



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## «Hva tenker du når du hører ordet lekse?»

*En kvalitativ studie som gir innsikt i elevers og foresattes erfaringer med lekse, og som vurderer hvilke konsekvenser dette kan ha for vår praktisering.*

Ingunn Mella Alexandersen og Tone-Mette Indbjør

LRU-3901F Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7.trinn

Juni 2020



## Sammendrag

Formålet med denne masteravhandlingen er å belyse elevers og foresattes erfaringer med lekser i skolen, og gjennom dette forsøke å utvikle en større forståelse for temaet. Ønsket er at funnene i denne oppgaven vil kunne hjelpe oss i vårt arbeid som lærere, da det er et tema vi opplever å ha begrenset kunnskap om. Kan det å få en innsikt i intervjudeltakernes erfaringer og tanker være til hjelp når vi skal gjøre vurderinger angående leksearbeidet? Vi ønsker, som framtidige lærere, å kunne gi elevene lekser som føles meningsfulle, gir læringsutbytte og som kan være motiverende for dem å gjennomføre.

Studien baserer seg på en kvalitativ undersøkelse, hvor det er gjennomført intervju av elever på 5.-7.trinn, og foresatte til barn på de samme trinnene. Gjennom våre funn, og den påfølgende analysen, har vi forsøkt å finne svar på forskningsspørsmålene som har vært ledende for arbeidet.

Funnene i denne studien viser at lekser i seg selv ikke er et problem for forskningsdeltakerne, men utfordringen er hvordan lærere praktiserer dette. Tilpasning, motivasjon, oppfølging og skole-hjem samarbeid framtrer som de viktigste faktorene å ta hensyn til når man gir elevene lekser. Som lærere må man være klar over hvilke formål de kan tjene, og legge opp til at dette fungerer på en hensiktsmessig måte. Det må være gjennomtenkt og planlagt med gode pedagogiske begrunnelser. På denne måten kan man gi elevene lekser som utvikler dem faglig, samtidig som de kan være motiverte til å gjennomføre dem.



## Forord

Etter fem år som lærerstudenter ved UIT, Norges Arktiske Universitet, leveres nå den aller siste oppgaven. Det har vært fem fantastiske, lærerike og givende år, og vi sitter igjen med kunnskaper som er uunnværlige for oss når vi nå skal inn i yrket som lærere. Gode vennskap har blomstret, og vi er både glade og vemodige over at kapitlet som studenter nå avsluttes. Gjennom årene har vi vært gjennom et stort følelsesspekter, og spesielt i dette arbeidet. Situasjonen vi har vært inne i den siste tiden med korona pandemien, hjemmeskole, jobb og skriving har vært både utfordrende og spennende. Temaet i denne oppgaven har virkelig blitt belyst ekstra godt når vi nå har sett familier hjemme, og foresatte har blitt lærere til barna sine over natten. Selv har vi vært i en følelsesmessig berg-og-dalbane, med flest oppturer, men også noen nedturer. Ikke minst har arbeidet med denne masteravhandlingen ført oss nærmere hverandre som studievenninner. Gjennom deling av tanker og meninger har vi lært hverandre å kjenne på et nytt nivå. Kunnskapen dette arbeidet har gitt oss er av stor verdi, og har gjort oss bedre rustet til det vi vil møte i yrket. Vi er meget takknemlige for at vi har fått lov til å gå dypere inn i et tema som i lang tid har interessert oss.

Det er flere vi ønsker å vise takknemlighet ovenfor, nå som denne avhandlingen er ferdig. Først og fremst vil vi takke elevene og de foresatte som deltok i intervjuene, og gav oss muligheten til å gjennomføre dette prosjektet. Det har vært meget spennende å få innsyn i deres perspektiver, og lærdommen de har gitt oss setter vi stor pris på. De har åpnet seg og gitt oss ærlige tilbakemeldinger, noe som i stor grad har utviklet vår kunnskap.

Vår dyktige veileder og lærer, Kirsten Elisabeth Stien. Takk for mange morsomme stunder. Du har lært oss utrolig mye, og dine snertne utsagn og kommentarer har gjort studietiden spesiell. I arbeidet med denne avhandlingen har du også fått mange telefoner fra oss, og hørt på både frustrasjon og engasjement. Tusen hjertelig takk for at du har hatt troen, og motiverte oss.

Sist, men ikke minst er det viktig for oss å takke de vi deler tak over hodet med. Takk for tålmodighet, oppmuntrende ord, støtte og ros. Gjennom disse fem årene har nok ikke alle dager vært like rosenrøde, men vi har klarte det sammen. Nå er vi ferdige med leksene.

Alta, juni 2020.



# Innhold

1	INNLEDNING .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2	Forskningsspørsmål .....	3
1.3	Studiens oppbygging .....	4
2	TEORETISK RAMMEVERK .....	5
2.1	Opplæringsloven.....	5
2.2	Læreplanverket for kunnskapsløftet .....	5
2.2.1	Det arbeidende menneske.....	6
2.2.2	Undervisning og egen læring .....	6
2.3	Lekser .....	6
2.3.1	Forskning på lekser .....	8
2.3.2	Hvilke formål kan leksene tjene? .....	11
2.4	Læringsutbytte .....	13
2.4.1	Tilbakemelding.....	14
2.5	Motivasjon og mestring .....	15
2.6	Tilpasset opplæring.....	17
2.6.1	Forståelse.....	18
2.7	Skole-hjem samarbeid .....	18
2.8	Begreper.....	19
3	METODE .....	21
3.1	Kvalitativ metode .....	21
3.2	Vitenskapsteoretisk forankring og forskerrollen .....	21
3.2.1	Ontologi og epistemologi .....	22

3.2.2	Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming .....	23
3.2.3	Forskerrollen .....	23
3.3	Intervju.....	24
3.3.1	Intervjuguide .....	25
3.3.2	Utvalgsstrategi.....	26
3.3.3	Gjennomføring av intervju .....	26
3.3.4	Transkribering .....	27
3.4	Analyseprosessen.....	28
4	STUDIENS KVALITET .....	31
4.1.1	Forskningsetiske vurderinger .....	31
4.1.2	Pålitelighet.....	32
4.1.3	Gyldighet og overførbarhet .....	33
5	PRESENTASJON AV FUNN .....	35
5.1	Elevenes erfaringer med lekse .....	35
5.1.1	Morsomme eller kjedelige lekser? .....	35
5.1.2	Motivasjonen for å gjøre leksene .....	37
5.1.3	Tilpasning og forståelse .....	38
5.1.4	Læringsutbytte.....	39
5.2	Foresattes erfaringer med lekse .....	41
5.2.1	Tilpasning .....	41
5.2.2	Relasjoner, skole-hjem .....	42
5.2.3	Motivasjon og mestring.....	43
5.2.4	Læringsutbytte.....	44
6	DRØFTING AV FUNN .....	47
6.1	Hva er intervjudeltakernes erfaringer? .....	47
6.1.1	Motivasjon og mestring.....	47



6.1.2	Forståelse og læringsutbytte.....	50
6.1.3	Tilbakemeldinger, relasjoner og skole-hjem.....	51
6.1.4	Tilpasset opplæring .....	54
7	OPPSUMMERING OG AVSLUTNING.....	57
7.1	Svar på forskningsspørsmål.....	57
7.1.1	«Hvilke erfaringer har foresatte og elever med lekser?» .....	57
7.1.2	«Hvilke konsekvenser kan arbeidet med denne studien ha for hvordan vi som lærere praktiserer lekser i skolen?» .....	60
7.2	Avsluttende kommentar.....	61
8	Kildehenvisning .....	63
8.1	Bøker .....	63
8.2	Internett.....	65
	Vedlegg .....	VIII
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	VIII
	Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema til intervjuedtakere.....	X
	Vedlegg 3: intervjuguide til elever.....	XIV
	Vedlegg 4: intervjuguide til foreldre/foresatte .....	XV



# 1 INNLEDNING

Lekser er et tema som angår mange mennesker. Det er noe som debatteres ofte, og er noe politikere, lærere, elever og foresatte har sprikende meninger om. At elevene tar med seg skolearbeid hjem, har vært en slags kultur. Ofte lever kulturer videre, enten det viser seg som bra eller dårlig, og lekser har blitt værende i skolen til tross for ulike tanker om det (Valdermo, 2016). Fordi det er så mange ulike formeninger i leksedebatten, er det vanskelig å vite hvordan man egentlig skal ta stilling til dette. Bør vi ha lekser, hvor mye skal det eventuelt være, hva er leksefri skole og hva er egentlig fordelene og ulempene?

Hvordan og hvorfor lekser gis varierer fra skole til skole, og fra lærere til lærere. Det er fordi det ikke finnes noen faste retningslinjer. Den formelle siden av saken er at det ikke er nedfelt i noen lover eller forskrifter, så hvorvidt lekser skal gis er det de ulike skolene som avgjør (Valdermo, 2016). Det har uten tvil allikevel blitt en del av skolens ordinære aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Lekser er også et mindre tilgjengelig fagfelt, og den informasjonen man finner om temaet er ofte bare eventuelle råd og veiledninger på hvordan man bør praktisere dem. Når vi snart skal inn i yrket som lærere, er dette noe vi ønsker å inneha mer kunnskaper om.

Før arbeidet med denne studien var vår tanke at det riktige spørsmålet rundt lekser i skolen ikke burde være hvorvidt det skal gis eller ikke, men heller et spørsmål om hvordan de faktisk fungerer. Vi har en tro på at lekser kan bidra til utvikling av flere aspekter enn kun faglig læringsutbytte, og at det derfor vil være viktig å se om leksene som er i skolen i dag praktiseres på en måte som tjener de involverte. For å finne ut av dette mener vi det er hensiktsmessig å få inn perspektiver fra de som opplever dette i hverdagen.

I denne studien ønsker vi en innsikt i den erfaringen elever og foresatte sitter med, og gjennom intervju og tolkning av data er hensikten å få informasjon om de eventuelle utfordringene leksene kan ha. Det er ønskelig å få opplysninger om hva som kan være motiverende, eller hva som føles givende for elevene. Målet er altså å rette oppmerksomhet mot deres tanker og meninger, og gjennom drøfting av dette kunne vurdere hvordan den aktuelle leksepraksisen fungerer. Deretter håper vi at disse funnene vil være til hjelp, slik at om vi skal gi elevene lekser, vil det være noe som føles meningsfullt, gir rom for motivasjon og mestring, og kan utvikle deres læring. Ønsket er å få en innsikt i erfaringen rundt dagens

lekser, sett fra «brukernes» øyne, slik at vi som nyutdannede har kunnskaper som kan hjelpe oss i vårt arbeid.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Som studenter og foreldre til barn i skolealder, har lekser vært et tema som har interessert oss i lang tid. Gjennom en pilotundersøkelse gjennomført i vårt metodekurs ved lærerutdanningen, var dette noe vi satte søkelys på. Vi gjennomførte en kvantitativ spørreundersøkelse, hvor foresatte til barn i skolealder ble spurt om deres tanker rundt leksegjøring. Denne undersøkelsen gav oss indikasjoner på at temaet var viktig for de foresatte, fordi vi fikk overraskende mange respondenter og mange utfyllende svar. Her kom det fram at de involverte ikke så på lekser som et problem i seg selv, men at praksisen hadde forbedringspotensialer. Det var i stor grad dette som bidro til at vi dannet oss de tankene som ble med videre inn i denne forskningen. Dataene fra pilotundersøkelsen ble ikke bearbeidet, dette fordi undersøkelsen bare var en prøve gjennom vårt metodekurs. Allikevel gav dette oss mye nyttig informasjon, samtidig som det gav oss enda flere spørsmål, og vi ønsket derfor å forske videre. Med denne erfaringen som bakgrunn, var tema for vår masteroppgave allerede satt. Vi ønsket å vite mer, slik at vi kunne møte læreryrket med enda større faglig tyngde. Hvordan eller hvorfor gir lærere egentlig lekser? Erfaringer fra praksisfeltet og utdanningen vår har ikke gitt oss noen fasitsvar på dette spørsmålet, kanskje finnes det ikke heller, men at det er en slags tradisjon å gi dem er det vi sitter igjen med. For oss er det viktig å skape en dypere forståelse for temaet, spesielt siden vi ikke finner noen faste rutiner, eller håndfast teori.

Det finnes en del forskning gjort på temaet, men våre observasjoner av disse forskningene, er at fokuset ikke ligger på elevers og foresattes erfaringer og tanker. Vi mener de er de viktigste aktørene i leksegjennomføring, og det er derfor meget nyttig for oss å forholde oss til dem i denne studien. Kanskje er det nettopp de som kan gi hjelp til å forstå hvordan lekser bør gis, dersom det er poenget? Som snart nyutdannede lærere mener vi det er hensiktsmessig å innhente informasjon fra de som får dette arbeidet med seg hjem. Dette er altså hovedgrunnen til at fokuset i studien ligger på elevers og foresattes erfaringer, og hvordan de oppfatter dagens leksepraksis.

## 1.2 Forsknings spørsmål

Ønsket med denne studien var å utvikle vår kunnskapsbase innenfor temaet *lekser*. Etter å ha lest en del forskning, blant annet flere avhandlinger, fant vi ut at elevenes og de foresattes perspektiver sjeldent ble belyst. Dette synes vi var interessant å ta tak i, og kom fram til at vi ønsket å sette søkelys på disse gjennom våre forsknings spørsmål. I tillegg ville vi å finne ut om dette arbeidet eventuelt kunne ha noen konsekvenser for vår egen praksis når vi skal ut i læreryrket. Det var derfor nødvendig for oss å gjøre dette arbeidet todelt, med to ulike forsknings spørsmål:

- «Hvilke erfaringer har foresatte og elever med lekser?»
- «Hvilke konsekvenser kan arbeidet med denne studien ha for hvordan vi som lærere praktiserer lekser i skolen?»

Forsknings spørsmålene konkretiserer vårt fokus i denne oppgaven, og er ledende for arbeidet vi har gjort i denne studien. Hovedfokuset i oppgaven er å få en innsikt i elevers og foresattes perspektiver på lekser, og det er hva som kommer fram i våre funn, som vil bli drøftet.

Gjennom dette arbeidet vil vi i tillegg forsøke å besvare vårt andre forsknings spørsmål, som omhandler de eventuelle konsekvensene arbeidet vårt kan ha. Ønsket er at dersom elever skal få lekser, skal disse være motiverende for dem og gi dem et utbytte. Vår undersøkelse gir mulighet til å få et svar på hvordan vi, ved å få en innsikt i de nevntes erfaringer, kan utvikle kunnskap om temaet og skape en mer elev-nær leksepraksis.

### 1.3 Studiens oppbygging

Vår oppgave er delt inn i syv hovedkapitler, hvor disse igjen er delt inn i flere underkapitler. Hovedkapitlene er presentert på følgende måte:

I kapittel 1 kommer *innledningen* til vår masteravhandling. Her redegjøres det for oppgavens tema, og bakgrunnen for dette valget. I tillegg presenteres de forskningsspørsmålene vi ønsker å svare på i denne studien.

I kapittel 2 beskrives vårt *teoretiske grunnlag*. Her presenteres først noen av skolens styringsdokumenter, som inneholder lover og regler for undervisning. Videre presenteres teori som redegjør for hva lekser er, og hvilken forskning som er gjort. Det er også en del teori som er viktig for å underbygge vår forskning, og for å sette begreper i en relevant sammenheng. I oppgaven har vi i tillegg benyttet oss av noen begreper som forklares nærmere i dette kapitlet.

I kapittel 3 kommer en beskrivelse av *metodene* som er benyttet i denne studien. Her gjør vi rede for teori om kvalitativ metode, samt en beskrivelse av oss som forskere. Vår vitenskapsteoretiske forankring vil også komme til syne her. I samme kapittel presenteres informasjon om intervjuene som er gjennomført, og hvordan arbeidet med dette har ført fram til sluttresultatet.

I kapittel 4 redegjøres det for de *forskningsetiske vurderingene* som er gjort i forhold til arbeidet med denne masteravhandlingen. Her vurderer vi også studiens kvalitet.

I kapittel 5 *rapporteres* våre funn. Her viser vi til funnene fra intervjuene med elevene, før de foresattes svar presenteres. Disse er delt inn i kategorier som er valgt ut gjennom analyseprosessen.

I kapittel 6 *drøftes* våre funn i lys av relevant teori, sammen med våre egne tanker og refleksjoner. Funnene blir drøftet i de temaene som er

I kapittel 7 kommer en *oppsummering* på vår studie, med et sammendrag av våre funn. Her har vi forsøkt å gi svar på forskningsspørsmålene som har vært styrende for prosjektet. Det vil også gis en kort avslutning, som inneholder våre tanker og refleksjoner om arbeidet med denne avhandlingen.

## **2 TEORETISK RAMMEVERK**

Under dette kapitlet vil teori som benyttes til denne studien framkomme. Formålet er å underbygge forskningen, gi en støtte til våre forskningsspørsmål, samt beskrive ulike begreper. Først redegjøres det for noen styringsdokumenter, før det gis en nærmere beskrivelse av hva lekser er, tradisjoner rundt fenomenet og hvilke lover og regler det refereres til i henhold til dette. Videre vises det til studier som forklarer hvilke formål leksene kan tjene, samt noe av den tidligere forskning som har blitt gjort. Det er også en del andre relevante tema som er viktig å redegjøre for. Teorien som presenteres her, er grunnlaget for det våre funn drøftes i forhold til, og det bidrar også til å ramme inn studien. I arbeid med lekser anser vi blant annet læringsutbytte, motivasjon, mestring, tilpasset opplæring, og skole-hjem-samarbeid som viktige tema å inneha kunnskaper om.

### **2.1 Opplæringsloven**

I 1998 ble det vedtatt en lov som gjaldt for grunnskolen og den videregående opplæringen, og dette er en lov som omhandler rettigheter og plikter som gjelder skolegang og opplæring i Norge (SNL.no, 2016). Disse lovene skal følges av alle skoler, og gir en beskrivelse av blant annet tilpasset opplæring, organisering av undervisning, skolemiljø osv.

