

## GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

# Kandidat 13

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
<b>i</b> Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

### GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLU360	PDF opprettet	16.08.2016 12:05
Vurderingsform	GLU360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	36
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

# Seksjon 1



## Informasjon

**Eksamensinformasjon:**

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

**Forside:**

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

**Samtykkeskjema:**

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

# Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

*Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.*

BESVARELSE

## Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-5869576_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	678.789 KB
Opplastingstid	29.05.2016 12:45:45



Neste side  
**Besvarelse**  
vedlagt

# BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLU360

Kandidatnr.: 13

---

Kva tenkjer lærarar om bruken av lekser i samfunnsfaget i ungdomsskulen?

---

Dato: 30.5.2016

Totalt antall sider: 29



**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,  
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

**Forfatter(e):** Ola Martin Ranheim

**Norsk tittel:** Kva tenkjer lærarar om bruken av lekser i samfunnsfaget i

ungdomsskulen?

**Engelsk tittel:** What do teachers think about the use of

homework in social sciences in the lower secondary

level?

**Studieprogram:** Grunnskolelærerutdanningen 5-10

**Emnekode og navn:** GLU 360, Pedagogikk og elevkunnskap 4

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

Dato: 30.5.2016

Ola Martin Ranheim

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

### **Samandrag**

I denne studia har eg sett på kva ungdomsskulelærarar tenkjer om bruken av lekser i læringsprosessen til elevane. Eg har nytta eit utval kjelder som bakgrunnsstoff, mellom anna den bokutgåva av den store studia til John Hattie, *Synlig læring*. I arbeidet har eg nytta intervju med fire lærarar i samfunnsfag. Undersøkinga viser at dei spurte hadde gjennomtenkte forhold til eigen praksis og korleis dei bruker lekser. Dei tykte det var interessant å bli utfordra til å dele tankar og refleksjonar, og hadde litt ulike synspunkt. Hovudpoenget var at lærarar må ha eit klart bilete av føremålet og verknaden leksene skal ha på elevane si læring når dei gir ut heimelekser.

### **Abstract**

In this study, I have looked at how teachers in lower secondary level think about the use of homework for their pupils' learning. I have used a variety of sources for background information on the topic, like the book *Visible learning*, which is based on the gigantic study conducted by John Hattie. In my work, I conducted interviews with four different teachers in social science. The research shows that these teachers had given their own practice and use of homework a fair bit of thought. They found it interesting to be challenged to share their thoughts and reflections, and had slightly different views. The main point they made was that teachers need to have a clear idea of the objective and the effect of the homework on the pupils' learning when they assign their pupils homework.

## Innholdsfortegnelse

Samandrag .....	iii
Abstract .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv



.....	1
Innleiing .....	1
Tema og problemstilling .....	3
Teori .....	4
Kor plasserer eg meg i dette landskapet? .....	7
Metode og utval .....	7
Intervju .....	9
Forskingsetikk .....	9
Utval .....	10
Presentasjon av funn .....	10
Definisjon av lekser .....	11
Føremålet med lekser .....	11
Læraren si rolle .....	12
Kjenneteikn ved ei god lekse .....	13
Analyse .....	14
Definsjon av lekser .....	14
Føremålet med lekser .....	14
Læraren sin rolle .....	15
Kjenneteikn ved ei god lekse .....	16
Drøfting .....	18
Konklusjon .....	19
Bibliografi .....	20
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	22
Vedlegg 2: Døme på lekseplan .....	23





Pondus © Frode Øverli, distr. [strandcomics.no](http://strandcomics.no), gjengitt med opphavsmanns tillatelse.

### Innleiing

I teikneseria her ser vi det som i verste fall kan vere inntrykket mange, både unge og vaksne sit med, enten dei er midt oppe i eller ferdige med eiga utdanning. Korfor får vi lekser? Korfor meiner læraren at eleven skal sitje inne på ettermiddagen, gjerne kvar dag, og arbeide vidare med skulen? Er ikkje lærarane flinkare til å lære bort enn at dei er avhengige av at elevane tek med seg arbeidet heim og plagar både seg sjølv og foreldra i same slengen? Denne bacheloroppgåva handlar om lekser. I den store samfunnsdiskusjonen om skule og utdanning, er lekser stadig eit tema. Dette gjeld både spørsmålet om skulen bør gje elevane lekser, og spørsmål om omfang og innhald. Blant forskarar og politikarar er det stor usemje om kva utbytte elevane har av å gjere lekser. Ikkje berre handlar det om korleis elevane skal lære den fagspesifikke kunnskapen. Andre argument i debatten handlar om at barn og unge må lære seg å arbeide sjølvstendig, ferdigheiter dei treng i vaksenlivet (Olsen, 2015) (Søving & Tynning, 2015). Argument om at lekser forsterkar sosiale skilnader (Skålid, 2008) er òg noko ein må ta med. Kontakten heim-skule, kor leksearbeidet kan eller bør vere eit fint innblikk for foreldra i skulegangen til barna, må ein òg nemne i samband med argumentet om at skulen invaderer fritida til barn og unge (Bergto, 2012). Frå foreldre- og barneperspektivet er det klart at leksearbeidet står bak ein del motivasjonssvikt og konflikt i heimen (Spurkland, 2015).

Òg frå skuleforskninga er lekser eit relevant emne. Den store utdanningsstudia som John Hattie har vore leiार for, og som har blitt til ei bok (Visible learning), blir innimellom sitert av norske skuleforskarar (Nordahl, 2014) og har vore toneangivande i både norsk og internasjonal debatt om kunnskapsutvikling sidan ho kom ut i 2009 (Hattie, 2013, s. 17). Visible learning (Synlig læring på norsk) tek føre seg 800 metaanalysar (som igjen er basert

på rundt 50 000 studiar) av kva som har effekt på læring. Lekser er ein av dei 138 faktorane Hattie har sett på, og som ein har talfesta verknaden av i ein sokalla effektstorleik. Kort fortald fortel ein høg effektstorleik at ein faktor eller eit tiltak er blitt målt til å ha stor verknad på læring. Som lærarspire reiser det seg mange spørsmål knytt til korleis ein kan bruke ein slik studie, og somme av desse vonar eg å få sett litt nærmare på i dette arbeidet.

Vidare er skulen i Finland noko ein ofte trekkjer fram i debatten. Sjølv om elevane i Finland gjer mindre lekser enn t.d. elevane i USA, får skårar dei betre i PISA-testen (Sahlberg, 2014). Kva er samanhengen her, kan ein undre seg. Er det slik at dei finske elevane gjer lekser som har betre effekt på læringa? Kva slags lekser er i so fall det?

For mi eiga profesjonelle utvikling er det heilt klart at eg som lærar vil ha stor interesse av å kjenne god praksis, og sjølv sagt å forbetre min eigen praksis heile tida. Ikkje berre fordi elevane, foreldra og samfunnet er interessert i at elevane skal ha best mogleg utbytte av opplæringa, men òg i kraft av kva mandat ein har som lærar. Som lærar deler ein stadig ut oppdrag som elevane må løyse utanfor skuledagen. Ikkje alle elevar er som den fiktive nerden og vitenskapmannen Sheldon Cooper frå TV-serien *The Big Bang Theory*: I ein episode fortel han at far hans tvang guten til å sjå (amerikansk) fotball på TV *før* han fekk lov til å gjere leksene sine (*The Big Bang Theory*, 21. november 2013). Erfaringsmessig møter ein sjeldan på denne problemstillinga, det er vel vanlegare at diskusjonane har motsett forteikn. Ute i praksis har eg kjent på at eg pålegg elevar å gjere ting dei ikkje direkte har lyst til om ettermiddagen. Då bør ein vel vere heilt sikker på at leksene elevane får, er noko dei har godt av.

