

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST 314L

Navn på kandidat: Sturla Såstad Solberg

LEKSER I BARNESKOLEN.

- En deskriptiv case- studie

Dato: 05.05.2017

Totalt antall sider: 62

Sammendrag

Denne 30-stp. oppgaven er en del av min mastergrad i Tilpasset opplæring ved Nord-Universitet. Temaet for oppgaven er bruk av lekser i barneskolen.

Lekser er en utbredt, men omdiskutert del av norsk skolehverdag. Flertallet av norske skoler benytter lekser, men vi vet lite om hvor mye lekser elevene får, i hvilke fag det gis lekser, effekten av ulike typer lekser osv. Det er forsket lite på lekser, og resultatene blir brukt og tolket ulikt. Oppgavens problemstilling er hvordan og hvorfor bruker lærere i barneskolen lekser? Min hypotese er at en god leksepraksis vil kunne bidra til å oppfylle målene i læreplanen. Oppgaven er delt inn i fem hoveddeler og har en praksisnær og lokal tilnærming. Formålet er å gjøre funnene relevante for lærere, og være et bidrag til lokalt utviklingsarbeid.

Først gis det en oppsummering av relevant forskning på lekser, med hovedvekt på forskning fra en norsk/ nordisk kontekst. Forskningen viser at lekser kan ha en positiv effekt på elevenes læring, men at ulike forhold reduserer eller forsterker effekten. I neste hoveddel drøftes lekser i et didaktisk perspektiv. Hovedfokuset er skolens rolle og ansvar for leksehjelp, samarbeid med hjemmet og øvrige praktiske og organisatoriske utfordringer. I oppgavens tredje del gjøres det rede for egne undersøkelser. Det er innhentet to datasett. Gjennom et fokusgruppeintervju av fire lærere er det samlet et kvalitativ datasett som undersøker læreres motiver og begrunnelser for sin praksis. Gjennom en spørreundersøkelse på fire skoler er det samlet et kvantitativt datasett, som undersøker utbredelse, hyppighet og andre tallfestbare størrelser om lekser. I oppgavens fjerde del fortolkes og presenteres resultatene fra undersøkelsene. De viser at lærerne opplever lekser som et effektivt pedagogisk virkemiddel for at elevene skal oppnå økt fagkompetanse og bedre arbeidsvaner. Lekser blir også brukt for å involvere foreldre i barnas skolegang. Lekser gis daglig, primært i fagene norsk, matematikk og engelsk. Innholdet i leksene henger sammen med det man jobber med på skolen, og er ment å repetere kjent stoff. Undersøkelsen viser også at man i liten eller ingen grad diskuterer bruk av lekser på skolene, og at det er sprikende praksis fra klasse til klasse. Leksepraksisen blir overlatt til den enkelte lærer, som baserer seg på egne erfaringer og i liten grad på læringsteori eller forskningsresultater. I den femte og siste delen drøftes funn fra undersøkelsene i lys av oppgavens problemstilling og resultater fra forskningen. Det argumenteres for at lekser kan ha en positiv effekt for elevens læring og for foreldreinvolvering, gitt at man oppfyller sentrale betingelser for leksenes innhold, omfang og oppfølging. Det argumenteres også for at skolens profesjonsfelleskap må ta større ansvar for å forbedre leksepraksisen.

Abstract

The topic of this master thesis is the use of homework in primary school. Homework is a common, but controversial part of the Norwegian school system. The majority of Norwegian schools use homework, but we do not know the amount which homework is given, in what subjects, the effect it has on learning. There is not much research on homework, and the results are used and interpreted differently. The issue of this master thesis is how and why teachers in primary school use homework. This paper's hypothesis is that homework contributes to obtaining the curriculum goals. The assignment is divided into five main parts and has a practice-oriented and local approach. The purpose is to make the findings relevant to teachers and to improve local practice. First, a summary of relevant research on homework is given, focusing on research from a Norwegian / Nordic context. This research shows that homework can have a positive effect on student achievement, but different conditions reduce or enhance the effect. In the next chapter, homework is discussed in a didactic perspective. The main focus is the school's role and responsibility for homework help, cooperation with the home and other practical and organizational challenges. In the third part, personal investigations are prepared and introduced. Two datasets have been obtained. Through a focus group interview of four teachers, a qualitative dataset examines teachers' motives and reasons for their practice. A survey from four schools compiled a quantitative dataset, which examines prevalence, frequency and other quantitative sizes of homework. In the fourth part, the results of the studies are interpreted and presented. They show that teachers experience homework as an effective educational tool for students to achieve increased competence and better working habits. Homework is also used to involve parents in their children's schooling. Homework is given daily, primarily in the subjects Norwegian, Mathematics and English. The topic of the homework is related to what the children are doing at school, and are meant to repeat familiar content. The survey also shows that there is little or no discussion on the use of homework in schools, and that it is diverted practice from class to class. The methods regarding how homework is used, is trusted to the individual teacher, based on his / her experiences and to a small extent on learning theory or research results. In the fifth and last part, findings from the studies are discussed related to the issue of this master thesis, and to results of the research. The conclusion is that homework can have a positive effect on student achievement and for parental involvement, provided that they meet key conditions for the content, extent and follow-up of the homework. It is also argued that the school must take greater responsibility to improve homework practice.

Forord

Denne oppgaven avslutter min studietid ved Nord universitet. Mastergradsprosjektet i tilpasset opplæring har vært både spennende og lærerikt. Å studere ved siden av jobb og familieliv har også vært krevende, så det er godt at målstreken nærmer seg.

Jeg vil takke May-Britt for veiledning og for at hun er en flott lærer. Jeg vil takke Lina som på en utmerket måte har tatt seg av klassen når jeg har vært på samlinger. Jeg vil takke Maria som i tillegg til å ha tatt seg av hus og barn, har vært en god sparringspartner i arbeidet med oppgaven. Til slutt vil jeg takke elevene mine, som gjør arbeidsdagen morsom og lærerik, og for at de har vært tålmodige med mine forsøk på å skape en god leksepraksis.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innføring, valg av tema med begrunnelser	1
1.1 Formål med oppgavevalget	1
1.2 Forforståelse, hypotese, problemstilling og begrepsavklaring	2
2. Forskning på feltet	4
2.1 Hva er lekser og hva vil man med lekser?	4
2.2 Forskning på lekser	4
3. Didaktisk refleksjoner rundt lekser	9
3.1 Lekser eller ikke lekser?.....	9
3.2 Leksehjelp	10
3.3 Lekser og skole-hjem samarbeid.....	10
3.4 Skolens tilrettelegging av lekser	12
4. Forskningsdesign og metodevalg	14
4.1 Å planlegge et avgrenset forskningsprosjekt	14
4.2 Forskningsdesign.....	14
4.3 Data og valg av metode	15
5. Operasjonalisering	17
5.1 Operasjonalisering av kvantitativ undersøkelse	17
5.2 Operasjonalisering av kvalitativ undersøkelse	18
5.3 Utvalg	19
5.4 Forundersøkelse	20
5.5 Reliabilitet og validitet	20
5.6 Etske vurderinger	21
6. Gjennomføring av undersøkelse	23
6.1 Gjennomføring av kvalitativ undersøkelse	23
6.2 Gjennomføring av kvantitativ undersøkelse	25
6.3 Generalisering av data.....	28
7. Lekseundersøkelse- presentasjon av resultater	29
7.1 Innhold og organisering	29
7.2 Begrunnelse for bruk av lekser.....	30
7.3 Elevenes utbytte av lekser	31
7.4 For- og etterarbeid med leksene	35
7.5 Skole-hjem samarbeid	37
7.6 Skoleutvikling og lekser	40
8. Drøfting av resultater	43
8.1 Autonomi, profesjonsfelleskap, evidens og erfaring	43
8.1.1 Lekser- undervisningsform med forbedringspotensial.....	43
8.1.2 Utfordring å forene evidens- og erfaringsbasert kunnskap	44
8.2 Leksenes fordeler og ulemper	46
8.3 Sentrale betingelser for en god leksepraksis	47
8.3.1 Sammenheng med øvrig skolearbeid	48
8.3.2 Moderat omfang	49
8.3.3 Legge til rette for mestring	50

8.3.4	Tilbakemelding fra lærer og oppfølging i klassen	51
8.3.5	Leksehjelp. Formål, rekruttering og organisering	52
8.3.6	Avklare forventninger og ansvarsfordeling mellom skole og hjem	53
9.	Oppsummering og avsluttende bemerkninger	56
9.1	Erfaring og evidens må forenes	56
9.2	Lekser og skolens profesjonsfellesskap	56
9.3	Lekser som et sykdomstegn	57
9.4	Lekser- et kostnadseffektivt virkemiddel	58
9.5	Lekser som pedagogisk verktøy	58
9.6	Lekser, fritid og sosiale ulikheter	59
9.7	Kan lekser redusere sosiale forskjeller?	60
9.8	Å involvere foreldrene i leksene	60
9.9	Lekser- mer enn et holdningsspørsmål	61
	Litteraturliste.....	63
	Vedlegg 1. Intervjuguide.....	69
	Vedlegg 2. Spørreskjema	72

1. Innføring, valg av tema med begrunnelser

Lekser er et tema som engasjerer både lærere, elever, foreldre, politikere og media. Bruk av lekser, i en eller annen form, er en veletablert, men omdiskutert del av norsk skolehverdag. Flertallet av norske skoler bruker lekser, men hvor mange vet man ikke (Udir, 2014). Det finnes ingen oversikt over hvor mye og hvilke typer lekser som blir gitt, i hvilke fag det gis lekser, effekten av ulike typer lekser osv. Det er forsket lite på lekser, og de resultatene som foreligger, blir brukt og tolket svært forskjellig.

Til tross for at lekser både brukes og diskuteres flittig, så er mer kunnskap om lekser både nødvendig og etterspurt. I en undersøkelse gjennomført av Utdanningsforbundet (Brøyn, 2016), etterlyser 93 % av pedagogstudentene mer undervisning om lekser. I det hele har lekser liten plass i lærerutdanning, skoleforskning og faglitteratur (Valdermo, 2014). Om man ønsker å sette seg nærmere inn i temaet lekser, er ikke det særlig lett. Så langt jeg erfarer finnes det ingen lærebøker om lekser, forskningen på feltet er lite tilgjengelig og utenlandsk forskning og litteratur blir ikke oversatt. Ett hederlig unntak er Siv Skrøvset og Gunnar Grepperuds bok «Undervisningslære», som vier et fyldig kapittel til lekser.

Lekser har fått stor medieomtale de siste årene, ofte med krigstyper og en overgeneralisert fremstilling, der det overordnede tema koker ned til spørsmålet om lekser kontra leksefri (Valdermo, 2016). Lekser har blitt ivrig diskutert på politisk plan, der det blant annet i Tromsø og Oslo er varslet forsøk med leksefrie skoler. *Foreldreutvalget for grunnskolen*, FUG, vedtok i 2015 at lekser bør avskaffes (FUG, 2015). Debatten er særlig aktuell i hjemkommunen min, der fem av ni skoler har erklært seg som leksefrie, og hevder at dette gir bedre resultater, bedre motivasjon og bedre trivsel.

Som lærer og far har jeg daglig befatning med lekser, på godt og vondt. Og jeg kan etter 13 år som leksehjelper til egne barn, og 12 år som leksegiver til elevene mine, konkludere med at lekser trenger både jeg og skolen mere kunnskaper om.

1.1 Formål med oppgavevalget

Jeg har flere målsetninger med mastergradsprosjektet. Disse kan summeres i tre hovedpunkter. For det første ønsker jeg å få bedre kunnskaper om lekser, gjennom å gjøre meg kjent med aktuell forskning på feltet og gjøre egne undersøkelser. For det andre håper jeg at mitt arbeid kan være et bidrag til lokalt utviklingsarbeid, herunder at oppgaven gjøres så praksisnær og relevant som mulig, for mine kollegaer og for meg selv. Vi vet at lærere er en

yrkesgruppe som både er skeptiske til forskning på sitt fagfelt, og som i liten grad holder seg oppdatert på faglitteratur. (St.meld. nr. 31, (2007- 2008), 2008, s. 39 og 42). Dette forklares bl.a. med at den pedagogiske faglitteraturen oppleves som praksisfjern og lite relevant (Tveitereid, 2012). For å forsterke oppgavens praksisnærhet, har jeg valgt å ta et lokalt utgangspunkt, gjennom å undersøke leksepraksisen i min hjemkommune. En slik tilnærming har både fordeler og ulemper, noe jeg skal komme nærmere tilbake til. Men det jeg ønsker å oppnå, er å gjøre funnene så relevante som mulig for meg, min skole og øvrige kollegaer i kommunen, for å kunne forbedre vår leksepraksis. Min tredje målsetning er at den ferdige masteroppgaven kan utgjøre et lite bidrag til det generelle kunnskapstilfanget vedrørende temaet lekser.

1.2 Forforståelse, hypotese, problemstilling og begrepsavklaring

Jeg opplever at skoleverket, enten man bruker lekser eller ikke, har en utfordring med å gi solide begrunnelser for egen praksis, og at spørsmålet om lekser er alt for stort til å behandles som et ja/nei spørsmål. Man har også en utfordring med skape en enhetlig, veloverveid og balansert leksepraksis, en balanse som hensyntar elever, foresatte og lærere på en fornuftig måte. Lekser omhandler noe av det mest sentrale i vår skoleoppfatning (Grepperud, 2012), og det er et paradoks at skolen, som er en utdannings- og kunnskapsinstitusjon, har et uavklart forhold til en så sentral og synlig del av egen virksomhet.

Jeg vil gjennom oppgaven i liten grad argumentere for eller mot lekser, men heller ta utgangspunkt i at lekser er en realitet på min og på de fleste skoler i landet. Min hypotese er at en god leksepraksis både vil kunne forsterke alle elevers læringsutbytte og samtidig involvere foreldre som viktige støttespillere. Tidligere forskning har påpekt at det er mange faktorer som er sentrale når man skal vurdere hvordan leksene fungerer i en læringsprosess.

Leksebegrepet berører mange og viktige områder. Læringseffekt, arbeidsvaner, foreldreinvolvering, motivasjon og sosial utjevning er sentrale stikkord.

For å nærme meg det komplekse leksebegrepet, vil jeg i dette avsnittet forsøke å bearbeide temaet til en problemstilling som lar seg undersøke nærmere. Med problemstilling forstås i denne sammenheng de spørsmål som undersøkelsen ønsker å gi svar på. Jeg har som mål å etterstrebe Toril Risbergs (2006) anbefaling om problemstillinger, at den både er aktuell, relevant og enkel.

Min masteroppgave er bygd opp rundt fire temaer, som alle har til hensikt å belyse temaet lekser.

1. Jeg ønsker å gi et overblikk over nyere og relevant forskning på feltet, med særlig fokus på studier fra en norsk/ nordisk kontekst.
2. Jeg ønsker å belyse begrepet lekser i et didaktisk perspektiv, der lekser ses i sammenheng med skole-hjem samarbeid, leksehjelp, debatt om leksefri skole og utfordringer vedr. sosial utjevning.
3. Et tredje mål er gjennom egne undersøkelser å beskrive hvordan lærere bruker og begrunner lekser. Undersøkelsen vil både ha en deskriptiv tilnærming, der jeg kartlegger hvilke lekseformer som brukes, hvilket omfang leksene har, i hvilke fag man gir og ikke gir lekser, i hvilken grad lekser jobbes med i for- og etterkant, m.m. Jeg ønsker dernest å undersøke læreres formål og erfaringer med bruk av lekser, for å nærme meg en dypere forståelse av lærernes motiver og begrunnelser for bruk av lekser.
4. Oppgavens fjerde mål er å drøfte funnene fra undersøkelsen, i lys av pkt. 1-3,

Med dette utgangspunktet har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan og hvorfor bruker lærere i barneskolen lekser?

Min problemstilling er todelt. På den ene siden spør jeg hvordan lærere bruker lekser. På den andre siden spør jeg hvorfor lærere bruker lekser. For å besvare problemstillingen har jeg valgt både en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming, i form av en spørreundersøkelse og et fokusgruppeintervju. Dette vil jeg gjøre nærmere rede for i kapittel 4-6.

Betegnelselekser og hjemmelekser brukes synonymt i denne oppgaven. Cooper definerer lekser som oppgaver elevene må løse utenfor skoletiden (Cooper, 1989, s. 88). Denne definisjonen legges til grunn i hoveddelen av lekseforskningen. I forbindelse med innføringen av leksehjelp, legger Utdanningsdirektoratet en bredere forståelse av lekser til grunn. Her forstås lekser som skolearbeid eleven har behov for å jobbe mer med generelt, altså mer enn de hjemmeoppgavene som gis av lærer. I oppgaven vil jeg, om ikke annet er presisert, benytte Coopers definisjon av lekser.

To andre begreper som vil bli mye brukt er læringsutbytte og sosial utjevning. Med begrepet læringsutbytte menes både elevenes skolefaglige prestasjoner og den sosiale og personlige læringen. Sosial utjevning forstås som en redusert sammenheng mellom elevresultater og sosioøkonomisk bakgrunn.

2. Forskning på feltet

I dette kapittelet vil jeg innledningsvis si noe om hva lekser er og hvorfor lekser brukes. Deretter vil jeg referere og oppsummere utvalgte forskningsresultater og undersøkelser på feltet.

2.1 Hva er lekser og hva vil man med lekser?

Lekser innebærer en arbeidsdeling mellom elev, skole og hjem og brukes med den hensikt å fremme læring (Grepperud, 2012). I et utvidet perspektiv, er lekser ment å fremme både fagkompetanse, arbeidsvaner, selvstendighet og andre karakterdannende egenskaper (Backe-Hansen, Bakken, og Huang, 2013). Som utgangspunkt ligger en antagelse av at det er en nær sammenheng mellom arbeidsmengde, arbeidsinnsats og læring (Cooper, 2001). Videre innebærer lekser kommunikasjon mellom skole og hjem, noe som gir foreldrene innsyn i skolearbeidet og mulighet til å følge opp sine barn. Man vet ikke hvor mye lekse norske barn får, men resultater fra det internasjonale forskningsprosjektet *Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS, (2007) gir oss noen indikatorer.

Tabell 1. Tid brukt på hjemmelekser pr. dag (Rønning 2010, s. 12)

	4th grade	8th grade
No time	0.039	0.035
Less than 1 hour	0.517	0.298
1 to 2 hours	0.293	0.462
More than 2 hours, but less than 4 hour	0.053	0.138
4 or more hours	0.056	0.038
Missing	0.041	0.029
N	4,103	4,551

Her fremkommer det at flertallet av fjerdeklassingene bruker mindre enn 1 time hver dag, mens andelen som bruker lengre tid øker oppover i trinnene, og størsteparten bruker mellom 1-2 timer daglig. Tallene er imidlertid basert på elevrapportering, og bør nok leses med visse forbehold. I sin tolkning av øvrige data finner Rønning at variasjon i leksemengde er knyttet til faktorer som elevbakgrunn, lærernes kjønn, størrelse på skolen, og størrelse på klassen. Svake elever får mindre lekser enn flinke, og mannlige lærere gir mindre lekser enn kvinnelige. Lærere med minst kompetanse gir mest lekser (Rønning, 2010).

2.2 Forskning på lekser

Fra et didaktisk ståsted, er lekser et teorifattig område, da det ikke eksisterer generelle teorier vedrørende lekser. Lekser omtales som pedagogikkens forsømte stebarn, fordi det har fått lite oppmerksomhet i forskningen (Akiba, 2005, s. 119). Vi kan gå ut fra at det gjennom skoleløpet legges ned betydelig med tid og krefter i arbeidet med lekser, både av lærere,

elever og foreldre. Med tanke på antatt utbredelse og omfang av lekser, og ikke minst at lekser blir en synlig del av skolens virksomhet utad, så burde man kanskje forvente at lekseforskning står mer sentralt enn det den har gjort. Riktignok har det i de senere år vært en økt oppmerksomhet rundt emnet, men det er fortsatt et stort behov for mer forskning på emnet.

Hovedtyngden av lekseforskning er gjort i USA, og de fleste undersøkelsene fokuserer på sammenhengen mellom tid brukt på lekser og faglige prestasjoner (Ronold, 2014). Resultatene fra disse undersøkelsene er bare delvis overførbare til det norske skolesystemet på grunn av rammeforholdene er såpass ulike (Dettmers, mfl. 2009). I tillegg er forskningen sprikende. Noen undersøkelser viser at lekser har positiv læringseffekt, andre ingen effekt, og noen viser negativ læringseffekt (Grepperud, 2012).

I amerikansk sammenheng, er Harris Cooper sentral i lekseforskningen, og resultatene blir ofte brukt som utgangspunkt i europeisk og norsk sammenheng. Cooper (1989) og Cooper, Robinson & Patall (2006) har utarbeidet de to mest omfattende metastudier om lekser. Studien fra 1989 er en analyse av 120 undersøkelser om lekser i tidsrommet 1930-1989. Studien fra 2006, heretter omtalt som Cooper 2006, analyserte 900 empiriske studier i tidsrommet 1987-2003. Cooper konkluderer med at lekser kan ha en positiv effekt på barns faglige og personlige utvikling. Undersøkelsene gir derimot ikke et klart bilde av hvilke kriterier som ligger til grunn for denne effekten, slik som alder, hyppighet av lekser, type lekser, differensiering, tilbakemeldinger fra læreren, foreldreinvolvering m.m. Effekten av lekser varierer betydelig avhengig av elevenes alder. For de yngste elevene finner Cooper ingen effekt av hjemmelekser (Cooper, 2006).

Flere internasjonale studier dokumenterer at læringsutbyttet av lekser henger sammen med hvilken sosial bakgrunn elevene har, og hvilken støtte de får hjemme. Bl.a. hevder Olsen (2004) at effekten av lekser avhenger av eleven og elevens hjemmemiljø. Han deler elevene inn i fire hovedtyper. De nederlagsorienterte, de sosialt orienterte, de kunnskapsorienterte og de resultatorientert. De to siste gruppene hadde særlig utbytte av lekser. I kontrast til Olsen finner Eren og Henderson (2008) at lekser er mindre effektivt for elever med gjennomsnittlig ambisjonsnivå enn for elever med enten høye eller lave ambisjoner. Disse resultatene indikerer at elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn profiterer på høy leksemengde.

Det er gjort lite forskning på bruk av lekser i Norge (Berntsen, 2014). De senere år har man sett et lite oppsving på forskningsfeltet, og det har blitt publisert enkelte forskningsarbeider,

div. rapporter og mastergradsstudier. Hovedvekten av forskningen utført i Norge er evalueringsforskning.

SINTEF Teknologi og samfunn (Haugsbakken & Buland, 2009) har gjennom prosjektet, «Leksehjelp- ingen tryllestav», evaluert forsøk med leksehjelp for elever i grunnskolen og videregående skole i tidsrommet 2006-2008. De fant at organisert leksehjelp kan være et effektivt kompensatorisk verktøy for å oppnå økt læringsutbytte og for sosial utjevning. For å oppnå disse fordelene, kreves imidlertid grundig og bevisst gjennomføring, bl.a. gjennom å ha bevisst rekruttering av elever som har størst behov. En annen suksessfaktor er at leksehjelperen har fagkompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonell kompetanse. Rapporten understreker at skolens arbeid for sosial mobilitet først og fremst må skje gjennom kvalitet i undervisningen.

Falch & Rønning (2012) tar utgangspunkt i TIMSS 2007 for å undersøke virkningen av hjemmelekser på prestasjoner i matematikk og naturfag. De finner en klar effekt av hjemmelekser på elevprestasjoner. I andre studier finner Rønning (2010) at enkelte elever fra lavere sosioøkonomiske forhold kan ha negativ læringseffekt, dersom de tildeles mye lekser. Elever med en slik bakgrunn antas å profitere mer på skolearbeid enn på lekser. Hun observerer at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn presterer bedre jo mindre hjemmelekser de blir tildelt. Rønning argumenterer for at den negative effekten kommer av mangel på motivasjon og faglig svake læringsmiljøer utenfor skolen.

Grønmo (2013) har i antologien «Opptur og nedtur», som analyserer resultatene fra TIMSS 2007 og 2011, gjort komparative og longitudinelle analyser av leksebruk. Hun påpeker at det på klassenivå er en positiv sammenheng mellom tid brukt på lekser og elevresultater. Grønmo har videre undersøkt endringer i leksenes omfang og hvordan lærerne følger opp lekser. Hun finner at det har vært en positiv utvikling på dette området, men at norske lærere i liten grad bruker leksene aktivt i læringsprosessen.

Ronold (2014) har i en mastergradsoppgave basert på TIMSS 2011 gjort en komparativ studie av hvordan naturfagslekser brukes og følges opp i Norge og Finland. Hun finner at prestasjonene til elevene kan relateres til hvordan leksene blir gitt. Hyppige og korte lekser ser ut til å gi best effekt i enkelte fag/ emner, mens det i andre fag er mest effektivt med lekser med større omfang. Ronold finner også at det er forskjell i hvordan lærere i Norge og Finland følger opp leksene, og at oppfølgingen av lekser påvirker prestasjonen til elevene.

Berntsen (2014) tar i sin mastergrad utgangspunkt i samme tallmateriale som Rønning. I motsetning til henne, finner Berntsen at elever i norske grunnskoler med lavere sosioøkonomisk bakgrunn gjør det bedre jo mer hjemmelekser de tildeles. Han finner heller ingen sammenheng mellom utdanningsnivået til lærerne og elevprestasjoner. Imidlertid finner han en sammenheng mellom læreres erfaring, og elevprestasjoner, og argumenterer for at det kan tyde på at erfarne lærere formidler kunnskap på en hensiktsmessig måte, og at i grunnskolen har erfaring mer å si enn faglig kompetanse.