I forhold til temaet i denne oppgaven har vi valgt å vise til noen av paragrafene i opplæringsloven. Disse mener vi er relevante å trekke fram fordi de kan sees i sammenheng med det fokuset vi har på lekser, og under beskrives de punktvis.

«§1-1: Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1)

«§1-3: Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 1998, § 1-3)

### **2.2 Læreplanverket for kunnskapsløftet**

Læreplanverket er en forskrift som styrer innholdet i opplæringen i skolen, og læreplanverket for Kunnskapsløftet består av flere ulike deler som skal sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Ser vi på den generelle delen i Kunnskapsløftet, er det den som utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolen. Som lærere skal vi ruste mennesker til å møte samfunnet, blant annet gjennom å skape gode holdninger og verdier, kyndighet i samarbeid med andre, forberedelse til framtidig arbeid og det å ta vare på seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Den generelle delen inneholder mange punkter, og vi ønsker her å trekke fram noen av dem vi mener er relevante i forhold til vår studie. Disse punktene kan, på lik linje som de vi har nevnt over, knyttes til arbeidet med lekser i skolen.

### **2.2.1 Det arbeidende menneske**

Gjennom opplæringen i skolen ønsker vi å gi elever innsyn i hvordan et arbeidsliv fungerer, slik at de skal kunne bli aktive deltakere i framtiden. Dette innebærer kunnskaper om blant annet teknologi, holdninger til andre mennesker, ansvar, og ikke minst en driv til å gjøre de oppgaver som blir gitt dem. Elever som lærer gode arbeidsvaner gjennom skoletiden, har et godt utgangspunkt både gjennom skolearbeid og som forberedelse til arbeids- og samfunnslivets oppgaver (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2018).

### **2.2.2 Undervisning og egen læring**

Undervisning og læring er ikke samme sak. Læreren er den som underviser elevene, mens læringen skjer i eleven, og fullbyrdes ved at eleven viser innsats (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2018). Undervisningen må gi elevene gode erfaringer, slik at de kan få følelsen av å lykkes i arbeidet. De må få hjelp til å tro på egne evner, og utvikle et ansvar for egen læring. Det er også viktig at opplæringen knyttes til elevenes egne erfaringer og opplevelser, slik at de kan utvikle seg, og bli møtt i den verdenen de lever i.

## **2.3 Lekser**

Lekser som fenomen er et pålagt hjemmearbeid som gis til elevene og som er forventet skal gjøres etter ordinær skoletid (Valdermo, 2016). Lærere skal legge opp til at elevene kan nå kompetansemålene som er satt, og lekser kan være en viktig part i å oppnå dette (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Lovdata.no, u.å.).



Fordi det er og har vært en vanlig praksis i skolen å gi lekser, vil mange ha erfaringer med dette. Enten som nåværende elever, tidligere elever, eller som foresatte til barn i skolealder. Lekser er derfor noe mange kan mene noe om, og er ofte et tema i diskusjoner om skole. Diskusjonene handler ofte om hva elevene lærer av leksene, hvilket innhold det skal ha og hva det kan ha å si for de ulike hjemmene (Valdermo, 2016). Hvor leksene i begynnelsen stammet fra, er vanskelig å si helt konkret. Det har vært en årevis lang utvikling i forhold til skole og opplæring verden rundt, og tanker om hvorvidt man skal gi det eller ikke har vært et stort diskusjonsemne i mange år (Cooper, 2015).

Tidlig på 1900-tallet mente man at lekser var viktig for å disiplinere elevene, og deres tankegang ble sett på som en muskel som måtte trenes. Utenatletting, for eksempel på gangetabellen, datoer og navn, utviklet ikke bare kunnskapsbasen, men var også trolig bra som mental trening. Lekser kunne enkelt bidra til å oppnå denne utenatlettingen. På 1940-tallet kom det motforestillinger mot dette hjemmearbeidet, fordi det å lære seg ferdigheter i problemløsning fikk større oppmerksomhet i skolen, kontra det å lære gjennom pugging. Det ble stilt spørsmål til lekser som skulle utvikle ferdigheter i å memorere, og i tillegg ble det sett på som en inntrenger i elevenes privatliv. Lekser kunne ikke rettferdiggjøres, fordi de heller ikke økte de akademiske prestasjonene nok (Cooper, 2015).

Da Russland i 1957 lanserte Sputnik, ble man urolig for at amerikanske barn ble hengende etter faglig, og lekser begynte igjen å blomstre (Savage, 2016). Amerikanerne var redde for at utdanningssystemet slik det var nå, gjorde barna deres uforberedte til en framtid som ble mer og mer komplisert teknologisk. Lekser ble nå sett på som et hjelpemiddel for å øke tempoet når det kom til å forbedre kunnskapsbasen. Midt på 60-tallet snudde igjen diskusjonen rundt leksearbeid, da det viste seg at dette kunne bidra til å gi elevene et for stort press. Moderne læringsteorier stilte seg undrende til verdien i å gjøre lekser, og igjen så man på dette som et problem for fritiden til de involverte. Gjennom 1980- og 1990-tallet startet det et nytt trykk igjen, hvor både lærere og foreldre anså lekser som en bidragsyter til å møte en stadig strengere akademisk standard. Når dette skjedde, ble aviser og blader fylte med artikler om at leksene gjorde barna utbrente, foreldre slet med både jobb og hjemmearbeid, og dette gjorde alle sårbare. Skolene ble beskylte for å kun fokusere på gode resultater i prøver, men allikevel kom det fram i undersøkelser at de fleste foreldre var fornøyde med hvordan leksene fungerte. I 2006 ble en undersøkelse lagt fram hvor 57% av de foresatte var fornøyde med leksepraksisen, 23% mente det var for lite lekser, og 19% syntes barna fikk for mye (Cooper, 2015).

Mye av forskningen som er gjort på lekser, stammer fra Amerika, men også studier fra andre steder viser de samme tegnene. Forskningene er sprikende og med ulike resultater.

Holdningene og meningene til lekser i skolen varierer også, og søkelyset på dette har vært varierende gjennom mange år. Den norske leksepraksisen har som ellers i verden endret seg i bølger gjennom historien. Synet på lekser har i ulike læreplaner vært alt fra godt detaljerte og med tydelige retningslinjer, til omtrent ikke nevnt i det hele tatt (Sørdal, E. L. 2007, s.8).

### **2.3.1 Forskning på lekser**

Det er gjort mye forskninger på temaet lekser, og det er skrevet flere artikler. Tar vi et raskt googlesøk på “forskning lekser” kommer det tusenvis av treff. Her finner vi artikler om alt fra at lekser er viktig for elevenes læring, til at det bidrar til stress, og til at det har lite eller ingen effekt (Google.no, u.å.). Argumentene mot, er at det tar bort fritiden til elevene, forsterker sosiale ulikheter og er en stressfaktor i hverdagen. Noen går også langt i å si at lekser skaper helseproblemer, og at dette “overtidsarbeidet” muligens strider med Barnekonvensjonen (Bjørnan, 2018). Forskingen rundt dette har sprikende resultater, og det er derfor det ikke er noen enighet. Uavhengig av hvilken mening man har om lekser, kan man finne forskning som støtter opp under sitt eget syn dersom man ønsker det. Årsaken ligger i at det er brukt mange forskjellige metoder, ulik litteratur og ulike kriterier i forskningene (Cooper et al., 2006). Når man skal forske på leksens betydning, er det ganske mange faktorer å ta stilling til. Blant annet spiller elevenes alder inn, mengden, utformingen og hvilket fag det gis lekser i (Wall & Karlefjård, 2016).

Jan-Eric Gustavson, referert i Wall & Karlefjård (2016) mener at mye av forskningen på lekser bærer preg av en systematisk feil, nemlig at det fokuseres på individnivå når man ser på sammenhengen mellom mengde og elevresultater. De elevene som har utfordringer i skolen, får gjerne mer lekser for å henge med, og bruker dermed mer tid på dem. Derfor vil sammenhengen mellom tid brukt, og resultatene, gi et negativt utslag på studiene. Flere forskere mener også at disse studiene har metodeproblemer, fordi det nemlig er disse sammenhengene som diskuteres. For å forstå mer av dette er vi nødt til å gjøre et dypdykk i noe av den forskningen som er gjort.

Kjersti Lien Holte har forsket på og vært med i leksedebatten siden 2012. Hun har skrevet flere artikler om temaet. Holte mener at diskusjonen rundt lekser er alt for lite nyansert, og mener også det florerer en del misforståelser rundt temaet. Hun skriver at skoler ikke er bevisste nok på leksene som gis, og at det må ligge en bedre pedagogisk begrunnelse bak

valgene lærere tar. I en av sine lekseundersøkelser forsket Holte ved 15 forskjellige skoler, og intervjuet 37 lærere. Undersøkelsen viste at flere av lærerne ikke var helt bevisste på hvordan og hvorfor de gav lekser, men at det var tradisjonen ved å gi elevene lekser som sto sterkt. Noen svarte at praksisen var avhengig av skoleledelsen og hvilke lærere de arbeidet i team sammen med. I samme undersøkelse fant hun også ut at det oftest ble gitt lekser i kjernefagene norsk, matematikk og engelsk, i snitt 15 oppgaver i uken. Der stilte hun seg undrende til begrunnelsen for hvorfor det ikke ble gitt lekser i for eksempel kroppsøving og mat og helse. Tilpasning var et annet punkt hun undersøkte. Det visste seg at tilpasningen ofte ble overlatt til foreldrene og elevene, hvor de selv skulle velge nivå eller gi beskjed om det ble for mye for dem. Stillasprinsippet er noe Holte mener bør bli tatt i bruk om man skal planlegge lekser. Dette handler om hvilke oppgaver elevene kan gjøre på egenhånd, hvilke oppgaver de kan gjøre ved hjelp av jevnaldrende og hvilke oppgaver de trenger støtte og hjelp fra pedagog til. Når det kom til god leksepraksis måtte altså leksene legges opp slik at elevene kunne utføre dem på egenhånd. På denne måten kunne man sikre at elevene følte mestring, fordi de hadde mulighet til å gjennomføre dette alene (Holte, 2018a).

En annen som også har skrevet artikler om forskningen rundt lekser, er Odd Valdermo. I en av dem skriver han at mye av forskningen rundt lekser har dreid seg om statistikk, ved å ha gjennomført kvantitative studier. Der ligger fokuset på mengde i stedet for kvalitet. Sier disse studiene noe om læringsutbyttet, eller settes det søkelys på antall timer lekser per uke? Valdermo mener at man ikke kan forske på dette uten å se det i lys av samspill med undervisning, og det er derfor lærere selv som kan finne ut effekten ved lekser, ved å gjennomføre undersøkelser i egne klasserom. På denne måten kan man se om eventuelle endringer vil kunne bidra til forbedringer i leksepraksisen (Valdermo, 2016).

En sammenstilling av fem metaanalyser om lekseres effekt, viste at elever som gjorde lekser forbedret sine resultater med et standardavvik på 0,29. Denne sammenstillingen ble gjort av John Hattie, og han konstaterer med at lekser fremmer læring dersom man ser på sammenhengen mellom elevprestasjoner og leksegjøring. Allikevel er det ikke veldig store forskjeller. Effekten varierer ut fra elevens alder, og tilsynelatende har de eldre elevene større utbytte enn de yngre. Også hvilke fag de får lekser i har betydning. Hattie sier at noen fag kan være viktigere enn andre, samt det å følge opp leksene og at det er foretrukket å gi enkle lekseoppgaver kontra kompliserte (Wall & Karlefjård, 2016).

En av dem som har forsket mye på lekser og som anses som en av ekspertene på tema, er Harris Cooper. Andre forskere benytter seg ofte av hans tidligere studier som et utgangspunkt når de gjennomfører nye studier om lekser (Wall & Karlefjård, 2016). I Coopers bok «The Battle Over Homework», skriver han at forskning på temaet er meget vanskelig, fordi det er en så sammensatt prosess. Det er mange faktorer som påvirker dette. Blant annet må forskningen ta hensyn til elever som gjør lekser, kontra de som ikke gjør det, og i tillegg spiller alder, kjønn og ferdigheter inn. På grunn av dette er det vanskelig å konkludere med noe, men Cooper mener at studier har vist at elever som gjør lekser, scorer høyere på tester enn elever som ikke gjør dem. Fordi det er et så komplekst tema, er det mange momenter å ta hensyn til om man skal gi elever lekser. Han klassifiserer lekser inn etter mengde, vanskelighetsgrader, hensikt, ferdighetsområder, grad av individualisering, elevenes valg, tidsbruk og sosial kontekst. Innenfor disse distinksjonene, må man altså ta stilling til hvordan dette skal varieres til hver enkelt elev. Konklusjonen hans er at lekser fungerer, men at det er hvordan vi velger å arbeide med det som er viktig (Cooper, 2015). Herring (2018) har i en artikkel samlet noen av Coopers utsagn om leksens hensikter og utfordringer, og et av dem er meget tankevekkende:

When homework is properly prescribed, though, it is like good medicine: Too little and it has no effect, too much and it can make matters worse, just the right amount and our kids get better (Herring, 2018, s.1).

En av ekspertene på temaet, og som har gjennomført flere undersøkelser, sier altså lekser kan være «a good medicine». I boken «The battle over homework», lister han opp noen betydningsfulle hensyn som må tas med i vurderingen når man planlegger lekser. Vi har valgt ut noen av disse som vi ønsker å trekke fram her fordi vi anser dem som meget interessante og viktige. Vi har lest hans resonnementer slik de kommer fram i boken, og vil redegjøre for dem gjennom egen oversettelse og parafrasering.

- Gi riktig mengde i lekse. Undersøkelser viser at ca. 10 minutter er nok fra 1. klasse, og kan økes gradvis gjennom årene. Om elevene må bruke mer tid på lekser, vil motivasjonen for å gjøre dem synke.
- Det er bedre å gi korte oppgaver jevnlig, enn å gi lange oppgaver sjeldnere. Dette gjør at elevene øver hyppig, danner en god rutine for arbeid, og unngår å bli lei.
- Gi en variasjon av lette og mer utfordrende oppgaver. Dette holder elevene engasjerte og interesserte.

- Vurder hvordan du kan gi elevene oppgaver som er varierte, og gir mulighet for medbestemmelse. Dette bidrar til å tilpasse lettere innenfor deres forutsetninger, og egne valg vil gi større interesse for arbeidet.
- Vær forsiktig med for stor involvering fra de foresatte. Ta hensyn til at de kan mangle både tid og kompetanse til å hjelpe. Elever som klarer å gjøre leksene sine alene, får større utbytte av dem (Cooper, 2015).

### **2.3.2 Hvilke formål kan leksene tjene?**

Slik det framkommer i forrige delkapittel, florerer det ulike meninger rundt dette hjemmearbeidet. Men om man er for eller imot lekser, er det allikevel interessant å se på hvilke formål de kan tjene. Noe som ofte går igjen er at leksene kan gis for å hjelpe elevene til å nå ulike kompetansemål, og på denne måten bidrar til å fremme læring. Et annet punkt er at det opprettholder kontakten med skole og hjem, og kan utvikle elevens evne til å arbeide selvstendig (Gustavson & Sevje, 2012). Det finnes ulike former for lekser, men kjernen er at det må være en sammenheng mellom leksene som gis og det som gjøres i undervisningen. Hvilket stoff vi gir, må være gjennomtenkt, og også formålet med å gi dem.

Formålene leksene kan tjene er for eksempel repetisjon og automatisering, forberedelser til senere undervisning, ferdigstilling av en påbegynt oppgave eller fordypning i noe spesifikt. Ferdigheter og kunnskaper kan fort gå i glemmeboken dersom det ikke holdes ved like. Å øve på noe man vil bli bedre på er vi alle kjente med, enten det er trening, musikk eller andre interesser. Elever på skolen har et sett med ferdigheter som skal utvikles, blant annet lesing, regning og skriving. De skal også igjennom skoleløpet bli testet i eksamener og nasjonale prøver (Gustavsen & Sevje, 2012).

Elevene må få sjansen til å øve på stoff de har arbeidet med, slik at det skjer en automatisering av kunnskap. Som lærere ønsker vi for eksempel at elever som er i begynneropplæringen skal mestre lesing, da må automatisering av ord sitte. Dette oppnås ved repetert lesing, og kan opprettholdes ved å lese hjemme (lesesenteret.uis.no, 2019). Skal elevene gjennom en kunnskapstest, er det naturligvis noe som må pugges. Årstall, gloser, lesing, formler, sanger ol. er stoff som kan være nyttig å gi som lekser (Gustavsen & Sevje, 2012). Noe som ofte går igjen som viktig å lære seg, er gangetabellen. Det kan være meget hensiktsmessig for elevene å kunne denne utenat, og det er dessverre ingen annen vei dit enn å øve (Torgersen, 2017). Dette vil være vanskelig å få til bare gjennom skoledagen. Leksene kan altså tjene mange ulike formål, og har sjeldent bare én hensikt.

I en artikkel skrevet av Joyce L. Epstein og Grances L. Van Voorhis (2001), settes søkelyset på lærerens rolle i å designe lekser. Her beskriver de leksenes hensikter, og mener at lekser som oppfyller disse, blant annet vil bidra til å øke elevenes læring og utvikle skole-hjem samarbeid. Vi vil under, gjennom egen parafrasering og oversettelse, vise til den beskrivelsen de gir av hvilke formål leksene kan tjene.

**Øvelse:** Lekser kan designes slik at elevene får øvelse i ulike ferdigheter. Disse ferdighetene kan være å jobbe hurtigere med ulike oppgaver, øve seg til en prøve, og få en dypere forståelse for det som er gjennomgått på skolen.

**Forberedelse:** Å la elevene få i lekse å forberede seg til undervisning, kan i noen tilfeller være hensiktsmessig. Da kan elevene bli kjente med begreper, og ha forhåndskunnskaper om tema som skal gjennomgås. Dette kan bidra til at fokuset og forståelsen i undervisningen øker.