Gjennom min eigen skulegang har eg alltid fått lekser, men i varierende grad gjort dei. På barneskulen, med høg grad av kontroll både frå foreldre og lærarar, gjorde eg leksene kvar dag. Somme av vekene gjekk eg inn for å gjere unna alt på skulen eller på måndag ettermiddag, og dermed ha leksefri dei andre dagane. I ungdomsskulen, då kontrollen var litt mindre og arbeidsmengda høgare, hadde eg lese sjølvbiografien til Jan Åge Fjørtoft, og dyrka derfor imaget «den kloke guten som ikkje gjer lekser, men som får gode karakterer likevel» (Fjørtoft, 1997). På vidaregåande gjekk eg frå karakteren 2 til 5 i matematikk på eit halvår, etter intens og målretta innsats med leksene, kvar kveld. No må det seiast at eg kanskje hadde eit stort uforløyst potensiale i faget, og dette dømet kan ikkje stå som fasiten i den store leksedebatten.

Teikneseriestripa over kan stå som eit lite (og veldig karikert) symbol på den offentlege leksedebatten. Påsan (eleven) er frustrert over at skuledagen blir avslutta med at han får enno meir å gjere enn det han allereie har gjort. Pappa Pondus meiner at sonen har eit poeng i at lærarane kanskje er ein gjeng pillevrak som ikkje er i stand til å lære bort det dei skal i løpet av den tilmålte tida. Mamma Beate ser ut til å prøve seg på å moderere eller snakke til mannen sin. Men kor er lærarperspektivet? I denne stripa ser vi ikkje læraren ein gang, snakkebobla hennar peikar ut av rute ein. Kva grunn har ho til å sende med elevane lekser? Kva var viktig for ho da ho bestemte seg for at elevane skulle arbeide vidare på ettermiddagen? Kva ferdigheiter meiner ho at elevane lærer ved å arbeide med lekser? Lista over spørsmål vi kan stille, er lang. Eg håpar å kunne sjå nærare på somme av dei.

### ***Tema og problemstilling***

Temaet lekser verka som sagt veldig interessant fordi dette er noko ein kan stille sopass mange spørsmål om. I kva grad har lekser effekt, bør vi gje lekser, kva bør leksene innehalde, er lekser involverande eller invaderande i samarbeidet heim-skule, vil vi gjennom lekser gje elevane betre faglærdom eller øving i å arbeide sjølvstendig, spør nokon.

Etter å ha sondert litt, kom eg til at eg ville sjå på korleis lærarar bruker lekser i læringsprosessen til elevane. *Kva tenkjer ungdomsskulelærarar om bruken av lekser i læringsprosessen til elevane i samfunnsfag?* Korleis kjem år med studier, erfaring, refleksjon og samarbeid med kolleger til uttrykk i leksepraksisen?

Korfor gir lærarar lekser, eventuelt korfor ikkje? Kva gir dei i lekse, og kor ofte gir dei lekser? Kor lenge er det meininga at elevane skal arbeide med kvar lekse? Kor stort bør utbyttet vere for at ein skal kunne seie at ein bør gi lekser, og korleis måler vi dette?

Med andre ord er det heilt klart mykje ein kan undrast over i høve lekser, og dette var berre eit par av dei underspørsmåla eg ville ta tak i. Samstundes er det ikkje alle spørsmål det er realistisk å få eit svar på, og i alle fall ikkje i eit sopass lite prosjekt som ein bacheloroppgåve.

Etter innleiinga vil eg gjere greie for teorien eg byggjer oppgåva på. Undervegs i teoridelen vil eg syne litt ulike definisjonar av nøkkelomgrep. Eg vil seinare greie ut for forskingsdesign og metode, før eg vil presentere og drøfte funna mine.

## Teori

Eit sentralt perspektiv for oppgåva mi, er den utviklinga lærarar har som profesjonsutøvarar. «Den som trur han er ferdig utlært, er ikkje utlært, men ferdig», heiter eit ordtak (ukjend). Den profesjonelle læringa til lærarar handlar om korleis dei lærer seg å lære, og korleis dei tar i bruk den nye kunnskapen (Avalos, 2011, i (Munthe & Postholm, 2012)). Dei kan lære av eigen praksis og av kvarandre. Tid er ein nøkkelfaktor for at lærarar skal kunne utvikle sin eigen praksis (Munthe & Postholm, 2012). Samstundes er det og viktig at ein har eit aktivt forhold til det ein skal lære, og fokuserer på innhald. Dette kan bety at ein har konkrete spørsmål ein vil utforske og belyse. Når ein lærar førebur leksene, byggjer dette på førehandsforståing, tru og kanskje meir eller mindre vanar ein ikkje er klar over. Om læraren har eit mål med lekse, vil han eller ho måtte spørje seg sjølv om korleis elevane skal nå dette målet. Djupare enn det, læraren må spørje seg sjølv om kva svaret på førre spørsmål byggjer på. Kva bygde eg på då eg sa til meg sjølv at «det lærer dei av»? I ettertid vil det vere på sin plass å sjå på konsekvensane av valet. Lærte elevane det læraren planlagde? No kan læraren måtte endre på førehandsforståinga og trua til neste gang. Å kunne ha eit kritisk blikk på eigen praksis, stille desse spørsmåla, diskutere, drøfte med kvarandre og eksperimentere er somme viktige aktivitetar og føresetnader for lærarar sin profesjonelle læring (Munthe & Postholm, 2012, s. 148).

For å avgrense oppgåva, valde eg å halde meg til praksisen innanfor samfunnsfaget. Det vil vere nyttig å sjå litt på kva særmerker samfunnsfaget har. Ein gjennomgang av kompetansemåla etter tiande klasse syner dei mangfaldige ferdigheitene elevane skal lære i dei fire hovudområda (Utdanningsdirektoratet, 2013).

- Innanfor utforskaren, som grip inn i dei tre andre hovudområda, skal elevane byggje forståing gjennom å utforske. Dei skal spørje, undersøkje, formulere spørsmål, kritisere, formidle og diskutere.
- Historiedelen av samfunnsfaget skal gje historisk oversikt og innsikt. Elevane skal kunne undersøkje og drøfte. Denne delen av faget skal og stimulere til deltaking i samfunnet.
- Geografi er emnet kor natur møter samfunn. Her handlar det om å forstå korfor og korleis natur og menneske har påverknad på kvarandre.
- Samfunnskunnskap handlar på si side om samkjensle og motsetnader mellom menneske.

Kompetansemåla inneheld varierte formuleringar, som å drøfte, presentere, gjere greie for, lese, tolke, undersøkje, samanlikne, beskrive og analysere. Avstanden er med andre ord lang til Alexander Kielland og romanen *Gift*, kor kunnskap om stader vart vulgarisert med frasen «Fleire byar i Belgia» (Mikkelsen, 2010).

Kva så med leksene? I *Bedre skole* nummer 1 kunne ein i år lese om leksedebatten og utfordringar. Odd Valdermo definerer her lekser som «pålagt heimearbeid utført etter ordinær skoletid» (Valdermo, 2016). Debatten handlar ofte om lekseksule kontra leksefri, seier han, og med undertema som at lekser er urett mot somme elevar, kva innhald og tema lekser bør ha, nytten av leksehjelp, angst knytt til leksearbeid. Han peikar på at det formelt er skulen som er ansvarleg for å avgjere om skulen skal gje lekser, men at skal nokon endre praksis, kommer det kritiske spørsmål. Med andre ord er det når nokon vil gjere noko på ein annan måte at ein må grunngje, ikkje når ein berre held fram slik ein er vand med. Litt modererande seier han at det er komplekst å forske seg fram til noko klart svar på «lekse spørsmålet», om skulen bør gje lekser til elevane. *Er det slik*, spør han, at elevane lærer ferdigheiter dei treng i arbeidslivet gjennom sjølvstendig leksearbeid? I skuleforskninga finn ein i stor grad kvantitative studier, men det er vanskeleg å sjå t.d. verknaden eller nytten av lekser utan å setje ho i samanheng med undervisninga (Valdermo, 2016). Derfor er det lærarane sjølve som best kan følgje opp leksearbeidet, vurdere effekten av leksene og justere sin eigen kurs. Han argumenterer vidare for å leggje opp timane for å få unna meir læringsarbeid på skulen, og meiner at oppfølging både er vurdering for læring for elevane sin del, og ei tilbakemelding til læraren. Et elevperspektiv som dreier seg om å «gjere lekse» i staden for å «lære (av) lekse», krev at ein tenkjer annleis. Når det gjeld oppfølging meiner Valdermo at leksene bør vere slik at alle elevane er i stand til å greie ho sjølv.

