

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn på kandidat: Jan-Harald Cato Leon Servold Hansen

Lekser – hvordan påvirker de elevene?

Hvilke holdninger har elever til lekser og hvordan påvirker dette elevenes opplevelser, psyke og motivasjon i skolen?

Dato: 15. mai 2020

Totalt antall sider: 101

Lekser – hvordan påvirker de elevene?

Hvilke holdninger har elever til lekser og hvordan påvirker dette elevenes opplevelser, psyke og motivasjon i skolen?

Metode: Dybdeintervju med støtte i Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) og løsningsfokuset tilnærming (LØFT-metoden).

Nøkkelord: Barn, ungdom, elever, dybdeintervju, IPA, lekser, opplevelse, psyke, motivasjon, trivsel.

Sammendrag – norsk

Denne studien søker noen mulige svar på hvordan lekser kan påvirke elever. Gjennom å analysere hvilke holdninger elever har til lekser og hvordan dette påvirker elevenes opplevelser, psyke og motivasjon i skolen, prøver studien å besvare dette.

Det teoretiske grunnlaget for denne studien er basert på teoriene til Erikson, Mead og Eccles. I den metodiske tilnærmingen for studien har dybdeintervju blitt brukt med støtte i Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) og løsningsfokuset tilnærming (LØFT-metoden). I utvalget til studien deltok til sammen fire elever, hvorav to gutter og to jenter. Alle informantene var elever ved én skole i Nordland fylke.

Samlet sett fremkom tre temaer i intervjuene. Disse omhandler praktiske påvirkninger, psykiske- og emosjonelle påvirkninger og motivasjon. Det ble identifisert at lekser påvirker elevenes opplevelser og motivasjoner både positivt og negativt, med overvekt av negative opplevelser og holdninger hvor særlig tidsbruk og konflikter mellom egne interesser, forventninger og sosiale relasjoner blir berørt hos elevene.

Resultatene i denne studien antyder at lekser har en samlet sett negativ effekt på elevenes opplevelser, psyke og motivasjon hovedsakelig på grunn av den praksisen som er i dag. Studien peker på behov for praksisendringer hvordan lekser gis og gjennomføres. Videre er det også grunnlag for videre forskning knyttet til lekser.

Sammendrag – engelsk

This study seeks possible answers how homework affects students. Through analyzing what kind of attitudes students have towards homework and how these affect students' experience, psyche and motivation in school, this study seeks answers.

The theoretical basis for this study is based on the theories from Erikson, Mead and Eccles. In the methodical approach for this study, in-depth interviews were used with support from Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) and solution focused approach (the LØFT-method). In the participation for this study four students were selected, consisting of two boys and two girls. All informants were students at one school in Nordland county.

All together three themes emerged from the interviews. These themes cover practical influences, psychological and emotional consequences and motivation. It was identified that homework affects students' experience and motivation both positively and negatively, but with an overweight of negative experiences and attitudes. This concerns especially areas covering spending time on homework and conflicts between personal interests, their own expectations and social relations that affects the students.

This study indicates that homework generally has a negative effect on students' experience, psyche and motivation mainly due to today's practice.

This study further indicates need for changing practice regarding how homework is given and used. Additionally, there is a basis for further research regarding homework.

Forord

Å sette i gang med å gjennomføre en masteroppgave er for mange å ta et steg videre. For min del har det å gjennomføre en masteroppgave vært akkurat dette. Jeg har tatt steget fra å være generalisert til å gå et steg videre inn i spesialisering, nærmere bestemt fra å være allmennpedagog i bunnen til å spesialisere meg inn i spesialpedagogikken. Nettopp det som jeg har opplevd i yrkessammenheng har vært medvirkende til mitt valg av spesialpedagogisk fordypning; lekser.

Det er mange mennesker som har bidratt og vært med å forme meg både faglig, men også på et dypere personlig plan. Aller først vil jeg rekke en stor takk til min veileder Børge Skåland som har veiledet meg frem til dette arbeidet som nå presenteres. Tusen takk for gode faglige diskusjoner, refleksjoner, men også en stor takk for din tålmodighet knyttet til mine språklige lyter. Du har også hjulpet og bygget meg opp på en måte som virkelig har vært til hjelp både akademisk, men også på et personlig plan inn i den jobben jeg gjør. Du har hjulpet meg i å få en faglig tyngde og selvtillit. Jeg ønsker også å rette en takk til John Howard Bottolfsen og Kjell Nordeng som tente min interesse og glød innenfor både pedagogikk og psykologi i deres fag på videregående, samt nytten og gleden av de gode samtalene. Disse har vært til stor nytte i mitt virke. En stor takk går også til min familie som har vært tålmodig med meg i dette tidvise kaoset som har regjert, men vært til både hjelp og støtte inn i hverdagen. Tusen takk til mine kollegaer ved PP-tjenesten hvor jeg jobber for gode faglige samtaler og refleksjoner.

Mitt håp er at denne masteroppgaven kan bidra inn og rette søkelys på hvordan lekser praktiseres i Norge fremover.

Ørnes, 15.mai 2020

Jan-Harald Cato Leon Servold Hansen

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	1
1.1	Aktualitet	2
1.2	Studiens formål og spesialpedagogisk relevans	4
1.3	Problemstilling, spesifisering og avgrensning	6
1.4	Oppgavens oppbygning	7
2.0	Teori	8
2.1	Lekser	9
2.1.1	Historie	10
2.1.2	Teorien for praksis	10
2.2	Platon og «technê».....	13
2.2	Mead, pragmatisme, «selvet» og «generaliserte andre».....	14
2.3	Erikson og psykososial utvikling.....	16
2.4	Koblingen Erikson og Mead.....	17
2.5	Eccles og motivasjon	18
3.0	Vitenskapsteori og metode	20
3.1	Forskningsdesignet	21
3.2	Utvalg	21
3.2.1	Refleksjoner og vurderinger på utvalg og metode	22
3.3	Hermeneutikk og fenomenologi	22
3.4	Metode	23
3.4.1	Dybdeintervju	24
3.4.2	Intervjuets struktur	24
3.4.3	Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)	25
3.4.4	LØFT-metoden.....	26
3.4.5	Behandling av data til funn og analyse	26
3.5	Søkeprosessen for forskningsartikler.....	28
3.6	Gyldighet, generaliserbarhet og etterprøving av studien.....	29
3.7	Forskningsetikk og personvern.....	30
3.8	Tidsplan	31

4.0	Funn og analyse.....	32
4.1	Funn: Motivasjon.....	33
4.2	Funn: Praktisk påvirkning	37
4.3	Funn: Psykisk og emosjonell påvirkning.....	41
4.4	Analyse: Motivasjon.....	45
4.5	Analyse: Praktisk påvirkning.....	51
4.6	Analyse: Psykisk og emosjonell påvirkning.....	55
4.7	Sammenfatning av funn og analyse.....	60
5.0	Diskusjon og drøfting.....	62
5.1	Hvorfor har elevene så mange negative opplevelser?	63
5.2	Hvorfor praktiseres lekser?.....	65
5.2.1	Generasjonsteori og generasjonsforståelse.....	66
5.3	Hvorfor opplever elever et sånt tidspres?	69
5.4	Hvordan påvirker de nære relasjonene holdningene hos elevene?.....	71
5.5	Hvilke konsekvenser har lekser for elevene?	72
5.6	Hva må skje fremover?	74
5.6.1	Dagens leksepraksis slår negativt inn på elevenes psyke og motivasjon.....	74
5.6.2	Lekser er ikke ensbetydende negativt	75
5.7.3	Lekser får konsekvenser utenfor skoletid.....	76
5.6.4	Det er behov for praksisendringer	77
6.0	Refleksjoner og avslutning.....	78
	Litteraturliste	83
	Vedlegg A NSD sin vurdering	88
	Vedlegg B Intervjuguide	90
	Vedlegg C Bekreftelse på avtale	92
	Vedlegg D Samtykke	93
	Vedlegg E Rekrutteringsbrev	94
	Vedlegg F Utdrag av transkripsjon	96

1.0 Innledning

Etter 14 år som pedagog med ansvar for spesialundervisning av ulik art i en fådelt skole og nå to år som rådgiver i PPT, møter en mange utfordringer og problemstillinger som berører både barn og voksne. Et tema som har gått igjen blant mange barn og voksne i den tiden jeg har jobbet innenfor skoleverket, er lekser og problematikken rundt dem. En gjennomgående tilbakemelding, både fra foreldre og barn jeg har pratet med, er at lekser er en stor utfordring for dem hjemme. Barna ytrer frustrasjon over å ikke få til, mengden lekser de har og foreldrene fortviler gjennom å se sine barn oppleve og gå gjennom disse frustrasjonene, sinneutbruddene og maktesløsheten. Mange sliter med lekser som «skolsk» metode. Selv har jeg erfart lekser og hjemmearbeid både som skoleelev, student og lærer i skolevesenet.

I 2018 møtte jeg på en venn av meg. Etter en stund kom vi inn på temaet lekser. Han kom med en kommentar som igjen fikk meg til å tenke. «Da skjedd nåkka då vi begjyint på mellatrinne...». Noe skjedde med tanke på våre opplevelser av skole, holdninger og motivasjon for læring. Hva var de underliggende årsakene? Videre i samtalen drøftet vi hvordan lekser ble gjennomført som barn på 80-tallet i Nord-Norge.

Personlig ser jeg på lekser som repetisjon av kunnskap og ferdigheter. I 30 år har jeg holdt på med musikk på min fritid. Når en jobber med musikk, kan en ikke komme utenom å øve på ferdigheter. Det påstås i allmenn tale at det ligger i snitt 10000 timer med øving hvis en skal bli god på et instrument. Jeg har opplevd at skal en prestere noe musikalsk, må en øve og terpe på akkurat ferdigheten å spille. Gjør en ikke det, blir resultatet deretter. I min erfaring ligger øving i å skjerpe en ferdighet som igjen gjør at en mestrer det en skal fremføre, likt uttrykket «øvelse gjør mester». I dette ligger begrepet «technê» (Parry, 2014) som kort fortalt omhandler det filosofiske tankegodset om kunnskapen for å gjøre, eller utøve noe. Koblingen til dette vil gjennomgås nærmere i teoridelen til oppgaven.

1.1 Aktualitet

Lekser er et fenomen som mange kan kjenne igjen, enten fra sin egen skolegang, gjennom sine foreldre eller sine egne barn. Lekser har lange tradisjoner i Norge og kan sånn sett sees på som en sedvane, eller tradisjon (Ungdata, 2016). Med tradisjon menes at det er noe en nærmest gjør av vane. Det ikke er noen direkte kobling til lekser i Opplæringslova jamfør uttalelser fra Utdanningsdirektoratet (2016). Dette er en arbeidsform og fenomen som er mye brukt, men også fra tid til annen blusser det opp debatter rundt fenomenet lekser.

Den 9. april 2018 publiserte Thorhallsdottir via sin Facebook-konto et innlegg (2018) som kan oppfattes som en reaktivering av leksedebatten. 18. april 2018 ble dette fulgt opp av Tv2 (Sagen, 2018). Det som forundret meg i disse debattene var fravær av data og grunnlag for mange av påstandene som kom.

Holte publiserte en forskningsartikkel (2016) hvor hun argumenterer at praksisen av lekser fungerte som en potensiell trussel for barns kvalitet i barndommen med grunnlag i Befrings fem indikatorer på (livs-)kvalitet; Gode og nære relasjoner, verdsettelse av ulikheter og variasjon, utvikling av interesser og optimistisk fremtidssyn, forsiktighet med tanke på risiko og tiltak for å motvirke reproduserende prosesser (prosesser som generer mellom annet sosial ulikhet m.m.) (2012). Konklusjonen, basert på dybdeintervjuer av lærere og dokumentanalyser av arbeidsplaner, var at lekser var en trussel mot barndommen. Mitt spørsmål etter å ha lest den: Hvorfor ble ikke elever intervjuet?

Thomas Dahl ved NTNU uttaler seg på nettstedet Forskning.no at problemstillingen er ikke om en skal ha lekser eller ikke, men om leksene er utformet for å skape læring (NTNU, 2015). Det fremkommer også fra elevundersøkelsen at det foreligger store variasjoner på hvordan lekser praktiseres og gjennomføres. Det betyr at lekser som begrep hos elevene oppfattes ulikt og det praktiseres ulikt (2015).

31. januar 2019 publiserte NRK en nyhet om at et utvalg i Arbeiderpartiet ønsker å fjerne hjemmelekser (Bulai, Wernersen, Ertesvåg & Konjhodzic, 2019). Selv om et flertall i utvalget er for leksefri skole, er det uenigheter blant utvalget. Det ble heller ikke lagt frem noen

forskningmessig argumentasjon og elevstemmen kom lite frem i artikkelen. Lekser og skole er et aktuelt tema som det er mye søkelys på i media og temaet trenger et nærmere forskningsblikk.

Gjennom første semesteret i masterprogrammet satte jeg meg inn i fagfeltet omkring lekser sett fra et forskningsperspektiv. En rapport (Rønning, 2010) avdekket noen sentrale tendenser. I rapporten ble det vektlagt at elever fra høyere sosioøkonomiske lag i samfunnet brukte mer tid på lekser enn elever fra de lavere sosioøkonomiske lag. Men de elevene fra lavere sosioøkonomiske lag som brukte tid på lekser, brukte mer tid på lekser enn de fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn. En kunne også se tendenser til at elever fra de lavere sosioøkonomiske lag profiterte bedre med bedre skolerresultater i matematikkfaget hvis det ble gitt mindre lekser.

1.2 Studiens formål og spesialpedagogisk relevans

Hovedformålet med studien er å få fram elevens stemme rundt bruk av lekser. Hvis en ser på referansen til TV2 og NRK tidligere, kan det oppfattes slik at det er foreldre, pedagoger, forskere og politikere som styrer debatten og kommer med sine uttalelser. I denne sammenhengen vil det være hensiktsmessig å høre på hva elevene sier om hvordan de opplever lekser. Det er tross alt dem det gjelder for. Landing-Corretjers doktoravhandling på elevstemmen og lekser (2011) er relevant i sammenheng med min studie. Hennes fokus var å lytte til elevene. I sin forskning gjennomførte hun spørreundersøkelser med 5. og 6. klasseelever samt 10 lærere hvordan de oppfattet lekser. Elevene i undersøkelsen fortalte at de ikke fullførte leksene med begrunnelse at de var kjedelige, vanskelige eller de forsto dem ikke (2011, s. 76–80). Elevene i denne undersøkelsen var ikke imot lekser. Det var leksepraksisen og innholdet som påvirket dem.

Min studie vil se på hvordan lekser knyttets opp mot tilpasset opplæring for elevene i deres skolehverdag og hvordan det påvirker dem. Noen eksempler på det kan være om elevene får justeringer, eller tilpasninger på leksemengden når de trenger det eller om det brukes ulike metoder i tilnærmingen på lekser som gjør elevene individuelt i stand til å kunne gjennomføre dem.

I debatten er det vanskelig å finne elevstemmen i. Elevstemmen har blitt mer relevant i den senere tid og den må bli synlig basert på gjeldene lovverk og tilbakemeldinger fra offentlige organ. Det ligger mellom annet en kritikk av den manglende elevstemmen i sakkyndig arbeid hos PP-tjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2018b), en tjeneste jeg nå jobber i. FNs barnekonvensjon ble ratifisert i 1991 og fra og med 2003 ble plassert som en overordnet norsk lov. Dette medfører at barnets stemme og rett til å bli hørt er en viktig del (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12 og 13). Denne kritikken har PP-tjenesten tatt til seg og dette er et utviklingsarbeid for hele tjenesten nasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2018b). For meg som PP-rådgiver vil denne studien være viktig bidrag til å løfte frem elevstemmen i en skolemessig debatt og skolefenomen som de fleste barn og unge opplever.

Det finnes flere syn på hvordan spesialpedagogikk, og nærmere bestemt hvordan spesialundervisning skal gjennomføres og praktiseres. I boken *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* redegjør Hausstätter og Vik i kapittel 3 (2016) at en kan se på

det «spesielle» som enten noe negativt eller noe som kan gi vekst. Videre kan en se på patologien hvor enten en har individpatologi eller systempatologi. En kan ha søkelys på om det er noe galt med individet eller om det er noe galt med systemet rundt individet.

Lekser er en del av det helhetlige systemet som alle som har deltatt i en eller annen form for opplæring har opplevd. Mitt argument for den spesialpedagogiske relevansen til denne studien ligger i følgende: Lekser er noe av det enkleste en kan tilrettelegge og variere med i et klassefelleskap og ovenfor hver enkelt elev. Lekser, hvis praktisert rett, vil kunne utløse potensialer hos elever basert på deres forutsetninger. Lekser berører både elever med spesielle behov som er utredet av PP-tjenesten og ordinære elevers utfordringer i skolearbeid og hvordan læring skjer. Denne vinklingen går mer inn på tilpasset opplæring enn spesialundervisningen. Men en må huske på at tilpasset opplæring gjelder alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Både elever med rett til spesialundervisning og elever i ordinær undervisning har krav på dette. Linda M. Svanholm (forelesning, 11. og 12. februar 2020) presenterte under sine fremlegg for sakkyndighetsarbeid og forvaltningsloven ved NTNU viktigheten av at tilpasset opplæring gjelder for alle elever. Dette gjelder både i den ordinære undervisningen og i spesialundervisning. Når vi i PP-tjenesten skal gjøre våre sakkyndige vurderinger, må vi både se på den ordinære opplæringen og tilpasningen som gjøres for elevene i sammenheng. Det er min faglige oppfatning som pedagog og pedagogisk-psykologisk rådgiver at hvis en gjør det rett, kan lekser være med på å skape og gjennomføre den retten til tilpasset opplæring som alle elever i norsk skole har.

1.3 *Problemstilling, spesifisering og avgrensning*

Tittelen for denne studien er «*Lekser – hvordan påvirker de elevene?*». Til tittelen foreligger denne problemstillingen: «Hvilke holdninger har elever til lekser og hvordan påvirker dette elevenes opplevelser, psyke og motivasjon i skolen?».

For å bedre kunne gjøre rede for problemstillingen er det brukt to underliggende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever elevene at holdningene og praksisen med lekser fra foreldre, medelever og lærere påvirker dem?
- Hvilken innvirkning har lekser med tanke på opplevelser, psyke og motivasjon ifølge dem selv?

Objektivitet i denne formen for forskningsarbeid vil bli stilt på prøve. For min egen del har disse problemstillingene kulminert gjennom mine mange år i skoleverket, impulser gjennom media og nåværende stilling som pedagogisk-psykologisk rådgiver. En kan risikere å gå inn i en slik studie med «mistankens hermeneutikk» (Gilje & Grimen, 1993, s. 201) hvor en har et ønske om «å avsløre noe». I sammenheng med oppgavens tema kan en ville verifisere om det er ensartet negativt eller positivt med lekser. Det er ikke ønsket her med disse forskningsspørsmålene og problemstillingen. Heller er det et ønske å finne ståstedet og med base i samfunnsfaglige og psykologiske teorier si noe som kan forklare et eventuelt mønster hvorfor noe er som det er.

Jeg velger derfor å ha en tentativ konklusjon på dette med lekser. Jeg er av oppfatning at lekser i seg selv ikke er negativt for læring og prestasjon. Ut ifra dette utgangspunktet er noen av mine spørsmål og tanker rettet mot hvordan lekser praktiseres som metode og om det er selve metoden som kan skape en kime til problematikken som ligger rundt temaet.

Avgrensninger: For det første vil denne studien kun omhandle intervju av elever, ikke lærere, foreldre eller andre voksenpersoner som elevene har relasjon til i sin skolehverdag. For det andre er et begrenset utvalg av informanter til denne studien. Jeg gjennomførte intervju med fire elever som gikk på samme skole. Avslutningsvis kommer tidsbruk og tilgjengelig tid inn som avgjørende faktor. Denne studien har blitt gjennomført på ca. ett år og antall informanter måtte derfor begrenses. Likevel kan dette være med å danne et grunnlag for videre forskning

på temaet og vil kunne være nyttig fremover i debatten rundt lekser. Den opprinnelige intensjonen var å ta i bruk flere metoder, deriblant spørreundersøkelser over et større geografisk område samt bruke både elever, pedagoger og foresatte som informanter. Dette ville blitt for omfattende med tanke på tidsrammene. Dette kan tas opp ved et senere tidspunkt i arbeid med dette temaet.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av i alt seks kapitler.

I kapittel 1 blir det gjort rede for hvorfor akkurat lekser har blitt valgt som tema for denne masteroppgaven. I tillegg blir det gjort rede for hvorfor lekser er aktuelt, både i den offentlige debatten, men også i sammenheng med spesialpedagogisk arbeid.

I kapittel 2 gjøres det rede for det teoretiske grunnlaget denne masteroppgaven er bygd på samt en kobling hvorfor akkurat disse teoriene er relevante.

I kapittel 3 vises metoden og praksisen som denne masteroppgaven bygger på. Design og metode blir gjennomgått med de relevante faglige forankringene som hører til og søkeprosessen til aktuell forskning som denne oppgaven har basert seg på.

I kapittel 4 omhandler analyse og funn gjort basert på den valgte metode.

I kapittel 5 blir analysen og funnene som ble gjort tatt opp til diskusjon og drøfting.

Avslutningsvis vil kapittel 6 ta for seg refleksjoner og hvilke behov for videre forskning som måtte fremkomme. Helt til slutt vil det bli gjort oppsummering og avslutning.

Annen relevant informasjon finnes i oppgavens vedleggsdel.

2.0 Teori

Lekser er et gjennomgående begrep for denne studien. De kan både oppfattes som et fenomen i skolesammenheng, men de må forstås som skolefaglige aktiviteter eller handling som skjer utenfor skoletid og som det forventes at elevene gjør (Ellefsen, Fredheim & Frost, 2009, s. 89).

Rammeverket for teorien er først og fremst å forstå hva lekser er, praksisen i bruk av lekser og hvorfor det praktiseres i norsk skole. Det kan foreligge ulike tradisjoner på akkurat dette i andre land, selv innad i Norden, men for denne studien er det norsk tradisjon som legges til grunn. Etter å ha gjort litteratursøk og sett på forskningsartikler kunne det spores et mønster om akkurat lekser. Det er vanskelig å finne referanser til lekser i norske fagbøker. Dette igjen støttes til en viss grad i Brøyns temaartikkel i *Bedre skole* (Brøyn, 2016). I samarbeid med Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet, gjennomførte *Bedre skole* en spørreundersøkelse hvor det ble spurt om lærerstudentene sine erfaringer med undervisning om lekser. Her kom det frem uttalelser om at få lærerstudenter hadde opplevd å ha hatt systematisk undervisning om lekser og at lekser ikke har vært en del av pensum (2016). Basert på det som kommer frem i denne undersøkelsen, og gjennom mine egne erfaringer som pedagog og pedagogisk-psykologisk rådgiver, kan det indikere at lekser er det lavt prioritert. Derimot foreligger det mye internasjonal forskning på emnet. Hattie poengterer mellom annet i sin metaanalyse at lekser har liten effekt, særlig på de lavere skoletrinn (2009). Cooper med flere sin langtidsstudie av lekser og dets effekt har også blitt brukt som en hovedkilde i lekseforskning. Her kommer det frem at det ikke foreligger sterke bevis mellom lekser og skoleprestasjoner. Men likevel poengterer de at lekser har en noe positiv effekt (Cooper, Robinson & Patall, 2016). Med dette bakenforliggende velger jeg derfor å fundamentere teori om lekser basert primært på internasjonal forskning.

Videre er sentrale begreper som «selvet» og «generaliserte andre» fra Mead (Mead, Morris, Huebner & Joas, 2015, s. 152, 173) samt «krise» og «suksess» fra Erikson (Erikson & Erikson, 1997, s. 55) viktig tankegods. Mead og Eriksons teorier legges til grunn for å kunne forstå elevene sine opplevelser og sette dem i en pedagogisk og psykologisk sammenheng.

For å kunne best mulig besvare problemstillingen i denne masteroppgaven er det viktig med noen sentrale avklaringer innenfor vitenskapsteorien og få begrepene på plass. Til denne oppgaven er «*technê*», pragmatisme, psykososial utvikling og motivasjon fundamentet til denne forankringen.

2.1 Lekser

Selv om denne studien tar for seg lekser etter norske forhold, har jeg valgt å ta med informasjon fra internasjonal forskning av den grunn å tilføre en bredere forståelse av lekser. Det engelske begrepet for lekser er «homework», eller direkte oversatt til norsk, «hjemmearbeid». Coopers definisjon på lekser kan forstås med alle former for oppgaver gitt av en pedagog til elever med den intensjon at de skal gjennomføres utenfor skoletid: «Homework can be defined as any task assigned by schoolteachers intended for students to carry out during nonschool hours» (Cooper, 1989). I en senere studie konkluderes det at de eldre elevene (i norsk skala ungdomsskole og videregående) har bedre nytte av lekser enn elever som går på de lavere trinnene når det kommer til skolerresultater og standardiserte tester (Cooper et al., 2016).

I norsk definisjon harmonerer definisjonen på lekser ganske likt med Cooper, hvor lekser må forstås som skolefaglige aktiviteter eller handling som skjer utenfor skoletid og som det forventes at elevene gjør (Ellefsen et al., 2009, s. 89).

Lekser er etter min mening noe en kan forvente fra elevene, oppgaver som en forventer at elever gjør selv, men utenom skoletid og uten tilsyn av en pedagog eller skolepersonell.

