

## Leseleksa er mer enn et antall sider

PUBLISERT 15.03.2012 — BEDRE SKOLE

### Kåre Kverndokken

Bruk av leselekser og innholdet i dem diskuteres i mange sammenhenger. Det kan for eksempel dreie seg om synspunkter på leksehjelp på skolen, om foreldremedvirkning hjemme, om leksemengde og tidsforbruk og argumenter for eller imot en leksefri skole. Det er på tide å rette søkelyset mot innholdet i leseleksa. Leselekser gis stort sett hver dag til elever i norsk skole. Det viser blant annet leselekseundersøkelser blant lærere.

I en leselekseundersøkelse jeg utførte våren 2011 blant ca. 100 lærere i grunnskolen, var et av hovedmålene å se på hvordan leselekser gis ([Kverndokken 2012](#)). Undersøkelsen viste at leselekser oftest er kvantitative – det vil si at de gjerne formuleres slik: «Les s. 17–18 i leseboka» eller «Les i 15 minutter». Om det sies noe i tillegg, kommer det som regel i form av spørsmål, formet som lukkede oppgaver. Slike oppgaver er fortrinnsvis informasjonsspørsmål, der teksten rekapituleres/ reproduseres, og svarene forventes å ha en rett-/ gal-dimensjon.

Lærerne bekreftet at leselekser i prinsippet gis hver dag. Når de får spørsmål om når og hvordan de gir leselekser, tar de fleste det for gitt at det dreier seg om lesing i norskfaget og lekser i leseboka. På øvre klassetrinn velger noen få lærere å vise til leselekser i andre fag. Felleslekser fra én bok er desidert mest utbredt – noe mindre utbredt på de laveste klassetrinnene. Sjelden gis leselekser der elevene skal trene på spesielle sider ved en muntlig framføring. Det skiller dessuten lite mellom teksttyper når leselekser gis. Det er særlig interessant med tanke på teksters forskjellighet, jf. fortelling, dikt, ulike sakprosasjangrer osv.

Undersøkelsen viste at få leselekser dreier seg om å trekke slutninger, fortolke, reflektere eller vurdere form og innhold. På de laveste trinnene er imidlertid en del oppgaver knyttet til formsiden, som å finne for eksempel rimord, ord med spesielle bokstaver, stavelser. Når arbeid med leselekser i liten grad utfordrer elevene til refleksjon, til å lese mellom linjene, til å vurdere og trekke slutninger, viser Maagerø og Skjelbred i en artikkel (2008) til utbredelsen av arbeidsplaner som en mulig årsak. Min leselekseundersøkelse stadfester utbredelsen av slike planer. Så godt som alle lærere i undersøkelsen bruker ukeplaner. Utformingen av slike planer, gjerne formidlet skjematisk på A4-ark, bidrar til at leksebeskjeder formuleres kort. Det vises vanligvis til sidetall i læreboka som skal leses, eventuelt med nummer på oppgaver som skal besvares i tillegg. Oppgavene er gjerne ferdigformulert i lærebøkene eller i tilhørende oppgavehefter.

## Å ansvarliggjøre elevens lesing

Når elever møter tekster, ønsker vi at de skal la seg berøre, ta stilling, trekke inn egne erfaringer og kunnskaper og stille spørsmål. Det dreier seg om å ansvarliggjøre leseren og få leseren på ulike måter til å reagere på teksten intellektuelt og empatisk. Vi ønsker ganske enkelt at elevene skal sette sin subjektive røst på teksten og redegjøre for noe. Elevene skal gå i dialog med teksten, være interaktive lesere og innta utforskerens rolle. Til det trengs det «materiale» – mangfoldige elevytringer – til strukturerte, målrettede tekstsamtaler. Vi ønsker en lesepraksis der elevene ikke tillates å melde seg mentalt ut fra tekstene de leser.

Beate Børresen sier noe viktig om betydningen av å få elever til å tenke bevisst, konsentrert og kritisk og bli utfordret til refleksjon:

“ Det er overraskende at «tenkning» ikke er med blant de grunnleggende ferdighetene i LK06 [...] Kanskje er det slik fordi tenkning oppfattes som en spontan aktivitet, noe vi rett og slett ikke kan la være å gjøre? (Børresen i Traavik m.fl. 2009:50). ”

Hun hevder at tenkning bør være en grunnleggende ferdighet over alle andre grunnleggende ferdigheter.