Alfie Kohn skreiv artikkelen *Rethinking Homework* i 2007, kor han argumenterer med at bruken av lekser er tankevekkjande, fordi lekser har dokumentert dårlege effekter, dei positive effektene er stort sett innbilte og at mengda aukar trass i den manglande nytten (Kohn, 2007). Han meiner vidare at ein ofte har bestemd seg på førehand for å gje lekser, og at læraren sitt arbeid derfrå blir å finne noko elevane skal gjere. Trass i frustrasjon frå foreldra og tvil frå lærarar, held ein fram med å gje lekser, skriv Kohn. Han har fleire forslag til korleis ein kan tenkje nytt og endre kurs, mellom anna gjennom å la lærarane utforme leksene sjølv, slik at dei kan treffe alle dersom dei meiner at lekser er nødvendige akkurat i det arbeidet elevane held på med no.

Vidare er jo John Hattie sitt verk *Visible learning* (Synlig læring) som nemnt høgaktuell i dag. I delkapittelet om lekser går det fram at heimelekser har ein effektstorleik på 0,29 (kor ein helst vil at effektstorleiken skal vere 0,4 eller høgare for at effekten på læringsutbyttet skal vere godt), basert på 5 metaanalyser av 161 studier, som omfattar forskning på totalt 105 282 personar (Hattie, 2013, s. 345). Datagrunnlaget er med andre ord stort. Talfestinga i effektstorleik gjer at ein kan rangere ulike tiltak etter kor effektive dei er med tanke på læringa til elevane. Hattie nyttar definisjonen av lekser frå eit av forskingsprosjekta han har undersøkt, og definerer lekser slik til å vere «oppgaver som blir gitt til elevane av skolelærere, og som skal utføres i løpet av de timene elevane ikke er på skolen» (Cooper, 1989, i Hattie 2013, s. 343). Hattie finn positive effekter av heimelekser, med med moderatorar og atterhald. Gjennom Cooper (1989) finn Hattie at effekten av lekser er større jo høgare elevane er i skulesystemet. Ungdomstrinnet har om lag dobbel så stor effekt som barneskulen, medan vidaregåande har om lag dobbel så stor effekt som ungdomstrinnet igjen. For samfunnsfaget var effekten stor, i motsetnad til t.d. matematikkfaget som hadde låg effekt av lekser. Ein har òg funne negativ samanheng mellom effekt av lekser og varigheit, noko som tyder at kort tid brukt på leksene gjer at effekten er større. Meir oppgaveorienterte lekser har større effekt enn djubdelæring og problemløysing, finn Hattie. Innhaldet i heimeleksene har derimot mindre å seie i samfunnsfaget enn i andre fag. Høgre nivå av konseptuell tenking har minst effektivitet. Konseptuell tenking kan ein definere som «Conceptual Thinking is the ability to identify patterns or connections between situations that are not obviously related, and to identify key or underlying issues in complex situations» (BC Public Service, udatert). Vidare siterer Hattie Trautwein, Köller, Schmitz og Baumert (2002), som favoriserte korte, frekvente heimelekser som blei kontrollert av lærarane. I avslutninga av kapittelet konkluderer Hattie med at lekser kor læraren ikkje er involvert, ikkje har verknad på læringa til elevane.

Kva skal vi ta med oss vidare frå dette? John Hattie sjølv meiner at sidan leksene har ulik verknad avhengig av ulike læreføresetnader og fag, må ein bruke energi på å gje dei riktige leksene gjennom å forsterke noko ein allereie har høyrte eller lært, i staden for å avskaffe dei heilt. Den låge effektstorleiken, meiner han, bør vere noko som utfordrar lærarar til å forbetre praksisen sin (Hattie, *The Educators*, 2014). Han trekkjer inn ei samanlikning med dataspel, som basert på ferdigheiten til spelaren, legg opp lista tilpassa dette ferdigheitsnivået. Kvar gong ein ikkje kjem over lista får ein prøve igjen, heilt til ein greier det. Stadig får ein tilbakemeldingar, både ved suksess og om ein feilar.

Hattie får støtte frå Thomas Dahl, som meiner at lekser eller ikkje lekser blir feil problemstilling (Haugan, 2015). Spørsmålet, meiner Dahl, bør vere om leksene er utforma slik at dei bidreg til læring. Hovudproblemet med leksepraksisen, seier han, er at den er for lite gjennomtenkt, at ein gir ut lekser fordi alle reknar med at det skal vere sånn. Oppfølging er eit anna felt ein er for lite flink til i Noreg, ved å følgje opp og gå gjennom leksene betre enn i dag vil ein unngå at leksene blir lausrivne frå læreprosessen. Vidare i artikkelen seier Trond Buland at lekser har sin plass som repetisjon og trening. Når nivået i tillegg er tilpassa eleven sitt nivå, får eleven moglegheit til å oppleve meistring, jamfør Godfot-teorien og flytsonemodellen til Mihaly Csikszentmihalyi (Eggen, 1999). Bjørn Ivar Midjo avsluttar artikkelen med å seie at timetalet i somme fag gjer at ein *må* flytte noko ut av skuletimane for å få arbeid nok.

I ein studie som Marte Rønning i SSB gjorde på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet, fann ho at elevar med låg sosioøkonomisk bakgrunn presterer dårlegare ved mykje lekser enn ved mindre lekser (Pham, 2010). Ei mogleg forklaring på dette, meiner ho, er at oppgåver desse elevane *burde* gjort på skulen, heller vart delt ut som heimearbeid. Då kjem leksene i verste fall i staden for læring på skulen.

### ***Kor plasserer eg meg i dette landskapet?***

Som ein ser, har det blitt forska ein del på lekser tidlegare. Ein har sett på effekten av lekser på læringa til elevane, ein har og vore inne på ulik verknad av lekser i ulike fag, elevar med ulik sosioøkonomisk bakgrunn og elevar på ulike steg i utdanninga.

Derimot meiner eg at det trengs meir nærgåande undersøkingar av kva lærarar sjølv, som profesjonsutøvarar, praktiserer, og korleis dei grunnlegg sin praksis. Det er ein ting å sjå gjennomsnittlege effektar på læring for tusenvis av elevar, som i ein stor mosaikk. Då ser ein det store biletet, og dei store mønstra. Som profesjonsutøvar, derimot, vil ein ha 20-30 faste elevar i ein klasse, og ein vil måtte kjenne desse godt for å tilpasse undervisninga (og med det leksene, slik vi har sett nokon argumentere for). Då forlèt vi totalperspektivet og ser dei små detaljane, kvar einskild flis i mosaikken. Om vi ikkje finn heilt nye fargar på dei tildelte flisene, vil vel sjansen vere stor for å finne nokre andre nyansar?

### **Metode og utval**

For å finne svar på problemstillinga mi, måtte eg først tenkje gjennom korleis eg ville leite. Ut i frå problemstillinga var det naturleg å gå ut og finne primærdata. Primærdata er informasjon

som forskaren sjølv samlar inn (Postholm & Jacobsen, 2011). På denne måten blir datainnsamlinga tilpassa det ein er ute etter å finne svar på.

Korleis skal ein finne svar på spørsmåla mine? Eg måtte finne fleire svar før eg i det heile tatt kunne gå i gang med sjølv undersøkingane. Eit sentralt spørsmål er her om ein bør starte med hypotesar og systematikk *før* ein går ut og gjer undersøkingane, eller om ein skal gå ut med eit så opent sinn som mogleg, og heller setje ting i system etterpå. I diskusjonen om ein skal halde seg til induktiv eller deduktiv metode, meiner Jacobsen (2011) at det ofte er snakk om ein mellomting. Den reint induktive metoden, kor ein skal ha eit *heilt* åpent sinn er ikkje oppnåeleg eller ønskeleg, fordi ein då vil få med enorme mengder data. Reint deduktivt arbeid vil på si side kunne gje svært avgrensa informasjon (Jacobsen, 2011), så ein mellomting ville vere best: Å gå inn med eit ope sinn ville ikkje lage eit for trangt filter og hindre uventa informasjon å komme gjennom, samstundes som at eg satte somme grenser. Problemstillinga la i stor grad opp til at eg måtte gå nær lærarane.