**Personlig utvikling:** Lekser kan bidra til å utvikle elevenes utholdenhet, øke ansvaret til egen læring, planlegging av tid, og selvtillit etter å ha gjennomført et arbeid. De kan også utvikle og oppdage ferdigheter de ikke har sett i undervisningen på skolen. Dette fordi de kan arbeide på en annen måte, og øve på ferdigheter de kanskje ikke får uttrykt nok i skoletiden.

**Foreldre-barn relasjon:** Lekser kan være en bidragsyter til positiv kommunikasjon mellom barn og foresatte, dersom de er designet riktig. Samtaler om viktigheten av skole og læring kan skje i hjemmet, og foresatte kan bidra til å gi en forståelse av hvordan man kan bruke ferdighetene sine i dagliglivet. Foresatte kan også få et innblikk i hva barnet gjør på skolen, hvilke eventuelle utfordringer de har, og vise støtte til dem i deres skolearbeid. Studier har vist at elever som fikk positiv støtte hjemmefra, eller hadde foresatte som var entusiastiske i skolearbeidet, oftest gjorde leksene sine og var mer nøyaktige.

**Hjem-skole:** En av hensiktene med lekser var også at det kunne gi læreren en god dialog med hjemmet. De foresatte kunne bli opplyst om tema som ble gjennomgått i skolen, hvordan framdriften til deres barn var i forhold til ulike ferdigheter, og hvordan de kunne motivere og hjelpe barnet. De foresatte skulle ikke være en lærer, men kunne få hjelp til hvordan de skulle veilede barnet.

Sammenlagt var det mange ulike grunner til å gi elevene lekser, men kjernen var alltid at det handlet om hvordan leksene ble designet. Her hadde læreren en viktig rolle, og det var mange

faktorer å ta hensyn til. Tidsbruk, grad av involvering fra de foresatte, at leksene følte meningsfulle, og at leksene gav elevene mestringsfølelse. Det viktigste ifølge Epstein & Van Voorhis' artikkel var at man alltid måtte stille seg spørsmålet: «How can homework be an effective teaching tool, a useful communication strategy, and a beneficial learning experience?» (Epstein & Van Voorhis, 2001, s. 191).

Om vi tar en titt på læreplanen for Kunnskapsløftet, kan mange av opplæringsmålene knyttes opp mot lekser. Blant annet den generelle delen som nevnes i kapittel 2.2.1 «Det arbeidende menneske». Elevene skal altså lære seg gode arbeidsvaner, som vil være nyttige for dem både *i skolen og utenfor skolens rammer* (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2018). Å gjøre lekser kan være en måte for elevene å lære seg dette, dersom de er gitt på riktig måte. Ser de hensikten med dette arbeidet, blir det mer motiverende for dem å gjennomføre.

Mengdetrening vil gi læringsutbytte, og opplever elevene mestring kan de utvikle gode arbeidsvaner som er viktig for både videre utdanning og arbeidsliv (Haugan, 2015). Flere effekter leksegjøring kan bidra til, er bedre selvdisiplin, økt kunnskap i individuell problemløsning, og øving i å organisere sin egen tid (Cooper, 2015). Når det kommer til gode arbeidsvaner, viser det seg ofte i skole- og studiearbeid at dette er like viktig for resultater og prestasjoner, som talent og evner (Manger & Wormnes, 2015).

Elevene har en plikt til å delta aktivt i opplæringen, jf. opplæringsloven §§ 2-3 fjerde ledd og 3-4 annet ledd. Bruken av lekser må kobles til opplæringen og gjennomføringen av denne, og kan således ha en viktig funksjon i elevens læringsarbeid. Målene for elevenes opplæring er angitt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Her er det formulert kompetansemål, og elevens kompetanse blir vurdert ut fra graden av måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2014).

## **2.4 Læringsutbytte**

Begrepet læringsutbytte er relativt nytt i norsk sammenheng, og stammer fra det engelske ordet «learning outcomes». Allerede på slutten av 1980-tallet da OECD (Organisation of Economic and Development) konkluderte med at det var behov for å evaluere det norske skolesystemet, startet arbeidet med å utvikle et system for å kunne måle kvaliteten i utdanningssystemet. Dette var starten på en ny utdanningspolitikk, ikke bare i Norge, men også i internasjonal sammenheng. Innføringen av læringsutbytte som et sentralt begrep i nasjonale utdanningsformer, kom på 2000-tallet, og etter hvert kom en læringsutbytteorientert

utdanningspolitikk som fikk store konsekvenser for norsk opplæring. Dette kan man se gjennom utviklingen av LK-06. Her kom læringsutbytteorienterte læreplaner, hvor kompetansemål beskriver hva elevene skal kunne etter endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læringsutbytte handler altså om det en elev er forventet at skal kunne, gjøre og forstå etter endt utdanning. Elevene skal sitte igjen med resultater etter den læringen de har fått på skolen (Prøitz, 2015).

Når det kommer til elevenes læring, starter denne reisen et eller annet sted, fra noe man ikke kan, til at man en eller annen gang beveger seg til det stedet man har lært noe. Skolen er et sted man fint kan komme fram å si “dette kan jeg ikke”, for skolen er et sted som er til for å lære (Strandberg, 2015). Her trenger man ikke skamme seg over det man ikke forstår, for her skal det være åpenhet for det som ikke er enda, men som skal komme. Som lærere skal man kunne formidle lærdom, slik at elevene som nevnt sitter igjen med et utbytte. Sammen med elevene skal man utvikle kunnskaper, og en dag skal de stå rustet med et sett ferdigheter og verktøy for å klare de utfordringer som møter dem i framtiden. Dette er et oppdrag skolen har fått fra samfunnet, og grunnlaget som skapes skal hjelpe dem senere i livet. Ikke bare skal elevene ha kunnskaper og ferdigheter, men dette samfunnsmandatet går også ut på å utvikle holdninger og verdier som gjør at det dannes gode samfunnsborgere (Stray, 2018).

#### **2.4.1 Tilbakemelding**

Ifølge Imsen (2016), er tilbakemeldinger eller vurdering et sentralt tema i skolen, og det finnes mange ulike vinklinger i forhold til hvordan lærere skal gå fram når det kommer til å gjøre vurderinger av elevenes arbeid. Det er et bredt område, og omhandler blant annet egenvurderinger, undervisningsvurderinger, og hvilke tilbakemeldinger som vil fremme elevenes læring. Å få tilbakemeldinger på arbeidet vi gjør, er ikke bare oppmuntrende for vår egen utvikling, men øker også kunnskapen om oss selv (Mårup, u.å.).

I sammenheng med denne avhandlingen er det nyttig for oss å se på tilbakemeldinger i lys av temaet lekser, og her viser forskning at faglige tilbakemeldinger er viktig for elevenes læringsresultat (Sanner & Sjøberg, 2018). Fordi lekser er noe elevene tar med seg hjem, og gjerne ferdigstiller der, tenker man at det er tilbakemeldinger *etter* arbeidet som er aktuelt. Dette kan handle om å sjekke at noe er gjort, gi en stjerne for fullført lesing, eller å se om elevene har gjort arbeidet på korrekt måte. Allikevel vil vi se på lekser som en del av et helt opplæringsløp, og det er derfor hensiktsmessig å se på tilbakemeldinger på lekse som en undervisningsvurdering. Opplæringsloven §3-11 sier at undervisningsvurdering er et redskap i



læreprosessen, og gir grunnlaget for å tilpasse undervisningen slik at elevene kan øke sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Følges leksene opp, kan leksene også tilpasses lettere. Undersøkelser viser at norske lærere er dårlige på å rette lekser, eller gi tilbakemeldinger, og dette er langt under gjennomsnittet internasjonalt. Å følge opp leksene er noe elevene fortjener, de sitter gjerne med et arbeid alene, og det handler om å bli sett for dette, samt reflektere rundt hva de lærte av det de gjorde. Skal du utvikle deg faglig må du få gode, og jevnlig tilbakemeldinger (Randen & Bakken, 2008).

## 2.5 Motivasjon og mestring

Begrepet motivasjon stammer fra det latinske verbet *movere* som betyr å bevege seg. Å knytte motivasjon opp mot bevegelse avspeiler en dagligdags forståelse av hva motivasjon er. Motivasjonen setter oss i gang med ulike aktiviteter og oppgaver og er den som hjelper oss til å fullføre det vi har startet på. Hva motivasjon består av og hva det dypest sett omfatter finnes det mange ulike perspektiver og definisjoner på, men den generelle kognisjonspsykologiske definisjonen gir begrepet betydning av at motivasjon er en prosess som setter i gang og opprettholder målorientert aktivitet (Pettersen, 2013).

I skole- og læringssammenheng er det to begreper innenfor motivasjon som hyppig blir benyttet, og det er *indre* og *ytre* motivasjon. Med indre motivasjon kan man vise til at vi engasjerer oss i ulike aktiviteter fordi vi har glede av selve aktiviteten, her kan man si at engasjementet er et mål i seg selv. Ytre motivasjon kan man si er det motsatte, her utføres aktiviteten fordi målet er en gevinst som for eksempel ros av lærer, gode karakterer eller for å unngå å få kjeft. Vi kan altså si at aktiviteten er et middel for å nå et mål (Pettersen, 2013).

Indre og ytre motivasjon er ikke ytterpunkter på en skala slik at man kan tenke at jo høyere den indre motivasjonen er, desto lavere er den ytre eller motsatt. Man kan heller tenke slik at man er høyt, middels eller lavt motivert når det gjelder både indre og ytre motivasjon, slik at man kan se på disse som to uavhengige skalaer. For å forklare dette enklere kan vi se på oss selv som studenter. Vi har en høy grad av indre motivasjon når det kommer til å arbeide med for eksempel pensum. Ønsket er å tilegne seg kunnskaper som gjør oss rustet til å stå på egne ben når vi skal ut i arbeidslivet, fordi en større kunnskapsbase gjør oss mer forberedt til det som møter oss i arbeidslivet. Kunnskapen som er ervervet, vil også gi støtte i å ta ulike avgjørelser. Mye av det studiet lærer oss er interessant og nyttig, og vi finner glede i å

utforske dette. På den andre siden er der også momenter av ytre motivasjon som for eksempel karakterer i de ulike emnene, og et lønnet arbeid etter endt utdanning (Pettersen, 2013).

Indre og ytre motivasjon er ikke en personlig egenskap, fordi motivasjonen vil endre seg over tid og kan være forskjellig fra ulike aktiviteter og situasjoner. Det som er avgjørende for hvilken grad av indre og ytre motivasjon man har, er hvilken kontekst og hvilken situasjon man er i. Vi kan dermed definere motivasjon som et relasjonelt og kontekstuel fenomen. Det relasjonelle, beskriver indre og ytre motivasjon mot relasjonen mellom den lærende og den bestemte aktiviteten. I det kontekstuelle ser man på forholdet mellom den lærende og det bestemte undervisningsopplegget, i den bestemte læringsarenaen med bestemte oppgaver og læringsstoff. Ut fra dette kan man si at det er like mye et spørsmål om motiverende undervisning- og læringsmiljøer som motiverte elever (Pettersen, 2013). Ser vi dette i sammenheng med lekser, vil det handle om at man ikke kan forvente motiverte elever, dersom vi ikke gir dem lekser som er motiverende for dem.

*Mestring* handler generelt om oppgaver og utfordringer vi mennesker møter igjennom livet, og som på ulike måter kan kreve visse kompetanser og ferdigheter (Svartdal, 2018). Alle mennesker ønsker å mestre de utfordringene som møter dem, og fordi skolen er et sted hvor ferdighetene prøves ut, vil naturligvis skolen være med på å påvirke mestringfølelsene våre. I skolen vil mestring øves gjennom konkurranser ovenfor seg selv og i forhold til andre (Manger & Wormnes, 2015). Skolen må legge til rette for elevene, slik at de opplever mestring. Det er kun gjennom mestring at elevene vil utvikle en tro på seg selv (Mikkelsen, 2014).

Forventninger om mestring har også en stor betydning for motivasjonen til elevene. Bandura definerer dette som «self-efficacy», som kan oversettes til *mestringsforventninger*. Dette handler om personers bedømmelser av hvordan de er i stand til både planlegging og utførelser av bestemte handlinger som må til for å mestre bestemte oppgaver. Dette kan forklares ved at man stiller seg spørsmålene «kan jeg gjøre dette?» og «vil jeg greie det?». Det som er viktig å få med er at dette ikke handler om hvor «flink» man er, men at man kan mestre oppgaver selv om man ikke føler seg «dyktig» på området. Eksempel på dette er at elever kan svare på om de greier å løse en oppgave i matematikk, og ikke vurdere om hvorvidt de er flinke i faget. Bandura påpeker også at de som har lave forventninger om å mestre ofte vil redusere innsatsen og/eller gi opp når de møter på problemer. På motsatt side vil de som har høye

mestringsforventninger ha større mot til å gå løs på utfordrende oppgaver, og de gir heller ikke opp når de møter på problemer (Skaalvik og Skaalvik, 2014).

Mestring i seg selv kommer heller ikke grunnet evne eller intelligens, det må anstrengelser til. For å oppnå mestring må man først ha et mål, motivasjon for å oppnå målet, og deretter utholdenhet til å øve og øve for å oppnå mestring. Eksempler på dette kan være genier som Mozart og Einstein, idrettsstjerner som Vegard Ulvang og Marit Bjørgen, som brukte betydelige mengder tid på øving og trening nettopp for å oppnå målet sitt som igjen gav mestring (Manger & Wormnes, 2015).

Det som for enkelte fremstår som tegn på kreativitet eller medfødt talent, skyldes gjerne langvarig innsats, som igjen er en indikasjon på egenmotivasjon eller mestringsmål (Manger & Wormnes, 2015, s.31).

## **2.6 Tilpasset opplæring**

Opplæringsloven, 1998, §1-3 er tydelig på hva elevene har krav på når det kommer til tilpasset opplæring, og i hovedsak handler dette om at elevene alltid skal ses i lys av deres forutsetninger og evner. Alle elever skal oppleve et utbytte av det de lærer på skolen, og skolen skal sørge for at det gjennom variasjon, organisering og arbeidsmåter er tilpasset elevenes ulike forutsetninger, innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elevenes forutsetninger er kort forklart elevenes forventninger, kunnskaper, erfaringer, evner og hjemme-bakgrunn. For å vite dette må man naturligvis kjenne elevene. Det er også mulig å bruke ulike metoder for å få denne informasjonen, både gjennom elevundersøkelser, samtaler med elevene og hjemmene, og kartleggingsprøver (Baltzersen, 2014).

Prinsippet om tilpasning skal være grunnleggende for all opplæring, og gjelde tiltak for differensiering, og støtte og hjelp til enkeltelever. Dette skal som nevnt skje innenfor ordinær undervisning. Det finnes tilfeller der tilpasningen innenfor de ordinære rammene ikke er tilstrekkelige, og i disse situasjonene har elever rett til spesialundervisning (Befring & Tangen, 2012).

Opplæringsloven er klar på kravene elevene har i undervisningen, og dette vil også gjelde i forhold til lekser. Leksene må være tilpasset hver enkelt elev, slik at de kan føle utbytte, motivasjon og mestring. Elever har rett til å si ifra om de får for mye lekser, og lærere skal ta hensyn til at noen elever ikke har foresatte som kan hjelpe dem (barneombudet.no, u.å.).

### **2.6.1 Forståelse**

Noe som kan kobles opp mot tilpasning i undervisningen er elevenes forståelse av det som blir sagt eller gjort. Måten lærere formulerer seg har stor betydning for elevene. I ulike situasjoner må vi forklare oppgaver for elevene, og vise fremgangsmåter for løsningen av disse. Her er det viktig at lærere ser mangfoldet i klassen, og vet at én måte å formulere på nødvendigvis ikke vil være forståelig for alle og at det må knyttes til elevenes forkunnskaper. Det er altså avgjørende at læreren må kunne det faglige innholdet som skal formidles, slik at elevene får presentert stoffet på et velkjent språk med en strukturert og presis framstilling (Nordahl & Overland, 2015).

### **2.7 Skole-hjem samarbeid**

Som lærer er et godt samarbeid med de ulike hjemmene viktig, og det er skolens ansvar å ta initiativ til å legge til rette for dette (Utdanningsdirektoratet, 2016). I læreplanverkets overordnede del står det at «Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2018, s.173).

Den anerkjente pedagogen John Dewey, skrev for over 100 år siden at foreldre er de beste til å kunne danne premissene for hvordan skolen bør fungere. De fleste foreldre ønsker det beste for barna, enten det gjelder sosiale eller faglige forhold. De ønsker rett og slett at barna skal lykkes. Det er ikke slik at alle foreldre ønsker at barna skal prestere best i absolutt alt, men heller et ønske om at barna skal utvikle seg på best mulig måte ut ifra deres forutsetninger. Å samarbeide med de foresatte kan på den ene siden hjelpe læreren, med tanke på å få informasjon om både hjemmet og eleven. Dette kan gi støtte i å tilpasse undervisningen, slik at skolen kan legge til rette for eleven på best mulig måte. Et godt samarbeid gjør også sjansen for å få informasjon lettere. Det vil kunne skape gode dialoger og drøftinger, og på denne måten utvikle skolen. På den andre siden kan det hjelpe både hjemmet og eleven, med informasjon om hva som gjøres og skjer på skolen, skape tillit, forståelse og trygghet, og at de ser at deres involvering er av verdi for skolen. Fungerer samarbeidet kan det bidra til en bedre utvikling for eleven både faglig og sosialt (Nordahl, 2007).

