alle dei djupt usaklege samtalene det har vist seg at me fekk, og som gav motivasjon til å halda fram.
- Informantane mine, for å ha delt tid og tankar og vist meg tillit.
- Elevane mine, som har halde ut å få elendig lekseoppfylging fordi eg har vore så oppteken med å skriva om kva som er god lekseoppfylging

- Nina, for å ha ordna alt som egentleg var mitt ansvar å ordna, medan eg berre nett var ein tur opp på tiande for å ordna noko.
- Kollegaer, som har vist interesse, spurt korleis det går og orka å høyra om periodar med og utan grunn til skamlaust positiv psykologi.
- Leiinga ved skulen, som har hatt tru på arbeidet mitt og late meg bruka det eg har lært.
- Foreldra mine, som framleis tek ansvar for at avkomet får mat og svevn.
- Øyvind, Eigil og Anna. No skal mamma vera med og byggja fuglekassar. Neste vinterferie lovar eg at me skal finna på noko kjekt.
- Morten. Du er ein større helt enn Alice Cooper, Steve Harris og Harris Cooper til saman.

## Samandrag

Temaet lekse vert mykje diskutert i samfunnet, og standpunkta vert ofte lite nyanserte. Anten er ein for eller så er ein mot leksefri skule, og det verkar som om begge posisjonane finn støtte i forsking. Det viser seg at det er gjort lite forsking på temaet lekser. Undersøkinga mi er eit lite bidrag til å fylla dette hòlet. I botnen ligg ei tru på at lekser kan vera læringsfremjande, og spørsmålet er kva leksepraksis som verkar positivt på læring?

Oppgåva mi er bygd opp kring denne problemstillinga: **Korleis kan norskleksa fremja metakognisjon og refleksjon?** Eg byrja med å spørja meg sjølv korleis klasseromssamtalen kan fungera som lekseoppfylging. Vidare spurde eg meg sjølv om kva lekser elevane kan få som førebur dei til ein god klasseromssamtale. Eg utleia forskingsspørsmåla:

- ✓ Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfylging fremja metakognisjon og refleksjon?
- ✓ Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen?

Undersøkinga vart gjort blant tre tiandeklassar på skulen der eg arbeider. Elevane og norsklærarane deira har vore informantar. Eg har samla inn datamateriale ved å ha fokusgruppeintervju, spørjeundersøkingar og ved at lærarane har levert inn loggar. Det teoretiske grunnlaget er tredelt: Lekseteori, lese-teori og samtale-teori.

Konklusjonen min er at klasseromssamtalen kan vera ein god måte å fylgja opp leksene på, men det tek tid å utvikla elevane til kompetente og trygge samtalepartnerar. Ein føresetnad for god lekseoppfylging er at elevane har fått gode lesebestillingar i lekse. Leksearbeidet er sjølvstendig arbeid i undervegslesingsfasen. Førlesingsfasen går føre seg i klasserommet. I denne fasen har læraren ein god moglegheit til å skapa engasjement for teksten og klargjera både mål og innhald ved lesinga. God samanheng mellom aktivitetar i timen og leksearbeid hjelper elevane til å finna motivasjon for leksearbeidet. Eit samspel mellom mange faktorar i klasserommet skaper engasjerte lesarar. Elevane får best læringsutbytte av ei leseopplæring og ein leksepraksis som handlar om å utvikla alle dei tre dimensjonane interesse, kunnskap og strategiar.

## Summary

The topic of homework is widely discussed in the society, and the points of view are often argued either for homework or against any homework at all. Both arguments are supported by research, but there has been little research on the topic of homework itself. My study is a small contribution to fill this gap. My basic assumption is that homework can be of instructional value, and the question is what kind of homework might contribute positively to learning?

My report is focused on this main issue: **How can homework in Norwegian language support metacognition and reflection?** I started by asking myself how can classroom conversation be a way to follow up the homework task? I then asked myself what kind of homework the pupils can be assigned to be prepared for a good classroom conversation? I developed these research questions:

- ✓ How can classroom conversation as a homework follow-up support metacognition and reflection?
- ✓ How can teachers define homework tasks which can be openers for good classroom conversation?

I did my study among three tenth grade classes at the school where I work. The pupils and their Norwegian teachers were my informers. I gathered data by focus group interviews, surveys and by teachers providing me with their logs. The theoretical backdrop consists of three parts: Literature about homework theories, literacy and conversation as dialogical classroom practice.

My conclusion is that classroom conversation can be an effective way of doing homework follow-up, but it takes time for the pupils to develop into competent and confident conversation contributors. A condition for providing instructive homework follow-up is that the pupils are given relevant tasks as homework. The homework is reading individually and independently during a reading phase. The pre-reading phase takes place in the classroom. This phase provides the teacher with the opportunity and moments to create reading engagement, and to clarify goals and contents of the reading. Coherence between activities during lessons and homework tasks enables the teacher's efforts in supporting the pupils'

motivation for homework. An interaction between various factors in the classroom creates engaged readers. The pupils achieve the best academic learning by participating in a learning environment offering instructions on strategy use, focus on creating interest and on developing knowledge.

# Innhald

|   |    |
|---|----|
| 1 Innleiing .....   | 1  |
| 1.1 Bakgrunn .....  | 1  |
| 1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål .....                          | 3  |
| 1.3 Empiri og teori .....   | 3  |
| 2 Teori: Lekser, leseopplæring og samtaledidaktikk .....                | 5  |
| 2.1 Lekser .....  | 5  |
| 2.1.1 Kva veit me om lekser? .....                                      | 5  |
| 2.1.2 Lekseoppfølging .....   | 8  |
| 2.2 Den andre leseopplæringa .....                                      | 9  |
| 2.2.1 Synet på lesing i Kunnskapsløftet 06 .....                        | 10 |
| 2.2.2 Metakognisjon og refleksjon .....                                 | 11 |
| 2.2.3 Proessorientert lesing og lesefasar .....                         | 16 |
| 2.2.4 Kva kjenneteiknar klasserom med god leseopplæring? .....          | 19 |
| 2.2.5 Kva er fagspesifikk leseopplæring i norskfaget? .....             | 19 |
| 2.2.6 Faktorar som kan føra til lesemotivasjon og leseengasjement ..... | 22 |
| 2.3 Samtalen som lekseoppfølging .....                                  | 27 |
| 2.3.1 Potensialet i klasseromssamtalen .....                            | 27 |
| 3 Materiale og metode .....   | 30 |
| 3.1 Innhaldet i undersøkinga og utval .....                             | 30 |
| 3.2 Aksjonsforskning .....  | 33 |
| 3.2.1 Kvalitetsvurdering av aksjonsforskning .....                      | 35 |
| 3.2.2 Ethiske vurderingar ved aksjonsforskning .....                    | 37 |
| 3.3 Fokusgruppeintervju .....   | 38 |
| 3.3.1 Fokusgruppeintervju lærarar .....                                 | 39 |
| 3.3.2 Fokusgruppeintervju elevar .....                                  | 40 |
| 3.3.3 Ethiske vurderingar ved fokusgruppeintervju .....                 | 41 |

|  |    |
|--|----|
| 3.4 Logg .....   | 42 |
| 3.5 Spørjeundersøking.....   | 42 |
| 3.5.1 Opne spørsmål.....   | 42 |
| 3.5.2 Lukka spørsmål .....   | 43 |
| 3.5.3 Etske refleksjonar ved spørjeundersøkingane .....  | 43 |
| 4 Resultat og analyse.....   | 44 |
| 4.1 Resultat frå det fyrste fokusgruppeintervjuet med lærarane, før perioden.....                        | 44 |
| 4.1.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfølging fremja metakognisjon og refleksjon? .....       | 45 |
| 4.1.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen? ..... | 47 |
| 4.2 Resultat frå den fyrste spørjeundersøkinga med elevane, før perioden .....                           | 49 |
| 4.2.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfølging fremja metakognisjon og refleksjon? .....       | 49 |
| 4.2.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen? ..... | 52 |
| 4.2.3 Samanfotning av situasjonen før intervensjonen.....  | 56 |
| 4.3 Resultat frå det andre fokusgruppeintervju med lærarane, etter perioden .....                        | 57 |
| 4.3.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfølging fremja metakognisjon og refleksjon? .....       | 58 |
| 4.3.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen? ..... | 62 |
| 4.4 Resultat frå den andre spørjeundersøkinga med elevane, etter perioden .....                          | 65 |
| 4.4.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfølging fremja metakognisjon og refleksjon? .....       | 65 |
| 4.4.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen? ..... | 70 |
| 4.5 Resultat frå fokusgruppeintervjuet med elevane, etter perioden .....                                 | 72 |



|  |     |
|--|-----|
| 4.5.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfylging fremja metakognisjon og refleksjon? .....       | 73  |
| 4.5.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen? ..... | 76  |
| 4.6 Samanfating etter intervensjonen .....   | 79  |
| 4.6.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfylging fremja metakognisjon og refleksjon? .....       | 79  |
| 4.6.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen? ..... | 81  |
| 5 Drøfting .....   | 85  |
| 5.1 Lekseoppfylging og lesebestillingar i samanheng med andre faktorar .....                             | 85  |
| 5.1.1 Analyse av materialet ut frå <i>The Engagement Model of Reading Development</i> .....              | 85  |
| 5.1.2 Drøfting av materialet ut frå dimensjonane kunnskap, strategiar og interesse .....                 | 96  |
| 5.1.3 Norskleksa som ein måte å fremja metakognisjon og refleksjon.....                                  | 97  |
| 5.2 Undersøkinga vurdert som aksjonsforskning .....  | 97  |
| 5.3 Behov for meir forskning .....   | 100 |
| 6 Konklusjon .....   | 102 |
| Kjelder .....  | 104 |

## Oversikt over vedlegg

- A – Godkjenning frå NSD
- B – Informasjonsbrev samtykke elevar
- C – Informasjonsbrev samtykke lærarar
- D – Spørjeundersøking, før perioden. Spørsmål.
- E – Spørjeundersøking, etter perioden. Spørsmål.
- F – Intervjuguide lærarintervju før perioden
- G – Intervjuguide lærarintervju etter perioden
- H – Intervjuguide elevintervju
- I – Loggskjema lærarar
- J – Spørjeundersøkinga før perioden, svar
- K – Spørjeundersøking etter perioden, svar
- L – Transkribert intervju med lærarar før perioden
- M – Transkribert intervju med lærarar etter perioden
- N – Transkribert intervju elevar
- O – Loggar veke 3-7
- P – Målark norsk veke 3 til 7
- Q – Oversikt lesestrategiar veke 3 til 7
- R – Skjema lesestrategiar veke 3 til 7

## Oversikt over tabellar

| Tabell | Namn   | Side |
|--------|--|------|
| 1      | Kva meiner du er ein god måte for lærarane å fylgja opp leksene på? (Ope spørsmål)   | 50   |
| 2      | Korleis meiner du lærarane bør fylgja opp leksene for at du skal læra best mogleg?   | 51   |
| 3      | Vurdering av samtalar i klasserommet   | 52   |
| 4      | I løpet av perioden, har du gjort deg nokre nye tankar om kva som kan vera ein god måte for læraren å fylgja opp leksene på?                                       | 65   |
| 5      | Har du hatt norsklekser i denne perioden som du meiner du lærte godt av?   | 71   |
| 6      | Kva meiner du kan vera kjenneteikn på ei god norsklekse?   | 72   |
| 7      | Korleis ein kan gjera seg nytte av dei ulike faktorane i Guthrie og Wigfield-modellen for å utvikla interesse, strategiar og kunnskap gjennom dei ulike lesefasane | 95   |

## Oversikt over figurar

| Figur | Namn   | Side |
|-------|--|------|
| 1     | Samanheng mellom klasseromskontekst, elevengasjement og læringsutbyte (Guthrie og Wigfield, 2000)  | 27   |
| 2     | Datainnsamling i ulike fasar av undersøkinga   | 30   |
| 3     | Fortel om ei norsklekse du har hatt, og som du lærte godt av.  | 53   |
| 4     | Kva er typisk for norskleksa?  | 54   |
| 5     | Hovudfunn frå informasjonssinnhenting før perioden   | 56   |
| 6     | Korleis meiner du lærarane bør fylgja opp leksene for at du skal læra best mogleg? Samanlikning mellom alle, før og etter undersøkinga.  | 67   |
| 7     | Korleis meiner du lærarane bør fylgja opp leksene for at du skal læra best mogleg? Samanlikning mellom gutar og jenter.  | 68   |
| 8     | Korleis meiner du lærarane bør fylgja opp leksene for at du skal læra best mogleg? Samanlikning jenter før og etter perioden.  | 68   |
| 9     | Korleis meiner du lærarane bør fylgja opp leksene for at du skal læra best mogleg? Samanlikning gutar før og etter perioden.   | 69   |
| 10    | Kva erfaringar har du med at de har styrte, planlagde samtalar i klasserommet?   | 70   |
| 11    | Oppsummerte funn om korleis leseleksa kan vera ein integrert del av leseopplæringa   | 84   |
| 12    | Dei tre dimensjonane kunnskap, interesse og strategiar, som må liggja til grunn for å planleggja og vurdera kva som er god leksepraksis (Alexander og Murphy 1998, Alexander 2003, Alexander 2005) | 85   |

# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn

Som lærar brukar eg timevis kvar veke på temaet lekser. I fagsamarbeid arbeider me med å formulera gode læringsmål og gagnlege arbeidsoppgåver som skal stå på tovekesplanane til elevane. Som skule har me arbeidd mykje med å gje desse planane ei fornuftig grafisk utforming og god språkleg presisjon. Eg brukar tid på å gå gjennom og forklara skulen sine forventingar for elevane når dei får ut planen annakvar veke. Ikkje minst brukar eg mykje energi på å fylgja opp einskildelevar som slit med leksearbeidet. Nokre forstår ikkje kva dei skal gjera, nokre vil ikkje forstå, mange har gode kjensler for sjølve skuledagen, men viser intens motvilje mot det pålagte heimearbeidet. Omgrepet *lekse* er negativt ladd både hjå mange elevar og foreldre på ungdomstrinnet. Eg møter ofte motargument om at lekser er keisame og meiningslause, og at eleven meiner han ikkje lærer noko av det. Motivasjonen er langt på minussida trass i at eg prøver å lokka med positiv læringseffekt, gode rutinar og eit strålende utgangspunkt for å meistra krava i vidaregåande skule. For mange er trugsmålet om ordensmerknad den einaste motivasjonen for å gjera leksearbeidet.

Det manglar noko i oppramsinga mi av kva ressursar eg gjev leksearbeidet i lærargjeringa mi. Eg har ikkje nemnt noko om lekseoppfylging. Dette er ikkje tilfeldig. Ein tendens i Noreg er at lærarane fylgjer opp leksene i mindre grad enn i mange andre land, sjølv om graden av lekseoppfylging har auka (Grønmo, Onstad, Nilsen, Hole, Aslaksen og Borge, 2012, s. 112). Eg er vel ikkje betre eller verre enn lærarar flest. Somme gonger brukar eg mykje tid på å gje tilbakemeldingar på arbeidet, medan eg andre gonger gløymer å ta inn bøkene i det heile, og stundom blar eg gjennom arbeidet fortast mogleg for å avdekka kven som har svart på oppgåvene og ikkje.

Eg gjennomførte i fjor eit intervju med nokre tiandeklassingar som del av pilotprosjektet til denne oppgåva. Dei sakna ofte ei grunngjeving for kvifor dei skulle gjera det leksearbeidet dei skulle, og at dei mistenkte at ein del lekser vart gjevne berre for å gje noko. Ein elev meinte dei ofte fekk det han omtala som «nokre oppgåver bak i kapittelet eller noko». Ein annan elev var samd i at han tykte at leksene verka tilfeldig utvalde: «Ja, det er sånn, det er liksom nokon lærarar som berre finn..., dei veit liksom ikkje heilt kva me skal gjera, så finn dei berre nokre oppgåver, så berre lar dei oss gjera det mens dei driv på med noko anna». Elevane rapporterte om det dei meinte var tilfeldig praksis for lekseoppfylging blant lærarane. Dei visste kven som alltid tok inn leksearbeidet, og prioriterte å få gjort leksene i deira fag. Ein elev etterlyste

skriftlege tilbakemeldingar på arbeidet, mens ein annan elev innvende at dette ville ta for mykje tid for læraren. Eg spurde då om ei munnleg tilbakemelding eller ein samtale i klassen ville vore ei god nok lekseoppfølging. Svaret var: «Ja, ja, sjølvsagt. Men dei gjer jo ikkje det heller».

Elevane eg intervjuar var altså ikkje samstemde om kva lekseoppfølging dei meinte var best. Heller ikkje forskingslitteratur gjev eintydige svar på dette. Ei samanlikning mellom korleis lærarar i Noreg og Finland følger opp lekser, viser at norske lærarar i større grad enn finske tek inn og rettar leksearbeidet til elevane, mens det i finske klasserom er vanlegare enn i norske å diskutera leksearbeidet i klassen (Ronold, 2014, s. 43) Kva effekt dei ulike oppfølgingsmåtene har, er ikkje eintydig, men det har ein effekt at leksene vert fylgde opp, på den eine eller andre måten. Den amerikanske lekseforskararen Harris Cooper konkluderer også med at lekseoppfølging aukar læringseffekten av leksearbeidet, men at forskingsresultata ikkje gjev svar på kva oppfølgingsstrategiar som gjev best resultat (Cooper, 2007 s. 53). I oppgåva mi ynskjer eg å utforska ein måte å fylgja opp leksene, nemleg å ha samtale i klassen om leksearbeidet. Som nemnt i avsnittet over, er dette noko elevane rapporterer at dei i liten grad har røynsle med.

Samtalen er altså ein av mange moglege måtar å fylgja opp lekse på. Munnlege undervisningsformer ber i seg særlege didaktiske moglegheiter, i fylgje Christensen og Otternes. Ei slik undervisning kan «engasjere, stimulere og utvikle barns tenkning og læring» (Christensen og Otternes, 2015, s. 10-11). Eit kjenneteikn på undervisninga til svært dyktige leselærarar, er den høge kvaliteten på klasseromssamtalane (Anmarkrud, 2016, s. 235-236). Desse samtalane er kjenneteikna av eit samtalemønster der læraren inviterer til samtalar og diskusjonar, meir enn til å gje eit svar på eit lukka spørsmål. Læraren har ei avgjerande rolle i å skapa ei god form for samtalen og å klargjera føremålet. Ein samtale må også ha eit innhald. Når elevane skal bruka samtale som lekseoppfølging, er det vert å spørja seg korleis ein kan gje lekser som gjer eleven engasjert.

I pilotprosjektet mitt fortalde mange av elevane at den viktigaste motivasjonen når dei sat med leksearbeidet, var å verta ferdige med lekse, og å unngå ordensmerknad. Når elevane på skulen min tenkjer på dette som viktigare enn å læra mest mogleg av lekse, er dei nok i godt selskap. Ei undersøking av Ottesen og Tysvær i 2015 ved ein større skule i Bergen viser den same tendensen. «Jeg leser spørsmålene først, sånn at jeg vet hva spørsmålene er, så bare skummer jeg gjennom teksten før jeg finner hvor svaret står, sånn at jeg slipper å lese alt det

andre», (Ottesen og Tysvær, 2015, s. 44), er eit illustrerande sitat frå ein tiandeklassing. I artikkelen konkluderer Ottesen og Tysvær med at lekselesinga er ein uutnytta ressurs i arbeidet med å gjera elevane sjølvstendige i å bruka lesestrategiar. Eg ynskjer å undersøkje korleis lærarar kan gje lekser som gjer at eleven går i dialog med teksten og er mentalt påkopla.

## **1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål**

Eg har formulert denne problemstillinga for oppgåva mi:

### **Korleis kan norskleksa fremja metakognisjon og refleksjon?**

Vidare har eg konkretisert problemstillinga i to forskingsspørsmål:

- ✓ Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfølging fremja metakognisjon og refleksjon?
- ✓ Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen?

Hovudtemaet mitt er altså lekser, og så har eg gjort ei rekkje avgrensingar. Fyrst avgrensar eg temaet til å gjelda leseleksa, som igjen vert avgrensa til å gjelda leselekser innan norskfaget. Me kan tenkja oss leksearbeidet til eleven som ei tidslinje som byrjar med at læraren gjev ei lekse, så utfører eleven arbeidet, før læraren fylgjer opp leksearbeidet i slutten av perioden. Eg vil løfta opp det siste leddet, lekseoppfølginga, som hovudfokuset mitt. Det gjev likevel ikkje meining å studera klasseromssamtalen som lekseoppfølging isolert, då eg forventar at korleis lesebestillinga vert gjeven, vil vera viktig for om eleven opplever at både sjølve leksearbeidet og samtalen er motiverande og relevant.

## **1.3 Empiri og teori**

Informantane mine var dei 80 tiandeklassingane ved skulen der eg arbeider, og dei tre norsklærarane deira. Undersøkinga er utforma som aksjonsforskning, som har utgangspunkt i eit problem i praksisfeltet, tett samarbeid mellom deltakarane, eit mangfald i datainnsamling og med føremål om at dei avsluttande drøftingane og refleksjonane kan vera utgangspunkt for nye tiltak og forbetringar av praksis.

Før undersøkinga gjennomførte eg ei spørjeundersøking blant elevane og eit fokusgruppeintervju med dei tre lærarane. Føremålet med dette var å få eit bilete av haldningar og praksis før intervensjonen. Undervegs i dei fem vekene undersøkinga varte leverte lærarane loggar til meg. Etter undersøkinga ville eg kartleggja om tiltaka kunne ha ført til endringar i haldningar og praksis. For å få informasjon om dette, gjorde eg ei ny spørjeundersøking blant elevane, eit nytt fokusgruppeintervju med lærarane, og eit fokusgruppeintervju med seks av elevane.

Når ein bryt ned forskingsspørsmåla, vert det mange omgrep som må forklarast og grunnjevast i teori: Kva veit me om lekser generelt og norsklekser spesielt? Kva ligg i omgrepa metakognisjon og refleksjon? Kva er meint med ei lesebestilling og kva er kjenneteikn ved ein god klasseromssamtale? Eg støttar meg på tre hovudretningar innan forskingslitteratur for å utdjupa forskingsspørsmåla: lekseteori, lese-teori og teori om samtaledidaktikk.

Forskingfeltet om lekser er overraskande lite med tanke på kor viktig leksene er i kvardagslivet til så mange lærarar, elevar og foreldre, og kor mykje lekser vert diskutert i samfunnet. Hovudkjelda mi er den amerikanske lekseforskararen Harris Cooper, men eg støttar meg også til norsk og dansk forsking om lekser og lekseoppfølging. Undersøkinga mi er avgrensa til å handla om leselekser i norskfaget på ungdomstrinnet, og teoriar om den andre leseopplæringa utgjer den andre hovudretninga i teorikapittelet. Her kjem eg inn på kva som kjenneteiknar god leseundervisning på ungdomsskulen, der eg problematiserer omgrepa metakognisjon og refleksjon. I samtale med elevar og kollegaer har eg vorte meir og meir medviten om at ulike fag har ulike tradisjonar og føresetnader for leksearbeid, slik at eg ser det som nyttig å prøva å definera kva fagspesifikk leseopplæring i norskfaget er, og vidare kva som kjenneteiknar leseleksa i norskfaget. For å få fram kompleksiteten i kva som kan skapa god leseopplæring på ungdomsskulen, viser eg til teori om motivasjon og engasjement knytt til lesing, mellom anna *The Engagement Model of Reading Development* (Guthrie og Wigfield, 2000). Eg byggjer drøftinga i kapittel 5 kring denne. Ein faktor ved god leseundervisning er at kvaliteten på samtalan er høg (Anmarkrud, 2016). Den tredje hovudretninga eg støttar meg på, er teori som samtaledidaktikk. Eg vil visa til litteratur som drøftar kva ein lærande samtale er, og kva nytte han kan ha i undervisninga.

## 2 Teori: Lekser, leseopplæring og samtaledidaktikk

Kapittelet har tre hovuddelar. Den fyrste delen viser til teori om lekser, den andre delen handlar om den andre leseopplæringa, og den tredje hovuddelen tek føre seg teori om samtalar i klasserommet.

### 2.1 Lekser

Viss det går litt trått med småpratn på ein fest, er det berre å trekkja fram temaet «lekser». Alle har erfaringar dei vil dela, som elevar, studentar, lærarar eller foreldre, og det er ikkje lange stunda før diskusjonen er i gang om ein skal vera for eller mot leksefri skule.

Den siste store leksedebatten var hausten 2015, då ei gruppe foreldre danna kampanjen «Leksefri familie». Målet var å verta ein landsomfemnande kampanje der foreldra skulle gje skulane beskjed om at dei frå hausten 2016 var leksefrie familiar. På heimesida si argumenterer dei for at lekser ikkje er nyttige nok til å forsvara tidsbruken i heimen og på skulen. «Vi finner ingen forskning som viser faglige fordeler av betydning ved å gjøre lekser. Det som viser en nytte gjelder kun mindre grupper av elever og nytten er begrenset», uttalte dei på heimesida si (Leksefri familie, 2015). Også Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) argumenterte denne tida for ein leksefri skule: «Det er ingen forskning som fastslår effekten av lekser eller effekten av en leksefri skole» (FUG, 2015). I eit nytt prinsippnotat frå januar 2017, gjekk FUG vekk frå prinsippet om leksefri skule, og dei nyanserte tolkinga av kva forskning seier om lekser: «Noen forskere hevder at lekser har effekt, mens andre hevder at effekten er svak eller ikke-eksisterende» (FUG, 2017).

Det er altså ulike tolkingar av kva forskning seier om verdien av lekser. «Blir ikke flinkere av lekser», var overskrifta i Dagsavisen 6. november 2012 (Bergo, 2012). På heimesida til NRK 20. oktober 2015 kunne me tvert i mot lesa at «Forsker – Lekser har en positiv effekt» (Helljesen, 2015). Kva seier så forskning om kva lekser er, og kva som er effekten av lekser?

#### 2.1.1 Kva veit me om lekser?

Diskusjonar om lekser handlar ofte om ein er for eller mot lekser, og kan nok mange gonger verka unyanserte. Når ein vender seg til teorien, oppdagar ein at det er gjort lite forskning på kva læringseffekt lekser kan ha, og korleis ulik leksepraksis kan gje ulike resultat.



Fagtidsskriftet *Bedre skole* og pedagogstudentane har gjort ei uformell spørjeundersøking blant 154 pedagogikkstudantar, der 90 prosent svara at dei har behov for meir undervisning om lekser (Brøyn, 2016, s. 30). Ei av dei få fagbøkene som tek føre seg temaet lekser, er *Undervisningslære*, som har eit eige kapittel om lekser. Her står det at forskinga om lekser er «pedagogikkens forsømte stebarn,» og at «området er underforsket sett i lys av både den betydning lekser tillegges, og den forskning som for øvrig gjøres på feltet» (Grepperud og Grøvset, 2012, s. 209).

Den amerikanske lekseforskarer Harris Cooper definerer lekse som «tasks assigned to students by school teachers that are intended to be carried out during nonschool hours» (Cooper 1989, s. 7 og Cooper, 2007, s. 4). Forskingsgjennomgangen hans viser til undersøkingar som klassifiserer lekser på ulike måtar. Eg viser kort til ulike måtar å kategorisera på fordi det er enklare å diskutera kva verdi lekser har når ein kan definera føresetnadene for diskusjonen. Cooper skriv at positive og negative konsekvensar av leksearbeid kan verka på same tid (Cooper, 2007, s. 12), til dømes kan lekser ha positiv effekt på lesedugleik samstundes som det har negativ effekt på samspelet mellom foreldre og born. Ein kan unngå ein retorikk som handlar om ja eller nei til lekser dersom ein definerer presist kva aspekt ved leksearbeidet ein diskuterer.

Mellom anna kan ein sjå på kor ofte og kor mykje lekser elevane får, eller ein kan kategorisera etter kva dugleiksområde leksene er meint å utvikla, det vil seia skriving, lesing eller innlæring av fagstoff. Cooper skil også mellom læringsfremjande føremål og andre føremål. Læringsfremjande føremål kan vera å repetera eller førebu fagstoff, eller å bruka kunnskap i nye samanhengar. Andre føremål kan vera kommunikasjon mellom skule og heim, eller å utføra direktiv frå leiinga. Grunngevinga «me gjev lekser fordi me alltid har gjort det» kjem inn under den sistnemnde kategorien.

Til spørsmålet om lekser verkar, svarar Cooper at det er metodologisk vanskeleg å samanlikna grupper som gjer lekser og ikkje (Cooper, 2007, s. 16), men at eksperimentelle studiar viser at lekser har ein positiv effekt på læring. Lekser kan ha ei rituell og symbolsk tyding for eleven på småtrinnet: «Vi ser det også når seksåringen setter seg ned med sine første lekser. Det er et ritual som markerer overgangen fra barn til elev» (Grepperud og Grøvset, 2012, s. 2014). Syntesen til Cooper peikar mot at barneskuleelevar har mindre utbyte av lekser enn eldre elevar. Den danske lekseforskarer Adam Valeur Hansen (2009) meiner at dette ikkje nødvendigvis gjeld i nordisk skule, sidan læringssyn og elevsyn er ulike i amerikansk og

nordisk skule. Hansen meiner at lesetrening som lekser i byrjaropplæringa har ein positiv effekt (Hansen, 2009, s. 103-104).

Det er altså uvisst kor mykje dei yngste elevane lærer av lekser. Kva type lekser elevane får, kor tydelege instruksjonar dei får og kontakten mellom skule og heim er faktorar som påverkar utbyttet (Hansen, 2009, s. 105). Uansett kan det ha effekt å gje unge elevar lekser, slik at dei utviklar gode arbeidsrutinar til dei vert eldre og meir kognitivt modne for å læra sjølvstendig (Cooper, 2007, s. 31). Her kan me tenkja oss eit parallelt argument for å nytta leksearbeid som ein del av opplæringa i lesestrategiar på ungdomstrinnet, slik at elevane får gode arbeidsrutinar og erfaring med strategisk lesing før dei må arbeida mykje meir sjølvstendig på vidaregåande skule. I kva grad lærarar nyttar lekselesing som ein integrert del av lesestrategiundervisninga ved skulen, er vanskeleg å seia, fordi det er gjort lite norsk forskning på dette. Danske lærarar har i liten grad hatt ei gjennomtenkt pedagogisk grunngeving for leksene dei gjev, i fylgje Adam Valeur Hansen. Leksene er ikkje ein integrert del av undervisninga, «men snarere (...en) ekstern mulighet for læreren i at træne eleven i fagligt stof, nå curriculum, samt træne (elevens) arbejdsvaner, arbeidsdisplin og udvikle (elevens) ansvarsfølelse (Hansen, 2009, s. 100). Dette er truleg også relevant for å skildra situasjonen i norsk skule.

Cooper finn ein korrelasjon mellom tidsbruk og læringsutbyte, der samanhengen er sterkare di eldre elevane er, og med sterkare samanheng i matematikk enn når det gjeld lesing. Det er derimot ingen klare funn som seier om leksene gjev mest læringsutbyte når dei er gjevne som førlesingsoppgåver eller etterlesingsoppgåver. Ein variasjon mellom å gjera leksene som førebuing eller repetisjon ser ut til å gje betre læringsutbyte og meir positive haldningar til skularbeid (Cooper, 2007, s. 44). Tal frå TIMMS 2007 viser at 3,5 prosent av norske åttandeklassingar ikkje gjer lekser i det heile, 30 prosent gjer mindre enn ein time i snitt kvar dag, 46 prosent gjer mellom 1 og 2 timar, 14 prosent gjer mellom 2 og 4 timar, og 4 prosent gjer meir enn fire timar lekser i snitt kvar dag (Rønning, 2010, s. 12). Finst det så ein optimal tidsbruk? Cooper viser til at leksearbeid hjå elevar på vidaregåande skule fyrst har læringseffekt når tidsbruken når ein time om dagen. Læringseffekten aukar så, men flatar ut eller går ned om leksemengda aukar til over 2,5 timar om dagen (Cooper, 2007, s. 34).

### 2.1.2 Lekseoppfølging

Som nemnt i kapittel 1, er ein skilnad i norsk og finsk leksepraksis at finske lærarar i større grad enn norske pleier å diskutera lekse i klassen. I Noreg er det vanlegare enn i Finland å retta lekse og gje tilbakemelding til eleven (Ronold, 2014). Samanlikninga her gjeld naturfaglekse:

[I Norge] legges [det] lite vekt på klassen som sosial læringsarena ved å diskutere leksene i fellesskap, slik som er langt vanligere i Finland. [...] Finske lærere bruker dessutan leksene mer aktivt i læringsprosessen, og da spesielt ved nettopp å ofte diskutere leksene i klassen. (Ronold, 2014, s. 50).

I samanlikninga er det likevel ikkje eintydig kva type lekseoppfølging som gjev best læringseffekt. Cooper konkluderer med det same: «However, the different forms of feedback do not seem to differ much in their effectiveness, nor do different schedules for providing feedback» (Cooper, 2007, s. 51). Likevel er det viktig at lekse vert fylgt opp, på ein eller annan måte: «To date, the results seem to indicate that it is important to provide some form of feedback on homework» (Cooper, 2007, s. 51).

TIMMS-undersøkinga frå 2011 (Grønmo mfl., 2012, s. 108) viser at norske lærarar i større grad enn i 2007 fylgjer opp leksene i matematikk og naturfag. Sjølv om me ikkje var på finsk nivå, var det likevel ein stor auke i lærarar som diskuterte leksene i klassen.

Artikkelforfattarane tolka dette som ei positiv utvikling: «Dette kan tas som en indikasjon på at lærerne i 2011 i større grad enn tidligere legger hovedvekten på ulike typer oppfølging av leksene som kan bidra til økt læring hos elevene» (Grønmo mfl., 2012, s. 110). Samanlikninga av lekseoppfølging viste også at lærarane i mykje mindre grad let leksearbeidet telja ved karaktersetting i 2011 enn dei gjorde i 2007. Også dette vert tolka som positivt.

Skal elevene lære mer av leksearbeidet, er det viktig at det skjer i en trygg og god atmosfære. Det å gjøre feil er ikke nødvendigvis negativt; det kan sees som et godt utgangspunkt for videre læring hvis læreren legger opp til det. Som på mange områder i livet, det være seg i sport som i skolefag, er ikke problemet feilene i seg selv, men om de brukes positivt til å fremme videre læring (Grønmo mfl., 2012, s. 109-110).

Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær (2015) hevdar at leksene i liten grad vert utnytta av lærarane i arbeidet med å gjera elevane til sjølvstendige lesarar. Lærarane legg vekt på førlesingsstrategiar, for at «tekstlesingen hjemme skal være mest mulig friksjonsfri» (Ottesen og Tysvær, 2015, s. 45). Mange av elevane uttrykkjer at dei er opptekne av å verta fort

ferdige, og at dei i liten grad bruker varierte lesestrategiar, sjølv om dei kjenner mange strategiar og ser poenget med dei. Lekseoppfylginga har stort sett fokus på om elevane har forstått innhaldet i teksten. «Med tydeligere lesebestillingar og tettere oppfølging av leksene, med et fokus på selve leseprosessen, kan elevane gis mulighet til å reflektere over egen lesing og læring, og slik skapes grobunn for den avgjørende metakognisjonen» (Ottesen og Tysvær, 2015, s. 45). Ottesen og Tysvær etterlyser ein leksepraksis der elevane møter meir utfordrande lesebestillingar, med «oppfølging av selve lese- og læreprosessen» (Ottesen og Tysvær, 2015, s. 46).

Ottesen og Tysvær skriv meir om lekseoppfylging i artikkelen «Lekser, lesing og lærelyst» (Ottesen og Tysvær, 2017). Her utdjuar dei koplinga mellom lesebestillingar og samtale som lekseoppfylging: Elevane får støtte av lærar i førlesingsfasen, medan undervegslesinga er sjølvstendig arbeid heime. Etterlesingsarbeidet skjer i form av ein samtale i klasserommet. Føresetnaden for ein god samtale er at elevane har fått tydelege lesebestillingar der dei forstår føremålet med lesinga, og «går i dialog med teksten, følelsesmessig og intellektuelt» (Kverndokken, 2012, s. 36). «Lesebestillingene er ment å engasjere leseren, og sikre at den enkelte elev har noe å melde i tekstsamtalen» (Ottesen og Tysvær, 2017, s. 165). Elevar kan ofte oppleve at dei gjer leksene berre for å gjera dei, særleg viss læraren ikkje følger opp lekse. Samtalen er ein av fleire moglege måtar å fylgja opp leseleksene, men kan i større grad enn andre måtar leggja til rette for leseengasjement og leseengasjement fordi «den tydeliggjør at lesingen har en hensikt, og at vi lærer av tekstene når vi samhandler med dem» (Ottesen og Tysvær, 2017, s. 162).

## **2.2 Den andre leseopplæringa**

Eg vil i denne delen fyrst leggja fram kva som ligg i omgrepet «den andre leseopplæringa», drøfta kva som ligg i omgrepa metakognisjon og refleksjon og visa til kva føringar styringsdokument legg for leseopplæringa på ungdomsskulen. Deretter vil eg visa til kva som kjenneteiknar god leseopplæring på ungdomstrinnet, før eg kjem inn på kva som kan vera fagspesifikk leseopplæring i norskfaget. Til slutt vil eg presentera ein modell for leseengasjement og leseengasjement.

### 2.2.1 Synet på lesing i Kunnskapsløftet 06

I november 2016 skreiv litteraturkritikar Knut Hoem kronikken «Norskpensum på villspor» (Hoem, 2016), der han kritiserer norskfaget generelt og læreverket *Kontekst* spesielt for å vera keisamt og abstrakt:

Hvis vi nå ser bort ifra det underlige ved at 13-15-åringer skal være nødt til å forholde seg til ordet «leseaktivitet»: Hva er det de mener? Er virkelig en god leser en som tilpasser lesehastigheten til det hun leser? [...] Jeg forsøker å tenke tilbake på min egen tid på ungdomsskolen (1986-1988). Hvor mye «fokus» var det der på at man skulle «legge til rette» for at elevene skulle lære seg lesings- og læringsstrategier? (Hoem 2016).

Kronikken sette i gang ein stor debatt vinteren og våren 2017, inkludert eit folkemøte som vart direktesendt i NRK 1. mars, der mellom andre leseforskar Marte Blikstad-Balas deltok. Ho skreiv i ettertid eit debattinnlegg i Dagbladet der ho gjekk mot det ho meinte var Hoem sin

[...] grunnleggende sentimental-romantiske antagelse om at alle tekster, bare de er skjønnlitterære og gode nok, vil snakke direkte til en hvilken som helst leser. [...] Som tidligere lærer MÅ jeg si: Ikke alle elever skjønner intuitivt hvor vakkert det er når Rolf Jacobsen står på konas grav og spør «Kjente jeg deg»» (Blikstad-Balas, 2017).

Litteraturkritikar og norsklektor Ida Vågsether meinte Hoem var ein kunnskapslaus representant for middelklassen som ikkje hadde teke inn over seg at «den svake leseren trenger innganger til teksten. Deretter, når teksten har åpnet seg, kan leseglede oppstå» (Vågsether, 2017).