Vidare må ein tenkje gjennom kor nært ein vil gå dei eller det ein undersøker. Ein vil sjølvsagt unngå å forstyrre det ein studerer: Ved å studere rådyr i skogen risikerer ein at alle rådyra ein ser, spring unna. Å konkludere med at «rådyr sin naturlege åtferd er heile tida å springe», er ikkje ein haldbar konklusjon. Samsundes, vil somme argumentere, er det heilt umogleg å unngå at forskaren har påverknad på det han/ho forskar på (Jacobsen, 2005). Det vil alltid vere ein kontakt, og det å komme nær kan vere ein fordel. Då kan ein nemleg *forstå* den ein undersøker, og forstå han eller ho på sine egne premiss, argumenterer Jacobsen (2005).

Skal ein samle informasjonen i form av ord eller tal? Det tradisjonelle verkemidlet i kvantitativ forskning har vore spørreskjema med standardiserte svaralternativ (gjerne med ein skala frå ein til ti), men her vil undersøkjerer leggje opp spørsmål og svaralternativ etter eigen forståing, vil somme hevde (Jacobsen, 2005). Her er det jo lærarane som er proffe, og lærarane sin forståing eg var interessert i å finne fram til. Dette kan ein òg sjå i samband med spørsmålet om kor nært ein skal gå. Forskningseffekten kan jo bli rett stor om eg kjem utanfrå med lukka spørsmål kor mine egne kategoriar ligg til grunn. For å finne deira tolking av den sosiale verkelegheita er opne intervju det klassiske alternativet, her får ein enklare tak på korleis menneske konstruerer verkelegheita og ein får fram variasjonar og nyansar dei måtte ha på bakgrunn av sine fortolkingar.



### ***Intervju***

For å få innsikt i kva ein skilde individ meinte og tenkte, såg eg at eg måtte gå djupt, intensivt, inn i forståinga. Då var det naturleg å velje intervju som metode for å samle data. Eit intervju tek tid, ein skal førebu seg, avtale intervjuet, den ein intervjuer må ofte ha tid til å sjå gjennom spørsmåla og førebu seg. I tillegg kjem tida ein vil bruke på etterarbeidet. I spørsmålet om ein vil vere veldig strukturert eller veldig open i intervjuet, kjem det fram at dei ulike tilnærmingane har sine fordeler og ulemper. Det er uunngåeleg å avgrense på førehand (Jacobsen, 2005), spørsmålet er nok heller i kor stor grad ein skal gå inn for å fokusere på visse aspekt. Eg lagde ein intervjuguide, kor eg strukturerte samtalen for å få svar på dei spørsmåla eg hadde, men samstundes ville eg vere open for at det kunne komme uventa svar. Desse uventa svara kunne vere like interessante som dei eg hadde rekna med å få.

Eit anna poeng er jo at ein etter kvart vil komme til det punktet at dei ein intervjuer, ikkje seier noko som ikkje har blitt sagt tidlegare (Jacobsen, 2005). Eit avgrensa tal intervjuobjekt måtte det bli. Kva eigenskaper som kunne gje opphav til ulike perspektiv var òg eit poeng å tenkje over. Eg endte opp med å velje ut fire intervjuobjekt. Kanskje hadde menn andre erfaringar eller i alle fall andre fortolkingar enn kvinner, og kanskje alder/erfaring har noko å seie? For å unngå å få for mykje av dei same svara, var det eit poeng å unngå å intervju fire lærarar som arbeidde saman, sjølv om det òg kunne vore interessant.

Eg måtte sjå korleis dei forsto verda, gjennom å sjå kva dei gjorde eller kva dei sa.

### ***Forskingsetikk***

I all forskning møter ein på viktige, etiske avvegingar (Jacobsen, 2005). Heldigvis er ikkje denne undersøkinga ein medisinsk undersøking, kor ein kan risikere å gje nokon bivirkningar av ein ny type medisin eller i verste fall skade nokon. Likevel finns det tre grunnleggjande krav Jacobsen (2005) meiner ein bør følgje.

1. Informert samtykke, som inneber at dei ein intervjuar veit at det er frivillig å vere med, og veit om risiko og eventuell gevinst med å delta. Ein må unngå å presse dei potensielle intervjuobjekta, og gje dei tilstrekkeleg informasjon om kva dei blir med på. Alle som vart intervjuet fekk moglegheiten til å takke nei, og dei vart informert om at dei kunne trekkje seg eller avstå frå å svare på eit spørsmål når dei ville.
2. Krav til privatliv og vern om private opplysningar tyder at det intervjuobjekta sjølv definerer som private opplysningar, skal ein vere varsam med. Ved lågt tal

intervjuobjekt blir det enklare å identifisere kven som svarte kva i etterkant. Derfor har eg sletta informasjon som kan avsløre kven som vart intervjuet.

3. Ein har rett til å bli rett sitert. Det er ikkje ønskeleg å sitere heile intervjuet fullstendig, ein må naturlegvis gjere eit utval når ein skriv svara inn i oppgåva. Det ein skal gjere, er å «presentere data fullstendig der vi mener at dette er viktig for å forstå et resultat» (Jacobsen, 2005, s. 50). Eg har tatt opptak av intervjuet og skrivt dei av for å kunne gjengi med mest mogleg presisjon.

Gjennom arbeidet mitt meiner eg at eg har oppfylt desse tre krava.

### *Utval*

Eg fekk intervjuet fire ulike ungdomsskulelærarar ved ulike skular i Midt-Noreg. Intervjuet gjekk føre seg på dei ulike skulane, og for å sleppe å notere alt brukte eg opptakar. Alle vart informert om at dei var heilt anonyme, at opptaket vart sletta når oppgåva sto ferdig, dei kunne trekkje seg dersom dei ville og at dei bestemte sjølv kva spørsmål dei ville svare på.

**Lærer 1** har vanleg allmennlærerutdanning med fordjuping i samfunnsfag. Han var ferdig utdanna i 2011 og dette er det første året han arbeider på denne skulen. Tidlegare har han arbeidd på to andre skular (vikariat). Han har tre klassar i samfunnsfag no. **Lærer 2** har bakgrunn frå eit anna samfunnsfagleg studium før lærarutdanninga. Han såg at han skulle bli lærar då han arbeidde med barn og unge tidlegare. Han har vore lærar fleire år, òg i ein annan landsdel. **Lærer 4** har fireårig lærarutdanning, delvis frå ein annan landsdel. Ho tok utdanning ved totalt fem ulike institusjonar og har vore lærar i kring 20 år, dette er det femte året ho underviser ved denne skulen. Ho har tilsvarande 60 studiepoeng i samfunnsfag. **Lærer 3** har lærarutdanning tre år frå ein høgskule, og to år frå ein annan institusjon. No har ho arbeidd i 16 år på denne skulen. Ho har 30 studiepoeng i samfunnsfag, og har både budd og arbeidd som Lærer 1åde i ein annan landsdel før ho begynte der ho er no.

### **Presentasjon av funn**

I staden for å gjengi kvart enkelt svar eg fekk frå lærarane, har eg valt å dele inn det dei sa i fire kategoriar for å setje det som høyrer til, meir i samheng (Jacobsen, 2005). Samtaler og opne intervju er flytande sjangrar, og innimellom blir dei mest interessante poenga nemnt i innskotne leddsetningar. Dei fire kategoriane er definisjonen av lekser, kva elevane skal lære av leksene (eventuelt korfor ein skal ha lekser), kva som er læraren sitt oppdrag og ulike kjenneteikn ved ei god lekse.