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA (Backe- Hansen, Bakken & Huang, 2013), har i samarbeid med Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, NIFU, (Seeberg, Seland & Hassan 2012) evaluert leksehjelpstilbudet for 1.-4. klasse, og undersøkt om tilbudet fungerer iht. intensjonene (videre beskrevet i kap. 3). De finner at mange elever får støtte til læringsarbeidet og gode rammer for selvstendig arbeid gjennom leksehjelp, mens elever som trenger mye hjelp ikke får den oppfølgingen de trenger.

Holte (2016) har ledet et kvalitativt deskriptivt forskningsprosjekt, «Lekseprosjektet», i regi av Høgskolen i Østfold. Prosjektet undersøker læreres bruk og begrunnelser for lekser i barneskolen, og hvilke konsekvenser dette har i et folkehelseperspektiv. Holte finner at lekser ofte kjennetegnes av reproduksjon av informasjon og ukritisk trening i selvstendig arbeid. Hun etterlyser en revurdering av skolens leksepraksis og hevder at ukritisk bruk av lekser kan true kvaliteten på barndommen og forringe barns helse og læring (Holte 2016).

Valeur Hansen (2009) har i sin masteroppgave utarbeidet en oversikt over lekseforskning i dansk og internasjonal sammenheng, og undersøkt hvordan danske lærere bruker lekser i undervisningen. Hansen har med utgangspunkt i forskningen utarbeidet retningslinjer for bruk av lekser, og argumenterer bl.a. for at lekser må differensieres, at det må være variasjon i leksetype, at leksene ikke forutsetter hjelp fra foreldre m.m. Gjennom egne undersøkelser fant han at mange lærere har et ureflektert forhold til lekser og mangler kunnskap om sammenhengen mellom ulike lekseformer, elevforutsetninger og faglige mål.

Med utgangspunkt i Coopers forskning inndeler Valeur Hansen lekser i fem ulike kategorier (2009, s. 29). Denne kategoriseringen vil jeg benytte i min kartlegging av hvordan lærere bruker lekser.

1. Treningslekser. Arbeidsoppgaver hvor man skal trene på faglig stoff som er kjent og som har blitt presentert i klasserommet.

2. Forberedelseslekser. Arbeidsoppgaver som er ment å introdusere nytt faglig stoff.
3. Utbyggingslekser. Arbeidsoppgaver der kjent stoff brukes på nye måter eller i nye sammenhenger.
4. Integrerte lekser. Arbeidsoppgaver som involverer flere fagområder, og som innebærer fordyping og videreutvikling av et tema.
5. Ferdiggjøringslekser. Arbeidsoppgaver hvor eleven gjør ferdig oppgaver som de har arbeidet med på skolen.

Forskningen som er referert i dette kapitlet danner det teoretiske grunnlag for min masteroppgave. Grunnet relevans for min problemstilling, vil særlig Cooper (1989 og 2006) og Valeur Hansen (2009) få en sentral plass. Cooper, som er en nestor i lekseforskningen, har gjennom brede studier gjort funn som er relevante for alle deler av oppgaven min. Valeur Hansens undersøkelse har flere likhetstrekk i problemstilling og metode, og vil være relevant for den empiriske delen av min masteroppgave. En annen viktig referanse er Grepperud (2012), som gjennom sin lærebok har sammenfattet og drøftet viktige aspekter vedr. lekser. Nærmere beskrivelser av resultater av forskningen deres vil komme fortløpende i teksten. Jeg vil også underveis i teksten trekke inn andre kilder som er relevante for å belyse problemstillingen.

3. Didaktisk refleksjoner rundt lekser

I dette kapittelet vil jeg belyse begrepet lekser i et didaktisk perspektiv, der lekser ses i sammenheng med skole-hjem samarbeid, leksehjelp, debatt om leksefri skole og utfordringer vedr. sosial utjevning. Kapittelet er på ingen måte en komplett redegjørelse for didaktiske avveininger vedr. det komplekse leksebegrepet, men har som formål å drøfte utvalgte spørsmål og problemstillinger i leksedebatten.

3.1 Lekser eller ikke lekser?

Det er mange kritiske røster mot lekser. Kritikken er bred med til dels sprikende konklusjoner og kan deles i tre hovedgrupper; 1) Elevenes skoletid er for lang og arbeidsbyrden er for stor, 2) det kan stilles spørsmål ved læringseffekten, 3) lekser synes å bidra til å opprettholde ulikheter i skolen (Grepperud 2012, s. 206). Hjemmekser kan videre være en kompensasjon for tidstapet i skoletiden, som følge av uro og dårlig utnyttelse av undervisningstiden (Valdermo, 2014). Det har også blitt stilt spørsmålsteget med lovligheten til lekser. Dette tilbakevises av Utdanningsdirektoratet, som slår fast at det er opp til skolene om de vil pålegge elevene dette (Udir, 2014).

Resultater fra lekseforskningen får ofte en tabloid fremstilling, også i antatt seriøse fora. Blant annet kan Rønnings resultater (2008 og 2012) nevnes. Hun hevder at lekser har en positiv effekt på læringsutbytte, men at det under gitte forhold kan være negative effekter. Dette presenteres under overskriften «Lekser har ikke stor effekt», på forskning.no og får deretter krigstyper i tabloidpresse og på sosiale medier. Tabloid fremstilling, samt sprikende konklusjoner og resultater, gjør at man ikke kan ta resultatene for gitt. For å unngå at debatten om lekser får et hovedsakelig ideologisk tilsnitt, så er det viktig å ta utgangspunkt i det man vet. «I stedet for å spørre generelt om lekser har læringseffekt, tror vi det er langt mer konstruktivt å se nærmere på *under hvilke vilkår* de har det» (Grepperud, 2012, s. 211).

Sammenligner man elever som har lekser med de som ikke har det, vil de som har lekser oppnå høyere resultater (Cooper, 2001). I følge Nordahl (2012) kan det være snakk om så mye som ett års forsprang etter grunnskoleløpet. Det er imidlertid visse forhold som må ligge til grunn. Han peker blant annet på at foreldrenes rolle er avgjørende, med tanke på effekten av lekser. Grepperud (2012) argumenterer for at en god leksepraksis bør følge noen enkle prinsipper. For det første må lekser kontinuerlig settes på dagsordenen, både i kollegiet og hos den enkelte lærer. Dernest må lekser jevnlig drøftes i skole-hjem samarbeidet. Til slutt må elevene involveres, informeres og bevisstgjøres. For å sikre motivasjon, antyder Hattie (2013)

at enkle lekser egner seg best. Utfordringen ligger altså i å gi gjennomtenkte lekser, som må følges opp. Gode tilbakemeldinger er viktig for all læring. Dermed bør skolen ikke gi mere lekser enn det man klarer å gi tilbakemelding på.

3.2 Leksehjelp

Ved skolestart 2010 ble det innført et obligatorisk tilbud om leksehjelp i norsk skole. Intensjonen med ordningen var å støtte elevenes læring, mestringsfølelse, øvelse i selvstendig arbeid og at sosiale forskjeller skal utjevnes i opplæringa. Bakgrunnen var at man har erfart at det har blitt et økt behov for tilpasset opplæring, et økt faglig trykk og behov for å kompensere for manglende oppfølging fra foresatte (Backe- Hansen, 2013). Evalueringen av «Prosjekt leksehjelp» (Haugsbakken & Buland, 2007) viser at det er de sterkeste elevene som i størst grad tar i bruk dette tilbudet. De får et gunstig utgangspunkt, med hjelp både på skolen og hjemme. Evalueringene av leksehjelptilbudet for 1.–4. klasse (Backe- Hansen, 2013 & Seberg, 2012) peker på mye av det samme og tilføyer at elever som trenger mye hjelp, ikke får tilstrekkelig oppfølging under leksehjelpen. Det pekes på to forutsetninger for å lykkes med organisert leksehjelp. For det første må leksehjelperne være kompetente. For det andre må man sikre at de som trenger hjelp til leksene deltar på ordningen. Undersøkelser har vist at foreldre i liten grad vet hva leksehjelpen innebærer og hvordan de selv kan hjelpe til med leksearbeidet. Foreldres engasjement kommer ofte til syne i forhold til tidsbruk, der lekser kjennes utfordrende og mange opplever å ikke strekke til (Magnusson, 2014). Leksehjelp kan dermed bidra til å forsterke forskjeller.

Flere har uttrykt skepsis til leksehjelpsordningen. Thomas Nordal (2007) påpeker at organisert leksehjelp vil kunne gi uklare signaler om ansvarsfordelingen mellom skole og hjem, samt antyde at foreldrenes involvering ikke er relevant. Han påpeker at foreldre er en viktig ressurs for barnas læring, og at de aktivt trenger å engasjere seg i barnas skolegang. Er leksene gjort før man kommer hjem, vil foreldre i mindre grad måtte forholde seg til skolen, og i mindre grad involvere seg i barnas læring. Andre innvendinger er at de økonomiske overføringene har vært knappe, leksehjelperne har liten kompetanse og mangler veiledning i arbeidet sitt (Magnusson, 2014.)

3.3 Lekser og skole-hjem samarbeid

Skolen skal, ifølge opplæringsloven, legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet. K06 trekker foreldre frem som ressurspersoner i forhold til elevers læringsutbytte og motivasjon. Kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole har konsekvens for læringsutbyttet til

eleven. Skole og hjem har i all hovedsak de samme ønsker for barnas læring og trivsel, noe som er et gunstig utgangspunkt for videre samarbeid. Skoler som gir god informasjon til foreldre, og aktivt tar initiativ til et godt samarbeid, øker muligheten til at elevene skal få et godt læringsutbytte og trives i skolen (Nordahl, 2007). Et positivt skole-hjem samarbeid, er nyttig også for foreldre og lærere. Foreldre kan få informasjon om undervisningen, og de vil kunne bli involvert i sitt barns læring. Lærere vil få bedre kjennskap til eleven, og dermed kunne øke graden av tilpassing. I sum vil man kunne utvikle felles forståelse av barnets behov, og i fellesskap støtte læringsprosessen (Udir, 2010).

Opplæring med høy kvalitet skal gis alle, uavhengig av alder, funksjonsnivå, bosted, etnisk- eller sosial bakgrunn (NOU 2002: 10). Barn av foreldre med et høyt utdanningsnivå har en økt sannsynlighet for å prestere godt i skolen. Man ser også at hjemmebakgrunn har større betydning i dag enn for 10 til 15 år siden (Udir, 2013). Dette forklares bl.a. med at teoretisk betoning og enkelte arbeidsmåter i skolen gir fordeler til enkelte elevgrupper, og deres egenskaper. Nordahl peker på at det er helt klart mulig å forbedre elevenes prestasjoner, og redusere de sosiale ulikhetene. Både fra et individuelt og samfunnsmessig perspektiv er det av ytterste viktighet at skolen bidrar med det den kan, om ikke konsekvensene bli svært negative. «Barn som har foreldre med svak tilknytning til arbeidslivet og et lavt kompetansenivå, er særlig utsatt for problemer senere i livet, for eksempel i skole, utdanning og arbeidsliv» (St.meld nr. 16 (2006-2007), 2006 s. 9).

Vi vet at gode elevprestasjoner virker positivt på samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2007). Dette kan gjøre samarbeidet med foreldre til lavpresterende barn utfordrende. «Skolen kan ikke gjøre noe med foreldrenes sosioøkonomiske status, men lærere kan være i dialog med foreldrene om hvordan de kan støtte og følge opp barnets skolearbeid» (Grepperud, 2012, s.205). Det innebærer en dialog med foreldre, og at man setter seg inn i deres forutsetninger for å hjelpe sitt barn. Myndiggjøring og ressursorientering er viktige betingelser for et godt samarbeid. Myndiggjøring innebærer at skolen forsterker foreldres tro på egne muligheter til å støtte sine barn. Ressursorientering betyr at skolen oppfatter alle foreldre som viktige støttespillere, og at de er viktige ressurser for sine barn. Rønning (2008) hevder at en grunn til at enkelte grupper har en svak sammenheng mellom foreldrenes hjelp med lekser og læring kommer av at mange foreldre følger opp barnas lekser på en måte som ikke fremmer motivasjon og læring. Å gå i dialog, gi veiledning, informasjon, oppmuntring og ros vil kunne bidra til myndiggjøring av foreldrene. I den sammenheng kan det påpekes betydningen av å involvere begge foreldrene. Det er forskning som tyder på at det i oftest er

mor som hjelper til med lekser. Å få fedre til å involvere seg, vil ha god effekt for å kompensere for en negativ sammenheng mellom lav sosioøkonomisk status og redusert læringsutbytte (Udir, 2013). Engelsk forskning viser at dersom alle foreldre gir lik støtte til egne barns skolegang, vil det kunne redusere forskjellene med 30% (Udir, 2013). Dette er høye tall og viser at ved å satse sterkere på foreldrene vil det være mulig å forbedre elevenes skolefaglige prestasjoner.

3.4 Skolens tilrettelegging av lekser

I dette avsnittet vil jeg drøfte utvalgte praktiske og organisatoriske utfordringer som skolen står ovenfor i tilretteleggingen av lekser. Leksehjelp skal være et tilbud til alle elever. Kommunen kan ikke begrense tilbudet til de elevene som måtte ha ekstra behov for læring. Imidlertid kan deler av leksehjelpen organiseres som et særskilt tilbud til enkelte elevgrupper (Udir, 2010). Så langt jeg erfarer er ikke dette en mye brukt løsning, trolig som følge av ekstra kostnader. Evaluering av «Prosjekt leksehjelp» (Haugsbakken, 2009) konkluderer med at organisert leksehjelp kan oppfylle målsetningene om læring og sosial utjevning, dersom gitte forutsetninger oppfylles. For å få dette til må skolen identifisere og rekruttere elever som har størst behov. Nordahl (2007) fremhever at alle foresatte er ressurser for sine barn og argumenterer for at skolens fokus bør dreies fra en problemorientering til en ressursorientering. Daglig oppfølging fra hjemmet vil være et viktig bidrag fra foreldre i et skole-hjem samarbeid. Vi kan gå ut fra at det allerede følges mye opp i hjemmet, også av «ressurssvake» foreldre, men at det er lite synlig på skolen. Elevundersøkelsen 2013 viser at 76% av elevene opplever svært ofte/ alltid interesse fra foreldrene over det de gjør på skolen. Dette er høye tall, og et godt utgangspunkt for videre samarbeid. Det indikerer at skolen bør tilrettelegge informasjon om lekser, for å sikre at alle foreldre har god forståelse for betydningen de har, samt gi konkrete råd om hvordan man best kan hjelpe sine barn. Det vil kanskje innebære at man må sette av ekstra tid til utvalgte foreldre, eller arrangere foreldreskoler. Foreldreskoler har blitt prøvd ut flere steder. Skolene rapporterer om gode resultater, og Cooper (2001) hevder dette fører til at elevene i større grad fullfører leksene sine.

Konflikter i leksegjøringen er ikke noe godt utgangspunkt for læring. Gode leksesituasjoner, med overkommelige oppgaver innen klare rammer, kan være et viktig bidrag for at barnet skal oppleve mestring. Gode mestringsopplevelser vil være et viktig grunnlag for å få et positivt forhold lekser og skole. «Lærere og foreldre har en stor felles oppgave med å hjelpe

elevene til å forstå helt konkret hva de skal lære, og hvorfor de skal lære det», (Bunting, Skogen & Tjora, 2009, s.11). En konsekvens er at lekser må bli gjennomgått på forhånd. Ifølge teori om prestasjonsmotivasjon bør lærere i særlig grad oppmuntre og rose elever som ikke yter optimalt. «Særlig elever som har lære- eller atferdsvansker, trenger mye ytre motivasjon for at de etter hvert skal få interesse for skolearbeid» (Mananger, 2013 s.135). Dersom en elev attribuerer, dvs. forklarer handlinger og holdninger, sin lave mestring til dårlige evner, er det et negativt utgangspunkt for videre læring. En metode kan være å attribuere nederlag til mangel på innsats, så vil det kunne være lettere å gjøre noe med. Innsats er en ustabil faktor, og med økt innsats kan en forvente økte resultater, og hardt arbeid kommer man ikke utenom (Mananger, 2013). Det er også viktig å signalisere realistiske høye forventninger til den enkelte elev, noe som er en viktig forutsetning for at barn og unge faktisk lærer (Udir, 2013).

Valeur Hansen (2009) hevder at mange lærere har et ureflektert forhold til lekser. De kjenner ikke effekten av lekser, og mangler kunnskap om sammenhengen mellom lekser, elevforutsetninger og faglige mål. Leksene er i liten grad tilpasset den enkelte elev, og ofte er det ikke sammenheng mellom lekser og det som gjøres på skolen. Norske lærere følger opp leksene i langt mindre grad enn et internasjonalt gjennomsnitt (St.meld. nr. 16, (2006-2007), 2006, s. 30). Elever som ikke er selvdrevne, eller ikke har tett oppfølging hjemmefra, får derfor vesentlige ulemper i sin skolegang. Undersøkelser viser også at foreldrenes hjelp er mer avgjørende i Norge enn i de fleste andre land, og mye av ansvaret for læringen skyves fra skolen og over på hjemmene (Valdermo, 2014). Her ligger det et klart forbedringspotensial for skolen. Lekser må følges opp og ansvarsfordelingen er klar. De foresatte skal se til at barna gjør sine lekser, men skolen kan ikke forutsette at de foresatte har kompetanse til å gi barna faglig hjelp (St.meld nr. 30, (2003-2004), 2004, s. 108).

På Hatties rangering (2013), kommer hjemmelekser langt nede på listen over tiltak som har effekt. Han har gitt hjemmelekser en effektstørrelse på 0.29, altså under vippepunktet (0,40). Som jeg har forsøkt å argumentere for, så handler lekser om mye mer enn målbare læringsresultater, slik Hattie legger til grunn. Dersom vi likevel skal skjelve til forskningen hans, så kan man tenke seg å kombinere lekser med andre tiltak med høy effektstørrelse, f.eks. vurdering (0.90), ulike former for respons (1,07) og klasseromsdiskusjoner (0,82), og på denne måten kunne forsterke effekten av lekser.

4. Forskningsdesign og metodevalg

I kapittel 2 og 3 har jeg belyst oppgavens to første målsetninger; å gi et overblikk over forskning på lekser og drøfte lekser i et didaktisk perspektiv. I det følgende vil jeg nærme meg oppgavens tredje målsetning, som er å gjøre egne deskriptive undersøkelser av hvordan lærere bruker og begrunner lekser.

4.1 Å planlegge et avgrenset forskningsprosjekt

I følge Johannessen (2011) er forskning en prosess som vanligvis går over fire faser.

1. Forberedelse
2. Datainnsamling
3. Dataanalyse
4. Rapportering

Det primære målet med dette kapittelet er å presentere og drøfte mine forberedelser til datainnsamlingen. Med utgangspunkt i valg av tema og problemstilling vil jeg i det følgende gjøre rede for oppgavens design og metodevalg. Innledningsvis vil jeg påpeke at oppgaven vil ha flere begrensninger. Det må understrekes at oppgaven kan betegnes som et *avgrenset forskningsprosjekt*, eller et studentprosjekt, med tydelige begrensninger både med tanke på vitenskapsteoretisk forankring, metodeanvendelse, analyse, fortolkning m.m., og at funn og konklusjoner må ses i lys av dette. Jeg vil forsøke å imøtegå dette ved å etterstrebe en kritisk og analytisk tilnærming til egen undersøkelse.

4.2 Forskningsdesign

Med forskningsdesign menes i denne sammenheng prosjektets overordnede logikk. Denne logikken er en overbyggende sammenheng mellom problemstilling og empiri, altså en plan for hvordan hele undersøkelsen skal forløpe. Valg av design avhenger av hva man gjennom problemstillingen ønsker å undersøke (Skogen, 2006). For å klargjøre oppgavens logikk og oppbygging, vil jeg beskrive og begrunne designet eksplisitt.

Metodelitteraturen opererer med en rekke ulike inndelinger i type/ klassifisering av design. Skogen, fremhever eksperimentelle design, survey-design og case-studiedesign som de tre best brukte design innen pedagogisk forskning. I bakgrunns litteraturen jeg har brukt, er beskrivelsen av ulike design både overlappende og til dels motstridende. Jeg vil primært forholde meg til designtilnærmingen slik den brukes i Johannessen (2011) og i Fuglseth & Skogen (2006).

Jeg har valgt å nærme meg problemstillingen gjennom et casedesign. Case er en kategori forskningsdesign som ifølge Skogen er mye brukt i utdanningsforskning og egner seg til å besvare forskningsspørsmål der man spør om hvordan eller hvorfor, og hvor man skal studere fenomener i den virkelige verden, der variablene ikke kan manipuleres og kontrolleres (Fuglseth og Skogen, 2006). Skogen argumenterer videre for at casestudier med fordel kan kombinere kvalitative og kvantitative data, og at designet egner seg til metodetriangulering, dvs. å kombinere forskjellige metoder for datainnsamling. Johannessen oppsummerer designet på denne måten: «Caseundersøkelser består kort sagt i å samle så mye informasjon som mulig om et avgrenset fenomen», (Johannessen, 2011, s. 86). Et slikt design vurderer jeg som en hensiktsmessig tilnærming til min problemstilling. For å presisere ytterligere, kan designet betegnes som et *singelcasedesign med flere analyseenheter*, siden informasjon skal innhentes fra flere enheter innenfor studiet av et avgrenset system.

4.3 Data og valg av metode

Jeg ønsker gjennom min todelte problemstilling å belyse hvordan og hvorfor lærere i barneskolen bruker lekser. Dette vil jeg gjøre ved å innhente to datasett. Til problemstillingens *hvordan* vil jeg ha en deskriptiv tilnærming, der jeg søker å kartlegge utbredelsen av et fenomen. Dette er datamateriale som kan tallfestes, noe som ofte betegnes som harde data. Til en slik kartlegging skal jeg bruke kvantitativ metode, i form av en spørreundersøkelse. Til problemstillingens *hvorfor* vil jeg ha en eksplorerende tilnærming, der jeg søker å undersøke læreres motiver for å handle slik de gjør. Dette betegnes som *diffus virkelighet*, og registreres ved hjelp av myke data. Her ønsker jeg en kvalitativ tilnærming, i form av et fokusgruppeintervju. Jeg vil i de følgende avsnitt gjøre nærmere rede for metoder for innsamling av empiriske data, samt vurdere muligheter og begrensninger ved valg av metode. Jeg vil senere gjøre rede for planlagt operasjonalisering av metodene. Systematikk, grundighet og åpenhet er viktige idealer i samfunnsvitenskapelig metode, og er noe jeg vil etterstrebe.

Fra et didaktisk ståsted, er lekser et teorifattig område, da det ikke eksisterer generelle teorier vedrørende lekser, kun mellomnivåteorier av mer deskriptiv art. Man kan i en vid teoretisk referanseramme knytte inn ulike læringsteorier, motivasjonsteorier og tilknytningsteorier, for å nevne noe, avhengig av hvilken problemstilling man vil belyse. Jeg har i denne oppgaven ikke valgt noe teoretisk utgangspunkt, men vi heller belyse *fenomenet lekser* i fra læreres perspektiv. Johannessen (2011) påpeker at det ofte i samfunnsvitenskapelige undersøkelser

eksisterer lite teori og forskningsgrunnlag, og at fremgangsmåten på prosjektet vil dermed bli mindre formalisert.

Kvalitative og kvantitative data har hver sin egenart, og kan hver på sin måte bidra til å belyse problemstillingen. Hva er det med dataenes egenart som gjør denne tilnærmingen ønskelig?

Ett viktig moment er generaliserbarheten til kvantitative data. Lærere er som nevnt en yrkesgruppe som er svært kritiske til forskning på eget fagfelt (Tveitereid, 2012). Dette forklares blant annet med at forskningen oppleves som praksisfjern og at den ikke angår dem. Dersom jeg vil forbedre praksisen i skolen, så må problemstilling og undersøkelse utformes slik at det oppleves som relevant for min målgruppe. Å nå frem til mange lærere, samt at de opplever at resultatene angår dem, innebærer metodologiske utfordringer. Dette frykter jeg kan bli vanskelig dersom jeg bare skulle hatt en kvalitativ tilnærming til et lite utvalg lærere. Da vil man i større grad kunne gå i dybden på den enkelte lærers leksepraksis, men samtidig risikere svekket generaliserbarhet, og at flere distanserer seg fra resultatene. Å benytte metodetriangulering kan være en egnet måte å motvirke dette (Halkier, 2010).

Triangulering, som her innebærer at de forskjellige datasett kan fungere som en slags kontroll av påliteligheten i de andre type data, vil øke gyldigheten til undersøkelsens resultater. Det kan også fremheves at triangulering kan produsere kunnskap om ulike dimensjoner ved fenomenet, og dermed utfylle hverandre.

Valg av metode avgjøres av hva problemstillingen søker svar på. I tillegg må jeg gjøre praktiske overveielser over hva som er hensiktsmessig å gjennomføre. En spørreundersøkelse har den fordel at gjennomføringen tar kort tid. Jeg kan i stor grad gjøre forberedelser og bearbeiding på ettermiddagstid, samt at den vil ta kort tid for de som skal delta i undersøkelsen. I tillegg er det interessant å designe og gjennomføre en slik undersøkelse, og selve prosessen har vært lærerik. Jeg vil komme nærmere inn på metodene i neste kapittel.

5. Operasjonalisering

Operasjonalisering innebærer å gjøre problemstillingen forskbar. Man må avgrense forskningsområdet og overveie hvilke data som skal samles inn og hvordan man skal gjøre dette. En strukturert operasjonalisering er særlig aktuelt ved innhenting kvantitative data, da slike undersøkelser ikke lar seg justere underveis i datainnsamlingen (Jacobsen, 2005). Jeg har i min undersøkelse benyttet to metoder, som hver på sin måte bidrar med datamateriale om fenomenet lekser. To ulike metoder gir både ulikt datagrunnlag, og krever samtidig ulik behandling, både før, under og i etterkant av innsamlingen. En fordel med to metoder er at jeg vil et få rikere og mer nyansert datagrunnlag. En ulempe er at metodene, innen rammene for en 30 stp. masteroppgave, ikke vil bli så grundig behandlet som om jeg hadde valgt bare en. Jeg vil i liten grad gå i detalj på utforming av verken spørreskjemaet eller fokusgruppeintervjuet, men heller forsøke å drøfte overordnede perspektiver vedr. utforming og bruk.