Dette illustrerer endringar i leseforsking som har skjedd dei siste tjue åra og som læreplanen har teke konsekvensen av, særleg etter at me fekk dei store internasjonale leseundersøkingane PIRLS og PISA tidleg på 2000-talet. «I løpet av de ti årene som har gått siden den første PISA-undersøkelsen, har lesestrategier gått fra å være noe de færreste hadde hørt om, til å være et sentralt begrep når det skrives om leseundervisning og leseforståelse i norsk skole.» (Anmarkrud og Bråten, 2012, s. 193). Der lesing tidlegare vart sett på som avkodning og forståing, er perspektivet no at det er ein mykje meir kompleks prosess, som elevane treng eksplisitt opplæring i, også utover byrjaropplæringa.

Den internasjonale leseundersøkinga PIRLS 2016 viser at lesedugleiken hjå norske fjerde- og femteklassingar har auka signifikant sidan den fyrst PIRLS-undersøkinga i 2001. Framgangen vert sett i samanheng med satsinga på leseopplæring som fylgde med Kunnskapsløftet 06

(Gabrielsen og Hovig 2017, s. 48), som vert omtala som ein literacy-plan (Roe, 2014, s. 34; Bråten, 2016 s. 11; Kulbrandstad, 2018, s. 59).

Mange lærere har gjennom kurs og vidareutdanning fått økte kunnskaper om lesing som grunnleggende ferdighet og hva som kjennetegner god leseopplæring. Ikke minst er arbeid med lesestrategier og det å utvikle elevene til strategiske lesere fremholdt som en viktig oppgave for lærerne (Berge, Helgevold og Schultz-Heidorf, 2017, s. 167).

PIRLS-undersøkinga 2016 viser at norske lærarar underviser i mange ulike lesestrategiar, og at lærarane oftare underviser i overflatestrategiar enn i djupnestrategiar. Overflatestrategiar vert rekna som strategibruk på ordnivå eller for å finna informasjon som er tydeleg uttrykt i teksten. «Dybdestrategier retter seg mot strategibruk for å få en mer utfyllende forståelse av tekstens innhold og for meningsskaping» (Berge mfl., 2017, s. 168). Det er ikkje likesælt kva type strategiundervisning lærarane gjev elevane. Elevar som får undervisning i djupnestrategiar, scorar betre på PIRLS-testen: «Det er [...] interessant å registrere at to av spørsmålene vi har vurdert som dybdestrategier («beskrive stilen eller strukturen i teksten de har lest» og «finner forfatterens perspektiv eller formål»), oftare blir benyttet av lærere i klasser med med høy gjennomsnittskår» (Berge mfl, 2017, s. 181). I PIRLS-undersøkinga les elevane både skjønnlitterære og faglitterære tekstar, og nivået på lesedugleik vert delt inn i fire meistringsnivå. Ein elev på lågt meistringsnivå vil kunna finna og gje att eksplisitte opplysingar i teksten, medan elevar på middels og høgt meistringsnivå meistrar i aukande grad å tolka, forstå og dra slutningar. Avansert meistringsnivå skildrar lesaren som kan vurdere språk, innhald og verkemiddel i relativt kompliserte tekstar, dra logiske slutningar og presentera ei heilskapsforståing av teksten (Gabrielsen og Strand, 2017, s. 26-29). PISA-undersøkinga som måler lesedugleik på ungdomstrinnet og nasjonale prøvar i lesing vurderer lesedugleik etter ein liknande skala.

### **2.2.2 Metakognisjon og refleksjon**

Omgrepet «metakognisjon» er knytt til kognitiv psykologi og til kognitive leseteoriar, og det dukka opp som omgrep i leseforskinga på 1970-talet (Kulbrandstad, 2018, s. 51). Dei kognitive teoriane ser på lesing som ein individuell prosess, og teoriane søkjer å skildra prosessane i hjernen når me les ein tekst. Slik eg forstår det, er omgrepet «refleksjon» meir knytt til sosiokulturell tradisjon. Sosiokulturelle leseteoriar studerer lesing av skriftspråk i naturlege situasjonar og korleis individet utviklar ei forståing av tekst i samspel med andre

(Kulbrandstad, 2018, s. 54). Eg vil i det fylgjande drøfta kva som ligg i dei to omgrepa metakognisjon og refleksjon og definera korleis eg brukar omgrepa i oppgåva.

### *2.2.2.1 Metakognisjon*

Orda metakognisjon og metakognitiv er ikkje nemnt i gjeldande læreplan, faktisk heller ikkje i Norsk ordbok, likevel har omgrepa festa seg i norsk skule. Professor ved Lesesenteret, Finn Egil Tønnesen, kritiserte bruken av desse framandorda i ein kronikk publisert på Språkløyper-bloggen i 2015, «Lærere og foreldre – ta språket tilbake!» (Tønnesen, 2015). Han meinte at metakognisjon er eit moteord som ikkje skildrar noko nytt i pedagogikken. Tvert i mot skaper omgrepet ein avstand mellom skule og heimar. Han foreslår at skulen heller brukar omgrepet refleksjon. I eit tilsvaret skreiv Bjarte Furnes og Elisabet Norman at dei er samde i at omgrepet metakognisjon kan vera forvirrande, men at det likevel bør brukast i skulen fordi forskning på metakognisjon har tilført ny kunnskap om korleis elevar tileignar seg kunnskap gjennom å lesa tekst (Furnes og Norman, 2016). Denne usemja kan illustrera ein kamp om språket i skulen og faren for at skulespråket vert så akademisk at mange foreldre opplever avstand til det. Ho kan også illustrera ein kamp om kva som skal vera retningsgjevande teoriretningar i pedagogikken. Tønnesen meiner kognitiv psykologi og pedagogikk har fått for stor definisjonsmakt innanfor skulen (Tønnesen, 2015), mens Furnes og Norman meiner forskning på metakognisjon har tilført reelt ny kunnskap, og at utfordringa heller ligg i å kommunisera budskapet frå forskinga til lærarar og foreldre på ein forståeleg måte.

Uansett kva posisjon ein tek i diskusjonen om verdien av omgrepet metakognisjon, ser det ut til at skule-Noreg må forhalda seg til det framover. I Ludvigsen-utvalet si utgreiing om fagfornyning, «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (2015) er metakognisjon eit viktig omgrep, og ein finn det att gjennom heile dokumentet. «Kunnskap om å lære» er tilrådd som eitt av fire kompetanseområde, og det eine underkapittelet heiter «Metakognisjon og selvregulert læring». Der vert metakognisjon definert slik:

Metakognisjon handler om å kunne reflektere over egen tenkning og læring. I læringssammenheng handler det om at elevene reflekterer over hvorfor de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer. Metakognisjon betyr også å bruke tankemåter og læringsstrategier aktivt og målrettet for å fremme egen læring (NOU 2015:8, s. 26).

Her vert omgrepa refleksjon og metakognisjon kopla. Tønnesen ynskjer å erstatta metakognisjon med refleksjon, medan Ludvigsen-utvalet legg til grunn at refleksjon over eiga læring er ein føresetnad for metakognisjon.

Eg går ikkje lenger inn i diskusjonen om kor stor påverknad kognitive teoriar bør ha i skulen, samanlikna med motivasjonsteori eller meir sosiokulturelt orienterte teoriar. I det neste avsnittet legg eg fram kva eg legg i omgrepet metakognisjon, ut i frå forskingslitteratur om lesedidaktikk.

Metakognisjon tyder å kunna tenkja om eiga tenking eller læring, og metakognitiv lesing skildrar prosessar i hjernen hjå individet som arbeider med tekst. Metakognisjon kan delast i to ulike komponentar, ein kunnskapskomponent og ein kontrollkomponent.

Kunnskapskomponenten er den kunnskapen eg har om meg sjølv som lærande person. Det kan vera kunnskap om at eg lærer godt ved å skriva eller teikna, kunnskap om at ulike oppgåver krev ulik innsats og framgangsmåte, og kunnskap om at ulike kognitive strategiar er nyttige til ulike føremål ved lesinga. Kontrollkomponenten handlar om dei metakognitive strategiane ein person brukar for å overvaka og regulera eiga problemløysing, altså at eg som lesar merkar om eg forstår teksten og veit kva eg kan gjera viss eg ikkje forstår (Anmarkrud, 2009, s. 47). Skulen er gjennom Kunnskapsløftet forventa å driva eit systematisk arbeid for å gje elevane god leseopplæring gjennom heile det 13-årige løpet. I fylgje *Rammeverket for lesing* som grunnleggjande dugleik, skal elevane meistra kompleks lesekompetanse som å forstå og trekkja slutningar ut frå implisitt informasjon i ein tekst, sjølv velja relevante lesestrategiar, og vurdera samfunnsmessige perspektiv ved ein tekst (Udir, 2015a). Eleven er altså i aukande grad forventa å visa metakognitivt medvit. Den metakognitive lesaren er merksam på kva som skjer under lesinga og har kontroll over tankeprosessane sine, har eit stort repertoar av lesestrategiar og brukar dei selektivt etter kva som er føremålet med lesinga, har god kunnskap om form og oppbygging og koplar det han les til forkunnskapar og eigne røynsler. Han er medviten kva han har forstått og ikkje forstått, og overvakar si eiga forståing av teksten (Roe, 2014; Weinstein, Bråten og Andreassen, 2015; Strømsø, 2016).

#### 2.2.2.2 Refleksjon

Nasjonal prøve i lesing og PISA-undersøkinga deler lesedugleik inn i tre aspekt, der kvart aspekt representerer ein stadig meir kompleks og avansert lesekompetanse:

1. finna informasjon i teksten
2. tolka og forstå teksten
3. reflektera over og vurdera form og innhald i teksten

Me ser at ein god lesar skal kunna reflektera over form og innhald i teksten. Ein metakognitiv lesar viser dermed stor grad av refleksjon. Læreplanen i norsk nemner som sagt ikkje ordet



metakognisjon eller metakognitiv, medan *refleksjon* er nemnt ein gong, *reflektere over* er nemnt 14 gonger og *reflekterande tekst* to gonger.

I føremålet med faget heiter det: «Elevane skal lære å orientere seg i mangfaldet av tekstar, og faget skal gje rom for både oppleving og refleksjon» (Udir, 2013). Forklaringa til lesing som grunnleggjande dugleik i norsk peikar mot, til liks som i nasjonal prøve i lesing, at refleksjon er ei avansert form for lesedugleik: «Utviklinga går frå grunnleggjande avkoding og forståing av enkle tekstar til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig meir komplekse tekstar i ulike sjangrar». Allereie på småtrinnet er elevane forventa å kunna reflektera over til dømes «korleis språk kan uttrykkje og skape haldningar til einskildindivid og grupper av menneske». På mellomtrinnet skal elevane skriva reflekterande tekstar. Også på ungdomstrinnet skal elevane kunna skriva reflekterande tekstar, og dei skal reflektera over samansette tekstar. Det vert utanfor rammene for denne oppgåva å drøfta kva nivå av metakognisjon som ligg i verba som skildrar kompetansemåla i læreplanen, men eg ynskjer likevel å prøva å definera kva som eigentleg er forventa av eleven når han skal reflektera over tekstar eller sjølv skriva ein reflekterande tekst.

Læreplanen gjev inga forklaring eller utdjuing på kva som ligg i omgrepa *reflektera over*, *refleksjon* eller *reflekterande tekst*. Ordboksforklaringa seier at å reflektera er å tenkja over noko, grunda over noko (Nynorskordboka, s. 963). Ein reflektert person tenkjer seg nøye om, og ei reflektert haldning er basert på eit gjennomtenkt syn. Det er lett å vera samd i at det er viktig at elevane trenar seg på å reflektera, men eg må innrømme at eg ikkje er heilt viss på kva eg ber dei om å gjera når eg ber dei om det. Når elevane skal skriva ein reflekterande tekst, har eg problem med å forklara dei dette på ein måte dei forstår, fordi eg eigentleg ikkje forstår omgrepet heilt sjølv. Kvar går grensa mellom til dømes å drøfta eit tema og å reflektera over det?

Refleksjon er noko anna enn å gje att kva ein tekst handlar om, slik Skaftun, Wagner og Aasen (2015) kritiserer skulen for å gjera for myke av: «...skolen er i altfor stor grad fanget i praksiser som innebærer at elevene reproducerer mening som er bestemt på forhånd, og på den måten kortslutter den reflekterende læringssirkelen» (Skaftun mfl., 2015, s. 55). Eleven må gjera fagstoffet til sitt eige. Det tyder likevel ikkje at tolkingsrommet er ope, og at alle assosiasjonar eller referansar til eigne erfaringar er like verdfulle. Nielsen, Gourvenec og Skaftun (2014) forklarar korleis eleven utviklar seg som lesar, der ungdomsskuleeleven har lesarrollen som Tenkjar, med «...en form for refleksjon som går utover involvering, krever

distanse; at man kan forholde seg til egen opplevelse og tenke over den krever at man kommer litt på avstand fra den» (Nielsen mfl, 2014, s. 194). Ut frå dette kan me seia at å reflektera over ein tekst handlar om å ha distanse til teksten, samstundes som eiga oppleving av teksten er relevant. Kanskje me kan seia at du har meir avstand til teksten når du reflekterer enn når du drøftar, men du er likevel så nær teksten at du ikkje assosierer fritt. Å reflektera krev mot, openheit og tryggleik, slik Børresen (2016) skildrar det: «For å reflektere må vi formulere det vi vet, tror, forstår og ikke forstår» (Børresen, 2016, s. 89).

Den amerikanske litteraturforskarer Louise Rosenblatt etterlyste allereie i 1956 ein litteraturdidaktikk der lesaren måtte gå i dialog med teksten. Grunlaget for litterær analyse er møtet mellom tekst og lesar, samla i spørsmålet: «What in this book, *and in me*, caused this response?» (Rosenblatt, 1956, s. 70). Dette kallar ho ein refleksjonsprosess, der eiga tolking vert vidareutvikla i møtet med kvalifiserte andre:

What meanings did others see in it – my classmates, my teacher, perhaps critics in published comments? Do they defend their interpretations by pointing to things in the story that I overlooked? Does this help me to see my blind spots? (Rosenblatt, 1956, s. 70).

Refleksjonsprosessen byrjar når lesaren møter teksten med det me i moderne språkbruk kan kalla ei metakognitiv lesing, men den djupe refleksjonen vert fyrst tilgjengeleg for individet i samhandling med andre.

### 2.2.2.3 *Samanfatning: Kva er metakognisjon og refleksjon?*

Fører metakognisjon til refleksjon, eller fører refleksjon til metakognisjon, eller er dei parallelle prosessar? Under avsnittet «Å kunne lære» kan me lesa korleis Ludvigsen-utvalet knyter saman omgrepa:

At elevene kan reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer, kalles metakognisjon. Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, og tenker over hvordan de lærer, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre (NOU 2015:8, s. 10).

Slik eg les den fyrste setninga i sitatet, er refleksjon over eiga læring ein føresetnad for metakognisjon, eller mogleg eit synonym. I den andre setninga vert fyrst metakognisjon skildra: «(å ha) et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, og tenker over hvordan de lærer», deretter vert det slått fast at eit dette er ein føresetnad for refleksjon. Påstanden min er at dette er ein sirkelslutning: Refleksjon er ein føresetnad for

metakognisjon, og metakognisjon er ein føresetnad for refleksjon. Omgrepet refleksjon er sentralt i både gjeldande læreplan og i forarbeidet til den nye, men eg kan ikkje å sjå at det vert definert.

Kan omgrepa metakognisjon og refleksjon erstatta kvarandre? Begge handlar om å tenkja sjølvstendig, om å tenkja og om å læra, og begge handlar om å lesa for å skapa si eiga forståing ut frå teksten og å overvaka sine eigne prosessar. Når eg testar orda i kvardagsleg skulespråk, vert svaret nei. Det gjev meining å setja elevane til å reflektera i ein samtale eller i ein tekst, men det gjev ikkje meining å instruera elevane om å visa metakognisjon i samtalen. Metakognisjon har ein konnotasjon til indre prosessar i hjernen, til noko individuelt. Refleksjon er meir knytt til eit samspel med andre. Eleven skriv kanskje ein reflekterande tekst åleine, men likevel skjer refleksjonen i samspel med den tenkte lesaren. I ein samtale i klasserommet vil graden av kompetanse i metakognitiv lesing variera mellom elevane, men høgt metakognitivt medvit er ikkje i seg sjølv nok til å skapa ein god refleksjon, viss ikkje eleven er viljug til å prøva si eiga forståing i møte med perspektiva til medelevane.

Eg vel å definera omgrepa slik vidare i oppgåva mi: Omgrepet metakognisjon i samband med lesing handlar om korleis individet skaper sjølvstendig meining frå tekst, medan omgrepet refleksjon handlar om korleis personar i samhandling skaper meining, i møtet mellom individa, teksten og verda som dei er ein del av. Eg tolkar omgrepet metakognisjon som ein del av kognitiv psykologi og lese teori, medan eg tolkar omgrepet refleksjon som ein del av sosiokulturell lese teori, her representert ved Louise Rosenblatt.

### **2.2.3 Proessorientert lesing og lesefasar**

Ei proessorientert lesing (Kverndokken, 2012) eller ei «proessorientert forståelsesundervisning» (Kulbrandstad, 2018) skildrar ei faseorientert leseundervisning, inspirert av proessorientert skriving, POS. «Den faseorienterte metodikken som POS representerer, har gitt kunnskap og overføringsverdi til leseundervisning» (Kverndokken, 2012, s. 26). Leseprosessen vert delt inn i ein førlesingsfase, ein undervegslesingsfase og ein etterlesingsfase. Det er viktig at arbeidet med lesestrategiar i dei ulike lesefasane ikkje vert einsformige og verkar påklistra, slik at «arbeidsoppgaver i tilknytning til en tekst skygger for selve leseopplevelsen» (Kulbrandstad, 2018, s. 245). Det er læraren si oppgåve å vurdera kva oppgåvetypar og strategiar i dei ulike lesefasane som best mogleg kan opna teksten for

elevane. «Det er viktig å minnes på at metoder ikke må bli stereotype, for repeterende eller mekaniske» (Kverndokken, 2012, s. 27).

*Førlesingsfasen* er viktig for at elevane skal verta budde på teksten dei skal møta. Dei bør verta nyfikne på teksten, skapa seg forventingar og klargjera kva forkunnskapar dei har om temaet. «Kombinasjonen av bakgrunnskunnskap og motivasjon kan med andre ord bidra til å gjøre tekster enklere å lese, og det er nettopp dette læreren bør prøve å utnytte i førlesefasen» (Kulbrandstad, 2018, s. 246). Truleg er forkunnskapane den einskildfaktoren som er viktigast for kva eleven forstår og hugsar av det han har lese. Systematisk arbeid med forkunnskapar, i tillegg til gode forståingsstrategiar, kompenserer for dårlege avkodingsdugleikar (Bråten, 2016b, s. 61).

*Undervegslesingsfasen* kan gjennomførast på mange måtar, avhengig av kva slags tekst det er, og kva som er føremålet med lesinga. Lesaren må tolka og gjera slutningar, sjå samanheng mellom ulike element i teksten og samanlikna med forventingane ho hadde før ho las teksten. Ein god lesar vil overvaka lesinga si, tilpassa tempo og lesemåte, og leggja merke til viktig og mindre viktig informasjon i teksten. (Roe, 2015, s. 76). Døme på strategiar kan vera å skriva ned vanskelege ord, stoppa undervegs i teksten og foregripa kva som skjer vidare, eller oppsummera det viktigaste innhaldet i avsnittet for ein medelev. Elevar som brukar djupnestrategiar, forstår og hugsar det dei har lese betre enn dei som i hovudsak brukar overflatiske strategiar eller minnestrategiar (Bråten, 2016b; Fjørtoft, 2014; Berge mfl, 2017). Minnestrategiar er «enkle hukommelsesstrategier hvor målet er å huske fremfor å forstå» (Anmarkrud og Bråten, 2012, s. 194). Oppsummering, å stilla spørsmål til teksten, oppklaring og å foregripa er viktige prinsipp for djupnestrategiar (Andreassen, 2016, s. 255). Felles for djupnestrategiar er at dei fører til ei djup handsaming av teksten ved å «skape sammenheng mellom ideer i teksten, relatere tekstinnhold til bakgrunnskunnskap og overvåke egen forståelse» (Anmarkrud og Bråten, 2012, s. 194). Me kan kategorisera djupnestrategiar i tre undergrupper. I undersøkinga mi planla eg leseaktivitetar slik at elevane skulle få prøva ut ulike typar djupnestrategiar. Eg definerer her kort dei ulike kategoriane, og viser til døme frå undersøkinga mi:

- **Elaboreringsstrategiar:** Strategiar der tekstinnhaldet vert meir meningsfylt for lesaren ved at den nye informasjonen vert integrert med bakgrunnskunnskapen. I undersøkinga mi skulle elevane tenkeskriva om spørsmålet «Kva vil det seia å bestemma over seg sjølv?» som førlesingsaktivitet før dei las *Karens jul* og *Karen*

som ein strategi for å aktivera bakgrunnskunnskap og skapa forventning til tema i teksten. Dei kunne også laga ei teikning til handlinga i *Karens jul* for å omforma frå eitt uttrykk til eit anna og dermed skapa si eiga, meningsfulle forståing av handlinga (Kverndokken, 2012, s. 134-135)

- Organiseringsstrategiar: Strategiar der lesaren skaper samanheng mellom ulike delar av ein tekst. Lesaren får betre heilskap og oversikt, og det vert ein indre samanheng mellom dei ulike delane i teksten. I undersøkinga mi arbeidde elevane med konfliktskjema (Antonacci og O'Callaghan, 2011, s. 104) og forteljingspyramide (Kverndokken, 2012, s. 162-163), to strategiar for å sortera skjønnlitterær tekst i aktørar, motivasjon, konflikt og løysing. Dei arbeidde også med eit argumentasjonsskjema for å førebu seg til rollespelet om minoritetsspråk, der dei sorterte standpunkt, påstand og belegg. (Jørgensen og Onsberg, 2011; Kverndokken, 2012, s. 116-117).
- Overvåkingsstrategiar: Strategiar ein lesar brukar for å vurdere og kontrollere eiga tekstforståing. I undersøkinga mi markerte elevane med teikn kor godt dei forstod teksten medan dei las *Karen* og *Karens jul*, før dei oppsummerte eiga forståing saman med medelev. (Kverndokken, 2012, s. 88-89)

I *etterlesingsfasen* oppsummerer eleven innhaldet, ser gjennom teksten ein gong til, tenkjer etter om spørsmåla eller forventingane frå førlesingsfasen fekk svar og vurderer informasjonen i teksten kritisk (Roe, 2015, s. 76-77; Fjørtoft, 2014, s. 108). Ofte vil også eleven presentera resultatet av lesing for andre. I undersøkinga mi var samtalan i klasserommet etterlesingsaktivitetar.

Ei god undervisning i lesestrategiar gjennom dei ulike lesefasane må vera ei eksplisitt forståingsundervisning, der læraren demonstrerer og forklarar effektive lesestrategiar. Framdrifta fram mot ein autonom elev kan skje ved at læraren fyrst forklarar den aktuelle strategien, og deretter modellerer og demonstrerer, gjerne i samarbeid med elevane. Eleven prøver så å gjennomføra strategien på ulike tekstar, med støtte frå lærar og gjerne i samarbeid med andre elevar. Etter kvart vil eleven kunna bruke strategien sjølvstendig. Han veit korleis ulike tenke- og arbeidsmåtar kan brukast og vel strategi ut frå tekst og føremål. Eleven har metakognitiv kompetanse og har nådd eit nivå av sjølvregulert strategibruk. (Andreassen, 2014, 2. 376-277).

#### **2.2.4 Kva kjenneteiknar klasserom med god leseopplæring?**

God leseopplæring og god undervisning er komplekse prosessar. Som det har kome fram over, er systematisk og eksplisitt strategiundervisning viktig for å utvikla god lesedugleik. Eit anna kjenneteikn ved gode leselærarar, er at dei har høg kvalitet på samtalanane i klasseromma sine. Øivind Anmarkrud samanfattar resultat frå amerikansk klasseromsforskning og norske data frå den norske leseundersøkinga PISA+ i artikkelen «Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse» (2016). I klasserom med spesielt god leseundervisning, er samtalanane opne og prega av diskusjon og samtalar der innspela byggjer på kvarandre. Elevane er aktive, og samtalen i klassen «framsto som respektfull, støttende og produktiv» (Anmarkrud, 2016, s. 236). Det er tydelege koplingar til tekstar som elevane har lese, og dermed vert det gjort eksplisitt at kunnskap frå lesinga kan brukast til noko. Undervisninga er bygd opp om problem som skal løysast heller enn fakta som skal hugsast, og elevane er oppmoda både om å arbeida sjølvstendig, men også om å «interagere med kvarandre for å utvikle felles forståelse» (Anmarkrud, 2016, s. 238). Både læraren og medelevane fungerer som modellar. «At lesing er en sosial aktivitet, er ikke bare viktig for å utvikle god leseforståelse; at det legges til rette for samarbeid om tekst, kan også være med på å utvikle lesestrategier og selvrefleksjon hos elever» (Anmarkrud, 2016, s. 248). I klasserom med høg kvalitet på leseundervisninga er altså lesedidaktikk og samtaledidaktikk samanvovne i kvarandre.

#### **2.2.5 Kva er fagspesifikk leseopplæring i norskfaget?**

I pilotprosjektet eg gjorde til denne oppgåva, snakka eg med både elevar og lærarar om god leseopplæring og god leksepraksis. Då vart det tydelegare for meg enn før at det er ulike føresetnader og rammer for leseopplæring og leksepraksis i ulike fag. Elevane eg intervjuar, var til dømes samstemde i at dei måtte venta med naturfagleksa til etter gjennomgangen i timen, elles ville dei ikkje ha sjanse til å forstå henne.

Kunnskapsløftet 06 legg til grunn at lesing er ein grunnleggjande dugleik som alle lærarar har ansvar for å gje fagspesifikk opplæring i. Læreplanen gjev norskfaget ei særskilt rolle i å utvikla skrivedugleik hjå elevane, men seier ikkje noko om at norskfaget skal ha ei særskilt rolle når det gjeld å utvikla lesedugleik hjå elevane. Norskfaget skal då gje fagspesifikk

leseopplæring på lik linje med alle dei andre faga<sup>1</sup>. Kva ligg så i dette? Kva er fagspesifikke tekstar for norskfaget, og kva er fagspesifikk leseopplæring i norskfaget?

At å lesa *Et dukkehjem* eller *Karens jul* er fagspesifikk leseopplæring i norskfaget, er lett å forstå. Men er fagteksten om bakgrunnen for nynorsk og bokmål eller om rettar i samband med samiske språk fagspesifikke tekstar for norskfaget? Det faglege innhaldet er knytt til kompetansemåla under *Språk, litteratur og kultur*, men er ikkje form og struktur i tekstane noko ein like gjerne kunne ha funne i samfunnsfag eller KRLE? Eg vil i det fylgjande argumentera for at det ikkje er trekk ved teksten i seg sjølv, men korleis ein les teksten, som gjer ein fagtekst til ein fagspesifikk tekst i norskfaget.

Me kan skilja mellom generell, fagovergripande lesekompetanse og fagspesifikk lesekompetanse. Generell lesekompetanse handlar om avkoding av bokstavar, automatisert ordlesing og leseflyt, sjangerkunnskap, lesestrategiar som å kunna føregripa, oppsummera og overvaka eiga forståing. Fagspesifikk lesekompetanse handlar om «dei spesifikke tenkje- og veremåtane ein som lesar må møte tekstar i dei einskilde faga med. [...] Ein er oppteken av kva som kjenneteiknar språk og tekstar i dei ulike faga og sjå på korleis kunnskap vert konstruert, formidla og vurdert» (Hoem, Håland og Skarveit, 2015, s. 62-63). Andre fag brukar teksten som reiskap for å læra, mens norskfaget rettar merksemd mot teksten som tekst. «Arbeidet med tekster – skjønnlitterære og i økende grad sakprosa og digitale tekster – er kjernen i norskfaget, det som skiller det fra andre fag» (Skaftun mfl, 2015, s. 58).

Å lesa skjønnlitterære tekstar er opplagt ein fagspesifikk kompetanse i norskfaget. Lesaren må retta merksemda mot språk, form og oppbygging, gjera koplingar mellom element i teksten og prøva å fylla dei tomme romma gjennom tolking. Tett knytt til lesingar er den litterære samtalen der eleven i eit fellesskap med andre undersøker teksten ved hjelp av dialog, fagterminologi og tolkingar som er grunnjevne i teksten. Ei djup forståing av ein skjønnlitterær tekst krev nærlesing, at ein brukar ulike perspektiv når ein les, og at ein tek seg tid til ei grundig lesing. Lesaren legg merke til sine eigne reaksjonar eller opplevingar ved teksten og granskar kva trekk ved teksten som er grunnlaget for desse (Rosenblatt, 1956).

---

<sup>1</sup> I høringsutkastet til ny overordna del av læreplanen heitte det at «Fagene norsk og samisk har hovedansvaret for opplæringen i lesing, skriving og muntlige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12), men i den endeleg vedtekne planen er ordlyden: «...enkelte fag vil ha et større ansvar enn andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 12). Eg går ikkje her vidare med drøftinga av kva som kan liggja i dette. Det er ikkje fastsett kva tid den nye overordna delen vil tre i kraft.

Denne måten å lesa på kan ein overføra til fagtekstar. Skjønnlitteratur er særleg godt eigna for å læra elevane ein lese måte der ein kan gå inn i ulike leserollar eller ta ulike perspektiv ved å stilla seg i andre sin synsvinkel, og der ein les med empati og innsikt i at det finst fleire lag i teksten. Ein kan då seia at grundig lesing er både eit føremål og eit kjenneteikn ved fagspesifikk lesing i norskfaget. Ein fagtekst om Ivar Aasen og Knud Knudsen er ikkje fagspesifikk norsk i form og struktur, men han kan lesast på ein fagspesifikk måte ved at ein brukar tid, tolkar, leitar etter ulike perspektiv og forstår teksten ut frå kontekst; altså ei djupnelesing.

Å lese tekstene med fokus på tekstlighet, altså form, språk og struktur, fordrer en møysommelig og grundig lesing, der dynamikken mellom del og helhet, tanke og uttrykk, mellom motiv og formverk, betraktes som avgjørende for tekstens meningsproduksjon. Faglig lesing av tekster i norskfaget – både saklige og skjønnlitterære – handler om å involvere seg i denne dynamikken (Nielsen mfl, 2014, s. 184-185).

Fagspesifikk lesing i norskfaget vil seia å lesa frå ulike perspektiv, der innhald, form og kontekst gjev ulike inngangar til teksten. Skjønnlitteraturen er særleg godt eigna til å trenar opp ei djup lesing der lesaren går i dialog med teksten. Når ein slik måte å lesa på vert overført til lesing av fagtekst, kan me snakka om ein fagspesifikk måte å lesa fagtekstar på i norskfaget. Ein viktig føresetnad for å få dette til, er å bruka nok tid på teksten.

#### *2.2.5.1 Finst det kjenneteikn ved leseleksa i norskfaget?*

På skulen har læraren moglegheit til å leggja til rette for lesing i fellesskap, men kjenneteikn ved lekselesing generelt, er at det er ein leseaktivitet der eleven må arbeida sjølvstendig. «For å trene opp evnen til selvstendig bruk av lesestrategier, er det en forutsetning å være alene om tekstarbeidet» (Ottesen og Tysvær, 2017, s. 159). Elevane må få lesestrategiane godt modellert og få øva på dei under rettleiing på skulen, slik at dei kan meistra leksearbeidet utan hjelp frå vaksne. Målet er å utvikla eit mest mogleg autonomt barn (Kverndokken, 2012, s 47).

Ut frå det eg har skrive over, kan ein tenkja at føremålet med å gje leseleksa i norsk er å trenar eleven i både generell lesekompetanse og fagspesifikk lesekompetanse. Då er det viktig at læraren er medviten kva type strategiar eleven skal bruka i leksearbeidet. Djupnestrategiar opnar for meir metakognitiv lesing, samstundes som det er viktig at lesebestillingane ikkje vert så krevjande at eleven ikkje kan meistra oppgåva åleine. For at leseleksa skal vera ein integrert del av leseopplæringa, er det viktig at læraren er medviten om leksearbeidet skal vera



ein førlesingsaktivitet, ein undervegslesingsaktivitet eller ein etterlesingsaktivitet, og at læraren har ein plan for å støtta eleven i klasserommet i dei andre fasane.

### **2.2.6 Faktorar som kan føra til lesemotivasjon og leseengasjement**

Ein gjer seg sjølv vondt som lærar viss ein har von om å skapa entusiasme hjå ungdomsskuleelevane kvar gong dei får ei leselekse eller ein leseaktivitet i timen. Likevel må ein ha tru på at ein kan leggja til rette for at elevane skal få eit eige forhold til fagstoffet og tekstane dei les. Eg vil i det fylgjande referera til at god leseopplæring bør handla om å utvikla kunnskap, strategiar og interesse hjå eleven, og eg vil argumentera for at modellen til Guthrie og Wigfield viser faktorar i klasserommet som fremjar denne utviklinga.

*The Engagement Model of Reading Development* (Guthrie og Wigfield, 2000), er ein teori om lesemotivasjon og leseengasjement som koplar saman psykologisk motivasjonsteori, kognitiv lese teori og sosiokulturell lese teori. Teorien seier at det må vera til stades tre føresetnader for at eleven skal oppleva engasjement for lesing: kunnskap om korleis ein les ein tekst, sosial interaksjon og motivasjon for lesinga. Motivasjon handlar om at eleven har klare mål og forventingar til det å lesa ein tekst:

Although the cognitive and social dimensions of engaged reading are distinguishable from the motivational dimension, engagement cannot occur without all three. We therefore propose that *engaged readers in the classroom or elsewhere coordinate their strategies and knowledge (cognition) within a community of literacy (social) in order to fulfil their personal goals, desires and intentions (motivation)* (Guthrie and Wigfield, 2000, s. 404).

Motivasjon er altså ein av forutsetningane for leseengasjement og dermed også hovudforklaringa når ting går skeis og elever viser manglande engasjement. At skulen får til å motivera til lesing, vil kompensera for sosioøkonomiske variablar. Elevar som kjem frå heimar med mange bøker og har foreldre med høgt utdanningsnivå, har i gjennomsnitt betre leseresultat i PIRLS-undersøkinga enn elevar med annan sosioøkonomisk bakgrunn (Strand, Wagner og Foldnes, 2017, s. 89-92). Guthrie og Wigfield forklarar dette som Matteus-effekten, ein lesar med eit godt utgangspunkt les meir og utfordrar seg sjølv med stadig vanskelegare tekstar, noko som igjen aukar lesekompetansen, «...they become agents of their own reading growth» (Guthrie og Wigfield, 2000, s. 405). Ein lesar med lite sjølvtilit, dårleg leseteknisk dugleik og svak strategibruk vil vegra seg for å lesa, og leseutviklinga stagnerer. Den gode lesaren hamnar i ein god sirkel, og den svakare lesaren i ein dårleg sirkel. Ei undervisning som legg til rette for god leseopplæring, kompenserer for den ulempa som

elevane frå heimar med få bøker og foreldre med lågt utdanningsnivå har: «We suggest that motivation mediates this Matthew effect. That is, increasing competence is motivating, and increasing motivation leads to more reading. Motivation is the link between frequent reading and reading achievement» (Guthrie og Wigfield, 2000, s. 405).

Ein engasjert lesar har ei større individuell interesse for faget enn ein lesar med mindre engasjement. Individuell interesse «springer ut av elevens egne, individuelle interesser og er på plass både før og etter den aktuelle situasjonen» (Skaftun og Solheim, 2014, s. 38).

Omgrepet individuell interesse kan knytast til omgrepet indre motivasjon, som skildrar ein «autonom lesar som er indre motivert for lesing og som ser på lesing som en aktivitet som har verdi i seg selv» (Solheim, 2014, s. 75). Ein elev som er i ein tidleg fase av leseutviklinga si, vil ikkje ha opparbeidd seg ein slik indre motivasjon. «De leser for å få belønning eller for å unngå straff» (Solheim, 2014, s. 75). Ei «belønning» kan vera å delta i aktivitetar som eleven finn underhaldande eller engasjerande i seg sjølv, og som skaper det me kan kalla situasjonell interesse. «Situasjonell interesse handler om midlertidig begeistring eller oppmerksomhet trigget av forhold i de umiddelbare omgivelsene, det vil si ytre forhold som kan motivere elevene til arbeidslyst i den aktuelle situasjonen» (Skaftun og Solheim, 2014, s. 38). I tidlege fasar av utviklinga er det altså viktig at eleven får delta i læringssituasjonar «som gjør at elevene hefter seg på og begynner å tilegne seg kunnskaper i faget» (Solheim, 2014, s. 73). Etter kvart vil eleven ha større kunnskap om faget eller temaet og om læringsstrategiar, og utviklar i aukande grad ei individuell interesse.

Denne utviklinga skjer ikkje av seg sjølv. Alexander og Murphy (1998, u.s.) stiller dette spørsmålet: «Is it possible to create learning environments that convert more passive or reluctant learners into those who are concerned with mastering a particular domain?». Svaret dei gjev, er at eit slikt læringsmiljø må leggja vekt på tre dimensjonar: kunnskap, interesse og strategiar. «Those factors—knowledge, interest, and strategies—should be elements of effective reading programs and school curricula (Alexander, 2005, s. 431). Modellen til Guthrie og Whigfield er nyttig for å utdjupe kva læringsmiljø som kan utvikla kunnskap, interesse og strategiar hjå elevane. Modellen skildrar faktorar i klasserommet som kan påverka engasjementet til eleven, og at dette engasjementet er den avgjerande faktoren for å auka utbyttet eleven har av lesinga. «Det handler om å komme inn i en god spiral der leserens engasjement og læringsutbytte påvirker hverandre gjensidig, en engasjert lesar vil få økt læringsutbytte, samtidig som prestasjoner, kunnskap og leseerfaringer vil påvirke elevenes engasjement» (Solheim, 2014, s. 77).

Ulike elevar vil ha ulik lesemotivasjon i ulike fag og ved ulike tema. Likevel er det fruktbart å sjå føre seg ein skala med tre nivå for å forstå korleis ein elev utviklar lesemotivasjonen (Alexander, 2003, s. 11-12, Skaftun og Solheim, 2014, s. 34-41). I den tidlegaste fasen, akklimatiseringsfasen, har eleven lite kunnskap om faget eller temaet, og ein kan ikkje forventa at eleven har mykje interesse av å læra seg om det. I kompetansefasen har eleven meir kunnskap og erfaring og kan arbeida meir sjølvstendig. I den tredje fasen er eleven kyndig, og er meir motivert innanfrå enn utanfrå. Ein kyndig elev har kunnskapar om det ho les, strategiar for å få fatt i meininga i teksten og individuell interesse av å lesa. Alexander (2005, s. 427-430) skildrar seks lesarprofilar, som er definerte ut frå samspelet mellom dei tre dimensjonane kunnskap, strategiar og interesse: svært kompetente lesarar, lesarar med store vanskar, hardtarbeidande lesarar, kunnskapsavhengige lesarar, ikkje-strategiske lesarar og motvillige lesarar<sup>2</sup>. Desse kategoriane kjem eg meir inn på i kapittel 3.1, under presentasjonen av informantane. Alexander (2005) trur ikkje lærarar kan forventa at alle elevar utviklar seg til å vera kyndige lesarar i løpet av grunnskulen, men at ein bør ha som mål å sjå tydeleg endring i elevane sin kunnskap, strategibruk og interesse frå akklimatiseringsfasen til kompetansefasen (Alexander, 2003, side 12).