### *Definisjon av lekser*

**Lærer 1** ser på lekser som heimearbeid, kor ein tek sikte på å repetere og opne for mengdetrening. Poenget er at dette arbeidet er noko ein ikkje gjer på skulen.

**Lærer 2** meiner lekseomgrepet er ganske vidt og inneheld so mykje, og vil seie både mellomarbeid, førebuing og ferdigstilling av noko. «Om eg skal lande på ein ting, vil eg kanskje seie mellomarbeid.»

**Lærer 3** definerer lekser som øving på det ein skal lære eller fordjuping som ein ikkje får tid til på skulen. Lekser er det ein gjer for å øve meir.

**Lærer 4** definerer lekser som eleven sitt eige, personlege arbeid med faget eller emnet, i samband med repetisjon, førebuing eller overlæring av eit tema.

### *Føremålet med lekser*

**Lærer 1** meiner lekser har ein plass i skulen slik det er i dag, spesielt i historie er det eit potensiale for å intervju foreldre og besteforeldre. Likevel ser han ikkje på lekser som noko ein *må* ha i skulen, men at ein kan forlenge skuledagen og slutte med lekser. Utan lekser går ein glipp av mengdeprinsippet, meiner han. Leksa skal vere noko eleven kan greie heime, om dei ikkje gjer det skal dei få hjelp på skulen. Auka tryggleik i stoffet dei skal lære, er det viktigaste bidraget lekser kan gje, meiner Lærer 1.

**Lærer 2** meiner at lekser har ein plass i skulen om det er ein tydeleg hensikt med leksa og at bestillinga frå læraren er klar. Han ser moglegheiten til å ikkje berre nytte lekser som vidare arbeid med det ein lærte på skulen i dag, men òg til å førebu elevane til nytt arbeid gjennom å sjå videoar eller digitale presentasjonar. Dette vil og gje andre føringar for kva som skal skje i neste time. Ein skule utan lekser må vere enno meir selektiv i pensum, meiner Lærer 2. Å sitje konsentrert med lekser mellom tre kvarter og ein time held i massevis, og då er denne tida fordelt på fleire fag, meiner han.

**Lærer 3** ser på lekser som nødvendig om dei kan gjere at ein kjem djupare inn i stoffet, og om ein treng noko ein ikkje kan få på skulen. Det treng ikkje vere teoretiske lekser dei gir, innimellom kan det vere å finne fram noko, som ledd i førebuing eller etterarbeid. Å gjere ferdig noko er ei lekse ho nyttar i avgrensa omfang. Mengde og om det er behov for meir lekse om dette temaet, er andre spørsmål ho er oppteken av. Mengde er òg viktig for å halde på elevane, slik at alle ser at omfanget er avgrensa. Maks to timar skal halde for alle faga den dagen, meiner ho. For at leksa skal gje best mogleg utbytte, må stoffet vere gjennomgått på

førehand, slik at dei slepp å lære seg lekse sjølv. Elles ville berre nokre av elevane ha utbytte, andre ville ikkje ha ein sjanse. Omfanget må vere nok, slik at ein kjem vidare, men ikkje for stort.

**Lærer 4** ser at lekser blir debattert for tida, og at lekser ofte er eit fornuftig tiltak. Lekser, seier ho, er ikkje berre læring av stoff, men kan og vere lærings- og lesestrategiar. Klassen får lekser, men ikkje slavisk. Ho ser på det som ei utfordring at ein gjerne ser «mitt» fag når ein planlegg leksene, og er oppteken av at elevane ikkje skal måtte bruke for mykje tid på leksearbeidet. Å gje vekelekse utfordrar elevane til å planleggje og disponere tida sjølv, ein annan form for læring. Ho meiner at leksene må gje elevane ein moglegheit til å setje seg inn i stoff, reflektere og stille spørsmål til kva dei har lese eller høyrte om. Det er viktig for ho å setje i gang tankeprosessar. At eleven meistrer lekse sjølv, er òg viktig.

#### *Læraren si rolle*

**Lærer 1** meiner at læraren si rolle er å gje ei god innføring i det viktigaste fagstoffet på skulen. Vidare trekkjer han fram arbeidet med å leggje opp og følgje ei vekeplan. Han nemner òg poenget med å sørge for at elevoppgdraget gir dei klar oversikt over stoffet dei arbeider med.

**Lærer 2** meiner at ein for maksimalt utbytte må kjenne elevane og gje dei tilpassa utfordringar, òg dei sterke elevane treng noko å strekkje seg etter. Ein må sjå etter både ein langsiktig og ein kortsiktig effekt av lekse, meiner han. Den kortsiktige effekten kan vere endring i åtferd, å ta del i diskusjonar meir aktivt og på ein meir fagleg måte, med fagspråk. Den langsiktige effekten kjem av repetisjon, og han prøver spesielt å leggje til rette for denne. Han trekkjer òg fram eit utvida arbeid med leksene frå læraren si side, gjennom å presentere plana for neste veke på fredagen, og å snakke med elevane om korleis dei best kan disponere tida si den kommande veka. For «generasjon prestasjon», som han seier, er det viktig at lærarane er framsynte i planlegginga, sidan forventingane går ut på at ein skal lukkast på alle område. Då er det òg eit poeng å ha ein god dialog om leksene. Han er i tillegg oppteken av å vere tydeleg i bestillinga, og å sørge for at elevane forstår og er i stand til å levere. «Vi er flinke til å strø om oss med «gjer greie for» eller «bli kjend med», eller..». Her er han oppteken av at elevane då veit kva det vil seie å gjere greie for eller bli kjend med noko. For at leksene skal bli oppfatta som interessante, må ein vere den faglege hovmeisteren som trekkjer opp elevane og sender dei heim nysgjerrige.

**Lærer 3** er oppteken av å finne interessante lekser som er innanfor det elevane skal lære. Ofte går det litt ut på å få ting til å verke interessante. No som klassen ikkje har ei god bok i geografi, blir læraren si oppgåve i større grad å leite utanfor læreverk, på nett og andre ressursar etter gode oppgåver.

**Lærer 4** meiner at ein må gjere tilpassingar ut i frå kva elevane forstår. Sjølv om mange av elevane gjerne lærer mykje av å lage seg eit tankekart over det dei har lært denne timen, vil ikkje det fungere for alle. Spesifikt for samfunnsfaget ligg forståinga, som pregar faget meir enn til døme matematikk, kor ein og skal repetere og prioritere mengdetrening. Ei lekse som å presentere det ein har lært, men sjølv velje presentasjonsmåte, har ho gode erfaringar med. Å sjå kva elevane treng, av t.d. lesestrategiar er viktig, det same er det å sjå til at omfanget ikkje blir for stort.

#### *Kjenneteikn ved ei god lekse*

**Lærer 1** meiner den gode lekse gjer elevane tryggare i fagstoffet. Han trakk fram at han intervjuar bestefaren sin i samband med ei historielekse om Andre verdskrig. Då greidde læraren å utnytte at det finns mange moglegheiter for å lære fag også utanfor skulen og bøkene.

**Lærer 2** meiner at dei beste leksene er dei leksene elevane er motivert for. Ofte, seier han, er lekser forbunde med «negativt, off, sukk, stønn». Han trakk fram arbeidet med Den franske revolusjon, kor elevane i eit storylineprosjekt skulle lage og dramatisere ein middagssamtale kor ein tydeleg skulle forstå kva periode og sosialt lag familien høyrde til. Her måtte elevane leite andre plassar enn dei var vande med, og lekse skulle føre til noko, til kontrast frå lekser som ein skriv ned i boka og les opp i timen.

**Lærer 3** meiner gode lekser kan gjere at elevane lærer noko nytt ved å fordjupe seg vidare. Ho er oppteken av at ein ser at eleven kan greie lekse sjølv. Inspirerande lekser som skaper interesse er noko ho har som ideal. I dømet hennes med langsikte prosjekt kor elevane var veldig ivrige med å gjere leksene, hadde elevane ei gulrot å sjå fram til på sikt.