5.1 Operasjonalisering av kvantitativ undersøkelse

Kvantitative metoder kjennetegnes av et ekstensivt design, dvs. mange enheter og standardisert datainnsamling, som gir et omfattende datagrunnlag som plasseres i forhåndsdefinerte kategorier. Som nevnt er operasjonalisering svært viktig, slik at abstrakte begrep gjøres så konkrete og målbare som mulig, og klargjøres før gjennomføring. Utgangspunktet for undersøkelsen er å undersøke hyppigheten av et fenomen, der de innsamlede dataenes hensikt er å belyse problemstillingens *hvordan*. Hvor ofte det gis lekser, i hvilke fag og på hvilke årstrinn er eksempler på hvilke data som vil undersøkes.

Det er flere fordeler med spørreundersøkelser. Blant disse kan det fremheves at de innsamlede data gir en viss mulighet for generalisering, å gjennomføre undersøkelsen tar kort tid, og man kan undersøke sammenhenger i datamaterialet (Johannessen, 2011).

Som en del av operasjonaliseringen bruker jeg deler av allerede utarbeidede spørreskjema. Dette gir flere fordeler. Slike undersøkelser er utprøvd og kvalitetstestet. Struktur, progresjon og formuleringer er velfunderte, indikatorer, variabler og verdier for det komplekse leksebegrepet er allerede definert. På disse spørsmålene er det aktuelt å sammenlikne mine data med tidligere undersøkelser. Det foreligger en del kvantitative undersøkelser som omhandler lekser. Jeg har tatt utgangspunkt i disse i utformingen av min undersøkelse. Sentralt blant disse undersøkelsene står TIMSS (2007 og 2011) som bl.a. har kartlagt hvor mye norske lærere gir i lesing, matematikk og naturfag, i hvilken grad lekser følges opp m.m.

Enkelte spørsmål er formulert selv, der jeg har etterstrebet å følge struktur og formuleringer fra TIMSS, samt råd og anbefalinger som finnes i metodelitteraturen. Spørsmålene har primært oppgitte svaralternativ eller skaleringer, men under noen av spørsmålene gis det anledning til å fylle inn egne svaralternativ eller kommentarer. Siden skjemaet i hovedsak vil ha oppgitte svaralternativ, med enkelte åpne spørsmål, så det kan omtales som semistrukturert. Det er en fordel å bruke åpne spørsmål dersom respondenten skal kunne utdype og komme med nyanser og synspunkter som ikke passer i forhåndsdefinerte kategorier. Samtidig er det krevende å formulere spørsmål som virkelig er åpne. Ofte formuleres det slik at man legger føringer på svarene, samt at åpne spørsmål gir et generaliseringsproblem i databehandlingen (Haraldsen 1999). Muligheten for analyse av respondentenes egne kommentarer gir undersøkelsen også et kvalitativt tilsnitt, selv om dette ikke endrer det primære, kvantitative metodevalget. Som verktøy for undersøkelsen har jeg utarbeidet et spørreskjema i Questback som er den nettbaserte løsningen Nord Universitet anbefaler. (Spørreskjema, se vedlegg 2).

Spørreundersøkelsen kan betegnes som en tverrsnittstudie. I denne sammenheng brukes begrepet tverrsnittsundersøkelse for å beskrive tidsdimensjon i datainnsamlingen. Dvs. undersøkelsen har som hensikt å beskrive utbredelsen av et fenomen på ett bestemt tidspunkt, i en definert populasjon. I og med at jeg har noen indikatorer fra TIMSS, så vil undersøkelsen få et komparativt tilsnitt. En svakhet med en slik sammenligning er utvalgsproblematikk. En generell svakhet med tverrsnittsundersøkelser, er begrensningen på hvor gyldige konklusjonene er over tid. En annen begrensning med et slikt design er at det er vanskelig å peke på årsaksforhold mellom fenomener. Mitt prosjekt blir primært en enkeltstående tverrsnittsundersøkelse.

5.2 Operasjonalisering av kvalitativ undersøkelse

Fokusgruppe er en kvalitativ metode hvor en samler en gruppe informanter, og fokuserer og diskuterer et definert tema. Et mål med fokusgrupper å frembringe informantenes ideer, oppfatninger og holdninger til et gitt tema. Fokusgrupper gir bred og dyptgående informasjon, og ved hjelp av metoden kan det undersøkes hvorfor personer tenker eller handler på en spesiell måte. «Fokusgrupper er først og fremst egnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer» (Halkier, 2010, s. 13). En styrke ved fokusgrupper, er at samspillet i gruppa vil generere egenartet data. Det fremheves at man i et slikt intervju kan produsere kunnskap, gjennom å belyse kompleksiteten i fenomener. Jeg har valgt å

gjennomføre et fokusgruppeintervju av utvalgte lærere, for å få en dypere og mer nyansert forståelse av læreres bruk og begrunnelser for sin leksepraksis.

Jeg vil benytte det Johannessen (2011) omtaler som en minigruppe, dvs. 3-5 informanter. Jeg har valgt minigrupper foran ordinære gruppesamtaler av flere hensyn. For det første vil jeg forvente at informantene, som vil være håndplukkede, både har mange synspunkter, og er motiverte for å delta. Deltagerne i denne gruppa vil ha bred førstehåndskunnskap om temaet. Derfor regner jeg med at hver deltager vil ha mye å bidra med, og siden gruppa ikke er for stor blir det nok taletid til hver. Av praktiske hensyn vil det være lettere å rekruttere informanter til en liten gruppe og det vil være lettere å få i gang gruppedynamikk og diskusjon av komplekse temaer i en liten gruppe, enn det vil i større grupper, og kanskje også i individuelle intervjuer. En utfordring med fokusgrupper er at individuelle praksiser eller forståelser, som kanskje er atypiske, har en tendens til ikke å komme frem (Halkier 2010).

Fokusgruppeintervjuet benyttet i lekseundersøkelsen kan betegnes som semistrukturert, kvalitativt og eksplorerende. Temaet vil være fastlagt, mens spørsmålenes form og rekkefølge er åpne, med den hensikt at informantene både kommer med individuelle formuleringer, og at det legges til rette for dynamikk mellom gruppedeltagerne. Intervjuet er i stor grad basert på samme mal som Adam Valeur Hansen (2009) benyttet i sin undersøkelse, og er supplert med enkelte spørsmål fra intervjuguiden til «Lekseprosjektet» (Holte, 2016). Dette innebærer en forhåndsutprøving, og mulighet til nærmere å sammenligne resultatene fra den danske lekseundersøkelsen. Fokusgruppeintervjuet er gjennomført i forkant av spørreundersøkelsen. På den måten kan man ha data fra intervjuet som bakgrunnsinformasjon, og dette kan bidra til å spisse spørsmålsstillinger og skape ytterligere problemformuleringer i en kvantitativ tilnærming. (Intervjuguide, se vedlegg 1).

5.3 Utvalg

Som tidligere understreket, så ønsker jeg en lokal vinkling på mitt masterprosjekt. Jeg håper på denne måten å gjøre resultatene så relevante som mulig, med tanke på å være et bidrag i lokalt utviklingsarbeid. Min hjemkommune kan betegnes som en middels stor kommune, med ca. 10 000 innbyggere og ni offentlige skoler. Blant disse er det to fulldelte skoler, med 330 og 570 elever, og syv fådelte med et elevtall fra 12-60. Fem av de fådelte skolene bruker ikke lekser, så de er ikke aktuelle å se nærmere på i denne sammenhengen. Totalpopulasjonen, altså det samlede antall enheter som problemstillingen gjelder for, utgjør 40 respondenter. Jeg

ønsker å se nærmere på læreres bruk av lekser på barnetrinnet ved hjelp av to metoder. Siden det skal gjennomføres to ulike undersøkelser, vil jeg ha to ulike utvalg.

Spørreundersøkelsen er gjort på de fire skolene som praktiserer lekser, to store og to små. Spørreundersøkelsen er utformet på en slik måte at den både omfatter alle lærerne på barnetrinnet og at den kan frembringe relevant informasjon fra disse. Undersøkelsen er klarert både med kommuneledelsen og rektor på de aktuelle skolene. Jeg har forventet at svarprosenten vil bli høy, i og med at undersøkelsen skal gjennomføres i arbeidstid, og at jeg antar at temaet berører og engasjerer de fleste lærerne. Johannessen (2011) betegner 80-90% som høy svarprosent.

Hensikten med intervjuet er å få mest mulig informasjon om emnet, og det er derfor ikke hensiktsmessig med et tilfeldig utvalg informanter. Jeg vil derfor ha en strategisk utvelgelse og rekruttere informanter fra målgruppen som kan tenkes å være motiverte og ha synspunkter som bidrar til å belyse problemstillingen. Kriteriet for utvelgelse er altså ikke *representativitet* men, *hensiktsmessighet*. Jeg har gjort et *kriteriebasert* utvalg, der informantene både er typiske tilfeller for målgruppen, og samtidig har egne barn. Disse informantene har både erfaring med å designe og gi lekser i kraft av sitt arbeid, og samtidig med å *motta* lekser gjennom det å være foreldre. Jeg håper på denne måten å få temaet belyst og nyansert.

5.4 Forundersøkelse

Å gjøre en forundersøkelse, eller en pilotundersøkelse, er et ledd i prosessen med å heve reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen. Et moment som vil bli gitt ekstra oppmerksomhet er å rydde opp i begreper, språk og formuleringer, slik at respondentene både forstår begreper og spørsmålene mest mulig likt, slik at man svarer på det samme. En pilotering vil også avdekke om spørsmål er overflødige, irrelevante, og om det er spørsmål som mangler. Jeg skal prøve ut spørreundersøkelsen på en referansegruppe bestående av fire kollegaer som ikke inngår i utvalget mitt (se også kap. 6.2). Formålet er å få tilbakemeldinger på utformingen av undersøkelsen, slik at den blir forbedret. I tillegg vil utformingen av undersøkelsen drøftes med veileder, og to kompetente venner, der den ene er samfunnsforsker og den andre statistiker.

5.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, er et uttrykk for hvor pålitelige eller nøyaktige datamaterialene og utvalget er. Høy reliabilitet innebærer at metodene skal kunne etterprøves, og ved en

gjentatt undersøkelse gi samme resultat. Formuleringer og begreper i en spørreundersøkelse vil være avgjørende for undersøkelsens reliabilitet (Johannessen 2011).

I denne oppgaven er det to datasett. Jeg vil kort påpeke reliabilitetsutfordringer ved de valgte metodene. I spørreundersøkelsen vil det blant annet spørres om frekvens på ulike fenomener, f.eks. hvor ofte man gir lekser. Når det gjelder lærernes svar, kan en usikkerhet være at leksehypighet og leksetid kan variere fra uke til uke, slik at det er vanskelig å gi ett anslag. Det vil også være heftet usikkerhet ved læreres anslag av elevenes tidsbruk på lekser.

En annen utfordring er bruke av ulike begreper. Er lærere samstemte i hva lekser er? Er det kun det elevene skal jobbe med hjemme, eller er det summen av alle oppgaver de starter med på skolen og fullfører hjemme? Når det gjelder oppfølging av lekser kan det diskuteres hva som ligger i de forskjellige kategoriene. Hva vil det si å rette lekser og hva vil det si å diskutere lekser? Hvis lærere mangler felles forståelse av dette, kan to lærere krysse av for det samme selv om de gjør forskjellige ting. Slike usikkerheter kan reduseres gjennom å definere/ forklare sentrale begreper innledningsvis i undersøkelsen. En måte å teste reliabiliteten på er å gjøre en test-retest reliabilitet av en utvalgt gruppe. Det innebærer å gjennomføre undersøkelsen to ganger på de samme respondenter, og se om svarene fra de to undersøkelsene er sammenfallende. Dette vil jeg gjøre på referansegruppen, jfr pkt. 5.4.

Validitet vil i denne sammenheng bety om undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle, i hvilken grad man kan trekke gyldige slutninger ut fra resultatene av en studie og om resultatene er gyldige i forhold til å gi svar på problemformuleringen. Kvale (1999) argumenterer for at validitet må integreres gjennom hele forskningsprosessen, som et håndverk. Det innebærer at refleksjon omkring gyldighet må foregå i alle stadier av forskningen. En utfordring vedr. validitet er valget av kun en fokusgruppe. Johannessen (2011) anbefaler bruk av flere grupper, for å sikre seg at den informasjonen som fremkommer er typisk og ikke bare gjelder for denne ene gruppa. Ideelt sett burde jeg hatt minst to fokusgrupper, men har vurdert at det ikke vil være tid og rom for det.

5.6 Etiske vurderinger

Å gjennomføre et avgrenset forskningsprosjekt innebærer å forholde seg til juridiske og akademiske retningslinjer, samt ta etiske overveielser underveis i prosessen. Å ivareta informantene står sentralt i denne sammenhengen. Jeg må vurdere hvordan oppgaven direkte eller indirekte påvirker dem, og sikre at verken spørsmål eller svar bidrar til å sette enkeltpersoner i et dårlig lys. Videre er det slik at både spørsmålene og problemstillingen må

være utformet på en slik måte at de i minst mulig grad påvirker respondentens svar i en eller annen retning, f.eks. at respondenten føler behov for å justere svaret i en bestemt retning. I fortolkningen må resultatene må tolkes på en måte som ivaretar folks oppfatning av seg selv, og hvis resultatene/ konklusjonen legger opp til endring av praksis, så må dette gjøres på en bevisst/ ivaretagende måte. Det må kjennes som en ønsket endring, heller forbedring enn forandring.

Prosjektet mitt vil ikke samle inn personopplysninger, dvs. informasjon om identifiserbare enkeltpersoner, og er etter min vurdering verken underlagt meldeplikt eller konsesjonsplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Respondentene må få klargjort formålet med dataene, bl.a. og at de ikke skal brukes i andre sammenhenger og de må ha anledning til å komme med informert samtykke eller reservasjon.

6. Gjennomføring av undersøkelse

Jeg har i det foregående kapittel skissert forberedelsene til mine undersøkelser. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for den praktiske gjennomføringen av undersøkelsene, og kort omtale overordnede og vesentlige momenter i arbeidet med registrering og tolkning av de innhentede data.

6.1 Gjennomføring av kvalitativ undersøkelse

Jeg har gjort et *kriteriebasert* utvalg til fokusgruppa, jfr. kap. 5.3. I tillegg til meg, bestod gruppa av tre kvinner og en mann. Alle deltagerne er allmennlærere med lang og bred erfaring fra skolen. Gjennomsnittlig undervisningserfaring i gruppa er 18 år. To av informantene er kontaktlærere, en informant er konsulent i et pedagogisk utviklingsprosjekt. Den fjerde informanten jobber i en administrativ stilling ved en leksefri fådelt skole.

Intervjuet ble gjennomført i februar 2017 og varte i 1t og 40 min. Det er tatt opp på «lydbånd», dvs. en lydfil via mobiltelefon. Intervjuet er anonymisert, og deltagerne benevnes som informant A, B, C og D. Transkriberingen er ord for ord, med omskriving fra dialekt til bokmål. Det er ført i sin opprinnelige muntlige form. Meningsinnholdet kan være vanskelig å avkode, når teksten er omsatt fra muntlig form. Intonasjon, pauser, trykk etc. fremkommer ikke, noe som berøver nyanser i språk og meningsinnhold. Tenkelyder, gjentakelser, avbrudd og latter er utelatt. Informantenes utsagn er deretter tolket, forkortet og kategorisert i matriser.

Tabell 2. Eksempel. Utdrag fra matrise. Kartlegging og kategorisering av utsagn

F) Innhold i leksene			
Informant	Hvordan/ praksis	Hvorfor/ begrunnelse	Referanse i intervjuet
Informant C	Innholdet i leksene må være velfundert	Elevers motivasjon reduseres og det faglige presset øker oppover i trinnene	4.4 4.5
Informant D	Reproduksjon- gjørefokus	Kritisk til dagens praksis	2.8
Informant A	Strategier- skriverammer	Scaffolding	5.13
Informant C	Lekser må henge sammen med det vi gjør i skolen	Helhetlig læring- jfr Nordahl	4.6
Informant B	Individuelle lekser på småtrinnet	Differensiering Motivasjon	3.15

Informantenes utsagn er analysert og fortolket i et fenomenologisk perspektiv.

Fenomenologien tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og vil gjennom den søke en

forståelse av den dypere mening i subjektive erfaringer. «Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av informantenes perspektiv, og beskrive omverdenen slik den erfares av dem. Fenomenologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er» (Thagaard, 1998, s. 34).

Formålet med intervjuet er å trenge nærmere inn i lærernes forståelseshorisont. Selv om jeg etterstreber å være objektiv i gjengivelse og forståelse av deres utsagn, må det understrekes at min forforståelse, holdninger og andre subjektive fortolkningsrammer vil sette sitt preg på tolkningen. For å øke datagjengivelsens validitet og for å redusere de subjektive innslagene, vil jeg etterstrebe transparens i metodeanvendelsen. Det innebærer i denne sammenheng at undersøkelsesmetodikken legges eksplisitt frem. En annen måte å øke validiteten er gjennom det såkalte replikasjonskriteriet. Dersom dataene kan reproduseres, ved en gjentakelse av undersøkelsen, vil de kunne betegnes som valide. I et fokusgruppeintervju vil dette kriteriet ikke være mulig å oppnå, da undersøkelsesformen pr. definisjon er dynamisk og kontekstuell. Replika vil i det hele tatt være et tilnærmet umulig ideal i kvalitative undersøkelser. Men metodikken og innsamlingen av data skal være så pålitelig at undersøkelsen skal kunne utføres av en annen forsker (Valeur Hansen, 2009).

Hver enkelt deltager i et fokusgruppeintervju får sagt mye mindre enn i et individuelt intervju. Spørsmålene ble besvart i form av en samtale, som gikk frem og tilbake. Det var ikke alltid alle informantene hadde innspill til hvert tema som ble gjennomgått. «Fokusgrupper er først og fremst egnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer. De er mindre egnet til å produsere data om individers livsverdener». (Halkier, 2010: s 13). Det kan derfor være vanskelig å identifisere den enkelte lærers leksepraksis. I denne sammenhengen vil det være hensiktsmessig å benytte det Thagaard (1998) betegner som en temasentrert analyse. En temasentrert analyse er ment å belyse temaer ved å samle informasjon fra alle informantene. Hovedpoenget med en slik analyse er å gå i dybden på fenomenet lekser.

Det er også verdt å merke seg at det i en gruppe alltid vil være en sosial kontroll, i den forstand at det enkelte gruppe medlem tilpasser seg det som oppleves som akseptabelt for sammenhengen. Det medfører at individuelle, atypiske praksiser kan bli underrapportert. Dette er også en utfordring i andre intervjuformer. Informantenes svar vil kunne få en tendens mot normalisering, og «ukorrekte» praksiser kommer ikke frem. Underveis i

fokusgruppeintervjuet kom det fra en av informantene utsagn som kan betegnes som atypiske. Dette vil bli nærmere drøftet i kap 7-9.

Dersom fokusgruppeintervjuet er det primære empiriske materialet, bør man ifølge Halkier dele analysen i to, innholdsmessig analyse og samspillsanalyse. Dersom man har flere datakilder, eller intervjuet handler om konkrete problemstillinger/ praksiser, vil samspillsanalyse ikke være påkrevd (Halkier, 2010). Siden jeg har to undersøkelser, samt at problemstillingen kan betegnes som konkret, har jeg valgt å ikke gjøre en grundig samspillsanalyse av fokusgruppeintervjuet. Jeg vil bare kort presentere noen hovedtrekk i gruppedynamikken.

Jeg opplever at det i flere sammenhenger går et skille mellom informantene som er kontaktlærere, og de informantene som ikke er i undervisningsstillinger. De «praktiserende» lærerne fokuserer i større grad på *fordeler* med skolens leksepraksis, og har et praksisnært fokus på problematiske sider vedr. lekser, for eksempel hvordan man kan løse ulike konkrete utfordringer i hverdagen. De «ikke-praktiserende» lærerne betoner i større grad *ulempes* med skolens leksepraksis, og etterlyser behov for å tenke nytt. Utover i intervjuet kunne jeg observere at gruppedeltagerne begynner å stille oppfølgingsspørsmål og kommentere hverandres utsagn. På flere områder opplevde jeg at gruppedeltagerne fikk gjort rede for sitt syn, og at man kom frem til felles forståelse og enighet.

Jeg opplevde intervjuet som svært interessant, og gruppedeltagerne gav samme tilbakemelding i etterkant. Jeg satt igjen med en betydelig mengde informasjon, som har vært verdifull for det videre arbeid med masteroppgaven. I etterkant har jeg sett at en ytterligere spissing, og begrensning av intervjuguiden hadde vært ønskelig. Jeg ser også at enkelte områder burde blitt tettere fulgt opp, i form av oppfølgings- og utdypende spørsmål. Det optimale, av hensyn til oppgavens datainnsamling, hadde vært å ha et oppfølgingsmøte, for å få en enda bredere tilnærming og kunne gå i dybden på spørsmål som er av særlig interesse. Dette er dessverre utenfor rammene for oppgaven.

6.2 Gjennomføring av kvantitativ undersøkelse

Målgruppen for spørreundersøkelsen, er lærere for ordinære grupper/ klasser på 1.-7. trinn. Lærere som har bare spesialundervisning, morsmålsundervisning eller undervisning i norsk for fremmedspråklige har ikke deltatt i undersøkelsen. Fordelt på de fire skolene i kommunen som gir lekser, så utgjør dette en totalpopulasjon på 40 lærere.

På forhånd var det klarert med rektor at undersøkelsen skulle gjøres i arbeidstiden, og det var også sendt ut informasjon til samtlige pr. e-post om formålet med og tidsperiode for spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen er elektronisk, og kan besvares både på PC og smarttelefon.

Spørreskjemaet består av 31 hovedspørsmål, flere med underspørsmål. Undersøkelsen tar i underkant av 10 minutter å gjennomføre. Skjemaet er i all hovedsak standardisert, med fastsatte svaralternativer. Flere av spørsmålene er såkalte holdningsspørsmål, der respondentene skal ta stilling til ulike utsagn. På disse spørsmålene har jeg, etter anbefaling i Johannessen (2011), benyttet en Likert-skala med fem verdier; 1) Helt uenig, 2) Nokså uenig, 3) Verken enig eller uenig, 4) Nokså enig, 5) Helt enig. Verdi nr. 3, verken enig eller uenig, er en såkalt nøytral verdi, som kan bidra til å synliggjøre om respondentene ikke har mening om spørsmålet, eller om de er usikre. Når jeg har brukt spørsmål fra andre spørreskjemaer, bl.a. TIMSS, så er svarkategoriene identiske med originalundersøkelsen. For å bedre undersøkelsens validitet, fikk jeg i tillegg til råd fra veileder, hjelp fra en referansegruppe på fire personer, som kom med innspill til utformingen, og gjennomførte en test-retest (jfr. kap 5).

Å registrere data fra en kvantitativ undersøkelse, var tidligere en særdeles omfattende jobb. Med digital innsamling i et nettbasert spørreskjema vil dette nå være betydelig lettere. Programmet fremstiller dataene i en univariat analyse, dvs. statistiske mål for enkeltvariabler, f.eks. forekomster, gjennomsnitt og enkle sammenhenger mellom forekomster. Det legger også til rette for andre analysemuligheter, der bivariat analyse, der to datasett sammenlignes for å undersøke korrelasjoner mellom disse, kan være aktuell i denne sammenheng.

Av de 40 som ble invitert til å delta, var det 23 lærere som gjennomførte undersøkelsen. Dette til tross for flere påminnelser og purringer. Det var også store forskjeller i svarprosent mellom skolene. To skoler hadde 100%, en hadde 50% og en hadde 33%. Den samlede svarprosent ble på 58. Dette er vesentlig lavere enn hva jeg hadde forventet, og gir utfordringer i det videre arbeidet, samt reiser en del spørsmålsstillinger. Med en så lav deltagelse, tok jeg kontakt med nabokommunen, for å rekruttere flere respondenter. Kommunalsjef for oppvekst var positiv, men det hele stoppet opp på skolenivå. Kun én av kommunens rektorer besvarte min henvendelse, og takket nei til invitasjonen. De øvrige fem hørte jeg aldri noe fra.

Det kan være flere grunner til at svarprosenten ble så lav. Kanskje har informasjonen i forkant vært for dårlig? Kanskje har jeg ikke lyktes med å motivere eller tydeliggjøre viktigheten av

at flest mulig svarer? Kanskje kom undersøkelsen på et dårlig tidspunkt, og at lærerne var opptatte med noe annet? Det kan være en rekke årsaker, men man kan ikke med sikkerhet si hva dette skyldes. Jeg synes imidlertid det er underlig at svarprosenten er så ulik mellom skolene.

Holand (2006) påpeker at en svarprosent mellom 60 og 70 regnes som tilfredsstillende, og et bortfall på 50% er i grenseland for hva som kan aksepteres. Man bør videre ha minimum 20 personer som minste antall for statistiske analyser. Holand understreker at man kan forvente å møte en del motvilje i ulike respondentgrupper mot å svare på slike undersøkelser, og at utdanningssektoren er et av områdene hvor det erfaringsmessig er vanskelig å få en høy svarprosent.

Mine resultater er helt i grenseland av anbefalingene til Holand. I stedet for å forkaste hele undersøkelsen, har jeg valgt å ta den med som en del av mitt datagrunnlag. Det må knyttes sterke begrensninger til tolkningen av disse dataene. For det første er utvalget lite. Når det er så få som deltar, vil svarene til hver respondent få store prosentmessige utslag. Det er også en ujevnhet i utvalget, da noen skoler har mange respondenter, mens andre har få. Man må også spørre seg om resultatet ville blitt annerledes, dersom de som ikke deltok hadde besvart.