Modellen til Guthrie og Wigfield peikar på ni faktorar eller kjenneteikn ved undervisning og klasseromsaktivitetar som gjev opphav til leseengasjement: *målorientering, røyndomsnær undervisning, støttande rettleiing, interessante tekstar, strategiundervisning, samhandling, lærarinvolvering, ros og påskjøning og vurdering*<sup>3</sup>. Eg forklarar dei kort, og vil koma tilbake til desse faktorane i kapittel 5 når eg skal drøfta tiltaka eg har prøvd ut i undersøkinga mi. Eit tiande punkt understrekar at faktorane heng saman og er integrerte i kvarandre. Ei god leseopplæring krev fokus på både kognitive og individuelle aspekt ved lesing, og ved sosiale og interagerande aspekt ved lesing.

1. **Målorientering (learning and knowledge goals):** Denne faktoren handlar om korleis læraren og elevane utviklar konkrete mål ut frå ytre mål, som i norsk kontekst ofte er kompetansemåla. Me skil mellom meistringsmål og prestasjonsmål. Når klasserommet er dominert av meistringsmål, vil elevane strekkja seg etter å forstå innhaldet fordi det er interessant i seg sjølv. Prestasjonsmål er meir knytt til å visa fram det ein kan, visa

---

<sup>2</sup> Eg brukar same omsetjingane frå engelsk som Skaftun og Solheim (2014), men på nynorsk.

<sup>3</sup> Eg brukar her same omsetjing frå engelsk til nynorsk som hjå Asperanden (2014), bortsett frå at eg brukar omgrepet *lærarinvolvering* i staden for *lærarengasjement* for *teacher involvement*, og *meistringsmål* i staden for *læringsmål* for *learning goal*.

kor flink ein er eller å konkurrera mot andre. Det viser seg at når elevane trur at læraren meiner at det er viktigare å forstå arbeidet enn berre å få rette svar, er det meir sannsynleg at elevane vil gjera sitt beste. Meistringsmål-orienterte elevar brukar strategiar meir effektivt, knyter ny kunnskap til gamal, og ynsker å forstå innhaldet. Over tid vil dei utvikla seg til å vera meir engasjerte lesarar enn dei som er styrte av prestasjonsmål, for dei utviklar gjerne ei grunnare lesing og forståing.

2. Røyndomsnær undervisning (real-world interactions): Dette er undervisning som skaper samband mellom pensum og elevane sine personlege erfaringar. Læraren legg opp aktivitetar som elevane synest er kjekke, som gjer dei nyfikne, og får dei til å undra seg. «Real-world interactions are enjoyable, immediately interesting activities that can provide motivation for reading and learning from text. (Guthrie og Wigfield, 2000, s. 410). Røyndomsnær undervisning kan skapa situasjonell interesse og kan opna eit fagfelt som ikkje utan vidare fangar elevane. Døme på aktivitetar kan vera å bruka konkretar, drama, forsøk, laga produkt eller på andre måtar kopla fagstoffet til samtidige hendingar eller til elevane si livsverd.
3. Støttande rettleiing (autonomy support): Elevar treng å ta val for å utvikla seg til sjølvstendige, autonome individ. Støttande rettleiing vil seia at læraren hjelper eleven til å velja mellom «meaningful alternatives relevant to knowledge and learning goals» (Guthrie og Wigfield, 2000, s. 411). Valfridom er motiverande, og kan gje elevane ei kjensle av å ha kontroll over sin eigen situasjon. Det er likevel læraren sitt ansvar å leggja til rette for at eleven har gode alternativ å velja mellom, til dømes når det gjeld ulike tekstar om eit fagtema, eller ulike måtar å jobba med den same teksten. Eleven treng tid til å utvikla evna til å ta grunnjevne, sjølvstendige val, og læraren må støtta eleven i å velja over lang tid, og i mange og ulike situasjonar.
4. Interessante tekstar (interesting texts for instruction): Ein interessant tekst er ein tekst med eit tema som fengjer lesaren og som er passeleg vanskeleg å lesa. Guthrie og Wigfield skriv at elevar i klasserom med mange bøker og tid til lesing, les meir og betre enn andre. Å ha rik tilgang til ulike tekstar er viktig for at elevane skal få sjansen til å koma i kontakt med tekstar som passar for dei.
5. Strategiundervisning (strategy instruction): Eleven må meistra eit repertoar av lesestrategiar for å vita korleis han best kan lesa ulike tekstar, til ulike føremål. Guthrie og Wigfield reknar strategiundervisning som den direkte instruksjonen frå læraren, og stillasbygging og støtte til eleven når han skal læra frå ein tekst. Denne støtta kan læraren gje direkte til eleven ved å leggja til rette for lesing og samtale i

grupper og anna samarbeid mellom medelevar. Auka medvit om strategiar gjev auka utbyte av lesinga, som igjen vil gje auka motivasjon for å lesa fleire tekstar.

6. Samhandling (collaboration): Elevar som samhandlar om tekstar på ein god måte, vil kunna sjå fleire perspektiv og konstruera ei vidare forståing av teksten. Det er viktig at eleven opplever at klassemiljøet er trygt, at han høyrer til der, og at det kvar einskild har å koma med, er verdfullt: «[...] students who felt that they were recognized, accepted, and affirmed as individuals in the classroom social structure were motivated to read, write and express themselves forthrightly» (Guthrie og Wigfield, 2000, s. 414). Guthrie og Wigfield skriv at forskingsresultat kan tyda på at elevar som les mykje i samarbeid med andre, også vert betre individuelle lesarar.
7. Ros og påskjøning (praise and reward): Ærleg ros frå lærar til elev vil truleg gje eleven tru på seg sjølv og eiga meistring, og gjera eleven stolt over innsatsen og produktet sitt. Det er viktig at rosen er spesifikk og ektefølt, og at han handlar om innsats og måloppnåing ut frå eleven sitt eige nivå. Me kan sjå dette punktet i samanheng med punkt nummer 1 om målorientering. Viss læraren rosar eleven for å hugsa mange rette svar, få gode karakterar eller å ha gjort ferdig mange oppgåver, vil det gje næring til ei forståing av at prestasjonsmål er viktigast. Dette fører igjen til at eleven i mindre grad går grundig inn i stoffet, utviklar djupe lesestrategiar eller finn glede i fagstoffet for sin eigen dei. For å støtta eleven i å verta uthaldande og indre motivert for læring, er det viktig at eleven får ros som hjelper han til å sjå kvaliteten i eige arbeid, verdien av innsats og til å setja ord på eiga utvikling, altså læringsfremjande mål.
8. Vurdering (evaluation): Guthrie og Wigfield peikar på eit dilemma: Den vurderinga som gjev best læringseffekt, er den som er vanskelegast å dokumentera. Standardiserte og objektive testar gjev den tydelegaste dokumentasjonen på kva eleven meistrar, og er enklast å gjennomføra. Ei personleg og elevsentrert tilbakemelding har større potensial til å skapa motivasjon og eigarskap til eige læringsarbeid hjå eleven. «Teachers who are known to be able to spark and sustain their students' attention and interest in reading often report that they evaluate effort and progress rather than absolute skills or comparative advantage» (Guthrie og Wigfield, 2000, s. 415). Det er altså lettare å vurdera prestasjonsmål enn læringsfremjande mål, medan det er nyttigare å vurdera læringsfremjande mål. I praksis trur Guthrie og Wigfield at ein kombinasjon ofte er løysinga.
9. Lærarinvolvering (teacher involvement): Det er viktig at læraren kjenner elevane, kva interesser den einskilde har, korleis den faglege utviklinga er, og at læraren bryr seg

om utvikling og læring hjå kvar elev. Læraren skal forventast realistiske, men positive, mål for innsats og læring. Verknaden går begge vegar: «(...) the influences were reciprocal. Student engagement impacted teacher involvement as much as teacher involvement influenced student engagement» (Guthrie og Wigfield, 2000, s. 416).

10. Samanheng mellom faktorane (coherence of instructional processes): Dette siste og tiande punktet poengterer at ein ikkje kan sjå på kvar einiskild faktor isolert. Til dømes vert det skapt samanheng når ein kombinerer røyndomsnær undervisning med interessante tekstar. Når strategiopplæring er kopla til viktige læringsmål, samhandling er kopla til støtte, og læraren involverer seg med kvar einiskild i vurderinga, då er det samanheng mellom undervisningsprosessane. Det er likevel ikkje slik at klasseromskonteksten i seg sjølv skapar læringsutbyte. «Rather, the effects of the classroom context depend on the level of student engagement. This mediated engagement model offers a useful heuristic for understanding the relationship of context, engagement, and outcomes in reading» (Guthrie og Wigfield, 2000, s. 416). Dei ni ulike faktorane er med på å skapa klasseromskontekstar som har potensial til å skapa elevengasjement, som igjen gjer eleven i stand til å få mest mogleg ut av undervisninga. Dette kan illustrerast med ein modell:

Figur 1: Samanheng mellom klasseromskontekst, elevengasjement og læringsutbyte (Guthrie og Wigfield, 2000)



## 2.3 Samtalen som lekseoppfølging

Ein opnar opp for at elevane får delta og reflektera ved å bruka samtale for å fylgja opp lekse. Samtalen gjer det tydeleg for elevane at leksearbeidet har eit mål. Som sagt i delkapittel 2.2.4, er også høg kvalitet på samtalane i klasserommet eit kjenneteikn ved god leseopplæring. Men kva skal til for å få til gode samtalar i klasserommet? I det fylgjande vil eg koma inn på kva som kjenneteiknar ein god samtale, og korleis han kan gjennomførast.

### 2.3.1 Potensialet i klasseromssamtalen

Tidlegare forskning har vist at lærarar stod for to tredelar av den munnlege aktiviteten i klassen, mens seinare undersøkingar tyder på at lærarar og elevar deler tida omtrent likt.

Christensen og Stokke (2015) meiner likevel at munnleg aktivitet i dag ikkje gjev elevane rom for å gå i djupna, til å eksperimentera eller drøfta kritisk, og at lærarane gjev frå seg eit høve til «å utvikle et læringsmiljø som er tilpasset, både faglig og sosialt» (Christensen og Stokke, 2015, s. 10). Den vanlegaste forma for samtale er ein såkalla IRE-struktur (initiativ, respons og evaluering), der læraren stiller eit lukka spørsmål som ho veit svaret på, elevane svarar det dei trur er rett, og læraren evaluerer kor gyldig svaret er. «Problemet med en slik struktur er at det, i den grad elevene klarer å engasjere seg, hovedsakelig kommer fram hva elevene husker eller assosierer, og ikke hva de forstår» (Børresen 2015, s. 20). Slike samtalar kan nok styrka kompetansen til å finna og forstå innhald i teksten, men trener elevane i liten grad på djupare lesedugleik som å tolka og reflektera.

Beate Børresen (2016) framhevar det store potensialet som ligg i å bruka samtalen til å utvikla refleksjon, sakleg argumentasjon og kritisk sans. I samtalen møter elevane eit mangfald av erfaringar og tankar. Det er ikkje eit poeng i seg sjølv at flest mogleg skal snakka, heller ikkje at elevane skal erfara at dei tenkjer ulikt, men at dei brukar ulikskapen til å gå inn i det dei lurar på. «I en samtale får elevene mulighet til å bli bevisst og teste ut tanker og ideer, de lærer av å høre på og få tilbakemeldinger fra medelever, de trener på å koble forskjellige ideer og erfaringer sammen og å strukturere tanke og tale klart og sammenhengende.» (Børresen, 2016, s. 90). Kritikkk må møtast med argument, og eleven får trent seg på å grunngje og forklara standpunkta sine, og må somme gonger også endra standpunkt.

Me kan dela faglege samtalar inn i meddelande undervisning og dialogisk undervisning. I den fyrstnemnte er lærarrolla å leggja fram fagstoff for elevane. I ei dialogisk undervisning skal både lærar og elevar vera aktivt deltakande og finna løysingar på problema. Læraren nyttar munnlege undervisningsformer for å skapa engasjement, aktivitet og for å utvikla tenking og djupare forståing hjå elevane. Ei dialogisk undervisning er kjenneteikna ved at ho er kollektiv, gjensidig, støttande, kumulativ, og at samtalen har ei hensikt (Børresen 2015, s. 11). Ein lærande samtale har som det viktigaste føremålet å undersøka noko saman.

Det er viktig å formidle til elevane at samtale skiller seg fra en annen muntlig aktivitet de er fortrolig med, nemlig framføring, på ett viktig område. I samtalen starter elevene med det uferdige og prøver seg fram sammen. De vurderer sammen om noe kan *være sant* eller godt, de arbeider dialogisk og alle deltar. Til slutt vurderer de et arbeid der alle har kommet lenger i forståelse og kunnskap, men som ikke er fullført» (Børresen, 2015, s. 31).

Klassen kan gjennomføra ein lærande samtale på ulike måtar, men kjenneteiknet er ein planlagt og strukturert samtale der læraren si viktigaste rolle er å leia prosessen. Me kan skilja mellom resitasjon og samtale. Resitasjon kan me knyta til IRE-samtalen, der læraren stiller spørsmål for å finna ut kva eleven kan. Målet er å overføra kunnskap frå lærar til elev. Ein samtale, derimot, startar med kva eleven kan, trur eller intuitivt anar. I løpet av samtalen vert det skapt kunnskap (Børresen, 2016). Læraren sin viktigaste reiskap for å leia ein god læresamtale er dei gode spørsmåla. Eit autentisk spørsmål har ikkje eit enkelt og rett svar. Dette inviterer til ein annan samtale enn den som handlar om å gjenkalla faktakunnskap. I tillegg bør læraren fylgja opp bidraget frå eleven, gjenta kva dei seier og be om utdjuping og forklaring, eller be eleven ta stilling til noko.

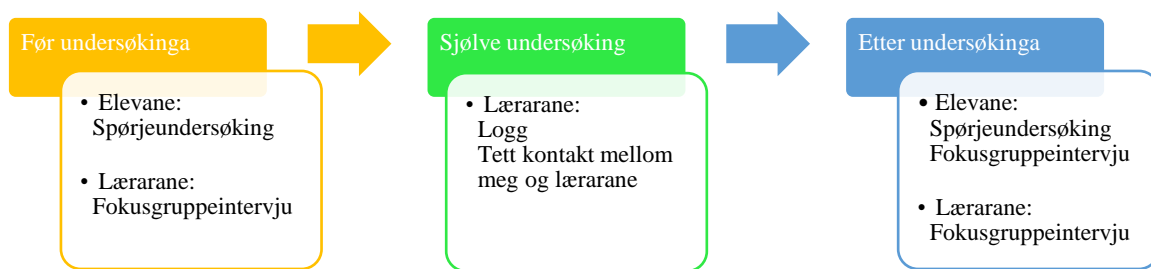
Sjølv om framføringa framleis er den vanlegaste måten å trenna opp og vurdere munnlege dugleikar på (Hertzberg, 2016, s. 23), har nok den litterære samtalen fått sin plass som ein munnleg sjanger som er ein del av litteraturdidaktikken i mange klasserom (Aase, 2005a; Henning, 2014). Ein styrt, planlagt samtale i klasserommet kan likevel ta mange andre former. I delkapittel 3.1 gjer eg greie for korleis me gjennomførte planlagde samtalar i klasserommet i undersøkinga, nemleg fish-bowl (akvarium) og rollespel.



### 3 Materiale og metode

I dette kapittelet vil eg fyrst presentera kva eg har undersøkt, kven som var informantane mine, og til slutt korleis eg samla datamaterialet mitt. Deretter vil eg grunngje kvifor eg har valt aksjonsforskning som design, og gjera greie for kva denne designen inneber. Etter dette vil eg grunngje og drøfta dei metodiske vala og dei etiske vurderingane eg har gjort. Figuren under viser kva data eg har samla inn i dei ulike fasane av undersøkinga:

Figur 2: Datainnsamling i ulike fasar av undersøkinga



#### 3.1 Innhaldet i undersøkinga og utval

I ein periode på fem veker prøvde elevane ulike lesebestillingar som lekse, og to ulike måtar å gjennomføra ein styrt, planlagt samtale i klasserommet som lekseoppfølging (vedlegg P, Q og R). Tekstane dei las, har vore både skjønnlitterære og faglitterære, og samtalemetodane har vore fish-bowl (Fjørtoft, 2014, s. 261-263) og rollespel (Kverndokken, 2016, s. 160-161). Felles for vekene var at dei arbeidde med tekstar og tema som for mange verka utgjengelege. Tanken min ved dette var at elevane då lettare legg merke til grep læraren gjer i undervisninga for å opna dei krevjande for elevane.

Dei tre fyrste vekene arbeidde klassane med kompetansemålet «Presentere tema og uttrykksmåtar i eit utval av sentrale samtidstekstar og nokre klassiske tekstar i norsk litteratur». Der las elevane fyrst novellene *Karens jul* (Skram) og *Karen* (Kielland) i originalutgåver<sup>4</sup>. Desse har ein nærast kanonisk status, men grunngjevinga for å velja dei var at språk, novellistiske verkemiddel og historisk avstand gjer at tekstane er nærast uforståelege for ein del ungdomsskuleelevar dersom dei ikkje får rettleiing i korleis dei kan lesa tekstane. Erfaringa mi frå tidlegare er at med god lesehjelp vil novellene stå fram som aktuelle for

<sup>4</sup> Den eine klassen las tekstane på modernisert norsk for å minska vanskegraden noko, særleg med tanke på elevar med norsk som framandspråk.

mange elevar likevel, og at dei kan gje elevane ei estetisk oppleving. Elevane arbeidde med førlesingsaktivitetar og nærlesing i klassane, før dei fekk i lekse å lesa tekstane på nytt ved hjelp av nøye utvalde lesebestillingar (delkapittel 2.2.3). Til *Karens jul* fekk elevane velja mellom tre ulike djupnestrategiar i lesebestilling; å omforma tekst til teikning, tidslinje eller forteljingspyramide (Kverndokken, 2012, 134-135, 168-189 og 162-163). Til *Karen* fekk elevane i lekse å laga eit konfliktskjema (Antonacci og O'Callaghan, 2011, s. 104), også dette ein djupnestrategi. I den tredje veka las elevane tre samtidstekstar: utdrag frå debattboka *Skamløs* (Bile, Sour og Hertz, 2017), rap-teksten *Det er lett å være rebell i kjellerleiligheten din* (Abdelmaguid og Patel/Karpe Diem, 2015) og kronikken *Kjære kommentarfelt: Slutt å skyve skam og skyld over på varslerne* (Tybring-Gjedde, 2018). Elevane fekk hjelp til å sjå at moglege felles tema kunne vera det å bestemma over seg sjølv, utanforskap eller diskriminering. Som lekseoppfølging hadde elevane samtalemotoden fish-bowl som avslutning på kvar veke, det vil seia til saman tre gonger. Fish-bowl er ein styrt samtale der elevane sit i to ringar. Den inste ringen er dei som samtalar, medan elevane i den ytste ringen observerer, slik ein ser inn i eit akvarium (Fjørtoft, 2014, s. 261-263).

Dei to siste vekene arbeidde klassane med kompetansemålet «[...] gjere greie for språkdebatt og språkleg variasjon i Noreg i dag». Dette vart operasjonalisert ved at elevane fekk utdelt kvart sitt minoritetsspråk: sørsamisk, lulesamisk, nordsamisk, romani eller romanes. I lekse fekk dei i oppgåve å førebu seg til eit rollespel (Kverndokken, 2016, s. 160-161), som då vart lekseoppfølginga. Rollespelet gjekk ut på at representantar for ulike minoritetsspråk var på eit møte i kommunaldepartementet og skulle argumentera for at deira språk skulle få eit tilskott på 2,5 millionar kroner. Elevane måtte då skapa seg ei rolle, og setja seg inn i situasjonen for sitt språk. Aktiviteten fekk eit konkurranseelement ved at ein jury skulle vurdera argumenta og avgjera kven som fekk pengane. Elevane måtte orientera seg i eit utval av tekstar på nett, og dei fekk ein valfridom i kva tekstar dei ville lesa.

Eg valde ut tekstar, utforma lesebestillingar til tekstane og skisserte opp dei munnlege aktivitetane i tett dialog med norsklærarane. Det var viktig å utforma lesebestillingar som eg kunne forankra i teori, samstundes som lærarane på trinnet kunne få til til å setja dei ut i livet i ein travel skulekvardag.

Informantane mine var elevane og norsklærarane ved tiande trinn på ein ungdomsskule i Hordaland. Det er 80 elevar ved trinnet, 42 gutar og 38 jenter. Tre av dei fylgjer ikkje ordinær undervisning, og har ikkje vore ein del av undersøkinga. Elevane er delt inn i tre klassar. I

løpet av ungdomsskolen har klassane vore bytt om på. Det har vore skifte av norsklærarar og dels lange periodar med vikarar. Dette vil seia at mange av elevane har opplevd fleire skifte og endringar i rammene for skulekvardagen generelt og i norskfaget spesielt.

Alle dei tre norsklærarane ved trinnet var informantar. Elisabeth har bakgrunn frå ålmenlærerutdanninga og universitetet. Ho har arbeidd ved ungdomsskolen i fleire år, hovudsakleg som framandspråklærar og med særskilt norskopplæring. Dette er fyrste året ho underviser i norskfaget. Kjetil har bakgrunn frå ålmenlærerutdanninga, har arbeidd både på vidaregåande, barneskulen og ungdomsskolen, og har fylgt trinnet som trinnet som norsklærar frå elevane byrja i åttande klasse. Silje har realfagleg bakgrunn frå universitetet, er under praktisk-pedagogisk utdanning, og vikarierer som norsklærar i klassen.

Til fokusgruppeintervju blant elevane valde eg ut elevar på bakgrunn av kjønn, klasse og kva lesarprofil eleven sjølv meiner skildrar han eller ho best (Alexander, 2005, s. 427-430, Skaftun og Solheim, 2014, vedlegg E, s. 2-3). Delkapittel 2.2.6 forklarar korleis lesarprofilane er knytt til dimensjonane kunnskap, strategiar og interesse. **Hanna** reknar seg sjølv som ein elev med store vanskar, det vil seia ein elev med både svak ordavkodingskunnskap og lite kunnskap om lesestrategiar, noko som fører til låg sjølvtilitt når det gjeld lesing. **Martine** reknar seg som ein svært kompetent lesar, som tyder at ho har mykje bakgrunnskunnskap, les lett teknisk, brukar varierte lesestrategiar, og er villig til å bruka tid og innsats både på fagstoff som verkar interessant og mindre interessant. **Veronika** er ein hardtarbeidande lesar. Ein hardtarbeidande lesar er villig til å bruka mykje tid og innsats på skulearbeidet og er motivert for å gjera det bra på skulen. Likevel vil eleven ofte sitja att med eit inntrykk av å ha lese og lese, men at fagstoffet likevel ikkje sit godt. Dette er fordi eleven ikkje brukar lesestrategiar på ein effektiv måte. Både **Johannes** og **Fredrik** er motvillige lesarar. Typisk for denne lesarprofilen er lesarar som har kunnskap og strategiar, men manglar motivasjon for å utvikla potensialet sitt. Dei kan kallast underytarar, dei legg ikkje ned mykje innsats og vel gjerne dei oppgåvene som krev minst arbeid. Likevel kan dei verta interesserte i eit tema viss læringssituasjonen er engasjerande. Dei er med andre ord avhengige av situasjonell interesse for å vekke motivasjonen for lesing og læring. **Per** er ein kunnskapsavhengig lesar. Dette er lesarar som gjerne brukar tid på å setja seg inn i stoff som interesserer dei. Lesinga verkar då lett, fordi bakgrunnskunnskapen hjelper til å forstå. Eleven har ikkje utvikla varierte lesestrategiar, noko som gjer det vanskeleg å lesa tekstar om emne dei kan lite om frå før, eller språkleg vanskelege tekstar.

Ved innleiinga til perioden gjennomførte eg ei spørjeundersøking blant elevane og eit fokusgruppeintervju med dei tre norsklærarane. Deretter fylgde dei fem vekene me kan kalla intervensjonen eller tiltaket. Undervegs leverte dei tre lærarane loggar til meg, og me diskuterte opplegga saman. Eg deltok på fagsamarbeidet deira, og me hadde, så langt det var mogleg, faste treffpunkt ein til to gonger i veka i matpausen. Desse treffpunkta var viktige for at lærarane skulle få påverka opplegga og kjenna seg som aktive deltakarar, for at dei skulle verta trygge på kva eg trong for å kunna samla inn materiale, og for at dei tre klassane i størst mogleg grad skulle møte like opplegg. Til slutt i perioden gjennomførte eg ei ny spørjeundersøking blant elevane, eit nytt fokusgruppeintervju med lærarane og eit fokusgruppeintervju med seks av elevane. Spørjeundersøkingane og fokusgruppeintervjua har hatt som føremål å kartleggja situasjonen før og etter intervensjonen.

### **3.2 Aksjonsforskning**

Når ein skal planleggja ein forskingsdesign, er det enkle prinsippet at forskingsspørsmåla skal styra metodevalet (Roness, 2016, s. 60). Frå eiga erfaring veit eg at det kan vera vanskeleg å gje gode lesebestillingar i lekse, og at eg ikkje alltid er like medviten korleis eg skal fylgja opp lekse for å utnytta leksearbeidet best mogleg til læring. Dette er også eit tema som ofte kjem opp i faglege diskusjonar på skulen. Lekser kan gje elevar negative haldningar til skule (Cooper, 2007, s. 11), og eg har sjølv brukt mang ein elevsamtale på å prøva å motivera til leksearbeid.

Ynsket mitt er å bidra med moglege tiltak som kan føra til ein meir variert, gjennomtenkt og engasjerande leksepraksis på skulen, og at dei erfaringane og refleksjonane eg, lærarane og elevane gjorde oss undervegs, kan vera med på å vidareutvikla god leksepraksis ved skulen. I samarbeid med dei tre lærarane har eg utvikla teoretisk forankra døme på god praksis for lesebestillingar og lekseoppfølging, og vona er at dette kan inspirera både meg, dei tre norsklærarane og andre lærarar ved skulen til å utleia fleire gode døme på leksepraksis, på bakgrunn av den innsikta me får gjennom undersøkingsperioden. Vidare vonar eg funna våre kan vera interessant for pedagogar ved andre skular, og andre som er interesserte i skulefaglege spørsmål.

Aksjonsforskning skil seg frå anna forskning ved at «det å skape endring er en del av forskningsprosessen» (Ulvik, 2016, s. 24). Målet er å forbetra undervisninga systematisk gjennom eit samspel mellom praksis og teori:

You use action research when you have a specific educational problem to solve. [...] Action research provides an opportunity for educators to reflect on their own practices. [...] In fact, the scope of action research provides a means for teachers or educators in the schools to improve their practices of taking action and to do so by participating in research (Creswell, 2014, s. 607).

Mykje av forskinga på lekser er basert på kvalitative data, og elevane sitt perspektiv er i liten grad kome fram. Odd Harald Valdermo oppsummerer i ein artikkel i *Bedre skole* 1/2016 at det meste av lekseforskninga har dreidd seg om statistikk. «Min viktigste kritikk av lekseforskningen er, i tillegg til de ensidig kvantitative betraktningsmåtene, at lekser ikke kan studeres uten i samspill med undervisning» (Valdermo, 2016, s. 27). Når eg vil finna ut meir om korleis klasseromssamtalen kan fremja refleksjon og kva lesebestillingar som kan leia fram mot ein god samtale i klasserommet, meiner eg at ei kvalitativ tilnærming vil gje dei beste svara på det eg spør om. Samspelet mellom lærar, elevar, fag, undervisning, lesedidaktikk og lekser er komplekst, og eg har freista å laga eit forskingsdesign som kan ta opp i seg nokre av nyansane. Eg trur aktørane i klasserommet er dei beste til å gje informasjon om det eg ynskjer å vita meir om.

Aksjonsforskning har eit demokratisk perspektiv der alle aktørane i ei undersøking er viktige deltakarar. «Praktikeres forskning innebærer endringer nedenfra og med elevene som medforskere» (Ulvik, 2016, s. 19). Deltakarane prøver ut eit tiltak og evaluerer og reflekterer over det basert på systematisk innsamla data. Eg har stått ansvarleg for dei tiltaka eg har ynskt å prøva ut, men lærarane har vore med og drøfta dei og prioritert kva tekstar dei kunne arbeida mest med ut frå dei rammene dei hadde. Lærarane har vore med og reflektert om verdien av tiltaka før, under og etter, gjennom intervju og logg. Elevane sine refleksjonar har kome fram gjennom spørjeundersøkingane før og etter, og gjennom dei viktige utdjupingane i fokusgruppeintervjuet til slutt.

Kva som gjer om ein leksepraksis fører til god læring eller ikkje, er eit komplekst spørsmål. Mykje spelar inn, som kva didaktiske val læraren gjer i timane for å klargjera målet med og innhaldet i ei lekse, relasjonen mellom lærar og elev, læringstrykk i klassen, leseengasjement blant elevane, og kva motivasjon elevane har for læring. Det kunne vore freistande å sjå etter korrelasjon mellom enkelte faktorar, til dømes kva lesebestillingar som vert gjevne i lekse på skular som scorar godt på nasjonal prøve i lesing. Ein fare er at ved å isolera einskilde faktorar, mistar ein av syne andre som kanskje har meir innverknad på resultatata på lesedugleiken ved ein skule. Aksjonsforskning opnar for eit mangfald i metodar, og er ein

høveleg design for å studera, analysera og reflektera over kompleksiteten i forskingsspørsmåla mine, «...fordi aksjonsforskeren som regel ønsker å studere klasserommet som helhet – slik som man opplever det – uten å manipulere eller studere enkeltvariabler isolert» (Rones, 2016, s. 59).

Å velja å gjera undersøkinga på eigen arbeidsplass, opnar for at eg klarar å sjå nyansane i dette komplekse samspelet. Eg kjenner skulekulturen, diskusjonane om utforminga av periodeplanen og kva utviklingsarbeid skulen har teke og tek del i. Mellom anna er skulen med i «Læringsmiljø og pedagogisk analyse», eller LP-modellen (Høgskolen i Innlandet, 2018). Dette er ein modell for aksjonslæring på eigen arbeidsplass. Det vert utanfor ramma for denne oppgåva å drøfta innhald og resultat knytt til LP-modellen, men det er i alle fall ein styrke å kunna diskutera tiltak og funn i undersøkinga mi med kollegaer som er vand med å tenkja analytisk om eiga undervisning.

Ein fare ved å vera på eigen arbeidsplass er at ein kan verta nærsynt og ikkje stilla spørsmål ved det opplagte. Ein kan også mista av syne det som er institusjonalisert ved organisasjonen. For å få noko avstand til materialet mitt har eg valt å gjera undersøkinga på eit anna trinn enn der eg er sjølv. Norsklærarane og elevane på 10. trinn har vore informantar. Dette er eit team eg ikkje har arbeidd på, slik at eg har distanse til både lærarane og elevane. Dette gjer rolla mi friare enn om eg skulle gjort undersøkinga på eige trinn, der eg ville vore meir usikker på om elevar og lærarar vridde svara sine i retning av det dei tenkte var forventingane mine. Ein annan fordel med å bruka tiandeklassingar som informantar, er at dei har meir erfaring og refleksjonsevne enn dei yngre elevane.

### **3.2.1 Kvalitetsvurdering av aksjonsforskning**

I forskingslitteraturen finn me ulike syn på korleis ein kan vurdera kvaliteten av aksjonsforskning. Kva grunnsyn ein har på kva aksjonsforskning er, og hensikt og motiv for den konkrete undersøkinga, vil gje ulike utgangspunkt for korleis ein vurderer kvalitet (Riese, 2016, s. 52). Morten Levin (2017) hevdar at aksjonsforskning er «samfunnsforskning så god som noen» (Levin, 2017, s. 27), men at omgrepa validitet og reliabilitet ikkje kan brukast som kriterium for å vurdera kvaliteten ved aksjonsforskning. Han koplpar desse omgrepa til positivistisk språkbruk, medan aksjonsforskning er eit konstruktivistisk prosjekt som krev alternative kvalitetskriterium. Han introduserer omgrepet «brukbarhet» som det avgjerande kriteriet for om aksjonsforskinga er god (Levin, 2017, s. 36). Det vil seia at aksjonsforskning er

god dersom ho løyser konkrete og praktiske problem, samstundes som ein utviklar relevant teori. Ann Lisa Sylte (2017), derimot, nyttar omgrepet validitet for å drøfta kvalitet i aksjonsforskning, men ho legg til grunn, til liks med Levin, ei hermeneutisk og konstruktivistisk forståing av verdien av aksjonsforskning innan skulen.

Eg tolkar dei ulike framstillingane til Levin og Sylte slik at dei brukar ulike omgrep for å markera posisjonen til aksjonsforskning, der Levin er tydelegare enn Sylte i at føremålet med aksjonsforskning er genuint annleis enn ved andre forskingsdesign. Dette illustrerer at det finst fleire utgangspunkt for vurdering av kvalitet (Riese, 2016, s. 52-53), men mykje av det same ligg til grunn for vurderingane av «brukbarhet» og validitet. Eg går ikkje vidare inn i debatten om validitet eller «brukbarhet», men nyttar det overordna omgrepet kvalitet.

For å kunna seia at aksjonsforskning har god kvalitet, må det vera tett kopling mellom forskar, deltakarar, praksis og teori gjennom alle fasane av undersøkinga. Forskinga må ta utgangspunkt i eit praktisk problem, der forskar og deltakarar i fellesskap utviklar ei forståing av problemet og tiltak som kan løysa det. Tiltaka må vera grunngeve i forskingslitteratur, og det må verta samla inn data som kan gje kunnskap om korleis tiltaka verkar. Ofte vil eit mangfald av metodar for datainnsamling gje best forståing. Alle delar av prosessen skal gjennomførast og presenterast på ein slik måte at deltakarar og publikum har innsikt i prosessen. Resultatet av ei undersøking eller eit tiltak skal vera nyttig for deltakarane, og evaluering av tiltaka skaper grunnlag for nye undersøkingar, som ein «syklisk prosess av eksperimentering og læring» (Levin, 2017, s. 35). Endringane må vera positive og varige for lærarar og elevar, og må kunna overførast til andre kontekstar, både der undersøkinga vart gjort, og i eit vidare samfunnsperspektiv (Levin, 2017; Sylte, 2017; Creswell, 2014; Ulvik, 2016; Riese, 2016)

I undersøkinga mi prøvde eg ut døme på klasseromssamtale og ulike lesebestillingar i lekse, som er nøye uttenkt på bakgrunn av teori. Det er ikkje eit mål at nøyaktig desse måtane å løysa utfordringa med manglande motivasjon og utbyte av lekse skal overførast til andre situasjonar, fag, tema eller trinn ved skulen og utanfor, men at dei kan gje inspirasjon til at lærarane kan utvikla variantar tilpassa den didaktiske situasjonen dei er i. Viss ein overfører direkte, til dømes ved at no skal alle klassane ha fish-bowl som fast standard for lekseoppfølging ved skulen, så er det misforstått. Då har ein teke dømet ut or den teoretiske samanhengen.

Som sagt i innleiinga til dette del-kapittelet, vil motivet for den konkrete undersøkinga gje ulike utgangspunkt for korleis ein vurderer kvalitet. Eg forventar at undersøkinga mi skal kunna vurderast etter desse kvalitetskriteria:

- Undersøkinga skal ta utgangspunkt i reelle problem.
- Undersøkinga skal visa døme på didaktiske tiltak som er grunngeve i forskingslitteratur. Koplinga mellom teori og døme skal vera tydeleg for deltakarane, særleg lærarane, slik at dei vert sette i stand til å vidareutvikla variantar over same tema i nye kontekstar.
- Deltakarane skal vita at dei vert respekterte og at dei er likeverdige. Det er særleg viktig at elevane føler at dei er involverte, både fordi stemma deira har vorte lite høyrd i forskning om lekser, og fordi dei sit nærast svaret på om tiltak innan leksepraksis kan gje auka motivasjon og rom for refleksjon.
- Innsamla data skal visa reelle tendensar. Dei ulike metodane for datainnsamling skal utfylla kvarandre. Spørjeundersøkinga gjev ikkje svar i form av statistisk signifikante tal, men tolkinga mi av svara, sett i samanheng med informasjon frå intervju og loggane, skal gje eit bilete av i kva grad tiltaka har vore til nytte.
- Undersøkinga skal vera nyttig for lærarane, for elevane som var med, for skulen, og i ein større kontekst. Drøftinga av korleis god leksepraksis gjev tydeleg samanheng mellom sjølvstendig arbeid heime og aktivitetar i timane, kan vera både eit fagleg og praksisnært bidrag til samfunnsdebatten om lekser. Her må det presiserast at premisen ikkje er å ta stilling i diskusjonen for eller mot lekser i skulen. Utgangspunktet for undersøkinga er ein skule der ein har lekser, og spørsmålet er korleis dei kan gjerast meningsfulle for elevane.

### **3.2.2 Etiske vurderingar ved aksjonsforskning**

Dei etiske vurderingane er tett knytte til kvalitetsvurderinga ved aksjonsforskning. Målet med aksjonen er å utvikla og forbetra praksis. Ein intervensjon gjev likevel ingen garantiar for forbetra undervisningspraksis. I perioden har både eg og lærarane brukt mykje tid på å planleggja og diskutera undervisninga og lesebestillingane, truleg meir tid enn den vanlege lærarkvardagen gjev rom for. På den måten er det ein fare for at ein gjev elevane falske voner om kor gjennomarbeidde opplegg dei kan møte. Likevel er spørsmålet om forbetra praksis avgjerande for å vurdere om intervensjonen har vore vellukka. «Gjennom aksjonsforskning ønsker utøverne å endre praksis og bidra til en bedre verden» (Ulvik, 2016, s. 31).



Endringsprosessane må vera varige, altså at dei går utover intervensjonsperioden. Varige endringar må ein måla etter ei stund, kanskje nokre månader eller eit år, men omfanget av arbeidet mitt tillèt ikkje dette.

Ved å introdusera tiltak for å forbetra praksis, kan ein tolka det slik at det er sider ved noverande praksis som ikkje fungerer så godt. Sjølv sagt er det slik at ein aldri er utlært som lærar, og at ingen praksisar er perfekte, men likevel må ein som forskar vera varsam slik at ein ikkje får rolla som den som kritiserer andre si undervisning. Det er særleg viktig korleis ein legg fram undersøkinga for elevane, slik at dei ikkje føler at tiltaket er ei nedvurdering av lærarane deira.

Ein må også vera medviten dei ulike rollene ein går inn i når ein gjer ei undersøking på eigen arbeidsplass. Rolla mi i prosjektet er å vera forskaren, samstundes som eg er kollega med lærarane eg brukar som informantar. Det er viktig at me har trygge rammer slik at me ope kan diskutera utfordringar og hendingar som dukkar opp, og at me viser kvarandre tillit. Eg vil seia at eg har opplevd det som utruleg positivt å samarbeida med desse lærarane, at me har hatt gode diskusjonar, og at me i fellesskap har skapt undervisningsopplegg som ingen av oss hadde klart å få til åleine. Me har hatt eit felles mål om å undersøka nye måtar å fylgja opp leksene på, og lærarane har vore svært opne for å vera med på dette. Lærarane gav skriftleg samtykke til å delta i undersøkinga (vedlegg C).