**Lærer 4** har erfart at elevane likar å få gjere noko kreativt ut av lekse. Når lekse er å presentere det ein har lært gjennom t.d. tankekart treff ho mange elevar, men for somme er ikkje tankekart ein grei måte å uttrykke lærdom på. Då må dei få ein annan måte å vise fram kunnskapen sin, meiner ho. Uttrykksmåten må med andre ord vere tilpassa den einskilde. Gode lekser er lekser eleven kan greie sjølv, og dei skal ikkje måtte spørje foreldra om hjelp.

Det ein derimot kan gjere som forelder, meiner ho, er å sjå på overskrifter, bilete og undre seg i lag med barnet sitt.

### **Analyse**

I denne delen vil eg trekkje systematiseringa eit hakk vidare, og sjå litt på korleis ein kan sjå svara eg fekk i samanheng med litteraturen. Som sagt handlar det ikkje om å skyte ned lærarane sine eventuelt motstridande erfaringar med forskingsfunn, men å prøve å plassere dei i samanheng med litteraturen, drøfte dei opp mot problemstillinga og kanskje trekkje ut nyansar. Eg vil nytte dei same kategoriane som i førre kapittel, men somme av kategoriane går til ein viss grad over i kvarandre.

### **Definsjon av lekser**

På spørsmål om å definere lekser, varierte svara frå at lekser er noko som går føre seg *heime* (rammer for leksene) til at lekser er oppgåver ein gjer for å øve eller fordjupe seg (føremålet med lekse) og til at dette er eleven sitt eige, personlege arbeid, til kontrast frå arbeidet som går føre seg på skulen, kor ein gjerne sit i lag med ein nabo og kan samarbeide og stø seg på kvarandre. Her blir lekse å sjå på som det du gjer i faget medan du er aleine, utan lærar/instruktør og medelevar. Definisjonen som Hattie brukar, er «oppgaver som blir gitt til elevene av skolelærere, og som skal utføres i løpet av de timene elevene ikke er på skolen». Her går det fram at lekser er noko ein gjer utanfor skulen. Hattie seier i midlertid ikkje noko om kva føremålet med leksene er. Sidan spørsmålet var sopass enkelt, kan skilnaden i svara skuldast at nokon tenkjer meir prinsipielt og teoretisk (legg vekt på å få fram ein slags leksikondefinisjon), medan andre tenkjer meir praktisk på det og er veldig nøye med kva hensikt ei lekse skal ha. Valdermo (2016) definerte lekser ganske likt som Hattie, nemleg som «pålagt hjemmearbeid utført etter ordinær skoletid». Begge desse to har eit langt meir prinsipielt og teoretisk perspektiv på *kva* ei lekse er.

### **Føremålet med lekser**

Ingen av lærarane hadde noko polarisert ja eller nei på spørsmålet om lekser er nødvendig eller ikkje. 1 og 3 peika på at rammene for elevane sin skulegang gjer det nødvendig at noko av arbeidet blir flytta ut av skuledagen, medan 1 og 4 peikar på behovet for at det er ei hensikt med lekse. Med andre ord ser 1 og 3 på eigenskaper ved leksearbeidet eller metodane. Eg tolkar ikkje 4 og 2 som usamde med dei to andre, men dei fyller på eit vis ut med behovet for eit klart oppdrag. Dei uttrykkjer elevperspektivet (elevane må vite kva dei skal gjere) på ein

annan måte enn at elevane (slik det er) *treng* lekser. To av lærarane trakk fram at elevane får moglegheit til å øve på å organisere sitt eige arbeid. Her er dei samde med Olsen (2015), som meiner at dette er ein ferdigheit elevane *treng* å lære. Han samanliknar norske studentar med amerikanske, og meiner dei norske har fått mykje meir ansvar for å organisere arbeidsveka enn dei amerikanske. Er ikkje dette berre ansvar for eigen læring? Eit poeng her vil jo vere å finne rett dose, altså å ikkje gje elevane *for mykje* ansvar for å leggje opp løpet. Jamfør Lev Vygotskij og proksimal utviklingssone kan ein ha godt av hjelp til dette når ein er i tenåra (Imsen, 2005). I midlertid er Hattie (2013) usamd, og seier at ein ikkje har forskingsresultat som tyder på at heimelekser gjer elevane flinkare til å styre tida. Då kan det kanskje vere på sin plass at læraren nyttar moglegheiten til å gå gjennom tidsbruk i lag med elevane?

Alle lærarane hadde til felles at leksene var planlagde på førehand, og at elevane fekk dei skriftleg på vekeplana. Ein av lærarane trakk fram behovet for at ein i planleggingsarbeidet tenkjer på læring av grunnleggjande ferdigheiter, som har vore satsingsområde ved skulen ho arbeider på. Ein annan meiner at faktaspørsmåla eignar seg godt til heimearbeid, slik at ein kan ha tenkjespørsmåla på skulen, kor dei kan få hjelp frå lærar og drøfte tankane sine med medelevar: «For det meste, ikkje alltid, så held det med nokre faktaspørsmål, for då kan ein vere sikker på at elevane har faktaspørsmåla i orden. Tenkjespørsmål kan dei gjere unna på skulen, for då får dei hjelp frå meg eller frå medelevar.»

Valdermo (2016) argumenterer for å leggje opp timane slik at ein får unna meir av læringsarbeidet på skulen, og at det er vanskeleg å felle nokon dom over leksene utan å sjå på undervisninga som skjer på skulen i tillegg. Her er to lærarar tilsynelatande usamde: Dei trekkjer fram at faktaspørsmål av typen «finn svar i teksten» *ikkje* er ideelle i leksesituasjonen, og nyttar desse spørsmåla heller til førebuing til prøver eller leitelesing i samband med repetisjon. Korfor svarar dei sopass ulikt? Som nemnt tidlegare er læraren sin praksis eit resultat av tidlegare erfaringar, refleksjon, drøfting med kollegaer osb. Kanskje kan forklaringa vere at denne læraren har elevar som i større grad har erfart at faktasvara er noko dei *treng* å ha orden på, at timane blir meir interessante for dei dersom dei hugsar faktakunnskapen? Kanskje han har hatt suksess med eit avgrensa tal faktaspørsmål, slik at elevane ser at det går an å vere grundig med lekse utan å bli sitjande heile kvelden.

### ***Læraren sin rolle***

Her meinte Lærer 1 at læraren si rolle er å gje elevane ei god innføring i det viktigaste fagstoffet. I tillegg skal lærar leggje opp og følgje planen. Lærer 3 er samd i

tilretteleggjarrolla og legg til at læraren i det minste må få ting til å verke interessant. **Lærar 2** ser òg på det som læraren si rolle å trekkje opp interessa og sende elevane heim fulle av nysgjerrigheit. Jamfør det Bjørn Midjo seier i Haugan (2015), må lekse vere utforma for å bidra til læring. Koplar vi dette til det Rønning (Pham, 2010) finn, ser vi at lærarrolla er viktig: Ein må for all del unngå at leksene kjem som erstatning for det ein kunne/burde/skulle lært på skulen. Samstundes les vi i Haugan sin artikkel (2015) at leksene ofte er lite gjennomtenkt. Inntrykket eg sit igjen med etter å ha snakka med desse fire lærarane er at dei alle er medvitne kva dei gir i lekse og korfor dei gir nettopp desse leksene. Hattie (2013) trekkjer fram at læraren har ein viktig rolle i å følgje opp leksene, og Dahl seier i Haugan (2015) noko liknande: Vi har stort potensiale for å bli flinkare på å følgje opp leksene som lærarar.

Noko anna som gikk igjen som viktig for lærarrolla, var å ha ein god dialog om lekser, kva dei ulike oppgåveformuleringane betyr og ikkje minst leksemengda. Som nemnt tidlegare treng skuleelevar hjelp til å disponere tida, dette var Lærar 2 og Lærar 4 samde i. Også her ser vi relevansen til det Rønning (Pham, 2010) finn: Om ikkje anna bør vi i sosial utjamnings namn vere klar over at elevar med låg sosioøkonomisk bakgrunn presterer dårlegare dersom dei får mykje enn lite lekser. Dèt bør jo vere eit tankekors i den vidare lekseforskinga.