Settes læreplanverkets overordnede del opp mot forholdet til lekser, er det naturlig å tenke at leksene også innlemmes i skole-hjem-samarbeidet. Kanskje er lekser et meget viktig punkt å samarbeide med hjemmene om, fordi elevene nettopp tar med seg leksene hjem. Noen av de

positive tankene rundt lekser har vært at det gir hjemmene et innblikk i skolehverdagen til barna. Lekser kan bidra til å gi foresatte informasjon om hva barnet gjør på skolen i et gitt tidsrom, og også gi et innblikk i hvordan barnet utvikler seg faglig (Epstein & Van Voorhis, 2001). Noen lærere gir lekser som krever en underskrift etter gjennomføring, for eksempel i leselekser, og er på denne måten avhengig av et samarbeid med hjemmene. I tillegg er det slik at mange foresatte ønsker å bidra med å hjelpe sine barn til å utvikle seg faglig, og de kan også være en positiv forsterker når det kommer til å motivere til skolearbeid. De kan fortelle verdien av å gjøre lekser, vise interesse og assistere dem i arbeidet. Her er det allikevel viktig å være klar over at det ikke er de foresatte som skal gjøre leksene, eller ha svaret for elevene. Foresatte til yngre elever vil lettere kunne bidra på dette punktet, mens det med de eldre elevene ofte kan være vanskelig. Dette fordi det kreves en større faglig kompetanse. Det må være forståelse for dette når man gir elevene lekser, slik at ikke dette skaper konflikter og irritasjon hos hjemmene (Epstein & Van Voorhis, 2001).

## 2.8 Begreper

Gjennom arbeidet har vi fått en forståelse for at det er vanskelig å finne noen konkret fagterminologi på temaet vi har valgt å skrive om, fordi det ikke er et konsistent fagfelt. I denne oppgaven har vi derfor måttet benytte oss av noen begreper som det kan være viktig å redegjøre for, slik at det gir leseren en bedre forståelse. Disse begrepene er sammensatte ord som ikke ofte benyttes i fagtekster, og det er derfor viktig for oss å gi en kort forklaring på hva vi mener med dem og hvor vi har hentet disse fra.

- *Leksepraksis*: Handler om hvordan skolen legger opp leksene, hvordan de gir lekser, generelt hvordan skolen ser på lekser og elever. Ordet blir brukt i flere artikler og forskninger, og blant annet Utdanningsforbundet snakker om hvordan skoler kan få til en god leksepraksis (Utdanningsforbundet.no, u.å.).
- *Leksegjøring/leksegjørende elever*: Handler om det spesifikke arbeidet når det kommer til leksene. Hvordan elevene gjør leksene, hvorvidt de gjør dem, tiden de bruker på leksene, osv. Omhandler altså hvordan elevene gjennomfører leksene som blir gitt dem. Begrepet *leksegjørende elever* blir blant annet benyttet i en artikkel på utdanningsforskning.no, som redegjør for forskning gjort på lekser (Wall & Kärlefjärd, 2016).



### **3 METODE**

I dette kapittelet vil vi redegjøre for det metodiske rammeverket som er benyttet i denne studien. Metode er «veien til målet» ifølge Kvale & Brinkmann (2018, s.140), og under vil vi gjøre rede for hvilke valg som er tatt for å komme til målet i denne studien. I første del presenteres vår forståelse av kvalitativ metode, og også begrunnelsen for hvorfor valget falt på denne metoden. Videre framkommer vårt vitenskapsteoretiske ståsted, og dernest vår tilnærming til feltet. Deretter gis det en beskrivelse av vår rolle som forskere, arbeidet med å komme fram til forskningsdeltakere, i tillegg til hvordan og hvorfor valget falt på å gjennomføre intervju av disse deltakerne. Avslutningsvis vurderes studiens kvalitet.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

Ifølge Postholm (2017) er hovedkarakteristikken for kvalitative metoder at vi forsøker å forstå perspektiver på en gitt sak, fra de som er deltakerne i forskningen. I en kvalitativ studie vil det oppstå et nært forhold mellom forskere og forskningsdeltakere, og blikket rettes mot menneskenes hverdagshandlinger i en naturlig kontekst. Ønsket er å få ut så mye informasjon som mulig, fra et begrenset antall personer (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I vår forskning falt valget på en kvalitativ tilnærming. Ønsket var å få en dypere forståelse for elevers og foresattes perspektiver på lekser, og på denne måten oppnå et helhetlig bilde av deres erfaringer med dette. Ifølge Bjørndal (2013), er det dette helhetlige bilde som er poenget med en kvalitativ metode. Her forskes det i deltakernes hverdagssituasjon, og målet er å komme fram til deres erfaringer og meninger. Vi valgte å gjennomføre en intervjustudie. Når man intervjuer kan man stille spørsmål som gir et svar på hvordan det spesifikke temaet oppleves for de involverte. I et kvalitativt forskningsintervju søker man nemlig etter kvalitativ kunnskap, og gjennom ord ønsker man beskrivelser av livsverdenen til de intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2018). I dette tilfellet var ønsket at elever og foresatte skulle beskrive deres tanker om lekser, og gi en innsikt i hvilke erfaringer de hadde om temaet.

#### **3.2 Vitenskapsteoretisk forankring og forskerrollen**

I kvalitative studier ønsker man å utvikle en forståelse for det som studeres, og forskerens tolkninger spiller en rolle i resultatene som kommer fram (Thagaard, 2018). Når man arbeider med en forskning, vil man ta med seg sine syn og sine antagelser, og derfor vil vårt syn på kunnskap og vår virkelighetsoppfattelse spille inn på valg som gjøres, og hvordan arbeidet

vurderes. Vårt teoretiske ståsted og arbeidet vi gjør rundt forskningen har en nær sammenheng (Postholm, 2017). Under framkommer vår tilnærming til feltet, basert på fortolkende teorier og vårt kunnskapssyn.

### 3.2.1 Ontologi og epistemologi

I vitenskapsteorien blir begrepene *ontologi* og *epistemologi* nevnt. Ontologien omhandler synet på virkeligheten, eller som Justesen & Mik – Meyer (2010) beskriver som “læren om det værende”. Dette handler om hvordan vi ser på verden, og om det vi ser egentlig er virkeligheten. Her spørres det om virkeligheten er objektiv, og noe bastant, eller om den er flertydig og sosialt konstruert og dermed vil være ulik for ulike mennesker i ulike kontekster. Begrepet epistemologi, forklares ofte som en erkjennelsesteori, og handler om hvilke muligheter vi har til å danne *kunnskaper* av det vi ser på, altså en «læren om kunnskap». Hvordan dannes denne kunnskapen, er den sann og hvilken verdi har den?

Vårt vitenskapsteoretiske ståsted kommer på bakgrunn av vår ontologi og epistemologi. Vi går inn i forskningen med egne oppfattelser, tanker og syn som er nødvendige å være oppmerksomme på. Dette er fordi våre syn og antakelser vil legge føringer for vår forskning og vil påvirke hvordan empirien som framkommer tolkes. I vår masteravhandling er den ontologiske forståelse at virkeligheten er subjektiv, og kan oppfattes ulikt av mennesker. Dette på bakgrunn av kultur, geografiske levekår og personlige livserfaringer. Vår mening er at virkeligheten stadig endres, og derfor ikke kan være noe objektivt, eller bestå av en ensidig oppfatning. I denne studien vil altså virkeligheten kunne oppfattes ulikt for både oss som forskere, og for forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012). Ser vi over på kunnskapssynet mener vi at kunnskap skapes i sosial samhandling med andre. Tanker og meninger kan endres fordi vi får nye impulser, nye erfaringer og stadig utvikler oss i den verden vi lever i. Vi vil ofte komme i situasjoner som gjør at det skapes nye forventninger til oss, vi får nye opplevelser, og må ofte ta stilling til noe nytt. I denne studien konstrueres det sammen med forskningsdeltakerne kunnskaper om det bestemte temaet, og dette skjer altså fordi vi samhandler med hverandre og deler erfaringer. I tillegg vil det i denne studien foregå en analyse, som inneholder våre egne refleksjoner og tanker, dannet med kunnskaper vi har fått både før, gjennom og etter arbeidet.

Gjennom intervjuene med disse menneskene skapes det en innsikt i deres hverdag, hverdagen som i dette tilfellet vil omhandle skole og lekse. Når vi samtaler med dem, og de uttrykker sine følelser og tanker, dannes det en nærhet til deltakerne og på denne måten vil det sammen



skapes en forståelse for fenomenet som undersøkes. Vårt syn gjenspeiler også den tanken vi har om de som har deltatt i studien, nemlig at de er *intervjudeltakere*. De har deltatt i den prosessen hvor kunnskap har blitt konstruert. Vårt vitenskapsteoretiske ståsted vil derfor være innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigme (Postholm, 2017).

### **3.2.2 Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming**

I en fenomenologisk tilnærming tenker man at det finnes flere ulike virkeligheter (Justensen & Mik-Meyer, 2010), og i forskning ønsker man å få en dypere forståelse for det spesifikke fenomenet, på bakgrunn av deltakernes perspektiver og meninger. Vår interesse ligger i personenes opplevelse av fenomenet, oppmerksomheten rettes mot deres realitet, og vi utvikler en generell forståelse på bakgrunn av deltakernes samlede erfaringer. Vi ønsker å beskrive fenomenet slik informantene ser det, og tenker at «den virkelige virkeligheten» er verdenen de oppfatter. I vår forskning spørres det altså etter elevers og foresattes erfaringer og perspektiver på fenomenet lekser, og vi vil derfor være fenomenologisk orienterte som forskere. Fordi det også i forskningen vil foregå en tolkning av deltakernes utsagn og erfaringer, basert på den kunnskapen som er bragt med inn av oss, vil vi også bevege oss inn i hermeneutikken. Denne tilnærmingen legger vekt på at det ikke finnes en konkret sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018). Det er nesten umulig å ikke ha en hermeneutisk tilnærming i en forskning slik vi gjør den, fordi vi alltid vil prøve å forstå noe gjennom å tolke de ytringene som kommer fram, slik at den kunnskapen vi sammen konstruerer kan gi mening (Nilssen, 2012).

### **3.2.3 Forskerrollen**

I denne studien har det blitt tatt mange valg og mange avgjørelser, og disse er basert på vår interesse og erfaring. Valget falt på temaet lekser fordi vi mener dette er en viktig og stor del av elevers og foresattes hverdag, og fordi vår kunnskapsbase om temaet ikke føltes tilstrekkelig var det interessant for oss å gjøre et dypdykk i dette. Som elever selv har vi erfaringer med fenomenet, og det har vært en naturlig del av skolegangen. Begge er vokst opp med å gjøre lekser etter skoletid, det var en slags hverdagsplikt og en selvfølgelighet. Til tross for fritidsaktiviteter, var leksene noe som skulle prioriteres. Når vi selv fikk barn i skolealder, ble lekser en naturlig del av hverdagen som foreldre. Nå kunne det stilles spørsmål rundt våre egne barns lekser, og interessen for temaet begynte å vokse. Som lærerstudenter har vi fått ta del i hverdagen til dagens elever, og opplever at lekser er et viktig tema for dem. Ofte har det vært diskusjoner om at lekser er kjedelige og at skolen er umotiverende på grunn av dette.

Noen mener at lekser er unødvendige, og at det burde finnes andre typer lekser enn de som blir gitt. Et annet moment er lærerne selv. Noen av de vi har snakket med i uformelle samtaler om temaet, sier at de gir lekser fordi det er en viktig del av læringen. Besøk som er gjort på skoler gjennom praksistiden, har gitt en forståelse av at det ikke finnes noen faste regler eller rutiner, men at å gi lekser er mer en individuell avgjørelse av lærerne. Dette gjelder blant annet *hva* som skal gis i lekse, mengden og i det hele tatt *om* man gir lekser. Våre erfaringer gjør at vi finner dette temaet meget interessant, og ikke minst viktig å skape en forståelse for.

I arbeid med denne forskningen vil våre egne erfaringer og meninger ha betydning for rollen som forskere. Vi har tatt valg om tema, spørsmål som skal stilles til deltakerne, metodene som benyttes, og hvordan materialet blir analysert og tolket i ettertid. Også det teoretiske rammeverket for oppgaven er plukket ut av oss, og er derfor avgjørende for kvaliteten på studien (Kvale & Brinkmann, 2018). I refleksjonen av funnene, har det vært viktig for oss å være klar over vår rolle, og det har vært viktig å være så transparent som mulig. Samtidig er det å være oppmerksom på at vi bringer en forforståelse inn i forskningen viktig, fordi vi vet at da kan aldri forskningen bli helt objektiv eller fri for verdier (Nilssen, 2012).

I intervjusituasjonene har vi arbeidet i miljø som var kjente fra før. Vi er foresatte til skolebarn selv, og vi har også arbeidet som lærere. På denne måten blir den sosiale avstanden til intervjupersonene mindre, og vi kan skape et tillitsfullt forhold til dem (Thagaard, 2018). Med dette menes det at vi kan forstå bedre deres synpunkter, og kan på et vis sette oss inn i deres situasjon. Med kjennskap til temaet fra flere sider, har vi flere “briller” å studere med. Dette kan bidra til at deres tillit til oss øker. Måten å framtre på, både for de foresatte og for elevene, var viktig for oss. På nytt fikk de involverte informasjon om prosjektet, og ønsket var å skape en rolig atmosfære ved å fortelle dem om deres rolle, og at det var deres tanker og meninger som var nyttige for oss. Observasjonene gjennom intervjuene var at deltakerne var aktive og at de åpnet seg, og på denne måten kunne vi anta at de følte seg trygge i situasjonen og i forholdet til oss som forskere.

### **3.3 Intervju**

Når vi vil finne ut hvordan noen oppfatter et fenomen, er det å stille spørsmål kanskje den enkleste inngangen. Gjennom samtaler blir man kjent med personenes meninger og følelser, og kan få svar på temaer man lurer på. I denne studien var ønsket å få innsikt i hva elever og foreldre selv mente om lekser og leksegjennomføring, og for oss ville intervju være den mest

hensiktsmessige tilnærmingen. Det var altså de intervjuedes opplevelse som skulle være i fokus (Kvale & Brinkmann, 2018). Når vi intervjuer kan vi få tak i deltakernes opplevelser, få en innsikt i hvordan de oppfatter deres livsverden, og på denne måten få en bredere forståelse for det aktuelle fenomenet.

Et forskningsintervju kan utformes ulikt, hvor ytterpunktene kan være at intervjuene er preget av lite struktur, eller et relativt strukturert opplegg (Thagaard, 2018). I vår forskning benyttet vi oss av et semistrukturert intervju, altså et intervju hvor det var satt en intervjuguide, men som også gav oss mulighet til oppfølgingsspørsmål eller videre samtale om emnet.

Bakgrunnen for dette var for å ha en mulighet til å være fleksible, eventuelt tilpasse spørsmål, og sirkle rundt det som blir sagt. Det var også viktig å benytte oss av denne typen struktur, fordi vi ønsket at spørsmålene og svarene skulle berøre noen av de temaene vi hadde valgt ut på forhånd. Et semistrukturert intervju er ikke et lukket spørreskjema, men heller ikke en helt åpen samtale. På denne måten kunne temaene som ble brakt opp utdypes, det ville gi intervjudeltakerne et større spillerom, og dermed kunne muligheten for enda mer nyttig informasjon åpnes. Når man forsøker å forstå deltakernes perspektiver, og søker etter deres livsverden, er et semistrukturert intervju en god metode (Kvale & Brinkmann, 2018).

### **3.3.1 Intervjuguide**

I forkant av intervjuene ble det laget to ulike intervjuguider, en for elevene og en for de foresatte (vedlegg 3 og 4). I informasjonsskrivet ble det forklart at disse kunne sendes dem på forhånd, dersom det var ønskelig. I utformingen av denne guiden ville vi planlegge så gode spørsmål som mulig, slik at spørsmålene omhandlet de sentrale temaene i prosjektet. Ønsket var at spørsmålene skulle oppmuntre intervjupersonene til å gi utfyllende og konkrete svar, og at deres svar var erfaringer som også omhandlet temaene (Thagaard, 2018). Intervjuguiden besto henholdsvis av 8 og 11 ferdig formulerte åpne spørsmål om tema, og var en trygghet for oss i intervjusituasjonen. I tillegg bidro den til å holde rett fokus gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018). Det var ikke en nødvendighet å følge spørsmålene slavisk eller i rekkefølge, men vi endte opp med å gå igjennom de fleste allikevel. I tillegg var det i noen tilfeller interessant å komme med oppfølgingsspørsmål. I etterkant så vi at noen av spørsmålene kanskje var litt overflødige, og at noen kunne vært formulert annerledes, men inntrykket var allikevel at deltakerne forsto spørsmålene og delte sine tanker og meninger.

### 3.3.2 Utvalgsstrategi

Intervjuene ble utført med elever på 5.-7.trinn ved en skole i Finnmark. Utvalget ble tilfeldig trukket, basert på de elevene som hadde fått godkjent samtykke. Vi hadde en liste med navn på elevene, og valgte ut noen navn hver, fordelt på trinnene. Til sammen ble det valgt ut seks elever fra disse aldersgruppene. De foresatte ble valgt ut på lignende måte, ved at vi skrev opp deres navn og plukket dem ut tilfeldig. Vi tok kontakt med tre av de foresatte som hadde gitt samtykke til å delta i intervju, og møtte dem til avtalt tid. De foresatte var ikke nødvendigvis i relasjon til de aktuelle elevene, da alle ble trukket gjennom et tilfeldig valg. I informasjonsskrivet som alle hadde fått på forhånd ble det gitt beskjed om at alle kunne få tilgang til intervjuguide, men fordi ingen av deltakerne ba om dette, ble spørsmålene først presentert ved intervjuene. Temaet for intervjuet var alle klar over på forhånd.