I undersøkelsen som det refereres til ovenfor, kunne en kanskje forvente svar som viste til oppgaver der elever nettopp skal utfordres til å tenke, som å forberede seg til en diskusjon, finne bevis for påstander, observere tekstlige strukturer, sammenligne og kontrastere noe i tekster, trene på å kunne gjenfortelle osv. I tillegg kunne en forvente oppgaver som trener spesifikke muntlige ferdigheter – som framføring av tekster med vekt på pauseringer, tempo og volumvariasjoner osv. Slike oppgaver fins i dagens leseog lærebøker, men de løses muligens i klasserommet, uten at de gis som del av leselekser?

Min konklusjon etter undersøkelsen var at det er et behov for å få lærere til å problematisere leseleksas innhold og endre praksis i hvordan leselekser gis.

## Leselekser som lesebestilling

Leseleksa er ikke bare et kvantum, men bør som nevnt også være en utfordring til mer reflektorisk og empatisk lesing. Til det trenger eleven å gjøre leseerfaringer og se læreren modellere, modellere og modellere igjen. Elevene må finne ut hvordan lesestrategier og lese måter virker, hvordan de passer for hver enkelt og hvordan de egner seg for ulike tekster. De må settes i gode lesesituasjoner, der slike erfaringer gjøres. Når modelleringer har vært grundige og elevene har gjort de mange leseerfaringene på skolen, er de klar for å få leselekser der de prøver ut hjemme det de har gjennomlevd på skolen.

I boka 101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestillinger og tekstvalg (Kverndokken 2012) innfører jeg begrepet lesebestillinger. Her gjør jeg, som tittelen sier, greie for en rekke måter å modellere og formulere lesebestillinger på. Det kan for eksempel dreie seg om måter å overvåke sin egen tekstforståelse på, skanne teksters fagspråk, bruke ulike notat og kontrollstrategier, framføre tekster på ulike måter, se muligheter i ulike former for repetert lesing, lese multiple tekster, styre blikket mot ulike tekstressurser i sammensatte tekster osv.

Leseleksene bør som regel gis med lesebestillinger, hevder jeg. Godt modellerte lesebestillinger skal gi elevene erfaringsgrunnlag, utfordre dem til å gå i tett dialog med teksten og samtidig bidra til en variert og mindre rituell leseundervisning. Lesebestillingene fordrer at elevene må bearbeide tekstlesingen sin på ulike måter, som i neste omgang kan gi retninger for tekstsamtalen på skolen i ettertid.

Bestillinger kan selvsagt bli oppfattet som instrumentell læring, et begrep som gjerne forbindes med å tilegne seg teknikker og en læring uten interaksjon med andre. Samhandling, prosess og det man kan kalle resiprok læring, blir i så fall mindre viktig. Kunnskapstilegningen som ligger i bestillingene, kan oppfattes som et middel til å nå et bestemt mål, der selve læringsprosessen overskygges. Bruken av lesebestillinger er ikke tenkt slik. Når de er utført, bør det skje en læringsdeling og en erfaringsutveksling gjennom utprøvende samtaler og meningsforhandlinger. En slik tekstsamtale er viktig som del av en bredere tilgang til kunnskap om teksters innhold og form. Den tjener til å se mange ulike innfallsvinkler som teksten kan invitere til. Samtidig gir et bredt utvalg av lesebestillinger verktøy slik at tekstsamtaler ikke ender uten mål og mening, men blir utvekslinger av kvalifiserte synspunkter.

En lesebestilling er følgelig ikke en invitasjon til en reduksjonistisk lese måte. Nettopp tekstsamtalen kan motvirke en reduksjonistisk lesing, som legger vekt på det som er spesifikt målbart eller det som er fornuftig og velberegnet kunnskap å ta med seg inn i en undervisning preget av en testkultur.

De mange ulike lesebestillinger som en kan se for seg, er tenkt å gi mange forskjellige leseerfaringer, som i neste omgang kan øke mulighetene til en selvinitiert, intuitiv atferd. I boka Lesingens nytteverdi vises det nettopp til at koplinger og assosiasjoner gjøres fordi leseren har samlet mye erfaring med lesing (Skaftun 2008:73). Det kan lesebestillinger som del av en leseundervisning bidra til.