Av de 23 personene som besvarte spørreundersøkelsen var 68% kvinner og 32% menn. Flere enn 90% har fullført lærerutdanningen. Respondentene har lang erfaring og bred kompetanse. Mer enn 80% er førti år eller eldre, i gjennomsnitt har respondentene 5,4 års høyere utdanning, og nær 80% har undervist 10 år eller mer. Alle lærerne jobber på barnetrinnet, av disse er 26% på 1-2. klasse, 30% på 3.-4 klasse og 44% på 5-7 klasse.

Selv om man lykkes i å samle inn reliable data, vil det være fare for å gjøre feilslutninger ut fra disse. Begrepene nivå- og kausalitetsfeilslutninger er sentrale. Nivåfeilslutninger innebærer at man har data på ett nivå, f.eks. kollektivt nivå, men drar slutninger på et annet nivå, f.eks. individnivå. Kausalitetsfeilslutninger, eller spuriøsitet, innebærer at man forveksler samvariasjon (at de opptrer samtidig) mellom to fenomener med et årsak virkningsforhold (Jacobsen, 2005). Å analysere kvantitative data og komme frem til samme konklusjoner er ikke en selvfølge, selv om man tar utgangspunkt i samme tallmateriale, og beslektede statistiske verktøy. Statistikerne Marthe Rønning og Morten Berntsen, som begge har forsket på lekser ut fra tallmaterialet i TIMSS, kom frem til ulike resultater. Et spørreskjema gir relativt begrensede data i forhold til andre former for

informasjonsinnhenting og data fra spørreundersøkelser gir ikke nødvendigvis et mer riktig inntrykk (Johannessen 2011).

I et positivismekritisk perspektiv, så vil det kunne hevdes at en tallfesting av ulike variabler knyttet til lekser er uinteressant, og vil ikke utvikle en dypere forståelse av det sosiale fenomenet lekser. Slike ytre observasjoner, mangler en meningsdimensjon, og vil ikke kunne gi økt innsikt, forståelse eller forbedring. Meningsaspektet vil i liten grad komme frem gjennom kvantitative undersøkelser, med mindre man har spørsmål direkte knyttet opp mot dette. Kvantitativ metode kan brukes til å undersøke den meningskonteksten som ligger bak menneskelig handling og samhandling, selv om kvalitativ metode ofte er mer egnet til å få fram meninga (Johannessen 2011).

6.3 Generalisering av data

Et generelt kjennetegn ved casedesign er at de er tid- og stedavhengige, og har begrenset generaliserbarhet. Kvantitative metoder kjennetegnes av et ekstensivt design og stort gyldighetsområde, slik at resultatene er generaliserbare. For å være generaliserbart stilles en rekke krav, både til utforming og utvalg. Utvalget må være representativt sammensatt, innsamling og analyse må være standardisert, for å nevne noe. I undersøkelse som oppfyller gitte kriterier, kan resultatene gjøres gjeldene for hele populasjonen, gjennom statistisk generalisering. Min undersøkelse oppfyller verken krav til standardisering eller utvalg, og vil ikke være representativ for den norske lærerstanden. Det er den heller ikke ment å være. Undersøkelsen gir derfor ikke et valid bilde av totalpopulasjonen, men funnene kan likevel være interessante, særlig i et lokalt skoleutviklingsperspektiv, og kanskje kan man til en viss grad anta at resultatene kan brukes utover egen kommune.

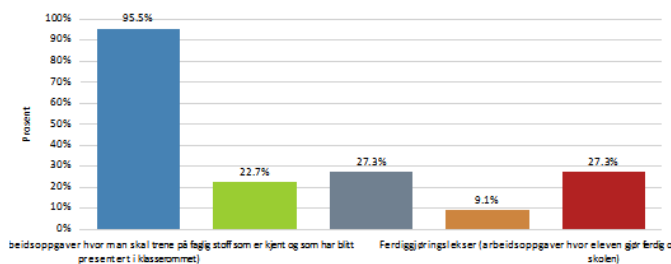
Kvalitative metoder fokuserer på det spesielle/avgrensede, som gir et mindre gyldighetsområde. Her er det lite aktuelt å benytte statistisk generalisering, men heller analytisk generalisering. Spørsmålet er om tolkningen som gjelder dette prosjektet kan være relevant også i andre sammenhenger (Thagaard, 1998). Heller ikke den kvalitative delen av min undersøkelse er designet for generalisering, i den forstand at det skal kunne trekkes slutninger som har gyldighet utover dette avgrensede prosjektet.

7. Lekseundersøkelse- presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere sentrale resultater fra mine to undersøkelser. Kapittelet er strukturert på følgende måte; først er resultatene samlet, tematisert og kategorisert i følgende områder; 1) Innhold og organisering, 2) Begrunnelse for bruk av lekser, 3) Elevenes utbytte av lekser, 4) For- og etterarbeid med leksene, 5) Skole-hjem samarbeid, 6) Skoleutvikling og lekser. Kategoriene er ment å strukturere teksten tematisk, men innholdsmessig vil det være noe overlapping mellom kategoriene. Hver kategori vil bli gjort rede for i et eget avsnitt. Jeg ønsker både å se resultatene av mine to undersøkelser samlet, samtidig som jeg forsøker å tydeliggjøre hva som er fremkommet i hhv spørreundersøkelsen og i intervjuet. Det har vært krevende å gi en helhetlig fremstilling som er oversiktlig for leseren og som unngår gjentakelser og hyppige presiseringer. Den nødvendige tydeliggjøring av data og kilder vil forringe leservennligheten til dette kapittelet. For å tydeliggjøre skillet mellom undersøkelsene vil jeg bruke begrepet respondenter på de som har svart på spørreundersøkelsen, mens deltagerne i fokusgruppeintervjuet blir omtalt som informanter. Alle tabeller, diagrammer og prosenthenvisninger i dette kapittelet er hentet fra min spørreundersøkelse. Etter å ha presentert resultatene fra spørreundersøkelsen vil jeg i hvert avsnitt redegjøre for relevante funn fra fokusgruppeintervjuet. Gjennom intervjuet har jeg forsøkt å få utdypet de ulike spørsmål og problemstillinger, og trengt nærmere inn i lærernes forståelseshorisont. Det må understrekes at alle synspunkter som fremkommer i dette kapittelet er mine parafraserte tolkninger av informantenes utsagn. Ved henvisninger og utsagn omtales deltagerne som informant A, B, C og D. Resultatene fra både intervjuet og spørreundersøkelsen er til en viss grad fortolket, i den forstand at meninger og implikasjoner blir tydeliggjort.

7.1 Innhold og organisering

Innledningsvis vil jeg presentere funn som gir et generelt overblikk over lærernes praksis. Alle lærerne i begge undersøkelsene bruker lekser som en del av opplæringen. Elevene får lekser omtrent hver dag, og i likhet med resultater fra andre undersøkelser (Lekseprosjektet 2016), så er fagene norsk, matematikk og engelsk de mest sentrale. Samtlige lærere gir lekse i norsk og matematikk, og ca. 60% i engelsk. Ingen gir lekse i praktiske eller estetiske fag. I kapittel 2 blir det redegjort for de ulike lekseformene treningslekser, forberedelseslekser, utbyggingslekser, integrerte lekser og ferdiggjøringslekser. Min undersøkelse viser at treningslekser er den klart mest brukte lekseformen. Lekser som er ment å forberede, utbygge stoff og gjøre ferdig blir også brukt. Integrerte lekser blir i liten grad brukt.



Figur 1 Diagram. Lekseformer som blir gitt i en typisk skoleuke.

Informantene i fokusgruppa opplyste at de i all hovedsak brukte treningslekser. Innholdet i leksene bør være noe man har jobbet med på forhånd, og være tilknyttet det arbeidet man holder på med på skolen. I det perspektiv vil treningslekser bli en naturlig lekseform. Av og til vil det ikke være entydig i hvilken kategori en lekse sorterer under. Noen arbeidsoppgaver kan ha karakteristika fra flere av leksekategoriene, noe som gjør det vanskeligere å definere leksetype. Det var enighet blant informantene om at lekser bør være gjennomgått på forhånd, og at stoffet er kjent for elevene. Jo yngre elevene er, jo viktigere er dette. Forberedelseslekser blir noe brukt på mellomtrinnet, primært for å gi variasjon i leksearbeidet. I likhet med øvrige skoletimer, inngår leksene som en del av den planlagte undervisningen, og blir skrevet på ukeplanen. En av informantene brukte i tillegg ferdiggjøringslekser som kunne bli gitt etter en arbeidsøkt, dersom man opplevde at man ikke var kommet så langt som planlagt. Flere informanter har erfaring med bruk av arbeidsplaner. Dette viser ut det tradisjonelle skillet mellom lekser og øvrig skolearbeid. Disse arbeidsplanene er lagt opp slik at du i løpet av en periode, oftest en uke, skal gjøre et gitt sett med oppgaver. Oppgavene påbegynnes på skolen, og fullføres hjemme om man ikke blir ferdige. Dette vil betegnes som en ferdigstillingslekse. Slike lekser gjør det vanskeligere å få en oversikt over elevenes leksemengde.

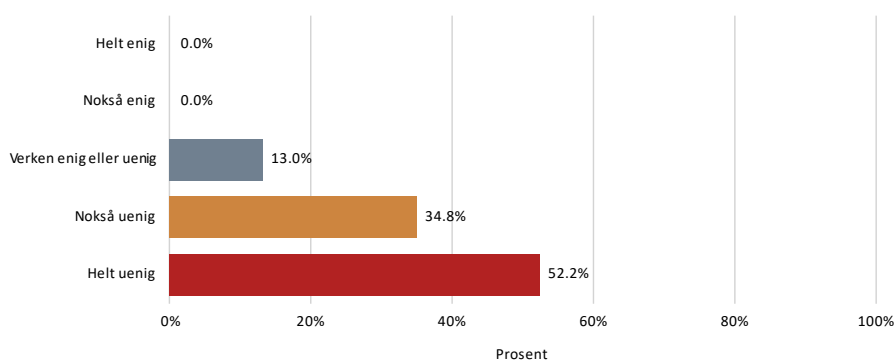
7.2 Begrunnelse for bruk av lekser

Lekser blir av respondentene i spørreundersøkelsen oppfattet som et effektivt pedagogisk hjelpemiddel. 87% av respondentene er helt eller delvis enig i at lekser forsterker læring, 91% mener at det bidrar til å utvikle gode arbeidsvaner og 74% mener lekser er et effektivt pedagogisk hjelpemiddel.

Alle informantene argumenterte for at lekser er nødvendige, og hadde flere grunner til hvorfor. Samtlige påpeker at elevens læring er den viktigste grunnen. Læringen handler primært om at elevene får viktig repetisjon og mulighet til å automatisere ferdigheter, noe det ofte ikke er tid til på skolen, og at lekser trener elevene på selvstendig arbeid.

Foreldreinvolvering ble også fremhevet som et viktig moment. Dette er nærmere beskrevet i

avsnitt 7.5. Utover dette var det ganske ulike oppfatninger av hvorfor lekser er nødvendige. Informant D fremhever at roen til å lese leseleksa finner man best hjemme. Lekser som gjøres hjemme, gir en egen arena som skolen ikke kan tilby. Der kan man i tillegg bli tett fulgt opp av voksne, noe man ikke har kapasitet til i skolen. Informant A argumenterer for at lekser er en pragmatisk løsning på flere utfordringer i skolen. På den ene siden strekker tiden i klasserommet ikke til, og lekser muliggjør at man kan jobbe lenger med en oppgave. En viktig årsak til at tiden er for knapp, skyldes uro og dårlig arbeidsmiljø. Dette er ifølge Valdermo (2014) en vanlig innvending. Som vi kan se av figur 3 deler ikke flertallet av lærerne i surveyen dette synet.



Figur 2. Diagram. Lekser er en kompensasjon for tidstapet i skoletiden, som følge av uro og dårlig utnyttelse av undervisningstiden.

Informant A argumenterer videre for at lekser gir foreldre innsyn, og utgjør en kontrollfunksjon over hva som foregår på skolen. Foreldre kan også utfylle lærerne, og hjelpe til med å forklare. De kan sågar i enkelte tilfeller forklare bedre enn lærere.

«Samfunnsmessig så må vi ha en slags kontroll for hva som foregår på skolen. Og da er lekser med på å kontrollere skolen. For det at foreldrene får innsyn i skolen, gjennom leksene», Informant A

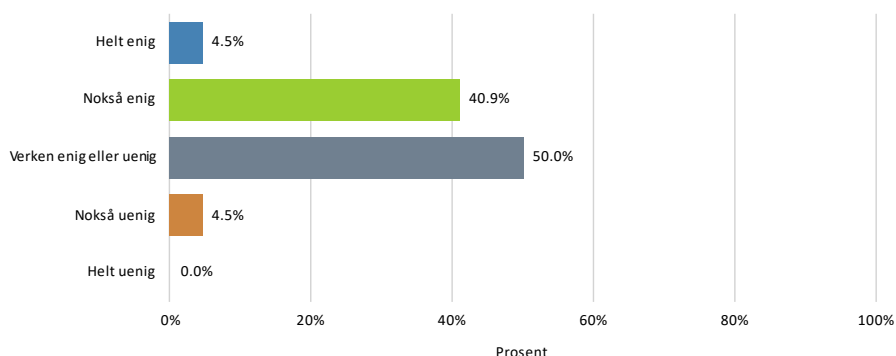
Her er Informant A i utakt med resten av informantene og respondentene, og utsagnene kan betegnes som atypiske. Han peker likevel på sentrale utfordringer, noe jeg vil drøfte videre i kapittel 9.

7.3 Elevenes utbytte av lekser

Som nevnt i 5.2 opplever et stort flertall av respondentene at lekser forsterker læring. I tillegg til faglig utbytte, oppgir 91% at lekser bidrar til å utvikle gode arbeidsvaner og på å forberede elevene på videre skolegang.

At lekser forsterker læring understrekes også i intervjuet, og informantene fremhever at lekser kan styrke prestasjonene til elevene på mange måter. Både faglig, og på det mer personlige plan, da særlig med tanke på å utvikle arbeidsvaner, selvregulering, motivasjon og strategier. Leksene bør gjennomgå ei utvikling i takt med barnas utvikling, der man i begynneropplæringen starter med grunnleggende arbeidsmåter og ferdigheter, og systematisk viderefører disse etter hvert som barna blir eldre.

I figur 4 har respondentene svart på om de opplever at lekser bidrar til økt motivasjon. Som det fremgår av diagrammet, er det mer uklart hvordan dette oppleves.



Figur 3. Diagram. Lekser bidrar til økt motivasjon.

Motivasjon for lekser er et tema informantene i fokusgruppa var opptatte av, og som det ble problematisert mye rundt. Å optimalisere motivasjonen er et uttrykt mål i alt læringsarbeid, men er særlig viktig i leksearbeidet. Dette fordi man har andre rammer rundt leksene, og at man ikke kan følge opp leksearbeid på samme måte som man gjør i en skoletime. Motivasjon blir ansett som vesentlig for elevenes utbytte av lekser, for de er da i stor grad overlatt til seg selv. Å ha lekser som oppleves som overkommelige, både med tanke på vanskegrad og omfang er vesentlig. Man kan også gjennom gode lekseopplevelser bedre motivasjonen for det øvrige skolearbeid. For eksempel kan man gjennom en god forberedelseslekse, bidra til at elevene blir mer motiverte til å lære enda mer på skolen om det temaet de har hatt en innføring i hjemme. Når gruppe medlemmene lykkes med å gi hensiktsmessige lekser, så opplever de at motivasjonen for leksearbeidet er god.

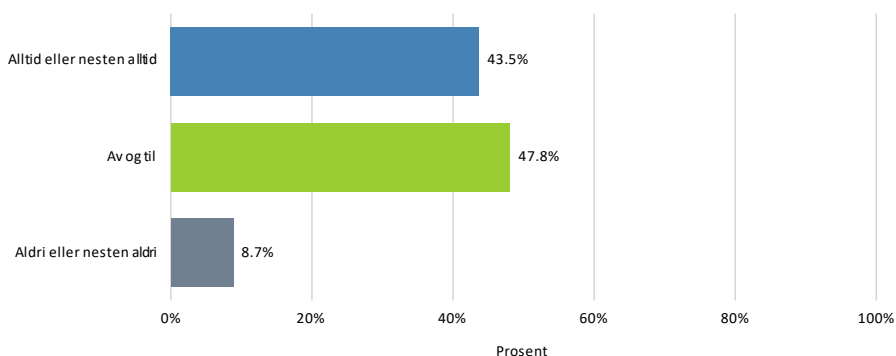
Gruppa problematiserer at elevens læringsutbytte vil variere. Motiverte elever, som kanskje også har gode arbeidsvaner og får god oppfølging hjemmefra, vil profitere mer på lekser enn de som ikke er motiverte eller får adekvat hjelp. Informant D påpeker et sirkelproblem. Elever som mangler gode arbeidsvaner, motivasjon eller ikke får god oppfølging hjemme, vil bli fanget i en negativ spiral. De vil ikke få tilsvarende faglig utbytte som de andre og de får

heller ikke positive mestringsopplevelser med leksene. Ofte vil lekkesituasjonen oppleves negativ, både for barn og foreldre, barnet møter dårligere forberedt på skolen, og vil trenge ekstra hjelp med arbeidsoppgaver og lekser. Prosessen vil gjerne gjenta seg, og kan på sikt gi negative ringvirkninger på det øvrige skolearbeidet. Å sikre motivasjon i leksearbeidet blir dermed vesentlig. Det er flere måter informantene går frem for å bedre motivasjonen. For det første må man sikre at elevene mestrer oppgavene. Det innebærer at leksene må ha passelig vanskegrad.

«Mestring øker motivasjonen», Informant B

Andre måter å heve motivasjonen er å gi lekser som oppleves som relevante, varierte og med en klar faglig progresjon. Å bruke varierte arbeidsmåter, gjerne i form av praktiske oppgaver, anses som en fordel. Sist, men ikke minst, så er det nødvendig at elevene blir bevisste på nytteverdien av leksene og får konstruktive tilbakemeldinger på det arbeidet som er gjort.

Å differensiere leksene fremheves som et virkemiddel for å oppnå best mulig utbytte for elevene. Informantene har hatt ulike erfaringer med det å differensiere leksene. På småtrinnet har man gitt individuelle leselekser, tilpasset elevenes ferdigheter. Imidlertid ser det ut til at differensieringen avtar oppover i klassene. Respondentene på spørreundersøkelsen svarte slik på spørsmål om differensiering:



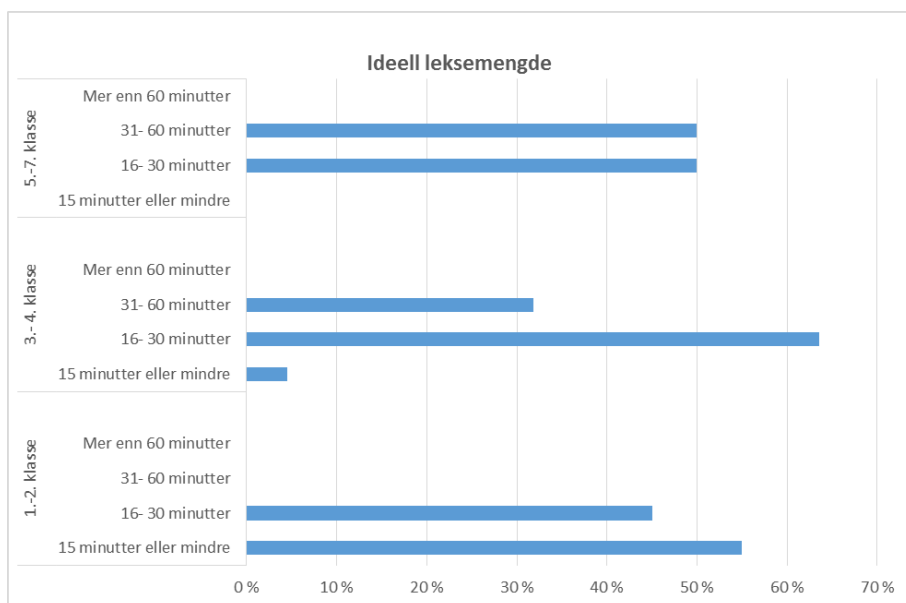
Figur 4. Diagram. Bruker du differensierte lekser ut fra elevenes ferdigheter?

Det kan tyde på at disse resultatene gjenspeiler at differensieringen er sterkest på enkelte årstrinn. Imidlertid ønsket alle informantene å ha større grad av differensiering. De har erfart, både gjennom jobb og som foreldre, at differensiering er en fordel, og mangel på differensiering en ulempe. Likevel bruker samtlige differensiering i mindre grad enn de ønsker. Med unntak av leselekser på småtrinnet, handler den planlagte differensieringen primært om å redusere leksemengden til elever som av ulike årsaker har vansker med leksene.

Ingen av informantene oppgir å differensiere leksene til elever som er ekstra motiverte, eller som trenger større faglige utfordringer.

Ved siden av den planlagte differensieringen, kan man også snakke om øvrige former for tilrettelegging. Eksempler på dette kan være å ha særlig tett oppfølging av enkeltelever, både før, under og etter lekseoppgavene. En utbredt form for tilpassing er å avkreve ulik kvalitet på det arbeidet som blir gjort, avhengig av elevforutsetninger. Man kan også systematisk sette av tid, slik at elever som får uforutsette vansker med leksene vet at læreren er tilgjengelig på visse tidspunkt, slik at de kan få den hjelpen de trenger. Dette er noe informant B har praktisert, og har god erfaring med.

På samme måte som leksene skal oppleves overkommelige med tanke på vanskegrad, så skal de også være overkommelige med tanke på omfang og varighet. Informantgruppa er enige om at leksemengden på småtrinnet bør være liten, gjerne slik at en «gjennomsnittselev» bruker 10 minutter daglig. Mengden bør øke etterhvert som elevene blir eldre, og på mellomtrinnet anslås 30-45 minutter som en maksimal daglig leksemengde. Denne vurderingen av ideell leksemengde ligger tett opp til det respondentene i undersøkelsen har svart.



Figur 5. Diagram. Hva tenker du bør være en gjennomsnittlig daglig leksemengde på følgende årstrinn?

Som vi kan lese av figur 6 ligger respondentenes vurdering av passelig leksemengde fra 0-30 minutter på 1.-2. klasse. Mengden øker etter hvert oppover i klassene og er 16-60 minutter på mellomtrinnet. En utfordring med slike forhåndsbestemte svaralternativer er at det kan skjule seg store innbyrdes forskjeller bak tallmaterialet.

Informantene redegjorde for at de gir samme type lekse til alle elevene i en klasse. Unntakene er leseleksa på 1. og 2. klasse, elever med IOP, samt fremmedspråklige elever. Å beregne elevenes tidsbruk for ei felles lekse, som skal favne nesten alle elevene, kan være utfordrende. Elevene jobber i ulik hastighet, og har ulike forutsetninger. To aspekter ble særlig problematisert. Det er vanskelig å finne passelig leksemengde for elever med dysfunksjonelle strategier. Flere har hatt erfaringer med at elever sitter lenge med leksene, gjerne i timevis, men at de ikke bruker tiden effektivt. Dernest de elevene som stiller svært høye krav til seg selv, og bruker svært lang tid for å gjøre arbeidet perfekt. Å finne egnet leksemengde som ivaretar elever med slike utfordringer er krevende, og må ofte suppleres med andre former for tilrettelegging og oppfølging.

En god vurderingspraksis har stor betydning for elevenes læring. Vurdering skal være et verktøy i læringsprosessen, og har som mål å bedre elevenes læring og motivasjon. Vurdering for læring er en nasjonal satsing, som skolene i undersøkelsen deltar i. En god vurderingspraksis omhandler hele skolens virksomhet, også lekser. Tabell 3 viser hvordan respondentene vurderer egen leksepraksis opp mot de fire sentrale prinsippene i god undervisningsvurdering. Som vi ser, er et betydelig flertall, 96%, helt eller nokså enig i at leksepraksisen sammenfaller med de tre første prinsippene, men pkt. 4, som omhandler elevinvolvering, har en lavere score.

Tabell 3. Ranger i hvilken grad du er enig i følgende påstander om din leksepraksis

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig
Elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem	48 %	48 %	4 %	0 %	0 %
Elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen	61 %	35 %	4 %	0 %	0 %
Elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg.	61 %	35 %	4 %	0 %	0 %
Elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling	30 %	44 %	9 %	17 %	0 %

7.4 For- og etterarbeid med leksene

For at lekser skal gi økt læring, er det ifølge Thomas Nordahl (2012) en betingelse at de er basert på lærestoff som er gjennomgått på skolen. 91% av respondentene i undersøkelsen oppgir at leksene alltid eller nesten alltid har en sammenheng med det som man jobber med på skolen. Samtlige lærere gir lekser tre eller flere dager i uka. 65% av lærerne gjennomgår alltid eller nesten alltid leksene på forhånd sammen med elevene. Blant informantene i

fokusgruppeintervjuet, finner man både likheter og ulikheter i for- og etterarbeidet med leksene. Alle har lekser som tar utgangspunkt i det man jobber med på skolen, og alle bruker ei skoleuke som tidsavgrensning på lekseperioden. På småtrinnet brukes leksene utelukkende som repetisjon. Man jobber med oppgaver som er tilnærmet identiske med det man har gjort på skolen. Leseleksa er gjennomgått grundig i fellesskap, og det er vektlagt at samtlige elever skal ha gode forutsetninger for å mestre leksa, da det ikke skal være noen tvil om hva som skal gjøres, og heller ikke noen tvil om hvordan man skal gjøre den. Leksene blir gitt daglig, og fulgt opp neste dag.