### *Kjenneteikn ved ei god lekse*

Når det gjeld å få best mogleg utbytte av lekse, trekkjer to lærarar fram prinsippet om at oppdraget er tilpassa eleven sitt nivå. Av forslag til differensiering trekkjer den eine fram at dei sterkaste elevane kan få spørsmål om å problematisere teksten, og nyttar dømet med fjellet Mannen, som kjem til å rase. Her, meiner denne læraren, at somme elevar kanskje har nok med å lokalisere Mannen på kartet, medan andre må tenkje gjennom konsekvensar av at styresmaktene er for «triggerhappy» med å evakuere dei som bur i området. Den andre læraren ser helst at lekse set elevane i situasjonar kor dei må reflektere, setje seg inn i stoffet og få i gang tankane. Å angripe teksten gjennom å stille spørsmålet «kva sto det her, eigentleg», er noko elevane kan ha utbytte av. Den tredje seier ikkje dette eksplisitt, men framhevar at lekse er noko eleven skal kunne greie heime, og at det skal gjere eleven tryggare i faget. Den fjerde læraren er litt mindre eksplisitt igjen, men meiner likevel at lekse skal vere noko eleven kan lære seg sjølv, slik at stoffet må vere gjennomgått og forklart på ein skikkeleg måte på førehand. Alle fire er med andre ord samde om at meistring er heilt avgjerande for at eleven skal ha utbytte av lekse. Her får dei kraftig støtte frå artikkelen til Haugan (2015). Dahl snakkar om at når leksene er feil utforma, vil det føre til lite læring, lågt



utbytte og konflikt heime. Buland trekkjer fram effekten på motivasjon av at elevane får lekser dei ikkje er i stand til å klare. Riktige lekser, meiner han, er dei som gir elevane mengdetrening. Her ser vi at ein av lærarane hadde ei anna meining om mengdetrening i samfunnsfaget. Buland uttalar seg på generelt grunnlag, definisjonen av behovet for mengdetrening kan skilje seg litt ut i samfunnsfaget enn generelt. Hattie (2013) meiner at plasseringa av lekser i læringssyklusen gjer at øvinga av basisferdigheiter eignar seg godt til heimearbeid, fordi dette er noko ein kan gjere med eit minimum av lærarhjelp.

Noko av det same går igjen på neste spørsmål. Alle nemner at det er viktig for dei at elevane skal meistre. To av lærarane trekkjer fram bruken av lekser som førebuing, men med tilpassingar. Den eine nemner å la elevane sjå ein video eller ein presentasjon på førehand, medan den andre trekkjer fram ulike førleseteknikkar som nyttig førebuing. Felles for desse er jo at elevane ikkje treng å ha forkunnskapen for å greie lekser. To lærarar trekkjer fram det å sjå forståing og å gje overblikk, i større grad enn detaljkunnskapar og faktaspørsmål. To av lærarane meiner til og med at faktaspørsmål (som ein gjerne finn i slutten av kapittelet og med namn som «Finn svar i teksten» eller «kva hugsar du?») ikkje er gode til leksene. Dei meiner at slike spørsmål fører til at elevane skumles teksten, skriv ned svaret og gløymer det like fort. At berre den eine læraren trekkjer fram teknikkar for å førebu seg på lesing, kan på den eine sida vere ein nyansse av prinsippet om å nytte lekser til førebuing. På den andre sida kan det skuldast at skulen hennar har arbeidd målretta med nettopp lesing som grunnleggjande ferdigheit og førlesefasen. Kanskje ein kan trekkje inn poenget til Hattie (2013) frå litt tidlegare? Å sjå på teksten, lese overskrifta og sjå på bileta er heller ikkje ein aktivitet som krev lærartilsyn, men som eleven kan greie sjølv. Kanskje kan lærar leggje opp til at foreldra brukar ein slik læringsaktivitet til å involvere seg i kva barnet held på med å lære om på skulen, utan at dei må ha gjort det spesielt bra på skulen sjølv? Skålid (2008) og Buland (Haugan (2015) argumenterte for at lekser forsterkar sosiale skilnader. Buland meiner dette er fordi dei elevane som har foreldre som gjorde det skarpt på skulen, alltid vil vere i stand til å hjelpe barna sine, medan dei foreldra som ikkje gjorde det like bra på eit tidspunkt ikkje greier å hjelpe. Kanskje kan auka bruk av slike lekser, i tillegg til at ein tek unna læringsarbeid på skulen vere med på å redusere skilnader i skuleprestasjonar basert på sosioøkonomisk bakgrunn?

Til slutt utfordra eg lærarane til å fortelje om den beste lekser dei kunne hugse å ha vore borti, anten som elev, eller som lærar. Her trakk den eine fram at han intervjuar bestefaren sin i samband med ei lekse om Andre verdskrig, og her fann han ut mykje nytt om bestefaren som

han ikkje visste frå før. Ein annan fortalde om då elevane arbeidde med storyline og Den franske revolusjon, kor dei skulle dramatisere ein middagssamtale i ein familie og gjennom dialog, rekvisittar og kostymer skulle gjere det tydeleg kva sosial rang familien hadde. Den kreativiteten og interessa for å gå grundig inn i noko, og utan å berre følge læreboka, var noko av grunnen til at han trakk fram denne leksa. Den tredje læraren trakk fram to langsiktige prosjekt elevane hadde arbeidd med. Det eine prosjektet inneheldt både språk- og samfunnsfag. I begge prosjekta fekk elevane ei gulrot å arbeide mot. Den fjerde læraren meinte at dei beste leksene i samfunnsfag er der kor elevane kan syne at dei *forstår*, ikkje berre hugsar fakta. I historiefaget ville det då vere naturleg å syne at ein forstår kva som rørde seg i samfunnet då t.d. Den franske revolusjon skjedde. Å la elevane velje presentasjonsmåte sjølv, vise at dei har lært på sjølvvald måte, er eit anna grep ho har nytta med god effekt.

Mellom tema som går igjen, vil eg spesielt trekke fram tre poeng:

1. Læreryrket er for komplekst til svart-kvitt og ja/nei-svar, og alle fire meinte det var interessant å bli utfordra til å setje ord på tankar og erfaringar.
2. Lekser må ikkje vere eit «oppsamlingsheat» kor ein legg inn alt det ein ikkje rakk i løpet av skuledagen.
3. Ein må heller ha eit medvite forhold til kva (innhald), korfor, korleis elevane skal arbeide. Kor lenge, kor vanskeleg det skal vere og at ulike typar læringsmål krev ulike arbeidsmåtar er andre ting ein skal ha tenkt gjennom.

### **Drøfting**

I kva grad har eg fått svar på problemstillinga mi? I arbeidet har eg fått undersøkt kva somme lærarar tenkjer om bruken av lekser i samfunnsfag. Spesielt viktig har det vore at det er lærarperspektivet, ikkje forskar-, elev- eller foreldreperspektivet (sjølv om mange lærarar sjølvsagt er foreldre og alle har vore elevar). Eg har fått gode svar som tyder på at lærarane har reflektert mykje, diskutert med kollegaene sine og stilt spørsmål ved eigen praksis og kva som ligg til grunn for dei vala dei tek.

Samstundes kan ein sjølvsagt kritisere studien. Det kan vere svakheiter med metoden, som t.d. at litteraturbakgrunnen kunne vore breiare. Datainnsamlinga kunne vore større, eg skulle gjerne observert meir (spesielt med tanke på oppfølging av lekser) og intervju fleire lærarar. Gjennomføringa av intervju kunne òg vore meir ryddig, og kanskje ville eg fått enno lengre

svar å ta tak i. Kor påliteleg er studien min? Sjølv om det var eit poeng å få fram mest muleg ulike perspektiv gjennom å plukke lærarar frå begge kjønn og med ulik erfaring, har eg ikkje fått tak i eit representativt utval av den typen eller storleiken ein kan generalisere av til ein større populasjon. Det einaste ein trygt kan seie, er at svara er gyldige for desse fire. Samstundes er det sjølvstundt ein risiko for at dei har svart det dei trudde eg ville høyre.