I senere år har det kommet flere bøker om lesing, fulle av skjemaer som elevene kan nytte i et lesestrategisk arbeid. Et godt eksempel er den amerikanske Guided Comprehension. A Teaching Model for Grades 3–8 (McLaughlin og Allen 2009). Her fins en rekke lesestrategiske skjemaer til utfylling som kan bli en temmelig rituell og formalisert lesetilnærming, der læringsutbyttet blir begrenset og skjemautfyllingene en ensom og mekanisk utøvelse. En praksishistorie kan illustrere dette: Jeg er veileder på en skole som skal lage en lokal leseopplæringsplan. En dag har jeg bedt om å få starte dagen med å ha ansvar for leseundervisningen i en klasse. Vi skal lese en tekst sammen, men før jeg ber 6.-klassingene bla opp i boka, tar en av guttene ordet og sier: Kan vi slippe å skrive hva vi tror teksten handler om og slippe å gjette noe etter å ha hørt tittelen? Kan vi slippe å skrive ned hva vi kan om emnet fra før? Kan vi ikke bare komme i gang med å lese? Jeg erfarte fort at dette var en gutt og en klasse som var overført på VØL-skjemaer, der skjemaet ble en mekanisk, individuell førlesingsstrategi uten videre bearbeiding. Man hadde ganske enkelt ikke lyktes med å løfte skjemaene av elevene sine bøker og inn i et sosialt samspill og tolkningsfellesskap.

Slike rituelle, mekaniske lesehandlinger er ikke det jeg initierer. Jeg inviterer tvert imot til en lesedidaktikk som viser mange veier inn og ut av teksten. Bestillingene som kan følge leselekser, avskjærer heller ikke andre måter å møte teksten på i en lærerledet klassesamtale. En velregissert tekstsamtale vil som nevnt kunne inkludere mange tilnærminger til tekster. Mogens Jansen (1997) har utformet 10 bud for hva en leser har rett til. Det 10. budet er å ha rett til ... at gå i en skole, der ikke har fundet «målet og vejen» til den «rigtige» læseundervisning, men er åpen overfor, at der er mange veier frem mot et mål, der i øvrig vil flytte seg undervejs.»

Lesebestillinger kan åpne for mange forskjellige stier inn og ut av tekster.

## Foreldremedvirkning

Foreldre/foresatte har mange muligheter til å hjelpe barna med skolearbeid, men de må få kunnskaper om hvordan de skal gjøre det. Innsyn i hvordan leksearbeid skal gjøres, for eksempel formulert i instruktive, lettforståelige lesebestillinger, vil kunne få foreldre til å oppleve at de kan hjelpe til på en måte og i et språk som samsvarer med undervisningen elevene får på skolen. Samtidig er det viktig å minne om at foreldrenes leksehjelp og medvirkning til barnas læring hjemme gjøres på en slik måte at det ikke skaper hindre for en utvikling mot et mest mulig autonomt barn.

Mange forskere og pedagoger viser til hvor viktig det er at elevene og deres foresatte opplever et interessefelleskap med skolen. Når foreldrene blir invitert inn i et samarbeid, opplever de å bli tatt på alvor og få anerkjennelse fra skolen som verdifulle støttespillere (Bø 1996). Thomas Nordahl viser blant annet til hvordan foreldre og lærere bør bli enige om forhold i oppdragelse, oppfølging av skolearbeid/lekser og hvordan undervisningen bør foregå. «Gjennom en slik enighet realiseres makt i oppfostring av barn, og foreldrene vil få en reell medvirkning i skolen» (Nordahl i Imsen 2004:125). Nordahl peker også på at barns motivasjon har klar sammenheng med foreldrenes engasjement i forhold til skolen. (2007:116) Sammen skal skolen og foreldrene samles om oppgaven med å hjelpe elevene til å forstå hva de skal lære, og hvorfor de skal lære det. Foreldre skal få muligheter til å se hvordan skolen arbeider for at elever skal lære. Godt formulerte leseleksbestillinger kan bidra til det. Uten en slik informasjon er det vanskelig å gå inn i en fruktbar rolle som leksehjelper og veileder hjemme. Foreldrene skal kjenne på at de er en viktig ressurs som inviteres til medvirkning.