2.1.1 Historie

I norsk skolehistorie har lekser hatt en rolle i lang tid. Disse kan spores tilbake til den tiden hvor elever måtte primært pugge kunnskap og reprodusere den (Ungdata, 2016). Enten det var bibelvers som skulle reproduseres ovenfor en prest eller det var bøyingsregler til substantiv ovenfor en lærer, så var lekser fra gammelt av knyttet til en direkte automatiserende og reproduserende karakter. Dette er skoletradisjoner som kan spores tilbake i Norge til rundt 1700-tallet og innføringen av Allmueskolene. Dette kan tenkes å få større fotfeste når en i 1827 fikk lov om allmueskoler på landet (Thune, 2019). Et viktig historisk poeng var at undervisning i Norge på 1700-tallet var tidsmessig begrenset. Det fantes ikke fasiliteter som kunne romme en stor mengde barn og lærerne var dermed omreisende fra prestegjeld til prestegjeld. En snakker om en sannsynlig samlet undervisning på cirka tre måneder fra sju år til fylte tolv år hos barn (Sandmo, 2015). Med lite sammenhengende undervisning er det rimelig å anta at lekser ble brukt for vedlikehold av det som ble lært, men også for å holde «læringstrykket» oppe mens læreren var bortreist.

2.1.2 Teorien for praksis

Lekser har i norsk og internasjonal skolepraksis vært, og er, en tradisjon eller en sedvane (Ungdata, 2016). Ser en i Opplæringslova, foreligger det ingen lovmessig vedtak som pålegger pedagoger eller annet undervisningspersonell å gi elever lekser (Utdanningsdirektoratet, 2014). Likevel ansees lekser, ifølge Utdanningsdirektoratet, som «...en del av skolens ordinære aktivitet» (2014, første avsnitt).

I *Tall og forskning #1 2016*, underlagt Utdanningsdirektoratet, gir direktoratet en konkret og oversiktlig oversikt over hva som er hensikten med lekser og anbefalinger til pedagoger. (Utdanningsdirektoratet, 2016). I den samme artikkelen brukes følgende kategorier om lekser:

1. Ferdighetstrening
2. Forberedelseslekser
3. Bruk av allerede kjent stoff på nye måter
4. Integrere lekser som involverer flere fagområder, og som innebærer fordypning og videreutvikling av et tema
5. Ferdigstilling hvor eleven gjør ferdig oppgaver som de har jobbet med på skolen

(2016, s. 2)

Bruk av lekser kan forstås på den måten at de er en del av elevens plikt for å delta aktivt i opplæringen jamfør opplæringsloven §§ 2-3 fjerde ledd og 3-4 annet ledd (2016).

Avslutningsvis kan en lese ut av artikkelen at lekser blir anbefalt som trening. Med trening så mener en trening av kunnskap, ferdigheter, planlegging og arbeidsvaner (2016). Med andre ord kan disse rådene oppfattes som en del av dannelsen hos elevene i norsk skole. Jeg oppfatter at riktig bruk av lekser som er avgjørende, ikke at lekser i seg selv er direkte negativt

Heftet om lekser og leksehjelp (Gustafson & Sevje, 2012) fremhever at lekser gitt under de rette omstendigheter, kan være med på å hjelpe elevene til å nå kompetansemålene. Videre kan lekser mellom annet hjelpe i medansvar, selvstendighet, motivasjon og planlegging hos elevene. Leksenes funksjon og hensikt påpekes som sentrale elementer. Vedlikehold av kunnskaper og ferdigheter ansees på som en av primæroppgavene for å bruke lekser (2012, s. 6). Forfatterens hovedpoeng er at lekser må være tilpasset elevenes forutsetninger (dette harmonerer med intensjonene rundt tilpasset opplæring), ha tydelige mål, inneholde varierte oppgaver og være modellert av læreren på forhånd (s. 8).

Holte har gitt en oversikt over fire kjennetegn på en leksebevisst skole (2018). Hennes fire kjennetegn er at det må være rom for kritisk refleksjon over egen praksis på skolene, lærere må kunne gi en pedagogisk begrunnelse for hvorfor de gir lekser eller velger å være leksefrie, læreren må ta et tydelig ansvar for at oppgavene er tilpasset elevene og til slutt må lærerens metodefrihet, for å gi eller ikke gi lekser, være reell (2018). Det var en reaksjon mot et potensielt offentlig pålegg å gjøre skoler leksefrie. Hun poengterer, basert på sin egen skoleforskning i Lekseprosjektet, at en leksebevisst skole kan like gjerne være en leksefri skole med grunnlag i hvordan en ser på lekser, praktisk og metodisk.

I sin longitudinelle studie fra 1987 til 2003 poengterer Cooper med flere at lekser kan generelt deles inn i to kategorier, instruksjonell og ikke-instruksjonell. Lekser kan være av typen hvor eleven repeterer, eller øver, på allerede gjennomgått materiell på skolen, forberedende

oppgaver for å gi maksimalt utbytte av kommende undervisning eller utvidede lekser hvor tidligere ervervede kunnskaper benyttes i nye situasjoner (Cooper et al., 2016).

Ved å sammenfatte det som uttales i litteratur og forskning rundt lekser, det teoretiske grunnlaget, er det noen felles kjennetegn:

- Lekser må ha mening og en hensikt. De må være gjennomtenkte.
- Forberedelse og trening på kunnskaper og ferdigheter står sentralt.
- Bruk av lekser kan hjelpe elevene videre med dannelsen gjennom å skape gode rutiner.
- Lekser tilpasset elevenes forutsetninger er nødvendig for å gi læring.

2.2 Platon og «*technê*»

Platon (gresk filosof 427-347 f.kr) var mest kjent for sine verker som har blitt gjengitt som «dialoger» (Tranøy, 2019). Han blir ansett som en sentral filosof innen idé- og statslæren. Som en forståelse av lekser som fenomen, men også som handling, velger jeg å støtte tankegodset og teoriene på Platons filosofiske begrep «*technê*». I Platons lære går «*technê*» ut på «håndverket» bak kunnskapen (*epistêmê*) (Parry, 2014). Videre kan en forstå at kunnskapen og handlingen har en funksjon, eller mål (*ergon*). Mange av disse dialogene til Platon omhandler medisin og landbruk og et sentralt punkt med Platons *technê* er at det søker velferd, eller omsorg, for den det gjelder (2014). Håndverket, kunnskapen og målet kan da sees i sammenheng og kan være med å skape det best mulig, både for mennesket, men også staten.

Koblingen til lekser blir forståelig her gjennom å forstå lekser som den praktiske, utføringmessige (*technê*) delen av kunnskapen (*epistêmê*). Dette igjen munner ut i et mål, eller en hensikt (*ergon*). Med andre ord, praksisen og gjennomføringen av det en har lært på skolen kan ideelt sett føre til bedre velstand for både eleven som enkeltindivid, men også for samfunnet som eleven er og tar del i. Jeg har valgt å bruke dette som grunnforståelsen av lekseres hensikt og plass når en skal se på lekser som fenomen. Lekser er da etter min oppfattelse en praktisk gjennomføring av kunnskaper som en har mottatt på skolen, eller gjennom opplæring.

2.2 *Mead, pragmatisme, «selvet» og «generaliserte andre»*

Mead blir regnet som en sentral tenker innen den amerikanske pragmatismen og har mellom annet hatt innvirkning på den symbolske interaksjonismen og kommunikasjonsteori (Stølen, 2018). Pragmatismen som Mead representerte, er en filosofisk tradisjon som vektlegger menneskelige handlinger og problemløsninger. Samtidig fokuserer denne tradisjonen at ingen viten, eller kunnskap, er absolutt (Stølen, 2019). Med andre ord, vi kan alle gjøre og ta feil samt gjøre endringer. I seinere tid, i tillegg til Mead, representerer filosofen John Dewey også denne filosofiske retningen.

Ifølge Meads teorier starter utviklingen av «selvet» tidlig hos mennesker. Allerede i barneårene kan en snakke om et «spill» (Mead et al., 2015, s. 152) hvor barn gjennom lek lærer, modellerer seg og derav former selvet til noe eget basert på interaksjoner. Dette overføres videre og kan også gjenspeiles i hvordan for eksempel voksne individer i et politisk parti påtar seg partiets verdier og normer (s. 156). Med «selvet» snakker en om identitetsskaping og hvordan ens egen identitet blir formet gjennom interaksjon og samhandling med mennesker. I denne prosessen som mennesker går gjennom, blir de «generaliserte andre» gjeldende. Dette er i korte trekk samfunnet, lag, organisasjoner eller andre samfunnsgrupper som er med på å forme individet. Skole og klassetilhørighet vil være slike representanter og gjennom normer, tradisjoner og handlinger kunne være med på å påvirke og forme individet, her eleven. Voksnes holdninger og handlinger rundt lekser jamført med elevenes opplevelser, som denne studien omhandler, kan knyttets opp mot hvordan de «generaliserte andre» påvirker «selvet» hos elevene.

Meads teori i denne studien vil være knyttet opp mot at arbeid med lekser er den del av de sosiale prosesser som barn og unge går gjennom i løpet av sitt utdannings- og skoleløp. Det vil derfor være tilbøyeligheter at hvis en bruker Meads teori om «selvet» og dens utvikling gjennom samhandling med andre mennesker, kan holdninger knyttet til lekser og skolearbeid bli preget gjennom hvordan andre opplever det i barneårene.

Mead tilhørte en grein, som nevnt innledningsvis, innenfor filosofien som omhandler pragmatisme. En bør være forsiktig med å eksklusivt støtte seg til enkelte teorier. Primært fordi ingen teorier er perfekte, eller feilfrie, og de kan medføre at en ikke får sett helheten i det en ønsker å forske på. Når temaet i denne studien er lekser, bør en ha i tankene at det foreligger sannsynligvis ikke bare holdninger og tanker basert ene og alene på erfaringer i samhandling med andre mennesker. Det kan også ligge noe mer bakenforliggende. Som en samhandlingsprosess sammen med andre barn, er lekser en individuell prosess som ofte gjennomføres på egen hånd. Det en presterer, eller produserer, individuelt blir tatt med inn i fellesskapet og kan presenteres der. Meads speilingsteorier og utviklingen av selvet vil kunne være med som en støtte for å se fenomenet lekser i en større og mer fundamentert sammenheng.

2.3 Erikson og psykososial utvikling

Erik Homburger Erikson (1902-1994) er mest kjent for sine teorier om menneskets utviklingsstadier. Han tilhørte den greinen innen psykologien som omhandler psykoanalyse og psykoanalytisk teori (Erikson). Eriksons hovedfokus lå i hvordan personligheten ble dannet på grunnlag hos mennesker gjennom kriser som kunne ha positiv eller negativ art (McLeod, 2018). I boken *Childhood and Society* (Erikson, 1950/1993) forklarte han om sosialt signifikante kjennetegn ved utviklingen i barndommen.

I Eriksons teorier går mennesker gjennom åtte stadier. Senere har Joan M. Erikson også tilført et niende stadium (Erikson & Erikson, 1997). Alle disse stadiene kjennetegnes med en aldersgruppe. I denne studien befinner elevene seg i gruppen som hos Erikson er 4 (skolealder, 5-12 år) og 5 (ungdom, 12-18 år). Sentralt er suksess- og fallittområder som, avhengig av utfallet, vil være med å prege mennesket fremover i livet. Kanskje det mest viktige for denne studien vil være gruppe 4 hvor hovedferdigheten ligger i å danne kompetanse, eller oppnå mestring. Å oppleve mestring og få glede gjennom å kunne fullføre det en arbeider med, vil ansees som en suksessfaktor i denne alderen. Motsatt vil en kunne oppleve utilstrekkelighet, meningsløshet og opplevelsen av å ikke kunne fullføre sine mål (1950/1993). Videre i gruppe 5 er identitetsdannelse viktig. Denne perioden er også preget av identitetsforvirring, noe som sammenfaller med tenårene og puberteten. Det er tenkelig at de utfallene som preger gruppe 4 vil kunne henge med opp i gruppe 5 med identitetsdannelsen og være med på å danne holdningene knyttet til for eksempel lekser.

En kan se en sammenheng med Eriksons teorier knyttet opp mot opplevelser av lekser, skolearbeid og mestring når en ser på disse ulike stadiene. Grunnen til dette ligger i at lekser kan oppleves enten som en suksessfaktor eller krise hos en elev. Elevens opplevelse i akkurat det alderstidsrommet som gruppe 4 representerer kan påvirke dem videre i gruppe 5 hvor identiteten blir formet. Avhengig av utfallet vil opplevelsen av mestring eller ikke være med å danne selvbildet til eleven som igjen kan være avgjørende på videre valg i livet, fullføring av skole, arbeid eller lignende. Som teoretisk bakgrunn i denne studien, vil en kunne forstå grunnlaget for elevers holdninger og oppfatninger. Min erfaring som pedagog og PP-rådgiver er at noen elever sliter med lekser i skolen og opplever én eller flere kriser med akkurat dette. De kan få en opplevelse av å ikke strekke til og bli demotiverte. Derfor vil Eriksons teori om

psykososial utvikling være relevant med tanke på det tema og fenomenet som studien tar for seg.

2.4 Koblingen Erikson og Mead

Erikson og Mead representerer to forskjellige tilnærminger innen filosofien, psykologien og hvordan mennesker utvikler og påvirker hverandre. Likevel kan disse to teoretiske tilnærmingene sammenfalle når en ser på hvordan lekser påvirker elevene.

Erikson hevder at mennesker går gjennom ulike stadier i livet hvor de opplever suksess eller kriser. Å oppleve mestring (en suksess) i skoleårene med lekser kan være med å påvirke individet fremover, enten det er en suksess eller krise for individet. Disse erfaringene og opplevelsene vil kunne oppleves av andre individer rundt enkeltindividet og det er her speilingsteorien og Meads lære blir gjeldende. Gjennom Meads lære om «selvet» og «de generaliserte andre» blir enkeltindividets opplevelser og holdninger med på å «farge» omgivelsene de befinner seg i.

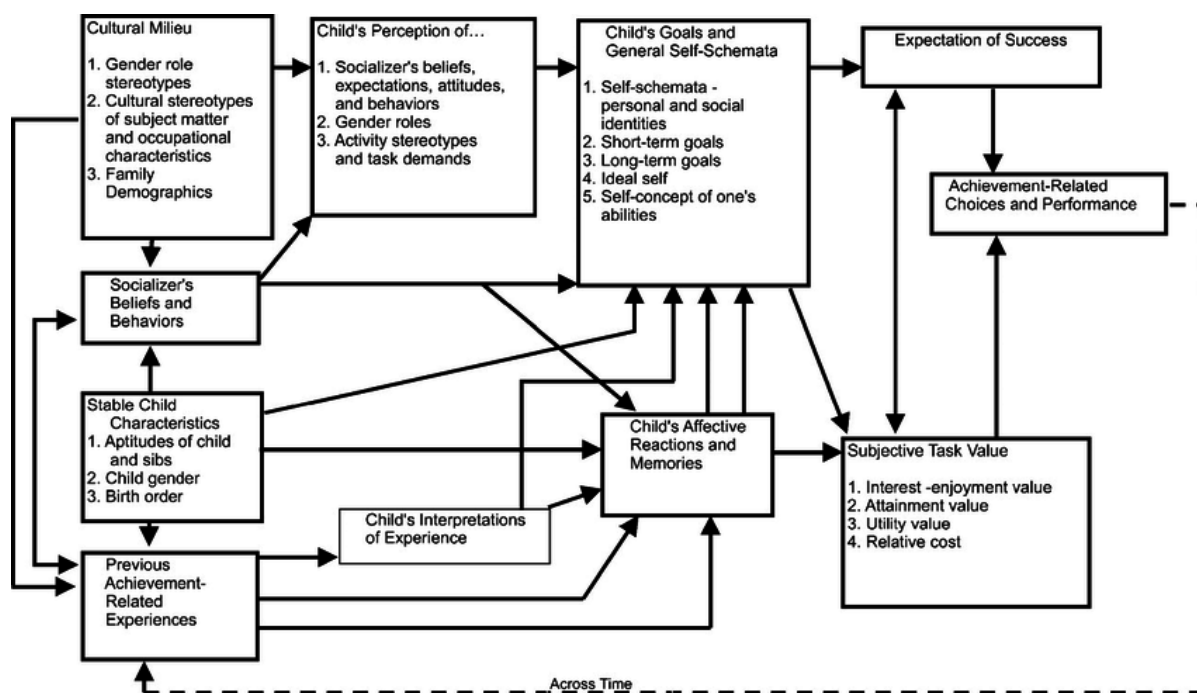
Både voksne og barn påvirkes av samhandlinger. Voksne, enten de er foreldre eller pedagoger, har sine opplevelser rundt lekser og vil kunne speile disse til andre voksne og barn rundt seg. Barn på skolen vil ikke bare bli påvirket av holdninger som deres medelever har med seg og erfart. De vil også bli påvirket av holdningene som de voksne rundt dem har, både bevisst og ubevisst.

2.5 *Eccles og motivasjon*

Når det gjelder å skulle prestere noe, enten det er på skolen eller i en annen arena, er motivasjon en viktig faktor. Teoriene rundt motivasjon er mange, og Skaalvik og Skaalvik poengterer (2005, s. 131) at det dels også er motstridende teorier.

Jeg har valgt å definere motivasjon ut i fra den verdien den har for individet, nærmere bestemt Eccles' «expectancy-value» teori (gjengitt av Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 149). De forventede verdiene av en handling er med på å regulere motivasjonen. En kan snakke om indre og ytre motivasjon i denne sammenhengen. Lekser kan oppfattes som begge deler gjennom at lekser i seg selv kan være en ytre motivasjon for å prestere (hvis leksene gir positive opplevelser). Som en indre motivasjon kan lekser bidra gjennom at eleven selv ser at gjennom å gjøre lekser øker ferdigheter og kunnskap som deretter kan gi avkastning i form av for eksempel videre skolegang, arbeidsmarked eller lignende.

Det foreligger sterke koblinger hvor et barns tidligere mestringer predikerer videre handlinger (Campbell, 2011). «Expectancy-value» teorien kan modelleres inn i fire underliggende komponenter; tilegnede verdier (viktigheten av å gjøre det bra), personlig glede, oppfattet viktighet for fremtiden og kostnaden (satt opp mot andre mål) (Eccles & Wigfield, 2002).



(Eccles & Wigfield, 2002, s. 199)

Eccles' modell for motivasjon kan ansees som kompleks og sammensatt, men den tar for seg mange viktige momenter som en kan ta med i beregningen når en ser på elevs motivasjon. Det må ha nytte og hensikt for elevene at de får lekser. Hvis en ser på tidligere utgitt litteratur på emnet lekser og hjemmearbeid så harmonerer Eccles' teori med for eksempel de sentrale anbefalingene gitt fra Udir (Utdanningsdirektoratet, 2016). Teorien, i motsetning til Bandura, legger mer vekt på personlige forventninger (Eccles & Wigfield, 2002, s. 119). En kan finne paralleller hos Eccles og kollegaers tankegods til Banduras teorier rundt «self-efficacy». Banduras teori, kort fortalt, omhandler individets selvtillit i sine ferdigheter for å organisere og utføre en handling for å løse et problem, eller en oppgave (i følge Eccles & Wigfield, 2002). Eccles' modell er etter min faglige oppfatning og sett i et pedagogisk og pedagogisk-psykologisk perspektiv, mer til nytte for mitt eget arbeid og virke for å kunne forstå elevs motivasjon og opplevelse av lekser i skolen.

Denne modellen for motivasjon har jeg definert som relevant for denne studien med grunnlag i personlige forventninger og det bakenforliggende, eller den subjektive opplevelsen rundt lekser. Modellen til Eccles tar mellom annet hensyn på hvordan barn tolker opplevelser, basert på tidligere erfaringer, følelser involvert, sosial demografi og holdninger fra andre knyttet til barnets opplevelser for å nevne noen relevante punkter.

3.0 Vitenskapsteori og metode

Den metodiske forankringen for denne studien er knyttet til den hermeneutiske og fenomenologiske tradisjonen. Hermeneutikk bygger på å fortolke og skape meninger i fenomener, nærmere presisert det skrevne, tekster (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Hermeneutisk metode vil være naturlig å bruke da denne studien vil innhente beretninger og informasjon som igjen må forstås, eller tolkes, basert på forståelsen som informantene gir om lekser. Siden fenomenologisk metode og tradisjon også har som overordnet ønske å få en bedre forståelse av og innsikt i hvordan mennesker har det og lever (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016), vil denne tilnærmingen falle naturlig som metodegrunnlag for denne studien.

Som beskrevet tidligere kan lekser ansees som et fenomen i seg selv og er mer en tradisjon, eller sedvane, i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2016). Gjennom hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, i sammenheng med det vitenskapsteoretiske grunnlaget basert på livssyklusene og speilingsteorien til Erikson og Mead, er det ønskelig med dette forskningsprosjektet å finne tegn på hvordan elever opplever lekser. I tillegg hvordan elever kan bli preget av dette fremover gjennom deres egne uttalelser, tanker og refleksjoner.

3.1 *Forskningsdesignet*

Designet som er valgt er fenomenologi. Det kan enkeltvis forklares som «læren om fenomenene» (Johannessen et al., 2016, s. 78). I og med at jeg har intensjon om å få rede på elevers oppfatninger og opplevelser rundt et emne, eller tema, som igjen er subjektive, finner jeg fenomenologisk tilnærming mest egnet. Fenomenologi er definert som et kvalitativt design (s. 78). Ut i fra dette brukte jeg dybdeintervju (Tjora, 2017) som metode med støtte i løsningsfokusert tilnærming (LØFT-metoden) (Vogt, 2016, s. 195) og Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Harper & Thompson, 2012).

Siden denne studien omhandler lekser og intervjuobjektene vil være skoleelever, vurderte jeg dybdeintervju som mest hensiktsmessig da denne intervjuformen baserer seg på samtalen for å komme inn på hvilke oppfatninger informantene har om sitt liv og virke (Tjora, 2017, s. 114). Denne metoden er av fenomenologisk karakter, hvor en ønsker å forstå hvordan, i dette tilfellet elevers subjektive erfaringer av lekser.

3.2 *Utvalg*

Med grunnlag i dybdeintervju med støtte fra LØFT-metoden og IPA ble det gjort et strategisk utvalg med tanke på informanter og omfang. 19. juni 2019 ble godkjenningen fra Norsk senter for forskningsdata gitt. 23. juli 2019 ble det sendt ut informasjonsskriv med rekrutteringsbrev til to skoler i Nordland fylke, hvor en skole gav tilbakemelding med informanter og prosjektstarten var 1. august 2019. Tilbakemelding fra informanter kom 16. september 2019 og i tidsrommet 26.–27. september 2019 ble intervjuene gjennomført med informantene.

Til sammen kunne det bli totalt 20 informanter basert på materialet som ble utsendt. I dette utvalget kom det til sammen fire svar og av disse ble alle fire valgt ut til gjennomføring av intervju. Kjønnbalansen var fordelt med to gutter og to jenter. Alle informanter tilhørte en aldersgruppe som var mellom 13–16 år og var elever ved samme skole. I denne studien vil elever og informanter bli brukt som begrep om hverandre.

3.2.1 Refleksjoner og vurderinger på utvalg og metode

Dybdeintervju som metode kan gi noen utfordringer. Intervju kan gi mye informasjon med få respondenter. Det var ikke tenkt å være mange intervjuer med i denne studien. Fire til åtte informanter ble i planleggingsfasen ansett til å være tilstrekkelig.

Intervju tar tid og det er noe som i denne studien var begrenset. Utfordringene her ville ligge i samtykkene. De som deltok, kunne trekke sitt samtykke hvis de ønsker det og da vil ikke det datamaterialet være mulig å bruke hvis det skjer. Det er frivillighet som styrer datamaterialet og det var derfor viktig at både formuleringer og konfidensialiteten til informantene blir ivaretatt så godt som overhode mulig i denne studien.

3.3 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikken som metode og teori kan forklares enkeltvis med å forklare, eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1993). Med forklaringskunst mener en å forklare, forstå og fortolke fenomener som en observerer. Vi mennesker observerer, sanser og får med oss det som skjer rundt oss og setter dette i en eller annen form for sammenheng. Som observatører i vårt eget liv og virke gjør vi oss opp forståelser og forklaringer basert på de forutsetningene vi innehar fra før (Kvale et al., 2015, s. 44). Denne måten å forklare på, finner en bl.a. hos Popper og Gadamer (gjengitt av Gilje & Grimen, 1993, s. 148) under begrepet forforståelse. Dette begrepet vil muligens mange pedagoger kjenne igjen når en snakker om førforståelse i arbeid med for eksempel tekst jamfør «Leselos»-metodikken (Engen & Helgevold, 2017). En aktiverer ens allerede iboende kunnskaper om et emne for så kunne bruke dette og bygge videre på ny kunnskap eller forståelse.

Med hermeneutikken som tankegods vil en komme inn på fenomenologien. I fenomenologien ønsker en å få en dypere og større innsikt i hvordan folk opplever eller har det (Johannessen et al., 2016). I bunn og grunn kan en sammenfatte det til å få en forståelse av de data og observasjoner en som forsker i et studium gjør og gjøre det meningsfullt og potensielt anvendbart videre for andre.

En kan påstå at de fleste kan uttale seg om lekser, enten de er fagpersoner i skolen eller ikke. Dette tilsier gode muligheter for å kunne innhente data på fenomenet. Den potensielle mengden data som måtte være tilgjengelig, for å finne mening og forståelse for fenomenet, kan være stor. Men det er viktig å være klar på hva en ønsker å få ut av det. Det er her forskningsspørsmålene kommer inn som støtte. Gjennom hermeneutisk og fenomenologisk teori ønsker en å se på hvilke holdninger som foreligger til lekser og hvordan barns psyke og motivasjon muligens kan bli preget av dette.