Informanten fra mellomtrinnet bruker ukelekse, der elevene selv fordeler leksene utover uka. Ukelekse blir brukt for å la eleven selv fordele arbeidsoppgavene og dermed få øvd opp evnen til selvregulering. Mandager er det en muntlig gjennomgang av hva som er lekse, men denne er mindre vektlagt enn på småtrinnet. Elevene vil først og fremst bruke ukeplanen for å orientere seg i leksene. I tillegg følger leksegivingen en kjent rutine, som gjør at elevene kjenner hovedtrekkene i mengde, omfang og type lekser. Leksene samles inn eller gjennomgås fredager.

Også når det gjelder etterarbeid med leksene, så er det både likheter og forskjeller.

Informanten fra småtrinnet forteller at etterarbeid med leksene er en integrert del av klassens felles læringsarbeid. Gjennom høytlesing, at eksempler blir vist frem i plenum, og at man snakker om innholdet i leksene, forsøker man å oppnå en grundig bearbeiding av leksene, at man kan lære av hverandre, at elevene får tilbakemeldinger på arbeidet og at leksene blir et felles prosjekt. Skriftlige lekser blir rettet av læreren, og belønnet med klistremerker. På mellomtrinnet vil skriftlige lekser i hovedsak bli rettet eller sett over av læreren etter skoletid. Et utvalg elever blir i plenum «hørt» i leseleksa. Dette er primært en kontrollfunksjon, som skal sikre at alle gjør leksene, og at den enkelte elevs progresjon er som ønsket. Leksene blir i liten grad brukt som utgangspunkt for diskusjoner og andre felles aktiviteter.

I spørreundersøkelsen ble det stilt spørsmål om hva lærerne gjør med lekser gitt i norsk, matematikk og naturfag. Disse spørsmålene er hentet fra TIMMS (2007, 2011). Hensikten med disse spørsmålene, er å få et inntrykk av om lærere i kommunen følger nasjonale trender med tanke på oppfølging av lekser. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 8.

Tabell 4. Hvor ofte gjør du følgende med leksene du gir?

	Retter oppgavene og gir elevene tilbakemelding			Drøfter leksene i gruppen			Følger opp om leksene ble gjort ferdige		
	Norsk	Matte	Naturfag	Norsk	Matte	Naturfag	Norsk	Matte	Naturfag
Alltid eller nesten alltid	78 %	81 %	55 %	61 %	45 %	55 %	83 %	100 %	64 %
Av og til	22 %	19 %	18 %	35 %	50 %	27 %	17 %	0 %	9 %
Aldri eller nesten aldri	0 %	0 %	27 %	4 %	5 %	18 %	0 %	0 %	18 %

Som det fremgår av tabellen, så ser vi at det er visse forskjeller mellom hvordan man jobber med de ulike fag. En tendens er at fagene norsk og matematikk ser ut til å følges tettere opp enn naturfag, i form av kontroll eller øvrige aktiviteter. Både i matematikk og norsk er andelen som retter oppgavene og gir elevene tilbakemelding høy. Å drøfte leksene i gruppa fremheves av Grønmo og Onstad (2013) som et nøkkelfaktor i en god leksepraksis. Dette vil drøftes videre i kapittel 8 og 9.

7.5 Skole-hjem samarbeid

Lekser innebærer ifølge Grepperud en arbeidsdeling mellom skole, hjem og den enkelte elev. Leksene kan også være en måte å etablere en positiv relasjon mellom skole og hjem, og invitere foreldre til å engasjere seg i barnas læring (Grepperud, 2012). I spørreundersøkelsen, svarte respondentene på flere aspekter knyttet til lekser i et skole-hjem perspektiv.

Intensjonen med disse spørsmålene er bl.a. å avdekke lærernes syn på hvilken rolle foreldrene bør ha i leksegjøringen. Som det fremgår av tabell 5, så oppgir flertallet at lekser bidrar til økt foreldreengasjement, gir foreldrene innsyn i hva barnet gjør på skolen og gir foreldre anledning til å hjelpe til.

Tabell 5. I hvilken grad er du enig i følgende påstander?

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig
Lekser bidrar til økt foreldreengasjement	39 %	35 %	22 %	0 %	4 %
Lekser gir foreldre innsyn i hva barnet holder på med på skolen	59 %	41 %	0 %	0 %	0 %
Lekser gir foreldre mulighet til å hjelpe barnet med skolearbeidet	74 %	26 %	0 %	0 %	0 %

Det er enighet i fokusgruppa om at foreldre kan og bør involvere seg i leksene. Hva foreldreinvolveringen skal innebære er derimot mer uklart. Informantene redegjorde for at det er lagt opp til tett foreldreinvolvering på småtrinnet, og at denne skal avta etter hvert som

barnet blir eldre. På småtrinnet har de fleste erfaring med at det er en del av lekse å lese til en voksen, og få foreldre til å se over det arbeidet som er gjort. På mellomtrinnet forventer lærerne at foreldrene i mindre grad er direkte involvert i leksene, men skal heller legge til rette for gode leksevaner, og sørge for at leksene blir gjort.

Det legges opp til at man har økende selvstendigjøring oppover i trinnene mtp hvilket ansvar elevene selv tar for leksene. På de laveste trinnene, involveres foreldre i høy grad, mens dette avtar etter hvert. Dette er en ønsket utvikling fra skolens side, og avspeiles bl.a. i den løpende informasjonen som blir gitt om lekser. Når leksene skrives på ukeplanen til småtrinnet, så er det de foresatte som er målgruppa for denne informasjonen. Oppover i trinnene er ukeplanen i økende grad formulert med tanke på at det er eleven som er målgruppa. Dette er en erfaring de fleste informantene også har gjort med egne barn. Jo eldre og jo mere selvstendig barna deres har blitt, jo mindre delaktig blir de i lekseoppfølgingen. Det påpekes at elever som har etablert gode arbeidsvaner både får og trenger mindre hjelp med leksene etter hvert som de blir eldre. Elever som ikke har gode vaner, trenger fortsatt hjelp med leksene, men får det i mindre grad etter hvert som de blir eldre.

Tabell 6. Foreldres rolle i leksegjøringen.

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig
Foreldre har et stort ansvar for barnas skolefaglige læring	26 %	57 %	12 %	4 %	0 %
Det er en fordel at en voksen hjelper til med leksene.	57 %	44 %	0 %	0 %	0 %
Det gis ofte lekser som forutsetter at elevene får hjelp av en voksen.	4 %	30 %	35 %	17 %	13 %
Lekser skyver ansvaret for barnas læring over på foreldrene	0 %	4 %	22 %	26 %	48 %

Tabell 6 gir en oversikt over ulike spørsmål vedr. foreldres rolle i leksegjøringen. Tabellen gjenspeiler de samme motsetningene som det er i fokusgruppa. På den ene siden er samtlige lærere helt eller delvis enige i at det er en fordel om en voksen hjelper til med leksene, og 83% mener at foreldre har et stort ansvar for barnas skolefaglige læring. På den andre siden er 74% uenige i at leksene skyver ansvaret for barnas læring over på foreldrene. Dette viser en grunnleggende uklarhet i ansvarsfordelingen mellom skole og hjem, og vil drøftes nærmere i kapittel 8.

Informantene påpeker et annet vesentlig misforhold. På den ene siden legger skolen opp til at foreldreinvolveringen skal avta etter hvert som elevene blir eldre. På den andre siden ser man

at når foreldrene følger tett opp, så har elevene bedre resultater, både med tanke på arbeidsvaner og faglig utvikling. Det er enighet i gruppa om at leksene skal kunne utføres av det enkelte barn, uten hjelp fra voksne

Informant C mener skolen, også på mellom og ungdomstrinnet, stiller store krav til foreldrene, ofte for store. Hun har gjentatte ganger opplevd at hennes sønn har kommet hjem med lekser som han ikke har forutsetninger for å klare på egen hånd. Da opplever hun at det blir opp til henne å få han til å forstå og gjøre leksene. Oppover i trinnene vil vanskegraden øke betraktelig, og på mange områder opplever hun at verken hun eller andre foreldre har forutsetninger til å hjelpe barnet.

Selv om økt foreldreinvolvering kan gi gode resultater for elevene, mener informant D at man skal være forsiktig med å legge opp til at foreldrene skal involvere seg i skolearbeidet. I mange tilfeller vil man oppleve at elevene får mangelfull eller uhensiktsmessig oppfølging fra hjemmet. Å legge opp til foreldreinvolvering, vil kunne forsterke faglige og sosiale ulikheter. Derfor må man legge til rette for at læringen skal skje på skolen, og ikke hjemme. En slik praksis tydeliggjør at det er skolen som har opplæringsansvaret. På dette området er det noe uenighet i fokusgruppa. Informant A og Informant B synes dette er en passiv holdning ovenfor hjemmet, og de vil i større grad trekke foreldrene inn som en ressurs i læringsarbeidet. Dette var et dilemma som ble erfart på skolen til informant D. De hadde forsøkt en periode med som leksefri skole, men opplevde etter noen måneder at foreldreengasjementet for elevenes opplæring forsvant. På den andre siden erfarte de en vanskelig balansegang med tanke på hvordan skolen på den ene siden skal ha det klare opplæringsansvar og på den andre siden legge til rette for at foreldrene opprettholder engasjementet.

Informantene forventet at foreldre, i større eller mindre grad, skal hjelpe barna sine med leksene. På hvilken måte de skal hjelpe til er derimot ikke klart. At de skal legge til rette for gode arbeidsbetingelser og se til at leksene blir gjort, er noe alle er enige i. Når det kommer til å gi faglig hjelp og veiledning, er det derimot uenighet. På småtrinnet skal de høre elevene i lesing. Det er imidlertid ikke gjort noen avklaring i hva denne hjelpen skal bestå i. En faglærer på trinnet til Informant A gir foreldre forbud mot å rette de skriftlige leksene, for det er best for elevenes læring å la det være. En annen lærer, riktig nok på et annet trinn, ber foreldre å rette de feilene de ser, for det er best for elevenes læring om de også får hjelp hjemme...

Tabell 7. Kommunikasjon om lekser mellom skole og hjem.

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig
Skolen gir tilstrekkelig informasjon til foresatte om hvorfor elevene får lekser	17 %	39 %	26 %	9 %	9 %
Skolen gir tilstrekkelig informasjon til foresatte om hvordan de kan hjelpe sitt barn med leksene	13 %	52 %	26 %	4 %	4 %
Skolen kommuniserer tydelig forventninger til foresatte om å motivere barnet sitt til å arbeide med lekser	26 %	48 %	26 %	0 %	0 %
Lekser er et fast tema på utviklingssamtaler med foresatte	65 %	22 %	13 %	0 %	0 %

Tabell 7 gir en oversikt over aspekter vedr. skolens kommunikasjon og informasjon om lekser. I de tre første radene, ser vi at andelen som er helt enige er lav. Dette kan antyde at respondentene ser et forbedringspotensiale i kommunikasjonen med foreldre. Dette vil drøftes nærmere i kapittel 8.

7.6 Skoleutvikling og lekser

Leksehjelp er et sentralt område av skolens arbeid med lekser. Fra 2010 ble leksehjelp lansert som en nasjonal satsing og skolene ble pålagt å gi tilbud om åtte uketimer leksehjelp på 1.-4. trinn. Ordningen ble senere endret, slik at kommunen fritt kan avgjøre på hvilke trinn de åtte uketimene blir fordelt. Ved informantenes skole har man valgt å redusere omfanget av leksehjelp på småtrinnet, og heller øke tilbudet på de høyere trinnene. I gruppa var det enighet om at det ut fra flere hensyn er best å ha leksehjelpen oppover i trinnene, f.eks. fra fjerde klasse og høyere. På den ene siden er dette av ressurs-hensyn, da leksehjelpen kommer best til nytte på de høyere trinn, siden det er der elevene begynner å møte utfordringer, at foreldrene ikke har like tett oppfølging, og at noen av foreldrene begynner å få vansker med å hjelpe sine barn. På den andre siden har skolene erfart at leksehjelp ikke er like gunstig på småtrinnet. Dersom leksene gjøres hjemme, vil det være bedre rammevilkår enn hva man kan tilby på skolen. Det vil være mere ro, og man kan få tettere oppfølging av en voksen. Å ikke gi leksehjelp for 1-3. klasse er ment å ansvarliggjøre og aktivisere foreldrene i barnas opplæring. Dette resonnet vil jeg drøfte nærmere i kapittel 8.

Informantene har erfart at leksehjelpen fungerer bra, dersom visse ramme-faktorer er på plass. For det første må størrelsen på elevgruppa ikke være for stor. Når gruppa blir stor, vil det lett bli uro, noe som særlig går ut over de som trenger mest hjelp. For det andre bør den ansvarlige voksne være en person som kjenner elevene. Da vet man hvem som trenger ekstra

hjelp og tilrettelegging. Å sette sammen elever fra ulike klasser og trinn, kan derfor være uheldig. I tillegg bør leksehjelperen kunne utøve god klasseledelse, i den forstand at man skal holde ro og orden. To viktige utfordringer blir fremhevet. For det første kan det være vanskelig å rekruttere kompetente leksehjelpere, særlig på mellom og ungdomstrinn. For det andre så fungerer ordningen dårlig for de som trenger mye hjelp. Å gjøre individuelt arbeid i en stor gruppe er krevende for mange elever. De som trenger mye hjelp får kanskje ikke den oppfølgingen de trenger, og det blir ofte uro. Man har dessuten i liten grad klart å bruke leksehjelp som et tiltak til å utjevne sosiale forskjeller. Det finnes ingen rutiner eller føringer for å rekruttere elever med særskilte behov og det er heller ingen særskilt tilrettelagte tilbud for disse elevene.

Det har på informantenes skoler vært svært ulik praksis med tanke på å diskutere og evaluere bruk av lekser. Ved den fådelte skolen har leksepraksisen blitt mye diskutert, og de har hatt en forsøksperiode som leksefri skole. Dette er en ordning man nylig har gått bort fra. De bruker nå lekser, men i et moderat omfang. Særlig på småtrinnet har de erfart at det er hensiktsmessig å gjøre repetitive lekser hjemme, samt på de høyere trinn bruker man en del ferdigstillingslekser for å sikre ønsket progresjon i fagene. På de to store fulldelte skolene, har man ikke diskutert eller evaluert leksepraksis i løpet av de ti siste årene. Om det har blitt diskutert før den tid, er ukjent. Ingen av skolene som er representert i fokusgruppa har retningslinjer for bruk av lekser, og praksisen varierer sterkt fra klasse til klasse.

Tabell 8. Ta stilling til følgende, ta utgangspunkt i skolen du arbeider ved

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Kollegiet har diskutert skolens leksepraksis i løpet av det siste året	76 %	19 %	5 %
Skolen har retningslinjer for omfang av lekser	83 %	13 %	4 %
Skolen har retningslinjer for formålet med lekser	68 %	32 %	0 %
Skolen har retningslinjer for oppfølging av elever som ikke gjør leksene	70 %	17 %	13 %

Spørreundersøkelsen er som nevnt gjort på fire skoler. To fulldelte, med til sammen ca. 900 elever, og to fådelte med til sammen ca. 65 elever. Dersom man sammenstiller resultatene fra spørreundersøkelsen med data fra intervjuet, fremgår det at det er ved de små skolene at man har laget retningslinjer og satt lekser på dagsordenen. Det er et ønske fra informantene om at hver skole bør ha felles retningslinjer for bruk av lekser. Det bør ikke være slik at

leksepraksisen er svært ulik mellom de ulike klasser og trinn. Slike retningslinjer bør inneholde enkle felles prinsipper, f.eks. om omfang, hensikt, ønsket læringsutbytte, variasjon og foreldreinvolvering. Den bør ikke være for detaljert, slik at hver lærer kan sette sitt eget preg på leksene som blir gitt.

«Vi burde diskutere lekser i skolen», Informant A

Tabell 9. Skolens leksepraksis, behov for kunnskaper om lekser og holdning til leksefri skole.

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig
Skolen har en god leksepraksis	4 %	57 %	39 %	0 %	0 %
Det bør være en enhetlig leksepraksis på skolen	39 %	35 %	22 %	4 %	4 %
Jeg har behov for mer kunnskap om bruk av lekser	17 %	39 %	39 %	4 %	0 %
Skolen bør bli leksefri	4 %	0 %	22 %	22 %	52 %

Tabell 9 viser respondentenes vurdering av skolens leksepraksis, behov for kunnskaper om lekser og holdning til leksefri skole. Tabellen viser relativt stor spredning i flere av resultatene. At bare 4% er helt enige i at skolen har en god leksepraksis, kan igjen antyde at lærerne ser behov for forbedringer. 74% er helt eller delvis enige i at skolen bør ha en enhetlig leksepraksis. Dersom vi sammenstiller dette med resultatene fra tabell 8, der det fremgår at skolen ikke har felles rutiner og retningslinjer for leksepraksis, så kan dette fremstå som et område som bør forbedres. Det kan se ut som om respondentene mener en slik forbedring, ikke skal skje i form av at skolen blir leksefri, da bare 4% av respondentene ønsker dette.

Alle deltagerne i fokusgruppa problematiserer ulike aspekter ved lekser, og alle ser behov for en forbedret leksepraksis, men ønsker ikke leksefri skole. Det er enighet om at det er både ønskelig og mulig å differensiere leksene, i en helt annen grad enn det blir gjort i dag. Derneft peker informant C og D på at innholdet i leksene ofte ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet. Blant annet mener informant D at lekser blir et mengdespørsmål, som ikke i tilstrekkelig grad er fokusert på læring. Lekser blir, i likhet med skolens øvrige virksomhet, preget av stofftrengsel. Det er så mye en skal rekke over. «Plutselig er det noe annet som skal inn, og vi gjør det med harelabb», sier Informant A.

«Jeg tror også at vi er nødt til å bli mye mere bevisst på lekser. For jeg tror at lekser er en tradisjon vi har videreført, uten at vi kanskje har tenkt nok gjennom virkninga eller den muligheten vi har i den», Informant C

8. Drøfting av resultater

I dette kapittelet vil jeg drøfte og fortolke resultatene av lekseundersøkelsene i lys av problemstilling og målsetninger med mastergradsarbeidet, tidligere presentert teori og forskningsresultater. Det vil til en viss grad være overlapping med tidligere kapitler. For å skape sammenheng i teksten og belyse problemstillinger vil enkelte teoretiske innfallsvinkler og utvalgte funn fra lekseundersøkelsen bli presentert her. Jeg vil i tillegg trekke inn Stortingsmelding nr. 28, som legger viktige føringer for skolen i årene som kommer, samt aktuelle problemstillinger fra den pedagogiske debatten.

8.1 Autonomi, profesjonsfelleskap, evidens og erfaring

I Norge er det opp til hver enkelt skole å velge hvilken organisering og hvilke metoder som er best egnet til å nå målene i læreplanen. I praksis innebærer dette at den enkelte lærer har stor grad av metodefrihet i undervisningen. Lærerens metodefrihet ble på nytt understreket i behandlingen av St.meld. 28, *Fag- Fordypning- Forståelse*. «Stortinget ber regjeringen sikre at det er lærernes ansvar og faglige skjønn som skal avgjøre hvilke metoder og virkemidler som skal tas i bruk i undervisningen for å nå kompetansemål og oppfylle skolens generelle samfunnsmandat» (Vedtak 9, St.meld 28, (2015-2016), 2016).

8.1.1 Lekser- undervisningsform med forbedringspotensial

Lekser blir i pedagogisk litteratur betraktet som en del av opplæringen, og inngår dermed i den enkelte lærers metodefrihet. For skolens leksehjelpstilbud finnes det nasjonale krav til formål og organisering. Det finnes derimot ingen nasjonale mål eller retningslinjer for bruk av hjemmelekser. Det finnes heller ingen oversikt over i hvilken grad lokale retningslinjer er utarbeidet på skoler rundt om i landet, men blant skolene som deltok i min undersøkelse, var dette i liten grad gjort, noe som innebærer at leksepraksisen er overlatt til den enkelte lærer. Samtlige lærere i mine undersøkelser bruker lekser som en del av undervisningen. Gjennom fokusgruppeintervjuet fremkom det at lærerne opplever at de har lekserutiner som virker. Det er også tydelige likheter og ulikheter med tanke på *hvordan* og *hvorfor* de bruker lekser. Elevenes læring er et felles mål for de ulike lærernes leksepraksis. Ut over dette er det et relativt stort sprik i hva som er mål og begrunnelse for bruk av lekser.

Ulik leksepraksis vil ikke nødvendigvis gi kvalitative forskjeller i elevenes opplæring. Man kan godt tenke seg at ulike praksiser hver på sin måte kan bidra til å realisere målene i læreplanen. Det store flertallet av både respondenter og informanter har lang erfaring fra

skoleverket. 78% av respondentene har undervist i 10 år eller mer, og gjennomsnittlig undervisningserfaring i fokusgruppa er 18 år. De har gjennom flere år utviklet en leksepraksis som oppleves formålstjenlig og er basert på lang og bred erfaring. Erfaringene er av subjektiv art, og er i liten grad etterprøvbare. Praksisen blir i liten eller ingen grad begrunnet i læringsteori eller forskningsresultater, men er primært basert på egne erfaringer fra arbeids- og privatliv. Selv om lærerne opplever at bruken av lekser fungerer tilfredsstillende, så er det enighet om at det er rom for forbedringer. På flere områder er fokusgruppa helt samstemte og tydelige på sine synspunkter, f.eks. i forhold hva som er passelig tidsbruk for lekser. På andre områder kan det tyde på at det råder en *praksisusikkerhet*, med tanke på hvordan og hvorfor man bruker lekser. Den hyppigste frasen som ble brukt i fokusgruppeintervjuet er «jeg tenker at» (sagt 22 ganger). Det kan selvsagt være en talemåte, som ikke bør tillegges for stor betydning, men kan også forstås som at lærerne i stor grad baserer sin praksis på egne erfaringer, og i liten grad på evidensbasert kunnskap. Det betyr ikke nødvendigvis at praksisen er dårlig, men synliggjør at man mangler «objektiv kunnskap» om emnet. Forholdet mellom evidensbasert og erfaringsbasert kunnskap er et sentral epistemologisk spørsmål, som jeg ikke skal gå i dybden på her. Jeg vil likevel ha en kort drøfting av dette spenningsfeltet og senere belyse hvordan dette aktualiseres i forhold til *hvordan* og *hvorfor* lærere bruker lekser. I denne sammenheng forstår jeg evidensbasert som synonymt med en del andre nært beslektede begreper, som kunnskapsbasert, forskningsbasert og vitenskapelig basert.

8.1.2 Utfordring å forene evidens- og erfaringsbasert kunnskap

I følge Thomas Nordahl, bør det ligge en faglig fundert basis til grunn for den enkelte lærers metodefrihet. «Ansatte i skolen mangler ikke uttalte verdier og gode intensjoner, men forskningsbasert kunnskap om hvordan intensjonene kan realiseres» (Nordahl, 2015). Han argumenterer videre med at det utfra et forskningsmessig ståsted er dokumentert at noen strategier og aktiviteter gir bedre læringsresultater enn andre. Valeur Hansens undersøkelse (2009) legger et evidensbasert kunnskapssyn til grunn, og påpeker at danske lærere mangler redskaper til å etterprøve om deres praksis har de tilsiktede effekter, og de mangler teori om hvilke lekseformer som er hensiktsmessige, ut fra alder, elevforutsetninger og faglige mål.

Det er flere kritiske røster til det økende krav til evidens innen det pedagogiske fagfeltet, og ikke minst hvordan evidensbasert kunnskap best kan anvendes, «Å vite hva som har effekt er imidlertid ikke det samme som å vite hva man skal gjøre for å få god kvalitet», påpeker Sølvi Lillejord, direktør for Kunnskapssenter for utdanning (Jelstad, 2017). Evidens innebærer,

ifølge Skaftnesmo (2012), en stor fare for at skjønn og innsikt erstattes med prosedyre. Evidensproduksjon vil skape distanse mellom profesjonsutøveren og forskningen, fordi evidensbasert kunnskap fokuserer på «hva som virker», og i liten grad evner å fange opp kontekst og kausalforhold. I flere «myke» vitenskaper, som f.eks. pedagogikk, står *kontekstforståelse* sentralt. Kontekst er ikke å komme utenom når vi skal avgjøre hva som virker. Dersom man i sterk grad fokuserer på hva forskningen sier, så vil lærerens skjønn bli nedvurdert, og bidra til en deprofesjonalisering av læreren. Målet må være at evidensbasert kunnskap må komplementere og danne et bidrag til lærerens skjønn. Skaftnesmo argumenterer for at man bør etterstrebe *kontekstsensitiv handlingskompetanse*, der den profesjonelle lærer kan utøve skjønn, og har et handlingsrepertoar som forener erfaring og skjønn med evidensbasert kunnskap (Skaftnesmo, 2012). I Stortingsmelding 28 belyses forholdet mellom evidensbasert- og erfaringsbasert kunnskap:

Lærerprofesjonen og skoleledere har et felles ansvar for at egen praksis er i tråd med formålsparagrafen og læreplanverket, for å ivareta elevenes beste, og for at skolen i fellesskap utvikler seg for å nå sine mål. Profesjoner kjennetegnes av at de har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, med utgangspunkt i en felles vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen. (St.meld. nr. 28 (2015- 2016), 2016, s. 67-68)

Slik jeg leser Stortingsmeldingen, ønsker man å forene evidensbasert og erfaringsbasert kunnskap, slik at de samlet kan bidra til å forbedre kvaliteten på opplæringen. I tillegg betones viktigheten av den autonome lærers ansvar innen et profesjonelt fellesskap, der man sammen forventes å lage felles standarder som skal ivareta skolens målsetninger og oppgaver. «Læreres kompetanse og profesjonsfellesskap er nøkkelen for å omsette læreplaner til god undervisning som bidrar til læring for elevene», St.meld. 28. s. 68.