Når det kommer til antall deltakere, ble det gitt samtykke til å intervju flere enn de som ble valgt. Vi ble enige på forhånd at det ikke var nødvendig å snakke med alle, dette på grunnlag av begrenset tid, men også hvorvidt det var hensiktsmessig. Når de utvalgte var intervjuet, så vi at seks elever og tre foresatte holdt til vårt arbeid. Det finnes ingen klare regler på hvilket antall man trenger i en kvalitativ studie, men fordi man ønsker å gå i dybden på et tema, vil det i kvalitative studier være hensiktsmessig å forske på få personer (Jacobsen, 2016). Ved å ha intervjuet elever på flere alderstrinn, mener vi å ha oppnådd en viss bredde i våre informanter, og har kunnet fått et rikt materiale.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene av elevene ble gjennomført på en skole, i løpet av elevenes skoledag. Vi fikk muligheten til å hente inn elevene i en skoletime, etter avtale med lærerne. For å kunne være uforstyrret, ble det benyttet et grupperom som var i tilknytning til klasserommet deres. Når voksne skal intervju barn, kan det å gjøre det når de er i sine naturlige omgivelser, bidra til å «bygge bro over noen av barrierene» (Kvale & Brinkmann, 2018, s.175).

Før intervjuene startet reflekterte vi over hvordan vi skulle møte elevene. Vi var to voksne og ukjente mennesker som skulle møte dem, og det var også en uvanlig situasjon for dem. Det var derfor viktig for oss å sikre at elevene følte seg trygge når vi gikk i gang med intervjuene. Det asymmetriske maktforholdet som kan oppstå når man som intervjuer snakker med intervjudeltakere, er viktig å reflektere over, og var noe vi gjorde på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2018). I starten ble det gitt informasjon om hva de ville bli spurt om, og de ble

fortalt at det kun var deres tanker som var viktige for oss. Vi ville at de skulle forstå at det ikke fantes noen rette eller gale svar, og at det var deres meninger og refleksjoner som spilte en rolle. Ønsket var naturligvis at elevene skulle være åpne og tørre å svare oss, og derfor prøvde vi å skape en så trygg atmosfære som mulig. Intervjuene startet med litt uformell prat. Her ble det forklart hvem vi var, og hvorfor det var to intervjuere. Informasjon om diktafonen ble også gitt, da dette kunne være nytt for de involverte. Også i denne praten ble det nevnt deres mulighet til å kunne avbryte om det var ønskelig, og en gjennomgang av hvordan deres utsagn ville bli anonymisert. All informasjon som ble gitt var for å sikre dere forståelse. Formuleringene var nøye gjennomtenkt, slik at vi ikke fremmedgjorde noe for dem, eller ledet dem til å si noe de ikke hadde tenkt å si. Det var også viktig at spørsmålene som ble stilt var forståelig for dem, og at de var alderstilpasset. Både underveis og i ettertid, ble det reflektert over at elevene var trygge på oss og situasjonen, fordi ingen opplevdes som stille eller sjenerte. De gav gode svar og var tydelige i formuleringene sine. Elevene var åpne og imøtekommende, og smilte underveis i intervjuene.

Når de foresatte skulle intervjues, var ønsket å være så fleksible som mulig. Intervjuene ble gjort etter avtale, og de fikk bestemme tid og sted. To av de foresatte ble møtt ved deres arbeidssted, når de hadde ledig tid. Den tredje ble besøkt hjemme. Vi ville møte dem i omgivelser de selv ønsket, og etter tid de hadde valgt, for å være minst mulig til «bry» for dem. Dette var for at intervjuene var viktige for oss, men naturligvis ikke noe som var nødvendige for dem, og vi var takknemlige for at de hadde gitt samtykke til å delta. I tillegg, ved å møte dem på deres premisser, kunne de føle seg tryggere ved å ha en form for medbestemmelse. I starten av intervjuene, ble det her også gitt informasjon om hva som var tema for samtalen, og det ble forklart for dem at vi var interesserte i deres meninger. En beskrivelse av hvordan informasjonen de delte ville bli behandlet, ble også gjennomgått. Dette ble gjort for å øke sjansen for at det som ble sagt forhåpentligvis var et mer nøyaktig og ærlig bilde av deres tanker. Vi antok at de følte seg sikre i intervjusituasjonen fordi de var engasjerte, og villig svarte på alle spørsmål. De utdypet ofte hva de mente, og disse intervjuene gav oss mye nyttig informasjon.

### **3.3.4 Transkribering**

Når man transkriberer et opptak, ønsker man å være så nøyaktig som mulig. Allikevel vet vi at gjennom transkriberingen vil man miste noe av det som kan være viktig, som tonefall, mimikk, følelser osv. Når vi da transkriberer, starter egentlig en tolkning, fordi vi må tenke ut

hva som er viktig for oss å få med (Nilssen, 2012). Mange nye tanker kom underveis i transkriberingen, og tolkningen av utsagnene startet på et vis allerede. Allikevel var det viktig å få dette ned så ordrett som mulig, skrevet inn i et dokument. I nedskrivningen av dette ble elevene og de foresatte anonymisert, ved å kalle dem for elev 1, elev 2, foresatt 1, osv. I kapittelet hvor vi presenterer våre funn har vi allikevel valgt å gi elevene og de foresatte fiktive navn. Gjennom arbeidet med transkriberingen kom verdien av å benytte seg av en opptaker tydelig fram. Mye mindre blir utelatt ved å benytte seg av en diktafon, enn om man kun bruker notater. I tillegg lå fokuset helt på intervjuobjektene, og det ble ingen forstyrrelser.

Intervjuene ble gjennomført med lydopptaker, og det var derfor nødvendig for oss å omsette dette fra tale til tekst. Slik kan man strukturere samtalene, og det blir lettere når man skal analysere dette i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2018). Transkriberingen var tidkrevende, fordi intervjuene ble gjort på ni deltakere, og dermed ni ulike opptak på ca. 15 minutter hver. Det var viktig for oss å starte transkriberingen så snart som mulig etter opptakene, slik at det som eventuelt ikke ble sagt med ord, var sterkere til stede i hukommelsen. Opptakene ble delt opp mellom oss, slik at arbeidet kunne gjøres lettere. Slik kunne vi også diskutere, og sammenligne hvordan vi hadde gått fram. Selv om intervjuene naturligvis ble gjort på dialekt, var det en enighet om å transkribere dette til bokmål. Gjennom dette arbeidet ble det kontinuerlig vurdert om pauser, sukk eller lignende var hensiktsmessig å ta med. Dette utelukket vi etter at å ha diskutert og gått igjennom opptakene. Vi mener at poengene i datamaterialet ikke ble berørt av at dette ble tatt bort, men det er en mulighet for at kvaliteten ville bli noe svekket.

### **3.4 Analyseprosessen**

Etter at intervjuene og transkriberingen var ferdig, startet arbeidet med å analysere og sortere funnene. Forskningsspørsmålene var styrende for arbeidet, og i lesingen og analyseringen av datamaterialet har formålet vært å finne svar på disse spørsmålene. I planlegging av intervjuguiden hadde vi allerede tenkt over hvordan vi ville analysere, og ifølge Kvale & Brinkmann (2018) er dette viktig. Spørsmålene vi stilte i intervjuene var underordnet fokuset i oppgaven, nemlig forskningsspørsmålene. I analyseringen ser man derfor etter disse svarene i materialet, og det vil naturligvis påvirke hvordan vi leter. Da sorterer man ut det som er relevant, og man er fokusert og skjerpet. Dette kan bidra til styrke gyldigheten i arbeidet (Johannessen m.fl. 2018). I dette arbeidet ønsker man å se på materialet med et åpent sinn,

men må man være klar over at sine egne erfaringer og perspektiver vil kunne farge analysen (Postholm, 2017).

Det første vi satt i gang med var å kode ytringene. Dette er for å fremheve viktige poenger, og se hva som vil være relevant (Johannessen m.fl. 2018). Vi gikk sammen igjennom datamaterialet, fikk oversikt, og markerte utsagn med ulike farger. Vi ønsket å skape et system, slik at analyseringen i ettertid skulle bli enklere. I denne prosessen diskuterte vi hva som kunne være interessant, hva som gjentok seg, og hvilke begreper som var viktige. Det var vanskelig å få denne oversikten uten å starte tolkningen, og det var derfor viktig for oss å gjøre dette sammen slik at vi kunne snakke om hverandres tanker og være enige om hva som kunne være nøkkelordene. Ulike utsagn ble som nevnt markert med farger, hvor hver farge representerte gitte tema. Dette innebar en nøye gjennomgang av materialet, slik at man ble kjent med hver minste detalj. Kodingsprosessen bidrar til å kunne kategorisere, undersøke og bryte ned data (Kvale & Brinkmann, 2018).

Når kodingsprosessen var gjort, startet det en kategorisering av funnene. Noen av kategoriene var valgt ut på forhånd, som for eksempel «motivasjon», «tilpasset opplæring» og «mestring». Disse kategoriene var på bakgrunn av at intervjuguiden inneholdt spørsmål innenfor disse temaene. Gjennom fokus på stikkord og fargekoder i kodingsprosessen, satt vi inn ytringene under disse kategoriene. Vi så da at flere kategorier kunne tas med, og det startet også en vurdering av hvilke kategorier og ytringer som kunne ses i sammenheng med hverandre. Flere av ytringene kunne falle inn under ulike kategorier, og det måtte kontinuerlig vurderes hva meningene med utsagnene betød. Etter å ha laget flere små kategorier, starte vi med å velge ut kategorier som kunne representere hovedtemaene i forskningen. Ønsket var at det som kom fram av materialet skulle være hensiktsmessig for det vi spurte etter i forskningsspørsmålene. Teoridelen i oppgaven, og det vi hadde valgt ut som tema var viktige holdepunkter i denne vurderingen. Temaene som materialet til slutt ble kategorisert inn i var: «motivasjon og mestring», «skole-hjem», «tilpasset opplæring», og «læringsutbytte». Det er disse temaene som også blir fokuset i å besvare forskningsspørsmålene.





## 4 STUDIENS KVALITET

I dette kapittelet presenteres forskningsetiske vurderingene som er gjort i forkant, og under arbeidet med denne oppgaven. Våre refleksjoner rundt studiens reliabilitet, validitet og generalisering fremkommer også her. Når det kommer til kvaliteten og vurderingen av forskningen, vet vi at vår tolkning av informasjonen, spiller en rolle (Thagaard, 2018). Funnene våre, og resultatene vi har kommet fram til har oppstått i et møte mellom oss som forskere, og de deltakerne som har bidratt. Vår egen subjektivitet er vanskelig å se bort fra, fordi vi har stått bak alle valg gjennom prosessen, som har ført til våre funn. Det vi framskaffer av kunnskap er ikke noe som kan kategoriseres som universelt, man har likevel en verdi for oss som forskere (Postholm og Jacobsen, 2018)

### 4.1.1 Forskningsetiske vurderinger

I denne studien har det vært viktig for oss som forskere at arbeidet som er gjort, både før, under og etter, har vært i tråd med retningslinjer og lover. Dette er en forpliktelse vi har når vi gjennomfører forskning, og utgangspunkt for dette er retningslinjene som er satt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). På forhånd var det viktig for oss å spesielt sette seg inn i retningslinjene som omhandlet hensyn til personer, og deres rett til personvern. Dette innebar ansvaret om å informere tydelig om prosjektet, som blant annet er *formålet*, hvem som hadde *tilgang til informasjonen*, innhenting av opplysninger og hvordan dette ble behandlet. Vi leverte på forhånd to informasjonsskriv, et som gjaldt de foresattes deltakelse, og et som gjaldt deltakelse for elevene. Det var de foresatte som måtte gi samtykke for elevene også, fordi det angikk barn under 18 år. Dette skrevet inneholdt et samtykkeskjema som var både fritt, informert og uttrykkelig. Skrivet bidro også til selvbestemmelse for deltakerne, da de fikk opplysninger om muligheten til å både delta, samt kunne trekke seg fra avtalen når som helst, uten grunn. Disse skjemaene ligger som vedlegg 2.

Fordi barn var sentrale bidragsytere i vår forskning, har det vært viktig for oss å ta hensyn til at deres behov og interesser ble ivaretatt på en hensiktsmessig måte. Dette fordi barn har ulike behov og evner i forskjellige faser. I denne oppgaven har vi studert et tema som barna ville kunne kjenne seg igjen i, og føle seg trygge på. Informasjonen vi har innhentet fra dem kan ikke spores tilbake til enkeltpersoner, og vi anser denne forskningen som uskadelig for de involverte. Under intervjuene ble spørsmålene formulert på en tydelig, aldersadekvat og

forståelig måte, og vi var nøye med å forklare begreper som ble benyttet om dette var nødvendig. Alle de involverte barna hadde i tillegg til foresattes samtykke selv gitt sin aksept til å delta på intervjuene, og de fikk også mulighet til å trekke seg dersom de ønsket. Dette er i tråd med retningslinjer fra NESH (NESH, 2016).

Det har ikke vært nødvendig for oss å innhente noen personlige opplysninger i denne forskningen, da dette ikke har vært relevant for arbeidet. Av hensyn til informantene, er all informasjon anonymisert, og det er ikke mulig å gjenkjenne noen i denne studien. I arbeidet har vi benyttet oss av lydopptaker, og prosjektet ble derfor meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjenningen fra NSD til å gjennomføre, ligger som vedlegg 1. Datamaterialet vi har fått tilgang til gjennom denne oppgaven er også sikret, ved at alle lydopptak ble slettet etter at transkripsjonene var gjennomført (Christoffersen & Johannessen, 2012).

#### **4.1.2 Pålitelighet**

Pålitelighet handler om hvorvidt forskningen som er gjort er troverdig, og om den er arbeidet med på en riktig måte. I vurderingen av dette må man se på relasjonen mellom forskningsdeltakere og forskere, konteksten i forskningen, og forholdet mellom temaet i studien og de som deltar (Postholm & Jacobsen, 2018). Disse faktorene kan påvirke det resultatet man kommer fram til, og kan også ha betydning for hvordan funnene ville sett ut dersom en annen hadde intervjuet deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2018).

Som forskere hadde en av oss kjennskap til deltakerne, uten at dette var noen spesielt nær eller privat relasjon. Dette kan ha medvirket til å gjøre intervjusituasjonen tryggere og mindre anstrengende for de involverte, og vi tror derfor svarene bærer preg av oppriktighet og ærlighet. Refleksjonene underveis og i ettertid var at forskningsdeltakerne var aktive, og delte sine erfaringer, både de positive og negative, og ikke holdt tilbake på sine meninger. I dette henseende vurderer vi det til at den informasjonen som har kommet fram gjennom denne studien, med dette forholdet, er troverdig.

Temaet i studien var lekser, og alle de involverte hadde på ulike måter et forhold til dette. Elevene hadde erfaringer med ukentlige lekser, og de foresatte naturligvis det samme, i forhold til sine egne barn. De kunne snakke om dette temaet basert på at de var i denne settingen «her og nå», og ytringene baserer seg derfor på følelser og tanker de har fått gjennom erfaring. De foresatte kunne snakke om år med erfaring, i tillegg til erfaring med

ulike barn. Elevene snakket naturligvis om seg selv, og spesielt reflekterte vi over at barnas utsagn bar preg av deres evne til å leve i nuet. Forskningen vil bære preg av at funnene våre er basert på svarene fra de menneskene som er intervjuet, og at kunnskapen som er utviklet er kontekstuell. Vi som forskere har i møtet med forskningsdeltakerne dannet én virkelighet, gjennom samtaler og refleksjoner. Fordi dette er en kvalitativ studie, som baserer seg på de konkrete deltakernes virkelighet her og nå, kan man ikke konkludere med at dette er en endelig sannhet.

Et annet punkt er at vi som forskere går inn med våre egne erfaringer og teorier, og fordi vår virkelighet og kunnskap stadig endres, vil det omtrent være umulig å oppnå et likt resultat om noen andre skulle studert det samme fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018). Konklusjonen vil derfor være at funnene er begrensede og foreløpige (NESH, 2016). Allikevel har forskningen en verdi i seg selv, og har gitt oss nyttig kunnskap.

Datamaterialet ble samlet inn med lydopptaker, og transkripsjonen startet kort tid etter. Dette for å kvalitetssikre grunnlaget, og gjøre forskningen mer pålitelig (Postholm & Jacobsen, 2018)

### **4.1.3 Gyldighet og overførbarhet**

I følge Justensen & Mik-Meyer (2010) handler gyldighet om hvorvidt undersøkelsens funn belyser forskningsspørsmålene, og om man som forskere har grunnlag til å trekke konklusjoner fra de innsamlede data (Postholm & Jacobsen, 2018). Under gyldighet spiller også validiteten på intervjuobjektene en rolle. Dette betyr å vurdere i hvilken grad intervjuobjektene representerer noe vi kan kategorisere som universelt, i tillegg til om man har gitt dem mulighet til å gjennomgå den tolkningen som er gjort av deres utsagn, og eventuelt bekrefte eller avkrefte troverdighet i funnene (Jacobsen, 2016).

I delkapittel 3.3.2 beskrives det hvordan utvalget til denne studien ble gjort. Elevene vi intervjuet var spredt over 3 alderstrinn, fordi ønsket var å representere en bredde i utvalget. Alle de involverte ble trukket tilfeldig, slik at våre egne bestemte valg ikke kunne spille inn på de eventuelle funnene. Når funnene blir presentert, har vi valgt ut noen rent beskrivende sitater, som kom til syne under de temaene spørsmålene omhandlet. Dette gir et transparent grunnlag for våre tolkninger, og gjør det godt synlig for leseren. Gjennom denne oppgaven har vi gitt en beskrivelse av vårt teoretiske ståsted, våre roller som forskere, fremgangsmåtene

vi har benyttet oss av, og synliggjort av våre tolkninger. Dette gir leseren mulighet til å avgjøre oppgavens validitet.

Gjennom vårt arbeid har vi informert våre intervjudeltakere om at dersom de ønsket det, kunne de få tilgang til transkriberingen av intervjuet. Fordi det ikke vil være mulig å kreve denne gjennomgangen, har vi ikke oppnådd dette gjennom vårt arbeid. Forskningsdeltakerne har derfor ikke bidratt til en *deltakervalidering* i denne prosessen, og det er mulig at dette vil svekke oppgavens validitet.