3.4 Metode

Ved studier som omhandler hvordan mennesker opplever et fenomen- eller en situasjon og hvordan dette påvirker en, er det utfordrende å bare se på en enkelt metode. Som nevnt tidligere har studien en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming hvor en søker etter å tolke og forstå menneskers opplevelse av et fenomen, herunder lekser. Med å ta i bruk de sju stadiene for validering¹ (Kvale et al., 2015, s. 278) vil metoden i denne studien kunne best mulig kvalitetssikres. Gjennom de teoretiske forutantakelsene som er gjort, har dette ledet ut til forskningsspørsmål som viser kobling mellom teori og forskningsspørsmålene. Siden prosjektbeskrivelsen, intervjuguiden og søknaden til Norsk senter for forskningsdata er godkjent og med det kvalitetssikret, vil planleggingen av denne studien være ivaretatt. Intervjuene som har blitt gjennomført, har vært fundamentert på gjennomtenkte spørsmål. Disse har vært relevante for studien, men også personvern og integritet har blitt ivaretatt. Parafraiseringer har blitt brukt i intervjusituasjonen som et ledd i å sikre at den informasjonen som ble gitt fra informantene var sannferdig. I prosessen med transkribering ble lydopptakene skrevet ned slik de ble sagt, det vil si at alt ble ordrett skrevet ned så tilnærmedeslikt dialektmålet til informantene som var mulig. Videre foreligger analysen og valideringen av intervjuene. Disse omhandles i et senere kapittel, men de spørsmålene som stilles til intervjuteksten og de tolkningene som har blitt gjort er sannferdig knyttet opp til det en ønsker å få frem i denne studien. Elevens stemme og subjektive opplevelse er de sentrale punktene. Avslutningsvis kommer en inn på rapporteringen. Denne masteroppgaven er svaret som tilsvarer rapportering. Oppgaven gir en beskrivelse av hovedfunnene og leser (herunder veileder og eksamenskommisjonen) sin rolle er med på å bedømme validiteten.

¹ De sju stadiene for validering jamfør Kvale og Brinkman er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analyse, validering og rapportering.

3.4.1 Dybdeintervju

Bruk av intervju i denne studien ble planlagt og utformet som dybdeintervju. En annen benevnelse er «semistrukturerte intervjuer» (Tjora, 2017, s. 113). Siden denne studien omhandler lekser og intervjuobjektene vil være skoleelever, ble dybdeintervjuer ansett å være hensiktsmessig da denne intervjuformen baserer seg på samtalen for å komme inn på hvilke oppfatninger informantene har om sitt liv og virke (2017, s. 114).

Til intervjuene har det vært nødvendig med utarbeiding av intervjuguide samt gjennomføre noen prøveintervju før selve intervjuprosessen ble satt ut i live. Strukturen på selve guiden er tiltenkt å basere seg på: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Tjora, 2017, s. 147). Hensikten med intervjuguiden var å være en støtte for en tiltenkt mer naturlig og reflekterende samtale. Fokuset med intervjuene vil være elevenes oppriktige opplevelse av lekser som metode og redskap i deres egen skolehverdag, hvordan lekser påvirker deres indre tankegods og selvoppfatning og hvordan dem ser for seg at dette påvirker dem fremover.

3.4.2 Intervjuets struktur

Intervjuene ble satt opp med en fast struktur for alle informantene, det vil si det var faste holdepunkter som ble gjennomført med alle. Intervjuene startet med en uformell prat på ca. fem minutter. Etterfulgt av mellom fem til 10 minutter på gjennomgang av tema, begrepsavklaringer og formål med intervjuet. Informasjon om anonymitet, samtykke og retten til å trekke samtykket ble også tatt opp. I informasjonsdelen ble avslutningsvis gjort rede for at det ble gjort lydopptak av intervjuet. Hvis det var noe uklart ble også dette gjort i denne runden. Etter informasjonsdelen startet opptak og selve intervjuet.

Spørsmålene var delt inn i introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål og nøkkelspørsmål (Tjora, 2017). Denne strukturen la opp til både en oppvarming i samtalen, men også en naturlig oppbygning til de sentrale spørsmålene som skulle være med å besvare denne masteroppgaven.

Helt til slutt ble intervjuene gjennomgått med informantene gjennom parafrasering av besvarelsen og det ble gitt muligheter for informantene å komme med eventuelle tilføyelser. Parafrasering, eller bekræftende lytting, ansees som en viktig del av det helhetlige intervjuet og et sentralt element i den gode samtalen med andre mennesker (Sundqvist, 2014, s. 102). Gjennom parafraseringer viser jeg som intervjuer informantene at jeg faktisk har hørt etter hva dem har sagt og samtidig kunne verifisere det.

3.4.3 Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)

I anledning bruk av dybdeintervju og med den hensikt å få frem elevstemmen rundt lekser som tema så var metoden Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) sett på som en god støtte metodisk og som hjelp i analysen av materialet som fremkom. IPA er en tolkende (hermeneutisk) og fenomenologisk metode som har til hensikt å få frem meninger av erfaringer (Harper & Thompson, 2012, s. 102) hos en person. Metoden har utgangspunkt innenfor psykoterapien og gir mulighet for en dypere forståelse av informantens opplevelser, tanker og følelser rundt deres livsverden. Til tross for sin anvendelse innen psykologien så har denne metoden også filosofiske røtter. Hovedpoenget er å skape en forståelse og dette samsvarer med hensikten til denne studien som ble gjennomført. En av fordelene med IPA er at denne metoden ikke krever en stor gruppe informanter. Det er kvaliteten og innsikten fremfor mengden som er hovedpoenget (s. 104).

IPA kommer mest til syne med måten spørsmålene til informantene ble utformet. Fraser som «Hva tenker du...», «Hva slags følelser opplever du?» og «Opplever du..?» går igjen i intervjuguiden (se vedlegg). Denne utformingen har blitt valgt for å kunne gå dypere inn i materien, eller komme til kjernen (Smith, Larkin & Flowers, 2009, s. 68). Denne utformingen er også med på å gjøre spørsmålene med sitt innhold mer personlig og relevant for informanten.

Gjennom bruk av IPA vil en kunne sette opp i transkriberingene forklarende kommentarer og gjennomgående temaer (2009, s. 92). Disse vil være avgjørende når en skal analysere og se etter gjennomgangstemaer som for eksempel mestring, nederlag, ulike sinnsstemninger og motivasjon. Gjennom å kartlegge de gjennomgående temaene vil en også kunne sette dette

opp mot den teoribasen denne masteroppgaven er fundamentert på. IPA er i denne sammenhengen et støtteverktøy for strukturen og oppbygningen for intervju som metode. Dette er også en tilnærming som jeg bruker i min yrkesutøvelse som pedagogisk-psykologisk rådgiver og ser god nytte i.

3.4.4 LØFT-metoden

Løsningsfokusert tilnærming (LØFT) er en veiledningsmetode som har sitt fokus på å fremme mestring og løsninger (Vogt, 2016, s. 195). Denne metoden oppsto som en motreaksjon på det negative, eller problemene, som historisk har vært vektet hos de profesjonene som har gitt hjelp og rådgivning (2016). Hovedpoenget med LØFT-metoden er å løfte frem rådsøkere og finne de gode kvalitetene som dem igjen kan bygge videre på.

LØFT-metoden kan knyttes opp mot modellene til Carkhuff og Egan, men metoden har noen elementer som stikker seg ut. «Mirakelspørsmål» er en av dem. En ber rådsøker om å tenke gjennom og se for seg hvis det har skjedd et «mirakel». Mirakel kan for eksempel være at et problem plutselig har blitt borte og hvordan vil verden se ut da? Til denne masteroppgaven inneholder intervjuguiden et slikt spørsmål; «Hvis det blir slutt på lekser, hva tenker du om det? Hva vil du da gjøre hvis de blir borte?». Hensikten er å få informantene til å tenke over hva de kan gjøre hvis den tiden de bruker på lekser, plutselig blir åpent for andre sysler.

3.4.5 Behandling av data til funn og analyse

Intervjuene ble gjennomført gjennom to dager med skolebesøk og i skoletid. Dette ble gjort av hensyn til informantenes skoletid, tilværelse og i en arena de følte seg trygg og komfortabel med. Alle intervjuene ble gjennomført med to diktafoner (Zoom H4n og Olympus VN-541PC) av den hensikt å sikre opptak skulle én av disse svikte under intervjuene.

Etter at intervjuene var gjennomført ble disse lastet opp til OneDrive via Nord universitet. Dette for å ivareta personvern og sikkerhet rundt informantene. Lydopptakene ble gjennomlyttet flere ganger og transkribert ordrett/verbatim og lydnært/fonetisk (skriftspråket samsvarer med det som sies) (Røslund, 2018) i Word. Valg av disse to tilnærmingene ble

gjort av hensyn for å få med alle språklige variasjoner som eller kunne falle bort om en konverterte dette over til bokmål. Videre, når sitater fra informanter refereres til i tekst, vil disse være oversatt til bokmål. Dette av hensyn til leser da informantene viste sterkt utpregede dialekter som kan være vanskelig å forstå hvis en ikke er i fra det aktuelle geografiske området.

Transkripsjonene ble etter ferdigstilling lagt inn i programmet NVivo 12 for koding. NVivo 12 opererer med begrepet «noder» når en koder i programmet. For enkelhets skyld vil begrepet koder kun bli brukt videre her. Etter bearbeiding i NVivo 12 ble resultatene av kodingen eksportert til PDF og videre ført inn i Excel. Dette ble gjort av hensyn til det videre arbeidet når en skulle legge til forklarende kommentarer til kodene, altså gjøre analysen og tolkningen knyttet til både utsagnene fra informantene og kodingen. Dette er den analytiske og tolkningsbaserte delen knyttet opp til IPA hvor en ser etter gjennomgående temaer (Smith et al., 2009, s. 92-96). Totalt gav dette tre temaer som gikk igjen og danner hovedfundamentet i denne studien. Disse ble igjen grunnlaget for analysen og muligheten for å besvare problemstillingen.

3.5 Søkeprosessen for forskningsartikler

Metoden som ble benyttet for innsamling av vitenskapelige artikler var litteratursøk (Johannessen et al., 2016). Hensikten med søket var å få en oversikt over forskningsbasert materiale om lekser. Søkemotoren som ble brukt var Oria, gjennom Nord universitet. Søkeordene som ble benyttet var *homework AND ((elementary OR middle) and school) AND motivation AND parenting AND student*. I perioden disse artiklene ble innhentet skjedde det en omlegging i systemet Oria og derfor er disse søkeparameterne valid etter den gamle utgaven av Oria. Hovedsøket gav ingen direkte treff, men med en innsnevring på årstall og fagfelleverderte tekster kom utvalget ned til 1016 mulige artikler.

Først ble artiklene snevret inn til bare å gjelde 2017 siden min innhenting startet høsten 2018. Dette gav et resultat på 157 artikler. Dette var ikke bare relevante artikler og forskningsresultater for denne studien og dermed måtte spennet på aktuelle år utvides og gås nærmere inn i til selve masterstudiet. I søkefunksjonen ble det huket av for «fagfelleverdert».

Artiklene som ble brukt som utgangspunkt i denne studien er begrenset til perioden 2013 til 2017. Spennet på år ble valgt primært for å se bredde og variasjon i resultater. Alle artiklene er publisert og skrevet på engelsk. Til denne masteroppgaven har jeg derfor prioritert å bruke engelske artikler. Jeg prøvde å gjennomføre tilsvarende søk med norske søkeparametere, men det gav bare resultater direkte knyttet opp mot helse og var heller ikke relevant, hverken tema- eller innholdsmessig.

Det foreligger noen rapporter som forteller om foreldres betydninger i tilknytning til barns arbeid med lekser. Rønningen (2010) har i sin rapport kommet med noen forklaringer, men noen direkte vitenskapelige artikler på norsk klarte jeg ikke å finne i denne søkeperioden som samsvarer med nyere dato, med unntak av Holtes artikkel (2016). Hennes artikkelen fant jeg ikke direkte ved hjelp av tidligere gitte søkeparametere, men gjennom et direkte søk på forfatter. En annen metode som ble benyttet var å sjekke opp kildene i allerede publiserte fagfelleverderte artikler og sjekke ut deres relevans for min studie.

3.6 Gyldighet, generaliserbarhet og etterprøving av studien

Et hvert forskningsprosjekt vil ha et krav om pålitelighet, troverdighet og mulighet for etterprøving av studien (Johannessen et al., 2016). Pålitelighet i kvalitativ forskning opplever ennå diskusjon. Hvis det kun er på pålitelig gjennom å oppnå tall- eller sum (Kvale et al., 2015, s. 276), av det en forsker på så er denne studien nok ikke det mest pålitelige med tanke på etterprøvbarehet. Det har lite for seg siden det er samtalen som styrer datamengden (Johannessen et al., 2016, s. 231) og dette er både situasjonsbetinget gjennom elevenes humør og tilstedeværelse, samt informasjonen som kommer frem vil variere fra informant til informant. For å styrke påliteligheten i denne studien er det viktig at jeg som forsker forholder meg objektiv, men også at informantene som blir valgt ut, blir overveid. Med dette menes det at informantene som deltar i denne studien vil ikke være elever som mottar spesialundervisning. Det betyr videre at dette ikke er elever som har sakkyndig vurdering, ei heller en individuell opplæringsplan. Dette vil være viktig hovedsakelig fordi elever som har sakkyndig vurdering er elever som allerede har en eller annen form for vanske og deres arbeid med lekser kan være påvirket av dette. For å styrke objektiviteten vil det ikke være informanter som jeg har kontakt med ellers gjennom min jobb som PP-rådgiver. Hvis det er elever som jeg har jobbet sammen med som rådgiver så vil deres svar i intervju situasjonen kunne være farget av tidligere samtaler eller lignende.

Det som vil skape troverdighet for denne studien ligger i «håndverket», kvaliteten som jeg i forskningen vil gjøre. Hvordan spørsmålene er formulert, hvordan jeg som intervjuer opptrer, behandler, fremstår og rapporterer resultatene vil legge grunnlaget for hvor troverdig denne studien om lekser og elevers opplevelse rundt lekser som «skolsk» metode er. Derfor vil et godt forarbeid med oppsett av intervjuguide, men det vil også være hensiktsmessig at informantene som deltar i intervjuene får lese gjennom transkripsjonene av intervjuene som da videre skal brukes i studien. Resultatene fra denne studien om lekser vil være hentet inn fra en skole og ha lik kjønnsfordeling på informanter. Gjennom at informantene har fått de samme utgangspunktene i intervjuene og at det har blitt foretatt strategiske valg av informanter vil denne studien kunne vise til troverdighet.

Etterprøvingen av denne studien ville basere seg på kodingen gjort på grunnlag av intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 233) og sette den inn en ny konstruert kunnskap om, i dette

tilfellet, lekser. Resultatene vil også kunne etterprøves i den forstand at den samme intervjuguiden tas i bruk i en større gruppe informanter, i andre geografiske områder og deretter se på resultatene.

3.7 *Forskningsetikk og personvern*

Når en skal innhente informasjon og føre samtaler med mennesker er etikken og respekten for disse menneskene det viktigste en må ha i bakhodet. Uansett når en er i samhandling med andre mennesker må en utøve respekt for deres meninger, tanker og livsanskuelse. Denne studien skal være og gjennomføres etter De nasjonale forskningsetiske komiteene sine forskningsetiske retningslinjer. Når det gjelder sikkerheten rundt datamaterialet for denne studien så ble all data fra spørreundersøkelser og intervjuer lagres eksternt på OneDrive via Nord universitet. For å trygge dette videre, ble det i prosessen med å skrive for denne studien også lagret sikkerhetskopier med kryptering av tekstmaterialet via Onedrive. Dette for å sørge for best mulig sikkerhet sånn at denne studien ikke skal komme på avveie.

Uansett om det gjelder intervju med enkeltpersoner eller spørreundersøkelser må ikke informantene risikere å komme til skade i noen som helst form (Tjora, 2017, s. 175). Likeså må deltakelsen i studien basere seg på frivillighet (Johannessen et al., 2016, s. 86). I denne studien var deltakelsen i intervjuene frivillige og informantene (dette inkluderer også foresatte) kunne når som helst trekke sitt samtykke. Videre var det viktig å tenke på at i intervjuene var det barn involvert. Deres sikkerhet måtte ivaretas og trygges best mulig. Derfor forelå det et grundig samtykkeskjema for barnas deltakelse i spørreundersøkelsene og intervjuene. I dette samtykket måtte både foresatte og elevene signere.

3.8 *Tidsplan*

Planen for denne studien var i følgende deler:

- Praktisk planlegging (ferdig intervjuguide, innhenting av godkjenning NSD for deretter sende ut og skaffe informanter): Juni, juli og august 2019
- Datainnsamling: August og september 2019
- Bearbeiding av data: Oktober, november og desember 2019
- Oppgaveskriving: Januar til april 2020.
- Levering av masteroppgaven: 15. mai 2020.

Da jeg gjennomførte denne studien samtidig med full jobb, var det nødvendig å sette opp både et realistisk tidsperspektiv, men samtidig ha rom for at det kunnen skje uforutsette ting.

Derfor valgte jeg å bruke god tid i starten både når det gjeldt intervjuguide, godkjenninger, informantinnhenting og innsamling av data. I og med at jeg hadde valgt dybdeintervju som metode, kunne det være noen fallgruver som oppsto. Det kunne oppstå vansker med å skaffe informanter, informanter kunne trekke sitt samtykke og skriveprosessen i seg selv kunne støte på hinder. Med dette i tankene ønsket jeg å legge et tidsløp som både tok høyde for utfordringer, men samtidig ga mulighet for at studien kan slutføres innen normert tid.

4.0 Funn og analyse

I denne studien kom det frem tre temaer: Motivasjon, praktisk påvirkning og psykisk og emosjonell påvirkning. Alle disse har sin innvirkning hvordan elever opplever det å få og arbeide med lekser. I prosessen med transkribering kunne en valgt flere undertemaer, men dette ville igjen gjort besvarelsen mer uoversiktlig. Av den grunn har disse tre temaene blitt satt som den overordnede helheten for studien. For å skape et helhetlig bilde til analysen ble det valgt å behandle de tre hovedtemaene separat. Temaene blir deretter sammenfattet til slutt og danner grunnlaget til drøftingen senere. Deler av innholdet innad i temaene er samsvarende med spørsmålene gitt under intervjuene. Dette vil være naturlig siden spørsmålene i seg selv prøver å hente inn følelser og opplevelser som tema.

Til hvert tema vil det først omhandle de sentrale funnene som har fremkommet. Her vil også spørsmålene som informantene fikk være med. Til funnene vil et utvalg av sitatene, oversatt til bokmål, komme frem som et ledd i beskrivelsen. Dette som en del av oppgavens bevisbyrde. Etterpå kommer en analyse for hva dette betyr, kan bety og hva funnene viser med teoretiske forankringer og sammenfatning knyttet til litteratur. I analysen vil noen sitater bli fremhevet for å eksemplifisere innholdet. Hvert tema vil bli behandlet med funn og analyse separat for å få en strukturert oversikt og til slutt vil det bli gjort en sammenfatning av analysen.

4.1 Funn: Motivasjon

Til temaet motivasjon ble informantene stilt spørsmålet «Hva tenker du på når du hører ordet «lekser»?». Dette var introduksjonsspørsmålet og en del av rammen for å få frem de umiddelbare tankene informantene hadde om lekser. Alle informantene viser til en viss grad kobling til definisjonen på lekser som ble gitt før i rekrutteringsbrevet og ved starten på intervjuene. Det kan tenkes at dette har vært med å farge deres oppfatning. Informantene svarte det de forventet at intervjuer ønsket, men de viste også med egne ord hvilke assosiasjoner de hadde gjort seg. Lekser fremstår som arbeid med oppgaver (skolerelatert) som gjøres etter skoletid. I tillegg fremkommer implikasjoner på at lekser ikke oppleves som lystbetonet, det er kjedelig og et «nødvendig onde», noe som må gjøres. Allerede i starten av intervjuene gav noen av informantene signaler på at lekser var noe som opplevdes som strevsomt.

Utvalgte sitater fra informantene:

«...skoleoppgaver som man gjør hjemme.»

«Generelt, ehh, oppgaver.»

«Men det skulle fortsatt vært mindre lekser.»

«Da tenker jeg på arbeid etter skolen.»

«Strev.»

Informantene svarte på spørsmålet «På en skala fra 1–10, hvor viktig mener du lekser er for at du skal lære? 1=veldig lite, 10=veldig mye». Tre av informantene gav sine svar mellom tallet 3 og 4, mens én informant la seg mellom tallene 4 og 5.

Utvalgte sitater fra informanter:

«Kanskje tre, fire.»

«Tre, fire kanskje.»

«Jeg er litt usikker fordi jeg føler selv at lekser, skal jo ikke lære hjemme man skal jo lære på skole så en fire til tre, tre til fire!»

«Kanskje fire, fem.»

Informantene fikk spørsmålet «Hva tenker/mener du er hensikten/poenget med lekser?». Hensikten oppleves som en forsterkning av å huske skolefaglig innhold. Her finner en kobling til det med repetisjoner av ferdigheter og automatisering av ferdigheter som knyttes opp til pugging. Informantene ser viktigheten av å huske det de lærer og at lekser på den måten blir et verktøy for akkurat det å huske. Lekser blir sett på som «verktøyet» for at skolearbeidet skal bli gjort, men informantene kommer også med innspill som forteller at skolearbeid skal gjennomføres på skolen, ikke hjemme eller utenom skolen. Lekser ansees også på som et middel hos informantene for mengde, hvor mest mulig arbeid må til for et godt resultat.

Utvalgte sitater fra informantene:

«Sånn for at man skal få gjort mer skolearbeid.»

«Det er jo sånn at vi får gjort skolearbeidet.»

«Hensikten er jo vel egentlig for at man skal huske temaene bedre og lære dem bedre.»

Til temaet motivasjon ble informantene gitt spørsmålet «Hva tror du må til for at du skal lære mest mulig under skolegangen din? Tenk fritt!». Dette spørsmålet hadde en korrelasjon med spørsmålet «Kan du beskrive hvor og hvordan du jobber med lekser?». Her var intensjonen å få frem læringsstrategiene og hvordan informantene opplevde å lære best mulig.

I dette temaet kom både praktisk og teoretisk arbeid frem som strategier informantene foretrakk å bruke. I tillegg kommer det både frem individuelt og gruppebasert arbeid som foretrukne metoder. Noe som også kom frem i funnene er at praktisk og muntlig arbeid var noe både guttene og jentene trakk frem som metoder de foretrakk i sin læring. Dette kan ikke generaliseres grunnet det begrensede utvalget, men sett i helhet en interessant tilbakemelding fra informantene.

Teoretisk arbeid, her av typen lesing og individuelt arbeid med oppgaver som metode, fremkommer det hos informantene at denne typen arbeid går bra for dem. Men dette er under forutsetning at konsentrasjonen er på plass slik de oppfatter det. De opplever å måtte ha det

rolig rundt seg og være mentalt skjerpet for å kunne lese og arbeide selvstendig med oppgaver.

Utvalgte sitater fra informanter:

«Jeg lærer nå ganske mye med at vi sitter og jobber i boka. Sånn hvis jeg konsentrerer meg veldig, da er det ikke noe problem, lærer kanskje mest i boken tror jeg, men det er ganske artig hvis vi har en natursti med planter og den type ting.»

«Det må nesten være at vi ikke bare sitter med boka, at vi gjør sånne praktiske ting også.»

«Jeg tenker muntlig, når læreren snakker til alle sammen og av vi ikke bare blir sittende å jobbe i en bok hver for oss. Så tenker jeg muntlig er det som påvirker meg mest i den positive måten.»

I spørsmålet «Opplever du at foreldrene dine støtter deg med lekser? Hvis ja, hvordan?» kommer det i funnene frem at alle informantene opplever støtte fra sine foreldre når det kommer til lekser og arbeidet med dem. Det fremkommer også at foreldrene har vært i kontakt med lærerne når det kommer til lekser og arbeidet med dem.

Noen av informantene opplever både støtte i form av praktisk hjelp med arbeidet de sitter med, men også i form av motivasjon og oppmuntring til gjennomføringer av leksearbeidet.

Utvalgte sitater fra informanter:

«Ehhh, ja.»

«Ja, når jeg spør mamma «kan du hjelpe meg?» så sier hun ja. Hvis hun ikke kan, at hun hjelper søsteren min med leksene så sier pappa da «Jeg kommer».»

«Ja.»

«Nei, kommer og hjelper meg hvis jeg spør om hjelp.»

På samme måte som en ønsket å se på støtten fra foreldrene når det kom til lekser, var det like viktig å se på temaet om støtte fra lærerne også var til stede. Informantene fikk her spørsmålet «Opplever du at lærerne dine støtter deg med lekser? Hvis ja, hvordan?». Funnene viser at alle informantene opplever å få støtte hos lærerne sine med lekser. Det fremkommer også at informantene får muligheter til å ferdigstille leksene sine på skolen hvis de ikke har fått det til hjemme.

Noen av tilbakemeldingene viser at det kan foreligge variasjoner på grad av støtte fra lærerne. Særlig en av informantene var tydelig på at støtten fra lærerne var noe personavhengig.

Utvalgte sitater fra informantene:

«Hvis det er noe jeg lurer på som jeg ikke gjorde dagen før fordi jeg ikke visste det, så går jeg nå på skolen og spør læreren om hvordan man gjør det og så viser hun meg det.»