Lærerne i min undersøkelse baserer sin leksepraksis på egne erfaringer. De utøver sin autonomi, som er basert på lang og bred erfaring. Imidlertid har de i liten grad overblikk over hvordan andre trinn og andre skoler praktiserer lekser, noe som harmonerer dårlig med føringene om et profesjonsfellesskap som sammen ivaretar skolens målsetninger og oppgaver. Det er en utfordring å utvikle en skole og profesjonsfellesskap som forener autonomi og profesjonsfellesskap med evidensbasert og erfaringsbasert kunnskap. Skaftnesmo påpeker at det er en utfordring at lærere ikke er trent i vitenskapelig arbeidsmåte, og det blir vanskelig å nyttiggjøre forskningsresultater i det daglige arbeidet (Skaftnesmo, 2012). Et naturlig utgangspunkt vil være at den enkelte skole jevnlig setter lekser på dagsordenen, slik at man kan få en oversikt over andres praksis, samt diskutere fordeler og ulemper med ulike praksiser (Grepperud, 2012).

8.2 Leksenes fordeler og ulemper

Bruk av lekser et stort og komplekst felt. I leksedebatten reduseres diskusjonen ofte til simplifiserte motsetninger mellom lekstenes generelle fordeler og ulemper. Jeg vil senere i kapitlet forsøke å trenge nærmere inn i betingelser for at leksene skal fungere best mulig. Først kan det være interessant å oppsummere lærernes syn på generelle fordeler og ulemper med leksene. Ifølge Grepperud (2012, s. 206) kan fordelene med lekser oppsummeres i tre hovedområder:

1. Økt fagkompetanse
2. Bedre arbeidsvaner, selvstendighet og andre karakterdannende egenskaper
3. Kommunikasjon mellom skole og hjem

Lærerne i undersøkelsen opplever at deres leksepraksis positivt bidrar til alle disse områdene. 87% av respondentene oppgir at lekser bidrar til økt faglig kompetanse. Gjennom fokusgruppa fremkom det at å utvikle arbeidsvaner og andre karakterdannende egenskaper er et sentralt mål med leksene, og at leksene ofte, særlig på småtrinnet, er designet for å skape arbeidsvaner og ikke bare for å få en økt læringseffekt. Det samme blir påpekt av Cooper (2006) og han argumenterer for at dette kan være en viktig årsak til at det gjennom forskning i liten grad er sammenheng mellom læringsutbytte og lekser for de yngste elevene. Det var enighet i gruppa om at lekser bedrer arbeidsvaner og andre karakterdannende egenskaper, mens det var noe uenighet om hvordan dette bør gjøres, bl.a. med tanke på hvor eksplisitt man bør være i metodeinnlæringen. Lærerne i undersøkelsene opplever at lekser bidrar positivt til kommunikasjonen mellom skole og hjem. Først og fremst på den måten at man gjennom leksene kan gi informasjon om hva man holder på med på skolen og man gir foreldre anledning til å hjelpe sine barn med skolearbeidet. Foreldrenes rolle i leksearbeidet vil bli nærmere drøftet i kapittel 8 og 9. I leksedebatten har man en del kritiske innvendinger mot bruk av lekser. Kritikken kan deles i tre hovedområder (Grepperud, 2012):

1. Elevenes skoletid er for lang og arbeidsbyrden er for stor
2. Det kan stilles spørsmål ved læringseffekten
3. Lekser synes å bidra til å opprettholde ulikheter i skolen

Lærerne i undersøkelsen er i liten grad enige i denne kritikken. De opplever at lekser er et effektivt pedagogisk hjelpemiddel, at det bidrar til læring og at det i liten grad går utover lek og fritidsaktiviteter. Når det gjelder å forsterke sosiale ulikheter er det større usikkerhet å spore. 55% av respondentene er verken enige eller uenige i påstanden om at lekser fører til

økte sosiale forskjeller. Også i fokusgruppa var det både usikkerhet og uenighet om dette emnet. På enkelte områder, f.eks. vedr. spørsmålet om sosial utjevning, vil man grunnet tidsperspektivet ikke kunne ha oversikt over sammenhengen mellom egen leksepraksis og virkningen på sosial utjevning. I fokusgruppeintervjuet kom det frem at dette er en problemstilling som lærerne reflekterer over, men som de i liten grad hadde samstemte løsninger på. Det var også begrepsuenighet om hva sosioøkonomiske forskjeller betyr, og hvilket ansvar skolen har for å utjevne dette. Igjen berøres utfordringen vedr. skolen som profesjonsfellesskap. At lekser i liten eller ingen grad blir drøftet på skolen er en svakhet og fører sprikende og kanskje tilfeldig praksis. Når det gjelder en kompleks og langsiktig utfordring som sosial utjevning, kan det tyde på at det ikke er tilstrekkelig kun med en erfaringsbasert tilnærming, men at man i større grad må basere praksis på hva forskning sier.

8.3 Sentrale betingelser for en god leksepraksis

Som nevnt i kapittel 4 er lekser et teorifattig område. Man kan i en vid teoretisk referanseramme knytte inn ulike læringsteorier, motivasjonsteorier og tilknytningsteorier, for å nevne noe. Man har også en del forskningsresultater som hver på sin måte kan bidra til å belyse sentrale momenter i en god leksepraksis. Jeg har gjennom teorikapittelet gjort rede for at lekser kan ha en positiv effekt på elevers læring (bl.a. Berntsen 2014, Rønning 2008). Jeg har også gjort rede for at det er visse betingelser som må være oppfylt for at leksene skal virke etter hensikten og flere forhold som kan forsterke eller redusere effekten av lekser (bl.a. Rønning 2008, Nordahl 2012, Grønmo 2013, Mananger 2013, Valeur Hansen 2009).

Som nevnt i kapittel 1 har jeg flere målsetninger med oppgaven. Ett av målene er at oppgaven skal være et bidrag til lokalt utviklingsarbeid. Dette innebærer bl.a. at jeg vil synliggjøre hva det er som fungerer bra mtp *hvordan* og *hvorfor* lærere bruker lekser, og hva som bør forbedres. I det følgende har jeg samlet og oppsummert viktige betingelser for en god leksepraksis og vil se disse i lys av resultatene fra mine undersøkelser. Sentrale betingelser for en god leksepraksis:

1. Sammenheng med øvrig skolearbeid.
2. Moderat omfang.
3. Legge til rette for mestring
4. Tilbakemelding fra lærer og oppfølging i klassen
5. Målrettet rekruttering og organisering av leksehjelp
6. Avklare forventninger og ansvarsfordeling mellom skole og hjem

8.3.1 Sammenheng med øvrig skolearbeid

Tidligere forskning har påpekt at det er mange faktorer som er sentrale når man skal vurdere hvordan leksene fungerer i en læringsprosess, ikke bare mengden av lekser, men også for eksempel hvilke typer lekser som blir gitt, og ikke minst oppfølging av leksene. Lekser må ifølge Thomas Dahl ha en sammenheng med den øvrige læringsprosessen som skjer på skolen. Lekser må, i likhet med øvrig undervisning, brukes som et virkemiddel for å nå skolens målsetninger. Om lekser ikke henger sammen med øvrig skolearbeid, blir det en løsrevet aktivitet, og det blir tilfeldig om det bidrar til elevenes læring (Haugan, 2015). En praktisk konsekvens er at lekser må baseres på stoff som er gjennomgått på skolen av læreren (Nordahl, 2012).

I følge Kverndokken (2012) er leseleksene, som er den mest brukte lekse i skolen, oftest kvantitative, og det fokuseres på mengde og ikke på innhold. Kvantitative oppgaver utnytter i liten grad det læringspotensialet som ligger i leksene. Kverndokken understreker at det i leseleksa er mulighet til for betydelig større grad av læring, enn det en ensidig kvantitativ tilnærming vil gi. F.eks. kan man gjennom konkrete lesebestillinger trene elevene på tekstforståelse, ulike skriftlige og muntlige ferdigheter.

Fokusgruppa, og særlig informant C, har erfart at mye leksearbeid er dårlig planlagt, mangler faglig relevans og er i utakt med sentrale momenter som kunnskapsmål, vurdering for læring etc. Hun etterlyser at lekser både har sammenheng med de fagspesifikke målene i læreplanen, men at man også må inkludere overordnede mål og øvrige pedagogiske utviklingsområder.

Cooper konkluderer med at lekser som omhandler kjent stoff for eleven har større faglig effekt enn lekser som ikke har det (Cooper, 2006). Ut fra spørreundersøkelsen, oppgir 100% av lærerne at leksene har en sammenheng med det man jobber med på skola. Valeur Hansen (2009) argumenterer for at man ikke bør gi lekser fra emner som elevene nettopp har begynt å arbeide med, pga. at stoffet ikke vil være tilstrekkelig kjent for elevene. Han påpeker at ukeplaner som er basert på at man skal gjennomgå lærestoffet senere i uka, kan virke mot sin hensikt. Elevene, som ønsker å være effektive, kan bli fristet til å jobbe med oppgaver de ikke har gjennomgått, noe som kan gi dårligere læring. Så når informanten Informant A bruker lekser som er en repetisjon av forrige ukes læring, så harmonerer det bra med argumentasjonen til Cooper og Valeur Hansen, og vil danne et godt utgangspunkt for at elevene skal ha utbytte av læringen.

I undersøkelsen min fremkommer det ikke hvor grundig man har jobbet med stoffet i forkant av leksene. Cooper påpeker at arbeidsoppgaver som ikke, eller nylig er gjennomgått, gir lavere effekt som lekser, enn arbeidsoppgaver som eleven har lært på et tidligere tidspunkt. Informanten fra småtrinnet bruker lekser som er gjennomgått samme dag, og opplever at det er uhensiktsmessig å basere lekser på det man jobbet med i «forrige uke». Å basere leksene på tidligere emner, vil kunne skape forvirring blant elevene, og bidra til en svekket sammenheng mellom lekser og det man jobber med på skolen. Her synliggjøres igjen spenningen mellom evidenspedagogikkens «hva som virker», og lærernes kontekstuelle handlingskompetanse.

8.3.2 Moderat omfang

Det er gjort relativt mye forskning på sammenhengen mellom tid brukt på lekser og elevenes læring, men resultatene fra forskninger er sprikende (Ronold, 2014). I analyser av TIMSS 2003 og 2007, finner Gustafsson (2013) at jo mer lekser elever får, jo høyere læringsutbytte har de. Andre undersøkelser viser at mange elever som får mye lekser scorer relativt sett lavere enn de som får mindre lekser (Rønning, 2010).

Det er imidlertid flere hensyn som tilsier at lekser bør ha et moderat omfang. Utover å fremme læring, så bør lekser ta hensyn til elevenes forutsetninger, motivasjon, fritidsinteresser m.m. Med et slikt utgangspunkt hevder Nordahl at det ikke er slik at jo mer tid man bruker på lekser, jo mer lærer man. Vi vet ikke, som nevnt i kapittel 2, hvor mye tid norske barneskoleelever bruker på lekser. I TIMSS 2007, som er basert på elevrapportering, oppgir 52% av 9-10 åringene at de gjør mindre enn 1 time daglig. Dette spørsmålet blir ikke gjentatt i de senere undersøkelsene, så man kan gjennom TIMSS ikke si noe om endring i leksemengde over tid. I Statistisk Sentralbyrås «Tidsbruksundersøkelsen 2010», fremkommer det at andelen 9-12 åringer som gjør lekser en gjennomsnittlig skoledag har blitt redusert fra 74% i år 2000 til 67% i 2010. Undersøkelsen sier ikke noe om hvor lang tid 9-12 åringene bruker på leksene. Dette er undersøkt for aldersgruppen 16-19 år, og der har man funnet en reduksjon i gjennomsnittlig daglig leksemengde fra 63 min. i 2000 til 41 min. i 2010. Dette er utenfor oppgavens målgruppe, men kan likevel antyde generelle tendenser.

Selv om det ikke har sterkt belegg i forskningen, anbefaler Cooper en 10 minuttersregel for leksemengde, dvs. at man ganger elevens klassetrinn med 10. Det betyr at en elev i første klasse daglig kan jobbe inntil 10 minutter med leksene, mens en elev i femte kan jobbe 50 minutter. Dersom leksene inkluderer lesing, kan de 10 minuttene økes til 15 minutter. Dette er etter mitt skjønn en grei synliggjøring av hvordan leksemengden kan øke oppover i trinnene.

Den har imidlertid flere svakheter. For det første er tid et instrumentelt kriterium. Er det antall minutter med ettermiddagsarbeid som er det vesentlige, eller har man andre mål for leksene som gis? Dernest vil en slik regel ikke ta høyde for en rekke andre faktorer, bl.a. lengde på skoledagen. I Norge har skoledagen økt de senere år, som følge av økt timetall. Etter 10-minuttersregelen, vil man kunne legge opp til at en tiendeklassing, som har lekser som inkluderer lesing, skal ha to og en halv time lekser daglig. Det er etter min mening alt for mye.

Dersom man likevel bruker Coopers tommelfingerregel som et utgangspunkt, er skolene i undersøkelsen innenfor dette. I spørreundersøkelsen kan det se ut som om flertallet gir en leksemengde som ligger tett opp til tommelfingerregelen. Jeg har brukt litt for lange intervaller i spørreskjemaet, slik at det fremgår ikke et presist bilde av hva lærerne synes er en passende arbeidsmengde på de ulike årstrinn. I fokusgruppa anbefaler man på barnetrinnet en leksemengde som er lavere enn Coopers tommelfingerregel. Informantene påpeker at det kan være en utfordring å ha full oversikt over leksemengden. Ofte gir faglærere egne lekser, og det er i liten grad vanlig å samordne den samlede leksemengden. Her berøres enda en gang utfordringene ved at lekser i liten grad diskuteres blant personalet på skolen.

8.3.3 Legge til rette for mestring

Å signalisere realistiske høye forventninger til den enkelte elev, er en viktig forutsetning for at barn og unge faktisk lærer (Udir, 2013). Det innebærer at elevene må møte krav som er relativt høye, men som samtidig er mulig å oppnå. Når det gjelder faglige krav i leksegjøringen, anbefales det fra flere hold at leksene bør være relativt lette (Hattie, 2013). Nordahl (2012) understreker at leksene ikke kan være for vanskelige, fordi det er viktig at eleven opplever mestring i leksegjøringen. Det er veldokumentert at elever med lavere sosioøkonomiske vilkår lærer relativt sett mer på skolen enn hjemme, sammenlignet med elever fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn, grunnet ulike læringsstøttende betingelser i hjemmet (Rønning, 2010). For å bidra til sosial utjevning er det særlig påkrevd at man må sikre at alle elever har gode forutsetninger for å mestre leksene.

Lærerne i undersøkelsen gir lekser som de mener elevene har gode forutsetninger for å klare selv. Imidlertid oppleves det som en utfordring å utforme lekser, som skal gi alle elevene passende utfordringer. Det er et ønske fra deltagerne i undersøkelsen at leksene i større grad bør differensieres. Her tenkes differensiering som større grad av individualisering av leksene.

Rapporter fra TIMSS har pekt på og problematisert at undervisningen i Norge i stor grad har vektlagt individuelle arbeidsformer og at tilpasset opplæring tolkes som individualisering av opplæringen. Måten lekser følges opp på, underbygger individfokus, i den forstand at det legges opp til at eleven gjør selvstendig arbeid, som rettes av lærerne, og gir individuelle tilbakemeldinger til elevene (Grønmo, 2013). Thor Ola Engen er kritisk til at tilpasset opplæring defineres ut fra et individperspektiv. Han argumenterer for at man bør ha en bred forståelse av tilpasset opplæring, der man setter fellesskapet, og ikke individet i fokus. Gjennom varierte arbeidsoppgaver, læremidler og organisering kan man skape en balanse mellom den enkelte elevs forutsetninger og klassen som læringsfellesskap (Damsgaard & Eftedal, 2014). Variasjon, også i leksene, kan bidra til tilpasset opplæring i bred forstand.

I undersøkelsen utført av Valeur Hansen, bruker flertallet av respondentene alle fem lekseformer i undervisningen, og kun 12% bare en lekseform. Han argumenterer for at man bør ha en planmessig variasjon i hvilke type lekser man bruker (2009). I min undersøkelse bruker både respondentene i spørreundersøkelsen og informantene i fokusgruppa alle lekseformene, men i varierende grad. Treningslekser er helt klart den mest brukte lekseformen, og øvrige typer brukes primært for å gi variasjon i leksene. Selv om det er et ønske å variere bruken av lekser, så kan vi se at lærerne er ensidige mtp hvilke fag man gir lekser i. Man gir lekser i de «boklige» fagene, primært i norsk, matematikk og engelsk, og ikke i praktisk estetiske fag. De samme funnene ble gjort i «Lekseprosjektet» ved Høgskolen i Østfold (Holte, 2016).

For at elevene skal ha utbytte av leksene, er det en forutsetning at leksene blir gjort. Det er på småtrinnet i liten grad et problem at lekser ikke gjøres. Denne problemstillingen øker oppover i trinnene. Hva lærere gjør med denne utfordringen finnes det ingen tiltakskjede eller rutiner for, og man har svært sprikende praksis.

8.3.4 Tilbakemelding fra lærer og oppfølging i klassen

Som nevnt er det en betingelse for en god leksepraksis at lekser har en sammenheng med det man gjør på skolen. Dette innebærer i neste omgang at lekser bør få betydning for det man gjør på skola, i den forstand at man arbeider videre med dem.

En studie fra USA (Paschal, Weinstein & Walberg, 1984) viste at det å få tilbakemeldinger fra læreren gir en signifikant økt effekt av elevenes leksearbeid. De fant en gjennomsnittlig effektstørrelse på 0.36, dersom leksene utelukkende bestod av individuelle oppgaver eleven skulle løse. Dersom elevene fikk karakter, eller tilbakemelding fra læreren økte effekten til

0.80. Dette harmonerer med den aktuelle satsingen på vurdering for læring i skolen, som bl.a. vektlegger at elevene skal få tydelige og konstruktive tilbakemeldinger, og råd om hvordan de kan forbedre sine prestasjoner.

I flere artikler og rapporter har det blitt understreket at norske lærere i liten grad følger opp de leksene de gir. Det er konkludert med at hyppig gjennomgang av leksene synes å virke positivt på prestasjonene (Grønmo, Onstad & Pedersen, 2010). Rapporter fra TIMSS og PISA har vist at det er store ulikheter mellom de ulike land i hvordan lekser følges opp. Det er blitt påpekt at det i Norge er en tradisjon at læreren retter leksene, og gir elevene tilbakemeldinger, men at det ikke er tradisjon for å følge lekser opp ved å diskutere dem i klassen. Dette er problematisk, særlig i lys av generell sosialkonstruktivistisk læringsteori, som peker på at diskusjon og refleksjon i en gruppe eller klasse har betydning for elevenes læringsmuligheter. Norske lærere har i liten grad benyttet seg av det potensialet som ligger i klassens sosiale læringsarena (Grønmo, 2013). Til sammenlikning har finske lærere i vesentlig høyere grad tradisjon for å inkludere leksene mer aktivt i læringsprosessen, spesielt gjennom å systematisk og ofte diskutere leksene med elevene. Basert på analyser fra resultatene fra TIMSS, har man ifølge Grønmo (2013) sett at det er en generell tendens til at oppfølgingen av lekser har økt fra 2007 til 2011, noe som anses som en positiv utvikling.

Mine data er hentet fra alle trinn på barneskolen, mens TIMSS kun er hentet fra aldersgruppen 9-10 år. De er derfor ikke sammenlignbare, men kan antyde tendenser. Som et eksempel kan det nevnes at 88% av finske lærere diskuterer naturfagslekse i klassen, mens 28% av de norske lærerne gjorde det samme. I min undersøkelse oppgir 55% at de drøfter naturfagslekse i klassen. Min undersøkelse viser at det er forskjeller i hvilken grad og på hvilken måte lærerne gir tilbakemelding og følger opp leksene i klassen. Deler av leksepraksisen har et individfokus på leksgjøringen, og i liten grad utnytter verdien av klassens læringsfellesskap. Dette kan man bl.a. se i matematikk, der en høy andel kontrollerer at leksene er gjort, retter dem og til dels gir elevene tilbakemeldinger. Undersøkelsen sier ikke noe om hvorfor man har ulike praksiser i ulike fag. Det kan ut fra fokusgruppeintervjuet tyde på at graden av bruk av klassens læringsfellesskap gjenspeiler individuelle forskjeller i pedagogenes læringssyn.

8.3.5 Leksehjelp. Formål, rekruttering og organisering

Ved skolestart 2010 ble det innført et obligatorisk tilbud om leksehjelp i norsk skole. Intensjonen med ordningen var å støtte elevenes læring, mestringsfølelse, øvelse i selvstendig arbeid og at sosiale forskjeller skal utjevnes. Lekser regnes i denne sammenheng ikke som en

del av opplæringen, men skal sees i sammenheng med opplæringen. Leksehjelp skal være et generelt tilbud til alle elever og på samme tid et målrettet tiltak for å utjevne sosiale forskjeller. Å utjevne sosiale forskjeller skal skje gjennom at elevene i tillegg til at de gjør klassens lekser, kan øve mer på ulike ting de har behov for, og på den måten kompenseres for manglende oppfølging fra hjemmet. Kommunen skal organisere leksehjelpen på en slik måte at den er i samsvar med formålet (Udir, 2010).

Informantene har erfart at leksehjelpen fungerer bra, dersom visse rammefaktorer er på plass. Kriteriene for at det går bra er at elevene får den hjelpen de trenger, at de får gjort leksene sine og at det er arbeidsro. Leksehjelpen blir brukt som en arena for å gjøre de tildelte felles leksene, og det blir ikke gitt tilpassede oppgaver som elevene har nytte av å øve på egen hånd. Dette antyder at man har oversett en viktig intensjon med tilbudet om leksehjelp, nemlig at det skal bidra til sosial utjevning. Dette henger trolig sammen med at lærere ikke klarer å holde seg faglig oppdatert (Tveitereid, 2012), og dermed kjenner til hva hensikten med de ulike tiltak er. Leksehjelpen blir i stor grad ledet av ufaglærte, som i mange tilfeller ikke er tilknyttet klassen. Man risikerer et brudd i kontinuitet, i den forstand at det ikke blir tilstrekkelig sammenheng mellom det som vektlegges av læreren, og det som vektlegges av leksehjelperen. Når leksehjelpen ledes av personer som ikke kjenner elevene, vet man ikke hvilke oppgaver elevene bør øve mer på. Det er også høyst usikkert om leksehjelperen, i likhet med lærerne, kjenner intensjonene bak tilbudet om leksehjelp. Det blir dermed en utfordring for skolens samlede profesjonsfelleskap, og i særlig grad ledelsen, å sikre at alle ansatte er kjent med leksehjelpens formål, og at organiseringen gjenspeiler dette.

Å ha målrettet rekruttering av elever med særlige behov ut fra et sosioøkonomisk perspektiv er ei forutsetning for at leksehjelp skal fungere etter formålet (Backe- Hansen, 2013 og Seberg, 2012). Dette gjøres ikke på skolene i undersøkelsen. Leksehjelp blir brukt som et generelt tilbud til alle elever, og det er tilfeldig i hvilken grad elever med særskilte behov deltar i ordningen.

8.3.6 Avklare forventninger og ansvarsfordeling mellom skole og hjem

I 2004 ble det gjennom St.meld. 30 understreket behov for en nærmere ansvarsavklaring mellom hjem og skole. Meldingen klargjorde flere forhold, bl.a. at skolen har det faglige ansvar for opplæringen, de foresatte skal se til at barna gjør sine lekser, men skolen kan ikke forutsette at de foresatte har kompetanse til å gi barna faglig hjelp (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 108). Skolen skal, ifølge opplæringsloven, legge til rette for et godt samarbeid

med hjemmet og K06 trekker foreldre frem som ressurspersoner i forhold til elevers læringsutbytte og motivasjon.

Skolene i undersøkelsen sender ut motstridende signaler med tanke på hvordan foreldre skal involveres i leksene. I spørreundersøkelsen hevder 82% av lærerne at lekser ikke skyver ansvaret for barnas læring over på foreldrene. Samtidig hevder 100% at det er en fordel at foreldrene engasjerer seg i leksegjøringen. På den ene siden hevdes det at foreldrene ikke får ansvaret for opplæringen. På den andre siden er det en fordel, og til dels en forutsetning, at foreldrene involverer seg i leksene. Særlig i begynneropplæringen er det lagt opp til at foreldrene skal bidra. Som nevnt i kapittel 7 så argumenterer informant D for at lekser som gjøres hjemme, gir en egen arena som skolen ikke kan tilby. Hun fremhever at roen til å lese leseleksa finner man best hjemme. Der kan man i tillegg bli tett fulgt opp av voksne, noe man ikke har kapasitet til i skolen.

Vi vet at økt foreldreengasjement har en positiv effekt på elevers læring (Cooper 2006, Nordahl 2007). Vi vet også at denne effekten kan reduseres dersom leksene er vanskelige, og foresatte har uheldige strategier for hvordan de skal hjelpe sine barn (Rønning 2010, Cooper 2006). Etter analyse av dataene fra TIMSS 2007 konkluderte Rønning med at det ikke for alle elever er en positiv sammenheng mellom lekser og skoleprestasjoner. 7% av elevene med lav sosioøkonomisk bakgrunn presterer dårligere dersom de får mye lekser. Rønning understreker at denne sammenhengen ikke nødvendigvis skyldes leksene, men kan ha sin forklaring i andre årsaker, for eksempel lav motivasjon og dårlige læringsbetingelser i hjemmet (Grønmo 2013). Noen elever får ingen, eller uhensiktsmessig oppfølging i hjemmet. Det er svært ulikt, og kanskje tilfeldig hvordan dette følges opp fra skolen. Ofte blir det ikke gjort særskilte tiltak for å involvere foreldrene. Dette kan medføre en dobbel tapssituasjon. De flinke foreldre premieres gjennom økte resultater for sitt barn, og positiv tilbakemelding fra lærer, mens foreldre som i mindre grad følger opp sine barn, «straffes» med dårligere resultater for sitt barn. I tillegg gjøres det få andre oppfølgende tiltak, kanskje ikke annet enn å redusere leksemengden.