*Overførbarhet* handler om hvordan eller på hvilken måte man kan overføre eller generalisere fra en gitt kontekst til en annen som ikke er studert (Postholm og Jacobsen, 2018). Slik vi forstår det vil dette handle om i hvilken grad forskningen kan overføres til andre interessenter, som er utenfor skolen vi har benyttet. I dette tilfelle vil det bety om våre funn, hvor elever og foresatte har delt sine erfaringer og perspektiver på lekser, kan generaliseres og overføres til andre interessenter som lærere, medstudenter, skoleledere, elever og foresatte utenfor den bestemte skolen.

Vi mener vår forskning har gitt oss økt kunnskap innenfor temaet *lekser*, og vi har gjort funn som føles relevante og interessante. Det er mulig at vår forskning kan bidra med informasjon som kan være nyttig for flere enn oss selv, kanskje medstudenter eller andre lærere i skolen. Forskningen har et potensiale til å kunne gi lærere og skoleledere økt bevissthet på de ulike aspekter innenfor temaet, men kan allikevel ikke sies å vær noe som er gjeldene for alle. Selv om konklusjonen i vår mastergradsoppgave er noe som overnevnte kan kjenne seg igjen i, vil det være vanskelig å hevde at vår forskning kan generaliseres. Våre funn kan være nyttige og interessante, men vil allikevel ikke gi noen konkrete og bastante svar, fordi forskningen består av et lite antall deltakere.

## 5 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapitlet presenteres våre funn, basert på intervjuene av elevene og de foresatte. Spørsmålene som i sin helhet ble stilt i intervjurundene, finnes i vedlegg 3 og 4: *intervjuguide*. Presentasjonen av funnene har vi kategorisert innenfor de temaene som spørsmålene fra starten av falt inn under, som for eksempel tilpasset opplæring, læringsutbytte og skole-hjem samarbeid. I tillegg har vi kategorisert etter temaer som kom til syne etter analyseprosessen, noe vi beskriver i kapittel 3.4. Vi har valgt å bringe fram en del interessante sitat fra våre forskningsdeltakere, fordi de representerer viktige momenter som gir mye informasjon og gode beskrivelser av deres refleksjoner. I tillegg til de utvalgte sitatene, presenterer vi også besvarelsene som generelt kom fram, basert på tema.

Elever og foresatte har vært vårt hovedfokus i oppgaven, og fordi de snakker basert kun på opplevelser og erfaringer, er det viktig for oss belyse deres uttalelser i denne delen. Ønsket vårt er å gi så rene og presise beskrivelser som mulig av deltakernes uttalelser, selv om disse er satt inn under kategorier fra vår analyse. I første del presenteres svar fra elevene, før vi går videre til de foresatte. Alle forskningsdeltakere er gitt fiktive navn, og dette valgte vi å gjøre alfabetisk. Navneutvalget har ingen utvidet betydning i forhold til kjønn eller person, og sikrer derfor en tilstrekkelig anonymitet for deltakerne. Valget er også gjort for å skape en mer virkelighetsnær tekst, som vil gjøre lesingen lettere og mer interessant.

### 5.1 Elevenes erfaringer med lekse

Å intervju elevene var veldig spennende og lærerikt, og de kunne gi oss mange informative svar på spørsmålene vi stilte dem. Som nevnt tidligere er elevene i klassetrinn 5-7, og vi har intervjuet 6 elever.

#### 5.1.1 Morsomme eller kjedelige lekser?

Gjennom intervjuene kom det raskt fram at elevene mente at “kjedelig” eller “morsomt” var sentrale momenter i leksegjøring. Fordi elevene selv benyttet seg av disse formuleringene, har vi valgt å kalle denne kategorien dette. Det overordnede tema det vil havne under, er det som i analyseprosessen kalles for *motivasjon*.

I første spørsmål spurte vi etter elevenes generelle tanker rundt lekser. Ønsket var å belyse hvilke erfaringer de hadde, hva de mente om å gjøre lekser, og om de hadde opplevd noe positivt med lekser. Elevene svarte på ulike måter at det kunne være kjedelig noen ganger å

gjøre leksene. Vi spurte dem om hvorfor det var slik, og eventuelt hvilke lekser som kunne være artige å gjøre. Hovedpoenget var å finne ut hvilke lekser som kunne være motiverende for dem, lekser som de syntes var interessante å gjennomføre. Her kom det fram ulike svar, men de kunne allikevel kategoriseres til å omhandle mye av det samme.

**Anna:** «Det har vært gøy når vi skulle lage intervju, da gikk jeg til oldemor for å intervjuer henne. [...] Lekser der jeg ikke trenger å sitte i ro. [...] Jeg er veldig glad når vi får oppgaver som: mål pulsen din å spring en runde i skauen, der vi liksom må røre oss.»

Anna var veldig opptatt av lekser som inneholdt aktiviteter. Hun uttrykte at det var gøy når slike oppgaver ble presentert, og at det var spennende når man kunne røre på seg. Anna ønsket også oppgaver som innebar å innhente informasjon, gjøre intervjuer, og selv være en aktiv part. Dette var det også tilfellet for eleven vi har valgt å kalle Elise.

**Elise:** «Mere lekser man prater med andre personer, spørre spørsmål, finne ut ting. Og så har jeg litt lyst på kunst og håndverk lekser, og mat og helse lekser, for det har vi ikke.»

Denne eleven ønsket lekser i andre fag enn kjernefagene, gjerne mer praktiske utfordringer. I tillegg likte hun utforskende, selvstendige oppgaver, hvor de kunne forske og finne ut av ting på egenhånd. Dette var et kjennetegn hos flere av utsagnene i ulike spørsmål. Noen svarte at favorittlekser var å innhente valgfrie nyheter, som senere skulle presenteres for klassen. Dette var oppgaver som ikke innebar en fasit, men som var åpne og som gav rom for selvbestemmelse. Dette framsto som morsomt for elevene, for de slapp å sitte i ro å gjøre skriftlig arbeid.

Flere sa også at noe var morsomt å gjøre når de kunne dette fra før av. Lekser som de hadde fått ordentlig innføring i, eller som inneholdt tema de hadde arbeidet med tidligere. Flere trakk også inn eventuelle favorittfag, og disse var mer interessant å arbeide med enn andre ting. I tillegg kom det fram at oppgaver hvor de fikk utfolde sin kreativitet, for eksempel gjennom tegning, var spennende.

**Beate:** «Ja av og til er det gøy lekser, som for eksempel at vi må tegne eller noe.»

**Daniel:** «Det er morsomt av og til å arbeide med matte, jeg liker matte. Engelsk liker jeg også ganske godt fordi det har jeg kunnet ganske lenge.»

### 5.1.2 Motivasjonen for å gjøre leksene

Fordi vi var usikre på om elevene forsto begrepet motivasjon, spurte vi dem i første omgang om de visste hva dette betød. Alle elevene vi intervjuet bekreftet at de hadde forståelse for begrepet. Vi valgte deretter å spørre elevene hva deres motivasjon var for å gjøre leksene, altså hva som lå til grunne for at de gjorde dem. Her hadde de mange ulike svar. Dette spørsmålet handlet i hovedsak om hva som var motivasjonen for å *gjøre* leksene, ikke hvilke lekser som kunne vært motiverende, slik det handler om i 5.1.1.

**Anna:** «Da får jeg ikke kjeft av lærer.»

**Daniel:** «Fordi det er noe vi er blitt bedt om å gjøre på skolen, og hvis jeg er blitt bedt om å gjøre lekser og jeg ikke gjør dem, da kan jeg få litt kjeft eller noe.»

**Elise:** «Bare at jeg ikke skal få anmerkning egentlig.»

Når det kom til hva motivasjonen deres var for å gjøre leksene, var det tydelig at det lå et ytre press til grunne. De ønsket ikke å få kjeft eller anmerkning, og noen følte at leksene måtte gjøres fordi de hadde fått beskjed om det. Flere snakket også om at de bare var nødt til å gjøre dette arbeidet, uten at det var noen annet slags forklaring bak dette.

Eleven med det fiktive navnet Beate, hadde en helt annen tilnærming til gjennomføringen av lekser, og svarte at motivasjonen lå i at hun ville arbeide godt for å oppnå gode karakterer senere. Hun snakket også om at det ville være viktig å arbeide for å oppnå gode resultater, og at leksene kunne hjelpe til med dette.

**Beate:** «Fordi jeg vil bli dyrlege når jeg blir stor og da må jeg ha gode karakterer.»

Alle elevene gav beskrivelser av en eller annen form for motivasjon som lå til grunn for at de faktisk gjorde leksene, og det var dette som drev dem til å gjøre de gitte oppgavene. Noen hadde en tanke om at leksene var noe de bare måtte gjøre fordi det var en del av skolehverdagen, og gjorde dem i stor grad for å unngå «problemer». Andre reflekterte rundt at det gav dem noe spesielt, for eksempel at læringen etter hvert ville gi dem bedre karakterer, og dette ville kunne gi dem den jobben de ønsket.

### 5.1.3 Tilpasning og forståelse

I intervjuene spurte vi ikke elevene spesifikt om tilpasset opplæring, fordi vi ikke anså dette som et begrep de hadde erfaring med. Vi valgte heller å se om noen av svarene på andre spørsmål i ettertid kunne kobles opp mot dette. Etter pilotundersøkelsen vi skrev noe om i vår innledning, var tilpasning et av punktene som ofte ble nevnt i tekstsvarene fra respondentene. Da vi gikk igjennom tekstsvarene, beskrev flere av de foresatte at tilpasningen av leksene var for dårlige. Dette ville vi gjerne ha med oss inn i denne forskningen også. Kunne elevene gi oss noen opplysninger vi kunne knytte til dette? Vi valgte i første omgang å spørre elevene hva som kunne være vanskelig med leksene, for å se om dette kunne ses i lys av tilpasset opplæring.

**Anna:** «Jeg kan jo ikke bare plutselig lære noe vi aldri har hatt om før. Jeg må jo kunne det for at jeg skal kunne jobbe med det.»

**Beate:** «Jeg forstår ikke helt hva de mener, for det kan være noe vi ikke har lært om ennå.»

**Daniel:** «Noen av leksene er vanskelige, kanskje fordi man ikke forstår hva de mener.»

Det kom tydelig fram at når leksene var vanskelige, var det ofte forståelsen for hva som skulle gjøres, som var problemet. Også noen elever trakk fram matematikk og norsk som utfordrende fag å ha lekser i, og forklaringen bak dette var at det kunne være rare ord eller framstillinger. De nevnte at de ofte måtte spørre lærerne om hva det var de ulike tingene betød, før de kunne gå videre med å faktisk gjøre oppgavene.

For å finne ut hvordan elevene tenkte om tilpasning av leksene, spurte vi dem i tillegg om de kunne ha ideer til hvordan man kunne gi lekser som var gode for alle elevene.

**Daniel:** «Du kunne sjekket hvilket fag du har med oss, også sjekket hva vi liker å gjøre.»

**Elise:** «Man kan jo gi, hvis noen er bedre eller verre enn andre, annerledes lekse til noen personer. Det er ikke alle som kan gjøre absolutt samme ting hele tiden.»

Generelt kom det fram etter intervjuene at det var vanskelig å gjøre noe man ikke hadde lært noe om fra før. Dette valgte vi å koble til forståelsen av leksene som gis, og også til hvordan



læreren tilpasser leksen. Når noe var vanskelig for dem var det ofte fordi de ikke forsto hva oppgaven gikk ut på. Det kunne være at de ikke hadde lært om dette fra før av, eller at oppgaven ikke var formulert godt nok. Her nevnte en av elevene at de måtte spørre læreren om dette først, mens andre forklarte at de foresatte ofte måtte hjelpe til.

Flere av elevene forklarte også at det var mulig å gi varierte lekser til dem, alle behøvde ikke få de samme oppgavene. Lærerne kunne spørre hva de interesserte seg for eller likte å gjøre, før de skulle planlegge leksene. og det var ikke slik at alle måtte gjøre de samme tingene til enhver tid. Leksene kunne altså tilpasses dem ved at de snakket sammen, og de kunne også få ulike individuelle oppgaver. Dette viste oss at elevene hadde tanker og refleksjoner rundt tilpasset opplæring, selv om de ikke benyttet seg selve begrepet.

#### **5.1.4 Læringsutbytte**

For å komme fram til om elevene så noen læring i leksene stilte vi ulike spørsmål. Disse har vi valgt å sette inn under kategorien "læringsutbytte". Vi ønsket å vite om de hadde noen formening om *hvorfor* lærerne gav dem lekser, og om de så noen læring i dem. Vi spurte også om de hadde hatt noen positive opplevelser når det kom til å gjøre leksene.

**Anna:** «At man ikke skal glemme det man gjorde på skolen, jeg tror det er derfor vi får lekser.»

**Elise:** «Det er jo noen ganger hvis man gjør ting før man legger seg har jeg hørt at man husker det bedre når man står opp igjen dagen etterpå.»

Når vi spurte elevene om hvorfor de trodde de fikk lekser, hadde de ulike formeninger om dette. Alle hadde et eller annet svar til dette spørsmålet, så de var noenlunde bevisste over at det lå en grunn bak. Det var også interessant å se om elevene hadde noen tanker om hvilken læring det kunne ligge i leksene generelt.

**Daniel:** «Ja, man kan jo, for eksempel med engelsken, hvis man skal lese igjennom en tekst flere ganger, da kan man jo lære seg ordene ordentlig istedenfor å si de litt feil og slik.»

**Elise:** «[...] noen ganger lærer jeg nye ord og pugging egentlig mest. Så jeg lærer litt, men jeg vet ikke om jeg lærer mer, fordi med pugging vet jeg ikke hva som hadde skjedd om jeg ikke pugget.»

**Frans:** «Det er for at jeg får bedre karakterer, og da kan jeg starte i den jobben jeg har lyst til. Ellers kan man få beskjed om at man ikke kan få arbeide fordi man ikke er flink nok til det og det. Man må kunne ting godt for å kunne jobbe der man vil.»

**Frans:** «Ja, man kan lære noe. Om man kan det fra før så er det uansett bedre å gjøre det om og om igjen, fordi man blir bedre da.»

Elevene reflekterte rundt hvilken læring det kunne ligge i å gjøre lekser. Alle hadde ulike tanker om dette, og det var tydelig at de hadde opplevd at det kunne gi dem noe å gjøre leksene. Det kom fram at det å gjøre noe flere ganger, ved for eksempel pugging, så ville man lære seg noe bedre. Ble man bedre i noe, ville dette gi fordeler for dem. I språkfag kunne man bli flinkere til å prate, og forstå nye ord. I tillegg var det en fordel å jobbe godt, slik at man kunne begynne å jobbe i det yrket man ønsket.

Fordi et av våre forskningsspørsmål handler om hvilke konsekvenser deres erfaringer kan ha for vår leksepraksis, ønsket vi å spørre dem om de hadde ideer til hvordan en god lekse kunne se ut. De skulle få beskrive den “perfekte leksen”, dersom de skulle få lov til å lage den. I samråd med dette spørsmålet, ville vi også se om de kunne se noe læring i de leksene de selv ønsket seg, og spurte eksplisitt om dette.

**Casper:** «Når man skal bygge ting, hvis man ser på youtube hvordan man kan bygge forskjellige ting på minecraft så må man gjøre matte for å finne ut [...] Jeg kan jo lære hvordan man skal løse et mattestykke, og slikt. For eksempel skrive på pc og sånt, lære å skrive engelsk, og så er det gøy.»

Alle elevene hadde en formening om at det lå ulike årsaker bak det å gjøre lekser. Det kunne handle om å pugge for å lære noe, eller at man utviklet strategier for å løse ulike utfordringer. Det å gjøre lekser kunne fremme læring, som ville bidra til å gjøre det bedre på skolen. Når man ønsket seg et arbeid i framtiden, ville det være viktig å ha jobbet godt igjennom skoleløpet. Når vi spurte dem om forslag til den “perfekte leksen”, inneholdt disse også refleksjoner rundt læringsutbytte. Noen ville arbeide på datamaskin, og sa at dette ville gi dem øving i produksjon av tekst, samt utvikle engelskkunnskaper. I ulike spill måtte man for eksempel tenke matematisk for å løse utfordringer. En av elevene så også for seg at aking i bakke kunne være et alternativ å ha i lekse en gang. Da kunne man lage en oversikt over fart og tidsbruk, og omgjøre dette til km/t. Her ville matematikkunnskapene forbedres.

## 5.2 Foresattes erfaringer med lekse

I intervjuene med de foresatte, hadde alle ulike erfaringer og meninger om leksene til deres barn. Erfaringsmessig er det ofte de foresatte som blir «lærere» på hjemmebane, og som kanskje blir nødt til å motivere eller hjelpe barna med lekser. De foresatte er en viktig brikke i skolearbeidet, og hvordan de ser på dette temaet anså vi som en nødvendighet å få fram. I dette delkapitlet belyses resultatene fra intervjuene med de 3 foresatte, og også disse svarene er satt inn under de kategoriene spørsmålene omhandlet. I intervjuene spurte vi de foresatte spørsmål som kunne knyttes til blant annet tilpasning, skole-hjem, motivasjon og læring. Vi har som nevnt fiktive navn på alle de foresatte, og har valgt å kalle dem for Gry, Herman og Irene.

### 5.2.1 Tilpasning

Noe av det som var viktig å finne ut av var de foresattes tanker om tilpasning av leksene. Spørsmålet vi stilte dem var hvilken erfaring de hadde med tilpasning av leksene til deres barn.

**Gry:** «Erfaringen er ikke positiv, fordi ungene ofte ikke har fått innføring i hva leksene går ut på, at de har fått innføring i hva oppgavene er før de kommer hjem. [...] Teoretisk, eller, du sier at det skal være tilpasset, men. De første årene, med gutten spesielt, så kom det en felles ukeplan med hele klassen sine lekser, der alle sammen skulle prestere. [...] men så sier de at «du må jo tilpasse». Ja, så skal jeg som forelder tilpasse.»

**Herman:** «Skolen har vært behjelpelig med for eksempel leksefritt og sånn, så ja, den har vært ok [...] men hvis det har vært tilpasset, er du like flink da?»