«Ja, men de...»

«De hjelper meg hvis jeg trenger hjelp. Men jeg vil ikke si at de liksom tenker over hvor mye vi faktisk bruker tiden på hjemme til lekser. Vi får lov til å jobbe med de på skolen og men vi får jo andre oppgaver i tillegg å arbeide med på skolen sånn at vi får jo uansett veldig mye jobbing, jobbe med hjemme.»

Rundt temaet motivasjon fikk informantene også følgende spørsmål: «Kan du fortelle hva slags type, eller hvilke lekser du gjør?». I utgangspunktet var tanken med dette spørsmålet å få frem hvilke arbeidsmetoder eller varianter av lekser informantene fikk. Men gjennom samtalen kom det frem at informantene knyttet fag til type lekser. Det vil si at de assosierte lekser til bestemte fag og dermed knyttet dem sammen til for eksempel matematikklekse, norsklekse og engelsklekse. Siden intervjuet var semistrukturert måtte jeg stille spørsmål på hvilke fag elevene opplevde å ha lekser i siden utgangsspørsmålet fra intervjuguiden ikke var like presist for alle informantene. I forståelsen av hvordan motivasjonen blir påvirket er det, etter min pedagogiske oppfatning, viktig at en får oversikt over innholdet. Hvilke fag som går igjen i leksene som informantene har, forteller hva de opplever i det daglige. Lite variasjon i fag, samt metode, i leksene kan få innvirkning på motivasjonen. Ikke alle informantene var like nyansert, men det som kom frem var todelt; både basisfag (matematikk, norsk og engelsk) og humaniora/realfag var gjengangere samt at det kunne være mengder med lekser.

Utvalgte sitater fra informantene:

«Sånn som i matematikk, norsk, engelsk, naturfag og samfunnsfag.»

«Vi gjør oppgaver i boken.»

4.2 Funn: Praktisk påvirkning

Spørsmålet omkring hvor leksene ble gjort hadde som hensikt å få en kartlegging over den praktiske, reelle situasjonen hvor informantene gjennomførte leksearbeidet. Gjennom dette spørsmålet fikk jeg et innsyn i både hvordan informantene arbeidet, men også litt om hvilke strategier de selv foretrakk når de skulle arbeide. Pedagoger arbeider med arbeid- og læringsstrategier i klasserommene og et innblikk i hvilke strategier som ble gjennomført utenfor skolen vil være nyttig for hvordan en tilrettelegger og gjennomfører læring for elevene.

Informantene gir tilbakemelding på at arbeid på soverommet, ved kjøkkenbordet eller en kombinasjon av disse to er de mest vanlige områdene i hjemmet hvor de sitter med leksene sine. De gir inntrykk av at de jobber selvstendig og hvis de trenger hjelp så tilkaller de sine foreldres oppmerksomhet. Informantene gir også inntrykk av at fred og ro i arbeid er viktig for dem, de ønsker å ha det stille rundt seg for å kunne konsentrere seg om arbeidet sitt. I dette signaliserer de at å jobbe på soverommet gir mer ro enn å jobbe ved kjøkkenbordet hvor potensielt deler av familien også oppholder seg i en viss grad.

Utvalgte sitater fra informantene:

«Jeg sitter på rommet mitt, jeg har et sånt bord der som jeg bruker å gjøre leksene på, med lys og sånt. Og hvis det er noe jeg lurer på så spør jeg mamma.»

«Ehh, jobber nå inne på rommet mitt. Så gjør jeg, gjør kanskje halve matteleksen så tar jeg meg litt å spise også gjør jeg den andre halvparten.»

«Jeg jobber ved kjøkkenbordet. Skriver.» [Intervjuer: «Hvis du har leselekser, sitter du også da og gjør dem ved kjøkkenbordet?»] «Ja.»

Konsekvenser av lekser er tematisk nært tilknyttet følelsene av å arbeide med lekser. I den sammenheng ble dette temaet trukket ut ifra tilbakemeldingene informantene kom med i spørsmålet «Hvordan opplever du at lekser påvirker deg?». For å få en nærmere presisering fikk noen av informantene et oppfølgingsspørsmål av typen «Går de ut over noe?». Dette var en dialektmessig presisering. Men til forskjell fra følelser og opplevelser så var hensikten med spørsmålene nærmere knyttet til å se på hvilke konsekvenser leksearbeidet hadde i praksis for informantene, hvordan nærmiljøet eventuelt ble påvirket.

Lekser får konsekvenser for informantene. Funnene viser at fritiden til informantene ifølge dem selv er påvirket ganske mye. De må velge mellom lekser og fritidsaktiviteter. Men det antydes i tilbakemeldingene at psyken påvirkes. Utmattelse, tap av mellommenneskelige relasjoner og sviktende motivasjon fremkommer hos informantene i deres tilbakemeldinger.

Utvalgte sitater fra informanter:

«Bortsett fra fritiden min og så får jeg melding blir ‘du med på butikken for eksempel’, så var det nå disse leksene, må haste meg med å suse gjennom leksene og se om jeg får tid.»

«Det går jo utover fritiden min til å gjøre ting på ettermiddagene etter skolen.»

«Det påvirker meg jo med at jeg ikke får gjort ting jeg har lyst til å gjøre.»

Informantene fikk spørsmålet «Hvis det blir slutt på lekser, hva tenker du om det? Hva vil du gjøre hvis dem blir borte?». Hensikten med dette spørsmålet ligger i prinsippene bak LØFT-metoden og «mirakelspørsmål» (Vogt, 2016, s. 195) hvor en ønsker å dra frem positive kvaliteter og se løsninger for fremtiden. Hvis informantene hadde negative assosiasjoner eller koblinger til lekser, hvilke gode kvaliteter kunne de se for seg hvis lekser en dag skulle bli borte fra norsk undervisningspraksis. Gjennom utsagnene til informantene kom det frem to funn; mer tid til venner og familie og mer mulighet for å være ute. Informantene opplever å være revet mellom det sosiale og plikten for å gjøre lekser som er forventet av dem.

Utvalgte sitater fra informantene:

«Jeg ville jo blitt glad på en måte. For det er jo ikke veldig artig å sitte når en kunne ha vært ute med venner eller sett på Netflix sammen med familien, og så må man sitte med lekser.»

«Da kan jeg få gjort mer hjemme. Hjelp pappa med å skru på bilen for eksempel.»

«Vært mer ute.»

Et interessant funn i denne studien var mellom annet tiden informantene brukte på lekser. Et av overgangsspørsmålene var «Hvor mye tid bruker du daglig/ukentlig på lekser?» samt spørsmålet «Jobber du også med lekser i helgene?». I mange av de andre tilbakemeldingene hos informantene var tid, tidsbruk og knapphet med tid som gikk igjen.

Av funn kommer det frem at guttene bruker mindre tid enn jentene på lekser hvis en ser på uker i sin helhet der guttene bruker cirka en og en halv time i uken på lekser. Jentene derimot viser seg å bruke opp mot seks timer i uken på lekser utenom skoletid. Her er det viktig å presisere at selv om dette indikerte en forskjell mellom guttene og jentene, er det ikke grunnlag å kunne trekke konklusjoner eller generalisere på dette grunnlaget. Utvalget av informanter i denne studien var for lite for å kunne gjøre det.

En kan også se i funnene at lekser er noe som må tas igjen hvis en har vært borte eksempelvis på grunn av sykdom.

Utvalgte sitater fra informantene:

«Det kommer jo helt an på hvor mye lekser vi har egentlig. Også motivasjon selvfølgelig. Av og til så bruker jeg tjue minutter, andre ganger flere timer.»

«Sånn ble det i forrige uke, men da var jeg syk så det ble litt, hadde bare norsken med meg hjem så det ble veldig mye på torsdag.»

«Det varierer veldig mye. Noen dager kan det bare være en halvtime om dagen, mens andre kan det ta opptil to timer (pr. dag).»

Praktisk påvirkninger av lekser er et tema som kom frem gjennom flere spørsmål i intervjuene. Både spørsmålene «Når du jobber med leksene dine, hva slags følelser opplever du?», «Opplever du at foreldrene dine støtter deg med lekser? Hvis ja, hvordan?» og «Hvordan opplever du at lekser påvirker deg?» var med på å danne temaet personlig påvirkning av lekser. Konflikter mellom fritid og venner kommer tydelig frem i tilbakemeldingene hos informantene. Funnene viser også at informantene opplever at det ikke bestandig er tilstrekkelig hjelp hos de voksne hjemme. Det som er mest tydelig av konflikter er dilemmaene mellom skolearbeid og venner som informantene opplever og påvirker dem personlig.

Utvalgte sitater fra informanter:

«Det er nå at jeg synes det er ganske kjedelig, jeg påstår at det er litt bortkastet tid at vi må gjøre det hjemme, for det sitter jo like godt om vi gjør det på skolen enn hjemme.»

«(...) kanskje litt sånn lei seg fordi at man ikke får brukt tiden på venner. Det er jo mange ganger jeg rett og slett ikke har gjort leksene fordi jeg hadde mer lyst å være med vennene mine.»

4.3 Funn: Psykisk og emosjonell påvirkning

På spørsmål om følelser fikk informantene spørsmålet «Når du jobber med leksene dine, hva slags følelser opplever du?». Det som kom frem hos informantene er negative følelser knyttet til arbeidet. Informantene kom med fysiske reaksjonsbeskrivelser først og et oppfølgingsspørsmål ble gjennomført med ordlyden «Hvilke gjenkjennbare følelser vil du sammenligne dette med?». Dette gav flere nyanser og dybde i svarene hos informantene. Kjedsomhet er et ord som går igjen, men også følelser knyttet til meningsløshet, oppgitthet og frustrasjon. Det er foreliggende å tolke en form for apati hos informantene med tanke på utsagnene deres. Arbeidet føles som lite motiverende og meningsløst, de ser lite poeng i det å arbeide med lekser. I dette teamet kom også en beskrivelse av lettere depresjon frem hos en av informantene. Deler av disse følelsene kunne knyttes, mellom annet, opp til sykefravær. Når en hadde vært borte fra skolen, måtte skolearbeid som ble gjort i fraværperioden gjennomføres på toppen av det en hadde fra før. Men det forekommer også antydninger om at stor leksemengde er av betydning for disse følelsene informantene sitter med.

Informantene gir inntrykk av at de gjennomfører lekser til tross for at de er kommet til et punkt og en oppfatning at de ikke liker det, eller har et indre ønske om å gjøre det.

Utvalgte sitater fra informantene:

«...litt kjedsomhet, noen ganger spør jeg meg selv; Hva er egentlig vitsen med lekser?»

«Jeg har aldri syntes at lekser var noe artig å gjøre i utgangspunktet. Men hvis vi ikke gjør dem så får vi dårlige karakterer, så det må gjøres egentlig.»

«Jeg har jo egentlig bare mest lyst til å slenge dem i fra meg og være med familie eller venner. Så det er ikke akkurat en veldig artig følelse. Men det må jo bli gjort, har jo egentlig

Informantene fikk spørsmålet «Hva tenker du dine venner, foreldre og lærere mener om lekser?». I temaet «psykisk og emosjonell påvirkning» ble informantenes oppfatninger knyttet til hvordan de opplevde at lærerne deres så på lekser som viktig med grunnlag i Meads teori om «generaliserte andre» (2015, s. 152).

Funnene viser, og gir antydninger på, at lekser ikke er noe som er mye diskutert mellom elever og lærere. Det informantene forteller er at deres oppfatning rundt lærernes oppfatninger ligger i lekser som en kontrollmekanisme, eller metode for kvalitetssikring av opplæring eller

undervisning. Det fremkommer også hos informantene at de antar at lærerne tenker at lekser er noe som «alltid» har vært og på den måten er en tradisjon som opprettholdes gjennom praksis.

Utvalgte sitater fra informantene:

«Kanskje fordi at lærerne føler at vi lærer mer av det, at vi liksom repeterer det vi har gått gjennom og så skal de se om vi faktisk husker det eller har forstått det.»

«Og lærerne de, jeg vet ærlig talt ikke hva lærerne tenker, men jeg tror kanskje de er sånn at de vil ha resultater ut ifra det de har lært elevene. For å være helt sikker så gir de ekstra mye lekser.»

Informantene opplever at foreldrene ikke er positive grunnet tidsbruk, noe som fremkommer i sitatene nedenfor. Hvorvidt leksene oppleves som vanskelig ifølge foreldrene er også med på å påvirke hvordan leksene føles. Foreldre signaliserer gjennom informantene at lekser også er viktige for å vise hva en har tilegnet seg av kunnskaper.

Leksene som informantene mottar signaliseres gjennom tilbakemeldingene at de kan være av en noe monoton, eller ensformet art. Det gis også inntrykk av at lekser burde vært borte sånn at den tiden elevene bruker på lekser kunne blitt brukt til noe (mer nyttig) i hjemmet. Funnene er ikke ensartet og delvis kan disse funnene oppleves som motstridende i karakter. Det kan forklares med at det ikke er en ens oppfatning, forståelse og tolkning hva lekser er, har til hensikt eller skal praktiseres selv hos de voksne.

Utvalgte sitater fra informantene:

«Mamma synes ikke noe om det hun heller fordi det er, ja, det er noe som tar masse tid eller det kommer an på om de er vanskelig eller ikke.»

«De mener nå at det hadde vært bedre uten dem.»

«Det burde være leksefri skole. Foreldrene mine mener det også for da kan vi hjelpe til mer hjemme.»

Funnene knyttet til medelevenes oppfatninger av lekser stammer fra spørsmålet «Hva tenker du dine venner, foreldre og lærere mener om lekser». Her var intensjonen å få frem hvordan informantene jevnaldrende oppfattet lekser som metode og praksis.

Det fremkommer tydelig at informantenes medelever hadde et negativt syn på lekser, de er heller ikke positive til dem. Det er et ønske i elevgruppen å få leksefri skole og de fremkommer at medelevene er i de samme dilemmaene og konfliktene som informantene er i.

Utvalgte sitater fra informantene:

«De mener nå at det hadde vært bedre uten dem.»

«De sier jo at det er kjedelig å gjøre lekser så.»

«Vennene mine de er jo helt enig at det burde vært leksefri skole.»

I spørsmålet «Opplever du noe positivt eller negativt med leksene?» var det ønskelig å få frem både positive og negative sider med lekser. For å skape oversikt var det nødvendig å dele dette spørsmålet opp i to deler, negativt og positivt.

Kjedsomhet, irritasjon, strev, ork og antydninger til depresjon er de sentrale funnene som kommer frem i dette temaet. Samtidig fremkommer det i tilbakemeldingene at opplevelse av tap av fritid, eller tid generelt, er noe som går igjen. Arbeid med lekser får konsekvenser for tiden utenom skolen hos informantene.

Utvalgte sitater fra informanter:

«Kjedsomhet.»

«Det negative det er jo av vi bruker mest tid på leksene i fritiden og veldig lite tid til å være sammen med andre sosialt generelt.»

«Huh, noe arbeid som jeg egentlig ikke har veldig lyst til å gjøre, at det blir bare et ork.»

Videre viser funnene her at informantene opplever lekser som positivt når det er knyttet til repetisjon av kunnskaper og ferdigheter. De anser også at lekser er positivt når de jobber med leksene sine så gir det uttelling på mellom annet karakterer, eller faglige resultater på skolen.

Lekser blir sett på positivt når det brukes som en del av forberedningen til prøver og tester, altså en praksis for å trene foran et bestemt gjøremål.

Utvalgte sitater fra informanter:

«Positivt, det må nå være at du får til å gjøre dem (leksene) og får gode karakterer ut av det.»

«Det er jo også litt med dem gjennom at vi blir, jeg blir mer forberedt til prøver og sånt. Og at jeg får lært litt mer.»

«Det blir jo positivt og slikt hvis det ikke er for mye og det er noe vi har gått gjennom på skolen.»

Temaet «psykiske og emosjonelle påvirkning» er et samlet resultat av flere spørsmål gitt til informantene. Både spørsmålene «Når du jobber med leksene dine, hva slags følelser opplever du?», «Hva tenker du/mener du er hensikten /poenget med lekser?» og «Opplever du noe positivt eller negativt med leksene?» sine tilbakemeldinger dannet grunnlaget for opplevelser av lekser.

Funnene viser at det er variasjon i opplevelsene av lekser. Informantene har både positive og negative opplevelser som forklarer deres indre oppfatning av lekser. De negative koblingene samsvarer med tidligere tilbakemeldinger hos informantene, men det fremkommer også positive svar. Hovedfunnet tilsier at det foreligger en ambivalens knyttet til lekser hos informantene.

Utvalgte sitater fra informanter:

«Jeg synes at det er ganske kjedelig, jeg påstår at det er bortkastet tid, av vi må gjøre det hjemme, men det sitter jo like godt om vi gjør det på skolen enn hjemme.»

«Jeg synes det er litt unødvendig egentlig.»

«Det var jo irriterende. For man skal jo ha fritid.»

«Hmm, det er vanskelig å sette ord på det, men det kommer jo an på om jeg har mye fordi hvis jeg liksom har mye og kanskje vet at jeg ikke blir ferdig så blir jeg bare irritert og lei. Får ikke lyst å gjøre det.»

4.4 Analyse: Motivasjon

Informantene assosierer hovedsakelig lekser med arbeid i bøker og oppleves som en aktivitet som gjøres på ettermiddag/kveldstid. Ord som «kjedelig» og «strev» går igjen i intervjuene hos informantene (noe som fremkommer senere i tilbakemeldinger). Disse begrepene kan forstås som generelle, men de gir allikevel et inntrykk hos informantene som oppleves negativt. Lekser assosieres ikke spesielt variert. Informantene ser hovedsakelig på lekser som oppgaveløsninger i forskjellige bøker: «Jeg tenker at en sitter hjemme og jobber i bøkene egentlig...». Dermed kan en se en trend som tilsier at arbeidet med lekser ikke motiverer. Med bruk av Eccles' «Expectancy-value» (Eccles & Wigfield, 2002) med fokus på personlig glede og oppfattet viktighet for fremtiden tilsier disse innledende assosiasjonene at det muligens foreligger negativt med tilknytning til lekser og disse kan være basert på tidligere erfaringer: «... jeg tenker det er kjedelig, men det må gjøres.»

Med denne nokså negative koblingen til lekser satt opp mot elevenes alder kan en antyde, med bakgrunn i Erikson, at en videre i analysen må se etter om disse informantene har opplevd kompetanse i ferdigheten med lekser og om dette kan sees igjen på hvordan de identifiserer seg jamfør Eriksons stadie 4 og 5 (1997).

Skalaspørsmålene ble tatt med for å få en gradering på hvor viktig informantene så på lekser for deres læring. Dette gir også et lite kvantitativt innblikk i hvordan informantene opplever viktigheten av lekser for sin læring. En samlet snittverdi ble 3,75 tilsier at viktigheten av lekser ikke kan ansees å være spesielt høy.

Dette kunne vært et viktig supplement i større kommunale undersøkelser hvis det skal tas opp til drøfting hvorvidt en skal ha lekser eller ikke (dette forutsetter hvis det ikke kommer nasjonale pålegg) på kommunale grunnskoler. Skalaspørsmål kan passe for å fremme elevmedvirkning samt ivareta elevenes anonymitet.

Informantene opplever og har en tro på at lekser er for å automatisere enkelte ferdigheter: «Jeg tror det kan være sånn for å kvikke opp, sånn for eksempel gangetabellen eller hvordan man gjør ditt og datt.» Dette kan bety at informantenes opplevelse og følelser av hensikt med lekser har sitt grunnforstående opphav som samsvarer med retningslinjene Udir har gitt med tanke på lekser (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det at informantene velger å bruke ordet «repetere» er viktig her. Det betyr at de ser gjentakelser som et middel for å huske og lære: «Kanskje fordi lærerne føler at vi lærer mer av det, at vi liksom repeter det vi har gått gjennom også skal de se om vi faktisk husker det eller har forstått det.» Med den forståelsen blir informantenes koblinger til Udirs retningslinjer styrket. Dette kan bety at retningslinjene og anbefalingene som allerede foreligger vil være viktig for skolene å ta frem og opp med elevene. Med den nye læreplanen som trer i kraft 2020 vil dette særdeles bli gjeldende når et tenker på punkt 2.4 *Å lære å lære* samt punkt 3 *Prinsipper for skolens praksis* i *Overordnet del* i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet). Her skal skolen bidra til at elevene «reflekterer over sin egen læring, forstå sine egne læringsprosesser og tilegne seg kunnskap på selvstendig vis», men også «tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmet». Mitt argument til den spesialpedagogiske relevansen for denne studien er at lekser er noe av det en lavterskermessig kan tilpasse for hver enkelt elev, uten at dette fordrer noen større tilleggsressurser inn i klasserommet. Ser en på lekser som en del av tilpasningen i opplæringen samt at en retter fokus inn mot overordnet del i Fagfornyelsen kan det bety at lekser fortsatt kan benyttes med rett metodikk og forståelse. Dette gjeldende for tilpasset opplæring gitt i den allmenne undervisning, men også som et direkte ledd inn i spesialundervisningen.

Igjen kan en spore maktesløshet i noen av tilbakemeldingene: «Jeg mener at hensikten med lekser det er, det er jo egentlig ikke noe hensikt med det.» En kan tolke det at lekser blir sett på som en helhetlig del av skolearbeidet og på den måten at skolen følger med inn i hjemmet: «Jeg tenker det er det vi jobber med hjemme, som inneholder skole.» Informantene ser på lekser som noe som kan gi et større læringsutbytte etter hvordan de opplever lærerne og at lekser blir brukt som en kontrollmekanisme for kunnskapen. Videre kan en se at informantene har holdninger på at læring skal skje på skolen og ikke hjemme: «Det er jo i timene vi lærer, ikke hjemme.»

Det som manifesterer seg når det gjelder hvordan elevene opplever å lære best, er praktisk arbeid, muntlig aktiviteter og samarbeid. En må merke seg at en informant hadde ingen vansker med å arbeide individuelt så lenge det var arbeidsro: «Liker å ha det stille rundt meg når jeg jobber, for da får jeg konsentrert meg bedre.» Dette forteller at informantene, og elevgrupper generelt, er en gruppe mennesker med ulike behov og dertil forskjellige strategier for læring. En kan ikke si at en metode fungerer bedre enn andre, men at en må ha variasjon sånn at hele elevgruppen opplever mestring.

Likevel kan en spore hos informantene at det er tydelig mye bruk av individuelt arbeid som er preget av oppgaveløsning på grunnlag av innholdet i lærebøkene. Dette fungerer for noen, men tre av fire informanter opplevde ikke denne læringsmetoden spesielt positiv:

«At vi får jobbe sammen, elevene! At vi ikke bare sitter, det kan være muntlig, men fortsatt hver for oss selv om det er muntlig. Men sånn at vi jobber i gruppe, sammen og at vi går gjennom tema etter vi er ferdig med det og ikke bare liksom hopper over til et nytt et når vi er ferdig. Men at vi liksom går gjennom hva vi har gått gjennom når vi er ferdig.»

Hvis en sammenligner det som en ser i informantenes tilbakemeldinger på læring som de vektlegger og ønsker, harmonerer dette i stor grad med de nye intensjonene med Fagfornyelsen som trer i kraft våren 2020. Med de nye kjerneelementene i fagene kommer det frem mer praktisk, muntlig og anvendbare ferdigheter i tillegg til dybdelæringen som et overhengende prinsipp (Regjeringen, 2018).

Det er interessant at praktisk arbeid med skolefagene kommer frem som metode både hos guttene og jentene i intervjuene:

«Hvis vi gjør masse artige ting som å gå turer eller sånn natursti, det er artig. Der går vi og henger opp sånne lapper med spørsmål og sånt.»

«Det må nesten være at vi ikke bare sitter med boka, at vi gjør sånne praktiske ting også.»

«Sånn for eksempel i naturfag der vi faktisk gjør forsøk enn bare å sitte og skrive i boka.»

Dette forteller at en kroppslig kinestetisk tilnærming (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2011) i læring er noe både guttene og jentene i denne studien anser som gode metoder. Det må poengteres at denne studien kan ikke generalisere på bakgrunn av den

kjønnsmessige fordelingen. Det er ikke en stor nok gruppe informanter til å kunne gjøre det. Det kan være tilfeldigheter at det utvalget som deltok i denne studien hadde disse læringsstrategiene som sin favoriserte strategi.

Informantene opplever jevnt over å få støtte hos sine foreldre når det kommer til arbeid med lekser. De opplever å få hjelp hvis de spør og en kan også se at foreldrene gjør det de kan for å motivere: «Hvis det noe jeg lurer på så får jeg nå hjelp og sånn. De bruker å være ganske positive til lekser og være sånn her «Dette her får du til, det er ikke noe problem». At de oppmuntrer meg på en måte.»

Dette er til tross for at de kanskje ikke bestandig opplever å forstå, eller beherske deres barns skolearbeid: «Og så er det ikke hele tiden mamma vet, hva er det jeg må gjøre eller hvordan hun skal hjelpe meg.» Noe annet som er interessant i funnene er at noen foreldre har tatt kontakt med lærerne med tanke på den opplevde mengden av lekser som informantene har:

«De hjelper meg når det trengs så, hjelper meg å forberede meg hvis vi skal ha presentasjon. De har også tatt det opp med lærerne, at de synes jeg har hatt litt for mye lekser, men det ble ikke noe resultat ut av det.» Det kan bety at det har vært en kommunikasjon mellom skole og hjem på akkurat dette med lekser og hvor mye lekser som blir gitt, men at det ikke bar frem hvis en ser på informantens utsagn. En kan tolke det at denne kontakten ikke medførte noe endring i ønsket praksis basert på informantenes opplevelse.