Eg har brukt ungdomar som informantar. Det gjer at eg må vera ekstra varsam med å taka vare på personvernet deira. Alle elevane er over 15 år, og kan difor sjølve gje samtykke til å vera med på undersøkinga. Elevane vart informerte både skriftleg og munnleg om kva undersøkinga gjekk ut på, og at dei til ei kvar tid kunne trekkja seg frå undersøkinga utan å måtte grunngje dette. Alle elevane på trinnet utanom éin ga samtykke til å delta i undersøkinga (vedlegg B). Undersøkinga er meld til NSD og vart godkjent der (vedlegg A).

### **3.3 Fokusgruppeintervju**

I eit fokusgruppeintervju innhentar forskaren informasjon frå ei gruppe informantar som er innstilte på å samarbeida med kvarandre under intervjuet (Creswell, 2004, s. 240-241).

Forskaren legg premissen for samtalen, men ynskjer eit samspel og å få til diskusjon mellom dei som vert intervjua. Refleksjonane som lærarane og elevane gjorde saman under intervjuet, var med på å skapa ei djupare forståing både hjå dei og hjå meg. Fokusgruppeintervjuet kan

auka medvitet hjå deltakarane, og det kan skapa ei ny, kollektiv forståing av temaet me undersøker. Fokusgruppeintervjuet får ein dobbel funksjon: Både å gje data til forskaren og å styrka dei endringane ein ynskjer å fremja gjennom aksjonsforskning (Gulliksen og Hjardermaal, 2011, s. 183).

Eg har gjennomført tre fokusgruppeintervju, to med dei tre lærarane, og eitt med seks elevar. Eg gjorde opptak av intervjuet og transkriberte dei. Transkripsjonen vart gjort ordrett, men på normalisert nynorsk. Det var ikkje noko poeng for meg å transkribera lydrett, då materialet ikkje skal brukast til lingvistisk analyse. Steinar Kvale skriv: «Avgjørelsen om transkriberingsmåte avhenger av hvordan transkripsjonene skal brukes. Hvis de skal gi et generelt inntrykk av intervjupersonens synspunkter, kan det være greit å omformulere og fortette uttalelsene» (Kvale, 2001, s. 107). I transkripsjonen har eg utelate noko fordi utsegnene kan koplatt til personar. Dette har eg markert med (...). I oppgåva har eg gjort små endringar frå transkripsjonen for å gjera språket mindre munnleg, til dømes har eg fjerna pauselydar og halve setningar. Grunnen til dette er å få budskapet tydelegare fram.

Intervjuet var semistrukturerte, og eg har stort sett halde meg til intervjuguiden (vedlegg F, G og H). Intervjuguiden sikra at samtalen heldt seg innanfor temaet. Eg vurderte undervegs at eg fekk så utfyllande svar at eg i liten grad gjekk utanfor intervjuguiden. Dette var også viktig for at eg skulle halda meg innanfor dei tidsrammene eg hadde avtalt på førehand.

Eit forskingsintervju skil seg frå kvantitative metodar ved at det «grunnleggende materialet er ikke lenger objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes» (Kvale, 2001, s. 25). Gjennom forskingsintervjuet ynskte eg å koma djupare inn i kva aktørane meinte var sterke og svake sider ved tidlegare praksis, og tolkinga deira av dei tiltaka me har prøvd ut. I dei to intervjuet etter perioden ynskte eg at informantane skulle utdjupa og prøva å forklara dei funna som kom fram gjennom loggane og spørjeundersøkingane.

### **3.3.1 Fokusgruppeintervju lærarar**

Føremålet med intervjuet før intervensjonen starta, var å kartleggja og forstå dei utfordringane og moglegheitene lærarane såg i den undervisnings- og leksepraksisen dei brukte, og klargjera kva forventingar dei hadde til å vera med i prosjektet.

Føremålet med intervjuet etter intervensjonen var å gå systematisk gjennom dei erfaringane og refleksjonane dei tre lærarane hadde gjort seg gjennom perioden. Eg opplevde at lærarane tok seg god tid til å tenkja over spørsmåla, og at dei bygde på refleksjonane til dei andre.

### **3.3.2 Fokusgruppeintervju elevar**

Fokusgruppeintervjuet med elevar gjorde eg etter intervensjonen. Føremålet var å få utdjupa funn frå intervjuet og loggane til lærarane og frå spørjeundersøkingane til elevane.

Grunngjevinga for å velja fokusgruppeintervju i staden for til dømes individuelle intervju, var at eg ynskte å få fram refleksjonar som elevane får fram i samspelet med kvarandre, i tråd med det synet på samtale som denne oppgåva byggjer på. Eg opplevde dei seks elevane som venleg innstilte til å vera med på intervjuet. Dei var meir konsensusprega enn konfliktprega, men dei uttrykte likevel ulike perspektiv på lekser, klasseromssamtale og kva som skaper leseengasjement. Erfaringa mi frå pilotundersøkinga eg gjorde i fjor, var at elevane den gongen bobla over med alt dei ville få fram, men no såg eg fort at eg måtte styra samtalen meir for å få med alle elevane i samtalen. Dette kan vera fordi elevane ikkje går i den same klassen og kanskje ikkje kjenner kvarandre så godt, og det kan vera fordi dei ikkje kjenner meg. Fokusgruppeintervjuet eg gjorde som del av pilotundersøkinga, var med fire elevar, no var dei seks. At dei var såpass mange, kan også ha påverka gruppedynamikken.

Med seks elevar i eit fokusgruppeintervju, er det ein fare for at intervjuet kan verta kaotisk. For å hindra meir kaos enn naudsynt, fylgde eg intervjuguiden i stor grad. Eg instruerte også elevane på førehand om at dei skulle prøva å lata alle fullføra setningane og argumenta sine. Eg bad dei også om å seia namnet sitt før dei sa noko, slik at det skulle vera lettare for meg å kjenna stemmene frå kvarandre etterpå.

Eg ynskte eit utval som skulle representera begge kjønna, alle tre klassane, og elevar med ulik lesarprofil. På førehand var eg i alle klassane og gjekk gjennom dei seks ulike lesarprofilane (Skaftun og Solheim, 2014, s. 41-48). Eleven kryssa av for kva lesarprofil han eller ho meinte passa best til seg sjølv. Eg minna om kva informert samtykke var, og opna for at elevar som ikkje ynskte å vera med i fokusgruppeintervjuet, ikkje kryssa av på noko. For at eg skulle kunna spora svara, nummererte eg skjemaet og bad elevane føra nummeret på ei klasseliste eg hadde skrive ut. Deretter gjorde eg eit utval slik at eg fekk to elevar frå kvar klasse, likt fordelt på kjønn, og at desse seks representerte ulike lesarprofilar. Mange kategoriserte seg

sjølve som «motvillig lesar», derfor valde eg ut to elevar til å representera denne lesarprofilen. Klasselistene med sporingsinformasjon vart makulerte etterpå.

### **3.3.3 Ethiske vurderingar ved fokusgruppeintervju**

Når ein gjer eit forskingsintervju, må ein tenkja på informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar (Kvale, 2001, s. 66-68). Både lærarane og elevane gav skriftleg samtykke til å delta på undersøkinga. I tillegg måtte elevane aktivt kryssa av på endå eit skjema for å vera aktuelle til fokusgruppeintervju, og for å gjera det tydeleg for dei at dei til ei kvar tid hadde rett til å trekkja seg frå å delta. Når det gjeld å bruka ungdomar som informantar, må ein i større grad leggja flid i å gjera premissane klare enn når ein har vaksne informantar.

Konfidensialitet tyder at ein ikkje offentleggjer personlege data som kan avsløra identiteten til intervjupersonane. Når det gjeld dei vaksne informantane, vil ein nyfiken lesar kunna avsløra kven dei er ved å kopla namnet mitt til skule og dermed til kollegaer. Konsekvensane ved det vurderer eg som små. Temaet er ikkje sensitivt, og informantane er vaksne og har forstått premissen. Det er viktigare å tenkja korleis ein skal verna om identiteten til ungdomane, fordi dei i mindre grad er i stand til å vurdere konsekvensane av uttalane sine. Ved at det er gjort eit utval på seks elevar av ein populasjon på 80, er det vanskeleg for lesaren å vita kven utvalet bestod av. Eg har endra namna til informantane i rapporten. Før fokusgruppeintervjuet instruerte eg dessutan elevane om å ikkje bruka namn på lærarar eller medelevar.

Forskaren må vurdere om informantane kan påførast skade, eller eventuelt ha fordelar av å delta i eit intervju. «Forskeren har ansvar for å tenke gjennom konsekvensene, ikke bare for personene som deltar i studien, men også for den større gruppen de representerer» (Kvale, 2001, s. 69). Eg trur både lærarar og elevar ser det som ein fordel å vera med og reflektera over skulen sin undervisnings- og leksepraksis, og å kunna vera med på å påverka utviklingsarbeidet vidare. For elevane er det mogleg at dei kan ta skade av å definera seg sjølve som lesar og verta valt ut til intervju på bakgrunn av lesarprofil. Dette kan opplevast stigmatiserande, særleg viss ein ikkje har god sjølvtilit når det gjeld lesing. Ei innvending mot dette er at me snakkar om sjølvrapportering, og at kategoriseringa gjev elevane eit høve til å verta betre kjende med seg sjølve. Det kan også ha positive konsekvensar for ein ikkje-strategisk lesar å vita at innspela hennar er like verdfulle som «lesehesten» sine.

### **3.4 Logg**

Etter kvar veke sende lærarane meg ein logg der dei skreiv kva lesebestillingar dei hadde gjeve, korleis dei la opp samtalen i klasserommet, korleis dei vurderte at klassesamtalen fungerte for å gje elevane moglegheit til å reflektera og korleis dei trur elevane opplevde samtalen (vedlegg I). Eg har brukt loggane for å ha oversikt over kva strategiar som vart gjennomførte i kvar klasse, og dei gav meg bakgrunnsinformasjon til fokusgruppeintervjua etter intervensjonen. Ved eit par høve fekk eg ikkje inn loggen. Eg valte å ikkje purra ekstra etter dei, då eg ville unngå at det vart belastande å bidra som informant i ei travel tid for lærarane.

### **3.5 Spørjeundersøking**

Elevane svara på ei spørjeundersøking før og etter intervensjonen. Den fyrste undersøkinga hadde fire opne spørsmål og eitt lukka, den siste hadde fem opne spørsmål og det same lukka spørsmålet (D og E). Dei svara på dei opne spørsmåla via læringsplattformen it's learning. Fordi eg ikkje fekk til å setja opp den matrisa eg ville gjennom verktøya i it's learning, svara elevane på det lukka spørsmålet på papir. Eg la resultata inn i eit excel-dokument.

I den eine klassen fekk eg ikkje opp det eg ville visa på projektor i undersøkinga etter perioden, til dømes oversikten over kva dei hadde gått gjennom dei vekene undersøkingsperioden varte. Dette kan ha påverka kva elevane hugsa, og kor seriøst dei tok spørjeskjemaet.

#### **3.5.1 Opne spørsmål**

Føremålet med dei opne spørsmåla var å fanga opp kva erfaringar og haldningar elevar har med leksepraksis i norskfaget. Spørsmåla handla om norsklekser dei meiner dei har lært godt av, norsklekser dei meiner dei ikkje har lært godt av, lekseoppfølging, kva som kjenneteiknar norskleksa og kva erfaringar dei har med styrte samtalar i klasserommet (vedlegg D og E). I den fyrste spørjeundersøkinga ville eg kartleggja situasjonen slik han var før intervensjonen. I undersøkinga etter ville eg fanga opp om elevane hadde gjort seg erfaringar i løpet av perioden som var verte å ta med seg vidare. Temaa var dei same, men formuleringane annleis i den siste undersøkinga, for at eg skulle fanga opp eventuelle endringar. Elevane svara på dei opne spørsmåla gjennom it's learning.

Svara på dei opne spørsmåla om lekser kategoriserte eg med utgangspunkt i faktorar som kan påverka leseengasjementet (delkapittel 2.2.6, Guthrie og Wigfield, 2000; Solheim, 2014, s. 77). Elles konstruerte eg kategoriar ut frå datamaterialet.

Eg trur ein del elevar bruka eit meir munnleg norsk når dei svara på it's learning enn dei ville gjort på eit spørjeskjema på papir. I vedlegg E står elevsvara slik dei skreiv dei, men i oppgåva mine refererer eg dei på korrekt nynorsk, slik at eit munnleg språk ikkje skal stå i vegen for budskapen til eleven.

### **3.5.2 Lukka spørsmål**

Det eine spørsmålet var lukka. Dette handla om kva preferansar elevane hadde når det gjaldt læraren si lekseoppfølging. Her skulle elevane gje poengsummar frå 1 til 7 etter kva oppfølging dei meinte dei lærte mest av. Dette spørsmålet var likt i dei to undersøkingane og hadde som føremål å måla om elevane endra syn på verdien av samtale i klasserommet som lekseoppfølging. Elevane svara på det lukka spørsmålet på eit eige ark, då it's learning ikkje har ei teknisk løysing for den typa matrise som eg ville ha.

Svara i før-undersøkinga illustrerer kor viktig det er å driva leseopplæring på ungdomsskulen. Sjølv om det stod på skjemaet at elevane skulle bruka alle tala frå 1 til 7 og at eg i tillegg presiserte det munnleg, har likevel mange misforstått spørsmålet. Nitten av skjemaa var feil utfylte slik at eg ikkje kunne bruka dei i statistikken.

### **3.5.3 Ethiske refleksjonar ved spørjeundersøkingane**

Det var viktig at elevane var trygge på at informasjonen deira var anonym. Konfidensialitet er viktig for å taka vare på personvernet til elevane, men også for at «sannsynligheten for å få elevene til å svare ærlig er større når de kan svare anonymt» (Roness, 2016, s. 62). Fire av elevane var ikkje til stades den dagen klassen gjennomførte spørjeundersøkinga. Eg gjekk ikkje tilbake for å få dei til å svara ein annan dag, fordi tidspunktet for innlevert oppgåve kjem opp på it's learning, noko som ville gjort at eg kunne ha spora kva desse elevane hadde svart.

## 4 Resultat og analyse

Eg vil fyrst presentera kva data eg samla inn før undersøkinga, det vil seia gjennom fokusgruppeintervju med lærarane og spørjeundersøking blant elevane. Etter det presenterer eg resultatata frå datainnsamlinga etter perioden: Fokusgruppeintervju med lærarane, spørjeundersøking med elevane og fokusgruppeintervju med elevar. Undervegs leverte lærarane meg også loggar. Desse vert ikkje presenterte som eit eige underkapittel, men vert bakte inn i underkapittelet om fokusgruppeintervjuet med lærarane etter undersøkinga.

Føremålet med all datainnsamlinga har vore å få svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla:

### **Korleis kan norskleksa fremja metakognisjon og refleksjon?**

1. Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfølging fremja metakognisjon og refleksjon?
2. Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen?

Datamaterialet er stort, difor har eg valt å presentera funna i kvar undersøking for seg, slik at det vert oversiktleg. Eg sorterer funna frå kvar undersøking under dei to forskingsspørsmåla.

### **4.1 Resultat frå det fyrste fokusgruppeintervjuet med lærarane, før perioden**

Alle dei tre norsklærarane uttrykte i oppstarten av perioden at dei gledde seg til å prøva ut nye lesebestillingar og måtar å arbeida med lekser på (vedlegg L). Dei hadde alle god erfaring med å bruka samtalar i klasserommet som ein måte å oppsummera leksene, men gledde seg til å få eit større repertoar av samtalemetodar.

Lærarane mistenkte at timane og leksearbeidet kunne verka monotont for mange elevar, og ynskte sterkt å variera undervisninga meir. Kjetil var den som gjekk lengst i å uttrykkja at leksene til ein viss grad har eit rituelt preg: «Den viktigaste grunnen til å gje dei lekse, det er at sånn er systemet. Nokon har bestemt at me har lekser i skulen [latter], og derfor gjev me dei». Dette er heilt sikkert noko mange lærarar kjenner seg att i. Trass i at me har arbeidd med målformuleringar gjennom *Vurdering for læring* og gode lesebestillingar gjennom *Ungdomstrinn i utvikling* på skulen, vert det likevel ikkje alltid tid til dei grundige didaktiske

drøftingane når periodeplanane skal skrivast, og tida til fagsamarbeid skal romma så mangt. Elisabeth uttrykte meir optimisme til kva lesedidaktiske grunngjevingar som faktisk ligg til grunn for leksepraksisen: «Eg er litt ueinig, eg trur det er veldig viktig å få lesa ei viss mengd for å utvikla seg, både som lesar og skrivar, fordi du må bli eksponert for tekst». Silje meinte at sjølvstendig arbeid med skulefag gjennom leksene er viktig for at eleven får utvikla seg. Kjetil sa at han sjølv sagt var samd i at elevane kan ha fagleg utbyte av lekser, men frykta at leksepraksisen reproducerer skilnader mellom folk: «Men typisk blir det gjerne sånn at dei som treng det mest, dei får minst utbyte av det, for dei gjer det heller ikkje heime. Og dei får heller ikkje den oppfylginga heime». Denne innvendinga kjente alle seg att i. Elisabeth, som har mykje erfaring med særskilt norskopplæring, fortalde at ho såg ein enorm skilnad i språkutvikling mellom dei framandspråklege elevane som gjer lekser, og dei som ikkje gjer det. Vona var at meir variasjon og kreativitet i kva lekser skulen gjev, faktisk kunne gjera det meir motiverande for fleire å utføra det arbeidet dei er forventa å gjera heime; lekser som, med Silje sine ord, «dei har lyst å gjera, kanskje, at det kanskje kan vera litt kjekkare å gjera ein annan type lekse enn det dei pleier å gjera»

#### **4.1.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfylging fremja metakognisjon og refleksjon?**

Det fyrste forskingsspørsmålet mitt handlar om lekseoppfylging, og om korleis ein planlagt klasseromssamtale kan vera ein god måte å gjera lekseoppfylging på. Eg ynskte difor å klargjera kva tankar og erfaringar lærarane hadde med å bruka samtalar til å fylgja opp leksene, og om kva dei som lærarar kan gjera for å fremja metakognitiv tenking og refleksjon hjå elevane.

##### *4.1.1.1 Erfaringar med lekseoppfylging*

Alle dei tre lærarane meinte at dei generelt i for liten grad fylgde opp leksene. På direkte oppmoding om ikkje å vera for sjølvpiskande, innrømte Kjetil at han var flink til å kontrollera at skriftlege lekser er gjort: «Eg trur elevane mine veit at når dei har skriftleg lekse, er dei litt stressa på at dei må ha gjort ho. Men dei kan ha gjort ho dårleg [latter], men det blir i alle fall kontrollert, då. Så det kan ein jo seia er bra, då». Det viste seg også at lærarane har mykje erfaring med å fylgja opp leksene med samtale i klasserommet. Elisabeth har overført mykje av framandspråksdidaktikken sin inn i norskfaget: «Nei, eg har jo jobba mykje med framandspråklege, så eg er litt sånn farga av det. For dei lærer jo best når dei får prøva ut dei



hypotesane dei har om ting munnleg. Så eg har ofte hatt litt sånne munnlege oppgåver, der alle må delta, så må dei snakka, seia til kvarandre».

#### *4.1.1.2 Erfaringar med samtalar i klasserommet*

I intervjuet kom det fram at lærarane har mange innfallsvinklar til samtale i klasserommet, men at dei gledde seg til å prøva ut nye metodar. Kjetil fortalde at han ofte hadde ein samtale i plenum om leksearbeidet, men opplevde at denne ikkje involverte nok folk. Han brukte difor andre metodar også, som å lata elevane snakka saman fyrst to og to, så fire og fire og så auka gruppene til åtte og åtte. Elisabeth lét ofte elevane snakka saman to og to slik at alle får snakka, mens ho vandra rundt og lytta og gav innspel. Nokre gonger lét ho dei oppsummera i plenum, andre gonger i «smultring», der elevane står i to ringar og den ytste rullerer, slik at elevane heile tida får ein ny samtalepartner. Silje delte ei interessant erfaring der ho hadde køyrt det same opplegget i to klassar, ein diskusjonsmetode ho kallar «side mot side»: «Då gjekk det veldig bra i den eine klassen og gjekk fullt over styr i den andre klassen». Det som var tenkt som ein sakleg argumentasjon om akvakultur, gjekk over til å verta personåtak og nærast fysisk konfrontasjon i klasserommet. Det gjorde det svært tydeleg for Silje at klasseleing er viktig: «Det å setja klare rammer, trur eg vil hjelpa veldig. Men å vita kva dei rammene skal vera for noko [latter] [...] kan vera utfordringa». Elisabeth meinte også at tydelege rammer er viktige for at ein samtale skal fungera godt og ikkje få preg av kos eller tull: «Eg trur det er litt viktig å vera litt konsekvent på det, i ein sånn samtalesituasjon, så skal du ikkje sitja og småtulla og prata om andre ting. For då øydelegg du litt av den seriøsiteten som ein forventar i ein sånn samtale, meiner eg».

#### *4.1.1.3 Erfaringar med kva som fremjar metakognisjon og refleksjon*

Sjølv om det viste seg at alle dei tre lærarane hadde positiv erfaring med klasseromssamtale som lekseoppfylging, var dei svært motiverte for å prøva ut dette meir. Elisabeth peika på at ein samtale er god både fordi han kan gjera at alle elevane vert aktive, og at samtalen opnar for eigne refleksjonar hjå eleven: «Å få fram deira tankar, kva dei synest og korleis dei oppfattar det, få fram deira refleksjonar, det har eg gode erfaringar med, eg synest det er veldig nyttig. Og ja, prøva å få med alle». Også Silje trudde samtalen kan leggja til rette for refleksjon: «Eg trur det er veldig mykje refleksjon, som dei ikkje klarar å få gjort viss dei berre sit og jobbar med sitt eige. Eg trur ikkje dei klarar å få fram same kunnskapen viss dei ikkje får ein samtale». Elisabeth nemnde skjønnlitteraturen som særleg eigna til å gje grunnlag for refleksjon, både på grunn av eigenskapar ved litteraturen sjølv, og dei gode samtalanane ein kan ha om skjønnlitteratur: «Det gjev oss på ein måte ein peikepinn på korleis

verkelegheita kan vera. Så du kan jo faktisk òg læra noko, og kjenna deg igjen i ting og det er noko med å bli betre kjente med seg sjølve òg».

For at eleven skal kunna reflektera, er det viktig at han har sett seg inn i stoffet på ein måte som gjer at han forstår det godt og får eit personleg forhold til stoffet. Elisabeth var oppteken av at elevane som lesarar skal gå i dialog med teksten:

Elisabeth: Mm. Men det som eg merkar, eg vil jo seia dei siste åra, så er det jo dette her at skulen er meir og meir opptatt av at elevane skal behandla det stoffet dei får presentert, og ikkje gje att. Det er jo det som er utfordrande, men viktig framover, tenkjer eg. Og det er jo det me gjer akkurat no og, og det er ikkje så lett for alle, men dei må få trent seg.

Kjetil: Eg tenkjer på det å ikkje berre pugga fagstoffet og kunna det, sant...

Elisabeth: Ikkje berre seia kva novella handlar om...

Kjetil: men å kunna reflektera, drøfta, analysa. Sånne ting.

Å kunna reflektera over, drøfta og analysa ein tekst er kjenneteikn på ein metakognitiv lesar. Kjetil peika på samanhengen mellom lesebestillingar som krev metakognisjon, lekseoppfylgning og refleksjon:

Ja, det kjem jo an på kva spørsmål me stiller også, når dei kjem tilbake etter å ha lese ein tekst, for eksempel, og om det blir berre ting som dei berre kan ha funne direkte i teksten, eller om dei faktisk må visa at dei har litt egne tankar om det.

#### **4.1.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen?**

##### *4.1.2.1 Gode lesebestillingar i lekse*

Som Kjetil peika på i sitatet over, er det ein samheng mellom lesebestillingar, oppfylgning og moglegheit for refleksjon. For å låna orda til Elisabeth: Kva lesebestillingar kan få eleven til å gå i dialog med teksten?

Dei tre lærarane var samde i at det er ei utfordring å gje gode, norskfaglege lekser. Dei opplevde sjølve at leksene var lite varierte. Dei vart like frå gong til gong, og like leksene i andre fag. Kjetil lo og rekna med at elevane i spørjeundersøkinga ville svara at leksene er kjedelege, at det er det same frå gong til gong, og at ein lærer lite: «At dei er typisk: dei får ei lekse, skal lesa dei og dei sidene eller gjera dei og dei oppgåvene, ikkje sant». Ei slik

lesebestilling kan føra til at mange vel enkle løysingar. Det kan vera å ikkje gjera lekser i det heile, å skriva av svara eller ordforklaringane frå andre, eller å leita etter svaret og berre plukka ut einskildsetningar frå boka. Kjetil visste at mange elevar tek skulearbeidet på alvor og går inn for å læra noko av leksene, men at mange har meir fokus på å gjera enn å læra:

Dei har ikkje utgangspunktet at dei skal læra noko, men å bli ferdig med ting. Og det er jo i kanskje endå sterkare grad heime, vil eg tru, enn på skulen. På skulen må dei no trass alt gjera noko i timen. Men heime så blir det endå meir fokus på det der å bli ferdig. Enten at du droppar lesing, eller at du berre les så fort gjennom at du har lest det, sant.

Sjølv om ein meiner ein har arbeidd fram gode lesebestillingar, er det ingen garanti for at teksten engasjerer elevane. Elisabeth syntest det kunne vera utfordrande å vita kva som kan interessera elevane, eller korleis ein kan aktualisera tekstane for elevane:

Eg synest det er litt utfordrande, det å treffa dei, fordi dei er så ulike når det gjeld interesse og kva som fangar dei. Så det synest eg er litt sånn... du kan tru at, å, no har eg ei god lesebestilling og, her har dei ei novelle, sant, men det er ikkje sikkert det treffer alle, likevel. Men hadde det vore ein tekst om noko dei interesserte seg for, så hadde kanskje det gjort det.

Lærarane meinte skulen me arbeider på har hatt ei positiv utvikling når det gjeld å gje lekser og undervisning som gjev god omgrepsopplæring, men at me framleis har ein veg å gå for å gje meir varierte og engasjerande lekser. Elisabeth: «Me må jo gå i oss sjølve, òg, sant. Det er jo veldig tradisjonelt, ofte, det me gjev, så det er jo det me no håpar me skal utvikla oss på, me òg, og gje lekser som dei kan læra meir av».

#### *4.1.2.2 Kva særmerkjjer norskleksa?*

Lærarane trudde elevane kunne oppleva at norskleksene liknar leksene i andre fag. Silje meinte at det ligg meir potensial i norskleksene enn det skulen får ut, og at norskleksene kan skilja seg frå lekser i andre fag. Sjølv om gjeldande læreplan ikkje seier noko spesifikt om at norskfaget har eit særleg ansvar for lese- og skriveopplæringa, meinte ho at norskfaget legg eit grunnlag for andre fag ved at elevane får opplæring i å sjå strukturar i språk og tekst. Også Elisabeth og Kjetil heldt fram at medan andre fag har mest interesse for innhaldet i ein tekst, har norskfaget fokus både på form og innhald. I tillegg er det spesifikt for norskfaget å lesa skjønnlitterære tekstar. Kjetil meinte det tilbyr elevane ei oppleving og eit perspektiv som ikkje andre typar tekstar kan gje: «Dei skal ikkje berre læra eit innhald, dei skal ikkje berre få seg kunnskap om den andre verdskrigen. Det kan vera ei oppleving i det, på ein måte, at dei

skal oppleve noko, sant». Desse verdiane; oppleving, ulike perspektiv, fokus på form, er vanskelege å konkretisera i gode lesebestillingar som norsklekse.

#### *4.1.2.3 Samanheng mellom timar og leksearbeid*

På spørsmålet om kva som skil lesing som lekseaktivitet og som aktivitet i timen, trekte lærarane fram at heime har ikkje elevane den støtta som lærar og medelevar kan gje i klasserommet. Silje hadde leksearbeidstimar på skulen, såkalla x-timar, og såg tydeleg at mange elevar treng mykje støtte når lesebestillinga vert meir avansert enn å leita fram det rette svaret i teksten: «Eg ser det er vanvitig mange fleire som ber om hjelp på ord enn når det er «Finn svar i teksten», og det er fordi det er vanskelegare å finna ei god forklaring på eit ord, trur eg, enn det er å berre lesa seg til svara». Elevane treng altså meir trening i å lesa strategisk og sjølvstendig.

## **4.2 Resultat frå den fyrste spørjeundersøkinga med elevane, før perioden**

### **4.2.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfølging fremja metakognisjon og refleksjon?**

Spørjeundersøkinga vart gjort den same veka som undersøkingsperioden byrja. Føremålet var å kartleggja kva erfaringar elevane sat med om norsklekser, lekseoppfølging og om klasseromssamtalar frå før (vedlegg J). Mange elevar bad undervegs om forklaring på dei opne spørsmåla om lekseoppfølging og om samtale i klasserommet. Det kan tyda på at dei ikkje hadde eit medvite forhold til desse omgrepa.

#### *4.2.1.1 Erfaringar med lekseoppfølging*

70 elevar svara på det opne spørsmålet om kva dei meiner kan vera ein god måte for lærarane å fylgja opp leksene på. Eg har kategorisert svara, og tabellen under viser korleis svara har fordelt seg:

Tabell 1: Kva meiner du er ein god måte for lærarane å fylgja opp leksene på? (Ope spørsmål)

|   |    |
|---|----|
| Snakka om det i timen                             | 20 |
| Andre svar: Samanheng med det som skjer i timane  | 14 |
| At læraren sjekkar leksa                          | 10 |
| Skriftleg tilbakemelding                          | 8  |
| Andre svar: Ymse                                  | 8  |
| Munnleg tilbakemelding ein til ein                | 4  |
| Tilbakemelding er viktig - ikkje definert korleis | 3  |
| Eleven veit ikkje                                 | 2  |
| Variasjon er det viktigaste                       | 1  |

Tjue av elevane meinte at det å snakka om leksa i timen var god praksis for lekseoppfølging. Nokre meinte at ei felles tilbakemelding og samtale i plenum er best, medan andre meinte dei oppsummerte best ved å snakka med medelevar: «Det eg liker best er å sitja i grupper og diskutera leksa. Me kan læra mykje av medelevane våre, og dei kan hjelpe oss å forstå ting som me ikkje forstod då læraren forklarte».

Nokre få skreiv at dei kunne tenkja seg munnleg tilbakemelding ein til ein, medan åtte elevar føretrekte ei skriftleg tilbakemelding: «At dei sjekkar leksa og gjev personleg tilbakemelding på arbeidet du har gjort. At dei gjev tips og oppmuntrar eleven». Ti elevar meinte at det viktigaste er at læraren sjekkar at leksa faktisk er gjort: «Eg meiner at læraren bør ta inn leksene, fordi viss dei ikkje gjer det, så blir ikkje leksa gjort». Eit overraskande funn var at så mange svara på noko anna enn det eg spurde om. Eg forklarte at lekseoppfølging handla om det læraren gjer etter at leksa er ferdig, likevel har fjorten elevar skrive svar som tyder på at dei saknar samanheng mellom leksearbeidet og det som skjer i timane. Punkt 4.2.2.3 greier meir ut om dette.

I det lukka spørsmålet fekk elevane presentert sju påstandar om lekseoppfølging, der dei skulle vurdere på ein skala frå 1-7 kor nyttig dei meinte ulike metodar for lekseoppfølging var. Eg har rekna ut snitt og median. Di lågare tal, di nyttigare meiner elevane denne måten er:

Tabell 2: Korleis meiner du lærarane bør fylgja opp leksene for at du skal læra best mogleg?

|   | Snitt | Median |
|---|-------|--------|
| Ta inn skriftleg arbeid og sjekka at det er gjort                         | 5,34  | 6      |
| Ta inn skriftleg arbeid og gje ei skriftleg tilbakemelding                | 3,21  | 3      |
| Ta inn skriftleg arbeid og gje munnleg tilbakemelding direkte til deg     | 2,32  | 2      |
| Ha samtale i klasserommet om kva de har lært av leksearbeidet             | 3,09  | 3      |
| Ta inn skriftleg arbeid og gje ei felles munnleg tilbakemelding i klassen | 4,26  | 4      |
| La elevane gjera eigenvurdering av arbeidet, etter kriterium              | 4,87  | 5      |
| La elevane vurdere arbeidet til elevane, etter kriterium                  | 4,91  | 5      |

Me ser at den, i gjennomsnitt, føretrekte lekseoppfylginga, var at læraren tek inn skriftleg arbeid og gjev ei munnleg tilbakemelding til kvar einskild. Dette bryt med det elevane svara i det opne spørsmålet, der ei overvekt svara at samtale i klassen ville vore den beste måten. Korleis ein stiller spørsmålet, påverkar kva eleven svarar. Dei har nok i liten grad erfaring med munnleg tilbakemelding til kvar einskild, og kom ikkje på dette i det opne spørsmålet, men ser på det som ei god løysing når dei får det presentert som eitt av fleire alternativ.

Utanom dette er det om lag like føretrekt å ha ein samtale i klasserommet som å få skriftleg tilbakemelding. I den andre enden av skalaen ser me at elevane meinte at det gjev minst læring at læraren berre sjekkar lekse. Eigenvurdering eller kameratvurdering etter kriterium er heller ikkje noko som får høg score. Truleg er også dette oppfylgingsmåtar som eleven har lite erfaring med. Det verkar uansett som om at det er viktig for eleven at læraren skal sjå det arbeidet som er gjort.

Det kan også vera verdt å merka seg den kommentaren ei jente har skrive på skjemaet og som tydelegvis var noko ho meinte var viktig å få fram: «Eg meiner det må vera variert korleis og kva metodar som vert brukt».

#### 4.2.1.2 Erfaringar med samtalar i klasserommet

68 elevar svara på dette spørsmålet, som hadde som føremål å kartleggja kva erfaringar elevane hadde frå før. Av praktiske omsyn vart spørjeundersøkinga gjennomført den fyrste veka av intervensjonen. Den eine klassen hadde difor gjennomført den fyrst fish-bowlen før dei svara på undersøkinga, noko som ikkje var intensjonen. Mange elevar spurde undervegs kva eg meinte med spørsmålet. Svara fordelte seg slik:

Tabell 3: Vurdering av samtalar i klasserommet

| Kategori                  | Elevar |
|---------------------------|--------|
| Positiv erfaring          | 33     |
| Negativ erfaring          | 6      |
| Har erfaring - nøytral    | 12     |
| Ikkje erfaring/veit ikkje | 17     |

Av dei som hadde erfaringar med samtalar i klasserommet, uttrykte dei aller fleste at dette var noko dei hadde positive erfaringar med. Mange meinte dei lærer betre av å snakka enn av å lesa eller skriva, og mange sette pris på den variasjonen det gjev:

Det har eg opplevd som veldig positivt. Alle forstår og lærer ting forskjellig, så når alle deler sine svar eller meining, så kan det hende at ein får svar på noko ein ikkje visste, eller ikkje forstod. Det er flott for elevar som har vanskeleg for å ta inn informasjon slik læraren gir eller seier den.

Tre av elevane skreiv at dei har negative erfaringar med samtalar i klasserommet fordi dei opplever at få finn det engasjerande: «Det er få som gidd å fylgje med på det læraren seier når temaet er lekser eller ting som me skal reflektera på».

#### **4.2.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen?**

##### *4.2.2.1 Å gje gode lesebestillingar*

69 elevar svara på spørsmålet «Fortel om ei norsklekse du har hatt som du lærte godt av: Fortel kva som var lekse, og forklar kvifor du lærte godt av denne». Figuren under viser korleis svara fordelte seg:

Figur 3: Fortel om ei norsklekse du har hatt, og som du lærte godt av.



Mange gav utfyllande svar, der dei både forklarte om innhaldet i lekser dei har lært av, og kvifor dei meinte dette hadde vore eit lærerikt arbeid. Den tydelegaste tendensen er at så mange trekte fram arbeidet med særemnet som særleg interessant, eller andre store arbeid som krev fordjuping. 23 av elevane nemnde dette. Nokre forklarte dette med at dei fekk tid til å fordjupa seg, andre framheva verdien av at dei fekk velja bøker sjølve: «Eg likar godt når me arbeider med litt større prosjekt både på skulen og heime. Iallfall viss eg får tenka og reflektera litt sjølv, der det kanskje ikkje finst ein fasit for kva som er riktig».

Valfridom i metode eller i tekstar var viktig for motivasjonen til nokre av elevane:

Den norskleksa eg lærte mest av må vera i 8. klasse då me hadde framføring. Me stod fritt til å velja kva me ville snakka om, og folk valde alt i frå fotballspelar til vaffeldagen. Eg snakka om kroppspress. Når det var noko eg sjølv hadde bestemt, følte eg at det var kjekkare og enklare å jobba med lekser. Når det er kjekt, er det lettare å læra!

Nokre av elevane gav svar som eg har tolka til at handlar om at det er viktig for dei å vita kva som er målet med arbeidet: «Lekser var om rettskriving og at me skulle læra om det. Eg lærte godt av dette for det hjelpte meg med ord og setningsbygning. Det hjelpte meg også med tentamen seinare i tid og andre fag». Fem av elevane kom på lekser som dei kunne knyta til



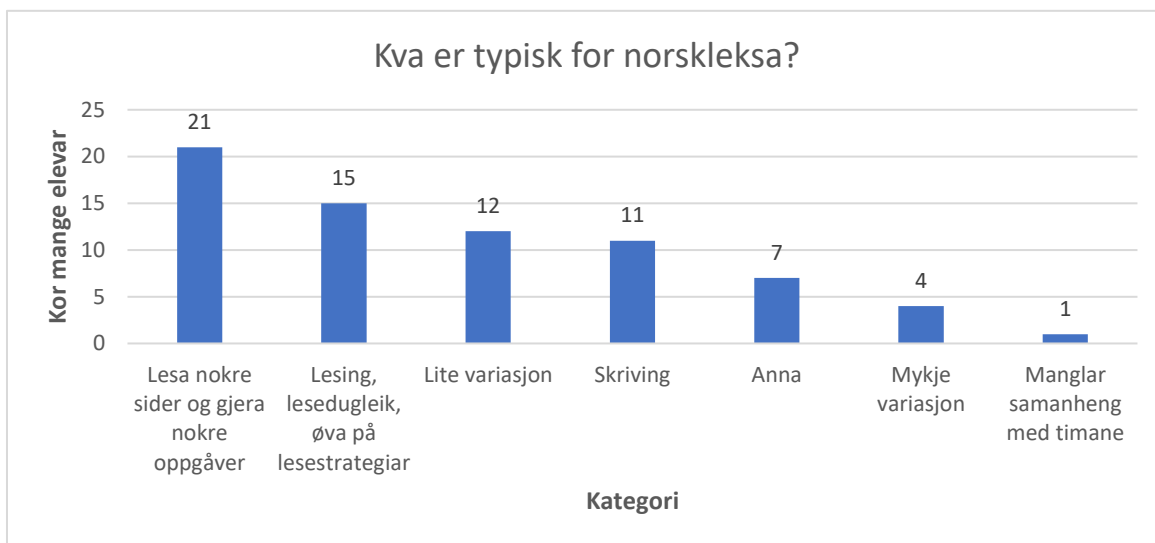
eiga livsverd, at dei har opplevd dei som aktuelle: «Eg likte godt å skrive søknad og CV i norskleksa fordi det var noko eg såg at eg fekk bruk for i arbeidslivet. Eg tenkjer eg gjorde mykje større innsats og tok meg betre tid til denne leksa». Elleve av elevane nemnde lekser med lesestrategiar som eg tolkar til at hjelpte eleven til å koma i dialog med stoffet. Av desse nemner nokre lekser som gav omgrepslæring, andre nemner djupnestrategiar der eleven hadde fått skapa si eiga forståing av teksten, med andre ord at eleven fekk trening i metakognisjon:

Ei norsklekse eg lærte godt av, var å lese ein tekst og deretter skrive eit samandrag av teksten. At me ikkje berre svara på spørsmål, men at me skulle plukke ut viktige ting sjølve og bestemme sjølv kva som er nyttig. Eg fekk med meg mykje meir av innhaldet og vart ikkje like opptatt av å "leite" etter svara på spørsmåla.