Jonsdottir og Björnsdottir (2012) har forsket på samarbeid og foreldremedvirkning i grunnskolen. De finner at aktørene i skolen opplever at samarbeidet fungerer bra, men at man har ulik forståelse av og forventninger til hva et godt samarbeid innebærer. De hevder at skolen i liten grad legger opp til at foreldre involverer seg i skolefaglige aktiviteter, men ønsker heller at foreldrenes engasjement er av sosial art. Barna derimot, ønsker at foreldrene i

større grad skal involvere seg i skolefaglige aktiviteter. De ser også at foreldreinvolvering avtar med alder. Skolen bruker samlet sett like mye tid på foreldresamarbeid oppover i trinnene, men denne tiden er rettet mot et fåtall av foreldrene som trenger ekstra oppfølging.

I følge Valeur Hansen (2009) er det en del ytre faktorer som bør ligge til grunn i leksearbeidet. Han argumenterer for at man ikke skal bruke dag til dag lekser, for dette blir uoversiktlig og forhindrer foreldrene i å kunne bidra med leksene. Dersom leksene er fremstilt i en ukeplan, eller på annen måte har en forutsigbar fordeling av arbeidsoppgaver, vil dette muliggjøre for foreldrene å planlegge hvor og når de skal hjelpe til. Forutsigbarhet i leksearbeidet er altså en måte foreldrene kan involveres i leksene.

Vi vet at det er gunstig for elevenes læring, om foreldre er positivt involvert i deres skolegang. Når skolen klarer å formidle tydelige forventninger til foreldrenes engasjement, så gir det positiv effekt på elevenes læring (Epstein, 2001). Å involvere foreldrene i opplæringen bidrar til å understreke deres betydning, samt innebærer en ressursorientering i synet på foreldre, jfr., kap 3. Det er imidlertid flere faktorer som må ligge til rette. På den ene siden må man avklare forventninger og ansvarsfordelingen mellom skole og hjem. Dernest må man være helt sikre på at foreldre vet hvordan man kan hjelpe sitt barn på best mulig måte, bl.a. gjennom å legge til rette for gode arbeidsbetingelser i hjemmet, se til at leksene blir gjort, motivere barnet for skolearbeidet. Klarer vi å hjelpe foreldrene til å bli gode veiledere hjemme, kan elevstøtten økes dramatisk (Nordahl, 2007).

Undersøkelsen viser varierende grad av involvering og ressursorientering av foreldre i elevenes opplæring. 56% av lærerne mener at skolen gir tilstrekkelig informasjon om hvorfor elevene får lekser, noe som antyder at kommunikasjonen kunne vært bedre. På småtrinnet involveres foreldre som aktive deltagere i barnas læring. Foreldrene skal være aktive i begynneropplæringen i lesing og skriving, men på hvilken måte varierer og er til dels uklar. Oppover i trinnene blir foreldrenes oppgave enda mer uklar. Blant informantene varierer praksisen fra å be foreldrene legge til rette for at barna har gode arbeidsbetingelser og se til at leksene blir gjort. Andre informanter har liten eller ingen involvering av foreldrene. Skolen som hadde forsøkt en periode som leksefri, opplevde at foreldreengasjementet forsvant, noe som ble en medvirkende årsak til at de på nytt tok lekser i bruk. Lærerne vil altså at foreldrene skal involvere seg, men er ikke enige i hva foreldrene skal involvere seg i, og på hvilken måte de skal gjøre det.

9. Oppsummering og avsluttende bemerkninger

Jeg har i masteroppgaven nærmet meg min problemstilling gjennom en deskriptiv casestudie. Hensikten med slike studier er å gjengi den sosiale virkeligheten mest mulig autentisk, ikke å utvikle nye teorier eller modeller (Johannessen, 2010). I kapittel 1-6 har jeg oppsummert relevant forskning om lekser, jeg har drøftet lekser i et didaktisk perspektiv, og jeg har presentert forberedelser og gjennomføring av egne undersøkelser. I kapittel 7 har jeg fortolket og gjort rede for egen empiri, som i kapittel 8 er sammenfattet og drøftet i lys av etablert kunnskap om lekser. I dette kapittelet vil jeg avrunde masteroppgaven gjennom en subjektiv drøfting og tolkning av resultatenes konsekvenser for det videre arbeid med lekser som et lokalt utviklingsprosjekt.

9.1 Erfaring og evidens må forenes

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan og hvorfor lærere i barneskolen bruker lekser. Jeg har vist at det er elevenes læring, som er det overordnede mål for læreres bruk av lekser. Lærerne har et ønske om at leksepraksisen skal være god, og baserer seg på lang og bred erfaring fra skoleverket. De har ambisjoner på barnas vegne, og forsøker å gi et best mulig opplæringstilbud, bl.a. gjennom lekser. På noen områder vil ikke erfaring være tilstrekkelig, f.eks. i spørsmålet om sosial utjevning. Forskning som både er lett tilgjengelig og mye omtalt påpeker at lekser både kan bidra til læring og til å forsterke sosiale forskjeller. Lærerne ser ut til å kjenne hovedpunkter i denne forskningen gjennom medieomtale, men har i liten grad satt seg inn i de nærmere betingelsene for analysen. I hvilken grad man reflekterer over forskningen, og tilpasser undervisningen deretter, synes å være tilfeldig.

Jeg har gjennom undersøkelsene påpekt at det innad i skolene kan være til dels svært ulik praksis. Det er mangt å gripe fatt i, og mye som kan forbedres i skolenes leksepraksis. Lekser blir i liten eller ingen grad diskutert på de store skolene. De to små fådelte skolene har diskutert lekser, i den forstand at de har gjort et valg om å bruke lekser som en del av opplæringen. De fleste lærerne ønsker ikke at leksepraksisen skal være identisk på og mellom skoler, men at man har likhetstrekk, f.eks. i mengde i foreldreinvolvering etc.

9.2 Lekser og skolens profesjonsfelleskap

Jeg har en målsetning om å kunne bidra til å sette lekser på dagsordenen, først og fremst ved egen skole, men også i kommunen. Det er mange forhold som ligger til rette for at det skal kunne skje, allerede i den nærmeste fremtid. Jeg vet at mine kollegaer er flinke og ærekjære

lærere, som vil gjøre sitt ytterste for å gjøre leksepraksisen så god som mulig, dersom de får anledning til det.

«Skolen er møtested for alle gode intensjoner», blir det sagt. Det innebærer at lærere må forholde seg til en betydelig stofftrenghet, ikke bare i læreplanen, men også i alt som skolen *burde, kunne og skulle* ha gjort. Det medfører knallharde prioriteringer, der mange gode formål må velges bort. Det er en forventning om at skolen skal kunne begrunne og legitimere sine valg (Valeur Hansen, 2009). Lekser er noe som blir brukt i stort omfang. Jeg mener det er rimelig å forvente at man har et avklart forhold til egen praksis, og at den har solid forankring i evidensbasert- og erfaringsbasert kunnskap. Å diskutere og evaluere lekser blir en oppgave for skolens profesjonsfelleskap.

Om vi skal leke litt med tall, kan vi tenke oss at dersom hver av de 629.275 elevene i grunnskolen gjør 15 minutter lekse 4 dager i uka, vil det i løpet av et skoleår tilsvare 13.284 årsverk. Vi kan uansett gå ut fra at det legges ned betydelig med tid og krefter på leksearbeidet. Lekser er dessuten et så omdiskutert, og for mange et betent område, at for å sikre leksernes legitimitet, må man bruke lekser på en best mulig måte.

Et positivt utgangspunkt er at når lærerne i mine undersøkelser påpeker forbedringsmuligheter, så handler det om ulike tiltak skolen kan gjøre. Lærere har fått kritikk for at endringer bør skje utenfor skolen (Holte, 2016). Men mine kollegaer spør seg heller hva skolen og den enkelte lærer kan gjøre for å legge til rette for en best mulig leksepraksis.

Når de to store skolene i undersøkelsen ikke har diskutert lekser i løpet av de siste ti årene, vitner det om en passiv, kanskje likegyldig holdning til en sentral og synlig del av skolens virksomhet. Dette til tross for at vi bor i en kommune der man har de beste forutsetninger for å sette lekser på dagsordenen. Fem av kommunens skoler er leksefrie, FAU ved de store skolene har diskutert om man bør være leksefrie eller ikke og lekser har blitt debattert i medier, også på lokalt nivå. Når skolene, med over 90% av kommunens elever, unnlater å diskutere lekser, må et slikt initiativ komme utenfra.

9.3 Lekser som et sykdomstegn

All den tid skolene ikke har et mer bevisst forhold til lekser, så blir kanskje ikke innspillet til informant A om lekser som en kontrollfunksjon av skolen så urimelig likevel. I denne forstand betraktes lekser som et *sykdomstegn*. Det burde ikke være slik at foreldre er den instansen som skal påse at alt er som det skal være i skolen. Når skolen imidlertid i løpet av

en tiårsperiode ikke klarer diskutere noe elevene blir pålagt å gjøre hver dag, så vitner det etter mitt syn om mangler i skolens profesjonskultur. Uten å ha belegg for det, så antar jeg at situasjonen er den samme på mange skoler rundt om i landet. På andre områder vet vi at ikke alt er som det burde være. Tall fra Elevundersøkelsen 2016 viser at 14% av elevene mener at det ikke er god arbeidsro i timene. Tidligere undersøkelser viser at 3% opplever å bli mobbet av læreren, eller andre voksne i skolen. Dette utgjør 27.000 elever (Wendelborg, 2017).

Undervisningen er i stor grad overlatt til den autonome lærer, men kan vi være sikre på at den enkelte lærer klarer å gi elevene det tilbudet de bør ha? Når informant A fremhever den praktiske nødvendigheten av lekser, på grunn av uro, stofftrenghet og manglende lærerkompetanse, så er det grunn til å spørre seg om han er alene om å mene dette, eller om han tør å si høyt noe flere andre opplever, men ikke tør innrømme.

9.4 Lekser- et kostnadseffektivt virkemiddel

Hattie (2013) hevder lekser har liten effekt på elevenes læring, og Cooper (2006) fant ikke læringseffekt av lekser på barnetrinnet. Imidlertid har andre forskere funnet en slik effekt (Falch & Rønning 2012, Gustafsson 2013). De store metastudiene, med alle sine tall og verdier, fanger i liten grad opp det kontekstuelle i lærernes hverdag. Fra et forskningsmessig ståsted, har de også sine begrensinger. I følge professor Monica Melby-Lervåg er metastudier problematiske. Man ser at undersøkelser med velkontrollerte design ofte vil gi en lav effektstørrelse, mens undersøkelser med et dårligere design ofte får høy effektstørrelse. Store metastudier vil dermed ha en svakhet fordi de ikke skiller mellom kvaliteten på de ulike studiene, og at antatt dårligere studier med høy effekt vil gi store utslag i effektmål (Utdanning, 2017, nr. 7).

«Det beste er det godes fiende», blir det også sagt. Om ikke lekser er det beste virkemiddel for økt læring, så er det et kostnadseffektivt virkemiddel. Lekser kan ha læringseffekt, det er gratis, det er lett tilgjengelig, det krever relativt lite innsats, og det inviterer foreldre til å involvere seg i barnas skolegang.

9.5 Lekser som pedagogisk verktøy

Det har blitt fremmet mye kritikk av lekser, trolig med rette. Personlig har jeg hatt flere negative opplevelser med lekser. Da datteren min begynte på videregående, fikk hun beskjed om at kontaktlærer forventet at det skal gjøres lekse en time daglig, pr. fag. Dette tilsvarer en fulltidsstilling, etter endt skoledag. Som lærer har jeg sikkert gitt lekser som ikke har vært gjennomtenkte, og som har forsuret ettermiddagen til både elever og foreldre.

Leksepraksisen på skolene i min undersøkelse er langt fra perfekt. Likevel mener jeg at man fortsatt skal bruke lekser gjennom hele grunnskolen. Når norske elever strever i realfag, så løses ikke det med å avskaffe matematikkfaget. Det samme kan man si om leksene. Det er etter mitt syn en feilslutning å bruke leksenes feil og mangler som et argument for å avskaffe lekser. Man bør heller spørre seg om hva som er fordelene med lekser, og forsøke å optimalisere fordeler og minimalisere ulemper. For lekser kan absolutt ha mange fordeler.

Min erfaring er at elever og foreldre møter skolen med stor tillitt til at vi skal gjøre en god jobb. Det er viktig å ivareta denne tilliten, og så langt som mulig sikre at elevenes læringsbetingelser er så gode som mulig. Lekser er en viktig del av elevenes opplæringstilbud, både på min skole og på de fleste skolene i landet. Brukt fornuftig, kan man gjennom kontekstuell handlingskompetanse benytte lekser som et pedagogisk verktøy, som et bidrag til å fremme læring, motivasjon og foreldremedvirkning.

9.6 Lekser, fritid og sosiale ulikheter

Lekser er en del av elevenes liv utenfor skolen. Ved siden av å ha læring som mål, må man i leksepraksisen ta hensyn til elevenes behov for fritid og deres personlige og familiære forutsetninger. Det betyr at man må være oppmerksomme på de utfordringer og konflikter som kan medfølge. K06 fastslår at foreldre er viktige ressurser for elevenes læringsutbytte og motivasjon. Undersøkelser viser at $\frac{3}{4}$ av elevene opplever at foreldrene svært ofte/ alltid viser interesse for det de gjør på skolen, men at de ønsker at foreldrene skal involvere seg i enda større grad (Jonsdottir, 2013). I kompetansesamfunnet skal skolen sikre at alle, også de beste og de svakeste elevene, får utvikle seg. Barn av foreldre med et høyt utdanningsnivå har en økt sannsynlighet for å prestere godt i skolen, og vi må gjøre grep for at foreldres utdanningsbakgrunn ikke blir det avgjørende for at elevene skal ha utbytte av leksene.

«Oppvekstrapporten 2017», fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir, 2017) påpeker at økende sosial ulikhet er en grunnleggende utfordring i dagens samfunn. Bl.a. har andelen barn som vokser opp i lavinntektsfamilier doblet seg i løpet av de siste 20 årene. Barn i hjem med lave sosioøkonomiske forhold har større risiko for fysiske og psykiske helseproblemer senere i livet, og undersøkelser viser at man i liten grad klarer å kompensere for dette. Å redusere ulikhet i barns utviklingsmuligheter, betyr å redusere fremtidig sosial ulikhet. Utdanning har historisk sett vært den viktigste årsaken til sosial mobilitet. Rapporten påpeker at foreldres utdanningsnivå betyr mye for barnas fremtidige utdanning. Fremtidens

jobber vil være kompetansekrevede, og sosial mobilitet i utdanningsnivå vil bli enda viktigere i årene som kommer (Frønes, 2017).

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA, har gjennom forskningsrapporten «Ulikhet på tvers» (Bakken, 2009), påpekt at skolen har en betydelig utfordring når det gjelder å kompensere for ulikheter grunnet sosiale forskjeller. Det er en klar sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og elevenes læring, men det er mulig å utjevne dette gjennom satsing på ressurser, læringsmiljø og sammensetningen av elevgruppen. Det hevdes at elever med lav sosiokulturell bakgrunn vil ha større utbytte av et godt læringsmiljø enn elever fra andre grupper.

9.7 Kan lekser redusere sosiale forskjeller?

Rønning (2008) har påvist sammenheng mellom lekser og sosiale forskjeller. Forskningen, slik jeg forstår den, gir støtte for å hevde at lekser kan bidra til å forsterke eksisterende sosiale forskjeller, gitt at flere betingelser er oppfylt. Det er imidlertid ikke grunnlag for å hevde at lekser skaper sosial forskjeller. Kanskje kan man snu på det? Vi vet at skoler som gir god informasjon til foreldre, og aktivt tar initiativ til et godt samarbeid, øker muligheten til at elevene skal få et godt læringsutbytte og trives i skolen. Vi vet at gode elevprestasjoner virker positivt på samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2007). Dersom leksene legger til rette for mestring, vil man kunne øke elevenes prestasjoner, og dermed forsterke samarbeidsgrunnlaget mellom skole og hjem og på den måten bidra til at lekser kan *redusere sosiale forskjeller*. Sosial utjevning er uansett en utfordring man må ta på høyeste alvor, og lekser er i denne sammenheng én av en rekke faktorer som har betydning for sosioøkonomisk utjevning. Som det blir understreket i rapporten Leksehjelp- ingen tryllestav (Haugsbakken, 2009) må skolens arbeid for sosial mobilitet først og fremst skje gjennom et godt opplæringsstilbud, og ikke gjennom leksene.

9.8 Å involvere foreldrene i leksene

Skole og hjem har i all hovedsak de samme ønsker for barnas læring og trivsel, noe som gir gode betingelser for et godt samarbeid (Nordahl, 2007). Det er problematisk at skolene i undersøkelsen min signaliserer uklare forventninger til foreldrene. Uklare forventninger vil redusere mulighetene for at foreldre engasjerer seg og at man trekker i samme retning. Å avklare forventninger og ansvarsforhold i skole-hjem samarbeidet er en sentral oppgave i utviklingsarbeidet med lekser. Dette forutsetter bl.a. at skole og hjem er i dialog om hvordan de best kan hjelpe sine barn, og legge til rette for gode arbeidsbetingelser i hjemmet.

Valeur Hansen (2009) argumenterer for at lekser ikke bør forutsette hjelp fra foreldre, på grunn av ulik i læringsstøtte i hjemmene. Min påstand er at å ikke involvere foreldre i elevenes lekser vil virke kontraproduktivt, når man vet at positivt foreldreengasjement gir økt læring og motivasjon. Å ikke ha lekser, kan fra et generelt foreldreperspektiv, være et *demokratisk problem*, all den tid mange foreldre ønsker å involvere seg i barnas skolegang. Manglende læringsstøtte i hjemmet må heller møtes gjennom å optimalisere elevenes forutsetninger for å mestre leksene, sikre at leksehjelpen fungerer iht. formålet, målrettet foreldreveiledning og andre kompensatoriske tiltak.

Målet om at skolen skal motvirke sosiale ulikheter, er en viktig målsetning på høyst reelle utfordringer. Skolen kan ikke gjøre noe med foresattes sosioøkonomiske status, men de kan være i dialog med foreldre om hvordan de kan hjelpe sine barn. Det er imidlertid ikke realistisk å oppnå en full kompensasjon for dårlige læringsbetingelser i hjemmet, uansett hvor mange tiltak man setter inn (Grønmo, 2013). «I den norske skolens universalistiske modell er det lite legitimt å ta utgangspunkt i at elever har ulike forutsetninger» (Backe- Hansen, 2013, s. 107). Det er ikke til å komme utenom at elever har ulike forutsetninger, men i et humanistisk perspektiv må det være et viktig mål å minimalisere konsekvensene av disse forutsetningene.

Gjennom Stortingsmelding 28 formidles høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Kompetanse vil være en bærebjelke i fremtidens samfunn. Blir det da riktig å frata foreldre, som både kan og vil, muligheten til å styrke sitt barns læringsutbytte gjennom leksene? Skolen må heller legge til rette for at betingelsene blir riktige. Å sette lekser på dagsordenen er et minimumstiltak. Man må også gjennom et profesjonelt læringsfelleskap finne en god leksepraksis som forener erfarings- og evidensbasert kunnskap, med et balansert handlingsrom mellom den autonome lærer og en felles praksis på skolen.

9.9 Lekser- mer enn et holdningsspørsmål

Forskningen på lekser er ikke entydig, og den blir brukt og tolket svært forskjellig. I og med at resultatene er sprikende, vil både leksetilhengere og motstandere finne støtte for sine synspunkter. I norsk skole har man metodefrihet. Metodefriheten innebærer at skolen bruker profesjonelt skjønn i arbeidet med å oppfylle målene i læreplanen. Det profesjonelle skjønnnet baseres på kunnskap fra forskning og fra erfaring, men også på holdninger.

Min holdning er at en fornuftig leksepraksis, som har sammenheng med øvrig skolearbeid, der omfanget er moderat, der det er lagt til rette for mestring og at arbeidet følges opp og

integreres i klassens læringsfellesskap vil være et viktig bidrag til elevenes læring. Det er også en invitasjon til foreldre om å engasjere seg i skolen.

Man vet ikke alt om lekser, men man vet nok til at det burde gi gode føringer for å etablere en god leksepraksis, for alle elever. Man vet at gjennom å satse på foreldre og skole-hjem samarbeid, vil det være mulig å forbedre prestasjonene for elever fra utsatte grupper. Lekser kan være en viktig del av dette samarbeidet. Gode lekser kan styrke både elevens læring og bidra til økt foreldreengasjement. Imidlertid er lekser bare en del av et skole-hjem samarbeid, og må suppleres med en rekke øvrige tiltak. Samlet sett vil man i fellesskap kunne øke den skolefaglige mestringen. Å øke skolemestringen vil kunne medføre at sosiale ulikheter blir redusert, og at flere elever vil kunne stå sterkere i møtet med et fremtidig studie- og yrkesliv. En god leksepraksis vil også kunne forbedre prestasjonene til elever som allerede presterer godt i skolen, og deres kompetanse vil være av stor betydning i det fremtidige kunnskapssamfunn.

Litteraturliste

- Akiba, M. (2005). Schoolwork at home? Low- quality schooling and homework. I Baker, D. & Letendre G. (2005) *National differences. Global similarities. World Culture And The Future of Schooling*. Standford, C.A. Standford University Press
- Backe- Hansen, E., Bakken, A. & Huang, L. (2013). *Evaluering av leksehjelpstilbudet 1.-4. trinn*. Sluttrapport, NOVA rapport 6
- Bakken, A. (2009). *Ulikheter på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* NOVA rapport 8
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet & Statistisk sentralbyrå (2015). *Tidsbruksundersøkelsen 2010*, Hentet fra:
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn_og_unges_tidsbruk_pa_fri_tiden/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2017). *Oppvekstrapporten 2017 Økte forskjeller – gjør det noe?* Hentet fra:
https://www.bufdir.no/PageFiles/32639/Oppvekstrapporten_2017.pdf
- Berntsen, M. (2014). *Effekten av lekser på elevprestasjoner*. Masteroppgave. NTNU.
- Bjorndottir, A. & Jonsdottir, K. (2012). *Home- school relationships and cooperation between parents an supervisory teachers*. Barn 2012, nr 4, Norsk senter for barneforskning
- Brøyn, T (2016): *Lærerstudenter: lærer lite om lekser*. I Bedre skole, nr 1. 2016.
- Bunting, M., Skogen, K. & Tjora, H. (2009). *Blanke ark- råd og tips til foreldre med barn i skolen*: Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Cooper, H. M. (1989): *Synthesis of research on homework*. Educational Leadership, Nov, Vol.47 (3).
- Cooper, H. M. (2001): *The battle over homework: 2. utg.*, California: Corwin Press
- Cooper, H. M., Robinson, J., Patall, E. (2006). *Does homework improve academic achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003*, Review of Educational Research, 2006, Vol.76(1).

- Damsgaard, H. L. & Eftedal C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Dettmers, S, Trautwein, U, Ludtke, O. (2009). *The relationship between homework time and achievement is not universal*. School Effectiveness and School Improvement, 2009, Vol.20 (4).
- Eren, O. & Henderson, D. (2008) *The impact of homework on student achievement*, Department of Economics University of Nevada, Las Vegas & University of New York at Binghamton
- Falch, T. & Rønning, M. (2012): *Homework assignment and student achievement in OECD countries*, Rapport, Statistisk sentralbyrå.
- Firing, K. & Klomsten, A. T. (2013). *Masterstudenters opplevelse av skriveprosessen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 1. 2013
- Folkehelseinstituttet (2015): Folkehelseprofil for Vågan. Hentet 01.05.2015 fra: <http://khp.fhi.no/PDFVindu.aspx?Nr=1865&sp=1&PDFaar=2015>
- Foreldreutvalget for grunnskolen (2014). *Vedtak om avskaffelse av pålagte hjemmelekser*. Hentet 01.05.2015 fra: <http://www.fug.no/fug-imot-paalagte-hjemmelekser.5634225-152787.html>
- Foreldreutvalget for grunnskolen (2015). *Prinsippnotat om lekser*. Hentet fra: <file:///C:/Users/Sturla/Downloads/Prinsippnotat%20Bom%20Blekser.pdf>
- Foreldreutvalget for grunnskolen (2017). *FUGs prinsippnotat om lekse*. Hentet fra: <file:///C:/Users/Sturla/Downloads/2017%20BPrinsippnotat%20Bom%20Blekser.pdf>
- Frønes, I. (2017). *Barnefattigdom i kompetansesamfunnet. Oppvekstrapporten 2017*. Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet 2017
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Grepperud, G. & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære*: Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, L.S., T. Onstad & I.F. Pedersen (2010). *Matematikk i motvind. TIMSS Advanced 2008 i videregående skole*. Oslo: Unipub

Grønmo, L.S., & Onstad, T. (2013) *Opptur og nedtur*. Analyser av TIMSS- data for Norge og Sverige. Oslo: Akademika forlag

Gustafsson, J. E. 2013, *Causal inference in educational effectiveness research: a comparison of three methods to investigate effects of homework on student achievement*.

School Effectiveness and School Improvement, 2013, Vol.24 (3).

Halkier, B. (2010): *Fokusgrupper*. Oslo. Gyldendal akademisk

Hansen, A. V. (2009). *Lektier i den danske folkeskole*. Masteroppgave. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Hansen, A. V. (2010). *Lektier og forældre støtte*. Danmark, Viborg: Forlaget unge pædagoger.

Haraldsen, G. (1999): *Spørreskjemametodikk: Etter kokebokmetoden*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

Haraldsen, G (2004). *Råd for utvikling og utforming av webskjema*. Håndbok Statistisk sentralbyrå.