Ofte er det ikke mengden ord som setter størst merke i et intervju og det var tilfellet i dette temaet. En informant svarte «Ja, som regel» på akkurat det med hjelp og støtte fra foreldrene. Når en hører på tonefallet (tonefallet til informanten var nedstemt og dempet) og ordene som kommer indikerer at det ikke er bestandig at informanten opplever å få den hjelpen eller støtten som måtte trenges i arbeidet med lekser hjemme. Hvis det er slik, kan det bety at hvis en overfører disse spørsmålene til en større gruppe elever, er det sannsynlig at noen elever opplever å bli sittende alene med et arbeid som de trenger hjelp med, men får hverken støtte fra skolen gjennom forberedelser eller fra hjemmet. Hvis en setter dette opp mot intensjoner som foreligger med lekser (Utdanningsdirektoratet, 2016) og den faglige forståelsen av det, er det nærliggende å skjønne at dette kan gå galt. Slike opplevelser kan, hvis en har fokus på

kriser jamfør Erikson (1997), være med på å danne negative kjennetrekke som kan følge med videre i livet hos et menneske.

Et annet punkt som går igjen hos flere av informantene er at det er mor som oftest er den som hjelper informantene med leksene. Dette kan være tilfeldigheter, men en forskningsrapport (Doctoroff & Arnold, 2017) er med på å støtte opp om det som fremkommer i denne studien. Mødre blir ofte sett på som den primære omsorgspersonen og det kan foreligge kjønnsmessige holdninger som er med på å opprettholde akkurat hvorfor mødre er de mest vanlige til å gi hjelp med lekser.

Alle informantene opplevde å få støtte fra lærerne sine når det kom til lekser. Det som kanskje er det viktigste er at informantene opplevde å få hjelp og støtte når de ikke mestret, ikke fikk til hjemmearbeidet som de var tildelt og fikk muligheter til å ferdigstille arbeidet i løpet av skoleuken: «De gangene jeg ikke har fått gjort ferdig (leksene) på torsdagskvelden så har jeg sagt til læreren min at jeg trenger hjelp med den oppgaven – kan du hjelpe meg nå? Så sier hun at hun kan det. Så får jeg hjelp med de oppgavene sånn at de blir ferdige.»

Et annet viktig element som kommer frem, er at informantene sier at de får lov til å jobbe med leksene på skolen. Om det er i form av leksehjelp eller tilgjengelig tid på skolen til å jobbe med lekser, kommer ikke frem her, men kan tolkes dithen at arbeid med lekser nødvendigvis ikke er bundet fast til å måtte gjøres hjemme, utenom skoletid. En kan diskutere om at det er lekser de arbeider med eller om at det er en forlengelse av ordinær undervisning. Likevel er det indikasjoner på at lekser er noe som informantene får tilbud om å ferdigstille i skoletid.

Også i dette temaet kommer mengde og tidsbruk inn. En informant poengterte at til tross for tilrettelegginger og muligheter for å arbeide med lekser på skolen så oppleves mengden arbeid, arbeidsbelastningen såpass stor at følelsene blir av en negativ karakter. Det er den totale summen som blir stor: «Ja, ganske mye.» Det kan bety at selv om lærerne hver for seg tilrettelegger og legger opp til fleksibelt arbeid så er det samlede arbeidet som elevene får kanskje for mye for enkelte. En kan videre se at en informant opplevde støtten fra lærerne når det kom til lekser som personavhengig: «Mmmmm, kommer an på hvilken lærer det er.» Informanten opplever med andre ord at det er ikke alle lærerne vedkommende får like mye

støtte fra og det kan gi grunn til bekymringer. Her kan det foreligge andre faktorer som for eksempel lærer-elev relasjon, men dette kommer ikke tydelig frem her. Dette kunne en sett dypere på i en annen kontekst.

Gjennom å lytte på toneleiet til informantene kunne en forstå at selv om fagene ble omtalt på en generell basis, så var det mye lekser. Sett i helhet kan en tolke at fag med realfaglig tilknytning (som matematikk og naturfag) var de fagene som dominerte og det også var i disse fagene informantene hadde en mer «løse oppgave-preget» arbeidsmetode: «Det er matematikk og naturfag det er mest av.»

Igjen kan en spore opplevelser knyttet til motivasjon når informantene snakket om fagene. Særlig gjelder dette når de har opplevelser knyttet til mengde. Hvis arbeidet oppleves som så stort at de ikke klarer dette, vil motivasjon kunne bli lidende og fremtidig vilje for å arbeide med fagene kunne forvitte. Barns tidligere mestringer predikerer videre handlinger i Eccles teori om motivasjon (Campbell, 2011) og med den bakgrunnsforståelsen er det grunnlag for å tolke at informantenes erfaringer ikke er av positiv karakter.

4.5 Analyse: Praktisk påvirkning

Det en kan se på grunnlag av informantenes tilbakemeldinger er at de jobber på steder hvor det er lett tilgjengelig støtte fra de voksne. De sitter ved kjøkkenbordet, som gjerne er sentralt plassert i et fellesrom hvor de bor. Men samtidig kommer det frem ønsker om fred og ro når de skal arbeide. Da velger de å sitte på sitt eget rom, skjermet fra aktiviteter og eventuell støy som måtte være for eksempel i et kjøkken. Dette kan tolkes å gi et dilemma for informantene. Skal de sitte og jobbe der det er lett tilgjengelig støtte eller skal de arbeide der en får fred og ro, men ikke like tilgjengelig voksenstøtte hvis det trengs? Dette reiser et mulig spørsmål, som i seg selv kunne vært en egen studie, om elever blir satt til å ta valg mellom å lære der de har best mulighet for støtte, men som går på bekostning av ens egen konsentrasjon og dertil læring, eller gjøre arbeid i arenaer der en lærer best, men som en ikke har den mulige støtten i hvis en ikke mestrer til en viss grad det en jobber med. Dette er interessant når en kobler spørsmålet til allerede eksisterende forskning på uro i klasserommet. Ødegård presenterer dette i sin doktorgradsavhandling (2017) og dette har videre blitt tatt opp i media i ettertid (Giskegjerde, 2018) hvordan støy virker inn på læringen hos elevene.

En kan gjennom å se helhetlig på hvor elevene arbeider med leksene at de blir satt i et dilemma mellom læring med støtte og læring uten støtte.

Informantene kom inn på tre sentrale områder som ble påvirket; (fri)tid, venner og fritidsaktiviteter. De opplever at lekser går på bekostning av fritidsaktiviteter og blir stilt i en posisjon hvor de må velge det ene eller det andre. En informant kom også med ganske krasse uttalelser som ikke direkte påvirket miljøene rundt elevene, men som absolutt er med på å påvirke psyken og motivasjonene hos elevene: «Ja, med det at mellomtrinnet de har nesten ikke noen lekser, som de som går i åttende i år, de hadde kjempelite lekser i fjor. Så når de kom opp i år da fikk de et sjokk over hvor mye lekser de fikk fordi de fikk en ny lærer. Det ble mye for dem, i hvert fall noen av dem fordi de er veldig gode venner av meg og det endte opp med at de satt hjemme og ikke skjønnte dette her fordi det de hadde jobbet med i fjor var mye lettere (...) Så det synes jeg var egentlig ganske dårlig gjort mot dem og generelt alle sammen.»

Informanten beskriver noe som best kan omtales som et «leksejokk» hvor det er stor forskjell på praksis og mengde i overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Dette alene forteller at det er behov for praksisendringer når det kommer til hvordan lekser gis og praktiseres.

Det vises i informantenes tilbakemeldinger at også de sosiale og mellommenneskelige relasjonene er påvirket. De har et ønske om å være ute med venner, men må velge mellom leksearbeid og sosialt samvær med vennene sine: «Bortsett fra fritiden min og så får jeg melding blir 'du med på butikken for eksempel', så var det nå disse leksene, må haste meg med å suse gjennom leksene og se om jeg får tid.» «Sånn for eksempel fotballtreningene. Det er ofte at jeg ikke har kunnet dra på fotballtrening fordi jeg har sittet hjemme med leksene.»

Dette forteller, hvis en ser på Eccles' teori om motivasjon, at her opplever informantene såpass negative koblinger med leksearbeid at videre lyst for å fortsette arbeidet er preget (2002, s. 199). Her er det også nærliggende å se en til flere kriser som oppstår hos informantene. Jamfør Eriksons teorier om psykososial utvikling er informantene i brytningspunktet mellom stadium 4 og 5 hvor både kompetanse og nøyaktighet (troskap) er med og blir dannet hos individet (1997, s. 55–61). Det en her ser kobling til er dannelsen av troskap ovenfor en selv. Den sviktende motivasjonen kan være med å skape en krise som medfører at informantene som nå er på stadium 5 hos Erikson er med på å danne den negative ekvivalenten som mellom annet kjennetegnes med trass og motvilje hos individet.

Å sitte inne med leksearbeid kan tolkes som en isolerende faktor fra familie og venner, at dette er en aktivitet som er preget av ensomhet. Det forteller også at informantene ikke har et direkte ønske om å være passive, eller inaktive. De beretter at hvis lekser blir borte, vil det muliggjøre for dem å være mer deltakende og aktive i det som skjer utenom skolen: «Jeg ville jo få tid til å være mer sammen med vennene mine og tid til å gå turer i stedet for bare å sitte inne, isolere seg.»

En informant var meget løsningsorientert til akkurat dette hvis lekser skulle bli borte: «Vi kunne for eksempel ha hatt litt lengre skoledag og ikke lekser.» «Da ville jeg ha jobbet enda bedre enn jeg gjør på skolen, jobbet bra sånn at de forhåpentligvis ikke kommer tilbake.» Gjennom å forlenge skoledagene, eller tiden elevene er på skolen, for der igjen ikke ha lekser kan være en mulig løsning for å få gjennomført den forventede opplæringen. Lekser blir da, om noe indirekte, sett på som en del av opplæringen til elevene. Det at det kan foreligge en mulighet for at lekser forsvinner virker på informantene som en ytre motiverende faktor som igjen kan tolkes til å bli en indre motiverende faktor for fremtidig skolearbeid, i skoletid.

Når en behandler den praktiske påvirkningen som informantene hadde, kommer tidsbruk frem som en klar forskjell mellom informantene. Utvalget besto av to gutter og to jenter. Guttene brukte mye mindre tid på lekser samlet sett enn det jentene gjorde. Mens guttene i utvalget bruker mellom en halv time til en og en halvtime på lekser gjennom uken så bruker jentene opp mot seks timer per uke. Det er en stor forskjell. Funnene samsvarer med tidligere forskning omkring tidsbruk. Rønning (2010) viser i sin rapport at elever på ungdomsskolen bruker mer tid på lekser enn elever på barneskolen og at jenter bruker mer tid enn gutter på lekser. Selv om det er likhetstrekk med tidligere forskning, er diskrepansen her mellom gutter og jenter stor. Funnet indikerer at jenter bruker nesten én dag ekstra i uken på lekser enn det guttene gjør: «Kan gå oppi seks timer, i uka, det har skjedd flere ganger.» «Det er ofte jeg sitter to timer daglig og gjør lekser. Både fordi det er mye og at det er noe jeg ikke forstår. Da bruker jeg lang tid, på det jeg ikke forstår.»

Media og pressen har brukt mye de siste årene begrepet «snill-pike syndromet» for å beskrive pliktoppfyllende jenter i det norske samfunnet og hvor mye psykiske lidelser har blitt med å prege unge jenter. Hvis det er representativt at jenter bruker så mye mer tid på lekser og hjemmearbeid sammenlignet med gutter, kan dette funnet være medvirkende årsak til å forklare akkurat hvorfor jenter i skolealder sliter mer enn guttene med tanke på eksempelvis psykisk helse. Det foreligger likevel et stort men her. Som nevnt i funnene, kan ikke utvalget i denne studien brukes for å generalisere og trekke de store linjene. Studien har fire informanter og disse resultatene kan i beste fall brukes for å få indikatorer. Det trengs et større utvalg for å kunne generalisere i en større grad (Johannessen et al., 2016, s. 247–250).

Konflikten mellom fritid, venner og leksearbeid er gjennomgående elementer hos informantene. Det fremkommer at det er ikke bestandig foreldre klarer å være til hjelp. Enten gjennom at foreldre ikke vet hvordan de kan hjelpe eller at de ikke forstår oppgavene som informantene sitter med: «Det er ikke hele tiden mamma vet (...).» Dette forteller at deler av leksearbeidet som denne gruppen informanter mottar, har ikke informantene forutsetninger for å klare på egenhånd. Når informantene blir sittende med forventede oppgaver som de selv ser de ikke mester, og i tillegg deres foresatte heller ikke kan bistå med, er det sannsynlig at den negative opplevelsen og følelsene av avmakt og frustrasjon blir større. Informantene har også tidligere beskrevet hvor de fysisk sitter og jobber med leksene sine. Plassering ved

kjøkkenbordet eller på sitt eget rom er de lokaliseringene som fremkommer: «Jeg begynner på kjøkkenet, på bordet, der jeg også får hjelp av mamma og pappa. Også av og til så bruker jeg å sitte på rommet fordi jeg får til å jobbe bedre der, der er ikke så mye bråk rundt. [Intervjuer: «Så du ønsker å ha det stille og rolig?»] Ja, når jeg skal gjøre leksene.»

Hvis informantene sitter for seg selv med liten tilgang på voksenstøtte, kan disse personlige påvirkningene bli negativt forsterket.

Praktiske påvirkninger gjennom å ikke bo i direkte nærhet av sine venner påvirker informantenes psykososiale relasjoner: «Ja, det går jo ut over fritiden min til å gjøre ting på ettermiddagene etter skolen. Jeg bor jo litt sånn at jeg har ikke så mange andre å leke sammen med.» Dette gjør at de mellommenneskelige relasjonene blir påvirket i negativ karakter gjennom mindre samvær. Men også tegn på fysisk og mental utmattelse signaliseres gjennom det informantene sier: «Jeg blir jo veldig sliten, sånn at når jeg er ferdig så har jeg egentlig bare lyst å legge meg ned og sove for å slappe av, når jeg egentlig burde vært sammen med de andre sånn at jeg faktisk er litt sosial.»

Det at de forteller at de ikke har overskudd og heller vil legge seg ned og sove er alvorlige signaler som må tas til etterretning.

4.6 Analyse: Psykisk og emosjonell påvirkning

Arbeidsmengde er en indikator som gir ekstra belastning hos informantene. Sinne, irritasjon, depresjon og frustrasjon er sporbart i informantenes følelser: «Jeg tenker litt sånn at jeg blir deprimert, men ikke akkurat på fullt nivå, men det er nok i den kategorien.» «Hmmm, det er vanskelig å sette ord på det, men det kommer an på om jeg har mye, fordi hvis jeg har mye og kanskje vet at jeg ikke blir ferdig så blir jeg bare irritert og lei. Får ikke lyst til å gjøre det.»

Dette er sterke og uttrykksfulle følelser, særlig hos barn og unge som ikke nødvendigvis har tilegnet seg de samme kontrollmekanismene som voksne har. Satt opp mot Eriksons fjerde nivå, kompetanse, tilsier disse følelsesladete erfaringene hos informantene at de har, eller går gjennom, en krise som igjen kan være med å farge deres identitetsdanning ved nivå fem (1997). Videre kan en spore at selv om en av informantene hadde greie erfaringer når lekser kunne mestres, var det likevel etablert en form for motvilje. Dette korrelerer med at barns tidligere erfaringer er med på å styre de videre handlingene (Eccles & Wigfield, 2002) som igjen er med på å styre deres forventninger til suksess. Det er nærliggende å resonere seg til at de tidligere opplevelsene og erfaringene knyttet til lekser nå har begynt å manifestere seg i både Eccles sløyfe for motivasjon, men også inn i Eriksons nivå fem hvor identitetsdannelsen fremkommer. Informantene har nå blitt preget og fått negative, følelsesmessige assosiasjoner knyttet til arbeid med lekser som metode og praksis.

Ut ifra det informantene forteller, er det et mønster i at det å stille spørsmål om hvorfor en har lekser ikke har vært tatt opp til diskusjon i noen større grad: «Jeg vet ikke helt. De har ikke snakket så mye om lekser egentlig», «Det har jeg egentlig ikke spurt dem om, men jeg tror de vil ha lekser fordi det har vært sånn i alle år.»

Dette forteller at til tross for at lekser er et aktuelt tema er det ikke noe som har blitt tatt opp til drøfting i noen større grad. Informantene kom med sin subjektive oppfatning rundt lærernes oppfatninger og dette ble deres antakelser. Likevel er disse antakelsene med på å farge informantenes opplevelser og dertil holdninger. Resultater og tradisjon er to nøkkelord som kom frem gjennom dette temaet. Informantene har gjort seg antakelser og formeninger om at lærere bruker lekser i et tradisjonsøyemed, det har alltid vært slik, eller at lekser har en eller annen form for kontrollfunksjon knyttet til læring og undervisning. Dette er i samsvar med hva en kan spore når det gjelder lekser i et historisk øyemed. Lekser er som nevnt tidligere ikke nedfelt som en plikt i undervisning, men er å se på som en sedvane, eller tradisjon (Ungdata, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016).

Det som kanskje er viktig å få frem er at informantene i denne undersøkelsen har både empati og forståelse for lærernes situasjon. Informantene opplever ikke, eller ser ikke på, lekser som noe lærerne gjør fordi de er lærere, men heller at lekser er en del av et større system: «Jeg tenker at de skjønner sikkert at vi synes det er kjedelig i og med at de hadde lekser da de var yngre. Og det er nå ikke så enkelt for dem å for gjort noe med det i samme slengen.»

Det er tenkelig å tolke det i en retning at lærere er en del av et (utdannings)system som utfører på vegne av systemet. Selv om ikke nødvendigvis lekser blir sett på positivt, eller assosiert med noe de liker, så ser informantene at repetisjoner knyttet til kunnskap og læring er en del av bakteppet for hvorfor de får lekser, eller rettere sagt; de har en opplevelse at lekser blir brukt som repetisjon av læring etter hvordan de har sett at lærerne deres praktiserer det.

Foreldrene hos informantene oppleves å ikke ha enstydige positive holdninger når det kommer til lekser ut ifra det informantene forteller: «Mamma og pappa de er, tenker jo at de er nødvendige gjennom at vi får gått gjennom dem igjen for å vise hva vi kan og hva vi husker. Men med så mye av disse oppgavene vi får er det mye som går igjen, det er de samme oppgavene vi får, så er ikke det så veldig nødvendig. Men da sitter vi jo bare der enda lengre og jobber med det vi allerede kan.»

Det kan tenkes her at foreldrenes holdninger er med på å prege og danne holdninger som informantene videre tar med seg inn i skolehverdagen. Dette er noe en kan se innenfor pragmatikken og er en måte å forstå hvorfor holdninger blir overført hos mennesker. Jamfør Mead og pragmatismen kan dette forstås gjennom at både foreldre, lærere og medelever danner førende eksempler på hvordan en oppfatter og tilpasser seg gjennom «de generaliserte andre» (2015, s. 153–158). Familien er, om noe liten, også en gruppe og gjennom gruppens holdninger er med på å prege selvet hos individet (her forstått informantene).

Det vil være naturlig å trekke en slutning at foreldre kanskje opplever at de må kunne like mye som lærerne når det kommer til forståelsen av det barna skal lære. Det kan tolkes slikt basert på hvordan informantene opplever sine foreldre. Informantene opplever også en del meningsløshet med leksene grunnet mye ensformige oppgaver. Informantene opplever at det er mye av det samme de arbeider med og repeterer. Dette igjen påvirker motivasjonen og

viljen for videre arbeid. Hvis en ser tilbake på Eccles teori knyttet til motivasjon og mestring (2002, s. 199) hvor tidligere opplevelser og erfaringer er med på å predikere fremtidige holdninger og oppfatninger rundt det en gjør, er disse tilbakemeldingene med på å styrke den negativiteten som en ser at informantene har.

Det en kan se ut ifra informantenes utsagn er at oppfatningen av lekser hos deres medelever er ganske like med det informantene selv sier: «Jeg vet at vennene mine de er veldig enig med meg, med at vi har alt for mye og de får ikke gjort noe veldig mye annet ut ifra det. I så fall så må vi gjøre alt på de to første dagene sånn at vi får vært litt sosial resten av uka.»

En kan forstå det slik at lekser som tema er noe elevene har diskutert seg mellom og er et jevnlig samtaletema når de prater sammen. De holdningene som fremkommer kan styrkes gjennom at elevene «speiler» hverandre og det skapes felles holdninger (her negative) knyttet til lekser (Mead et al., 2015, s. 158).

Dette er også et tema som tilsynelatende er tatt opp av elevmassen ovenfor lærerne sine: «Jeg vet nå at vennene mine synes nå det er ganske kjedelig, så de maser nå på læreren ganske ofte om leksefri skole og sånt.» Lekser beskrives som «kjedelige». Hos voksne kan ordet virke noe generalisert, men likevel sender dette ut et signal fra elevene at dette er noe som påvirker dem negativt.

Informantene opplever å miste tid, her fritid, til å være med andre, men det som syntes å være mest urovekkende var at informantene opplevde å ha mye lekser som de ikke forsto eller mestret: «Negativt, det må nesten være at jeg får mindre tid på ettermiddagene til å være ute for eksempel.» «Når det er noe jeg har fått masse av som vi ikke har gått gjennom eller snakket om, det blir jo negativt fordi da blir jeg bare lei siden jeg ikke vet hva jeg skal gjøre.»

Her kommer det frem at informantene har hatt erfaringer og opplevelser som i alle fall ikke harmonerer med de råd og retningslinjer Udir fremhever (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er nærliggende å forstå dette med at informantene har hatt, eller får, feil type lekser.

Informantene beskriver gjennom sine uttalelser kjedsomhet, irritasjon, strev, ork og antydninger til depresjon. Dette er mange negative opplevelser som ikke er bra for psyken, hverken hos barn, ungdom eller voksne over lengre perioder. Uttalelsene gir uttrykk for at

lekser, i stedet for å bygge opp og vedlikeholde kunnskap, danner et potensielt negativt mønster for motivasjon og fremtidig vilje for å gjøre et arbeid (her skolearbeid). Det at informantene tilhører den gruppen i utviklingen hos Erikson hvor deler av identitetsdannelsen skjer, er nærliggende å tenke fremtidige konsekvenser for individene som vil innvirkning på valgene som tas. Disse følelsene som informantene beskriver kan være med på å utløse indre og ytre stress som igjen får negative konsekvenser hvis det foregår over lengre tid.

Å se noe positivt hvis det oppleves vanskelig er ikke enkelt. Tanken gjennom å få frem positive elementer er fundamentert i positivistisk psykologi og LØFT-metoden og det var i dette temaet at det var ønskelig å få frem disse synspunktene. I LØFT-metoden er det finne de sterke sidene og hva en kan bygge på sentrale tanker (Vogt, 2016, s. 196). Det er like mye en løsningsskapende del i samtalen som det vil være å finne roten til et problem, eller vanske. Lekser er, hvis en ser på medias fremstillinger og i samtaler ellers, en kime til både negative følelser og sterke meninger. Hvis en kun ser veldig polarisert på temaet rundt lekser, er det en fare for at det blir lite nyansert og at de som roper og hevder seg i debatten blir «sannheten» i om det er rett eller galt, om en skal ha lekser eller ikke.

I informantenes tilbakemeldinger poengteres positive elementer med leksearbeid, det er ikke ensbetydende negativt. Informantene opplever til en viss grad at de lærer mer og har mer utbytte i læringens helhet gjennom å ha noe lekser. Dette kommer tydelig frem på noen punkter: «Kanskje å hjelpe og kvikke opp liksom gangetabellen og sånt. Kanskje det er sånn at vi får gjort mer fordi vi har jo knapt med tid på skolen når vi får gjort mer, sånn i alt at vi gjør litt hjemme også.» «Men samtidig så er det jo, føler jeg, at det er positivt med litt lekser, i hvert fall like før en prøve, sånn at i hvert fall i matte, sånn at læreren plukker ut noen oppgaver sånn at vi skal være forberedt på hva som kommer på prøven.»

Når det gjelder å forberede seg foran noe som skal prestes, eksempelvis en prøve, opplever informantene å ha et utbytte av litt lekser. I tillegg ser informantene mye av den intensjonen som Udir har lagt føringer på, nemlig at hvis det er noe som er gjennomgått, repetert, eller forberedt på skolen i forkant, da opplever informantene et positivt utbytte av lekser som arbeidsform. Her kommer en også tilbake til Platons lære med «*technê*» (håndverket), «*epistêmê*» (kunnskapen) og «*ergon*» (målet) (Parry, 2014). Der informantene ser en nytte av lekser, foreligger det sammenlignbare trekk knyttet opp til Platons lære. Akkurat dette

overrasket meg, både gjennom at informantene klarte å trekke frem positive egenskaper med lekser som metode til tross for mange negative koblinger og assosiasjoner, men også gjennom at informantene oppfattes som å ha den samme forståelsen rundt lekser som de sentrale råd og føringer anbefaler og en kan spore dette tilbake til antikkens filosofier. Det forteller meg også at min førforståelse om lekser ikke var helt i utakt med det som oppleves blant elever.

Assosiasjoner, følelser og opplevelser er nært knyttet sammen. Opplevelsene til informantene er nært tilknyttet tidligere temaer, men likevel kan en se noen enkeltstående fenomener.