#### 4.2.2.2 Kva særmerkjer norskleksa?

Figuren under syner fordelinga av svar på spørsmålet om kva som er typisk for norskleksa, altså det inntrykket elevane hadde av leksearbeidet i norskfaget før intervensjonen starta.

Figur 4: Kva er typisk for norskleksa?



Under det fyrste fokusgruppeintervjuet sa Kjetil at han rekna med at elevane hadde rapportert om at norskleksene er keisame, at dei er dei same frå gong til gong, og at mykje handlar om å lesa nokre sider og gjerer nokre oppgåver. Han trefte ganske godt her. Det verka gjennomgåande som at mange elevar fann norskleksa uinteressant og monoton, og mange prioriterte norskleksa etter dei fleste andre leksene: «Eg meiner at å lese eit kapittel, så svara på oppgåver etterpå er typisk norsk-lekse, eg synest ho er lik andre fag sine lekser» og

«Norskleksa er typisk ei lekse som ingen bryr seg voldsomt om og berre skriv av kvarandre. Leseleksa vert aldri gjort av dei fleste».

Likevel er det verd å merka seg at svara frå elevane spriker. Mange meinte norskleksa var lite variert, mens andre tvert i mot meinte at mykje variasjon er typisk for norskleksa: «At det er veldig variert, leksa held seg liksom ikkje til eitt tema, føler eg. I matte så jobbar du med oppgåver som gjeld dei same tinga for kvar gong». Nokre sakna meir variasjon, andre sakna at det er meir eintydig kva dei kan forventast av ei norsklekse. Nokre meinte norsk er keisamt fordi «...alle andre fag lærer meg ting som er interessante, men i norsk så skal alt vere så rett fram. Det gjer meg veldig umotivert til å jobbe med faget», medan andre finn norskfaget særleg vanskeleg fordi det ikkje er rett fram: «I norsk er det fleire svar som kan vere rett i motsetning med for eksempel matte, der det berre er eitt riktig svar. Dei oppgåvene me får i norsk synest eg ofte er meir utfordrande enn dei i andre fag». Dette viser det store mangfaldet i norskfaget, og at elevane kanskje ikkje har eit tydeleg bilete av kva norskfaget er og kan vera.

Mange elevar koplar òg dei grunnleggjande dugleikane lesing og skriving til norskleksa: «Det som er typisk med norskleksa er at det er veldig mange lærestrategiar f.eks to-kolonne eller tankekart. I norsk er hovudmålet å kunne lese på forskjellige måtar og sånne type ting. Det er jo det som er norsk».

#### *4.2.2.3 Samanheng mellom timar og leksearbeid*

I undersøkinga hadde eg ikkje noko eige spørsmål om korleis eleven oppfatta korleis leksearbeidet heng saman med timane. Når likevel mange av elevane i ulike opne spørsmål har gjeve svar som tyder på at dei saknar ein tydeleg samanheng, tolkar eg det som eit viktig funn og kommenterer det difor i eit eige avsnitt.

På spørsmål nummer to, der elevane skulle fortelja om ei norsklekse dei har lært godt av, kommenterte ein elev dette slik: «I andre fag er leksa alltid relatert til temaet me har om på skulen, og læraren tar det opp i timen og eg føler at eg lærer noko. I norsk er leksa som oftast ikkje relatert til det me har om på skulen, og læraren pleier ikkje å ta det opp». Eleven opplevde altså norskleksa som noko som er på sida av det klassen driv med på skulen. Mange kom inn på det same i spørsmål nummer fire, som eigentleg handla om noko anna, nemleg lekseoppfølging. Her var også ein del inne på at dei skulle ynskt at leksa var betre forklart og gått gjennom i oppstarten av perioden: «Eg synest at me burde gå gjennom leksene på skulen, slik at det blir lettare for oss å gjere leksene heime». Lærarane bør visa engasjement og omsut

for leksene dei gjev, «at dei bryr seg om at me skal læra noko med lekser, og ikkje berre finne oppgåver berre for å ha lekser, da er det heller betre med ingen lekser». Dette kan nok også føra til at eleven føler at læraren har engasjement og omsut for eleven. Ein god relasjon mellom lærar og elev skin gjennom her: «[Lærar] er veldig flink til å snakke om leksearbeid og me har gode timar».

Eg tolkar svara slik at ei tydeleg lekseoppfølging er viktig for at eleven skal sjå målet og meininga med leksearbeidet. Lekseoppfølginga representerer eit kortsiktig mål for lesinga og læringa, der dei kan få vist fram det dei har gjort eller lært. Eit langsiktig mål om å lukkast på eksamen eller å få viktig ålmennekunnskap om Ibsen og Aasen er ofte for abstrakt til å motivera ungdomsskuleelevar, kanskje særleg gutar. Lekseoppfølging har også ein kontrollfunksjon, og det er ein arena der eleven kan verta sett av læraren.

### 4.2.3 Samanfating av situasjonen før intervensjonen

Figur 5 samanfatar dei viktigaste funna om situasjonen før intervensjonen, slik dei kom fram i fokusgruppeintervjuet med elevane og i spørjeundersøkinga med elevane.

Figur 5: Hovudfunn frå informasjonsinnhenting før perioden

| Lesebestillingar i lekse   | Lekseoppfølging  | Samtalar i klasserommet  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mange elevar hadde likt særnemnet som leksearbeid. Dei trekk fram valfridom og moglegheit til å fordjupa seg som årsaker til det.</li> <li>• Norskleksene baud på lite variasjon. Det var lite variasjon frå gong til gong, og det var lite variasjon mellom norsk og andre fag.</li> <li>• Norskleksene ber i seg eit potensial for å arbeida med både form og innhald i tekst, men dette potensialet var uutnytta.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Norskleksene burde vore fylgde opp meir systematisk.</li> <li>• Å sjekka lekse er ikkje ein særleg læringsfremjande lekseoppfølgingsstrategi, men likevel eit heilt naudsynt minstekrav for at leksene skal verta gjort i det heile.</li> <li>• Lekseoppfølging representerer eit mål for lesinga.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mange elevar hadde i lita grad erfaring med styrte, planlagde samtalar i klasserommet.</li> </ul> |

### 4.3 Resultat frå det andre fokusgruppeintervju med lærarane, etter perioden

Det siste fokusgruppeintervjuet med lærarane vart gjort etter ein lang dag med munnleg prøveeksamen, ein slik dag som er både kjekk og intens, og der ein ofte er ganske tom etterpå. Lærarane var sporty og stilte opp, litt hjelpne av ytre motivasjon i form av kaffi og sjokolade, men var heilt klart til stades med ein indre motivasjon for å reflektera i lag og dela av erfaringane og tankane dei hadde gjort seg i løpet av perioden på fem veker.

Hovudintrykket var at lærarane meinte dette hadde vore ein utviklande og spennande periode (vedlegg M). Tekstane dei hadde presentert for elevane, var til dels krevjande, men lesebestillingane og samtalane etterpå gjorde at fleire elevar enn ein kanskje kunne tru, fekk eit forhold til stoffet. I den fyrste delen av perioden hadde dei hatt god tid til å arbeida med tekstane, slik at novellene *Karens jul* og *Karen* hadde vorte grundig lesne og diskuterte. I den siste delen av perioden var det travlare då ein god del norsktimar gjekk ut, av ulike årsaker. Samtidstekstane som skulle vera ein del av ein raud tråd saman med dei to novellene, og temaet om minoritetsspråk, vart difor snøggare handsama enn det som var tenkt. Då eg, i samarbeid med lærarane, la planane i byrjinga av perioden, var føresetnaden at det var fem norsktimar i veka. Fasiten dei siste vekene var at det kanskje var halvparten. Likevel valde me å gå gjennom dei tekstane me hadde planlagt, fordi det var viktig for meg å få testa dei ut som ein del av oppgåva mi. Ideelt sett burde me lagt til ei veke for å få arbeidd grundig med tekstane, men realiteten var slik at elevane måtte nå både ein skrivedag og munnleg prøveeksamen før vinterferien.

Undervegs i perioden opplevde eg at opplegget i tiande klasse var eit samtaleemne på skulen. Ikkje slik at dette var hovudtemaet i alle matpausar, men eg opplevde fleire gonger at andre lærarar og tilsette kommenterte opplegget positivt. Fagarbeidarar som arbeider saman med spesialelevar, sa at elevane deira var veldig opptekne av klassesamtalane, og lærarar som har eigne born i tiande klasse, fortalde at det såg ut som om ungdomen deira var med på noko spennande.

### 4.3.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfølging fremja metakognisjon og refleksjon?

#### 4.3.1.1 Erfaringar med samtale som lekseoppfølging

I denne perioden har planlagde, styrde samtalar i klasserommet vore nytta til å oppsummera fagstoffet frå veka som har gått og til fylgja opp leksene elevane har gjort heime. Elevane var med på to ulike måtar å gjennomføra samtalar: Tre gonger var dei med på fish-bowl, og ein gong eit rollespel (delkapittel 3.1). Fish-bowlane vart brukte til å samla trådane frå litterære tema i *Karens jul*, *Karen* og samtidstekstane *Skamløs*, rapen *Det er lett å være rebell i kjellerleiligheten din* og kronikken *Kjære kommentarfelt: Slutt å skyve skam og skyld over på varslerne*. I den siste perioden var temaet noko heilt anna, nemleg nasjonale minoritetsspråk i Noreg. Her skulle elevane førebu seg til eit rollespel. Dei fekk tildelt «sitt» språk, som var enten eit samisk språk, romani, romanes eller kvensk. I rollespelet skulle dei argumentera andsynes eit utval frå kommunaldepartementet om kvifor deira språk burde få eit tilskott på 2,5 millionar kroner.

Lærarane var samde om at både fish-bowl og rollespelet hadde vore interessant og engasjerande for elevane. Elevane hadde utvikla seg positivt i løpet av desse vekene ved at fleire etter kvart våga å ta ordet, og det verka som om dei følte seg tryggare etter kvart. Elisabeth fortalde at elevane hadde gjeve uttrykk for at det var kjekt og lærerikt å snakka om litteratur i fish-bowl, fordi dei hadde fått vore aktive og brukt seg sjølv munnleg. Fleire hadde sagt at dei kom til å hugsa dette lenge:

Det var fleire som sa at dette kjem me jo til å hugsa på ein mykje betre måte. Så, dei blei berre tryggare og tryggare, det var tydeleg. Fyrste gongen var det litt nytt, så blei det eigentleg betre andre gongen, og endå betre tredje gongen, vil eg seia. Og som sagt, dei som kvidde seg veldig fyrst, kom meir og meir på banen, og det var ein seier.

Silje kunne fortelja om fleire livlege diskusjonar om noveller i fish-bowlane, og som eit teikn på elevengasjement viste ho til at elevane ikkje spurde om å få avslutta timen tidlegare, sjølv om det snart var matpause. Mellom anna hadde ulike grupperingar nesten gått til åtak på kvarandre i diskusjonen om korleis ein skulle tolka metaforen *vinden* i novella *Karen*:

Det var nokon som meinte det var følelsar og andre meinte at det var postføraen, på ein måte. Dei hadde litt sånn forskjellige... eg hugsar ikkje heilt nøyaktig korleis det var, men det var veldig sterke meiningar om kva vinden representerte for noko, det var full kamp! Så eg måtte

jo ...eg måtte... det ringte jo til slutt, [latter] så diskusjonen..., det dei blei veldig fyra opp der, altså.

Temaet minoritetsspråk var ikkje noko som i seg sjølv verka særleg aktuelt eller motiverande for ungdomane. Dei nasjonale minoritetsspråka var stort sett heilt ukjent stoff for elevane, og ikkje noko dei hadde personleg erfaring med i kvardagen sin på Vestlandet. For mange var det nok eit spørsmål om kvifor dei eigentleg skulle læra dette. Rollespelet var då ein måte å fylla fagstoffet med meining for elevane, ein måte å aktualisera det for dei. Ved å gå inn i roller kunne elevane få eit forhold til stoffet. Dei vart oppmoda om å arbeida med etos-appell ved å skapa ein truverdig person, logos-appell ved å utvikla faktabasert argumentasjon og patos-appell ved å argumentera på ein måte som kunne vekka kjensler hjå publikum. Kjetil stadfesta at temaet i seg sjølv ikkje var veldig fengande, men at rollespelet vart levande. Det var likevel ikkje slik at elevane gjekk inn i førebuingarbeidet med liv og lyst:

Eg trur dei fleste ikkje syntest temaet var så veldig interessant, og det er nok veldig variabelt kor mykje dei faktisk las. [...] Men elles så likte dei opplegget [...] Og me fekk litt sånn diskusjon, og debatt, temperament, eller temperatur i alle fall på nokon av gruppene, og etter kvart så var det fleire og fleire som ville vera juryfolk og. Begynte med tre, og siste gongen sa me «Ja, då får alle andre som ville vera med vera, òg». Nei, det blei eigentleg ein ganske kjekk time.

I rollespelet skulle elevane argumentera for kvifor språket deira burde få eit tilskott frå kommunaldepartementet. Nokre av elevane fungerte som «jury» frå departementet og vurderte kven som skulle få pengane. Elisabeth trudde at konkurranseelementet i rollespelet var med på å gjera det spennande for elevane, og at det gjorde at dei ville finna gode argument for saka si. Ho opplevde at rollespelet gjorde at elevane la meir i førebuinga, som skjedde både på skulen og heime, enn ein kanskje kan forventast ved eit slikt tema:

Og så merka eg at dei var veldig opptatte av dette skjemaet, å fylla ut dette på ein god måte på førehand. Og det er jo litt kjekt å sjå, at dei ivrar så etter å gjera det grundig og bra, den leksa. For det er ikkje alltid sånn, men når du veit du skal fram og du skal ha eit rollespel, då er det litt press. Så, det er jo bra, eigentleg. Det såg eg, at oi, her var jo alle ferdige, og dei var veldig sånn på å spørja meg, det var liksom om å gjera å ha dette her på stell. Og det seier jo meg noko om at når me har ein forventning då om dette rollespelet og sånn, då tar dei det meir seriøst.

At dei munnlege aktivitetane, kanskje særleg rollespelet, var leikprega, har også noko å seia for om elevane opplever temaet som keisamt eller engasjerande. Litt tull og tøys og moro skaper situasjonell interesse. Elisabeth fortalde at elevane hadde lagt arbeid i å finna namn som kunne passa til rolla deira: «Dei syntest det var kjekt å gå inn i ei rolle og ha eit anna namn, og så gjorde me litt ut av det, at dei fekk presentera seg og fortelja litt kven dei var, og då lo jo dei andre fordi dei hadde kome på masse morosame namn». Lærarane hadde gjeve av seg sjølve under rollespela og vore ein del av leiken, som programleiarar. Silje fortalde at dette fungerte godt: «Me køyrde det litt som tv-program, sånn som Kjetil òg gjorde. Litt sånn at eg intervjuar og så spør eg nokon litt meir». At læraren viste engasjement for temaet, rollespelet og elevane, har truleg påverka i positiv retning.

#### *4.3.1.2 Erfaringar med samtalar i klasserommet*

Kva må til for at ein samtale skal fungera godt i klasserommet? Lærarane fortalde at elevane utvikla seg gjennom desse vekene, dei vart tryggare og fleire våga å snakka. Det å gje elevane tid og erfaring med samtalar er viktig. Tryggleiken og kompetansen må byggjast opp gradvis og over tid. Lærarane såg òg at tydeleg klasseleing var viktig for å få samtalanene til å fungera godt.

Silje opplevde at fish-bowl nummer to var den beste av dei tre. Grunnen til at den fungerte betre enn den fyrste, meinte ho var fordi «dei var litt varmare i trøya». Den tredje fish-bowlen vart ikkje like livleg, og ho trudde dette hadde å gjera med korleis ho som lærar leia samtalen. I denne tredje samtalen var planen hennar at elevane skulle koma med problemstillingar sjølve, medan ho i dei to fyrste hadde gjeve dei problemstillingar å diskutera. Dette var dei nok ikkje heilt modne for:

Det var ikkje alle som tora å seia spørsmåla sine [...]. Dei hadde gjerne skrive mykje bra, men dei ville ikkje alltid heilt fram med det, så det var litt vanskeleg å starta det, rett og slett. Det hadde kanskje vore betre at eg hadde starta dei, sånn som eg gjorde dei andre gongene. Dette var jo eit forsøk, då.

#### *4.3.1.3 Erfaringar med kva som fremjar metakognisjon og refleksjon*

Lærarane var samde om at samtalanene opna for refleksjon på ein annan måte enn om elevane berre skulle uttrykkja seg skriftleg. Som Elisabeth sa: «Eg tenkjer det er utruleg verdifullt, for det er mykje lettare for elevane å få uttrykkja seg munnleg enn det er skriftleg. Dei er mykje friare, og det opnar for ei anna type deltaking enn viss dei skal skriva». Kjetil var samd i dette,

men hadde ei innvending. For mange elevar er det ei påkjenning å skulle ytra seg munnleg når heile klassen høyrer på. Dei kan oppleve det som stressande, og dei kvir seg til timen:

For ein del så er jo det munnlege meir utfordrande, fordi dei er så beskjedne, sant, og dei synest det er vanskeleg og ubehageleg å ta del i samtalar, i alle fall i større grupper. Så for dei er det jo ...dei er kanskje veldig happy viss dei kanskje berre kan skriva ei lekse og visa til læraren og vera ferdig med det.

I norskfaget er det lett å tenkja seg at det særleg er skjønnlitteraturen som opnar for refleksjon. I denne perioden arbeidde elevane både med skjønnlitteratur og faglitteratur. Kjetil hadde ikkje fått gjennomført ein fish-bowl om fagtekstane, men både Elisabeth og Silje meinte det hadde fungert godt. Grunnen kan ha vore at elevane hadde eit forhold til dei moderne tekstane, at dei opplevde dei som aktuelle. I klassen til Elisabeth hadde dei mykje på hjarta om metoo-saka, medan rap-teksten til Karpe Diem, *Det er lett å være rebell i kjellerleiligheten din*, engasjerte i klassen til Silje: «Det var jo ei som sa at «me høyrer jo ikkje så mykje på tekstane i songen». Så dei var jo veldig overraska over at det faktisk handla om noko sånt, i den songen som var så populær. Så det var jo litt ein vekkjar for fleire».

At temaet er aktuelt for elevane, kan vera ei forklaring på at faglitterære tekstar kan fremja refleksjon hjå elevane. Elisabeth var likevel forbausa over kor mykje refleksjon elevane fekk ut av temaet minoritetsspråk, som i utgangspunktet ikkje var det lettaste å aktualisera for ungdomane:

Altså, eg er jo egentleg litt forbausa over kor mykje refleksjon ein kan dra inn i det faglege og, altså i faglitteraturen, sånn som me no gjorde med minoritetsspråk, sant. Altså, det var jo masse dei reflekterte rundt, der òg. Så, det er jo ikkje sånn at det er berre med skjønnlitterære tekstar ein kan gje gode lesebestillingar som fremjar refleksjonen. Det synest eg er veldig spennande, egentleg, har oppdaga det meir og meir. Fordi at det er så masse... ein kan på ein måte gripa teksten an på mange måtar og det er ting som rører oss sjølv om det er ein faktatekst, sant.

Ved skjønnlitterære tekstar er det lettare å gjera det tydeleg for eleven at det finst fleire tolkingar, og at dei kan våga å stola på si eiga forståing. Elisabeth meinte elevane ofte er for opptekne av å finna fasitsvaret:

Mens skjønnlitteraturen, den gir jo rom for at dei kan koma med sitt eige på ein heilt spesiell måte, og det er jo veldig verdifullt, og at dei får kjenna på det når me hadde fishbowl, det trur



eg gjorde godt. Fordi at det var ikkje det der fasitsvaret som dei ofte er vane med, men det var mykje ulikt, og så kunne me sjå at det var noko med det aller meste. Det var veldig spennande.

Dette kan vera erfaringar som ein kan overføra til arbeidet med faglitteratur. Elisabeth var tydeleg på at det er læraren sitt ansvar å leggja til rette for å gje lesebestillingar og refleksjonsrom som opnar teksten for eleven, både når det gjeld skjønnlitterære og faglitterære tekstar:

Ja, det er jo å gje varierte lesebestillingar som opnar for det at eleven kan koma i ein dialog med teksten på andre måtar enn berre reint fagleg, men òg der han må tenka og reflektera. Ser jo det tydelegare no, sjølv om eg har visst det før òg, men me må på ein måte leggja til rette, då, for det.

Ein kan seia at «å gje varierte lesebestillingar som opnar for det at eleven kan koma i ein dialog med teksten på andre måtar enn berre reint fagleg» er ein annan måte å seia at ein legg grunnlag for metakognitiv lesing. Ei slik lesing ber i seg ei moglegheit for refleksjon, som eleven aller best utviklar i samspel med andre.

### **4.3.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen?**

#### *4.3.2.1 Å gje gode lesebestillingar*

Til den fyrste teksten, *Karens jul*, fekk elevane velja mellom tre ulike djupnestrategiar: forteljingspyramide, teikning eller tidslinje (delkapittel 2.2.3 og 3.1, vedlegg Q og R).

Elevane fekk altså valet mellom ulike metodar å arbeida med same teksten på. Mange valde teikningar eller forteljingspyramide. I fylgje lærarane var det varierende kvalitet på arbeidet. Nokre arbeidde grundig med teikningar og kom med nydelege produkt, medan andre tydelegvis hadde lagt lite arbeid i det. Dette er eit dilemma ved å gje eleven valfridom: Gjev ein då eleven fridom til å fylgja egne interesser, eller til å leggja minst mogleg i arbeidet? Silje fortalde at ein del elevar hadde kome med ei teikning av ein politibil, noko som tyder på at dei ikkje hadde reflektert over at teksten har handlinga frå 1800-talet, medan andre tydelegvis hadde late seg inspirera av å få bruka kreativiteten sin: «Eg blei veldig imponert over ei som hadde vore sjuk og framleis hadde valt å gjera teikninga. Det er positivt å ta med seg, at ho faktisk ville gjera lekse, sjølv om eg ikkje hadde forventa det». Kjetil meinte at sjølv om ein del hadde valt ei enkel løysing, var det uansett verdfullt for elevane å ha ein valfridom.

Til den andre teksten, *Karen*, skulle elevane arbeida med ein djupnestrategi, der dei skulle sortera aktørane og handlinga i novella i eit konfliktskjema. Det viste seg fort at metoden var ukjent og vanskeleg for elevane, og det var viktig at lærarane modellerte grundig i innleiinga til perioden. Lærarane trudde elevane likte denne lesebestillinga når dei hadde forstått kva dei skulle gjera. Kjetil samanlikna konfliktskjemaet med eit kryssord:

Det er på ein måte noko du løyser. Det blir litt som kryssord, du må finna løysingar og vera litt kreativ. Og kanskje nokon plassar måtte dei jo snu på eit ord, at det skulle stå men i staden for og, eg hugsar ikkje akkurat, for å få det til å passa betre. Eg trur at mange syntest det var interessant, og litt nytt og annleis.

Til temaet om minoritetsspråk hadde elevane i lekse å førebu seg til rollespelet. Dette fekk dei tid til både på skulen og heime, slik at denne veka var det ikkje eit like tydeleg skilje mellom skulearbeid og heimearbeid. Elevane fekk eit førebuingsskjema som dei skulle ha klart til rollespelet. Variabelen eg ville testa ut ved denne lesebestillinga, var å ha valfridom mellom ulike tekstar. Elevane fekk eit framlegg til lenkjer dei kunne nytta seg av, og måtte orientera seg i desse sjølv. Ein del elevar arbeidde grundig med å skapa truverdige roller med kulturelt passande namn og med å finna gode argument, medan andre hadde mindre fokus på fagleg forankring av rollene sine. For å setja seg i eleven sin stad er det verdt å hugsa på at dette var ein periode der mange norsktimar fall vekk, slik at det vart lite tid til at læraren fekk gjeve forkunnskapar og forklaringar til oppgåva, og lite tid til fordjuping.

Elisabeth fortalde at mange av elevane hennar arbeidde grundig med førebuingsskjemaet og ville ha hjelp til å få det på stell. Ho tolka at interessa frå elevane kan skuldast at dei skulle bruka det i rollespelet seinare, altså at dei hadde eit tydeleg mål med arbeidet, og at dei kjente på ei forventning om at rollespelet skulle gjennomførast seriøst. Det verka altså ikkje som om det var sjølv lesebestillinga som la grunnlag for den gode innsatsen. Det at elevane fekk lesa tekstar på nett eller at dei fekk velja mellom eit utval av tekstar, gav ikkje motivasjon i seg sjølv. Det viktige var at elevane visste at om to dagar skulle dei delta og prestera i rollespelet.

#### *4.3.2.2 Samanheng mellom timar og leksearbeid*

Eg stilte lærarane eit spørsmål om dei hadde tenkt noko nytt i løpet av perioden om det å gje gode norskfaglege lekser. Kjetil heldt fram at han hadde fått ein del svar på noko han var oppteken av i det fyrste intervjuet, nemleg det å variera timane og leksene: «I staden for dei klassiske, at det alltid blir «les dei sidene og gjer dei oppgåvene», føler eg at me har fått nokre nye idear som me kan ta med oss vidare, og som iallfall var nytt for meg, då». Også Silje

meinte ho hadde sett god samanheng mellom aktivitet i timane og leksearbeidet. Elisabeth brukte hendene for å illustrera nokre linjer ho har trekt inni seg mellom tekstane, lesebestillingane og timane:

Eg har fått ein sånn ny måte å sjå det på. For det eg føler litt at tekstane me har jobba med, dei har du på venstresida, på ein måte. Så har du den lesebestillinga i midten, og så har du på ein måte timen til høgre. Så knyter den lesebestillinga oss saman. Altså, eg føler det har blitt ei sånn heilheit i. Det me jobbar med og det som skal skje i timen, det er no blitt meir heilheitleg, for lekse er inni dette. Leksa er ikkje noko som lever sitt eige liv og nokon oppgåver som er vortne gjort og som berre blir kanskje nett sjekka at du har gjort dei eller berre gått gjennom svara på, og så ferdig.

Både Silje og Elisabeth sette leksearbeidet i samanheng med lesefasar. Silje refererte til at elevane ikkje hadde skjønna noko av novellene i starten, og at god tid til både førlesing og undervegslesing på skulen var avgjerande for at dei skulle kunne få noko ut av å lesa tekstane åleine som lekse. Elisabeth meinte at det er viktig at læraren har klart for seg om kva lesefase leksearbeidet er tenkt som ein del av:

Det er vel kanskje det at eg ser tydelegare no at lekselesing er ein del av den undervegslesinga, mens det som me gjer på skulen ... altså førlesinga bør kanskje skje på skulen, men at den undervegslesinga er meir ei sånn fin lesetrening som dei kan gjera heime, så det er viktig å vera klar over, trur eg, om det er før, under eller etter. Fordi at dei bør jo ha litt hjelp fyrst, og det kan dei få på skulen, og så må dei ha noko oppfylgning etterpå, på skulen. Så kanskje lekser då er undervegslesing, og [me må] gje gode bestillingar på det.

#### 4.3.2.3 Andre funn: Kreativitet og engasjement frå lærar i førlesingsfasen

To av lærarane hadde gjort noko ekstra ut av den fyrste gjennomlesinga av *Karens jul*. Dei kledde seg i gamaldagse, fattigslege klede, spelte trist musikk og kom inn i klasserommet med ei babydokka i armane. I loggen skreiv Elisabeth at det hadde vore heilt stille i klasserommet, og stemninga hadde vore til å ta og føla på medan ho las novella høgt. Lærarane var oppglødde etter timen, og Silje oppsummerte i fokusgruppeintervjuet eit viktig funn ho hadde gjort: «Utkledning funkar veldig bra!». Dette illustrerer to poeng som eg har sett tydelegare gjennom undersøkinga, og som eigentleg ikkje var variablar eg tenkte å granska: Kreativitet og engasjement frå læraren har mykje å seia for korleis eleven opplever fagstoffet, og elevane er særleg mottakelege for å utvikla positive haldningar til fagstoffet i førlesingsfasen.

## **4.4 Resultat frå den andre spørjeundersøkinga med elevane, etter perioden**

Etter perioden hadde eg ei ny spørjeundersøking blant alle elevane på trinnet for å prøva å fanga opp om tiltaket hadde ført til endringar i korleis elevane tenkjer om lekser og om klasseromssamtale som ein måte å fylgja opp leksene på (vedlegg K).

Som i den fyrste undersøkinga, svara elevane på dei opne spørsmåla via it's learning, medan det lukka spørsmålet om lekseoppfylging var på eit ark. Denne gongen var eg endå meir nøye med å forklara kva eg ynskte dei skulle gjera, og eg sveipa med blikket over arket før eg tok det inn att.

Eg oppfatta dei tre klassane som ganske ulike. I den eine klassen opplevde eg ei form for motvilje eller passivitet. I denne klassen rapporterte nesten halvparten av elevane at dei såg på seg sjølve som motvillige lesarar. I den andre klassen verka elevane opnare, men også her litt passive, med ein gjeng gutar som eg oppfatta som uvillige til å gje frå seg datamaskinene før dei hadde fått unna ein del private ærend. I denne klassen var det ein større variasjon i kva lesarprofil elevane rapporterte seg sjølve som. Den tredje klassen opplevde eg som svært positiv og med blide elevar som spontant vart med på ein leik då me måtte venta på at ein elev skulle verta ferdig. Også her var det variasjon i kva lesarprofilar elevane oppfatta seg som, men det var heile fire elevar som oppfatta seg som svært kompetente lesarar.

### **4.4.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfylging fremja metakognisjon og refleksjon?**

#### *4.4.1.1 Erfaringar med lekseoppfylging*

Fyrst kjem svar på det opne spørsmålet om kva elevane meiner kan vera ein god måte for lærarane å fylgja opp lekse på. Eg har sortert og kategorisert, mest mogleg etter same kategoriane som i før-undersøkinga, men har lagt til kategoriar for å fanga opp endringar. Spørsmålet var ikkje likt stilt dei to gongene. I den fyrste undersøkinga inviterte spørsmålet til å fortelja generelt om lekseoppfylging, men i den siste undersøkinga er spørsmålet snevra inn til å gjelda om dei har gjort seg nye tankar dei siste fem vekene.

Tabell 4: I løpet av perioden, har du gjort deg nokre nye tankar om kva som kan vera ein god måte for læraren å fylgja opp leksene på?

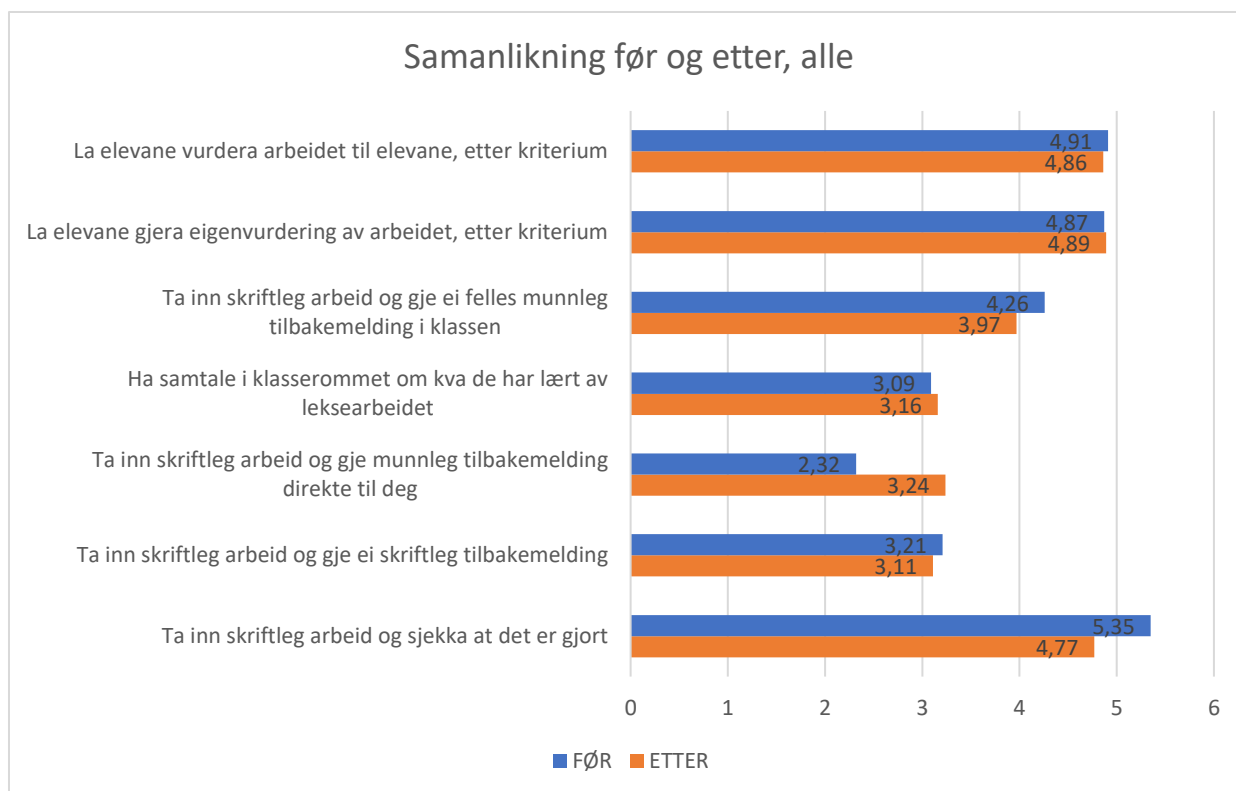
|   | FØR | ETTER |
|---|-----|-------|
| Snakka om det i timen                             | 20  | 25    |
| Andre svar: Samanheng med det som skjer i timane  | 14  | 0     |
| At læraren sjekkar lekser                         | 10  | 5     |
| Skriftleg tilbakemelding                          | 8   | 7     |
| Andre svar: Ymse                                  | 8   | 6     |
| Munnleg tilbakemelding ein til ein                | 4   | 2     |
| Tilbakemelding er viktig - ikkje definert korleis | 3   | 0     |
| Eleven veit ikkje                                 | 2   | 5     |
| Variasjon er det viktigaste                       | 1   | 0     |
| Andre svar: Har ikkje gjort seg nye tankar        | -   | 13    |
| Felles munnleg tilbakemelding i klassen           | 0   | 4     |

Resultatet tyder på at det er endringar frå den fyrste til den siste undersøkinga. Det vart fleire som meinte det var lurt å ha samtale i timen. I den siste undersøkinga var det ingen svar som tydde på at eleven etterlyste samanheng mellom lekser og det som skjer i timane. Nokre færre elevar rapporterte at rein leksejobb er ein god måte å få lekseoppfylgning på. Mange elevar skreiv at dei hadde likt klasseromssamtale, fordi det gjev variasjon, moglegheit til refleksjon, og det gjev eit mål for leksearbeidet:

- Fishbowl og rollespel har funka bra. Godt med variasjon og ikkje berre at læraren snakkar, eller me gjer oppgåver. Synest òg me kan prøva ut andre måtar, at det blir variasjon og ikkje berre dei same heile tida.
- Eg syntest det var ein god måte å fylgja opp lekser på ved å ha ein samtale i klasserommet. Då følte eg at eg hadde lært noko av lekser, og eg fekk bruk for det eg hadde gjort i lekse.
- Eg syntest at fishbowl var ein veldig bra måte å læra på. Ein fekk reflektert og kanskje sett ting frå forskjellige vinklar. Me fekk seia våre tolkingar, men også høyra andre sine, som kan føra til store diskusjonar.

Eg skal no gjera greie for svara det lukka spørsmålet om lekseoppfylgning, der elevane skulle nummerera ulike måtar å fylgja opp leksene på frå 1 til 7, med 1 for den måten dei meinte gav best læring. Di lågare tal, di betre vurderer elevane lekseoppfylgninga til å vera:

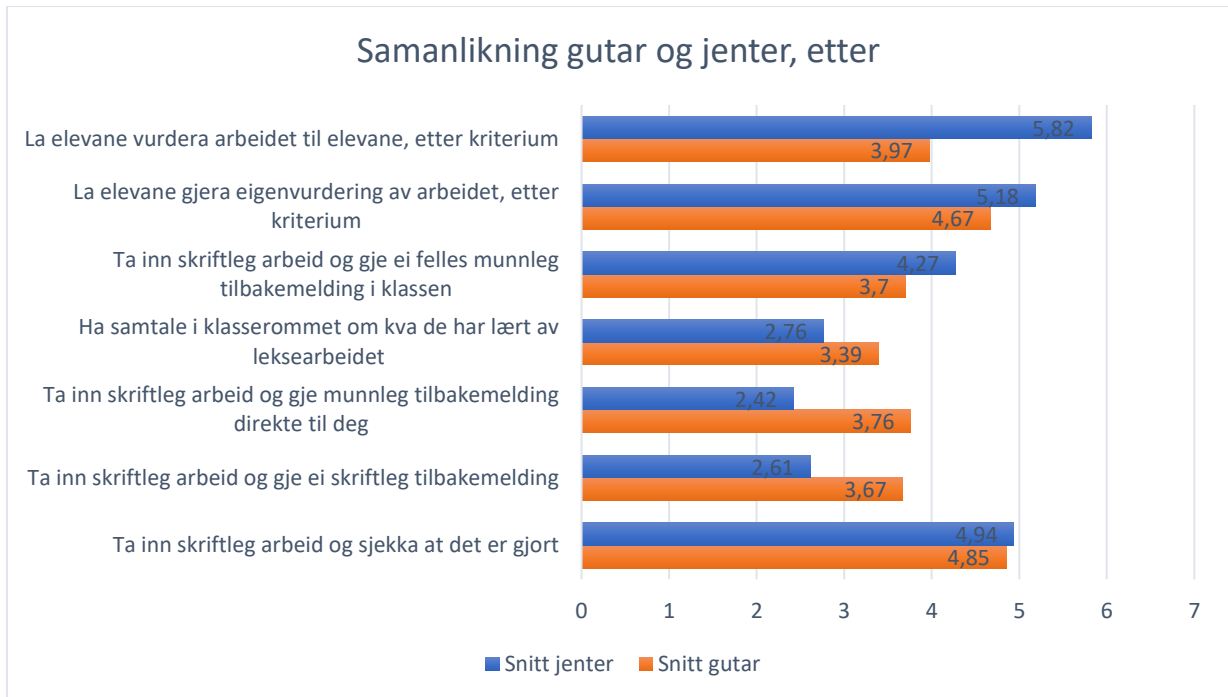
Figur 6: Korleis meiner du lærarane bør fylgja opp leksene for at du skal læra best mogleg? Samanlikning mellom alle, før og etter undersøkinga.