De foresatte sa at tilpasningen til deres barn, i forhold til lekser, var for dårlig. Blant annet kom det fram at de ikke føler det blir gitt nok innføring i hva oppgavene går ut på, og at barna derfor ikke forstår hva de skal gjøre. Da ble de foresatte en viktig brikke. De måtte forklare for elevene deres forståelse av oppgaven, og noen ganger stemte ikke dette overens med det elevene mente var den korrekte fremgangsmåten. De foresattes mening generelt er at lærere må være helt sikre på at leksene de sender hjem, blir forstått av hver enkelt elev. Tilpasning var et ord de foresatte ofte refererte til, og som de satte høyt i forhold til hjemmearbeid. Dette var gjennomgående i flere av spørsmålene, og stakk seg ut som et av de viktigste punktene for dem. Alle de foresatte hadde flere barn i skolealder, og kunne klart se forskjeller mellom de

gangene leksene var godt tilpasset, kontra når de ikke var det. Der leksene som ble gitt var åpne, og gav rom for at de kunne mestre ut fra sine egne forutsetninger, viste det seg ifølge dem, at leksene ikke var et problem. Et eksempel en foresatt gav var når barnet hadde faglige utfordringer og var lite motivert, men fikk i lekser å lage mat. Da hadde barnet «blomstret», og hadde selv sagt at dette ville h\*n få høy måloppnåelse i. Det var stor glede i å gjøre leksene da. Noen av utsagnene deres handlet også om hvordan de så for seg at tilpasningen kunne gjøres enkelt.

**Herman:** «Noen kan få masse, noen kan få ingenting, og noen ganger så tenker jeg at ingen lekser i det hele tatt kan være det beste for ett barn, i forhold til at man kan gjøre noen avtaler med hjemmet.»

**Irene:** «Ja, man kan jo jobbe i dybden, så får de liksom sagt det de føler og som er nært dem. Så får de tatt det som interesser dem og det de vil prate om. Da kan du gi samme lekse, men da betyr det noe for hver enkelt. Og noen ganger kan det jo være at de skal skrive, noe ganger skal de kanskje fortelle.»

### 5.2.2 Relasjoner, skole-hjem

I vårt intervju ønsket vi å se om leksene hadde noen påvirkning på skole-hjem samarbeidet. Vi ville finne ut om leksene kunne være en årsak til konflikt, eller om leksene kunne være med på å styrke relasjonen mellom skolen og hjemmene. Hadde leksene noe å si for denne kontakten? Vi mente dette var et viktig tema å få innsikt i, og deres erfaringer kunne gi oss informasjon om dette.

**Gry:** «Sånn som det har vært gjennom årene så har det ikke gjort samarbeidet positivt [...] du blir mere følsom og irriterer deg mye fortere når ting ikke fungerer.»

**Herman:** «Er det mye lekser så er det, sånn som barn nummer 1 som ikke hadde gode erfaringer med lekser, så er det en kilde til konflikt.»

**Irene:** «men jeg vet at noen foreldre kan sitte hjemme å skrike sammen med ungene sine fordi de sitter med lekser og ungen ikke vil, eller ikke får til, og foreldrene sliter. Dette kan jo forsure et samarbeid fordi skolen kanskje mener at leksene er viktige.»

Når leksene blir utfordrende for elevene, kan dette gå ut over samarbeidet med skolen. De foresatte kan lettere bli irriterte når ting ikke fungerer, og når de føler at det forventes mer av

dem enn det de kan gi. De ønsker et bedre samarbeid med skolen når leksene skal gis, og de vil at kommunikasjonen blir bedre når det kommer til å forklare fremgangsmåter. De ønsker gjerne å ha noe å si i denne situasjonen, slik at oppgavene er tilpasset deres barn og deres familie. Det vi også spurte foresatte om i denne forbindelse var om leksene hadde noe å si på relasjonen mellom dem og barnet.

**Gry:** «Ja, det gjør den, og det er negativt. [...] ellers er det stort sett gnisninger, et evig mas om de leksene, og du føler et ansvar som forelder at du skal følge opp skolearbeidet og se hvordan de ligger an. Men når det bare skaper konflikter så gir du til slutt opp.»

I denne sammenheng svarte de foresatte at når det kom til relasjon mellom dem og deres barn hadde de negative opplevelser. Dette var oftest i forhold til de barna som hadde utfordringer faglig, og der de foresatte oppga leksene som en kilde til konflikt. Derimot forklarte de at barna som var selvstendig og gjorde lekser uten problemer, der hadde ikke leksene innvirkning på relasjonen dem imellom.

### **5.2.3 Motivasjon og mestring**

Vi spurte de foresatte hva som var viktig å tenke på når lærere skulle gi lekser, og hvordan disse eventuelt skulle vært lagt opp. Vår tanke var at de foresatte kunne ha erfaringer som ville være viktige å belyse, slik at vi kunne danne oss et bilde av en god praktiseringsmåte. Det var viktige hensyn å ta når man som lærer skulle gi lekser, ifølge de foresatte, og kanskje var ikke disse godt nok gjennomtenkt. Både Gry, Herman og Irene gav oss mye informasjon om hva de så på som viktig for at barna skulle være motiverte og føle mestring i arbeidet.

**Gry:** «Ofte kan de (lærerne) ikke, de vet ikke, og de forventer det samme av et barn som strever som de gjør av en som ikke strever. Også blir det ingen mestringsfølelse, og du sitter der og er lei deg, så kommer du hjem og er sint fordi læreren er en «idiot» som ikke forstår deg eller hjelper deg. Så blir du frustrert som forelder, også vil du bare gi opp og håpe at de en gang mestrer, eller bare klarer å komme seg igjennom skolen før de skal komme seg inn på videregående.»

**Gry:** «Jeg har barn som strever på skolen med lese- og skrivevansker. Så da er det jo sånn at, det er jo ikke ment at selv om du har dysleksi, så skal du ikke lese, men hvis du bare får lese-oppgaver eller skrive-oppgaver, så sier det seg jo selv at det ikke blir

veldig positivt. [...] De skal gi lekser til en med dysleksi, men så, hvis skolen hadde fått alle verktøyene til å fungere, de kravene du har med et barn med dysleksi, med opplesning og slikt, så få dette på plass. På denne måten kan lesing bli gøy også for de med dysleksi.»

At barna skulle mestre oppgavene var viktig for de foresatte. Leksene som skulle gis måtte være tilpasset den enkelte elev. I tillegg var et av spørsmålene «er det noen typer lekser du ser på som mer motiverende for barnet?». Vi hadde et håp om at de foresattes svar på dette kunne gi oss informasjon i forhold til vårt andre forskningsspørsmål, som omhandlet de eventuelle konsekvensene våre funn kunne ha for leksepraksisen.

**Irene:** «..du kan jo gi litt mer sånne åpne, rike lekser, enn de her «gjør siden 14-17 og oppgave 3-9» som er gørrkjedelige, de motiverer i alle fall ikke. [...] Jeg tenker at, alle barn er ulike. Tenk for eksempel en er autist, som har noen spesifikke områder den synes er spennende. Og hvis da, hvis man for eksempel jobber med et tema, for eksempel konflikter, kanskje har denne autisten interesse for 2.verdenskrig. Kanskje han kan få noen andre lekser ikke de andre får. Og leksene treffer barnet godt, og motiverer han. Men kanskje kan Per og Pål få noe annet, de kan snakke om konflikter i vennskap for eksempel. De bør få lekser som motiverer, for ellers kanskje gjør de ikke leksene.»

Barnas interesse og variasjon i oppgaver var noe som gikk igjen i flere av utsagnene til de foresatte. Også tilpassing til hver enkelt elev slik at de opplevde mestring ville være med på å øke motivasjonen. Oppgavestruktur som ble gjentatt og lite tilpasset var nevnt som demotiverende både med tanke på leksegjennomføring, og motivasjon for å gå på skolen generelt.

#### **5.2.4 Læringsutbytte**

Vi ønsket å se om de foresatte hadde meninger rundt hvorvidt leksene kunne bidra til læring, og hvilke lekser som i så fall var viktige. Spørsmålene gikk ikke spesifikt inn på læringsutbytte som begrep, men noen av svarene falt inn under denne kategorien etter vår analyseprosess. Vi ville få innsikt i hva de foresattes satte høyt når leksene skulle gis, og hvilken læring det kunne ligge i leksene som ble utdelt.

**Gry:** «Lag regnestykker med det da (interesser). For da får du igjen: lesing gjennom at de skal finne informasjon, og så skal de regne forskjeller. Så jeg tenker om du får flere sånne oppgaver, så tror jeg det blir mer interessant. Og i matte har du jo egentlig ganske mye sånn praktisk, rent praktisk arbeid.»

**Herman:** «Lag middag, gjør, spør, lag et intervju med foreldrene, et eller annet som man kunne hengt, henge ting på, på en annen måte. At det hadde vært en sånn, andre ting, så hadde det kanskje vært bedre. Både for interessen for det, og også for faktisk for læringa sin del.»

**Herman:** «Nei, for eksempel sånn som der det er temabasert arbeid, så kunne jo leksene vært lagt opp sånn i forhold til det temaet [...] et eller annet som liksom favner barnets interesse, men samtidig at det ikke blir som en skoletime, men noe annet. Og at du samtidig har et læringsutbytte.»

De foresatte ønsket lekser som var mer i interessefeltet hos barna deres. Der barna kunne bruke sine interesser for så å eventuelt lage for eksempel regnestykker ut fra det. Eller som en sa at man kan ha lekser på den måten at man kan henge på litt andre knagger enn det man gjør på skolen. Vi ønsket også å spørre de foresatte om de anså noen lekser som viktigere enn andre, og i så fall hvorfor.

**Irene:** «[...] når vi gikk på skole så pugget vi, det var helt normalt. Men i dag, så er det nesten et skjellsord. Så det med at  $4 \times 4$  er 16,  $5 \times 4$  er 20, noen lekser, sånn som pugging, som man bare må ha på plass for at man faktisk skal komme et steg videre for eksempel i matte. Det er vanskelig å begynne med for eksempel deling, hvis du ikke kan gangetabellen [...] noen ting, for eksempel puggelekser, tenker jeg, for å lære språk, gloser, det tenker jeg er greit. Det må man kanskje pugge på.»

De foresatte mente det lå masse læring i praktiske oppgaver, og at disse ville gjøre barna mer motiverte til arbeidet. Dette ville igjen bidra til økt læringsutbytte. En av de foresatte så også verdien av å automatisere kunnskaper, der det var hensiktsmessig. Pugging var viktig i visse situasjoner, og dette kunne i større grad være et fokus hjemme, mer enn på skolen. De argumenterte med at lekse kunne være viktig, fordi det naturligvis ikke var alt som kunne gjøres i skoletiden, tidsmessig. Når det kom til å lære seg gloser, eller språk, var det viktig å gå igjennom dette hjemme også. Om elevene hadde prøver eller tester, mente de at det å lese mer eller gjøre oppgaver som omhandlet dette hjemme, ville være hensiktsmessig. Allikevel

var det å gi lekser som favnet elevenes interesser det viktigste, fordi motivasjonen for å faktisk gjøre det ville forsvinne om ikke.



## 6 DRØFTING AV FUNN

Etter å ha analysert og presentert våre funn, vil vi i denne delen av oppgaven gjøre en helhetlig drøfting av dem. Her vil funnene bli sett i lys av den gjennomgåtte teorien, og diskuteres i følge med våre egne tanker og refleksjoner. Hovedformålet med denne delen er å komme fram til noen svar på våre forskningsspørsmål. Dette gjennom å drøfte funnene i de temaene som har vært gjennomgående i både intervju og analyse. Disse er motivasjon og mestring, forståelse og læringsutbytte, oppfølging, relasjoner og skole-hjem, samt tilpasset opplæring.

### 6.1 Hva er intervjudeltakernes erfaringer?

#### 6.1.1 Motivasjon og mestring

Den aller viktigste faktoren for gjennomføring av lekser er tydelig *motivasjon*. Motivasjonen kan som nevnt komme av flere ulike grunner, men den er allikevel kjernen i det meste vi gjør. Det er kanskje et for stort ønske at elevene skal gjøre alle leksene med iver, glede, og med en dyp indre motivasjon, men på annen side er det også for dumt å ta til takke med at elevene gjør lekser bare for å unngå reprimander og anmerkninger. Dersom elevene opplever stress og mas, eller at de er i dårlig humør, er forventningene om å mislykkes større (Manger & Wormnes, 2015). Ønsket vårt er jo at elevene skal gjøre lekser uten å føle at de mislykkes. Vi ønsker at de skal oppleve mestring, og at de skal lære noe, om ikke er kanskje poenget med å gi disse oppgavene borte. Å være klar over disse faktorene er utrolig viktig når vi skal planlegge og gjennomføre lekser i skolen. Pettersen (2013) snakker om forholdet mellom motiverte elever, og motiverende undervisning, og i lekkesammenheng vil det samme være gjeldende. Ønsker vi at elevene skal være motiverte for det aktuelle arbeidet, må det vi gir dem også være motiverende å gjennomføre.

**Gry:** «[...] At de kan få oppgaver som gjør at de kan føle mestring. Fordi, om du bare føler nederlag, og en sur mamma eller pappa som kjefter fordi du ikke har gjort oppgavene, så føler du ikke mestring. Og da blir skolen kjedelig, da vil du ikke gå på skolen, og alt blir bare hat. [...]»

Det som kom fram gjennom våre intervju, og som knyttes til motivasjonen, er elevenes *interessefelt*. Elevene må få lekser som gjenspeiler deres interesser og læringsstiler (Gustafson & Sevje, 2012). På denne måten kan man oppnå at elevene gjør lekser fordi det er spennende

og givende. Når en oppgave er gøy, er det gøy i seg selv å gjøre den, og da vil drivkraften være den indre motivasjonen. At noen av elevene svarer at de kun gjør leksene for å ikke få anmerkning vitner om at de er styrte av ytre motivasjon. Å gjøre leksene blir et middel for å nå et mål, og målet er å unngå kjeft (Pettersen, 2013). Årsakene kan være mange til at dette står fram som hovedmotivasjonen til flere av elevene, men noe må gjøres. Vår mening er at det ikke er tilfredsstillende med elever som kun arbeider for å unngå anmerkning, og kanskje kan det å gjøre leksenes hensikt synligere for dem hjelpe. Kan man gi elevene eksempler på hva som kan være viktig med å gjøre leksene? I Epstein & Van Voorhis' artikkel (2001) var for eksempel forberedelse en av leksens hensikter. Hva om vi gir elevene i lekse å forberede seg til en undervisnings økt, tilpasset slik at det er mulig for alle å gjennomføre, og får tilbakemeldinger fra dem om det gav dem et fortrinn i forhold til det som ble gjennomgått i undervisningen? Kunne de da få oppleve dette selv, og eventuelt ville det vært motiverende for dem fordi de oppdaget fordelene og poenget med å gjøre det? Et annet punkt i artikkelen var personlig utvikling. Ser elevene at de mestrer å gjøre oppgavene som blir gitt, og dette gir dem selvtillit, kan det bidra til motivasjon for å utføre oppgaven. Har de også ferdigheter de ikke får vist fram i skoletiden, kan disse vises gjennom arbeid hjemme (Epstein & Van Voorhis, 2001).

**Gry:** «Det står på ukeplanen minimum 15 minutter lesing hver dag, han sier «mamma jeg klarer ikke mer lesing, vi leser så mye på skolen, jeg klarer ikke lese noe mer», men han tar ikke det å finne nyheter som lesing, da kan han sitte i timevis.»

Motivasjon og interesse hang sammen, ifølge elevene. Fordi ønsket er at elevene skal være motiverte til å gjøre leksene, må det også være oppgaver de ønsker å gjøre. Mange av svarene vi fikk gjennom vår undersøkelse viser at elevene selv ser læring i mange av de tingene de faktisk liker å drive med, og vår tanke er at det kanskje er vi lærere selv som ikke klarer det. “Læring er alltid til stede i leken, men leken er slett ikke alltid til stede i læringen.” (Kristoffersen, 2015, s.1), er et sitat som kan stemme godt her. I en lek vil man tenke, man vil omgås forestillinger, abstraksjoner og symboler. Det samme gjør man i læring (Strandberg, 2015). Dersom vi kan gi elevene lekser som er motiverende for dem på et annet plan enn at de bare «må» gjøre dem for å ikke få kjeft, tror vi at vi kan komme et langt stykke. Se etter deres interessefelt, bry deg om den verden de er i og lever i, og skap oppgaver generelt i skolen som omfavner dem og som de kan se en glede i å utføre. Samtidig kan de faktisk bli oppmerksomme på at det finnes læring i det.

Lekser i andre fag enn kjernefagene var også interessant for elevene. En elev sa at det var ønskelig med lekser i kunst og håndverk, og mat og helse, fordi dette var noe de ikke hadde. I undersøkelsen gjort av Kjersti L. Holte, stilte hun seg undrende til hvorfor det ikke ble gitt lekser i disse fagene (Holte, 2018a). Det samme tenker vi. Elevene bør kanskje i større grad få være med på å bestemme hva som kan være interessant å ha i lekser, naturligvis innenfor noen rammer. Det at elevene skal ha medansvar og medvirkning er nedfelt i opplæringsloven. I § 1-1 står det at elevene skal lære å tenke kritisk, handle etisk og miljøbevisst. De skal ha medansvar og retten til medvirkning (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Når man gjør oppgaver man har vært med på å bestemme, vil motivasjonen for å gjøre dem øke. Det er avgjørende at vi har tro på at vi kan gjennomføre oppgaver, med de ferdighetene og kunnskapene vi har (Manger & Wormnes, 2015). I kunnskapsløftets generelle del som omhandler undervisning og læring, poengteres det viktigheten av at opplæringen knyttes til elevenes egne erfaringer og opplevelser. I tillegg står medbestemmelse sterkt her. På denne måten kan man møte elevene i deres verden, og hjelpe dem til å utvikle seg gjennom dette (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2018).