Informantene har opplevd å ha hatt leksefri for en kortere periode: «Vi hadde jo to uker (...) i sjuende der vi prøvde litt leksefritt, der vi var mer effektiv på skolen. (...) merket ikke noen forskjell egentlig, men det var det sikkert. Jeg vet ikke om det er noe viktig utenom at jeg merket det selv på en måte.»

Det kom ikke tydelig frem om de selv så noen effekt eller nytte av dette så det er usikkert om for eksempel tidsrommet var tilstrekkelig for at informantene så noen endringer. En vet heller ikke om det var konsekvens i fritak fra lekser, det kan tenkes at hvis noe lignende skal prøves ut så må det skje over en periode lengre enn to uker og gjerne med en evaluering der elevene ble tatt med i evalueringsarbeidet.

Opplevelsene viser paralleller med assosiasjonene og følelsene rundt det å ha og arbeide med lekser. Disse var mye av negativ art og trenger sånn sett ikke nærmere utdyping her. Men en faktor som er viktig å løfte frem er at informantene viste seg å ha et noe ambivalent forhold til om lekser er positive eller negative. Det fremkommer litt «ja takk, begge deler» i deres opplevelser: «Litt variert egentlig», «(...) har jo egentlig ikke noe valg», «Strev», «Det er jo positivt egentlig», «Det blir jo begge deler.»

Til tross for mange negative koblinger, er det positivt med lekser også. Dette kan tyde på at i noen tilfeller, eller ved bruk hensiktsmessige lekser, opplever informantene positive mestringer i arbeid og forståelse som igjen gir et positivt bilde på lekser og positiv tilknytning til læring.

4.7 Sammenfatning av funn og analyse

Når en behandler hvert enkelt tema for seg selv da kan en se at det er et mønster som begynner å danne seg. Samlet sett kan en se i denne studien at lekser har en dominerende negativ innvirkning på informantene. Det oppleves som å være tidkrevende, går på bekostning av fritid og sosiale relasjoner og informantene opplever fysisk og psykisk utmattelse med påfølgende sinne, irritasjon, frustrasjon og oppgitthet. Til tross for dette, og basert på den informasjonen som kommer frem, er ikke informantene nødvendigvis totalt imot lekser. De ser en nytte i det for å forberede seg og repetere til eksempelvis prøver eller situasjoner der de opplever å skal prestere. Dette gir implikasjoner på at det er noe ved praksisen rundt lekser som ikke er god.

Informantene opplyser at de opplever støtte både fra sine foreldre og lærere. Dette tyder på at til tross for negative opplevelser og oppfatninger rundt lekser, viser de voksne relasjonene til å støtte opp om og hjelpe så godt som det lar seg gjøre for informantene.

Det viser seg i analysen at noen informanter opplever at deres foreldre ikke klarer å hjelpe dem med de leksene de har fått. Dette gjør at deres eneste mulighet til hjelp blir å få hjelp av lærerne sine. En slik situasjon gjør at de elevene som faktisk opplever det slik er mer sårbare enn de elevene som opplever en mer kontinuerlig støtte med leksene hjemme. Det kan indikere at leksene, om ikke annet enn i ordlyden, er for vanskelige til at elevene (her informantene) klarer å gjøre dem på egenhånd. Vi kan diskutere om foreldres utdanningsnivå og dertil kompetanse har en innvirkning, men det har ikke vært fokus i denne studien og dertil ikke vært en faktor å ta med.

Det som informantene deler med syn og tanker om lekser er ikke helt ulikt de oppfatningene jeg selv har hatt med tanke på lekser. Det er harmoniseringer når det gjelder noen områder i oppfatningen av lekser mellom meg og informantene, men det er også områder som viser seg å gi større negative utslag hos informantene enn jeg hadde tenkt meg før jeg innledet denne studien. Både informantene og jeg ser på lekser som repetisjon, men det informantene sier og som kan være en bidragsytende faktor for hvorfor informantene opplever lekser såpass negativt, er at lekser ikke bestandig er noe som er kjent, eller forberedt før de kommer hjem. De opplever å må sette seg ned, ofte i en situasjon hvor de er alene, og skal sette i gang med et arbeid som de kanskje ikke har forutsetninger for å gjøre der og da. Det fremkommer sitater

som tyder på at informantene opplever å må gjøre «nylæring» i møte med lekser, det vil si arbeide og tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter i møte med lekser. Dette er i motsetning med de intensjoner som foreligger med lekser (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når lekser kan sees på som «vedlikeholdslæring» er disse opplevelsene og oppfatningene som informantene har, et tegn på at praksisen er en av årsakene til de negative synspunktene og potensiell lav motivasjon. Dette påvirker både psyken gjennom hvordan en ser på seg selv og oppfatter seg selv, men også direkte inn på motivasjonen som igjen påvirker fremtidige handlingsmønstre. Dette blir også med på å påvirke relasjonen til andre (her medelever og foreldre) siden de ser på hverandre, snakker med hverandre og diskuterer med hverandre. Holdninger overføres og potensielt blir forsterket.

Barn og ungdom har nødvendigvis ikke det samme vokabularet og tilnærmingene når det kommer til å uttrykke følelser. Likevel opplever barn de samme følelsene som voksne gjør, men de kommer ikke verbalt med samme uttrykk. I denne studien var ord som «kjedelig», «strev», «ork» samt verbale beskrivelser som beskrev sinne, frustrasjon, depresjon og makteløshet. Dette er kraftige uttrykk som informantene sendte ut og beskriver at dette med lekser er ikke helt i orden for dem. Leksene påvirker dem psykisk og fysisk hvor tilslutt de opplever å bli stilt i dilemmaer og må gjøre valg som de ikke opplever som gode for dem.

5.0 Diskusjon og drøfting

Diskusjon og drøfting til denne studien er grunnlaget for å besvare og belyse problemstillingen: *Lekser – hvordan påvirker de elevene?*

Denne problemstillingen hadde to forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever elevene at holdningene og praksisen med lekser fra foreldre, medelever og lærere påvirker dem?
- Hvordan ser elevene på lekser og hvilken innvirkning har lekser med tanke på opplevelser, psyke og motivasjon ifølge dem selv?

Gjennom denne studiens analysegrunnlag fremkom fem emner som må drøftes i lys av problemstillingen. Hvorfor har elevene så mange negative opplevelser? Hvorfor praktiseres lekser? Hvorfor opplever elevene et sånt tidspress? Hvordan påvirker de nære relasjonene holdningene hos elevene? Hvilke konsekvenser har lekser for elevene?

Gjennom å drøfte disse spørsmålene kulminerer det i fire sentrale argumenter som for denne studien som vil være retningsgivende for videre forskning og praksis.

5.1 *Hvorfor har elevene så mange negative opplevelser?*

I analysen til denne studien fremkommer det mange negative opplevelser og følelser knyttet til lekser. Hva er det som kan ha forårsaket dette og hvordan påvirker det elevene både fysisk og psykisk?

Uansett hvordan man stiller seg så blir individet påvirket av de erfaringene en opplever, gjør og ser gjennom livet. Ulike stadier i ens liv setter sine spor i positiv, nøytral og negativ grad. Dette kan begrunnes både gjennom Eriksons stadier i psykososial utvikling (1950/1993), Meads teorier om «generaliserte andre» og speilingsteori (2015) og Eccles' teorier om motivasjon (2002)

Informantene har akkurat kommet inn i gruppe 5 hos Erikson hvor identitet og identitetsforvirring er sentrale faktorer (1997, s. 109), men like viktig er det at informantene akkurat har forlatt mer eller mindre gruppe 4 hvor kompetanse og mestring er sentralt. Informantene er nå inne i en identitetsdannelse og tidligere erfaringer kan være med å påvirke dette. Det som en i de foreliggende temaene har sett, er at opplevelsene av lekser har ikke vært positive nødvendigvis. Disse opplevelsene kan være en forklaring til hvorfor holdningene til lekser har blitt som de har blitt hos informantene og nå er en del av deres identitetsskaping. Dette er kimen i Eriksons forklaringsmodell av utvikling hos menneske (1997, s. 56), men en kan stille seg spørsmålet hvorfor? Modellen alene gir generaliserte forklaringer og et stikkord som kan være en forklaring er kompetanse. Eller nærmere bestemt; opplevelsen av å være kompetent. For å føle seg kompetent forutsetter det i en viss grad at en mestrer det en gjør. For denne studien vil opplevelsen av å være kompetent, å mestre, være å kunne gjennomføre leksene og oppleve at dette er noe en klarer. Tilbakemeldingene hos informantene impliserer at dette ikke er bestandig tilfelle. De opplever og føler at de blir satt til et arbeid de har vansker med, eller ikke klarer å gjennomføre. Hvis en velger å ha en slik tilnærming da kan dette være en av flere mulige forklaringer på hvorfor elevene, her informantene, har så mange negative opplevelser når en knytter det opp til den psykologiske forståelsen.

Følger en videre i Eriksons forklaringer på psykososial utvikling så er neste steg identitetsutviklingen. Informantene til denne studien tilhører akkurat dette alderssegmentet. Hvordan identiteten utvikler seg følger opp på tidligere erfaringer og opplevelser. Sentralt i forståelsen om identitet er «fidelity» eller på norsk «trosskap». Her må en forstå tillit som en helhet og som en grunnleggende faktor på identitetsutviklingen hos tenåringer, eller unge voksne (1997, s. 72–73). Det motsatte av dette vil være «defiance» eller «trass» som den negative motpolen i identitetsutviklingen. Når en ikke opplever tillit og tidligere ikke har opplevd å mestre, kan en abduktivt resonere seg til en forklaring hvorfor eksempelvis elever motstrider seg å gjøre lekser. Det blir for negativt ladet og individet ønsker ikke å sette seg selv i flere negative situasjoner, en velger derfor heller å unngå dette på best mulig måte som en vet om.

Denne motstanden til å gjøre lekser kan også forklares gjennom Eccles «Expectancy-value» teori knyttet til motivasjon. Som nevnt tidligere i «Expectancy-value» teorien kjennetegnes det fire underliggende komponenter for motivasjon; tilegnede verdier (viktigheten av å gjøre det bra), personlig glede, oppfattet viktighet for fremtiden og kostnaden (satt opp mot andre mål) (Eccles & Wigfield, 2002). Det at elevene (herunder informantene) opplever lite personlig glede og anser lekser som lite viktig for fremtidig læring kan være en forklaring på hvorfor elevene har slikt et negativt syn og at opplevelsene rundt leksearbeid er såpass negativt ladet. Hvis en parrer Eriksons teorier i lag med Eccles teorier knyttet til forventninger, vil en bedre kunne se en sammenheng.

Det bildet er nødvendigvis ikke at elevene er trassige og motsetter seg skolearbeid bare for at de ikke vil, eller har fokus på andre områder og aktiviteter enn skole. Min faglige forståelse tilsier at å si eksempelvis at elever er late, giddeløse, tiltaksløse eller kommer fra ressurssvake familier, blir for vagt og ikke korrekt. Slike negative karaktrestikker opplevde jeg selv at voksne beskrev skolebarn med i den tiden jeg jobbet som pedagog. Mitt argument til å gi negative (og overfladiske) beskrivelser på elevers reaksjonsmønster til fenomener (her lekser) blir for unyansert og det forteller ei heller hvorfor elever reagerer som de gjør. Trass eksempelvis er etter min mening et ytre, visuelt tegn på noe mer underliggende hos en elev og fordrer nærmere forståelse og innsikt. Gjennom forståelse og innsikt vil en pedagogisk og spesialpedagogisk kunne gi den hjelpen og støtten som er nødvendig for å demre opp de negative opplevelsene og holdningene hos elevene og bygge opp positive mønster.

5.2 *Hvorfor praktiseres lekser?*

I analysen til denne studien fremkommer det mange implikasjoner på at praksisen rundt lekser må stilles spørsmål rundt. Informantene har ikke noen enstydige og direkte svar som tilsier en felles forståelse hvorfor de har og gjør lekser. I tillegg er det en stor diskrepans i tidsbruken som informantene bruker på lekser.

Hvorfor en har lekser kan forklares i oppfattelsen av lekser som en skoletradisjon, sånn har det vært og sånn gjør vi det fremover. Noe av dette kan en finne i tilbakemeldingene hos informantene og dette støttes til en viss grad i litteraturen som foreligger rundt lekser. Men det er spekulativt at lekser som er en så sentral del i dagens skolepraksis ikke har større rom i utdanningen til pedagoger. Da jeg tok min allmennlærerutdanning i 2003/2004 var ikke lekser en del av hverken metodikk eller didaktikk. Når det i undersøkelsen i *Bedre skole* (Brøyn, 2016) heller ikke kom frem at pedagogstudenter lærer mye om leser, er det nærliggende å gjøre en abduktiv resonering at lekser ikke har noen sentral plass i lærerutdanningen, hverken nå eller tidligere. Med dette så kan lekser som praksis forstås som en praksis som blir overlevert fra eldre, etablerte lærere til unge, nyutdannede lærere. En kan forstå det som en praksistradisjon som overleveres innad i yrkesprofesjonen.

Det er ikke uten grunn at debatten rundt lekser fortsatt er aktuell i dag. Både denne studien og studien til Holte viser mange av de samme tendensene. Elever signaliserer at dette ikke er greit for dem så hvorfor er det så lite endringer å se nasjonalt? En mulig forklaring kan ligge i at lekser hverken er fundamentert i gjeldende regelverk (Opplæringslova) og at lekser er en «uskreven» tradisjon. Men som denne studien viser, er ikke elevene direkte imot lekser hvis det er kjent lærestoff som skal repeteres. Hvis de har mulighetene til å klare dette mest mulig på egenhånd er det ikke kime til konflikter, på skole og hjemme. Igjen kan en med en abduktiv tilnærming argumentere for at mye av leksene som gis, har ikke elevene fått gjennomgå på skolen, forberedt seg i forkant eller lært seg sånn at de kan klare det på egenhånd.

5.2.1 *Generasjonsteori og generasjonsforståelse*

Med grunnlag i leksers noe tradisjonsbetonte natur velger jeg å ta med i drøfting om det kan foreligge noen andre faktorer, avstander, som kan være med på å forklare både hvorfor lekser har vedvart. Ulik praksis, men også sosial-psykologisk forklaring på de funnene som fremkommer i denne studien har gjort at jeg ønsker å rette søkelys på generasjonsforskning i denne sammenheng.

For å forstå avstandene, eller et «generasjonsgap», må en definere hva en mener med generasjoner. Når en ser til generasjonsteorier, så forklares det med at et individ som er født i et bestemt tidsrom utvikler verdier, forståelser og personligheter som blir vedvarende kjennetegn i personlighet og væremåte (Taylor, 2018, s. 138). Når det oppstår et «generasjonsgap» da snakker en om forskjeller i tradisjoner, holdninger og verdier mellom to generasjoner, men da særlig mellom unge og voksne (McCready, 2011, s. 12). I generasjonsteori opererer en med følgende generasjoner i dagens samfunn:

- «Tradisjonalistene», født mellom 1900–1945
- «Boomers», født mellom 1946–1964
- «Generasjon X», født mellom 1965–1980
- «Millennials», født mellom 1981–1999

(2011, s. 13)

Mellom hver generasjon forekommer det «micro-generasjoner» hvorav «Xennial-generasjonen», født mellom 1978-1984, har blitt fremtredende når en forsker på generasjoner (Taylor, 2018, s. 143). For ordens skyld så tilhører informantene i denne studien «Generasjon Z» som er født mellom 1995-2010 (Read & Read, 2015, s. 19). Videre må en ta høyde for at forskning opererer med ulike tall for de ulike generasjonene og dermed kan det forekomme overlappinger på årstall (Taylor, 2018, s. 138).

Det som fikk meg nysgjerrig på akkurat dette ligger i hvilke generasjoner som i dag jobber i skolen og hvilken generasjon dagens elever tilhører. Jeg kunne ikke finne forskning gjort på «generasjonsgapet» når det kom til lærere og arbeidsplass, men jeg fant forskning knyttet til organiseringer på arbeidsplasser generelt. I dag er det totalt fire generasjoner (som nevnt

ovenfor) som er representert i arbeidsstyrken i en eller annen form (McCready, 2011, s. 12). Gjennom å sammenligne dette med tall fra Statistisk Sentralbyrå fra 2017 (SSB) er det grunnlag for å si at «Boomers», «Generasjon X» og «Millennials» er representert blant lærere i norsk skole. Det betyr at det er tre ulike generasjoner som underviser i norsk skole og med det tre generasjonstradisjoner. Siden lekser ikke fremkommer hverken som pensum i utdanning i noen nevneverdig grad, er det nærliggende å anta at leksepraksis er en tradisjon som blir overført fra rutinerne lærere til unge, nyutdannede lærere etter hvert som de kommer inn i arbeidsstyrken (som tatt opp i 5.2 Spørsmål om praksis). En må stille spørsmål om leksepraksis er noe som tilegnes gjennom ens yrkesutøvelse og det nærliggende vil være å adoptere, eller assimilere en tidligere praksis når en ikke har det fra grunnutdanningen?

Da jeg startet min lærergjerning som nyutdannet allmennlærer i 2003/2004, kom jeg inn som vikar og fikk klare instruksjoner på hvordan ukeplaner skulle utformes og arbeidet som skulle gis elevene. I min grunnutdanning var ikke lekser tatt opp som tema og jeg modellerte min praksis i starten etter de andre lærerne som jobbet ved skolen. Disse lærerne var igjen både én og to generasjoner eldre enn meg og deres praksis ble med det overført til meg. Hvis det fortsatt er slik for nyutdannede lærere, er det etter mitt profesjonsmessige syn ikke usannsynlig at leksepraksis er en «uskreven» tradisjon som videreføres, med og uten større kontroll og føringer.

Tilbake til «generasjonsgapet» så kan det være en mulighet at dagens generasjon (Generasjon Z) ikke tar tradisjoner på samme måte som foregående generasjoner. Ut i fra tabellen til Statistisk sentralbyrå i 2017 (SSB) viser tallene at 28,8% tilhører «Generasjon X» og det da er i over ¼ av tilfellene over en generasjon mellom lærer og elev. Kan det være at tradisjonene og oppfatningene ikke harmonerer? Eller kan det være at generasjonene som lærere og elever tilhører er i utakt? Ozkan poengterer at generasjonen som informantene til studien min tilhører, har et annet tankesett og andre forhåpninger enn tidligere generasjoner (2015, s. 476). Dette kan bety at det ligger noe i et potensielt «generasjonsgap» og at dette er noe som en bør se nærmere på fremover.

Svakheten med å forklare avstander mellom elever og lærere med grunnlag i generasjonsforklaringer ligger i det å generalisere. Å forklare hvorfor en gruppe individer reagerer på fenomener, her lekser, på grunnlag av den generasjonen de tilhører kan fort bli akkurat det, for generalisert. Hvis en bruker beskrivelser og overordnede egenskaper til en hel gruppe mennesker, kan det fort bli en stereotypisering som igjen lager en «sannhet». Denne sannheten blir et stempel som ikke hjelper, eller løser utfordringer. Det blir bare en forklaring og igjen kan denne forklaringen potensielt bidra til å fraskrive omgivelsene vilje eller evne i å sette inn tiltak og støtte.

5.3 *Hvorfor opplever elever et sånt tidspress?*

I dagligtale og i media snakkes og høres det ofte om tidspress hos voksne, særlig innenfor familie og arbeidsliv. I sin enkelhet beskrives dette gjennom «å ha dårlig tid» (NAOB, u.å) og har sitt språklige slektskap til ordet «tidsklemma». Både ordene «tidspress» og «tidsklemma» er gjenkjennbare ord knyttet til høyt arbeidspress i arbeidslivet og i de situasjoner der tiden ikke strekker til i familiære sammenhenger. Dette igjen er ofte snakket om i sammenheng med voksne mennesker som gjennom sitt arbeid og forpliktelser opplever dette. Men det vil være hensiktsmessig å koble dette opp til barn og ungdom sin hverdag også.

Analysen av tilbakemeldingene hos informantene i denne studien viser at det oppleves et tidspress, eller ei tidsklemme, knyttet opp til tiden som brukes på lekser og den ønskede fritiden som informantene har. Tidsbruken kommer også frem gjennom hvordan informantene opplever foreldrenes oppfatninger knyttet til tidsbruken i leksearbeidet. Den samlede tidsbruken som informantene oppgir at de har når det kommer til leksearbeid, viser på sammenfattende trender når det kommer til tidsbruk fordelt mellom gutter og jenter. Likevel viser tilbakemeldingene en tidsbruk som er høy. Når det brukes opptil seks timer utenom skoletid til lekser, bør en stille spørsmål om hvordan leksepraksisen gjennomføres. En kan diskutere at dette kan ha sammenheng med disponering av tid, både på skole og hjemme, men det blir noe snartenkt og muligens også å legge for mye skyld og ansvar på enkeltindividet. Dialog mellom skole og hjem vil kanskje kunne hjelpe på akkurat dette og det er ikke usannsynlig at dette med tidsbruk og skolearbeid er et tema som bør komme frem i foreldremøter på skolene i fremtiden.

En doktoravhandling foretatt ved Gøteborgs universitet peker på en potensiell psykisk uhelse hos barn og ungdom knyttet til foreldres tidspress og økonomiske bekymringer (Gunnarsdóttir, 2014). Dette kan ikke støttes opp i denne studien, siden en ikke har sett på disse underliggende årsakene, herunder foreldrenes økonomiske situasjon og hvordan foreldrenes tidsskjemaer ser ut. Derimot viser min studie resultater som kan indikere tidspress og ha en korrelasjon med et notat foretatt på oppdrag av Helsedirektoratet i 2016 (Sletten & Bakken, 2016). En kan samlet se gjennom forskingen som er foretatt på elever og stress at lekser, egne ambisjoner og sosiale relasjoner er faktorer som spiller inn (Amundsen, 2017).

Det en kan se sammenheng med er at lekser er en sentral faktor som spiller inn på om elever opplever tidspress eller ikke. En ting er om elevene klarer å få gjort leksene i tide (noe som i analysen i min studie tyder på at det ikke bestandig er tilfelle), men også deres egne ambisjoner vil spille inn. Her kommer teorien om motivasjon inn med tanke på hva har vært med å prege elevene tidligere og hvilke forutinntakelser gjør de seg knyttet til arbeidet som ligger foran dem.

Når en diskuterer tid og tidspress knyttet til barn og ungdom i dag, må en også se på hvilke krav og forventninger som foreligger til dagens unge kontra det som har vært tidligere. I dagens utdannings situasjon stilles det helt andre krav til prestasjoner og mestring enn det var for tidligere generasjoner. Det er få yrker og profesjoner i dag en kan gå inn i uten formell utdanning og kompetanse. De fleste yrker i dag fordrer enten et fag/svennebrev eller en akademisk grad tilsvarende bachelor- og/eller master-nivå. Dette betyr at etter tiårig grunnskole vil de fleste ha et forventet utdanningsløp på fire til åtte år etter grunnskolen. Som et konkret eksempel vil jeg sammenligne meg selv og mine foreldre i denne sammenhengen. Mine foreldre fullførte en syvårig grunnskole og tok seg arbeid etter det. I motsetning har jeg måttet ta ti år etter grunnskolen sammenlagt i min utdanning. Når en ser det i et slikt perspektiv og knytter motivasjon og mestring inn i sammenhengen, tyder det på at dagens unge har et større press og forventning til å mestre et utdanningsløp for å komme seg inn i yrkeslivet enn deres foreldregenerasjon hadde. Likevel må en være forsiktig med å trekke slike konklusjoner, særlig på grunn av de endringer som har skjedd i samfunnet generelt. I dag er arbeidslivet og samfunnet mer basert på kunnskap enn tidligere. Vi kan snakke om at vi har et kunnskapssamfunn og sammenlignet med tidligere generasjoner er kunnskap mye mer tilgjengelig enn tidligere. Dette kan forklares med den økte digitaliseringen som har skjedd siden 1980-tallet og frem til i dag (Pettersen, 2018). Er det da tenkelig at utvikling på samfunnsnivå har gått fortere enn det menneskene klarer å følge opp? Det som en kan se på endringer knyttet til arbeid og utdanning i dag kontra tidligere, er at i dag er jobb og utdanning nærmere knyttet til selvrealiseringer for individet enn tidligere (Aakvaag, Hviid Jacobsen & Johansson, 2012, s. 41). Om ikke annet så kan det være en tankevekker at ønske om selvrealiseringer og forventninger som unge måtte ha kan være med og forklare det dilemmaet som unge opplever knyttet til tidspress.

5.4 *Hvordan påvirker de nære relasjonene holdningene hos elevene?*

Det å se mening og hensikt i det en gjør er viktig både for motivasjon, identitetsdannelsen og ikke minst selvfølelsen hos mennesker. Meads speilingsteori (2015, s. 158) poengterer at gruppens holdninger (her hvordan elevene opplever lærernes hensikt med lekser) blir en direkte del av individets «selv». Med andre ord, når leksene blir presentert som et ledd i å huske kunnskap, blir dette implementert som forståelse og holdning ovenfor hva som er hensikten med lekser.

I følge Mead omhandler dannelsen av «selvet» når de erfaringene en opplever blir en essensiell del av ens egen atferd. Individet blir preget og erfaringene blir en del av individets «selv» (2015, s. 195). For å sette dette inn i analysen med lekser kan det være tenkelig at foreldrenes holdninger til lekser blir oppfattet som såpass viktig for informantene at dette igjen blir en del av informantenes egen identitet og oppfatning av lekser, de er blitt preget av dette og holdningene har blitt en integrert del av deres individuelle oppfatning.