Samtale i klasserommet som lekseoppfylging får ein litt høgare poengsum etter undersøkinga enn før, altså kan det verka som om elevane reknar dette som ei mindre god lekseoppfylging før enn etter perioden. Dette gjev eit litt anna bilete enn det som kom fram i det opne spørsmålet, der det kunne sjå ut som at mange likte klasseromssamtalane. Ein annan måte å samanlikna på gjev eit litt anna bilete. Etter perioden er klasseromssamtale ein av tre føretrekte måtar for lekseoppfylging, på same nivå som å få ei munnleg tilbakemelding direkte frå lærar og å få ei skriftleg tilbakemelding direkte frå lærar.

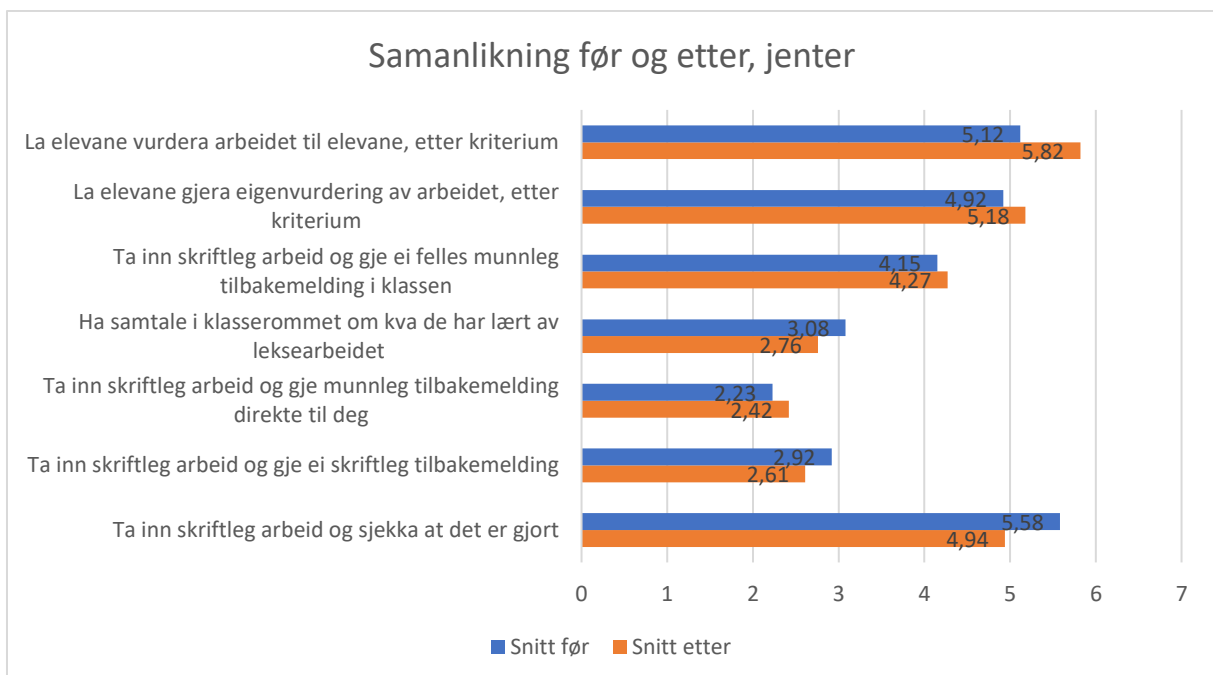
Det er interessant å gå djupare inn i materialet og analysere skilnader mellom gutar og jenter. Fyrst skal eg samanlikna korleis gutar og jenter har svara på etterundersøkinga. Deretter skal eg samanlikna korleis høvesvis jentene og gutane har svara før og etter.

Figur 7: Korleis meiner du lærarane bør fylgja opp leksene for at du skal læra best mogleg? Samanlikning mellom gutar og jenter.



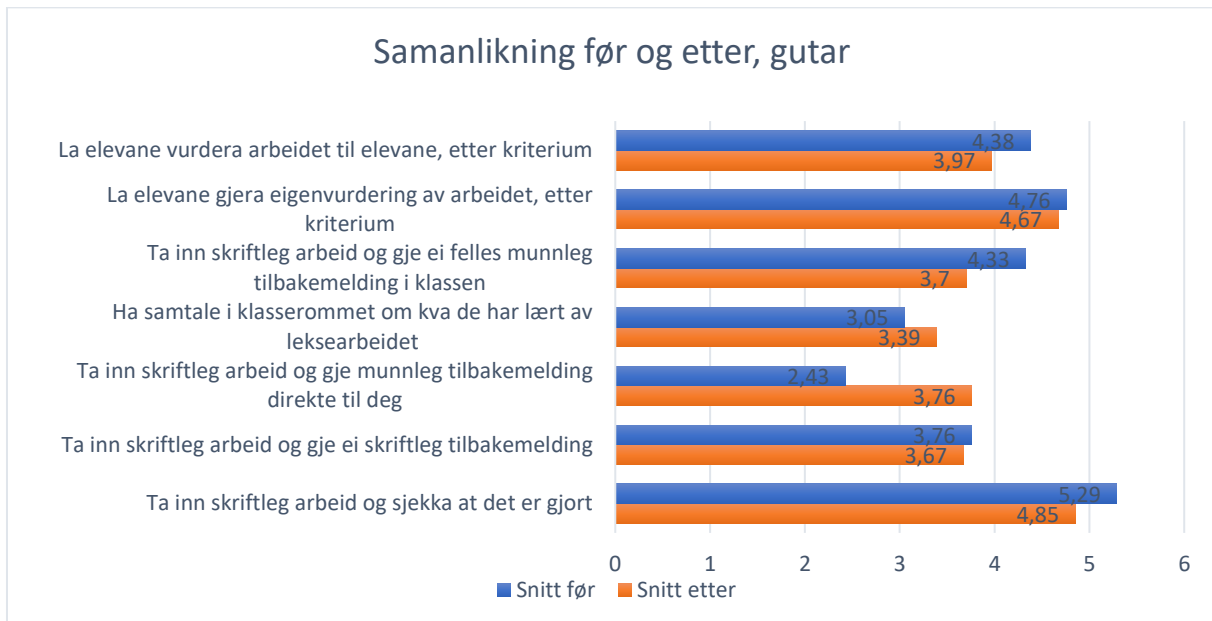
Jentene føretrekkjer i større grad enn gutane samtale i klasserommet som oppfølging. For begge kjønna verkar det viktig å få ei personleg tilbakemelding, men det er noko jentene set høgare enn gutane. Gutane er ganske positive til kameratvurderinga av leksearbeid, medan jentene er negative til dette.

Figur 8: Korleis meiner du lærarane bør fylgja opp leksene for at du skal læra best mogleg? Samanlikning jenter før og etter perioden.



Jentene har i løpet av perioden vorte noko meir positive til samtale som lekseoppfølging. Dei føretrekkjer å få ei personleg tilbakemelding, munnleg eller skriftleg, men med om lag same score på klasseromssamtalen.

Figur 9: Korleis meiner du lærarane bør fylgja opp leksene for at du skal læra best mogleg? Samanlikning gutar før og etter perioden.



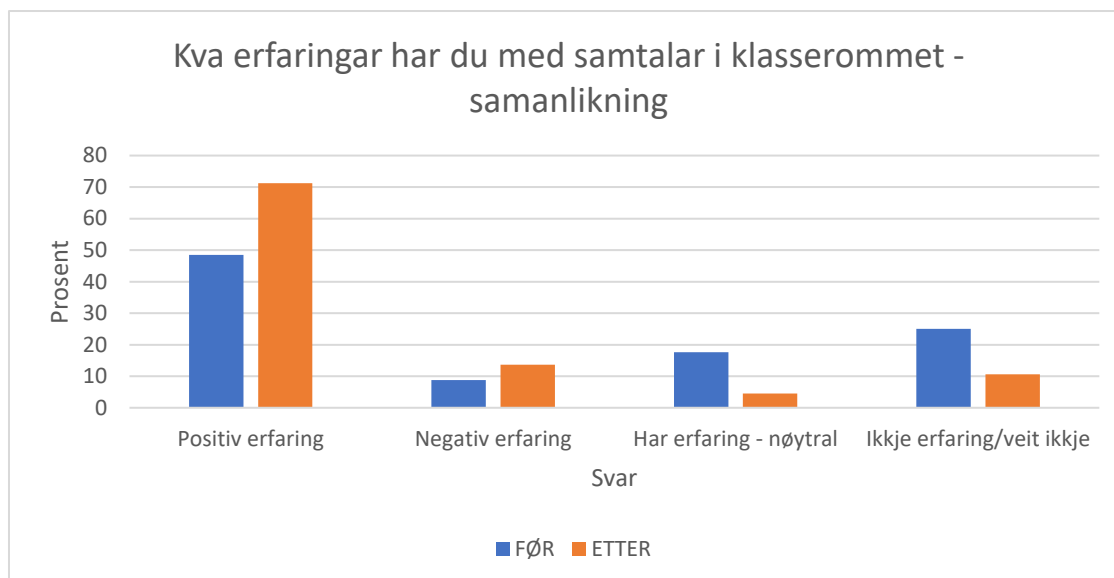
Viss me samanliknar søylene før og etter, kan det sjå ut som at gutane likar klasseromssamtalen mindre etter enn før. Men når me ser på fordelinga mellom svara, ser me at klasseromssamtale har gått frå å vera den nest mest føretrekte måten før, til å verta den føretrekte måten etter perioden. Forskuvingar i korleis gutane svara totalt sett, er med på å forklara at det ser ut som om klasseromssamtalen har vorte mindre populær etter perioden. Det er særleg tydeleg at færre gutar føretrekkjer å få skriftleg tilbakemelding på arbeidet. Ein god del av gutane meiner det kan vera ein grei måte å gje felles munnleg tilbakemelding i klassen.

#### 4.4.1.2 Erfaringar med samtalar i klasserommet

Figur 10 viser korleis svara fordelte seg på ulike kategoriar i det opne spørsmålet om erfaringar med klasseromssamtalar før og etter perioden, rekna om til prosent:



Figur 10: Kva erfaringar har du med at de har styrte, planlagde samtalar i klasserommet?



Hovudfunnet er at fleire er positive. Som ein kan venta, er det færre som seier at dei ikkje har erfaring med klasseromssamtale. Det er også nokre fleire som er negative etter å ha vorte eksponerte for klasseromssamtalar. Ei mogleg forklaring på det, kan vera at samtalane krev noko av dei. Elisabeth var inne på dette i loggen, der ho skreiv at fleire elevar verka usikre når det ikkje låg føre noko fasitsvar, og at mange verka nervøse når dei var forventta å prestera i ein samtale med dei andre elevane.

Ordlyden hjå dei som var positive, tyder på at samtalane vart opplevde som svært positive for mange: «Det var veldig interessant å sjå kva dei andre i klassen meinte om det. Etter denne perioden har eg berre fått fleire gode erfaringar med planlagde samtalar i klassen. Spesielt fish-bowl gav gode erfaringar».

#### 4.4.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen?

##### 4.4.2.1 Gode lesebestillingar i lekse

I tabell 8 kan det sjå ut som om det vore ei kraftig auke i kor mange elevar som har opplevd leksene som lite læringsfremjande i løpet av perioden:

Tabell 5: Har du hatt norsklekser i denne perioden som du meiner du lærte godt av?

|  | FØR | ETTER |
|--|-----|-------|
| Læringsstrategi som førte til dialog med teksten | 11  | 14    |
| Nei - har ikkje lært noko/ikkje gjort leksene    | 10  | 33    |
| Valfridom i metode/tekst                         | 8   | 4     |
| Viktig å vita kva målet er                       | 7   | 2     |
| Aktualisering - (ikkje) knytt til eiga livsverd  | 5   | 0     |
| Samanheng med timen/tydeleg oppfylging           | 0   | 7     |
| Variasjon  | 0   | 4     |
| Anna   | 5   | 6     |
| Store arbeid/fordjuping/særemnet                 | 23  | -     |

Her skal ein vera varsam med å tolka. I undersøkinga før spurde eg etter norsklekser generelt som dei hadde lært godt av. Det vil seia at eleven kunne leita etter gode lekseopplevingar frå heile skulegangen sin. I den andre undersøkinga spurde eg om norsklekser dei har hatt i løpet av dei siste fem vekene. Nokre fleire meinte dei hadde hatt lesebestillingar som gjorde at dei kom i dialog med teksten. Det er også verd å hugsa på at eg har kategorisert svara frå eit ope spørsmål, og det er ei grad av skjønn i korleis dei ulike svara kan kategoriserast. Uansett ser me at ein stor del av elevmassen melder om at dei har fått lekser som dei ikkje tykte dei lærte noko av i løpet av perioden. Følgjande sitat får representera ein del av svara: «Nei, me har ikkje bruk for det me lærer i norsken no». Dette kan tyda på at skulen ikkje lukkast i å aktualisera temaa for alle elevane. Når ein ikkje er medviten kvifor ein lærer noko og har eit forhold til stoffet, er det også vanskeleg å motivera seg for å gjera leksearbeidet godt.

Elevsvara peikar på ein del kjenneteikn ved ei god norsklekse. Ei god norsklekse får eleven til å tenkja, og kan gjerne handla om noko eleven har eit forhold til. Det er viktig korleis leksearbeidet vert introdusert og forklart, og korleis det vert fylgt opp: «Ei god norsklekse er ei lekse som vert fylgt opp og gjennomgått på skulen».

Eg les ein annan språkbruk i undersøkinga etter perioden, samanlikna med den fyrste undersøkinga. Fleire skriv rikare om refleksjon og om å tenkja sjølv. Fleire poengterer at det er viktig med samanheng med timen: At læraren gjer klart kva lekse handlar om, og gjev oppfylging undervegs og etterpå.

#### 4.4.2.2 Kva særmerkjer norskleksa?

Spørsmålet var: «Kva meiner du kan vera kjenneteikn på ei god norsklekse?» Det var ein litt annan ordlyd enn i før-undersøkinga. Der spurde eg om kva som var typisk norskleksa. Det

inviterte til ei deskriptiv skildring, medan etter-spørsmålet opna noko meir for ei normativ skildring. Eg meinte også å snevra inn spørsmålet slik at dei ikkje skulle tenkja på kva som helst lekse gjennom ungdomsskulen, noko før-spørsmålet kunne gjera.

Tabell 6: Kva meiner du kan vera kjenneteikn på ei god norsklekse?

|  | FØR | ETTER |
|--|-----|-------|
| Les nokre sider og gjera nokre oppgåver    | 21  | 2     |
| Lesing, lesedugleik, øva på lesestrategiar | 15  | 12    |
| Valfridom                                  |     | 3     |
| Skriving                                   | 11  | 1     |
| Anna/veit ikkje/vil ikkje ha lekser        | 7   | 25    |
| Mykje variasjon                            | 4   | 2     |
| Viktig med samanheng med timane            | 1   | 11    |
| Tydeleg oppfylging                         | -   | 2     |
| Aktualisering er viktig                    | -   | 8     |
| Lærarengasjement                           | -   | 1     |
| Lite variasjon                             | 12  | 0     |

To viktige funn er at mange færre assosierer norskleksa med å lesa nokre sider og gjera oppgåver til. Ein del fleire peikar på at ei god lekse er ei som har samanheng mellom aktivitetane i timane. Eit anna omstende enn nøyaktig kva arbeidsoppgåve som vert gjeve, kan vera om læraren viser fagleg omsorg undervegs i leksearbeide ved å spørja om korleis det går. Også aktualisering, eller å knyta leksearbeidet opp mot noko som eleven har eit forhold til frå før, kan vera med på å motivera: «Når den handlar om noko som interesserer ungdom!»

#### 4.5 Resultat frå fokusgruppeintervjuet med elevane, etter perioden

I spørjeundersøkinga kom det fram at ein del elevar opplevde denne perioden som negativ, ved at dei ikkje lærte så mykje, ikkje fann tema interessante eller kan henda opplevde det som skremmande eller stressande å vera munnleg aktive saman med heile klassen. Desse negative haldningane vart ikkje spegla av elevane som var med i fokusgruppeintervjuet (vedlegg N). Sjølv om to av dei rapporterte seg som motvillige lesarar (sjå delkapittel 2.2.6 og 3.1), var dei villige til å dela av tankar og erfaringar, og hadde mykje positivt å melde frå perioden.

I spørjeundersøkinga var jentene meir positive enn gutane til samtale i klasserommet. Under fokusgruppeintervjuet var biletet at det var dei tre gutane som var mest aktive, tok mest initiativ og gav utfyllande svar. Stemninga under intervjuet var god, men forsiktig. Eg trur

elevane var sjenerte for kvarandre, og for meg, og eg måtte styra samtalen meir enn eg hadde planlagt. På ein del spørsmål bad eg om at me tok ein runde for at eg skulle få høyra kva fleire tenkte.

Viktige funn var påminninga om at elevane er forskjellige, at læraren må skapa ramma som gjer lekse interessant, at ei god målformulering ikkje er interessant i seg sjølv, og at det er viktig at læraren viser engasjement og kreativitet.

#### **4.5.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfylging fremja metakognisjon og refleksjon?**

##### *4.5.1.1 Erfaringar med lekseoppfylging*

Elevane røpte at mange ikkje gjer norskleksa i det heile, og Fredrik forklarte dette med at «mange ser på den som ikkje så viktig, for ho vert aldri sjekka eller noko. Eller ikkje gått gjennom i timane, så ofte, i alle fall». At læraren sjekkar lekse, er altså ein føresetnad for at lekse vert gjort i det heile, for mange elevar. I spørjeundersøkinga kom det fram at det at lekse vert sjekka, er eit stykke ned på lista over kva lekseoppfylging elevane meiner dei lærer best av. Det kan likevel sjå ut som om det er det tiltaket som gjev mest igjen for innsatsen. Leksesjekk samanlikna med ingen sjekk gjer at mange fleire elevar vil gjera lekse i det heile. Kva oppfylging utover dette kan vera læringsfremjande for elevane?

Det såg ikkje ut som om perioden med utprøving av samtale som lekseoppfylging hadde gjeve noka samtale-openberring for elevane eg intervjuar. Dei var samstemte i at den føretrekte lekseoppfylginga ville vore å få munnleg tilbakemelding ein til ein. Det viktige var å få ein respons som dei kunne forstå og som gjorde at dei kunne forbetra seg, slik Veronika forklarte: «Då forstår du kanskje litt meir av kva som må verta gjort og kva du kan gjera annleis». Dei nemnte ikkje klasseromssamtale som mogleg lekseoppfylging. Moglege forklaringar på det, kan vera at elevane reelt sett ikkje hadde læringsutbyte av det, eller at elevane ikkje kopla samtalane til omgrepet «lekseoppfylging» fordi dei koplar «lekse» sterkt til noko dei har skrive i arbeidsboka og levert inn i ein boks. Likevel kom det tydeleg fram, då klasseromssamtalane var tema, at elevane hadde hatt glede og nytte av dei munnlege aktivitetane, særleg rollespelet.

#### *4.5.1.2 Erfaringar med samtalar i klasserommet*

Elevane var meir avmålte i vurderinga av fish-bowl enn det lærarane deira hadde vore. Der lærarane melde om stort engasjement og gode refleksjonar, melde elevane om at det hadde vore mange som ikkje tok dette heilt seriøst. Johannes var positiv til fish-bowl og meinte idéen var god, men at ikkje alle hadde vore like deltakande. Han meinte at klasseleiing, lærarengasjement og gode relasjonar mellom lærar og elevar er viktig for at ein samtale skal verta god: «For at ein klassesamtale skal fungera, så må jo alle saman fylgja med, og det er no ikkje like enkelt i alle klassar, då. Så det er no veldig viktig at læraren har ein måte å få kontakt med elevane på». Martine hadde fokus på haldningane og åtferda til elevane, med ein balanse mellom lytting og snakk: «Alle må fylgja med, og det må vera roleg, men at folk deltar, òg».

Rollespelet hadde fungert godt. Fredrik meinte det hadde vore ei veldig kjekk oppgåve og lekse, og forklarte dette med at det var ein variasjon frå det han er vand med å gjera i norskfaget. Hanna meinte òg at rollespelet hadde vore kjekt å vera med på, og ho framheva både leik-aspektet og det at rollespelet gav eit mål for lesinga:

Du legg liksom meir arbeid i det når du synest det er kjekt, då. Så det var ganske kjekt, eigentleg. For då finn du meir informasjon, og då veit du meir kva du skal snakka om. For du skal jo vera den personen, så då var det mykje lettare å læra av det.

Eg lurte på korleis ein kan finna den rette balansen mellom at noko er kjekt, og at ein faktisk skal læra noko av det. Elevane forstod spørsmålet godt. Sjølv om dei sette pris på aktivitetar som var morosame og leik-prega, var det tydeleg at dei forventa å få fagleg utbytte av aktivitetane. Veronika meinte at det var viktig å få inn både teori og praksis for at ein ikkje berre skal driva med tull. Fredrik meinte rollespelet hadde fungert godt med det å blanda inn teori i ei praktisk oppgåve, fordi han måtte finna masse fakta for å skapa rolla si. Me kan seia at rollespelet lukkast i å skapa ei situasjonell interesse for temaet, og det gav eit mål for lesinga. Martine peika på eit anna aspekt ved rollespelet, nemleg at det opna for ei større deltaking: «Viss det er noko som er praktisk, så kan jo fleire ta del, og så ... ja. Men når me hadde det rollespelet, så måtte me jo seia litt om språket, då fekk jo alle vita litt om kvart språk, så det fungerte jo ganske bra».

I spørjeundersøkinga fekk eg inn sprikande tilbakemeldingar på korleis elevane hadde opplevd å ha samtalar i klasserommet, frå «Drit» og «Eg syntest ikkje det var kjekt, og eg lærer ingenting av det» til «Positive erfaringar. Ein kan læra mykje frå medelevane sine» og

«Det var kjempemoro og svært lærerikt». Eg spurde kvifor dei trudde medelevarane hadde opplevd dette med klasseromssamtalar så ulikt. Elevane var samde i at det hadde å gjera med forutsetningar hjå elevane, som hovudsakleg gjekk på personlegdom. Fredrik, som eg oppfatta som open og glad i munnlege aktivitetar, meinte mange er stille som typar, og at samtalar derfor vert opplevde negativt: «Liksom, nokon kan vera veldig utåtvent og glade i å starta diskusjonar, å diskutera med andre i klassen og sånt, mens andre er veldig stille og ikkje likar det. Og eg veit dei synest det er veldig drit å ha sånn klassesamtalar». Per peika på meir ulike kognitive eigenskapar ved elevane, og at det for nokon går for fort i ein samtale. For desse, eg trur han sjølv inkludert, er det tryggare å arbeida individuelt, i sitt eige tempo, for å ha kontroll på læringsarbeidet. Martine måtte oppmodast om å koma med innspel under intervjuet, og er nok ein type som likar å ha tenkt gjennom ting før ho uttrykkjer dei. Ho meinte likevel at alle kunne læra noko av å prata og ta del i samtalar. Dette minner oss om kor viktig klasseleiing er for å få til ein samtale der alle deltek. Ved å ha ein tydeleg struktur og gje plass for tenkepausar, vil fleire verta trygge og få det rommet dei treng for å finna røysta si.

#### *4.5.1.3 Erfaringar med kva som fremjar metakognisjon og refleksjon*

Eg refererte til eit sitat frå spørjeundersøkinga, «Ei god norsklekse får deg til å tenkje vidare på temaet, og får deg til å reflektere over det den handla om», og bad elevane kommentera dette for at eg skulle få elevane sitt syn på kva dei legg i omgrepet refleksjon. Per meinte refleksjon var viktig, og knytte det til leseforståing: «Det er på ein måte som å ... gå gjennom det, men i staden for å lesa noko ein gong til, så kan du på ein måte seia det med eigne ord». Forklaringa hans kunne også vore knytt til omgrepet metakognisjon. Også dei andre elevane knytte refleksjon til leseforståing og til å gjera fagstoffet til sitt eige. Martine knytte refleksjon til å kunna lesa mellom linjene, tenkja over kva ein eigentleg har lese og forstå innhaldet. Johannes knytte refleksjon til å lesa med ulike perspektiv, og hadde truleg skrivetrekanten i tankane: «Når du har lese teksten, så må du greia å hugsa kva teksten handla om, fyrst då, og så berre tenka kva skrivaren vil at du skal... skulle læra, og så... kva formålet med teksten var, og alt sånt der».

## 4.5.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen?

### 4.5.2.1 Gode lesebestillingar

I lekse om novella *Karens jul* fekk elevane velja mellom ulike strategiar for å jobba med den same teksten. Elevane fortalde at dei sette pris på å få velja, og at dette gav ein variasjon, både frå dei leksene dei er vand med, og at det vart variasjon når dei gjekk gjennom lekse i klassen etterpå fordi dei ulike arbeida hadde gjeve ulike perspektiv. Dei meinte at teikneoppgåva var den lettvinde varianten som passa for dei som ikkje visste kva som skjedde i heile teksten.

I lekse om *Karen* skulle elevane arbeida med ein djupnestrategi i form av eit konfliktskjema. Elevane var samde i at dette var ei krevjande oppgåve, men at ho hjelpte dei godt med å få innblikk i teksten når dei fyrst forstod kva dei skulle gjera. Lærarmodellering var viktig for at elevane kunne få til å arbeida sjølvstendig med denne lekse, og truleg også at novella var gått gjennom på skulen i fellesskap før elevane skulle omarbeida ho i konfliktskjemaet. Hanna opplevde at det kravde mykje av ho å sortera dei ulike parallelle handlingane og forstå samanhengen mellom metaforane: «Det var jo på ein måte handlinga då. At du visste jo ikkje heilt kva reven, eller haren, var etter, og vinden, kva dei meinte på ein måte, og...».

Gjennomgangen av konfliktskjemaet i timen etterpå gav mange aha-opplevingar, fortalde Per: «Det var jo sånn når me gjekk gjennom han i klassen, så var det jo nokon som verka som om dei blei litt overraska når dei andre sa kva dei hadde funne i teksten. Nokon hadde ikkje fått med seg det der at ho hadde teke livet sitt».

Til temaet om minoritetsspråk skulle elevane setja seg inn i «sitt» språk, og her hadde dei ein valfridom mellom ulike tekstar. Johannes og Hanna syntest det var motiverande å få styra tekstutvalet sjølv. Hanna sa: «Du lærer liksom meir av det når du må finna det sjølv, liksom, i staden for berre å få det på eit ark. Berre, ja, dette kan eg jo berre skriva, liksom». Johannes, derimot, set større pris på å få presentert fagstoffet av lærar: «Ja, eg synest det er litt lettare viss eg får sånn direkte beskjed om akkurat kva eg skal gjera. Eg synest det er litt vanskelegare å finna ut kva eg skal gjera sjølv». Det er mogleg at dette heng saman med lesarprofilen hans. Som kunnskapsavhengig lesar ville han gjerne sett pris på å få velja mellom tekstar om tema han var interessert i. Når temaet er på sida av interessefeltet, er det vanskelegare å motivera seg, og ein treng støtte frå lærar, mellom anna til å vurdere kva som er relevante tekstar.

#### 4.5.2.2 Kva særmerkjer lekse som leseaktivitet?

Elevane var samde i at lesing som aktivitet i timane og lesing som lekseaktivitet, gav ulike føresetnader, sidan lekselesinga er ein individuell aktivitet, og lesing på skulen opnar for lesing i fellesskap med andre. Både Fredrik og Hanna meinte dei lærte godt av å lesa saman med andre og trudde dette kom av at dei fylgjer betre med når dei lyttar til ein tekst enn når dei les med blikket. Per hadde ei anna oppleving, han får stoffet best med seg når han les det sjølv, utan å verta distraherert av andre. Også Martine likte best å lesa åleine. Veronika meinte det er viktig at elevane samarbeider om lesing fordi ulike elevane vil kunna tilføra ulike perspektiv til teksten: «Fordi at kanskje andre har fått med seg ting som du ikkje har fått med deg, og då får du på ein måte med deg meir. Så det kan vera ganske lurt».

Norskfagleg lesing av tekstar inneber å arbeida med både form og innhald og å lesa teksten ut frå fleire perspektiv. Nok tid til grundig lesing og kontekstualisering er viktig for å forstå dei ulike laga i ein tekst. Elevane fortalde om korleis det var å få presentert tekstar utan at det vart sett av nok tid til å kunna gå i dialog med dei. Utdraga frå *Skamløs* var døme på tekstar elevane ikkje rakk å få eit forhold til. Dei opplevde temaet som relevant og viktig, og ville gjerne ha brukt meir tid på denne teksten. Per sa:

Eg følte vel at den teksten blei litt sånn pressa inn for å berre verta ferdig med han. Når du brukar meir tid på ein tekst, sjølv om det kanskje er kjedeleg å gjenta det, så er det jo av og til sånn når du har lese noko, men så les du det på nytt, så finn du kanskje noko i teksten som du ikkje forstod eller skjønnte fyrste gongen, kva det eigentleg betydde.

Novella *Karen* brukte klassane meir tid på, og elevane meinte dei hadde fått igjen for dette. Fredrik meinte han aldri ville ha forstått seg på novella om klassen ikkje hadde fordjupa seg i ho:

Altså, den *Karen*, då brukte me veldig god tid på den og analyserte veldig mykje av han. Fyrst så skjønnte eg ingenting, men så gjekk me meir inn i teksten. Då fann me ut at den vinden, reven og haren hørde jo i lag med *Karen* og det der. Så viss ikkje me hadde brukt tid på det, så hadde eg aldri skjont meg på det der.

#### 4.5.2.3 Samanheng mellom timar og leksearbeid

På periodeplanen til elevane står både tema for perioden, læringsmål og arbeidsoppgåver for å nå måla. Elevane fortalde at dei ikkje såg så mykje på desse måla. For at læringsmåla skulle ha verdi for dei, var det avgjerande kva læraren gjorde ut av dei. Per meinte det var viktig med ein god oppstart av ein periode, der mål og oppgåver vert godt forklarte. Han meinte



også at det er viktig å vita om leksearbeidet er meint som førebuing eller etterarbeid til aktivitetar i timane, og at det hjelper å ha ei oversikt over kva som skal skje i dei ulike timane i løpet av ei veke eller ein planperiode:

Viss det er veldig mange som ikkje har lese før timen og sånt, så er det nokon lærarar som seier at då har me gjort feil. At me liksom skal forbereda oss og vera klar, å kunna litt før me kjem inn i timen. Og då er det litt greitt viss me får vita kva som skal skje i timen, sånn at me har sjansen til å forbereda oss.

Då Hanna førebudde seg til rollespelet om minoritetsspråk, visste ho kva rollespelet handla om, og korleis ho burde førebu seg. Rollespelet vart eit tydeleg mål for leksearbeidet: «For du finn du meir informasjon, og då veit du meir kva du skal snakka om, på ein måte. For du skal jo vera den personen, så då var det liksom mykje lettare å læra av det».

Spørjeundersøkinga viste at mange elevar ikkje opplever norskfaget som aktuelt for dei, for dei saknar å læra noko dei opplever som kvardagsnært. I intervjuet hadde elevane innspel til korleis lærarane kan aktualisera tema for ungdom, og dermed også gjera målet tydelegare. Johannes meinte at det smittar over til elevane når lærarane viser engasjement og kreativitet:

Lærarane kunne jo kanskje vore litt meir kreative, kunne vore litt sånn morosame, kanskje tulla littegrann, og tatt for eksempel kostyme og dialekt i byrjinga av timen berre sånn at alle saman nett følger med og så kom det kanskje nokon fakta om det etterpå. For då... me hugsar jo det som er kjekt, då. Så då hugsar me jo og forhåpentlegvis den informasjonen som me får etterpå.

Det han seier her, er at læraren kan bruka kreativitet og visa engasjement i førlesingsfasen, for å gjera elevane nyfikne på temaet og logga dei på. Dette kan opna opp for at eit tema som i utgangspunktet kan verka tørt og uinteressant, kan verta spennande, altså at det vart skapt ei situasjonell interesse. Gjennom å erfara situasjonell interesse, kan eleven etter kvart utvikla ei individuell interesse. Johannes er eit døme på dette, han verkar å ha utvikla eigne refleksjonar og haldningar til verdien av minoritetsspråk gjennom arbeidet med rollespelet: «Kvensk og samisk og dei der språka er jo eigentleg ein del av norsk historie, og det er på ein måte del av kulturskatten vår, då, derfor vert dei sett på som like viktig som mange av dei andre tinga». Alle dei seks elevane meinte at dei gamle novellene var relevante for dei. Hanna følte ho kjente seg att i tekstane, og både Per og Johannes nemnde *Karens jul* då eg forklarte kva som kunne vera «røyndomsnær undervisning». Johannes såg ein raud tråd gjennom *Karens jul* og *Karen* og *Skamløs*, «Det var jo diskriminering, då, så det var eigentleg det som var mykje av

poenget bak alle dei tekstane». Dei trur endå fleire elevar ville sett denne raude tråden viss lærarane hadde vore endå tydelegare på kvifor dei las dei ulike tekstane. Elevane er her inne på eit interessant spørsmål om kor mykje læraren skal styra lesinga og tolkinga til elevane. Vert det for mykje styring, kan det ta frå elevane gleda ved å oppdaga ting sjølve, og vert det for lite styring, gjev ein ikkje elevane reiskapane dei treng for å oppdaga rikdomen i tekstane.

## 4.6 Samanfatning etter intervensjonen

Utgangspunktet mitt var å prøva ut ulike variablar i lesebestillingane, i tillegg til å avslutta kvart tema med ein planlagt samtale i klasserommet. Variablane i lesebestillingane var desse:

- Valfridom i kva lesebestilling ein vil bruka til same teksten
- Djupnestrategi (i staden for overflatiske lesestrategiar, som me ofte brukar)
- Valfridom i kva tekstar elevane ville lesa om temaet

Dette er variablar ein kan knyta opp mot ei kognitiv forståing av lese-teori. Delvis kan dei knytast til den faktoren som Guthrie og Wigfield kallar strategiundervisning. Valfridom kan knytast til faktoren støttande rettleiing, der valfridom er viktig for å trena eleven i å ta sjølvstendige val i eige læringsarbeid. Samtalane kan me mellom anna knyta til faktoren som heiter samhandling. Det eg har sett undervegs, er nettopp dette som er hovudpoenget med modellen til Guthrie og Wigfield: Faktorane verkar saman. Det har vorte tydelegare for meg at faktorar av meir sosiokulturell art er, viktigare enn eg hadde tenkt over. Eg skal oppsummera dei viktigaste svara eg har fått på forskingsspørsmåla mine. Eg brukar sitat frå informantane som inngang til punkta i samanfatninga, fordi eg meiner dei illustrerer poenga godt, og fordi eg likar at stemmene til informantane får vera med:

### 4.6.1 Korleis kan klasseromssamtalen som lekseoppfølging fremja metakognisjon og refleksjon?

*4.6.1.1 Elevsitat 1: «Eg likte samtalene i klasserommet. Det var interessant å høyre kva dei andre meinte. Det at det var styrt, gjorde at samtalen heldt seg i gang.»*

Sitatet over kan illustrera hovudinstrykket eg sit att med. Det å delta i styrte, planlagde samtalar er noko mange elevar har likt. Lærarane uttrykkjer i sterk grad at dette har vore utviklande og interessant, og at dei har høyrt elevane reflektera på eit nivå som var overraskande høgt. Elevane er ikkje like udelt positive, sjølv om hovudfunnet var at fleire

uttrykte positive erfaringar med klasseromssamtalar etter intervensjonen. Ein del uttrykte i spørjeundersøkinga at dette ikkje hadde gjeve dei noko, andre var meir direkte negative. Samstundes var det mange i spørjeundersøkinga som skreiv engasjert at dette var noko som hadde vore verdfullt. Nokre skreiv at det gav ein variasjon, andre argumenterte med at det var interessant å høyra kva medelevane deira tenkte og at det var bra med elevaktiv undervisning, mens nokon peika på at det var ein fin måte å oppsummera lekser på, og at dei fekk meir ut av leksearbeidet på denne måten. Elevane som var med i fokusgruppeintervju, kunne fortelja at det var ikkje alle elevane som hadde teke samtalanane like seriøst og ikkje hadde førebudd seg noko særleg, men at idéen var god, og at dei fekk noko ut av det. Dei trekte særleg fram rollespelet som vellukka. Det hadde vore kjekt og underhaldande, samstundes som dei hadde hatt fagleg utbyte av det. Nokre elevar er sjenerte og stille av seg, og elevane meinte at samtalar i klasserommet kunne vera ei påkjenning for ein del.

Både lærarar og elevar var inne på at klasseleiing og klassemiljø har mykje å seia for korleis samtalen vert. Lærarane såg at samtalanane fekk høgare kvalitet for kvar gong, fordi elevane vart tryggare og meir erfarne. Det tek tid å utvikla ein trygg kultur for alle sine røyster i klasserommet. Ingen elevar etterlyste meir fridom i samtalanane, tvert i mot verka det som at dei sette dei pris på stram regissering. Nokre få etterlyste endå meir styring frå læraren.

Både før og etter undersøkinga uttrykte elevane tru på at samtale er ein måte å fylgja opp lekser på. Denne måten å gjera lekseoppfølging på er om lag på den same scoren som å få ei personleg tilbakemelding frå læraren, munnleg eller skriftleg. Det at læraren berre sjekkar lekser, vert ikkje sett på som særleg nyttig, men i intervjuet kom det tydeleg fram at det er ein avgjerande føresetnad for at lekser vert gjort i det heile. Lærarane var svært tydelege på at styrte samtalar var noko dei ville arbeida vidare med fordi dei såg det opna for gode refleksjonar og fagleg forståing som eleven vanskeleg får tilgang til åleine. Elevane er meir delte på kva lekseoppfølging som gjev best læringsutbyte.

#### *4.6.1.2. Elevsitat 2: Eg syntest ikkje det er kjekt og eg lærer ingenting av det»*

Lærarane fortalde om nokre elevar som vegra seg mot å vera med på samtalanane, men at alle deltok, på ein eller annan måte. Om det er desse elevane som har uttrykt seg negativt til klasseromssamtalanane, veit eg ikkje, men uansett er det nokre som skreiv at dette ikkje var noka kjekk oppleving. 9 elevar uttrykte at dei var negative til samtalanane, og 10 var nøytrale eller usikre (delkapittel 4.5.1.2). Moglege forklaringar på at ein del var negative, kan vera at dei har lite erfaring med slike samtalar og at dei vert meir eksponerte enn dei er trygge på.