Enkelte advarer riktignok om at foreldre kan komme til å ta på seg «lærerrollen» og beordre barna istedenfor å veilede (Sørensen i Frost 2009). Den frykten mener jeg kan minimaliseres om skolen er i god dialog med hjemmene og gir jevnlig og forståelig informasjon om hvordan foreldre kan opptre som veiledere.

*Samarbeidet mellom hjem og skole preges av informasjon, men ikke av dialog, drøftinger eller medbestemmelse*

Et samarbeid om skole, fag og lekser må alltid starte med læreren. For å få til et optimalt samarbeid er det, ut fra hva som er sagt ovenfor, viktig med en virksom og hyppig brukt kommunikasjonskanal. Informasjon om metodevalg, arbeidsmåter, leseog skrivestrategier, læringsmål og læreforventninger må dryppes jevnlig. Det kan skje gjennom informasjonsskriv, i spesielle hefter/ bøker egnet for det, på læringsplattformer og på skolers hjemmesider. Om hvordan dette ofte har vært i skolen, sier blant annet Thomas Nordahl og May-Len Skilbrei i boka *Det vanskelige samarbeidet* (2002): «Samarbeidet mellom hjem og skole preges av informasjon, men ikke av dialog, drøftinger eller medbestemmelse.»

Slike holdninger må vi unngå. Oppnår vi å hjelpe foreldrene til å bli gode veiledere hjemme, kan elevstøtten økes dramatisk. Med stadig større krav til tilpasset opplæring blir også kravet til godt foreldresamarbeid sterkere. Men et slikt samarbeid er avhengig av tillit – en tillit som foreldrene skal

ha til lærerens kvaliteter som fagperson og oppdrager, men også en tillit fra læreren til foreldre som mulige samarbeidspartnere og motivatorer hjemme.

Det er ikke nødvendigvis kvantiteten i samarbeidet foresatte/barn som er det viktigste, heller kvaliteten. Den kvaliteten blir best om lærerinvitten er slik at innholdet i samarbeidet med skolen er formidlet i et forståelig språk. Det må være godt begrunnet og oppleves som engasjerende og meningsfullt. Mange foreldre hjelper barna med leksene, men foreldrenes faktiske kjennskap til hvilke metoder de bør velge når de gjør denne innsatsen for barna sine, har nok vært – og er – heller begrenset (Sørensen i Frost 2009:90). De vil følgelig trenge hjelp til å forstå leseog skriveundervisningens metoder og metaspråk. Hva mener vi for eksempel med lesestrategier, hvordan kan vi stille spørsmål til en tekst og samtale om den, hva slags notat- og kontrollstrategier lærer elevene osv.? Om ikke foreldrene får informasjon og muligheter til å vite noe om svar på slike typer spørsmål, vil de lett fremmedgjøres for skolens språk, og leksehjelparbeid kan bli lite motiverende. Foreldres og elevers oppfatning av hvordan leseleksa skal arbeides med, vil kunne kollidere, og foreldre kan komme til å kjenne seg utilstrekkelige istedenfor støttende.

## En avsluttende kommentar

Å lære å lese er noe vi gjør hele livet. Vi er leselæringer, for å bruke et begrep hos Daniel Pennac (1999). Den leseundervisningen og leseoppdragelsen som skjer i skolekonteksten, kan bli ganske avgjørende for hvordan leselæringene utvikler seg.

Skolens arbeid med lesing er likevel noe mer enn den lesingen som elevene tilbys i skolens leseog lærebøker. Elevene må også få tilgang til litteratur og lesetid, med individuelle valg av lesestoff tilpasset interesser og vanskegrad. Denne lesingen vil i stor grad være fri for lesebestillinger og pedagogiske klør. Likevel må en kunne håpe at deltakelse i gode tekstsamtaler og varierte leselekser knyttet både til teksters innholdsside og formside kan være viktige tilfang til en forsterket leseopplevelse og utvikling av leselyst.

### Kåre Kverndokken →

(/kilderpersoner/personerforfattere/kare-kverndokken/)

Kåre Kverndokken er dosent i norskdidaktikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Han har gitt ut en rekke lærebøker i språk og litteratur til bruk i grunnskolen. Hans siste utgivelser er rettet mot studenter, lærere og forskere: "101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestilling og tekstvalg (2012), "Gutter og lesing" (2013), "101 skrivegrep - om skiving, skrivestrategier og elevers tekstsaking" (2014) og "101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk" (2015).