Hattie, J (2013). *Synlig læring for lærere. Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Haugan, I. (2015). *Ikke lekser, men feil lekser er problemet*. Webartikkel. Hentet fra: <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2015/10/ikke-lekser-men-feil-lekser-som-er-problemet>

Haugsbakken H. & Buland T. (2007) *Leksehjelp- hjelp til dem som trenger det?* Delrapport 2 fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim

Haugsbakken H. & Buland T. (2009) *Leksehjelp- Ingen Tryllestav?* Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp, SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim

Helsedirektoratet. (2016) *Ungdata, Vågan kommune*. Kompetansesenter rus Nord-Norge/NOVA

Holand, A (2006). *Spørreskjema*. I Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006). Oslo: Cappelen akademisk forlag

Holte, K. E L. (2016). *Homework in Primary School: Could It Be Made More Child-Friendly?* Studia Paedagogica 2017. Volum 21.(4).

- Holte, K. E L, (2016) *På tide å tenke nytt om lekser*. Kronikk Fredrikstad Blad. Hentet fra: <https://www.f-b.no/debatt/skole/hogskolen-i-ostfold/pa-tide-a-tenke-nytt-om-lekser/o/5-59-381677>
- Jacobsen, D. I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jelstad, J. (2015). *Engasjerte foreldre kan gi dårligere skolerestulter*. I Utdanning nr 8, 2015
- Jelstad, J. (2017). *Sentrale utdanningsforskere vil ha slutt på Hattie-forenklinger i skoledebatten*. Utdanningsnytt, nr. 7, 2017.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Jonsdottir, K. (2013). *Desirable Parental Participations in Activities in compulsory schools*. Barn nr 4, Norsk senter for barneforskning
- Kvale, S. (1999): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Kverndokken, K. (2012). *Leseleksa er mer enn et antall sider*. Bedre skole, 2012, nr 2
- Magnussen, Torill (2014). *Leksehjelp - en reform med motstridende effekter?* Masteroppgave Høgskolen i Lillehammer
- Mananger, T. (2013). *Motivasjon for skularbeid*. I Krumsvik, J. R. & Säljö, R. (2013). Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012) *Er det behov for lekser?* Kronikk. Hamar Arbeiderblad. Hentet 01.05.2015 fra: <https://www.trondheim.kommune.no/multimedia/1115030014/Kronikk-Thomas-Nordahl--Lekser-og-hjemmearbeid.pdf>
- Nordahl, T. (2015) *Læringsmiljø og forbedringsarbeid i skolen*. Foredrag. Senter for praksisrettet utdanningsforskning. Høgskolen i Hedmark. Hentet fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/veilederkorps/presentasjoner/veilederkorps-2015/thomas_nordahl_laringsmiljo_og_forbedringsarbeid.pdf

NOU 2002: 10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse- Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Olsen, F. (2004) *Har du lavet dine lektier i dag? Lektier og studiekompetence i det almene gymnasium*. Gymnasiepædagogik nr. 53. Odense: Syddansk Universitet.

Paschal, R., Weinstein, T. & Walberg, H. (1984). *The Effects of Homework on Learning: A Quantitative Synthesis*. The Journal of Educational Research, 01 November 1984

Risberg, T (2006). *Prosjektplanlegging*. I Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006). Oslo: Cappelen akademisk forlag

Ronold, K. (2014) *Lekser og læring i naturfag. Kan vi lære noe fra Finland*. Masteroppgave. Nesna.

Rønning, M. (2008) *Who benefits from homework assignments?* Rapport, Statistisk sentralbyrå.

Rønning, M. (2010) *Homework and pupil achievement in Norway*. Rapport, Statistisk sentralbyrå.

Seeberg, M. L., Seland, I. & Hassan, S. C (2012): *Litt vanskelig at alle skal med! Evaluering av leksehjelpstilbudet 1.- 4. trinn*. Rapport 1, NIFU

Skaftnesmo, T. (2012). *Evidensbasering, den nye eminensen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2012 nr. 5

Skogen, K. (2006). *Case- forskning*. I Fuglseth, K. og Skogen, K. (2006). Oslo: Cappelen akademisk forlag

St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *...og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 22 (2010-2011). (2011.) *Motivasjon – Mestring – Muligheter— Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 28 (2015-2016) (2016). *Fag- fordypning- forståelse*. Vedtak 9, <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Vedtak/Sak/?p=65336>

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tveitereid, K. (2012). *På tide å lese. Om å holde seg faglig oppdatert som lærer*. Bedre skole, nr. 1, 2012

Utdanningsdirektoratet (2010) *Informasjon om leksehjelp i grunnskolen-Udir-6-2010/3*. Hentet 01.05.2015 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Leksehjelp/Informasjon-om-leksehjelp-i-grunnskolen-Udir-6-2010/>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Betydningen-av-skolehjem-samarbeid*. Hentet 01.05.2015 fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/Betydningen-av-skolehjem-samarbeid/>

Utdanningsdirektoratet (2014). *Adgang til bruk av lekser*. Tolkningsuttalelse. Hentet 01.05.2015 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Leksehjelp/Adgang-til-bruk-av-lekser/>

Valdermo, O. H. (2014). *Lekser i TIMSS og i norsk skole*. I Bedre skole. Nr. 2, 2014

Valdermo, O. H. (2016). *Leksedebatten og utfordringene*. I Bedre skole. Nr. 1, 2016

Wall, P. & Karlefjård, A. (2016). *Om å forby lekser*. I Bedre skole. Nr. 1, 2016

Wendelborg, C. (2017). *Mobbing og arbeidsro i skolen, Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2016/17*. Rapport NTNU Samfunnsforskning

Vedlegg 1. Intervjuguide

Innledende spørsmål

Bakgrunnsinformasjon:

Kjønn:

Alder:

Utdanning:

Erfaring:

Kontaktlærer eller faglærer

Hvilket trinn underviser du mest på?

1. Oppfatning av begrepet lekser

1. Hva legger du i begrepet lekser?

2 Forberedelse, oppfølging og tilbakemelding på lekser

1. Hvilke rutiner har du for å forberede eleven på leksene som skal gjøres?
2. I hvor stor grad kontrollerer du at elevene har gjort leksene – hvordan gjør du det (eksemplifiser) og hvorfor gjør du det?
3. Hvilke konsekvenser får det for elevene dine hvis de ikke har gjort leksene? Hvorfor? Eksempler.
4. I hvilken grad og hvordan gir du tilbakemelding til elevene på leksene som de gjør? (Eksemplifiser)

3 Begrunnelser, skolekultur og effekten av lekser

1. Hvorfor gir du lekser? Er det flere grunner?
2. Hvor viktig mener du lekser er for elevens læring?
3. Har du opplevd positive resultater av å gi lekser? Eksempler. – dekkes av forskningsspørsmål 3.2
4. Hvordan vil du stille deg en leksefri skole?
5. Min: hvilke erfaringer har du med leksehjelp på skolen
6. Min: hvilke erfaringer har du med leksehjelp til egne barn
7. Er det ditt eget valg å gi lekser til elevene eller gir du lekser fordi det er en del av praksisen på skolen?
8. Hvis du følger skolens praksis – Hvilke muligheter har du for å diskutere denne praksisen på skolen? Kan du gå dine egne veier i forhold til lekser?

4 Skole-hjemsamarbeid

1. Hvordan gir du informasjon til elever og foreldre/foresatte om leksene som skal gjøres?
2. Hva forventer du av foreldre/foresatte i forbindelse med leksearbeid?
3. Hvor stor medvirkning har foreldrene i forhold til leksene? Hvordan? Eksempler?
4. Hvordan opplever du at foreldrene stiller seg til at barna får lekser?
5. Har du opplevd at det har vært vanskelig for noen familier å få til dette med lekser? I tilfelle, hva gjør du da? Dekkes av forskningsspørsmål 3. 10- 12

5 Elevenes opplevelse og medvirkning

1. Hvordan opplever elevene dine lekser?
2. Hva slags type lekser liker de best, og hvorfor det?
3. Har du noen gang opplevd at elever har opplevd lekser som vanskelig eller ubehagelig (eksemplifiser)
4. Gir du elevene mulighet for medvirkning i forhold til lekser? I tilfelle, hvordan? Eksempler.
5. Andre ting?
6. Er det noe i forhold til dette med lekser du tenker at vi burde ha spurt deg om; hva er i tilfelle det?

Forskningsspørsmål 1.

Hvilke former for lekser bruker lærere i undervisningen?

1. A: Kan du fortelle om, hvilke lekseformer du bruker i dine fag?
2. A: La oss starte med ditt hovedfag eller det fag, du underviser flest timer i.
3. A: Er der forskjell på, hvordan du bruker lekser i undervisningen i et bestemt fag på forskjellige klasstrinn?
4. A: Er der f.eks. lekseformer, du f. eks. ikke bruker i 4. klasse men først i 6. klasse?
5. A: Forventer du, at eleven utvikler bestemte «lekseferdigheter» på de forskjellige klasstrinn?

Forskningsspørsmål 2.

Hva er ifølge danske folkeskolelærere formålet med å bruke lekser i undervisningen?

A: Hva er formålet med å bruke lekser i undervisningen? – dekkes av 3.1

Forskningsspørsmål 3.

Hvilke lekseformer har danske folkeskolelærere erfaring med virker (gir eleven et faglig eller et personlig utbytte) og ikke virker.

1. A: Har du erfaringer med, at spesielle lekseformer kan være med på å øke elevens faglige utbytte i et spesielt fag?
2. A: Kan du gi eksempler på lekseformer, du har erfaringer med, som øker elevens faglige utbytte?
3. A: I hvor lang tid (minutter) skal eleven (på det på gjeldende trinn, i et bestemt fag) etter din mening gjøre lekser, hvis det skal gi eleven mest faglig utbytte?
4. A: Har du erfaringer med, at lekser kan ha en negativ effekt på elevens faglige utbytte i et spesielt fag?
5. A: Har du erfaringer med, at bruk av lekser i undervisningen kan utvikle eleven positivt på det personlige plan, herunder arbeidsvaner, ansvarsfølelse mm?
6. A: Har du erfaringer med at bruk av lekser i undervisningen kan ha en negativ effekt på elevens personlige utvikling?
7. A: Har du erfaringer med at noen elever har større utbytte av lekser enn andre?

- Hvilke elever får ifølge deg mest ut av lekser?
 - Hvilke elever får ifølge deg minst ut av lekser?
8. A: Differensierer du elevenes lekser og leksemengde?
- Hvis ja, hvordan og hvorfor?
 - Hvis nei, hvorfor ikke?
9. A: Er det forskjell på hvordan og i hvor høy grad, du differensierer leksene på de forskjellige klassetrinn?
10. A: Hvilken rolle, tror du, hjemmet spiller på det utbytte, eleven har av lekser?
11. A: Hvordan tror du at hjemmet kan bidra til, at utbyttet av elevens leksearbeid økes?
12. A: Bruker du i høyere grad lekser som en del av undervisningen i dag enn tidligere?

Avsluttende fremadrettede spørsmål

A: Hvordan tror du, at elever ville få mere utbytte av lekser?

A: Mener du, at det burde utarbeides nasjonale retningslinjer for bruk av lekser?

A: Mener du, at den enkelte skole burde lage retningslinjer for lærerens bruke av lekser i undervisningen?

Vedlegg 2. Spørreskjema

Spørreundersøkelse om lekser (Vågan)

Denne spørreundersøkelsen handler om hvordan barneskolelærere i Vågan bruker lekser i undervisningen. Undersøkelsen er en del av min masteroppgave i tilpasset opplæring ved Nord universitet. Det overordnede tema for oppgaven er å belyse *hvordan og hvorfor lærere i barneskolen bruker lekser*. Spørreundersøkelsen skal sammen med intervju av lærere utgjøre egen datainnsamling om emnet.

Rektor ved din skole har gitt tillatelse til at undersøkelsen kan besvares i arbeidstiden. Målgruppen for undersøkelsen er lærere for ordinære grupper/ klasser på 1.- 7. trinn (ikke spesialundervisning, morsmålsundervisning eller undervisning i norsk for fremmedspråklige). Undersøkelsen er frivillig, men jeg håper flest mulig har anledning til å delta.

Undersøkelsen består av 30 spørsmål, de fleste med fastsatte svaralternativer. Den vil ta ca 10 minutter å gjennomføre. Undersøkelsen inneholder ikke sensitive spørsmål, resultatene vil bli anonymisert og inngå i statistiske bearbeidelser.

Begrepsavklaring:

Med lekser menes i denne sammenheng pålagte arbeidsoppgaver som elevene skal gjøre utenom ordinære skoletimer.

På forhånd takk!

Mvh

Sturla Såstad Solberg

Spørsmål 1- 5, kartlegging av respondenten.

1) 1. Er du kvinne eller mann?

- Kvinne Mann

2) 2. Hvor gammel er du?

- Under 25
 25- 29
 30- 39
 40- 49
 50- 59
 60 eller over

3) 3 a) Har du fullført lærerutdanning?

- Ja
- Nei

4) 3 b) Hvor mange års høyere utdanning har du fullført?

Velg alternativ

5) 4. Hvor mange år til sammen vil du ha undervist ved avslutningen av dette skoleåret?

Velg alternativ

6) 5. Hvilket trinn underviser du på (dersom du underviser på flere trinn, velg det alternativet der du har flest timer)?

- 1.- 2. klasse
- 3.- 4. klasse
- 5.- 7. klasse



Spørsmål 6 og 7, fordeler og ulemper med lekser.

7) 6. Ranger i hvilken grad du er enig i følgende påstander:

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig
Lekser forsterker læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser bidrar til å utvikle gode arbeidsvaner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser bidrar til økt motivasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser bidrar til økt foreldreengasjement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser gir foreldre innsyn i hva barnet holder på med på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser gir foreldre mulighet til å hjelpe barnet med skolearbeidet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser er et effektivt pedagogisk hjelpemiddel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8) 7. Ranger i hvilken grad du er enig i følgende påstander:

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig
Lekser fører til økte sosiale forskjeller	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elever fra lavere sosioøkonomiske kår får mindre oppfølging med leksene hjemme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser skaper engstelse eller stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser er en kompensasjon for tidstapet i skoletiden, som følge av uro og dårlig utnyttelse av undervisningstiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser går utover lek og fritidsaktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elever får ofte for mye lekser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser skyver ansvaret for barnas læring over på foreldrene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser tar ikke hensyn til ulike elevforutsetninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser er en gammeldags og utdatert arbeidsform	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Spørsmål 8- 11, kartlegging av leksepraksis.

9) 8. Se for deg en typisk skoleuke. Kryss av for de fagene elevene vanligvis får lekser i (sett flere kryss om det gis lekser i flere fag)

- KRLE
- Norsk
- Matematikk
- Naturfag
- Engelsk
- Samfunnsfag
- Kunst og håndverk
- Musikk
- Mat og helse
- Kroppsøving
- Fysisk aktivitet
- Annet

10) 9. I hvilke fag har elevene fått lekser i løpet av den siste uka?

- KRLE
- Norsk
- Matematikk
- Naturfag
- Engelsk
- Samfunnsfag
- Kunst og håndverk
- Musikk
- Mat og helse
- Kroppsøving
- Fysisk aktivitet

11) 10. Hvor ofte gir du lekser?**(Dersom du****bruker ukelekse, arbeidsplaner e.l. som elevene skal fordele utover uka, sett kryss på det alternativet som passer til hvordan du mener de bør fordele leksene)**

- Hver dag
- 3 eller 4 ganger i uka
- 1 eller 2 ganger i uka
- Mindre enn en gang i uken



Spørsmål nr. 11- 19 tar utgangspunkt i TIMMS og PIRLS 2011.

TIMSS og PIRLS er studier i regi av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Disse studiene måler elevenes kompetanse og ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Hensikten med disse spørsmålene er å få et sammenligningsgrunnlag med nasjonale og internasjonale trender.

12) 11. Hvor ofte gir du lesing som del av leksene (uansett fag)?**(Dersom du****bruker ukelekse, arbeidsplaner e.l. som elevene skal fordele utover uka, sett kryss på det alternativet som passer til hvordan du mener de bør fordele leksene)**

- Jeg gir ikke lesing i lekse
- Mindre enn en gang i uken
- 1 eller 2 ganger i uka
- 3 eller 4 ganger i uka
- Hver dag

13) 12. Hvor mye tid forventer du vanligvis at elevene skal bruke på lekser som innebærer lesing (uansett fag) hver gang du gir dem lekser? (Dersom du bruker ukelekse, arbeidsplaner e.l. som elevene skal fordele utover uka, sett kryss på det alternativet som passer til hvordan du mener de bør fordele leksene)

- 15 minutter eller mindre
- 16- 30 minutter
- 31- 60 minutter
- Mer enn 60 minutter

14) 13. Hvor ofte gjør du følgende med hjemmelekser i lesing?

	Alltid eller nesten alltid	Av og til	Aldri eller nesten aldri
Retter oppgavene og gir elevene tilbakemelding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drøfter leksene i gruppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Følger opp om leksen ble gjort ferdig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15) 14. Hvor ofte gir du vanligvis lekser i matematikk? (Dersom du bruker ukelekse, arbeidsplaner e.l. som elevene skal fordele utover uka, sett kryss på det alternativet som passer til hvordan du mener de bør fordele leksene)

- Jeg underviser ikke i matematikk
- Jeg underviser i matematikk, men gir ikke lekser i dette faget
- Sjeldnere enn en gang i uken
- 1 eller 2 ganger i uka
- 3 eller 4 ganger i uka
- Hver dag

16) 15. Hvor lang tid trenger elevene vanligvis for å gjøre leksene du gir i matematikk? (Anslå tiden en gjennomsnittselev i gruppen vil bruke.) (Dersom du bruker ukelekse, arbeidsplaner e.l. som elevene skal fordele utover uka, sett kryss på det alternativet som passer til hvordan du mener de bør fordele leksene)

- Jeg underviser ikke i matematikk
- 15 minutter eller mindre
- 16- 30 minutter
- 31- 60 minutter
- Mer enn 60 minutter

17) 16. Hvor ofte gjør du følgende med leksene du gir i matematikk?

	Alltid eller nesten alltid	Av og til	Aldri eller nesten aldri	Jeg underviser ikke i matematikk	
Retter leksene og gir tilbakemelding til elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Diskuterer leksene i gruppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Sjekker om leksene er gjort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>

18) 17. Hvor ofte gir du vanligvis lekser i naturfag?**(Dersom du****bruker ukelekse, arbeidsplaner e.l. som elevene skal fordele utover uka, sett kryss på det alternativet som passer til hvordan du mener de bør fordele leksene)**

- Jeg underviser ikke i naturfag
- Jeg underviser i naturfag, men gir ikke lekser i dette faget
- Sjeldnere enn en gang i uken
- 1 eller 2 ganger i uka
- 3 eller 4 ganger i uka
- Hver dag

19) 18. Hvor lang tid trenger elevene vanligvis for å gjøre leksene du gir i naturfag? (Anslå tiden en gjennomsnittselev i gruppen vil bruke.)**(Dersom du****bruker ukelekse, arbeidsplaner e.l. som elevene skal fordele utover uka, sett kryss på det alternativet som passer til hvordan du mener de bør fordele leksene)**

- Jeg underviser ikke i naturfag
- 15 minutter eller mindre
- 16- 30 minutter
- 31- 60 minutter
- Mer enn 60 minutter

20) 19. Hvor ofte gjør du følgende med leksene du gir i naturfag?

	Alltid eller nesten alltid	Av og til	Aldri eller nesten aldri	Jeg underviser ikke i naturfag	
Retter leksene og gir tilbakemelding til elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Diskuterer leksene i gruppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Sjekker om leksene er gjort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>

Spørsmål 22- 25, videre kartlegging av leksepraksis.

Lekser blir av enkelte teoretikere inndelt i fem kategorier (Cooper, Valeur- Hansen);

1. **Treningslekser.** Dvs arbeidsoppgaver hvor man skal trene på faglig stoff som er kjent og som har blitt presentert i klasserommet.
2. **Forberedelseslekser.** Dvs. arbeidsoppgaver som er ment å introdusere nytt faglig stoff.
3. **Utbyggingslekser.** Dvs. arbeidsoppgaver der kjent stoff brukes på nye måter eller i nye sammenhenger.
4. **Integrerte lekser.** Dvs arbeidsoppgaver som involverer flere fagområder, og som innebærer fordyping og videreutvikling av et tema.
5. **Ferdiggjøringslekser.** Dvs arbeidsoppgaver hvor eleven gjør ferdig oppgaver som de har arbeidet med på skolen.

21) 20. Se for deg en typisk skoleuke. Kryss av for hvilken leksetype du vanligvis gir (sett flere kryss om du bruker flere typer)

- Treningslekser (arbeidsoppgaver hvor man skal trene på faglig stoff som er kjent og som har blitt presentert i klasserommet)
- Forberedelseslekser (arbeidsoppgaver som er ment å introdusere nytt faglig stoff)
- Utbyggingslekser (arbeidsoppgaver der kjent stoff brukes på nye måter eller i nye sammenhenger)
- Integrerte lekser (arbeidsoppgaver som involverer flere fagområder, og som innebærer fordyping og videreutvikling av et tema)
- Ferdiggjøringslekser (arbeidsoppgaver hvor eleven gjør ferdig oppgaver som de har arbeidet med på skolen)

22) 21. Hvilke type lekser har du gitt i løpet av den siste uka? (sett flere kryss om du bruker flere typer)

- Treningslekser (arbeidsoppgaver hvor man skal trene på faglig stoff som er kjent og som har blitt presentert i klasserommet)
- Forberedelseslekser (arbeidsoppgaver som er ment å introdusere nytt faglig stoff)
- Utbyggingslekser (arbeidsoppgaver der kjent stoff brukes på nye måter eller i nye sammenhenger)
- Integrerte lekser (arbeidsoppgaver som involverer flere fagområder, og som innebærer fordyping og videreutvikling av et tema)
- Ferdiggjøringslekser (arbeidsoppgaver hvor eleven gjør ferdig oppgaver som de har arbeidet med på skolen)

23) 22. Ranger i hvilken grad du er enig i følgende påstander om din leksepraksis

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig
Elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24) 23. Hvor ofte gjør du følgende med leksene du gir?

	Alltid eller nesten alltid	Av og til	Aldri eller nesten aldri
Gjennomgår du leksene på forhånd?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruker du differensierte leksener ut fra elevenes ferdigheter (ikke spesialundervisning)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dersom en elev unnlater å gjøre leksene hjemme, må disse gjøres ferdig på skolen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har leksene en sammenheng med det det jobbes med på skolen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Spørsmål 24- 30, skolens arbeid med leksener, holdninger til leksener, leksehjelp

25) 24. Ranger i hvilken grad du er enig i følgende påstander, ta utgangspunkt i skolen du arbeider ved:

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig
Leksener er nødvendige for å rekke gjennom pensum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leksener er nødvendige for at elevene utvikler gode arbeidsvaner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å gjøre leksener forbereder elevene på videre skolegang.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leksener er positivt for elevers læring.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leksener er en unødvendig byrde for lærere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26) 25. Ta stilling til følgende, ta utgangspunkt i skolen du arbeider ved:

	Stemmer ikke	Stemmer delvis	Stemmer helt
Kollegiet har diskutert og/ eller evaluert skolens leksepraksis (omfang, formål mm) i løpet av det siste halvåret.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegiet har diskutert og/ eller evaluert skolens leksepraksis (omfang, formål mm) i løpet av det siste året?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har retningslinjer for omfang av leksener.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har retningslinjer for formålet med leksener.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har retningslinjer for oppfølging av elever som ikke gjør leksene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27) 26. Ranger i hvilken grad du er enig i følgende påstander, ta utgangspunkt i skolen du arbeider ved:

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Skolen gir tilstrekkelig informasjon til foresatte om hvorfor elevene får lekser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen gir tilstrekkelig informasjon til foresatte om hvordan de kan hjelpe sitt barn med leksene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen kommuniser tydelig forventninger til foresatte om å motivere barnet sitt til å arbeide med lekser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lekser er et fast tema på utviklingssamtaler med foresatte (konferansetimer, foreldresamtaler)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28) 27. Ranger i hvilken grad du er enig i følgende påstander, ta utgangspunkt i skolen du arbeider ved:

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig
Foreldre har et stort ansvar for barnas skolefaglige læring.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er en fordel at en voksen hjelper til med leksene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det gis ofte lekser som forutsetter at elevene får hjelp av en voksen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De fleste foreldre har forutsetninger til å hjelpe sitt barn med leksene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har i samarbeid med foresatte ekstra oppfølging av leksene til barn med spesielle behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har ekstra oppfølging av leksene dersom et barn har foreldre som av ulike årsaker ikke kan følge opp leksene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29) 28. Ranger i hvilken grad du er enig i følgende påstander, ta utgangspunkt i skolen du arbeider ved:

	Helt enig	Nokså enig	Verken enig eller uenig	Nokså uenig	Helt uenig
Skolen har en god leksepraksis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har behov for en bedre leksepraksis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det bør være en enhetlig leksepraksis på skolen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærere har behov for mer kunnskap om bruk av lekser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har behov for mer kunnskap om bruk av lekser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foresatte har behov for kunnskap om bruk av lekser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen bør bli leksefri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30) 29. Leksehjelp

	Ja	Nei	Uaktuelt	
Blir det gitt tilbud om leksehjelp i din klasse?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Har personen ved ansvar for leksehjelpen pedagogisk utdanning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Har elever med lavt læringsutbytte blitt ekstra oppfordret til å delta på leksehjelpen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Organiseres det særskilt leksehjelp til elever med ekstra behov?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>

31) 30. Hva tenker du bør være en gjennomsnittlig daglig leksemengde på følgende årstrinn?

	15 minutter eller mindre	16-30 minutter	31-60 minutter	Mer enn 60 minutter
1.- 2. klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.- 4. klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.- 7. klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32) 31. Er det andre forhold vedr. lekser du har synspunkter på?