## 4.6.2 Korleis kan lærarane gje lesebestillingar i lekse som opnar for den gode klasseromssamtalen?

4.6.2.1 Elevsitat 3: «Eg likte at me hadde tre val på lekse i fyrste perioden. Det er kjekt å kunne få velja sjølv»

Lærarane fortalde at det verka som om elevane sette pris på å få velja noko sjølv, både når dei fekk velja mellom ulike strategiar til *Karens jul*, og når dei måtte velja mellom ulike tekstar til temaet om minoritetsspråk. Likevel er det ikkje så mange elevar som trekte fram dette med valfridom på det opne spørsmålet om dei har hatt lekser som dei har lært godt av. Fire elevar nemner eksplisitt dette som ein motivasjonsfaktor. Både lærarar og elevar var inne på at teikneoppgåva til *Karens jul* var enklare enn dei andre, og at elevar som ikkje hadde lyst å leggja så mykje i arbeidet, valde desse. På ei side kan me då seia at dei gjekk glipp av ein sjanse til å koma i dialog med teksten og at lekse vart meningslaus. Ein annan innfallsvinkel er at dette var ein moglegheit for nokon til å få brukt eit talent dei har, noko som også slo til ved at det kom inn elevarbeid som var veldig flotte. Silje hadde eit innspel om at det er heilt greitt at elevane kan få lekser som ikkje alltid er så veldig krevjande: «Du skal ikkje laga noka fæl lekse heller, nødvendigvis. Så sann sett kan det henda dei synest det er kjekt å få ei sånn lekse der dei får teikna, og der dei får velja litt sjølv». Under fokusgruppeintervjuet med elevane kom det fram eit moment som handlar meir om lesing som sosial aktivitet enn at valfridom er attraktivt for einskildindividet, nemleg at når elevane har gjort ulike lekser, opnar det meir for å oppdaga fleire perspektiv frå medelevane når ein går gjennom leksene etterpå.

4.6.2.2 Elevsitat 4: «Konfliktskjema og forteljingspyramiden var lekser eg lærte godt av, fordi dei fekk meg til å reflektera og tenkja over teksten min og svara mine»

Elevane fekk ulike djupnestrategiar i lekse der dei måtte overvaka eiga lesing og organisera det dei las. No skal det seiast at mange, 33 elevar, skreiv at dei ikkje lærte noko av nokon av leksene. Det er likevel ganske mange som svara spesifikke lesebestillingar som noko dei lærte godt av, og forklaringane deira peikar på at lesebestillingane har hjulpet dei til å gå i dialog med teksten, tenkt sjølvstendig over kva som stod der, og utvikla si eiga forståing på bakgrunn av teksten, altså det me kan kalla ei metakognitiv lesing. Ein del elevar skreiv at dei lærte godt av konfliktskjemaet dei fekk til *Karen* fordi dei måtte tenkja sjølve, lesa mellom linjene, og ein elev skriv at han eller ho då måtte repetera forteljinga i hovudet fleire gonger.

4.6.2.3 Lærarsitat 1: «Utkledning funkar veldig bra!»

Då dei skulle lesa gjennom novella *Karens jul* fyrste gongen, gjorde lærarane noko ekstra ut av det (delkapittel 4.3.2.3). Dette illustrerer eit poeng eg ikkje hadde tenkt så mykje på i

samband med undersøkinga, nemleg at læraren kan sjåast på som den kreative krafta i klasserommet, som ved å våga å gje av seg sjølv kan skapa augneblinkar som elevane hugsar. Dei færraste lærarar vil vel ta på seg å vera ein type stand-up-komikar eller annan scenekunstnar som skal underhalda elevane i kvar time, men det er verdt å hugsast på at lærarar har ein kombinasjon av fagleg kompetanse, erfaring med å formidla og omsorg for at elevane skal få ei personleg oppleving av fagstoffet. Dei kan difor i kraft av seg sjølve gje elevane ein gnist eller eit glimt av magi i klasserommet ein vanleg tysdag. Johannes var inne på dette i fokusgruppeintervjuet då han meinte at læraren kunne få elevane til å fylgja ved å vera litt morosam. Eg tolkar han dit at læraren med ganske enkle middel kan gjera elevane nyfikne og få merksemda deira, og dermed motivera dei for å gå inn i fagstoffet, særleg i førlesingsfasen. Elevane gav inntrykk av at dei fort føler om læraren har eit ektefølt engasjement for det dei vil formidla, og at dette igjen påverkar engasjementet til eleven. Opplesinga av *Karens jul* var med på å gjera novella røyndomsnær for elevane og skapte ei situasjonell interesse som opna for at elevane etter kvart kunne utvikla ei individuell interesse for språk, tema og kontekst.

#### *4.6.2.3 Elevsitat 5: «Måla, dei vert sett på eigentleg ein gong, så vert dei eigentleg ikkje sett på så veldig mykje meir»*

Eit funn er at lærarane og mange av elevane meinte det var god samanheng mellom aktivitetar i klasserommet i denne perioden. Elisabeth knytte dette til lesefasar. Førlesingsfasen vart gjort på skulen, der lærarane introduserte temaet og opplegget for perioden. Elevane, både i spørjeundersøkinga og i intervjuet, er tydelege på kor viktig denne er. Mange elevar var usikre på rollespelet fordi dei ikkje hadde forstått kva det gjekk ut på, og mange forstod ikkje korleis dei skulle fylla ut konfliktskjemaet til *Karen* før dei hadde gått gjennom det ein ekstra gong i klassen. Lærarane brukte også god tid på forklara konteksten og å lesa gjennom novellene før elevane skulle arbeida med dei sjølve som lekse. Førlesingsfasen med førebuing til sjølvstendig arbeid, opphenting av bakgrunnskunnskap og som moglegheit til å gjera elevane nyfikne, er svært viktig for å motivera elevane til leksearbeidet. Sjølvle leksearbeidet plasserer Elisabeth i undervegslesingsfasen, medan samtale som lekseoppfylging har vore etterlesingsaktivitetar. Samtalane har då skapt eit mål for lesinga, ein situasjon der elevane svarar på lesebestillingane og i fellesskap utviklar ei djupare forståing. Elisabeth fortalde at ho hadde sett denne samanhengen mellom aktivitetar på skulen, lesebestillingane og tekstane betre i løpet av perioden.

Lærarane i kvart fag samarbeider før kvar periode med å formulera gode læringsmål som skal stå på målaraka (periodeplanane) til elevane. Kor godt formulert dei enn måtte vera, har dei i

seg sjølv liten verdi, i fylgje elevane som var med på fokusgruppeintervjuet. Dei ser knapt på desse måla på eige initiativ, og når dei sit med leksearbeidet, er det arbeidsoppgåvene, ikkje måla, som er fokuset. *Kva* er viktigare enn *kvifor*. Dette tyder ikkje at mål for læringa ikkje er viktig for elevane, men det er avgjerande kva lærarane gjer ut av måla i alle fasane av læringsprosessen. Ein elev formulerte seg slik i den siste spørjeundersøkinga: «Ei god norsklekse er ei lekse som vert fylgt opp og gjennomgått på skulen».

Når eleven veit at lekse vert brukt, er det skapt eit mål for arbeidet. Ein annan elev skreiv nesten rørande om at det er viktig at læraren involverer seg i leksearbeidet undervegs i prosessen: «Eg meiner at læraren spør undervegs korleis det har gått med leksene. At læraren er opptatt av korleis det går og spør om det er greitt med lekse eller om ein skulle hatt meir eller mindre».

*4.6.2.4 Elevsitat 6: «Fyrst så skjønnte eg ingenting, men så gjekk me meir inn i teksten. Då fann me ut at den vinden, reven og haren høyrde jo i lag med Karen og det der».*

Den siste tendensen eg vil trekkja fram, er at ei god lesebestilling ikkje er god i seg sjølv viss ein ikkje tek seg tid med teksten. Mange elevar trekte fram at dei fekk mykje ut av *Karens jul* og *Karen*, trass i at dei er språkleg krevjande tekstar som kan verka lite røyndomsnære for dagens ungdom. Elevane i fokusgruppeintervjuet snakka om tekstane på ein måte som viste ei djup forståing og ein ektefølt sympati for dei fiktive *Karen*-skikkelsane, og lærarane fortalde om heftige diskusjonar om tekstane under fish-bowlane. *Kva* som er ein «interessant tekst», er ikkje statisk. Ulike tilnærmingar til tekstane og god tid opnar tekstane for elevane. Både lærarane og elevane var einige i at samtidstekstane vart gjennomgått for fort. Tidspress gjorde at arbeidet med samtidstekstane og samanlikninga mellom desse og novellene vart stressande og hastig. Den riktige norskdidaktiske vurderinga ville nok ha vore å kutta på tekstar for å bruka meir tid på nokre, sidan ei god norskfagleg lesing av ein tekst skal gje rom for ulike perspektiv, eit mangfald av lesestrategiar og rom for samhandling og utprøving av eigne hypotesar i møte med andre kvalifiserte lesarar.

Figur 11 samanfattar korleis leseleksa kan vera ein integrert del av leseundervisninga på skulen, der læraren er medviten korleis ho vil bruka ulike leseaktivitetar i ulike lesefasar, og der ho er medviten om at dimensjonane kunnskap, interesse og strategiar må vera til stades i eit samspel for å utvikla elevane som lesarar:

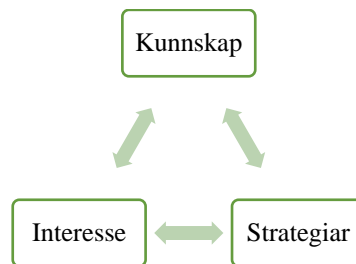
Figur 11: Oppsummerte funn om korleis leseleksa kan vera ein integrert del av leseopplæringa

| Førlesings-fasen   | Undervegslings-fasen  | Etterlesings-fasen   |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• PÅ SKULEN</li> <li>• Lærarkreativitet kan vekke interesse hos elevane</li> <li>• Viktig å opna teksten for elevane</li> <li>• Modellera og forklara nok til at eleven meistrar undervegslinga sjølvstendig</li> <li>• Klargjera måla ved teksten</li> <li>• Skapa situasjonell interesse</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• HEIME</li> <li>• Lesebestillingar som eleven kan meistra åleine, men som likevel utviklar strategiar, interesse og kunnskap - krev metakognitiv lesing</li> <li>• Lesebestillingar som gjer at lesaren går i dialog med teksten</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• PÅ SKULEN</li> <li>• Oppfølging og oppsummering som gjev god samanheng mellom førlesing og undervegsling</li> <li>• Samtalar og samhandling som fører til refleksjon og djupare forståing</li> <li>• Det er læraren si oppgåve å skapa etterlesings-aktivitetar som vert tydelege mål for lesing</li> <li>• Ei god lekseoppfølging skapar situasjonell interesse, som igjen kan skapa individuell interesse</li> <li>• Oppfølging og oppsummering av kunnskap, strategiar og interesse</li> </ul> |

## 5 Drøfting

Eg vil i det fylgjande drøfta funna mine i ljøs av valt teori. Drøftinga tek utgangspunkt i at god leseopplæring legg til rette for at elevane utviklar seg innan dei tre dimensjonane kunnskap, strategiar og interesse (Alexander og Murphy, 1998, Alexander, 2003, Alexander, 2005). Eg brukar modellen til Guthrie og Wigfield (2000) om læreprosessar og klasseromskontekst kring leseengasjement og læringsutbytte, *The Engagement Model of Reading Development*, for å analysera korleis faktorar i klasserommet kan leggja til rette for utvikling innan dei tre dimensjonane. Eg trekkjer også inn annan teori for å drøfta korleis leksearbeidet vert ein integrert del av leseopplæringa ved ungdomstrinnet, med leseaktivitetar som fremjar metakognisjon og refleksjon.

*Figur 12: Dei tre dimensjonane kunnskap, interesse og strategiar, som må liggja til grunn for å planleggja og vurdere kva som er god leksepraksis (Alexander og Murphy 1998, Alexander 2003, Alexander 2005)*



### 5.1 Lekseoppfylging og lesebestillingar i samanheng med andre faktorar

Det eg byrja å spørja meg sjølv om, var korleis lesebestillingar ut frå ulike variablar kunne opna for den gode klasseromssamtalen. Variablane eg planla, var valfridom i metode, fridom i val av tekstar innanfor eit utval og bruk av djupnestrategiar. I modellen *The Engagement Model of Reading Development* (Guthrie og Wigfield, 2000) vert desse variablane kategoriserte innanfor punkta om strategiundervisning, interessante tekstar og støttande rettleiing (valfridom). Etter kvart har eg sett meir og meir det som er grunntanken i modellen til Guthrie og Wigfield, nemleg at me må sjå faktorane i samanheng.

#### 5.1.1 Analyse av materialet ut frå *The Engagement Model of Reading Development*

Målorientering (Learning and knowledge goal): Det å gje god lekseoppfylging er i seg sjølv ein måte å skapa eit mål for leksearbeidet. Både lærarar og elevar har vore tydelege på at det



er viktig å fylgja opp leksene på ein eller annan måte, elles vil leksene fort verta opplevde som meiningslause. Kverndokken (2012) og Ottesen og Tysvær (2017) meiner at det vert god samanheng mellom arbeid på skulen og leksearbeid dersom ein gjev gode lesebestillingar som lekse, og brukar samtale til å fylgja ho opp. Samtalen «tydeliggjør at lesingen har en hensikt og at vi lærer av tekstene når vi samhandler med dem» (Ottesen og Tysvær, 2017, s. 162). Både elevar og lærarar har rapportert om at samtalanane i denne perioden har vore viktige for å operasjonalisera kompetansemåla. For nokre elevar er det eit mål å setja seg inn i temaet minoritetsspråk fordi det kan verta ei oppgåve under munnleg eksamen om nokre månader, men for mange ungdommar er dette for langsiktig. Nokre få elevar vil finna temaet interessant av seg sjølv, men for mange er det naudsynt med eit kortsiktig mål, som at ein skal vera budd til eit rollespel om nokre dagar.

Modellen skil mellom meistringsmål og prestasjonsmål. Meistringsmåls-orienterte elevar strekkjer seg mot å forstå fagstoff for kunnskapen sin eigen del, medan prestasjonsmåls-orienterte elevar er meir retta mot å visa kor flinke dei er. Ein klasseromssamtale representerer eit meistringsmål. For å delta i samtalen vil eleven gjerne visa til kunnskap og forståing. Ein samtale som opnar for undring, autentiske spørsmål og svar utan fasit vil i seg sjølv vera fremjande for å forstå fagstoffet. Også forventinga om at ein skal samhandla med medelevar kan vera læringsfremjande. Ein legg gjerne meir i arbeidet når ein skal skapa forståing saman med medelevar, samanlikna med når ein berre skal visa fram eit produkt eller oppgåver i arbeidsboka til læraren

Røyndomsnær undervisning (real-world interactions): Røyndomsnær undervisning er undervisning som skaper samband mellom pensum og elevane sine personlege erfaringar. Tilbakemeldingar frå både lærarar og elevar tyder på at opplegget med gjennomtenkte lesebestillingar og samtaler for å fylgja opp lekse var ein måte å gjera undervisninga og tekstane røyndomsnære for mange av elevane.

I denne perioden har elevane arbeidd med vanskelege tekstar og tema. Dei har lese *Karens jul* og *Karen* i originalutgåver og dei har arbeidd med språksituasjonen i Noreg med fokus på minoritetsspråk mange aldri har høyrte om. Som ein kan venta, var det mange elevar som gav tilbakemelding om at dei ikkje såg poenget med dette, og dei ville heller ha lært noko nyttig. Tema og tekstar kravde mykje aktualisering for å kunna verta opplevde som røyndomsnære. Når trass alt såpass mange melder om at dette har vore ein nyttig periode, og at dei har lært mykje, tyder det på at lærarane i stor grad har lukkast i å gjera temaa røyndomsnære.

Klasseromssamtalane har bidrege til å gjera temaa røyndomsnære. I ein samtale er eleven aktiv og får sjansen til å engasjera seg. I fokusgruppeintervjuet framheva elevane særleg rollespelet som ein aktivitet som gjorde at temaet vart interessant. Det var morosamt og underhaldande å vera med på rollespelet, med andre ord vart det skapt ei situasjonell interesse for temaet minoritetsspråk. I fokusgruppeintervjuet høyrde eg elevar som hadde gode kunnskapar og sjølvstendige tankar om temaet, og om at dette var viktige ting å vita noko om for å kjenna norsk kulturarv. Slik eg tolkar det, hadde desse elevane utvikla ei individuell interesse for temaet. Porten inn til denne djupare forståinga gjekk gjennom den røyndomsnære aktiviteten rollespel, som skapte situasjonell interesse for eit i utgangspunktet «tørt» tema. Di større individuell interesse eleven har for faget, di meir leseengasjement får han eller ho. Eleven har fått hjelp gjennom akklimatiseringsfasen (Alexander, 2003, s. 11-12), er komen over i kompetansefasen og kan arbeida meir sjølvstendig, og han kan vera på veg over i den tredje fasen, kyndigheit, der eleven er meir motivert innanfrå enn utanfrå.

Særleg jentene eg snakka med i fokusgruppeintervjuet, fortalde at dei kjente seg att i dei to Karen-figurane. Eg trur at samtalane dei har hatt som fish-bowl, har hjelpt dei til å få tilgang til novellene, men også arbeidet i forkant av samtalane har opna tekstane for dei. Dei har fått lesebestillingar som har hjelpt dei til å forstå (sjå punktet om «Strategiundervisning» under). Men også aktivitetar i førlesingsfasen har gjort tekstane røyndomsnære for elevane. Når læraren har førebudd seg på ei tolkande opplesing<sup>5</sup> av *Karens jul*, og kjem inn i klasserommet i utkledding, gjev det ei heilt anna litterær oppleving enn om elevane til dømes skulle lesa gjennom teksten høgt ei setning kvar i full klasse. Kreativitet og engasjement frå læraren gjorde tekstane røyndomsnære. I tillegg skulle også elevane tenkeskriva om temaet «Kva vil det seia å bestemma over seg sjølv?» før dei tok fatt på novellene. Dette kan ha vore med på at elevane har klart å tenkja tematisk om novellene og knyta dei til eiga livsverd, trass i avstand i tid og kultur mellom dei og dei fiktive Karen-ane.

Støttande rettleiing (Autonomy support): Denne faktoren handlar om at læraren støttar eleven i å gjera kvalifiserte val mellom nøye uttenkte alternativ. I undersøkinga mi fekk elevane to lekser der dei måtte gjera val: I den eine skulle dei velja mellom tre lesestrategiar til *Karens jul*, i den andre måtte dei velja i eit utval av tekstar om minoritetsspråk. Lærarane hadde eit

---

<sup>5</sup> Tolkande opplesing er ein av dei munnlege sjangrane som er nemnt under kompetansemål under munnleg kommunikasjon i norskfaget på ungdomstrinnet (Udir, 2013). Læreplanen definerer ikkje kva som ligg i sjangeren. Eg legg til grunn at ei tolkande opplesing skil seg frå omgrepet høgtlesing. Høgtlesing er ei avkoding av språket, medan ei den som gjev ei tolkande opplesing legg kjensle og oppleving i den munnlege teksten. Kverndokken (2012) nemner desse verkemidla i tolkande opplesing: pausering, tempovariasjon, volumvariasjon og trykkvariasjon.

inntrykk av at elevane sette pris på å få velja mellom ulike lesestrategiar til *Karens jul*, og nokre elevar kommenterte også dette i eit ope spørsmål. Det verka ikkje som om det var like tydeleg for elevane at dei hadde ein valfridom då dei skulle orientera seg og ta val mellom eit utval tekstar på nett. I fokusgruppeintervjuet meinte ein elev at det var lett å finna relevante kjelder. Dette kan tyda på at eleven var trenna i å orientera seg i nettkjelder, utan at han reflekterte vidare over at dette gav han ein valfridom.

Mange elevar valde teikneoppgåva som lesestrategi til *Karens jul*. I beste fall var dette ein djupnestrategi der eleven måtte omforma tekst til visuelt uttrykk og dermed få ei personleg og djupare forståing av teksten. For nokon vart det nok også slik. For mange vart det likevel den lettvinde løysinga, noko som vart illustrert ved at ein del teikna politibilar. Oppgåva gav få retningslinjer, slik at det var legitimt å assosiera som ein ville, men desse lesarane har i alle fall ikkje kopla seg tett på teksten. Både lærarar og elevane i fokusgruppeintervjua tolka denne typen teikningar som ein «lett-variant» av lekser. Ein engasjert lesar tek val som støttar ei forståingsutviding. For å koma dit, må lesaren ha mykje erfaring med å ta val. Elevane treng å ta mange val, i mange situasjonar, for å verta sjølvstendige, og dei treng å få rettleiing frå læraren om kva vala inneber. Ei mogleg tolking av dei mange tilsynelatande lettvinde teikningane, kan vera at desse elevane ikkje har fått nok støttande rettleiing i å velja.

Interessante tekstar (Interesting texts): Eg tolkar det slik at Guthrie og Wigfield fyrst og fremst snakkar om skjønnlitteratur når dei forklarar faktoren «interessante tekstar», men eg meiner at det er like relevant å snakka om at faglitterære tekstar kan vera meir eller mindre interessante for den einskilde eleven på grunn av både innhaldet og det språklege nivået i teksten.

Dei færraste tiandeklassingar vil fatta intuitiv interesse for tekstar som *Karen* og *Karens jul*. Mindre tilgjengelege tekstar krev sterkare grad av andre faktorar for at lesaren skal verta engasjert, til dømes strategiundervisning og ros for innsats. Samtidstekstane var meir opplagt interessante. Innhaldet var nærare eleven si livsverd, temaa var aktuelle, og tekstane vart opplevde som røyndomsnære. I tillegg var språket enklare. I den eine klassen ville elevane gjerne ha lese meir av kronikken *Kjære kommentarfelt – slutt å skyve skam og skyld over på varslerne* (Tybring-Gjedde, 2018), medan elevane i ein annan klasse meinte at metoo-kampanjen ikkje hadde noko med dei å gjera. Nokre hadde heller ikkje høyrte om det. I denne klassen fenga *Skamløs* (Bile mfl, 2017) meir, og klassen let seg riva med i ein integreringsdebatt. For mange gutar var rapteksten *Det er lett å være rebell i kjellerleiligheten din* (Abdelmaguid og Patel, 2015) interessant, fordi dei kjente songen frå før, utan å ha høyrte

etter på teksten og reflektert over kva han eigentleg handla om. Den eine guten som var med i fokusgruppeintervjuet, skulle ynskt han kunne fått brukt meir tid med denne:

Der var jo det veldig mange metaforar, så den hadde det jo eigentleg vore kjekt å bruka litt meir tid på. For me fann jo ein god del metaforar, men me kunne sikkert funne endå fleire viss me hadde sett lengre... For det var jo eigentleg ein veldig god tekst, som var... når du tenker gjennom.

Elisabeth sa i det fyrste fokusgruppeintervjuet at ei utfordring ved å gje gode norskfaglege lekser, er å treffa elevane og vekke interesse hjå dei. Kjetil la til at det var spesielt vanskeleg å treffa gutane. Å finna tekstar som er knytte til livsverda til eleven, vil gjera det lettare å engasjera lesaren. På ei annan side må ein som lærar vakta seg for å leggja for mange av tekstane for nære erfaringane til elevane. Mange elevar, særleg gutar, ville nok vore heilt nøgde med å få ha *Guinness rekordbok* og *Veien til førerprøven – traktor* som hyllebøker gjennom ungdomsskuletida. Å slå seg til ro med dette er å ta frå eleven ei sjanse til å utvikla seg og få tilgang til nye perspektiv. Louise Rosenblatt (1956) meiner at god litteraturundervisning legg til rette for at elevane får fylgja sine egne interesser når dei vel tekstar, samstundes som elevane må få tilgang til kvalitetslitteratur. Dei fleste elevane treng erfaring med tekstar dei opplever som nære for å kunna utvikla ei djupare litterær forståing. Ein skal likevel ikkje undervurdera det potensialet som ligg i at ungdom ofte søker svar på emosjonelle og eksistensielle spørsmål, og at kvalitetslitteratur kan opplevast relevant på eit indre plan:

Especially in high school years, we should help young people to discover the power of literature to enable us to experiment imaginatively with life, to get the feel and emotional cost of different adult roles, to organize and reflect on a confused and unruly reality, and to give us pleasure through the very language that accomplishes these things (Rosenblatt, 1956, s. 66).

Hanna sa i fokusgruppeintervjuet at ho kjende seg att i novellene *Karen* og *Karens jul* sjølv om dei var gamle tekstar: «Det er jo ganske masse som på ein måte kan handla om andre». Johannes meinte at dei var relevante fordi dei handla om diskriminering, og Per trudde fleire ville sett koplinga mellom novellene og samtidstekstane dersom læraren hadde forklart denne meir eksplisitt:

Det går jo an, viss, etter me har hatt for eksempel då dei tre tekstane, då kunne jo læraren sagt, då, når me var ferdige med dei, korleis dei tekstane på ein måte hang saman. Og då er det

kanskje litt meir interessant å følga med. Og då forklara om det med at det handlar om diskriminering og sånt.

Det er ikkje statisk kva som er ein interessant tekst. Læraren kan leggja til rette for å skapa interesse. Per etterlyste meir støtte og forklaring av litterære tema frå læraren. Andre elevar ville truleg opplevd dette som ei altfor eksplisitt lærartolking som tok frå dei moglegheita til å utforska tekstane sjølve.

Ulike elevar treng altså ulik grad av støtte for å gå i dialog med teksten, og på ungdomstrinnet vil mange gutar trenga meir støtte enn jentene for å oppleve krevjande tekstar som interessante, både når det gjeld skjønnlitteratur og faglitteratur. Gutar har dårlegare lesedugleik enn jenter både på skulen vår og nasjonalt (Skoleporten, Solheim og Gourvenec, 2017), og gutar er mindre engasjerte i lesing enn jenter (Backe-Hansen, Walhovd og Huang, 2014; Roe, 2017). Å skapa engasjement for lesing gagnar alle elevane, men gutane vinn særleg mykje på det fordi dei i mindre grad enn jenter er sjølvregulerte og klarer å motivera seg til aktivitetar som dei ikkje ser nytte av eller glede i (Backe-Hansen mfl, 2014, s. 30-35; Roe, 2017, s. 26). Situasjonell interesse vil tena både gutar og jenter, men gutane treng denne hjelpa inn i fagstoffet i større grad enn jentene. Eg meiner særleg faktorane interessante tekstar og røyndomsnær undervisning er faktorar som kan skapa situasjonell interesse hjå gutar. Dette bør likevel ikkje vera spesielle «gute-tiltak». Skular med små kjønnsforskjellar er ikkje skular med særskilte tiltak retta mot gutar, men skular som får til å skapa eit godt læringsmiljø generelt. «Skolene vektla [...] en type allmennpedagogikk som er i samsvar med faktorer som har effekt på læring. Det ser ut til at særlig gutter profitterer på en slik praksis» (Backe-Hansen mfl. 2014, s. 95-96).

Strategiundervisning (Strategy instructions): I denne perioden har elevane arbeidd med eit utval av lesestrategiar, både som lekse og som aktivitetar på skulen. Strategiane var djupnestrategiar, og det var døme på overvaksingsstrategiar, elaboreringsstrategiar og organiseringsstrategiar (delkapittel 2.2.3). Lesebestillingane til elevane vart modellerte og forklarte av læraren fyrst. Eksplisitt leseforståingsundervisning er «konkret og direkte undervisning der læreren forklarar og demonstrerer effektive lesestrategier og hvordan de virker. Målet er å rette elevenes oppmerksomhet mot hva de selv kan gjøre for å få best mulig forståelse av den teksten de leser» (Andreassen, 2016, s. 253). For elevane var forteljingspyramide ein heilt ny strategi. Elisabeth fortalde i fokusgruppeintervjuet at mange elevar var usikre på dei nye strategiane: «Det var ganske innlysande i starten at dette var veldig nytt, og dei var usikre. Det kom klart fram at dei var ikkje vande med å jobba på denne

måten og då blei dei litt sånn spørjande og måtte ha hjelp, så det var litt viktig å modellera ein sånn». Etter at eleven har fått forklart og modellert modellen, vil dei etter kvart kunna laga han sjølve, men mange vil framleis trenga støtte frå læraren ei stund. Etter å ha fått erfaring med strategien vil eleven verta sjølvstendig og velja strategiar ut frå tekst og føremål.

Lesebestillingane elevane fekk, var planlagde slik at dei passa til teksten, og at dei passa til dei ulike lesefasane. Leksearbeidet var planlagt som undervegslesing, det vil seia at elevane skulle ha nok forkunnskapar til å arbeida sjølvstendig med lesinga heime. Det var tydeleg i fokusgruppeintervjuet med elevane at nokon trivst best med å lesa åleine, medan andre lærer betre av å lesa i samarbeid med andre. Særleg for dei sistnemnte er lærarstøtte i forkant av leksearbeidet viktig.

Elisabeth sa at ho såg tydelegare etter perioden enn før at lekselesing bør vera ein del av undervegslesingsfasen. Førelesinga bør skje på skulen, mens undervegslesing er fin lesetrening heime. Ho sa det var viktig å vera klar over om ein tenkjer at lekselesinga skal gjerast som før-, under- eller etterlesingsaktivitet. Lesebestillingane hadde knytt saman aktivitetane i timen og teksten på ein god måte i denne perioden: «Det me jobbar med og det som skal skje i timen, det er no blitt meir heilheitleg, for lekse er inn i dette. Lekse er ikkje noko som lever sitt eige liv og nokon oppgåver som er vortne gjort».

Eit tema for ei vidare drøfting er korleis ein kan planleggja lekselesinga som ein del av ei prosessorientert leseundervisning når elevane får lekse i form av periodeplanar? På skulen der eg arbeider, får elevane ein tovekesplan der dei sjølve planlegg kva tid dei vil gjera kvar lekse. Dette kan gjera at det vert vanskeleg å gjera leksene til ein integrert del av leseopplæringa ved skulen, slik Ottesen og Tysvær (2015) etterlyser. Ein mistar styringa med om elevane gjer leksene som førebuing eller etterarbeid, eller med andre ord, i kva fase eleven gjer det sjølvstendige arbeidet. Bergem og Dalland (2010, s. 45-46) peikar på at bruk av periodeplanar gjer det vanskelegare å ramma inn og oppsummera det faglege arbeidet, og elevane lagar seg strategiar for å verta ferdige med oppgåvene meir enn å få fagleg utbyte av arbeidet. Ein mogleg konsekvens er at bruk av periodeplanar hindrar læringsfremjande føremål som å repetera eller førebu fagstoff (delkapittel 2.2.1). Samstundes er det mange føremoner ved å gje elevane lekse i periodeplan, som at dei øver seg på å planleggja og arbeida sjølvstendig, og at dette er ei nyttig førebuing til vidaregåande skule.

Samhandling (Collaboration): Elevar som samhandlar om tekstar på ein god måte vil kunna sjå fleire perspektiv og konstruera ei vidare forståing av teksten. I fokusgruppeintervjuet

fortalde nokre av elevane at dei likte godt å lesa tekstar i samarbeid med andre, medan andre føretrekte å lesa åleine. Dei følte dei fekk konsentrert seg meir då og likte å få arbeida i sitt eige tempo. Dei elevane som likte å samarbeida om lesing, hadde to ulike forklaringar. Den eine forklaringa handla om at det var lettare å lytta til opplesen tekst enn å lesa med blikket. Dette er ei meir kognitiv forklaring, medan ein annan elev hadde ei forklaring som kan forklarast med sosiokulturell lese teori. Ho meinte at ulike elevar oppdaga ulike ting i ein tekst, og visste ulike ting frå før, og at ein dermed lærte meir av å lesa saman med andre.

For å få god samanheng mellom aktivitetar i timane og lekselesing er det viktig at ein er medviten om korleis ein brukar samhandling til å læra elevane strategiar på skulen. Heime er dei overlatne til seg sjølve.

Eksplisitt leseopplæring er meir effektiv enn implisitt leseopplæring (Andreassen, 2016, Anmarkrud, 2016). Ein god lesar vil til dømes føregripa og oppsummera teksten undervegs medan ho les. Dette er ein indre prosess som ikkje er lett å gjera tydeleg for eleven.

Lese prosessane kan verta tydelegare om elevane les i samhandling med kvarandre. Elevane kan til dømes få strategiane demonstrert ved å lesa i leseroller, der til dømes ein elev skal seia kva han trur kjem til å skje i det neste avsnittet, og ein annan skal oppsummera etterpå.

I undersøkinga mi samhandla elevane om tekstane medan dei las på skulen, og som etterlesingsaktivitet når dei samtala om tekstane til slutt i veka. Mange av elevane rapporterte i spørjeundersøkinga om at dei syntest dette var lærerikt og interessant, men ein del elevar var negative til samtale. Eit trygt klassemiljø er viktig for at kvar elev skal vera forvissa om at det han har å koma med, er verdfullt. I spørjeundersøkinga mi før perioden kom det fram at mange elevar var ukjente med å ha styrte, planlagde samtalar i klasserommet, særleg i norskfaget. Skepsisen ein del elevar følte mot samtalan, kan vera grunna i at elevane hadde lite erfaring og at dei ikkje var trygge nok på situasjonen.

Ros og påskjøning (Praise and rewards): Ei variert undervisning og varierte lekser vil gje elevane fleire meistringsarenaer og dermed gje lærarane fleire moglegheiter til å gje ærleg ros til eleven for innsats og framgang. I etterkant av undervisningsopplegget om minoritetsspråk skulle elevane ha ein skrivedag der dei fekk oppgåver der dei skulle visa refleksjon kring temaet. Erfaringa til lærarane var at mange av elevane fekk vist betre fram kunnskap og refleksjon i rollespelet enn på skrivedagen. Silje fortalde: «Men eg og ser jo òg at det er mange som er mykje sterkare munnleg enn dei er skriftleg, dei slit med å få det ned, på ein bra

måte, eller på ein veldig bra måte». At elevane fekk visa seg fram munnleg, gjorde at mange fleire fekk tilgang til ei uttrykksform der dei kunne få ektefølt ros for den faglege innsikta si.

Vurdering (Evaluation): Formell vurdering har ikkje vore noko viktig element i undersøkinga mi. Temaet munnlege aktivitetar og karaktergjeving vart diskutert noko under det siste fokusgruppeintervjuet med lærarane. Silje valde å gje elevane karakterar på fish-bowlane for å markera for dei at skulle ta det seriøst. Kjetil gjorde ikkje det, men han laga seg likevel eit inntrykk av den munnlege kompetansen og stilte spørsmålet om kva som skal telja som formelt vurderingsgrunnlag: «Når du kjem til slutt, i kva grad skal munnleg aktivitet og engasjement vera med og telja?». Kva som kan liggja til grunn for karaktergjevinga i munnleg norsk, er eit viktig tema, men det vert utanfor rammene til denne oppgåva å drøfta dette vidare.

I spørjeundersøkingane svara elevane at det å få tilbakemelding på leksearbeidet frå ein medelev, ikkje var ein måte å gjera lekseoppfølging som dei meinte dei lærte godt av. I fish-bowl skal elevane i ytre ring kommentera kvaliteten av samtalen hjå dei i indre ring. I rollespelet skulle ein jury vurdera kvaliteten på dei ulike argumenta. Utan at elevane har tenkt på det på den måten, så er dette tilbakemelding på leksearbeidet frå medelevar. Vurderinga har ikkje handla om kor mykje faktakunnskap kvar elev hugsar, men korleis eleven klarar å gjera seg nytte av kunnskapen sin i eit samspel med andre. Samtale som lekseoppfølging kan difor fungera som ein måte å vurdera kva meistringsmål eleven har nådd.

Lærarinvolvering (Teacher involvement): Lærarinvolvering handlar om at læraren kjenner den einskilde eleven og har realistiske mål. Når mange elevar melder at det er viktig at læraren gjev ei tilbakemelding på leksearbeidet deira, er nok dette eit uttrykk for eit ynske om å verta sett av læraren, i tillegg til det reint faglege ynsket om å få ei vurdering av kvaliteten på arbeidet.

Guthrie og Wigfield (2000, s. 416) skriv at lærarinvolvering er ein gjensidig prosess. Elevengasjement skaper lærarengasjement, og lærarengasjement skaper elevengasjement. Dette var tydeleg å sjå på lærarane etter nokre av timane med klasseromssamtalar. Elevane hadde vore engasjerte, og eg møtte lærarar i matpausen som strålte og hadde lyst å fortelja om dei kjekke elevane. Å oppleve at elevane responderer positivt på eit undervisningsopplegg gjev energi til å skapa nye opplegg som kan kveika leselysta og lærelysta hjå elevane, noko som i sin tur kan føra til at både timane og leksearbeidet vert opplevd som meningsfulle.



Elisabeth fortalde i fokusgruppeintervjuet etter perioden at klasseromssamtalane hadde utvikla relasjonane mellom ho og elevane:

Eg føler eg har blitt betre kjent med elevane. Eg føler eg ser meir, litt meir kven dei er no, og har oppdaga at oi, han var veldig flink munnleg. Eg har ikkje sett det så tydeleg før, men no har eg liksom fått sett litt nye sider ved dei, og ja, blitt meir kjent med kvar enkelt. Det har vore litt spennande, vil eg seia.

Samanheng mellom faktorane (Coherence of instructional processes): Utgangspunktet for studien min var å undersøkje korleis ulike lesebestillingar som lekse kunne opna for gode samtalar i klasserommet. Gjennom undersøkinga har eg sett meir og meir tydeleg korleis desse faktorane er ein del av ein større samanheng. Ulike prosessar påverkar og heng saman med kvarandre. Til dømes fungerte fish-bowl godt fordi elevane i leksearbeid fekk presentert varierte lesestrategiar som kravde metakognitiv lesing, og som var godt modellerte. Dette gjorde at elevane fekk utbyte av lesinga, men leseengasjementet hadde også samanheng med at fish-bowl var eit tydeleg meistringsmål for leksearbeidet, der kvaliteten på samtalen skulle verta vurdert av medelevar. Fish-bowl fungerte også godt fordi lærarane gjennom å gje elevane gode forkunnskapar og ei god tolkande opplesing som førlesingsaktivitet, aktualiserte tekstane og gjorde dei røyndomsnære for elevane. I tillegg fungerte denne samtaleforma godt fordi lærarane var involverte i elevane, kjente dei og plasserte elevar som kunne samtala godt saman i indre sirkel. Når elevane viser engasjement, smittar dette over på læraren, noko som igjen vil smitta over til elevane.

Å gjera ei forbetring eller tiltak innan ein av faktorane, kan påverka ein annan faktor positivt. Eit døme er at tiltaket samtale som lekseoppfylging gjorde at læraren såg elevane på ein ny måte, slik Elisabeth fortalde om, noko som igjen gjev henne eit vidare grunnlag for å gje elevane ros for meistring og innsats.