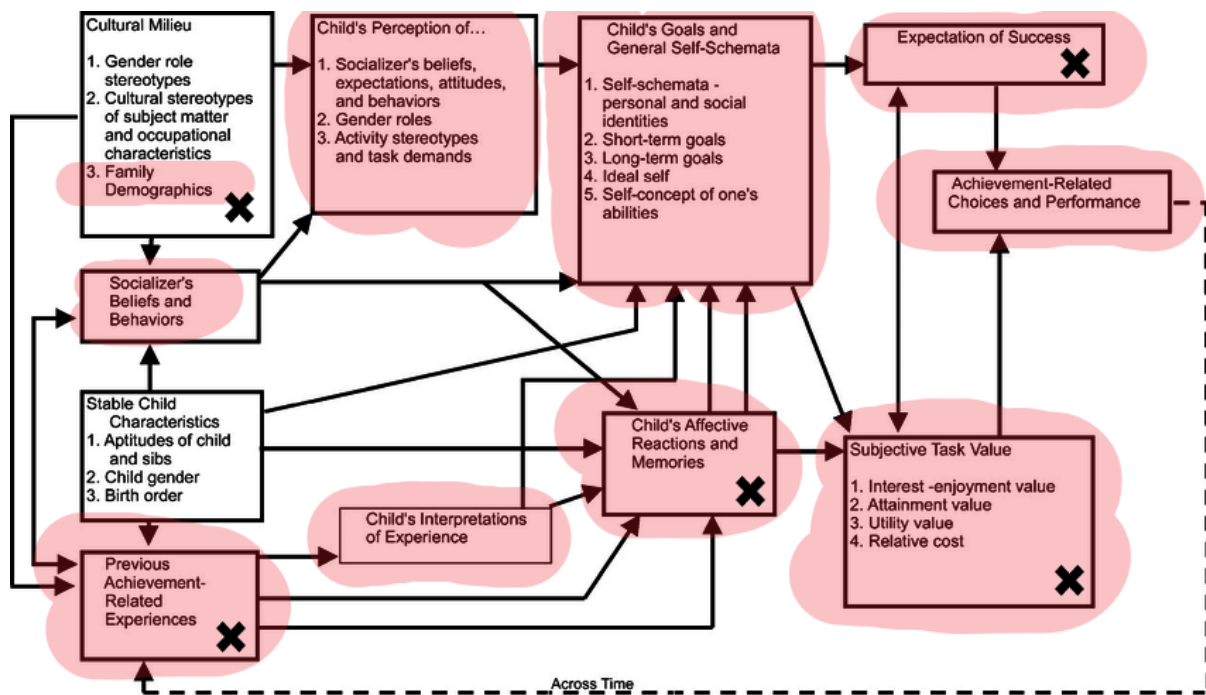
Det er nærliggende å gjøre koblinger til Meads «speilingsteori» (2015, s. 152) basert på utsagnene knyttet til temaet hva som er medelevers oppfatning av lekser. Medelever kan også defineres som jevnaldrende. Informantene tilhørte en aldersgruppe mellom 12/13–16 år og er med det som tenåringer å regne. Tenåringer ser i denne perioden av livet mer til sine jevnaldrende når det kommer til relasjoner og sosialt samspill enn til lærere og foreldre (likevel er både foreldre og lærere viktig for denne aldersgruppen). Hvis man legger «speilingsteori» som grunnlag, vil det være logisk å forstå at informantene er preget av sine medelevers holdninger om lekser, men også at informantene er med på å påvirke sine medelevers holdninger.

Det at elevene opplever store forskjeller både i innhold, mengde og vanskegrad ved overganger mellom barneskole og ungdomsskole, er sentralt når en skal se på faktorer som spiller inn, særlig på holdninger (her; lekser). Eriksons ulike nivåer omhandler, som nevnt tidligere, ulike suksessfaktorer og kriser (1950/1993). I denne sammenhengen kan det være antydninger på at elever (ikke nødvendigvis informantene selv) har opplevd en form for krise med overgangen til ungdomsskole gjennom å ikke mestre leksearbeidet som møtte dem. Med andre ord kan en si at det er mulig at bekjente av informantene har opplevd å ikke mestre.

5.5 Hvilke konsekvenser har lekser for elevene?

Fritid og fritidsaktiviteter henger naturlig sammen og er også for mange barn en viktig del av opprettholdelsen av det sosiale nettverket. Disse aktivitetene er med på å trene sosiale ferdighet i en helt annen grad enn det familien gjør (Imsen, 1998, s. 364). Går en også inn på Meads forståelse av hvordan individet tilegner seg normer og regler gjennom deltakelse i organisasjoner og lignende (2015, s. 156) er det tenkelig at når elevene opplever å bli stilt i dilemma mellom lekser og fritidsaktiviteter da blir læring utenom skole og sosialiseringer også stilt i dilemma. Informantene gav inntrykk å være pliktoppfyllende elever og en kan tenke seg at akkurat disse dilemmaene var reelle for dem.

I dette er det eksterne faktorer som i en grad er med på å føre motivasjonen hos informantene inn i en negativ spiral, som i verste fall kan medføre en forsterkning av negative følelser og assosiasjoner. Settes dette inn i Eccles modell for motivasjon, kan en se føringer som får flere ringvirkninger:



(redigert for å illustrere følger. Eccles & Wigfield, 2002, s. 199)

I illustrasjonen har hovedområdet blitt markert hvor motivasjon kan påvirkes basert på informantenes personlige påvirkning av å arbeide med lekser. Alle området med et kryss er hvor påvirkningen kan starte, mens alle områder markert illustrerer omfanget av hvor mye av motivasjonen som kan bli påvirket. Hvis en følger denne teorien kan se at store deler av kretsløpet for motivasjon kan påvirkes, både i positiv og negativ karakter. Følger en dette videre opp med forståelsen av den psykologiske utviklingen jamfør Erikson (1997) er dette en mulig forklaringsmodell på hvor en krise kan ha oppstått hos informantene i dette tilfellet og at det har fått videre følger som er med på å prege individet.

5.6 Hva må skje fremover?

På grunnlag av analysen av de tre hovedtemaene som kom frem, velger jeg å postulere fire beskrivende argumenter som samtidig sammenfatter og svarer på forskningsspørsmålene til denne studien.

5.6.1 Dagens leksepraksis slår negativt inn på elevenes psyke og motivasjon

Dagens leksepraksis er preget av at elever sitter alene og arbeider med arbeid som de ikke bestandig har forutsetninger eller kapasitet til å gjennomføre på egenhånd. Det er ikke gitt at arbeidet som en forventer elevene setter seg ned med, er gjennomgått og forberedt før de drar hjem fra skolen. Elevene blir tidvis satt i en situasjon der de må lære seg ny kunnskap eller ferdigheter og det er ikke gitt at foreldre kan komme inn og gi den støtten som de trenger i dette arbeidet. Når elevene ikke opplever å lykkes i dette arbeidet, er det med på å danne en indre krisetilstand hos eleven. En føler at en ikke får til, en opplever å være mislykket og muligens ikke god nok. Dette gir frustrasjon, sinne og avmakt hos et individ. Dette påvirker direkte en fremtidig motivasjon for å gjennomføre lignende oppgaver, eller arbeid. Det frister lite å sette i gang med et arbeid som har likheter med noe en har mislyktes med tidligere og som en konsekvens av det vil en styre unna det der en kan.

Mennesker speiler seg i de andre menneskene en omgås med, både direkte og indirekte. Holdninger er arvbare, både fra voksne til barn og mellom barn seg imellom. Holdninger blir til gjennom de erfaringer en selv opplever. Når en ser at barn har negative holdninger til lekser, kan finne trekk til at dette er noe som de voksne har gitt barna, gjerne i en kombinasjon med negative selverfarte hendelser som igjen forsterker de aktuelle holdningene.

5.6.2 Lekser er ikke ensbetydende negativt

Lekser er ikke nødvendigvis negativt for elevenes læring. De sier selv at de har et godt utbytte av å repetere og forberede seg til prøver og lignende situasjoner hvor de opplever at de skal prestere. Det forteller at når lekser blir praktisert som en øvelse på noe en allerede har forutsetninger til å gjøre, da oppleves det som motiverende og det har en hensikt. Elevene må se en hensikt i det de gjør og det må være et mål med det. Et godt praktisk eksempel vil være å ta den praktiske delen av førerprøven til bil, førerkortklasse B. Hvis en aldri har kjørt en bil før og vet hvordan trafikkregler er og hvordan en skal operere en bil, hvilke forutsetninger har en da for å ta denne prøven? I et slikt tilfelle vil det være dømt til å gå galt og slik er det nok elevene ser på skolearbeidet sitt. Når de forbereder seg, er det nødvendigvis ikke for videre skolegang eller yrkesmessig prestasjoner. De ser de kommende prøver og tester som de har og jobber ut ifra det. Med tid, og Fagfornyelsen, kommer det inn dybdelæring og arbeid med å se de store sammenhenger og linjer innenfor kunnskap, men hvis en går ned på individnivå så er det mange elever som tenker på skolearbeidet sitt, i og utenfor skolen, som en forberedelse til neste prøve.

Dialog og samtale vil være viktig for hvordan elever fremover opplever og ser på lekser i skolesammenheng. En får antydninger på at lekser ikke er like mye diskutert og snakket om mellom elever og lærere. Gjennom dialog og en form for gjensidig forståelse og intensjon med bruk av lekser, vil en kunne motvirke negative opplevelser og konsekvenser. Hvis en eksempelvis ser på elevundersøkelsen så er elevdemokrati og medvirkning noe av det som scorer lavest nasjonalt, sammen med motivasjon og vurdering for læring i 10. årstrinn (Skoleporten, u.å). Disse signalene fra sentrale undersøkelser må tas på alvor.

5.7.3 Lekser får konsekvenser utenfor skoletid

Etter hvert som elever blir eldre kan en se at tidsbruken med lekser øker, hovedsakelig på grunn av større faglige krav og omfang. Jenter bruker mer tid på lekser enn gutter, men det er også tydelig at tidsbruken generelt påvirker elevene. Elever ønsker å bruke tid med venner og fritidsaktiviteter. Dette harmonerer ikke bestandig hvis leksene tar mye tid på ettermiddager og kvelder. Hvis en ikke bor i byer og har fritidsaktiviteter i nærheten, er det naturlig at en må benytte seg av buss eller bil for å kunne delta på noe sånt. Det tar tid å reise, særlig hvis en bor i distriktene. Det er også tenkelig at en må reise over avstander hvis en bor et stykke unna skole, samfunnshus, flerbrukshall eller lignende. Når lekser tar store deler av denne tiden etter skole, og en trekker fra middagsrutinen hos en elev, kan en se at det blir dilemmaer. Skal en jobbe med lekser eller dra på trening? Enkelte elever bruker mye av sitt mentale overskudd til læring, både på skolen og i leksearbeid. Hvor mye overskudd en har varierer fra person til person, men det en kan se at noen elever er mer eller mindre utmattet når de kommer hjem fra skolen og har lite overskudd til andre ting.

Hos noen elever tar leksene så mye av tiden at det går ut over søvnen til dem. Elever i ungdomsskolen kan fortelle om at de sitter til etter klokken tolv om natten og arbeider med innleveringer som skal inn til en gitt tidsfrist. Det kan virke positivt at elever viser engasjement og arbeidsinnsats, men det skal ikke gå på den fysiske og psykiske helsen løs.

5.6.4 Det er behov for praksisendringer

Når elever forteller at de ikke vet hvorfor de har lekser, eller klarer å fortelle nøyaktig hvorfor de har det, er det behov for praksisendringer når det gjelder lekser som metode. Det er også bekymringsfullt at lærerstudenter og utdannede lærere forteller at de har hatt lite eller ingenting om leksearbeid i sin profesjonsutdanning. Leksearbeid er noe som går rett inn i pedagogisk metodearbeid for alle fag, men også innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning.

En må stille de viktige spørsmålene hva er lekser, hvordan gjør vi lekser og hvorfor har vi lekser. Debatten er polarisert om en skal ha eller ikke ha lekser, men det er ikke det som vil være løsningen på spørsmålene. Lekser kan brukes, men både lærere, elever og foreldre må være innforstått med hensikten og gjennomføringen av praksisen.

6.0 Refleksjoner og avslutning

Denne studien har tre hovedteorier som sitt grunnlag. Disse må sees på som en triade i forståelsen og forklaringene rundt hvorfor informantene (underforstått elever) opplever lekser som dem gjør og kan gi et helhetlig bilde som på en faglig og god måte beskriver det. Enkeltstående teorier har både styrker og svakheter, men det som kan være en fallgrube med å bare bruke en teori er det som jeg velger å definere som «blinde flekker» i forståelse og forklaringer. Ensidig bruk av teori kan resultere at en glemmer sentrale områder som kan ha betydninger. Hvis jeg hadde kun valgt Erikson sin teori om psykososial utvikling ville det vært en mulighet for å glemme pragmatismens betydning for å forstå sammenhengen mellom medmenneskelige relasjoner. Hadde jeg ikke tatt med Eccles teorier om motivasjon med i forståelsen ville det vært vanskelig å belyse viktigheten av motivasjon når en har gjort en studie som i stor grad har motivasjon som en betydningsfull faktor. Min faglige forståelse har et grunnlag at en må bruke teorier eklektisk, det vil si at en må velge ut teorier som gagnar ens arbeid. Dette kan best beskrives som å «handle» i teoriens «supermarked» hvor en velger ut de teoretiske «ingrediensene» som en trenger. Dette var en praksis som jeg benyttet meg mye av da jeg jobbet som pedagog og spesialpedagog. Jeg måtte se an elevgruppen, hvilke behov som forelå og tilpasse pedagogikk, metodikk og didaktikk deretter. En pedagogisk tilnærming alene klarte ikke å dekke alle elevenes behov på en gang og dette anser jeg er viktig også innenfor forskning.

En kan argumentere med at valg av teorier er gamle og utdaterte etter dagens standard innen skoleforskning. Meads teorier innenfor den amerikanske pragmatismen har sitt opphav i brytningstiden mellom 1800- og 1900-tallet (Stølen, 2018) mens Erikson teorier om psykososial utvikling hadde sitt opphav på 1950- og 1960-tallet samt frem til slutten av 1980-tallet (McLeod, 2018). Selv om begge disse teoriene begynner å få noen år bak seg er det viktig å poengtere at Mead opererte, samarbeidet og var delvis enig i John Dewey (Stølen, 2018). Erikson kan sees i sammenheng med og brukes for å forklare utviklingen hos mennesket av en lignende karakter som Maslow. Erikson har selv forklart at hans teorier er mer et deskriptivt overblikk og et verktøy for å tenke, i stedet for en faktaanalyse over menneskets utvikling (McLeod, 2018).

Til denne studien var følgende problemstilling lagt til grunn; «Lekser - hvordan påvirker de elevene?». I den sammenheng ble to forskningsspørsmål utkrystallisert:

- Hvordan opplever elevene at holdningene og praksisen med lekser fra foreldre, medelever og lærere påvirker dem?
- Hvordan ser elevene på lekser og hvilken innvirkning har lekser med tanke på opplevelser, psyke og motivasjon ifølge dem selv?

Det som kommer frem er ikke ensbetydende og konkluderende. Med de svarene som kom frem, kom det også flere nye spørsmål opp. Gjennom arbeidet med denne studien har jeg sett at for å kunne svare på alle de nye spørsmålene som kom til syne, er det behov for flere studier og analyse rundt temaet lekser. Eksempelvis hadde det vært interessant å kunne sette denne studien i sammenheng med hvordan foreldre opplevde leksearbeidet hjemme og hva lærerne selv tenker rundt lekser. Denne studien hadde som hensikt å få frem elevenes stemme og opplevelser knyttet til lekser. Resultatene indikerer at dagens leksetradisjoner i norsk skole har i all hovedsak negative effekter på elevenes psyke og motivasjon. Elevene (her gjennom informantene) opplever støtte både fra foreldre og lærere i arbeid med lekser, men holdningene som elevene opplever fra foreldre kan oppfattes som tvetydige. I hvordan elevene opplever lærerne, er de usikre og det er antydninger til at lekser er ikke et tema som elever og lærere snakker mye om i fellesskap. Når en ser samlet på dette, så har elevens stemme kommet tydelig frem. De har med sine egne ord beskrevet sine opplevelser, følelser og meninger knyttet til lekser. Utvalget med informanter var ikke stor, bare fire stykker. Likevel har deres stemmer kommet frem og forhåpentligvis får dette noen betydninger fremover. Det å jobbe med barn og ungdom, både i undervisningssammenheng men også sett i fra et forskningspreget perspektiv kan være utfordrende og givende. Når en gjør forskning og har barn og ungdom som informanter, er personvernet og bevaringen av individets integritet noe av det aller viktigste. Barn og ungdoms rettigheter er så sterke og fundamenterte (gjennom lovverk og tradisjon) er det nok mange som kvier seg i å benytte deres stemme inn i forskning. Gjennom arbeidet med denne studien har jeg sett at dette nødvendigvis ikke trenger å være tilfelle. Anonymitet og personvern trenger ikke å by på store utfordringer hvis en følger etiske prinsipper og har en god dialog med eksempelvis NSD. Forhåpentligvis vil en kunne se mer i fremtiden av forskning inn i skole og utdanning hvor barn og ungdom får være mer delaktig og komme inn med sine tanker, refleksjoner og meninger.

I denne studien fremkommer det at lekser tar mye av elevenes tid utenom skolen og dette påvirker dem negativt gjennom at de opplever å få lite tid til venner, familie og aktiviteter som de selv ønsker å delta i. Elevene opplever å bli satt i dilemmaer mellom å være pliktoppfyllende og gjøre det som forventes av dem samt å kunne gjøre det de selv ønsker. Dette medfører at elevene opplever en sviktende motivasjon til å fortsette videre, når en tenker tradisjon og rutiner i praksis. Det som informantene i denne studien gir tilbakemeldinger på, er ikke ulikt mye av det som en kan oppfatte er gjeldende i mange vestlige samfunn gjennom dagens mediebilde. Et enkelt søk i Nasjonalbibliotekets tjeneste på aviser i tidsperioden år 2000 til og med 2020 med søkeordet «tidspress» gir en tilbakemelding på 17 782 treff. Et nokså grovt søk, men dette viser at tidspress og mangel på tid er noe som ofte kommer frem, i fra enkeltindivider og til sentrale tjenester i samfunnet. Det som de fire informantene i denne studien gir tilbakemelding på er ikke unikt hvis en ser helhetlig på det. Det de derimot viser er noe som fortsatt er gjeldende og ikke et nødvendigvis positivt trekk i samfunnsutviklingen.

Med informasjon knyttet til sviktende motivasjon og en fare for motstand til å fortsette, er det nærliggende å trekke paralleller til hvorfor unge i dag eksempelvis velger å ikke fullføre videre skolegang. Det kan være mange ulike faktorer som spiller inn hvorfor enkelte velger å ikke fullføre videregående opplæring. I artikkelen *Færre elever slutter om de får tett oppfølging på videregående skole* (Stranden, 2019) viser en til at depresjon/angst, manglende motivasjon/skoletrøtthet, kunnskapshull og få sosiale relasjoner kan være medvirkende faktorer knyttet til frafall. I min studie fremkom mellom annet redusert motivasjon og antydninger på depresjoner hos informantene. Dette er ikke gode tegn. Det foreligger implikasjoner som tyder på at vi har mye arbeid å gjøre rundt barn og ungdom når en snakker om motivasjon og mestring.

Dette blir her kun implikasjoner som nevnt ovenfor. Hvis dette skal brukes som en forklaringsmodell vil det være et fremtidig behov for nærmere forskning i form av longitudinelle studier for å se om det kan ha en sammenheng eller ikke.

Denne studien viser at lekser, ikke ensbetydende er negativt for elevene, men slik lekser praktiseres i dag er ikke godt for elevenes psyke og motivasjon. Det er behov for praksisendringer og tankegodset fra spesialpedagogikken vil være en god tilnærming inn i allmennpedagogikken. Der allmennpedagogikken har sitt fokus på fellesskapet, har spesialpedagogikken sitt fokus inn mot individet og likeverd (Hausstätter & Vik, 2016, s. 13–15).

Elever har behov for tilpasninger etter sine egne forutsetninger og det er ikke sikkert alle elever passer det seg for å for eksempel ha lekser, ha den samme mengden lekser eller benytte de samme metodene. Her bør en tenke individuelle tilpasninger og metoder inn i et fellesskap for å skape en felles mestring for alle elever. *Overordnet del i Fagfornyelsen* gir føringer som setter fokus på akkurat individet inne i fellesskapet. Både i *1.1 Menneskeverdet*, *2.4 Å lære å lære*, *3.1 Et inkluderende læringsmiljø* og *3.2 Undervisning og tilpasset opplæring* legger føringer og her kan eksempelvis arbeid med lekser passe inn (Utdanningsdirektoratet).

Likevel må en ikke glemme at de elever som har vansker som gjør det vanskelig og uforsvarlig jamfør ordinær- og tilpasset undervisning har krav på spesialundervisning. Dette er en kjent problemstilling som jeg har erfart i mitt arbeid i PP-tjenesten. Lekser blir ofte en gjennomgående fellesnevner for mange elever som blir tilmeldt tjenesten, men da er lekser bare en av mange faktorer som en ser et barn sliter med. Det foreligger andre faktorer i bunnen. En kan formulere det slik; et barn blir ikke tilmeldt PP-tjenesten kun på grunnlag av utfordringer med lekser.

Lekser som metode og praksis synes å ikke ha blitt tilegnet en nevneverdig stor plass innenfor pedagogikk, metodikk eller didaktikk. Med en ny læreplan som blir gjeldende og hvordan samfunnet vi lever i er i konstant endring, er det også logisk å se nærmere på metodene og praksisen innen læring. Selv om leksepraksis har sine tradisjoner innenfor norsk skole, er det ikke dermed sagt at det ikke kan gjøres endringer, moderniseringer og bevisstgjøringer. Etter min oppfatning er det litt feil at elever som i dag går på skolen beretter om mye av den samme praksisen som jeg selv opplevde som elev i grunnskolen. Her snakker vi om en tidsforskjell på vel over 20 år og lite har sånn sett endret seg. Dette var en av flere faktorer som gjorde at

jeg valgte å rette fokuset mot hva lekser gjør med elevene. Når jeg ser på resultatene, analysen og materialet, ser jeg at det var godt begrunnet. Fremover trengs det både studier for hvordan en best mulig kan utvikle arbeidsmetoder inn i skolen knyttet til relasjonene skoletid og fritid, men det er også behov for å løfte frem lekser som tema inn i opplæringen til allmenn- og spesialpedagogikken for kommende pedagoger.

Avslutningsvis vil jeg med min studie om lekser poengtere at det foreligger samsvar med mellom annet Holtes forskning på lekser. Holte valgte å ha fokus på intervju av lærere og dokumentanalyse, mens jeg valgte dybdeintervju og en tolkende tilnærming i tilbakemeldinger fra elever. Til tross for ulike fremgangsmetode kan en se at lekser har en negativ effekt på elevenes psyke og motivasjon med tanke på dagens praksis. Denne studien kan fungere som en brobygger mellom allerede eksisterende lekseforskning i Norge og forhåpentligvis fremtidige studier knyttet til lekser.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C., Hviid Jacobsen, M. & Johansson, T. (2012). *Introduction to sociology: Scandinavian sensibilities*. Harlow: Pearson.
- Amundsen, B. (2017). Dette gjør elever stresset på skolen. Hentet 22.november 2018 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi-skole-og-utdanning/2017/06/dette-gjør-elever-stresset-p%C3%A5-skolen>
- Barnekonvensjonen. (1989). Konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste: kvalitetsvilkår for oppvekst, læring, utvikling* (Rev. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Brøyn, T. (2016). Lærerstudenter: Lærer lite om lekser. *Bedre skole*, (1), 30-31.
- Bulai, E. M., Wernersen, C., Ertesvåg, O. R. Ø. & Konjhodzic, S. (2019, 31.januar). Ap-utvalg vil fjerne lekser. Hentet 1.februar 2019 fra <https://www.nrk.no/norge/ap-utvalg-vil-fjerne-lekser-1.14409178>
- Campbell, L. (2011). Chapter 9 - More Similarities than Differences in contemporary Theories of social development?: A plea for theory bridging. I J. B. Benson (Red.), *Advances in Child Development and Behavior*, (bd. 40, s. 337-378).
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2016). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. (2011). *The theory of multiple intelligences* Cambridge University Press.
- Doctoroff, G. L. & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.001>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 109.
- Ellefsen, K. E., Fredheim, G. & Frost, J. (2009). *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Engen, L. & Helgevold, L. (2017). *Leseloseboka*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Erikson, E. (6.august 2018). Erik Erikson. Hentet 6.august 2019 fra https://snl.no/Erik_Erikson

- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. New York: Norton. (Opprinnelig utgitt 1950)
- Erikson, E. H. & Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (15.opplag 2013. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Giskegjerde, S. E. (2018, 8.oktober). Seks av ti elever forstyrres av uro i klasserommet. Hentet 22.desember 2019 fra <https://www.tv2.no/a/10104598/>
- Gunnarsdóttir, H. (2014). *Parental time pressure and financial stress - Challenges for mental health of Nordic children and adolescents* University of Gothenburg. Sahlgrenska Academy, <http://hdl.handle.net/2077/36911>. Hentet fra <http://hdl.handle.net/2077/36911>
- Gustafson, T. & Sevje, G. (2012). *Lekser og leksehjelp - på skolen og hjemme*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Harper, D. & Thompson, A. R. (2012). *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hausstätter, R. S. & Vik, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjoner og praksisregimer. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Holte, K. (2016). Homework in Primary School: Could It Be Made More Child-Friendly? *Studia Paedagogica*, 21(4), 13-33. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>
- Holte, K. (2018, 19.mars). Fire kjennetegn på en leksebevisst skole. Hentet 8.august 2019 fra <https://www.f-b.no/debatt/skole/leksehjelp/fire-kjennetegn-pa-en-leksebevisst-skole/o/5-59-1053864>
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (3. . utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. . utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landing-Corretjer, G. (2011). *Listen to Me! An Exploration of the Students Voices Regarding Homework* Germany: LAMBERT Academic Publishing.