## Litteraturhenvisninger

**Bø, I. (1996).** *Foreldre og fag folk. Samarbeid i barnehage og skole.* Oslo: Tano

- Børresen, B. (2009).** *Å kunne uttrykke seg muntlig med filosofi som utgangspunkt, I: Traavik m.fl. . (red.): Grunnleggende ferdigheter i alle fag.* Oslo: Universitetsforlaget
- Jansen, M. (red) (1997).** *Læseundervisning etter innskolingsårene, I: Læseundervisning på skolens melletrin.* Vejle: Kroghs forlag
- Kverndokken, K. (2012).** *101 måter å lese leseleksa på – om lesing, lesebestilling og tekstvalg.* Oslo: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning
- McLaughlin, M. og Allen, M.B. (2002).** *Guided Comprehension. A teaching Model for Grades 3–8.* Library of Congress Catalogin-in-Publication Data, International Reading Assosiation.
- Maagerø, E. og Skjelbred, D. (2008).** *Les side 120 til 170 i læreboka og svar på spørsmål, Utdanning 9.*
- Nordahl, T. (2004).** *Makt og avmakt mellom skole og hjem I: G. Imsen: Det ustyrige klasserommet.* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2007).** *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. og Skilbrei, M-L. (2002).** *Det vanskelige samarbeidet.* Oslo: Nova
- Pennac, D. (1999).** *Som en roman. Om gleden ved å lese.* Oslo: Tano Aschehoug
- Skaftun, A. (2008).** *Litteraturens nytteverdi.* Bergen: Fagbokforlaget
- Sørensen, O. (2009).** *Foreldreveiledning I: Frost, J. (red): Språk og leseveiledning – i teori og praksis.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

## KILDE

**[Bedre skole](#) → [\(/kilderpersoner/forskningsressurser/bedre-skole/\)](#)**

Bedre Skole er et faglig-pedagogisk tidsskrift for lærere, skoleledere og alle andre med interesse for skole. Gjennom fagartikler og reportasjer presenteres forskning som kan være relevant i lærernes og skoleledernes hverdag. De fleste utgavene har et ett tema som omfatter flere av artiklene. Bøker som kan være interessant for målgruppen blir også omtalt. Papirutgaven av Bedre Skole har et opplag på rundt 100 000 og kommer ut fire ganger i året.

**[Bedre Skole \(http://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/\)](http://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/)**

Foreslåtte artikler

## - For mye individuelt arbeid

(/artikler/--for-mye-individuelt-arbeid/)

Ungdomsskoleelevene mangler opplæring i å være selvregulert når det gjelder arbeidsplaner og muntlig framføring.

PUBLISERT 16.12.2014 — OSLOMET - STORBYUNIVERSITETET

## Feil type lekser skaper problemer

[\(/artikler/feil-type-lekser-skaper-problemer/\)](#)

Feil type lekser har liten læringseffekt. Skoleforskere mener skolene må bli mye mer bevisst på hva som er riktige lekser, mens Trond Giske mener leksefri skole er å gjøre elevene en bjørnetjeneste.

PUBLISERT 22.10.2015 — NTNU



## Lekser i TIMSS og i norsk skole

*(/artikler/lekser-i-timss-og-i-norsk-skole/)*

PISA og TIMSS har i mange år gjort internasjonale sammenligninger av elevers kompetanse i realfag. Ingen av dem kan ut fra forskning begrunne hvorfor norske elever ikke gjøre det bedre når vi sammenligner med andre land, men kommer likevel med forslag til forbedring. TIMSS har i sine undersøkelser blant annet tatt opp lekser – spørsmålet er om de har et godt nok grunnlag for de anbefalingene de gir.

PUBLISERT 07.05.2014 — BEDRE SKOLE



## Arbeidsplaner som alle forstår

[\(/artikler/arbeidsplaner-som-alle-forstar/\)](/artikler/arbeidsplaner-som-alle-forstar/)

Arbeidsplaner blir for tiden brukt i mange norske klasserom. I Elevundersøkelsen fra 2009 oppga over 60 prosent av elevene at de brukte slike planer. Man antar at en særlig viktig årsak til arbeidsplaners stigende popularitet er at de anses å være et godt pedagogisk verktøy for å fremme tilpasset opplæring i undervisningen.

PUBLISERT 10.03.2010 — BEDRE SKOLE