I tabellen under samanfatar eg kort korleis læraren kan støtta eleven i å utvikla strategiar, interesse og kunnskap (Alexander, 2003) gjennom å bruka faktorane i Guthrie og Wigfield-modellen, i dei ulike lesefasane:

Tabell 7: Korleis ein kan gjera seg nytte av dei ulike faktorane i Guthrie og Wigfield-modellen for å utvikla interesse, strategiar og kunnskap gjennom dei ulike lesefasane:

|                          | FØR LESING (PÅ SKULEN)  | UNDER LESING (HEIME)  | ETTER LESING (PÅ SKULEN)   |
|--------------------------|---|---|--|
| MÅL-ORIENTERING          | Klargjera mål. Heller meistringsmål enn prestasjonsmål.   | Eleven les sjølvstendig og målretta.  | Lekseoppfølging som fungerer som mål for lesinga. Meistringsmål.   |
| RØYNDOMSNER UNDERVISNING | Lærar kan leggja til rette for situasjonell interesse.  | (Lesebestillingar av typen hands-on).   | Lekseoppfølging som fungerer som situasjonell interesse.   |
| STØTTANDE RETTLEIING     | Lærar presenterer ulike val: av tekstar, eller av måtar å arbeida med teksten.  | Eleven har gjort eit val, og les ut frå det.  | Drøfting av tekstar, form, innhald, strategiar, grunngeving for val ein del av samtalen.   |
| INTERESSANTE TEKSTAR     | Elevane får presentert tekstar som er nære livsverda deira, eller som vert aktualisert for dei med støtte frå lærar.                  | Eleven les sjølvstendig.  | Drøfting av tekstar, form, innhald, strategiar, grunngeving for val ein del av samtalen.   |
| STRATEGI-UNDERVISNING    | Eksplisitt strategiundervisning. Klargjera innhald og grunngeving av lesestrategiar. Heller djupnestrategiar enn overflatestrategiar. | Eleven er gjort i stand til å arbeida sjølvstendig.   | Strategibruk er ein del av samtalen i lekseoppfølginga.  |
| SAMHANDLING              | For mange elevar er det svært verdfullt å samhandla om å lesa tekst i førlesingsfasen   | (Eleven les sjølvstendig.)  | Svært verdfullt å reflektera over innhald og form i teksten, og over strategibruk  |
| ROS OG PÅSKJØNING        | Ærleg ros frå lærar for innsats, deltaking og meistring ut frå elevens eige nivå.   | Ærleg ros frå lærar til elevar som gjer så godt dei kan med leksearbeidet ut frå eige nivå. | Ein samtale opnar ein arena der mange kan uttrykkja seg og læraren kan gje ektefølt ros til mange for innsats og måloppnåing ut frå eleven sitt eige nivå. |
| VURDERING                | Eleven får kjennskap til korleis arbeidet skal vurderast.   | Eleven har kjennskap til korleis arbeidet skal vurderast.                                   | Samtalen kan fungera som ei vurdering av meistringsmål.  |
| LÆRAR-INVOLVERING        | Læraren støttar eleven i val og lesing.   | Læraren støttar eleven i val og lesing.   | Eleven støttar eleven til å uttrykkja seg og reflektera over tekst.  |

### 5.1.2 Drøfting av materialet ut frå dimensjonane kunnskap, strategiar og interesse

Tradisjonelt handlar mykje av lekseoppfylginga om dimensjonen kunnskap, og om eleven har nådd dei prestasjonsmåla som er sett. Alexander og Murphy (1998) meiner at eit einseitig fokus på ein av dei tre dimensjonane kunnskap, strategiar og interesse ikkje fremjar optimal læring, dei må sjåast i samanheng: «Knowledge, interest, or strategic ability alone did not ensure optimal academic performance. The integration of all three is what marked maximal performance» (Alexander og Murphy, 1998, u.s). Når desse dimensjonane var kopla saman i undersøkinga dei refererer til, utvikla studentane seg i større grad til lesarprofilar med meir effektive strategiar (delkapittel 2.2.6 og 3.1). God undervisning og god leksepraksis tyder at det er ein klar samanheng mellom aktivitetar i timane, lesebestillingar og korleis lærar fylgjer opp leksa. Samtalar om leksearbeidet kan handla både om fagleg forståing av teksten og om korleis eleven har gått fram for å forstå: «Alt avhengig av lesebestillingen, kan [samtales] handle om egen leseprosess, eller om forståelse av eller egen mening om tekstinnhaldet» (Ottesen og Tysvær, 2017, s. 165). Viss leksearbeidet skal vera ein integrert del av leseopplæringa, bør læraren ha planlagt i kva lesefase lekselesinga skal skje. Undersøkinga mi tyder på at leksearbeidet bør skje som undervegslesingsaktivitet, medan førlesings- og etterlesingsaktivitetane skjer på skulen. Det er viktig å nytta førlesingsfasen til å skapa interesse. Dei færraste elevane på ungdomstrinnet er komne til det nivået der dei er kyndige lesarar (delkapittel 2.2.6) og er motiverte innanfrå. Derfor er det viktig at læraren skapar situasjonell interesse. Førlesingsfasen bør gje eksplisitte instruksar om strategibruk, slik at eleven vert gjort i stand til å arbeida sjølvstendig i undervegslesingsfasen heime. I tillegg bør førlesingsfasen gje eleven nok bakgrunnskunnskap til at det er realistisk at han vil forstå innhaldet i teksten, men ikkje så mykje kunnskap at det tek frå eleven moglegheita til å gjennomføra si eiga, granskande lesing. I undervegslesingsfasen, som er den individuelle lekselesinga heime, er dimensjonane strategiar og kunnskap viktigast. Interesse må vera skapt på førehand, på skulen. Likevel kan ein tenkja seg leksearbeid som vekker situasjonell interesse i seg sjølv. Valfridom mellom tekstar og mellom strategiar kan skapa interesse. Som variasjon til leseleksa kan andre typar lekse som kan vera motiverande. Dette kan til dømes vera røyndomsnære lekser som ligg nære eleven si eiga livsverd, eller som koplar eleven på «den ekte verda». Døme kan vera å gjera intervju med eldre folk for å kartleggja grammatikken i dialekten, eller å laga ein film om eit emne. Etterlesingsfasen knyter saman dimensjonane strategiar, interesse og kunnskap. Undersøkinga mi viser at klasseromssamtalen kan vera ein god måte å løysa dette på, som ein aktivitet som skapar situasjonell interesse, og som opnar for at elevane får reflektera om både strategiar og kunnskap.

### 5.1.3 Norskleksa som ein måte å fremja metakognisjon og refleksjon

Korleis kan norskleksa fremja metakognisjon og refleksjon? Metakognitiv lesing tyder at lesaren overvakar eiga forståing og er medviten om å gjera stoffet til sitt eige. Slik eg ser det, vil ei metakognitiv lesing hjelpe eleven til å vera i stand til å reflektera over stoffet, og bruka kompetansen sin i samhandling med andre. Elevane eg har intervjuja forklarar refleksjon med at ein kan lesa mellom linjene og å kunna seia med eigne ord kva teksten handla om. Dette svaret kunne like godt vera ei forklaring på omgrepet metakognisjon. Kva skil desse to omgrepa? Dei høyrer til ulike teoritradisjonar. Omgrepet metakognisjon er knytt til kognitiv psykologi og kognitiv lese teori, og handlar om korleis hjernen skapar mening av tekst. Det handlar om individet. I norskleksa er det viktig at eleven får trening i å tolka både form og innhald, og å lesa ut frå ulike perspektiv. Eksplisitt opplæring i strategiar, aktivitetar som skapar situasjonell interesse og etter kvart individuell interesse, og medvit om eigen kunnskap, er tre dimensjonar ved leseopplæring som kan fremja metakognitiv tenking og gjera eleven i stand til å lesa tekstar sjølvstendig. Ei sjølvstendig lesing gjer eleven klar til å reflektera over teksten i samhandling med andre.

Omgrepet refleksjon høyrer til ein sosiokulturell tradisjon. Å lata eiga forståing møta andre si, er å reflektera. Ligg det så eit danningspotensial i omgrepet refleksjon? Eg meiner at svaret er ja. Å reflektera om tekst er å verta medviten korleis eg som lesar samhandlar med teksten og korleis forståinga mi av teksten utviklar seg i møtet med dei andre lesarane. Laila Aase formulerer at danning er «hvem man *er* når man kan noe og hvordan *det* man kan, er avhengig av hvem man er (Aase, 2005b, s. 35). Det kvar einskild elev bidrar med i den reflekterte samtalen, er «noko anna og mykje større enn målbar kunnskap og ferdigheit» (Breivega mfl, 2016, s. 38).

## 5.2 Undersøkinga vurdert som aksjonsforskning

Aksjonsforskaren ynskjer å «(...) studere klasserommet som helhet – slik som man opplever det – uten å manipulere eller studere enkeltvariabler isolert» (Rones, 2016, s. 59). Å bruka eit mangfald av metodar i datainnsamling og drøfta desse i ljøs av modellen til Guthrie og Wigfield (2000) har opna augo mine for korleis ulike faktorar i klasserommet utgjer ein heilskap som i større eller mindre grad gjev grunnlag for engasjert lesing og for refleksjon, både når elevane gjer leselekser heime og når dei samhandlar i timane.

I det fylgjande viser eg til dei fem punkta eg har som forventingar til kvaliteten av undersøkinga mi, jamfør delkapittel 3.1.1.

Undersøkinga skal ta utgangspunkt i reelle problem: Både fokusgruppeintervjuet med lærarane og spørjeundersøkinga før peika i same retninga: Norskleksene vart oppfatta som keisame og lite varierte. Leksene gav i nokon grad elevane opplæring i omgrepsforståing, men i liten grad trening i djupare strategiar som kunne gje elevane trening i metakognitiv lesing.

Undersøkinga skal visa døme på didaktiske tiltak som er grunnjevne i forskingslitteratur.  
Lærarane skal kunna vidareutvikla tiltaka på bakgrunn av teoretisk forståing og didaktiske refleksjonar : Tiltaka som gjeld lesebestillingar og lekseoppfølging, er grunnjevne i teori om lekser, lesing, samtaledidaktikk og motivasjonsteori. Eg har freista å presentera teoriane tydeleg, og å visa koplingane mellom teori og praktiske tiltak. Lærarane uttrykkjer i loggane og i fokusgruppeintervjuet etter perioden at dei har gjort seg erfaringar som dei vil gå vidare med.

Deltakarane skal vita at dei vert respekterte og er likeverdige: Lærarane uttrykte i fokusgruppeintervjua og loggane at dei sette stor pris på å få vera med i undersøkinga, og at dei såg på det som lærerikt og nyttig. Elevane brukte tid på å svara på spørjeundersøkinga. Dei gav i varierende grad grundige svar, men alle som var med, har i alle fall svara. Det tolkar eg til at dei har opplevd at svara deira har vore nyttige og viktige. Mange har også uttrykt seg negativt til perioden. Eg tolkar det til at dei vågar å vera ærlege, noko som er eit uttrykk for tillit til at den oppriktige meininga deira vert lytta til.

Innsamla data skal visa reelle tendensar: Det er viktig å minna om at dei meir kvantitative delane av materialet ikkje kan tolkast statistisk, det vil seia spørjeundersøkingane. Eg har tolka og kategorisert svara i dei opne spørsmåla. Det lukka spørsmålet har ein metodologisk veikskap ved at mange elevar misforstod kva dei skulle gjera i før-undersøkinga. Likevel meiner eg at mangfaldet av datainnsamling har gjeve meg eit bilete av korleis elevane har opplevd undersøkinga. Til dømes har mange uttrykt gjennom det lukka spørsmålet at klasseromssamtale er ein lærerik måte å gjera lekseoppfølging på, og dette samsvarar med funna frå dei opne spørsmåla, loggane og fokusgruppeintervjua med både lærarane og elevane.

Eg ser ein fare for at eg tolkar negative haldningar tendensiøst. Når ein del elever uttrykkjer at til dømes klasseromssamtale var noko dei ikkje lærte av og som ikkje var kjekt, tolkar eg dette til at dei har for lite erfaring med planlagde samtalar. Det er viktig at eg er klar over rolla mi

og er medviten på at eg ynskjer å tolka utsegner i den retninga mitt eige engasjement ligg. Samstundes kan eg grunnje i teori om samtaledidaktikk at gode samtaledugleikar og trygg kultur i klasserommet er noko som tek tid å utvikla: «Å lære seg å ha lærende samtaler kan sammenlignes med å lære å lese og skrive. Man må samtale jevnlig, trene på ferdigheter, reflektere over det man gjør, og justere underveis. Da vil man erfare at samtalene langsomt blir bedre» (Børresen, 2016, s. 99).

Undersøkinga skal vera nyttig for lærarane, for elevane som var med, for skulen, og i ein større kontekst: Eit viktig poeng er at undersøkinga har gått over ein kort tidsperiode, fem veker. Reelt sett har dei hatt tre tydelege leselekser, og tre til fire planlagde klasseromssamtalar. Fem veker skaper ikkje i seg sjølv ei endring. Ein kan heilt sikkert ikkje måla endring i læringsutbyte eller lesedugleik hjå elevane på denne tida. Så må ein også hugsa på korleis ein evaluerer aksjonsforskning. Kvaliteten har vore god viss undersøkinga har vore ein del av ein sirkel der ein gjennomfører tiltak, evaluerer og planlegg nye tiltak på bakgrunn av erfaringane. Tiltaka i undersøkinga mi har vore døme på korleis ein kan konkretisera teori til verkeleg undervisning. Lærarane uttrykte at dei såg fram til vidare samarbeid og til å arbeida vidare med dei erfaringane dei hadde gjort seg. Dette tyder på at dei har sett i gang ein prosess, ein hermeneutisk sirkel «der en beskrivelse av et problem eller vekstpunkt fører til planlegging av et tiltak som prøves ut og evalueres, deretter en ny spiral med revidert tiltak» (Riese, 2016, s. 47).

Kollegiet på skulen der eg arbeider, har erfaring med utviklingsprosjekt, og me held no på med aksjonslæring i form av LP-modellen (Høgskolen i Innlandet, u.d.), med fokus på fagleg trivsel hjå gutar. Tiltak som gjeld fagleg trivsel og utvikling generelt har potensial i seg til å hjelpa gutane spesielt, fordi dei i mindre grad enn jentene er sjølvregulerte og maktar å skapa fagleg engasjement for fagstoff dei ikkje har eit forhold til eller ser nytten av å setja seg inn i. Erfaringane frå undersøkinga mi er aktuell innan utviklingsarbeidet på skulen. At alle lærarane er i ein prosess med aksjonslæring, aukar sjansane for at undersøkinga mi kan vera nyttig for fleire enn dei lærarane som deltok som informantar.

Eg registrerer at det med jamne mellomrom dukkar opp ein debatt i det offentlege rommet om leksefri skule. Vona mi er at undersøkinga mi kan vera eit sakleg bidrag i denne debatten. I kapittel 3 peika eg på at det er overraskande lite forskning om lekser. Særleg er elevperspektivet fråverande i tilgjengeleg lekseforskning. Undersøkinga mi kan vera eit lite bidrag til å fylla dette tomrommet.

Då eg pakka saman etter den siste spørjeundersøkinga i den eine tiandeklassen, observerte eg at elevar stod frivillig att i klasserommet i friminuttet og ville diskutera opplegget for dialektundervisninga med norsklæraren sin. Dei skulle ha ein dialekt-Idol og lærar og elevar var i full gang med å utarbeida opplegget og reglane for konkurransen. Elevane kom med gode framlegg, og dei viste tydeleg at dei gledde seg til norsktimen. Dette glimtet viser ein involvert lærar med omsorg for elevane, både menneskeleg og fagleg, som i samhandling med elevane la opp til røyndomsnær undervisning med god moglegheit til å skapa situasjonell interesse for fagstoffet. Dialekt-Idol høyrdest ut for meg til å kunna verta eit meistringsmål som kunne engasjera elevane til å lesa med djupnestrategiar for å koma i dialog med fagstoffet. Den munnlege aktiviteten dialekt-Idol ville verta ei form for lekseoppfylging der elevane gav kvarandre ei vurdering, sidan det skulle vera ein konkurranse. Eg veit ikkje meir om førebuingane, men kanskje nokre av elevane fann fram interessante munnlege eksempeltekstar av dialektbrukarar dei har eit forhold til? Eit kvalitetsteikn ved aksjonsforskning er at ho fører til varig endring. Me må eitt år eller to fram i tid før me kan evaluera om undersøkinga mi har ført til varige endringar, men eg vel å lata glimtet eg fekk av dialekt-Idol-førebuingane stå som eit symbol på eit klasserom med god samheng mellom aktivitetar i timane, lesebestillingar som lekse, og engasjerande lekseoppfylging som kan skapa refleksjon.

### **5.3 Behov for meir forskning**

I skrivande stund går diskusjonen om verdien av lekser for fullt. Forkjemparane for leksefri skule likar og deler facebook-innlegget som opnar med: «Jeg som mor HATER lekser. Jeg vil få lov til å kun være mor. Og ikke leke lærer på kvelden» (Thorhallsdottir, 2018). Innlegget har vorte delt 1650 gonger, og responsen på innlegget førte til at Thorhallsdottir oppretta underskriftskampanjen «Ja til leksefri skole», som er planlagt å verta overlevert til Kunnskapsdepartementet. Dei som er positive til lekser spreier kanskje meiningstrynginga «Leksefri – for elever eller foreldre?» (Gjerde, 2018). Cooper (2007) meiner det er metodologisk vanskeleg å gjera samanliknande studiar av elevar som får lekser kontra elevar som ikkje får lekser, fordi alle andre variablar måtte vera like (Cooper, 2007, s. 17-18). Likevel meiner eg det bør forskast meir på leksefrie skular, og samanlikna dei læringsfremjande føremåla motivasjon, strategiopplæring og kunnskapstileigning ved dei to modellane (delkapittel 2.1.1). Meir kunnskap om dette vil føra til ein meir opplyst samfunnsdebatt. Samanliknande studiar kunne også teke føre seg ikkje-læringsfremjande

føremål (Cooper, 2007, S. 6-7), som relasjonen mellom skule og heim, og relasjonen mellom born og foreldre, på skular med og utan heimelekse.

Mange ungdomsskular gjev lekse i form av periodeplanar, der eleven sjølv planlegg kva tid han vil arbeida dei ulike måla og arbeidsoppgåvene. Eg meiner det burde vore forska meir på bruken av periodeplanar. Ei problemstilling er i kva grad periodeplanar trenar ikkje-læringsfremjande føremål (Cooper, 2007, s. 6-7) som elevane gjerne får høyra at dei må trenar på før vidaregåande skule og arbeidsliv. Dette kan vera føremål som å planleggja og å ha gode arbeidsrutinar. Ei anna problemstilling er i kva grad periodeplanar legg til rette for at leksearbeidet kan vera ein integrert del av leseopplæringa på ein skule (Ottesen og Tysvær, 2016 og 2017), der førlesings- og etterlesingsaktivitetar går føre seg på skulen, medan lekselesinga er ein undervegslesingsaktivitet der eleven får trenar på å lesa sjølvstendig.

Til slutt vil eg nemna at mykje av forskinga om lekser er kvantitativ forskning (Valdermo, 2016, s. 27). Eg støttar meg til Valdermo sitt syn om at kvalitative tilnærmingar vil kunna gje andre og meir utfyllande svar enn statistiske undersøkingar kan gjera, og at lekser må studerast i samspel med undervisning (Valdermo, 2016, s. 27). Eleven sitt perspektiv er viktig å få med, til liks med foreldra sitt.



## 6 Konklusjon

Den amerikanske lekseforskeren Harris Cooper skriv at lekser har både positive og negative konsekvensar (Cooper, 2007, s. 8). Informantane i undersøkinga mine peika på to potensielt negative konsekvensar. Den fyrste er ein fare for at leksearbeidet reproducerer skilnader mellom folk, ved at elevane som mest treng å gjera lekser, i minst grad gjer dei. Dei har heller ikkje støtte heimanfrå i leksearbeidet. Ein annan potensielt negativ konsekvens er at mange elevar er svært lite motiverte for å gjera lekser, og dei ber denne haldninga med seg inn i klasserommet. Det er legitimt å diskutera desse problematiske sidene ved lekser, samtidig som ein peikar på dei positive sidene. «With a few exceptions, the positive and negative consequences of homework can occur together» (Cooper, 2007, side 12).

Oppgåva mi tek ikkje stilling til om leksefri skule er ei pedagogisk betre løysing enn praksisen med heimelekser, då eg ikkje har innhenta informasjon til å gjera ein komparativ analyse mellom desse to modellane. I litteratursøket mitt har eg ikkje funne grundig forskingslitteratur om leksefrie skular i norsk samanheng. Utgangspunktet for oppgåva mi er ein skule som har lekser. Sjølv om lekser for mange elevar er det mest demotiverande ved skulen, har eg tru på at det er mogleg å gje lekser som gjer eleven engasjert. Spørsmålet er ikkje om lekser gjev læringseffekt, men kva lekser som kan gje læringseffekt?

Eg meiner at det ikkje nødvendigvis er faktorar ved lesebestillinga i seg sjølv som avgjer om lekse har læringspotensial. Sjølve formuleringa av lesebestillinga er berre ein del av det å gje gode lekser, sjølv om djupnestrategiar har meir potensial til å gjera eleven mentalt påkopla enn overflatestrategiar. Ein må sjå på heile undervisninga i samanheng. Leksearbeidet kan gje god mening for eleven, og det er læraren som skaper mening gjennom å forklara, knyta til aktivitetar i timane og skapa eit mål for lesinga ved hjelp av gjennomtenkt lekseoppfølging. I undersøkinga mi har me prøvd ut klasseromssamtalen som ein måte å fylgja opp lekse på. Eleven eg intervjuar i pilotprosjektet svara «Ja, ja, sjølv sagt. Men dei gjer jo ikkje det heller» på spørsmålet om samtale i klasserommet kan vera ein god måte å få lekseoppfølging på. Eg meiner samtalen er ein lekseoppfølgingsmåte som i stor grad opnar for elevaktivitet og refleksjon, men at det tek tid å utvikla elevane til å verta trygge nok til å undersøka ei sak i samhandling med andre, meir enn berre å leita etter eit fasitsvar.

For at leselekse skal vera ein integrert del av leseopplæringa på ungdomsskulen, er det viktig at læraren planlegg kva leseaktivitetar elevane skal gjera i dei ulike lesefasane. Det er også viktig at læraren er medviten om at god leseopplæring utviklar elevane sine strategiar,

kunnskap og interesser. Modellen til Guthrie og Wigfield (2000) skildrar faktorar i klasserommet som kan utvikla desse tre dimensjonane. Mange elevar på ungdomsskulen vil vera i akklimatiseringsfasen, der dei har lite kunnskap om faget eller temaet, få strategiar og lite interesse av fagstoffet (delkapittel 2.2.6). I undersøkinga mi rapporterte nesten 30 prosent av elevane at dei passar til lesarprofilen «motvillig lesar». Ein slik elev har kunnskap og strategiar, men manglar interesse for skulearbeidet. Målet med leseopplæringa må vera å utvikla elevane gjennom kompetansefasen og i retning av å vera ein kyndig lesar, slik som elevar med lesarprofilen «svært kompetent lesar» er (Alexander, 2003, s. 12; Alexander, 2005, s. 427-430). Ein slik lesar har fagleg interesse, varierte strategiar og god bakgrunnskunnskap. For å koma dit, treng elevane mange erfaringar med situasjonell interesse, aktivitetar som er kjekke i seg sjølve, og som kan vekke interessa for det faglege. Dei treng å tryggjast på at dei har fagleg kunnskap, og dei treng eksplisitt opplæring i lesestrategiar. Funn i undersøkinga mi at tyder på at elevane er særleg mottakelege for situasjonell interesse i førlesingsfasen. Denne skjer på skulen. I tillegg modellerer læraren lesestrategiar og gjev nok bakgrunnskunnskap i førlesingsfasen. Eleven arbeider sjølvstendig med lesebestillinga heime i undervegslesingsfasen, før ho prøver ut forståinga si på skulen i etterlesingsfasen. Klasseromssamtale opnar for ei dialogisk tilnærming, og for at eleven får undersøka forståinga si i refleksjon saman med kvalifiserte andre.

Klasserommet gjev ein unik sjanse til å samhandla om tekst, mens leksearbeidet gjev ein unik sjanse til at eleven får trene på å lesa tekst sjølvstendig. Fagspesifikk lesing i norskfaget krev at lesaren rettar merksemda mot språk, form og oppbygging, gjer koplingar mellom element i teksten og prøver å fylla dei tomme romma gjennom tolking, med andre ord ei metakognitiv lesing. Dette gjeld både skjønnlitterære og faglitterære tekstar. Ei god norskfagleg lekse gjev eleven trening i å lesa med ulike perspektiv på ein sjølvstendig måte. For å få det til må eleven bruka tid, tolka og forstå teksten ut frå kontekst; altså ei djupnelesing. Å ha det for travelt med tekstar er det motsette av fagspesifikk lesing i norskfaget.

## Kjelder

- Abdelmaguid, M.O.Y og Patel, C./Karpe Diem/Cosmos Music Grout (2015) «Det er lett å være rebell i kjellerleiligheten din», musikkvideo [Internett]. Tilgjengeleg frå: <http://karpediem.no> [Sett 2. januar 2018].
- Alexander, P.A. (2003) The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher* 32(8), s. 10-14.
- Alexander, P.A. (2005) The path to competence: a lifespan development perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), s. 413-436.
- Alexander, P.A og Murphy, P.K. (1998) Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90(3). Lasta ned frå <http://psycnet.apa.org.pva.uib.no/fulltext/1998-10717-007.html>. [Lesedato 2. mai 2018].
- Andreassen, R. (2016) Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I: Bråten, I. red. *Leseforståelse. 2. oppl.* Oslo: Cappelen, s. 252-282.
- Anmarkrud, Ø. (2009) *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst* [doktorgradsavhandling]. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Anmarkrud Ø. (2016) Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I: Bråten, I. red. *Leseforståelse. 2. oppl.* Oslo: Cappelen, s. 221-251.
- Anmarkrud, Ø. og Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier – hva klasseromsundervisningen har lært oss. I: Matre, S. og Skaftun, A. red. *Skriv! Les!* Trondheim: Akademika forlag, s. 193-212.
- Antonacci, P.A. og O'Callaghan, C.M. (2011) *Developing Content Area Literacy*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Asperanden, E.M. (2014) *Leseopplæring på yrkesfag – det toget har vel gått?* [mastergradsoppgåve]. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K.B., Huang, L. (2014) *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Berge, I.M., Helgevold, L. og Schultz-Heidorf, K. (2017) Hva lærerne rapporterer om egen undervisning i lesestrategier. I: Gabrielsen, G. red. *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 166-185.

- Bergem, O.K. og Dalland, C. (2010) *Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering. Hva gjør vi?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergo, A.O. (2012) Blir ikke flinkere av lekser. *Dagsavisen* [Internett], 6. nov. Tilgjengeleg frå: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/blir-ikke-flinkere-av-lekser-1.473479>. [Lese 10. mars 2017].
- Bile, A., Sour, S.N. og Hertz, N. (2017) *Skamløs*. Oslo: Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2017) Norskfaget. Når ble forskningsbasert argumentasjon en hersketeknikk? *Dagbladet* [Internett], 9. mars. Tilgjengeleg frå: <https://www.dagbladet.no/kultur/nar-ble-forskningsbasert-argumentasjon-en-hersketeknikk/67379865>. [Lese 27. februar 2018].
- Breivega, K.M., Haug, K.H., Johnsen-Høines, M. og Rangnes, T. E. (2016) Klasseromsdebatt som dannelsesarena *Norsklæreren* 4/2016, s. 38-43.
- Brøyne, T. (2016) Lærerstudenter – Lærer lite om lekser *Bedre skole* 1/16, s. 30-31.
- Bråten, I. (2016a) Leseforståelse – innledning og oversikt. I: Bråten, I. red. *Leseforståelse*. 2. oppl. Oslo: Cappelen, s. 9-19.
- Bråten, I. (2016b) Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: Bråten, I. red. *Leseforståelse*. 2. oppl. Oslo: Cappelen, s. 45-82.
- Børresen, B. (2015) En egen form for samtale. I: Christensen, H., Stokke, R.H. red. *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal norsk forlag, s. 18-34.
- Børresen, B. (2016) Samtalen i klasserommet – samtale og læring. I: Kverndokken, K. red. *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 89-102.
- Christensen, H., Stokke, R.H. (2015) Innledning. I: Christensen, H., Stokke, R.H. red. *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal norsk forlag, s. 9-17.
- Cooper, H. (1989) *Homework* New York: Longman.
- Cooper, H. (2007) *The Battle Over Homework. Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. 3. utg. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Creswell, J. (2014) *Educational research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* 4. utg. Harlow: Pearson Education Limited.
- Drangeid, M (2014) *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Fjørtoft, H. (2014) *Norskididaktikk* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2015) Prinsippnotat om lekser. *fug.no* [Internett], 10. feb. Tilgjengeleg frå: <http://www.fug.no/tre-viktige-fug-vedtak.5691935-152787.html>, [lese 28. november 2016].

- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2017) FUGs prinsippnotat om lekser. *fug.no* [Internett], 2. feb. Tilgjengelig frå: <http://www.fug.no/fugs-prinsippnotat-om-lekser-2016.5957462-379273.html>. [Lese 5. september 2017].
- Furnes, B. og Norman, E. (2016) Kunnskap om metakognisjon er viktig i skolen. *Språkløyper-bloggen* [Internett], 6. jan. Tilgjengelig frå: <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=101563&categoryID=17610>, [Lese 15. april 2018].
- Furu, E.M. (2013) Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I: Brekke, M. og Tiller, T. (red) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 45-61.
- Gabrielsen, G. og Strand, O. (2017) Rammer og metoder for PIRLS 2016. I: Gabrielsen, G. red. *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* Oslo: Universitetsforlaget, s. 13-31.
- Gabrielsen, G. og Hovig, J.B. (2017) Hovedresultater fra PIRLS 2016 i Norden. I: Gabrielsen, G. red. *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv* Oslo: Universitetsforlaget, s. 32-48.
- Gjerde, M.L. (2018) Leksefri – for elever eller foreldre? *Drammens tidende* [Internett], 2. mai. Tilgjengelig frå: <https://www.dt.no/meninger/politikk-og-samfunn/skole/leksefri-for-elever-eller-foreldre/o/5-57-887231>. [Lese 11. mai 2018].
- Grepperud, G. og Skrøvset, S. (2012) *Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Grønmo, L.S., Onstad, T., Nilsen, T., Hole, A., Aslaksen, H., Borge, I.C. (2012) *Framgang, men langt fram. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2011*. Oslo: Akademika forlag.
- Gulliksen, M.S. og Hjardermaal, F.R (2011) Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen? *Techné serien. Vetenskapliga perspektiv och metoder inom slöjdfaget*, 1/2011, s. 174-190.
- Guthrie, J.T og Wigfield, A. (2000) Engagement and Motivation in Reading. I: Kamil, M.L, Mosenthal, P.B, Pearson, P. D. og Barr, R. red. *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, s. 403-422.
- Hansen, A.V. (2009) *Lektier i den danske folkeskole* [doktorgradsavhandling]. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

- Helljesen, V. (2015) Forsker – Lekser har en positiv effekt. *NRK.no* [Internett], 20. okt. Tilgjengeleg frå: [https://www.nrk.no/norge/forsker - -lekser-har-en-positiv-effekt-1.12612746](https://www.nrk.no/norge/forsker--lekser-har-en-positiv-effekt-1.12612746). [Lese 5. mars 2018].
- Henning, Å. (2014) *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. 3. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hertzberg, F. (2016) Muntlighet i norskfaget – hvor er vi nå? *Norsklæraren* 2/2016.
- Hoem, K. (2016) Norskpensum på villspor. *NRK Ytring* [internett], 28. nov. Tilgjengeleg frå: <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743> [Lese 5. mars 2018]
- Hoem, T.F., Håland, A. og Skartveit, B.S. (2015) Kva vil det seia å vera leselærer på faget sine egne premissar? *Bedre skole* 2/2015, s. 61-72.
- Høgskolen i Innlandet (u.d.) Læringsmiljø og pedagogisk analyse - L&P. *inn.no* [Internett], tilgjengeleg frå: <https://www.inn.no/prosjektsider/laeringsmiljoe-og-pedagogisk-analyse>, [Lese 6. mars 2018].
- Jørgensen, C. og Onsberg, M. (2011) *Praktisk argumentation*. 3. utg. Valsby: Nyt teknisk forlag.
- Kielland, A. *Karen* (1882), utgåve frå Gimnes, S. og Hareide, J (2009): *Norske tekster*. Oslo: Cappelen Damm. S. 271-276.
- Kulbrandstad, L.I. (2018) *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet (2017a) *Overordnet del – verdier og prinsipper. Høringsutkast 10.03.2017*. Lasta ned frå <https://www.regjeringen.no>. [Lasta ned 23. februar 2018].
- Kunnskapsdepartementet (2017b) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsett 1.9.2017. Lasta ned frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen>. [Lasta ned 23. februar 2018].
- Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. 4. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2012) *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstutvalg*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Kverndokken, Kåre (2016) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Leksefri familie (2015) Hvorfor leksefritt. *leksefrifamilie.no*. [Internett]. Tilgjengeleg frå: <https://www.leksefrifamilie.net/hvorfor-leksefritt>, [Lese 13. oktober 2017]
- Levin, M (2017) Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I: Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L.H., Steen-Olsen, T. og

- Stjernstrøm, E. red. *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm, s. 27-44.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Foy, P., Stanco, G.M. (2012) *TIMSS 2011 International Results in Science*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center
- Maagerø, E. (2015) Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I: Christensen, H., Stokke, R.H. red. *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal norsk forlag, s. 18-34.
- Nielsen, I., Gourvenec, A.F. og Skaftun, A. (2014) Lesing i norsk I: Skaftun, A., Solheim, O.J. og Uppstad, P.H. red. *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damma Akademisk, s. 181-198.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*.
- Nynorskordboka (2006), 4. utg. Oslo: Samlaget.
- Ottesen, S.H. og Tysvær, Aa. (2015) Fort ferdig eller lurt lest? – En undersøkelse om lekselesing i ungdomsskolen *Bedre skole* 4/15 s. 40-47.
- Ottesen, S.H. og Tysvær, Aa. (2017) Lekser, lesing og lærelyst. I: Lyngsnes, K. og Rismark, M. red. *Didaktisk praksis 5. – 10. trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 153-170.
- Riese, H. (2016) Å være lærer og forsker innenfor et kvalitativt design. Aksjonsforskning som en autoetnografisk praksis. I: Ulvik, M., Riese, H., Roness, D. red. *Å forske på egen praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, s. 36-58.
- Roe, A. (2014) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A (2015) Leseopplæring og lesestrategier. I: Elstad, E. og Turmo, A. red. *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. 5. opplag Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2017) Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I: Kverndokken, K. red. *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 13-32.
- Roness, D. (2016) Aksjonsforskning og kvantitativ metode. I: Ulvik, M., Riese, H., Roness, D. red. *Å forske på egen praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, s. 59-78.
- Ronold, K. (2014) *Lekser og læring i naturfag – kan vi lære noe fra Finland? En komparativ studie i bruk av lekser basert på data fra TIMSS 2011* [mastergradsoppgåve]. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- Rosenblatt, L. (1956) The acid Test for Literature Teaching *The English Journal* 2/45, s. 66-74.
- Rønning, M. (2010) *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

- Skaftun, A. og Solheim, O.J. (2014) Tilpasset leseopplæring i en sammensatt tekstkultur. I: Skaftun, A., Solheim, O.J. og Uppstad, P.H. red. *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm, s. 33-54.
- Skaftun, A., Wagner, Å.K.H. og Aasen, A.J. (2015) Fagoverskridende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? *Bedre skole* 2/2015, s. 50-60.
- Solheim, O.J. (2014) Engasjement som faktor i leseopplæringen. I: Skaftun, A., Solheim, O.J. og Uppstad, P.H. red. *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* Oslo: Cappelen Damm, s. 71-94
- Solheim, O.J. og Gourvennec, A.F. (2017) Gutte- og jentelesere i topp og bunn. En utforsking av leserprofiler. I: Gabrielsen, E. red. *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 106-203.
- Skoleporten (2018) [Internett] [www.skoleporten.udir.no](http://www.skoleporten.udir.no) [Lese 5. januar 2018].
- Skram, A. (1885) *Karens jul* Utgåve frå Gimnes, S. og Hareide, J. red (2009): *Norske tekster* Oslo: Cappelen Damm, s. 247-252.
- Strand, O., Wagner, Å.K., og Foldnes, N. (2017) Flerspråklige elevers leseresultater. I: Gabrielsen, E. red *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femårs perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 75-95
- Strømsø, H.I. (2016) Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I: Bråten, I. red. *Leseforståelse*. 2. oppl. Oslo: Cappelen, s. 20-44
- Sylte, A.L (2017) Validitet i aksjonsforskning. I: Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L.H., Steen-Olsen, T. og Stjernstrøm, E. (red) *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* Oslo: Cappelen Damm, s. 443-462.
- Sædberg, L.T (2017) Noen oppklaringer om leselos og metakognisjon *Lesesenteret* [Internett], 3. jan. Tilgjengeleg frå: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/noen-opplaringer-om-leselos-og-metakognisjon-article111691-12719.html>, [lese 15. april 2018].
- Thorhallsdottir, D. (2018) Jeg som mor HATER lekser. *Facebook-innlegg* [Internett], 9. april. Tilgjengeleg frå <https://www.facebook.com/dora.thorhallsdottir/posts/10155143705681780> [Lese 11. mai 2018].
- Tybring-Gjedde, M (2018) Kjære kommentarfelt – Slutt å skyve skam og skyld over på varslerne. *Aftenposten* [Internett], 8. jan. Tilgjengeleg frå: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/11zwGe/Kjare-kommentarfelt-Slutt-a-skyve-skam-og-skyld-over-pa-varslerne--Mathilde-Tybring-Gjedde>. [Lese 16. januar 2018].



- Tønnesen, F.E. (2015) Lærere og foreldre – ta språket tilbake! *Språkløyper-bloggen* [Internett], 14, des. Tilgjengeleg frå: <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=101205&categoryID=17610>. [Lese 15. april 2018].
- Tønnesen, F.E. (2016) Metakognisjon – et overflødig begrep? *forskning.no* [Internett], 13, jan. Tilgjengeleg frå: <https://forskning.no/blogg/sprakloyper/metakognisjon-et-overflodig-begrep>. [Lese 15. april 2018].
- Utdanningsdirektoratet (2010) *NORI-04 Læreplan i norsk* (utgått versjon).
- Utdanningsdirektoratet (2013) *NORI-05 Læreplan i norsk*.
- Utdanningsdirektoratet (2014). Tolkingsuttalelse 12.12.2014, Adgang til bruk av lekser. *udir.no* [Internett] Tilgjengeleg frå: <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Leksehjelp/Adgang-til-bruk-av-lekser/> [Lasta ned 27. november 2016].
- Utdanningsdirektoratet (2015a) Rammeverk for lesing som grunnleggjande dugleik. *udir.no* [Internett] Tilgjengeleg frå: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/> [Lasta ned 1. desember 2016].
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Å utvikle strategiske lesere. *udir.no* [Internett] Tilgjengeleg frå: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/3-A-utvikle-strategiske-lesere/> [Lese 1. desember 2016].
- Utdanningsdirektoratet (2016) Riktig bruk av lekser er viktig for elevenes læring. *Tall og forskning*, 1/2016 [Internett]. Tilgjengeleg frå: <http://tallogforskning.udir.no/innhold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevenes-laering/> [Lasta ned 27. november 2016].
- Ulvik, M. (2016) Aksjonsforskning – en oversikt. I: Ulvik, M., Riese, H., Roness, D. red. *Å forske på egen praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, s. 17-35.
- Valdermo, O. (2016) Leksedebatten og utfordringene. *Bedre skole* 1/2016 s. 24-29.
- Vågsether, I. (2017) Klasseblind kritikk. *Morgenbladet* [Internett], 10. mars. Tilgjengeleg frå: <https://morgenbladet.no/ideer/2017/03/klasseblind-kritikk> [Lese 27. februar 2018].
- Weinstein, E.C., Bråten, I. og Andreassen, R. (2015) Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I: Elstad, E. og Turmo, A. red. *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget, s. 27-54.
- Aase, L. (2005a) Litterære samtalar. I: Nicolaysen, B.K. og Aase, L. red. *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget, s. 106-124.

Aase, L. (2005b) Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I: Aasen, A.J og Nome, S. red. *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 35-47.