- McCready, V. (2011). Generational issues in supervision and administration.(Report). *A S H A Leader*, 16(5), 12. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.16052011.12>
- McLeod, S. A. (2018, 3.mai 2018). Erik Erikson's stages of psychosocial development. Hentet 6.august 2019 fra <https://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html>
- Mead, G. H., Morris, C. W., Huebner, D. R. & Joas, H. (2015). *Mind, self, & society* (The definitive edition. utg.). Chicago: University of Chicago Press.
- NAOB. (u.å). Tidspress. Hentet 30.desember 2019 fra <https://www.naob.no/ordbok/tidspress>
- NTNU. (2015, 21.oktober 2015). Ikke lekser, men feil lekser er problemet. Hentet 26.mars 2019 fra <https://forskning.no/sosiale-relasjoner-barn-og-ungdom-ntnu/ikke-lekser-men-feil-lekser-er-problemet/463765>
- Ødegård, M. (2017). A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States. A conceptual and empirical exploration of disruptive behavior in schools. I.
- Ozkan, M. (2015). The Changing Face of the Employees – Generation Z and Their Perceptions of Work (A Study Applied to University Students). *Procedia Economics and Finance.*, 26, 476-483.
- Parry, R. (2014, 22.juni 2014). Episteme and Techne. Hentet 24.mars 2019 fra <https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/episteme-techne/>
- Pettersen, L. (2018). Digitalisering. *Norsk medietidsskrift*, 25(04), 1-17. <https://doi.org/10.18261/ISSN.0805-9535-2018-04-03>
- Read, C. & Read, C. (2015). A generation gap in career expectations. *Nursing standard (Royal College of Nursing (Great Britain) : 1987)*, 30(3), 18-19. <https://doi.org/10.7748/ns.30.3.18.s21>
- Regjeringen. (2018). Fornyer innholdet i skolen. Hentet 17.november 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Rønning, M. (2010). *Homework and pupil achievement in Norway: Evidence from TIMSS*. Oslo: Statistics Norway.
- Røsland, F. (2018, 12.oktober). Transkripsjon. Hentet 10.november 2019 fra <https://contxt.no/transkripsjon/#tab-con-0>
- Sagen, C. B. (2018, 18.april). Raser mot lekser: – Det er som vi skulle hatt 15 mail å besvare etter arbeidstid. Hentet 22.november 2018 fra <https://www.tv2.no/underholdning/9794979/>
- Sandmo, E. (2015, 9. januar 2020). Læreren som hyrde. Hentet 28. januar 2020 fra <https://www.norgeshistorie.no/enevelde/artikler/1233-lereren-som-hyrde.html>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skoleporten. (u.å). Elevundersøkelsen. Hentet 13. mai 2020 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=10&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Smith, J. A., Larkin, M. & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- SSB. 12072: Ansatte lærere i grunnskolen, etter region, kjønn, alder, kompetanse, statistikkvariabel og år. Hentet 10. desember 2019 fra <https://data.ssb.no/api/v0/no/table/12072/>
- Stølen, T. (2018, 15.juni). George Herbert Mead. I Store norske leksikon. Hentet 6. august 2019 fra https://snl.no/George_Herbert_Mead
- Stølen, T. (2019, 5.februar). Pragmatisme. I Store norske leksikon. Hentet 6. august 2019 fra <https://snl.no/pragmatisme>
- Stranden, A. L. (2019). Færre elever slutter om de får tett oppfølging på videregående. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/faerre-elever-slutter-om-de-far-tett-oppfolging-pa-videregaende/1369266>
- Sundqvist, C. (2014). *Den samarbeidende læreren: Lærerhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Taylor, M. K. (2018). Xennials: A microgeneration in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 136-147. <https://doi.org/10.1108/ICT-08-2017-0065>
- Thorhallsdottir, D. (2018, 9.april). Jeg som mor HATER lekser. Hentet 22. november 2018 fra <https://www.facebook.com/dora.thorhallsdottir/posts/10155143705681780>
- Thune, T. (2019, 31.juli). Norsk utdanningshistorie. Hentet 8. august 2019 fra https://snl.no/Norsk_utdanningshistorie
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. . utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tranøy, K. E. (2019, 26.januar 2019). Platon. I Store norske leksikon. Hentet 3. august 2019 fra <https://snl.no/Platon>
- Ungdata. (2016). Lekser. Hentet 25. november 2018 fra <http://www.ungdata.no/Skole/Lekser>

- Utdanningsdirektoratet. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 18. desember 2019 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 12. desember). Lekser. Hentet 12. august 2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Leksehjelp/Adgang-til-bruk-av-lekser/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Riktig bruk av lekser er viktig for elevenes læring. Hentet 22. november 2018 fra <http://tallogforskning.udir.no/innhold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevenes-laering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 1. august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet 6. april 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). SEVU-PPT Nett: Barnekonvensjonen. Hentet 1. februar 2019 fra <https://www.sevuppt.no/felles-innhold/fellesdel-barnekonvensjonen/>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg A NSD sin vurdering

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lekser - hvordan påvirker de elevene?

Referansenummer

340543

Registrert

17.06.2019 av Jan-Harald Cato Leon Servold Hansen - jan-harald.c.servold-hansen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Børge Skåland, bskaland@oslomet.no, tlf: 67237364

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jan-Harald Cato Leon Servold Hansen, jan-harald.c.servold-hansen@student.nord.no, tlf: 91632790

Prosjektperiode

01.08.2019 - 15.05.2020

Status

19.06.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

19.06.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 19.06.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Microsoft gjennom Onedrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg B Intervjuguide

1.0 Innledning

Intervjuguide planlagt å brukes til min masteroppgave; «Lekser – hvordan påvirker de elevene?». For å kunne besvare dette utsagnet er det valgt dybdeintervju med støtte i Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) som metode. Selve organiseringen er semi-strukturert og det vil bli gjort lydopptak. Deltakelse som informant er frivillig, med skriftlig samtykke, og informant kan når som helst trekke sitt samtykke.

2.0 Progresjon

Intervjuets struktur:

- Uformell prat (ca. 5 minutter)
- Informasjon (5-10 minutter): Gjennomgang av tema, begrepsavklaring og formål med intervjuet. Gjennomgang hva intervjuet skal brukes til, anonymitet, samtykke og retten til å trekke samtykket. Til slutt informere at det vil bli gjort opptak av intervju. Spørre om det er noe som er uklart og avklare eventuelle uklarheter. Etter dette starte opptak.
- Introduksjonsspørsmål
- Overgangsspørsmål
- Nøkkelspørsmål
- Avslutning

3.0 Spørsmål og oversikt.

Før en kan snakke om lekser som tema, er det viktig å definere og begrense begrepet. «Med lekser mener jeg all form for skolearbeid som gjøres utenom skoletid».

Introduksjonsspørsmål:

- Hva tenker du når du hører ordet «lekser»?

Overgangsspørsmål:

- Kan du fortelle hva slags type, eller hvilke lekser du gjør?
- Hvor mye tid bruker du daglig/ukentlig på lekser?
- Jobber du også med lekser i helgene?

Nøkkelspørsmål:

- Når du jobber med leksene dine, hva slags følelser opplever du? o Kan du beskrive hvor og hvordan du jobber med lekser?
- Opplever du at lærerne dine støtter deg med lekser? Hvis ja, hvordan?
- Opplever du at foreldrene dine støtter deg med lekser? Hvis ja, hvordan?
- Hvordan opplever du at lekser påvirker deg?
- Opplever du noe positivt eller negativt med leksene?
- Hva tenker du/mener du er hensikten/poenget med lekser?
- Hva tenker du dine venner, foreldre og lærere mener om lekser?
- Hvis det blir slutt på lekser, hva tenker du om det? Hva vil du da gjøre hvis dem blir borte?
- På en skala fra 1-10, hvor viktig mener du lekser er for at du skal lære? 1=veldig lite, 10=veldig mye.
- Hva tror du må til for at du skal lære mest mulig under skolegangen din? Tenk fritt!

Avslutning: Gjennomgang, parafrasering. Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg C Bekreftelse på avtale

Dato:

Jan-Harald Cato Leon Servold Hansen, tlf: 916 32 790

Deltakelse på intervju «Lekser – hvordan påvirker de elevene?»

Takk for at du har sagt deg villig til å delta på intervju om lekser og hvordan de påvirker elever. Temaet lekser diskuteres i media, blant politikere og forskere. Hensikten med din deltakelse er å få frem hva elever mener og opplever med lekser i dagens skole og hvordan det påvirker dem.

Intervjuet vil ta mellom en til to timer og finner sted (navn på elevens skole/oppvekstsenter).

Adresse: (Navn skole/oppvekstsenter)

Tidspunkt: Dag: Dato: Kl.(starttidspunkt – sluttidspunkt)

Det vil bli enkel servering av mat og drikke.

Velkommen!

Med vennlig hilsen

Jan-Harald Cato Leon Servold Hansen

Epost: jan-harald.c.servold-hansen@student.nord.no

Tlf: 916 32 790

Vedlegg D Samtykke

Samtykke, intervju til bruk i masteroppgave Nord universitet

Jeg samtykker til at Jan-Harald Cato Leon Servold Hansen, masterstudent ved Nord universitet, kan gjennomføre intervju og gjøre lydopptak av mitt barn til bruk i masteroppgaven «Lekser – hvordan påvirker de elevene».

Lydopptak, transkriberinger av lydopptak og notater vil bli behandlet konfidensielt og etter gjeldende lover og regler jamfør Nord universitet, NSD (Norsk senter for forskningsdata) og De nasjonale forskningsetiske komiteenes retningslinjer.

Dette samtykket er frivillig og kan til enhver tid trekkes tilbake hvis det ønskes. Ved å trekke samtykke vil all data (lydopptak, transkripsjoner og notater) destrueres.

Lydopptak, transkriberinger av lydopptak vil bli oppbevart til 15.mai 2020. Etter denne dato vil ikke disse kunne identifiseres på noen måte.

Sted, dato

Underskrift elev

Underskrift foresatte

Vedlegg E Rekrutteringsbrev

Ørnes (dato)

Jan-Harald Cato Leon Servold Hansen

Masterstudent, Nord universitet

Bli med og fortell hvordan du opplever lekser!

Lekser er noe de fleste kjenner til, enten du er skoleelev eller har gått på skole. Både politikere, foreldre og forskere diskuterer om lekser er noe vi skal ha i skolen eller ikke.

Voksne snakker om dette, men hvor kommer elevenes stemme og opplevelse frem?

I anledning denne debatten ønsker jeg å skrive en masteroppgave hvor elevenes stemmer og opplevelser kommer frem om lekser gjennom dybdeintervju med støtte i en fortolkende metode som heter Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Jeg ønsker med denne masteroppgaven å rette søkelys på hvordan det føles og oppleves å ha og gjøre lekser, fra elevens ståsted. Det er jo dere elever som gjennomfører det!

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg på skolen hvis du ikke vil delta eller senere velge å trekke deg.

Opplysninger som kommer frem i intervjuet vil bli behandlet anonymt og du vil ikke kunne bli kjent igjen på noen måte. I tillegg til å være masterstudent, jobber jeg til daglig som PP-rådgiver ved PPT Meløy og har gjennom dette en utvidet taushetsplikt. Alt du sier i intervjuet vil kun bli brukt anonymt til masteroppgaven.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De eneste som vil ha tilgang til materialet er Jan-Harald Cato Leon Servold Hansen (masterstudent) og Børge Skåland (veileder, Nord universitet).

- Navn, kjønn og skole vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra annen data. Denne listen vil også bli kryptert. Datamateriellet vil bli lagret på Onedrive, en skytjeneste levert av Microsoft og Nord universitet har avtale med dem for lagring av data.
- Ingen personopplysninger vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven når den er ferdig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes fredag **15.mai 2020**. Ved prosjektslutt vil data bli oppbevart uten personopplysninger. Koblingsnøkkel vil bli slettet, alle opplysninger om deg som person som kan gjenkjennes blir fjernet og lydopptakene blir slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dersom du har noen spørsmål i forbindelse med intervjuet kan du ta kontakt med meg på epost: jan-harald.c.servold-hansen@student.nord.no eller på telefon 916 32 790 (etter kl.16:00).

Med vennlig hilsen

Jan-Harald Cato Leon Servold Hansen

Masterstudent, Nord universitet

Vedlegg F Utdrag av transkripsjon

I: Ja, når vi snakka om det her mæ læksa så snakka vi om, å da e mein da e at lækse e aijlt skolarbei som gjæres utnom skoleti

B1: Mhm

I: så da e ikkje læksehjælp eller nåkka sånt, det e aijlt skolarbei du mått gjær utafør skoln

B1: Ja

I: Ka tænk du når du hør ore lækse?

B1: Æ tæнке jo det e da vi jobba mæ hjæmme, sånn som innehol skola

I: E da nåkka meir asså du tænk asså ifårhoijl te lækse?

B1: Sånn generelt ehhe oppgava

I: Jah. Då kaijn vi jo gå over tell, kaijn du førtæll ka da e slags type eller korsn lækse e da du har eijller gjær?

B1: Det e egentli aijlt fra både skriftlig tell muntli. Det ha vært fleire gånga vi har hatt muntli læksa der vi ehhe har måtta forbereda en presentasjon hjæmme som e begge dela da der vi både må øv munteli å ha det skriftli ned nedskreven. Mæn før da mæste e da jo skriftli. Sånn så I matte og norsk ængelsk naturfag samfunnsfag “ler”

I: Har du nån æksampla på ka de e slags type oppgava I matematikk nårsk og ængelsk?

B1: I matte så e da rægneoppgava, ehhe så å si da einasta, I nårsk så bruka vi å få en stil dær vi ska skriv en tækst om ett visst tema. I ængelsk så har vi oppgava utifra en tækst eller så så har vi jo laga presentasjon så vi ska avslutt dein hær uka. Samfunnsfag åg naturfag så e da egentli bærre skrifteli sånn oppgava. Åsså har vi avåtell mat å hælse. Sånnså nu har vi det å da ska vi gjær nån oppgava utifra mat å hælseboka da

I: Ja. Kor mykje ti bruka du dagli ejller ukentli på lækse?

B1: Vældi mye ti! Deet kaijn gått, spørrs førr uka da

I: Vess du bærre ska gjær et sånn overslag, no bruka e kanskje et matematikkbegrep

B1: Mhm

I: mæn bærre sånn cerca asså ka du ræгна mæ korsn, kor mykje ti føla du at du bruka?

B1: Kaijn gå oppi sæks tima, I uka. Da ha skjedd fleire gana ...

Her kommer en lærer inn og skaper avbrytelse, opptak settes på pause.

I: Ja e må bærre beklag avbrytln dær

B1: Ja, da e ofte at æ sitt to tima dageli å gjær læksa. Både førdi at det e mye å at da e nåkka e ikke førstår, da bruka e lang ti, på da e ikke førstår da

I: Ja, arbei du ågså mæ di her læksn I hælgen?

B1: Mmmmm e ha ikke gjort da I år hittil, mæn I fjor gjor e de

I: Okei vess vi no bærra tar I fjor, kor mykje ti brukt du I hælgen?

B1: Mmmm en time kanskje så.

I: Så så du har brukt, tiliar så ha du brukt en time I hælgen I tellæg tel da du ha gjort på ukedagan?

B1: Mhm, mæn da ha jo mæst vært I di ukan da ha vært mykje lækse

I: Ikkjesaijnt. Når du arbeij mæ læksan dine, ka slags følelsa opplev du?

B1: Ehh e har jo egentli bærre mæst løst tell å slæng da ifra me å vær I lag mæ familien eller vænna. Så det e ikke akkurat så vældi, da e ikke arti følelse. Mæn da må jo bi gjort sånn at, har jo egentli ikke nåkka valg

I: Korsn asså viss vi ska gå litt tebakke å prøv å beskriv følelsan. Korsn følelsa vil du sammenlegn da her mæ når du sa at du hadd egentli bærre mæst løst tell å slæng da ifrå de te tie?

B1: Ja

I: Korsn gjænkjeijnbare følelsa, ka du vijl sammenlegn da mæ?

B1: mmmm æ tænke litt sånn på at æ bi sånn deprimert men ikke på akkurat det fullt nivå der mæn dæ e nok I den kategorien da

I: Ja asså så du vijl sætt da I dejn leksom

B1: Ja

I: Båsn ja. Kaijn du no ta å beskriv kor åg korsn du arbei mæ læksa?

B1: Æ bruk å byjn på kjøkkene, på bore, dær æ ågså får hjelp av ho mamma og pappa. Åsså avåtill så bruk e å sett på romme førdi e får til å jobb bedre dær, dær e ikke så mye bråk rundt da.

I: Ja, så du ønska å ha da stijlle å roli?

B1: Ja når e ska gjær læksan ja

I: Opplev du at læreran støtta de mæ læksn?

B1: Jah, mæn di..

I: Korsn støtta di dæm de isåfaijl?

B1: De jælpa me vess e træng hjelp. Mæn e vill ikke sei at di liksom tænk over kor mye vi faktisk bruka tia hjemme mæ de. Vi får lov tell å jobb mæ de på skola og mæn vi får jo andre oppgava I tellægg å jobb mæ på skola sånnat vi får jo fortsatt vældi mye jobbing, jobb mæ hjemme

I: Skjønna. Opplev du at foreijlran dine støtta de mæ læksn?

B1: Ja

I: Korsn på måte støtta føreijlran dine de?

B1: Di jælpa me når da trængs såå. Hjælp me å forbered me vess vi ska ha presentasjon. Di ha ågså tatt mæ læreran ate di syns e ha hatt litt førr mye lækse, mææn da blei ikkje nåkka resultat utta da.

I: Ja. No næste spørsmål e kansje gjænkjeijnbart, korsn opplev du at lækse påverka de? Du ha kanskje snakka litt tiliar om da, mæn asså korsn påverka da de då? Du kaijno få låv tell å tænk vældi frijitt

B1: Æ bi jo vældi slitn, sånn når æ e færdi så har e egentli bærre løst å lægg me ne å søv førr å slapp av, når e egentli burde vær ilag me andre sånn at e faktisk litt sosial. Mænne maijn bi jo ofte vældi slitn å... kansje litt sånn lei sæ førdi at man får ikke brukt tia på nå vænna, ofte. Det e jo mange ganga e har rætt og slætt ikke gjort læksan førdi e ha hadd løst å vær ilag mæ vænnan mine .

I: Asså du tok då et valg at du vijlt heller va I lag me..

B1: Ja, sånn e faktisk får låv å vær I lag mæ di utenfør skoletia.

I: Ja okei. Opplev du nåkka positivt eijller negativt mæ læksn?

B1: Ehhhh det negative det e jo at vi bruka mæst ti på læksan I fritia å vældi lite ti I lag mæ andre sosialt generelt, mæn det e jo åsså litt positivt mæ de me at vi bir, æ, bir meir forberet på prøva å sånn, å får lært littegranne mere.

I: Ja

B1: Mæn da sku jo fortsatt vørre mye mindre lækse.

I: Ka tænk du, eijller ka mein du e poænge mæ lækse? Ka du mein e leksom, kofførr har vi lækse? Ka du mein om da?

B1: Kanske førdi at læreran føl at vi lær meijr a det, at vi liksom repeter det vi har gådd gjennom åsså ska di se om vi faktisk huska de eller ha forstått de.

I: Jah, ja. De e da du tænke e hovedpoænge?

B1: Ja

I: Ka tænk du vænnan dine eller foreijlran å førsåvit ågså læreran ka dæm mein om lækse?

B1: E veit at vænnan mine di e vældi eni mæ me, me atte vi har aijlt før mye å at di får ikke gjort så vældi mye anna utifra det. Isåfall så må vi gjør aijlt på de to første dagan sånn at vi får vært litt sosial restn a uka.

I: Di to første dagan då meijn du mandag å tirsdag?

B1: Ja. Da e bruk å jobb mæst mæ læksan

I: Ja sånn at dåkker då får mulihetan te å gjær aijner teng seinar I uka?

B1: Ja. Sånnåpå fotballtreningan. Det e ofte at e ikke kunne dradd på fotballtreningan førdi e ha sotte hjemme mæ læksan.

I: Okei så du ha måtta brukt såpass mæ tip å læksan at da ha gådd ut over aijner aktiviteta?

B1: Mhm. Åsså, øhh ka va spørsmåle igjæn? “Ler”

I: Ka tænk du vænnan dine, føreijlran og læreran mein om lækse?

B1: Mamma å han pappa di e, tænk jo at de e nødvendi mæ at vi går igjænna de igjæn for visst ka vi kan å ka vi huska. Mææn me så mye å di oppgavan vi får går jo ofte om å om ijæn, de samme oppgava vi får, så e ikke det så vældi nødvendi det. Mæn da sett vi jo bærre der

enda længer å jobba me det vi allerede ha gjort å kann. Å læreran di... æ veijt ærlitalt ikke ka læreran tænka mæn æ trur kansje di e sånnat di vil ha resultate utifra det di ha lært elevant. Før å vær heijlt sikker så gjer di ækstra mye lækse.

I: Ja, da e sånn du opplev da

B1: Ja

I: Eijller tænk.

I: Vess da bi slutt på lækse, førr da e jo nån politikkeren så ønska å få fjærna læksa ifrå skola, så vess da bi slutt på læksa, ka tænk du om da? Ka vijll du føræksæmpel gjær vess læse bi borte?

B1: Æ vijll jo få ti te å vær meir ilag me vænnan mine å ti å gå tura å vær ute isteden førr bærre å sett inne å, isoler se. Mæn samtidi så e da jo, føl æ, at de e positivt mæ litt lækse, iværtfall likefør en prøve, sånnat, iværtfall I matte, sånnat læreran plokka ut nån oppgava sånnat vi ska va forberet på ka som kommer på prøven. Mæn ellers så føl æ ikke lækse e så vældi nødvendi. Da e jo I timan vi lær, ikke heime.

I: På en skala fra en te ti, tænk en sånn her tæmperturskala, kor vekti e lækse førr at du ska lær å dær en e vældi lite å ti e vældi mykje.

B1: E e litt usikker førdi æ føle sjøll at læksan, ska jo ikke lær hævme maijn ska jo lær på skole så kansje en fire te tre, tre te fire!

I: Tre te fire, ja.

I: Ka trur du må tell førr at du ska lær mæst muli uijner din skolegang? Å tænk frijtt, vældi frijtt.

B1: Æ tænk muntelie, når læreran snakka tell aijlle sammen å vi ikke bærre bi settanes å jobba I ei bok kvar førr oss. Så tænkære æ munteli e det som påvirka me mæst på deijn positive måten da.

I: Så e da nåkka aijnna du tænk så vijll va bra førr at du ska lær mæst muli uijner skolegangen din?

B1: At vi får jobb I lag, elevant! At vi ikke bare sitt sånn, da kain va muntli mæn fortsatt vær kvar førr oss selv om da e muntli. Mæn sånn at vi jobba I gruppa å ilag å at vi går igjønna

tema etter vi e færði me det á at vi ikke bare liksom hoppa så rætt over te et nyijtt et når vi e færði. Mæn at vi lissom går igjønnum ka vi ha gádd igjønnum når vi e færði

I: Ja, mæn då ha vi gádd igjønnum spørsmálan her no, da ha jo gádd radi uijna de her á du ha had mykkje á meddel. E da nákka du føl vi ha glømt a eijler du har løst á lægg tell I de hær.

B1: Ja me det at mellomtrinne di har næstn ikke noe læksa sánnsá di så går I áttende I ár di hadde kjæmpelite læksa ifjor. Så når at di kom opp I ár så fækk jo di et sjokk næstn over kormye læksa di fikk før di fekk en ny lærer. Sannatte det blei vældi mye før di, værtfall nán a di før di mange a di e æ vældi vældi go vænn me. Á det ente jo egentli bærre opp mæ at di satt heime før di sjønte jo ikke så vældi mye a det dær før di det di jobba me ifjor da det va mye lættare á vældi mye mindre enn ka di fikk I ár så di blei jo ganske sjokka over kor mye lækse di fikk. Di så går I mellomtrinne nu dæm har jo bærre kansje en non få oppgava I matte som e vældi lætt, nán a di kaijn va to pluss to ássá læs igjønna en litn ængelsk tækst som egentli aldri skjer á skriv en halv sie I norsk á det e ferdi liksom ássá det e jo det di hadde I fjor ássá når di kómm opp I ár me at di fikk nánsk ængelsk matte samfunnsfag naturfag á all, det va mange oppgava iallt liksom så da blei da jo vældi, blei jo vældi paff. Så det syns e va egentli ganske dårli gjort både mot di á generelt alle sammen.

I: Ja, e da nákka meir du har løst á tellføy?

B1: Da e litt vanskeli á kom på sánn nu når e skall svar. “Pause” Næææi trur ikke æ kommer på nákka nu.

I: Nei mæn da e heijlt greit. Då tar vi ássá stoppa vi.

BI: Ja.