### **Konklusjon**

I denne studien har eg sett på lærarar sine tankar om bruken av lekser i samfunnsfaget i ungdomsskulen. Undervegs har eg snubla over mange element som det kunne vore interessant å sett nærare på, men som eg måtte gå forbi for ikkje å drive for langt ut av kurs. Til ein seinare studie skulle eg gjerne gått enno djupare, intervjuja fleire lærarar og kanskje intervjuja fleire lærarar på ein gong, og slik sett dialog mellom lærarar. Observasjon av korleis t.d. oppfølginga av lekser skjer, er noko anna eg gjerne kunne tenkje meg å gjere.

**Bibliografi**

- BC Public Service. (udatert). *BC Homepage*. Hentet fra BC Homepage:  
[https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj7fab6vfMAhUsb5oKHcO5BpoQFghYMAc&url=http%3A%2F%2Fwww2.gov.bc.ca%2Flocal%2Fmyhr%2Fdocuments%2Fjobs\\_hiring%2Finterpretive\\_guides\\_behavioural\\_interviews%2Fconceptual\\_t](https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj7fab6vfMAhUsb5oKHcO5BpoQFghYMAc&url=http%3A%2F%2Fwww2.gov.bc.ca%2Flocal%2Fmyhr%2Fdocuments%2Fjobs_hiring%2Finterpretive_guides_behavioural_interviews%2Fconceptual_t)
- Bergto, A. O. (2012, 6. november). *Blir ikke flinkere av lekser - Dagsavisen.no*. Hentet fra Dagsavisen.no: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/blir-ikke-flinkere-av-lekser-1.473479>
- Eggen, N. A. (1999). *Godfoten - Samhandling veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Fjørtoft, J. Å. (1997). *Elsket og hatet*. Kagge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. (I. C. Goveia, Overs.) Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. (2014, 25. 8). The Educators. (B. R. 4, Intervjuer)
- Haugan, I. (2015, 21. oktober). - *Ikke lekser, men feil lekser som er problemet - Forskning.no*. Hentet fra Forskning.no: <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2015/10/ikke-lekser-men-feil-lekser-som-er-problemet>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi* (4.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kohn, A. (2007). *Rethinking homework - Alfie Kohn*. Hentet fra Alfie Kohn: <http://www.alfiekohn.org/article/rethinking-homework/>
- Mikkelsen, R. (2010). Kart og atlas i geografiundervisningen. I R. Mikkelsen, & P. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (2.. utg., ss. 118-139). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Munthe, E., & Postholm, M. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I M. Postholm, P. Haug, E. Munthe, R. Krumsvik, & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (ss. 137-154). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2014, september). *Flik Skoleforedrag*. Kristiansand, Norge.
- Olsen, K. A. (2015, 5 desember). *Lekser gjør deg selvstendig - BT.no*. Hentet fra Bergens Tidende: <http://www.bt.no/meninger/debatt/Lekser-gjor-deg-selvstendig-3497615.html>
- Pham, H. (2010, 13. 1). - *Lekser har ikke stor effekt - Forskning.no*. Hentet fra Forskning.no: <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2010/01/lekser-har-ikke-stor-effekt>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Trondheim/Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sahlberg, P. (2014, 6 oktober). *Why Finland's Schools Are Top-Notch - CNN.com*. Hentet fra CNN.com: <http://edition.cnn.com/2014/10/06/opinion/sahlberg-finland-education/>

- Skålid, J. O. (2008, 17 juni). *Lekser er urettferdig - Forskning.no*. Hentet fra *Forskning.no*: <http://forskning.no/sosiale-relasjoner-sosiologi/2008/02/lekser-er-urettferdig>
- Spurkland, S. (2015, 25 november). *Jeg misliker lekser - som far og lærer - Aftenposten.no*. Hentet fra *Aftenposten.no*: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Jeg-misliker-lekser--som-far-og-larer--Simen-Spurkland-8261450.html>
- Søving, C. F., & Tynning, Å. L. (2015, 23. oktober). *Å jobbe selvstendig med lekser er viktig for senere utdanning - TV2.no*. Hentet fra *TV2.no*: <http://www.tv2.no/a/7533275/>
- ukjend. (u.d.). *Kjente sitater og ordtak som inneholder emnet kunnskap - ordtak.com*. Hentet fra *Ordtak.com*: <http://www.ordtak.com/emne.php?cid=43>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 1. august). *Læreplan i samfunnsfag - kompetansemål*. Hentet fra *Utdanningsdirektoratet.no*: <http://www.udir.no/kl06/SA4-03/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=583858936>
- Valdermo, O. (2016, 1). *Leksedebatten og utfordringene. Bedre skole*, ss. 24-29.

### **Vedlegg 1: Intervjuguide**

**Kan du definere ordet «lekse»?**

**Kva meiner du om lekser?** Nødvendig/unødvendig.

**Bruker klassen/skulen lekser?** (Dersom nei: Korfor ikkje? Kva går elevane glipp av når dei ikkje får lekser? Korleis kompenserer du for dette?) Korfor bruker du lekser?

**Ulike måtar å gi ut lekse på:**

- **Korleis gir du lekser?** «Spontant» på slutten av timen, planlagd ei veke av gangen? Korfor?
- **Kor ofte gir du lekser?**
- **Type:** Øve på/overlæring, les og finn svar i teksten, sjølvstendig arbeid med å undersøke noko som etterarbeid/førebuing.

**Kor lenge er det meininga at elevane skal arbeide med kvar lekse?**

**Kva må til, meiner du, for at elevane skal ha best mogleg utbytte av ei lekse?**

**Kva er viktig for deg når du bestemmer deg for ei lekse?**

**(Korleis kan lekse bidra positivt i læringsprosessen?)**

**Vedlegg 2: Døme på lekseplan**

Læreverk: Underveis.

Uke 11

8. klasse:

Mandag:

På skolen:

Geografi kapittel 9

På kryss og tvers i norske landskap

s. 143-158.

Husker du s. 148+158.

**Lekse til fredag:**

**Innføring av oppgavene s. 148+158**

Fredag:

Kapittel 9

s. 159-165.

Husker du s. 163

Kort fortalt + spm.

Innføring av husker du s. 163

Mål for uka:

<b>Samfunnsfag</b>	<b>Om typiske norske naturlandskap og kulturlandskap i Norge.</b>
--------------------	---

9. klasse:

Tirsdag:

Onsdag:

<b>Historie 9 s 159-165, spm s 165+ årsak/ virkning Lekse til onsdag: Kort fortalt s 166, spørsmål 1-4</b>	<b>Lekseprøve! Livet i det okkuperte Europa Historie 9 s 169-178</b>
--	--

Mål: Vite hva som gjorde at Tyskland « brøt sammen», og hvorfor amerikanerene slapp atombombene. Situasjonen til jødene under krigen.

10. klasse:

Mandag:

Tirsdag:

<b>Norsk økonomi i verdenssammenheng, studieteknikk s. 237-244, sp s 245. Jobbe i par.</b>	<b>Norsk økonomi i dag. Oppgave på datarommet.</b>
--	--

Mål: Du skal ha lært om handel over landegrensene, produksjon over landegrensene, investeringer i ande land.





# Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

*Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.*

BESVARELSE

## Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-5869576_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	15.821 KB
Opplastingstid	29.05.2016 12:49:04



Neste side  
**Besvarelse**  
vedlagt



**SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

**Forfatter(e): Ola Martin Ranheim**

**Norsk tittel: Kva tenkjer lærarar om bruken av lekser i samfunnsfaget i ungdomsskulen?**

**Engelsk tittel: What do teachers think about the use of homework in social sciences in the lower secondary level?**

**Studieprogram: Grunnskolelærerutdanningen 5-10**

**Emnekode og navn: GLU 360 1, Pedagogikk og elevkunnskap 4**

**Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv**

**Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre**

**Kan frigis fra: \_\_\_\_\_**

**Dato:**

**Ola Martin Ranheim**

**underskrift**

**underskrift**

**underskrift**

**underskrift**