Også foresatte så på interessefelt som en viktig faktor for motivasjonen. De ønsket gjerne at barna skulle gjøre lekser som favnet dem, og som de kunne føle mer virkelighetsnære enn masseproduserte læreboklekser. Foresatte kunne også argumentere for at det i barnas interesser ville være masse læringspotensialer. For eksempel kunne de regne ut kilometer på bilturer de tok, de kunne gjøre sammenligninger og statistikker over matretter i hjemmet, og de kunne skrive om sine favorittidretter. På denne måten kunne det tilpasses enklere, fordi læreren gav ut samme lekse til alle, men hver enkelt kunne velge hva de ville den skulle omhandle. Dersom vi gir elevene motiverende oppgaver, vil vi kanskje oppnå motiverte elever. Vi må i planleggingen av lekser forstå barna, forstå deres livssituasjon, og så spørre oss, «vil dette være motiverende for dem å gjøre?». Kunnskapsløftet er tydelig på at elevene må få følelsen av å lykkes i skolearbeidet, og kanskje kan lekser som gis med disse tankene i bakhodet, hjelpe elevene med å føle denne mestringen. Dersom elevene ikke har motivasjon til å gjennomføre leksene, vil resultatene påvirkes. Mangel på motivasjon eller mangel på mestring bidrar til at de kan tvile på evnen til å utføre handlingene, og denne tvilen vil gi et negativt resultat (Manger & Wormnes, 2015). Punktene Cooper (2015) trekker fram som viktige å ta hensyn til, handler også om dette. Han sier at varierte oppgaver, som elevene kan være med på å bestemme, øker interessen og motivasjonen.

### 6.1.2 Forståelse og læringsutbytte

Et annet viktig punkt som framkom i våre intervju, var forståelsen. Når elevene følte at leksene var vanskelige eller kjedelige å gjøre, var det ofte fordi de ikke forsto hva oppgaven gikk ut på. Noen nevnte også at det da heller ikke var så lett å få hjelp av foreldre. Vi tolker dette dithen at når elevene skal få arbeidsoppgaver med hjem, må forklaringene være konkrete. Det skal være enkelt for elevene å forstå hva det eventuelt blir spurt etter, og hvordan læreren mener gjennomføringen skal foregå. Dette må formuleres slik at man unngår misforståelser, slik at ikke forventningene om mestring uteblir fra starten av. Læreren må presentere stoffet på et språk elevene skjønner, og ha en presis framstilling (Nordahl & Overland, 2015).

Det er også viktig at elevene har en forståelse av utbyttet med leksene. Poenget skal ikke være at de gjør lekser bare fordi det er sånn det er i skolen. Dersom elevene tenker at de klarer å utføre arbeidet, men ikke ser noen utbytte av det, er muligheten for at de ikke gidder å gjøre det sterkt til stede (Magner & Wormnes, 2015). Hensiktene med leksene må forklares. Vi vet selv som voksne at det som oftest ligger en årsak bak de handlingene vi gjør, og dette kan motivere oss til å gjøre det. Hvorfor skal ikke elevene forvente det samme? Om det er en spesifikk ting de skal lære fordi de får bruk for det i en annen situasjon, eller om det kanskje bidrar til utvikling av noe spesifikt, så må det forklares for elevene. I intervjuene snakket elevene om ulike aktiviteter de kunne tenke seg å gjennomføre, og kunne reflektere rundt hvilket læringsutbytte disse aktivitetene hadde. Elevene skjønte at det var en hensikt i at leksene gav noe læringsutbytte, og det er viktig å belyse dette for dem. En av elevene snakket også om at det kunne være viktig å gjøre noe "om og om igjen", fordi man da ville bli bedre. Pugging er nevnt som en av hensiktene med lekser (Gustafson & Sevje, 2012), og om vi kan designe dem på en måte som gjør at elevene ser at det lønner seg med pugging, vil det oppfattes som mer givende for dem. Da vil det også kunne gi dem et bedre utbytte. Noen ting er vi nødt til å huske i skolen, og ved pugging kan vi lære oss noe utenat, slik at vi kan anvende dette på en hensiktsmessig måte. Er for eksempel gangetabellen automatisert, vil det brukes mindre tid og energi på mer avanserte regneoperasjoner som innebærer denne kunnskapen. Matematikkprofessor Ramdorai, sier at selv om lekser til en viss grad har blitt umoderne, er det en sannhet i at du ikke blir bedre i noe om du ikke øver (Torgersen, 2017). Ved å bevisstgjøre for elevene hva vi får ut av ulike oppgaver, kan det bidra til at de ser hensikten og at det blir motiverende å gjennomføre. De skal som nevnt tidligere sitte igjen med resultater etter læringen de har fått på skolen, og dersom leksene gir mengdetrening, vil

det bidra til et læringsutbytte. Riktige lekser gir effekt, og dersom elevene får en opplevelse av mestring, kan dette virke disiplinerende og gi øving i gode arbeidsvaner. Dette er viktig for den framtiden vi møter i både videre utdanning og arbeidsliv (Haugan, 2015). Å lære seg gode arbeidsvaner er også et viktig punkt i den generelle delen av kunnskapsløftet, og slik vi tolker det kan lekser bidra til å utvikle dem i dette henseende også (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2018).

Leksene kan være en forlengende arm når det gjelder å gjennomføre kompetansemålene, ved å ferdigstille påbegynte oppgaver eller lignende. Elevene og de foresatte var ikke negative til dette, de var heller positive. Gjennom dette funnet kan vi reflektere rundt at lekser kan være meget hensiktsmessig, og kan på denne måten bidra til at læring skjer på flere arenaer. Dette forutsetter at man som lærer har kunnskaper om de pedagogiske begrunnelsene som ligger bak de leksene man gir. Være bevisste over begrunnelsen for hvilke fag man gir lekser i, hvor lang tid skal de bruke på dem, hvor ofte man skal gi dem og hvordan man tilpasser dem for elevene (Holte, 2018a).

### **6.1.3 Tilbakemeldinger, relasjoner og skole-hjem**

En av de foresatte sa at det var helt utilgivelig å gi lekser til elevene, uten å gi dem noen form for tilbakemelding eller oppfølging, og så dette som meget viktig. Å få tilbakemeldinger på leksene handler kanskje i første omgang om å bli sett, om å bli anerkjent for det du har gjort. Men det handler også om å få en pekepinn på hva du mestrer, og hva du eventuelt har utfordringer med. Faglige tilbakemeldinger på leksene er viktig for elevenes læringsresultat (Sanner & Sjøberg, 2018). Dersom vi ikke følger opp leksene, vil mye av hensikten ved å i det hele tatt gi dem, falle bort. Om vi derimot gir god oppfølging, interesserer oss og gjør et grundigere arbeid med det elevene produserer hjemme, kan vi tilrettelegge bedre for elevene i undervisningen også.

Cooper (2015, s.53) skriver at «Research on variations in teacher feedback strategies reveals that feedback of some sort appears to improve the effectiveness of homework assignment». Dette vitner om at lærerens tilbakemeldinger på lekser faktisk forbedrer effekten på dem. Ser vi det slik, er jo det å følge opp leksene absolutt en nødvendighet. Elever har krav og forventninger til at leksene skal følges opp, og skjer ikke dette vil motivasjonen for å gjøre dem etter hvert falle av. Et annet punkt er at oppfølgingen skal bidra til å gi forståelse til elevene hva de har lært eller eventuelt ikke lært (Valdermo, 2016). Gjennom å analysere funnene våre og se de i lys av teorien, kan vi konkludere med at det å gi tilbakemeldinger og

vurdere leksene som elevene har gjort, er et viktig moment. Foresatte ser verdien av at elevene skal få tilbakemelding på arbeidet de har gjort, og mener det er utilgivelig å ikke gjøre det. At lærere ikke følger opp leksene som gis, viser seg også som et generelt problem i skolen. TIMMS (Trends in international Mathematics and Science study) undersøkelsen dokumenterer at lærere i den norske skolen er for dårlig å gi tilbakemelding og oppfølging på disse oppgavene, og dette vil føre til at leksene føles som en isolert, løsrivende hendelse som ikke vil bidra til læring (Haugan, 2015). Oppfølging av leksene er også noe Hattie setter som et av de viktigste punktene i forhold til leksearbeidet (Wall & Karlefjärd, 2016).

Et samarbeid med hjemmene skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling, og siden foreldre bør være en del av å danne premissene for hvordan skolen bør fungere, vil det å samarbeide med dem om leksene være viktig (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2018). Å vise at man har tro på deres involvering, kan bidra til å opprettholde en god skole-hjem relasjon. Ved å samarbeide med hjemmene, føre gode dialoger og drøftinger, vil man øke sjansen for at hjemmene åpner seg om informasjon som kan være nyttig. Hjemmene skal føle at deres involvering er verdifull, og det å gi tillit til at deres meninger tas i betraktning, er veldig viktig (Nordahl, 2007). Leksene sendes hjem med elevene, og ofte føler de foresatte at de må bidra. Funnene våre viser at leksene kan være en årsak til konflikt med skolen, fordi de foresatte føler de ikke strekker til eller har kompetansen som trengs for å hjelpe dem. De får kanskje ikke kommet med sine tanker, eller være en del av denne planleggingen, selv om de føler at det er forventet at de skal være en del av det når barna kommer hjem og skal gjøre dem. Her tror vi at dialog med hjemmene om forventninger, tanker og meninger vil være essensielt for å ikke skape konflikter. Vi er nødt til å ta hensyn til hjemmene når leksene skal planlegges, og ta høyde for at de foresatte kan mangle både tid og kompetanse til å hjelpe barna. Vi vet at for å utvikle elevene sosialt og faglig, er samarbeid med hjemmene utrolig viktig (Nordahl, 2007). Her er vi nødt til å bli mer fokuserte. Få inn de foresattes tanker og meninger, samarbeid om hvordan leksene kan fungere best for de ulike hjemmene, og spill på lag. Kanskje kan dette bidra til en gjensidig tillitt, og følelse av medbestemmelse og innflytelse. For å få leksepraksisen til å fungere er det viktig med hjelp fra hjemmene, og ved å blant annet føre dialog om tidsbruk vil man vise respekt for deres fritid og muligheter (Utdanningsforbundet.no, u.å.). Funnene våre viser at verken elevene eller de foresatte var imot lekser, og vi vet at deres involvering i barnas skolegang er viktig. Dersom vi kun diskuterer en eventuell fjerning av leksene, vil dette bindeleddet med hjemmene falle bort (Haugan, 2015).

Et annet punkt som kom fram etter intervjuene, var relasjonen mellom de foresatte og deres egne barn. Leksene kunne bidra til krangling og dårlig stemning. Årsakene lå som oftest i at det tok for lang tid, eller at det handlet om at elevene ikke forsto oppgavene. Når de foresatte da skulle hjelpe elevene, kunne det være at deres måte å tenke på ikke var i tråd med det elevene selv hadde forventet. I de situasjonene hvor de observerte deres barn som umotiverte til å gjøre oppgavene, følte de foresatte at de på et vis måtte presse dem, og dette skapte konflikter. Her mente de at dersom leksene hadde vært gitt på en måte som gjorde elevene mer selvstendige, ville dette vært et mindre problem. De foresatte ønsket å være en støtte i læringen, og kom selv med tips til oppgaver som kunne være nyttige å gi i lekser. Disse oppgavene inneholdt et samarbeid med de foresatte, ved at de for eksempel kunne lage middag, intervju dem, eller snakke om ulike familiære forhold. Dette vitner om at lekser i seg selv ikke er et problem for relasjonen, men *hvilke* lekser. Epstein og Van Voorhis (2001) skriver også om dette i sin artikkel. De mener at lekser kan være en bidragsyter til positiv kommunikasjon mellom barn og foresatte, men dette forutsetter at de er designet riktig. I denne artikkelen viser de også til studier som konkluderer med at elever som får støtte hjemmefra, med foresatte som interesserer seg for skolearbeidet, oftest er de elevene som gjør leksene sine og får et utbytte av det. Ifølge Cooper (2015) må allikevel oppgavene være gjennomførbare for elevene alene, og setter dette nærmest som et kriterium.

Et annet funn vi ble oppmerksomme på gjennom intervjuene, var at noen foresatte hadde erfaring med at det ble tatt opp i klasserommet hvorvidt leksene var gjort eller ikke. Det kunne komme kommentarer som at «så flink du er som har gjort leksene dine». Dette kunne bidra til at deres barn følte seg dårlig om de denne gangen var glemt eller ikke mestret. Det å kommunisere med hjemmene angående om elevene har gjort leksene eller ikke, er også viktig. Vi bør ikke ta opp dette i klasserommet, foran alle elevene. Det kan være årsaker til at leksene ikke er gjennomført, og det å vise forståelse kom fram som betydningsfullt. Her kommer igjen skole-hjem samarbeidet inn. Å snakke med elevene om årsakene til at de ikke har gjort det, eventuelt snakke med dem om hva som gikk bra eller dårlig, er viktig for elevene. Mange kan føle det som et nederlag om slike ting blir tatt opp i plenum, fordi det kan ha oppstått situasjoner som har gjort det vanskelig for dem å gjøre leksene. På en annen side kan dette handle om at oppgavene ikke har vært tilpasset godt nok, eller forklart godt nok, og det er viktig å finne ut av. De foresatte kan være en viktig del av denne samtalen. Åpner vi opp for kommunikasjon og forståelse, er muligheten større for å få nødvendig informasjon.

Ved å vise interesse for hvert enkelt hjem, og ta initiativet til et godt samarbeid, danner vi et godt grunnlag for videre arbeid.

#### **6.1.4 Tilpasset opplæring**

Å tilpasse undervisningen er noe som skal sitte i hendene hos lærere, og er en selvfølge i skolegangen. Ethvert menneske, og enhver elev er forskjellig, og som lærere skal vi se ulikhetene og mulighetene, og legge til rette for at elevenes læring står i høysete. Tenker vi like godt igjennom dette når vi gir lekser? Tilbakemeldingene fra foresatte er både ja og nei. En av de foresatte sa at det ofte ble lagt opp til at de selv skulle se an tilpasningen. De måtte si ifra om det ble for mye, eller bare gjøre *noe* av det som sto på ukeplanen. Dette var et problem som også viste seg i forskningen Holte (2018a) gjennomførte på de 15 skolene, nemlig at de foresatte ble satt til å tilpasse leksene for sine barn. I tillegg fortalte de foresatte i vår forskning, at tilpasningen deres barn fikk, kunne være å få mindre lekser, eller perioder med leksefri. Dette mener vi naturligvis kan være nødvendig for noen, og er slikt sett en viktig tilpasning. Men dersom vi tilpasser leksene, eller undervisningen for så vidt, ved å gi elevene mindre å gjøre eller ingenting å gjøre, gir vi da alle elevene samme mulighet til å nå sine mål? Gir vi dem da følelsen av mestring? En av de foresatte snakket nemlig om dette, stilte seg spørrende til om eleven som fikk noe tilpasset på denne måten var like flink som de som ikke fikk det. Vi tenker at tilpasning må ligge i å se den enkelte elev og tilpasse etter elevens forutsetninger, ikke frata de muligheten. Dette er også noe som er nedfelt i Opplæringsloven §1-3 som sier at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Vår mening er alle må få sjansen til å nå de målene som er satt, men at veien til målet noen ganger er ulik fra person til person. Her tror vi at lærere må være flinkere. I dette tilfellet gjelder temaet lekser, og ser vi på dem i lys av dette, tror vi at de fleste elevene vil kunne føle mestring i leksegjøring dersom det er tilpasset dem under de riktige forutsetningene. Når man som lærer er underrettet elevenes prestasjoner, vil man kunne gi elevene oppgaver som blir til utfordringer den enkelte kan mestre (Stålsett, Storhaug & Sandal, 2009). Etter denne studien er i alle fall tilpasning nøkkelordet for de foresatte, det er her det ofte oppstår problemer i forhold til at barna skal gjøre leksene. Kanskje er det nettopp fordi leksene blir med hjem, at de foresatte faktisk ser dette tydeligere, og har så mange formeninger om det.

**Irene:** «Ja, man kan jo jobbe i dybden, så får de liksom sagt det de føler og som er nært dem. Så får de tatt det som interesser dem og det de vil prate om. Da kan du gi



samme lekse, men da betyr det noe for hver enkelt. Og noen ganger kan det jo være at de skal skrive, noe ganger skal de kanskje fortelle.»

Det er ikke mulig å forvente det samme av alle, men *noe* kan vi forvente av alle. Kanskje kan ikke alle lese 15 minutter hver eneste dag, men vi må gi dem et valg? Leseleksen behøver ikke å være en roman, men kan bestå av nyheter, faktabøker eller reklame. Vi må starte med å se mulighetene, være kreative, og gjøre den jobben vi faktisk er satt til å gjøre. Som lærere har vi nemlig ansvar for at oppgavene som gis elevene er tilpasset dem, og at de er relevante for deres opplæring (Utdanningsforbundet, u.å.). De foresatte, og ikke minst elevene var meget opptatte av dette. De ønsket oppgaver som var tilpasset dem, oppgaver de hadde muligheter til å mestre, og de var klare på at det ikke var nødvendig at alle fikk det samme å gjøre.

Denne forskningen har vist at tilpasning er essensielt når leksene skal gis, men det vi også har reflektert over er at leksene på et vis må være tilpasset de foresattes kompetanse i tillegg. Det kan ikke forventes at de foresatte skal kunne hjelpe elevene med faglige problemer, men man må se på de foresatte som en ressurs i stedet. Problemet ligger ikke i at de foresatte ikke ønsker å bidra i leksegjøring, men de må kunne bidra ut fra sine forutsetninger. De skal ikke måtte være “lærere” for barna, men kunne hjelpe med å svare på spørsmål, eller være en slags deltaker i det barna skal gjøre. Dette kunne ifølge de foresatte for eksempel være huslige sysler, eller at de var intervjuobjekter. Om leksene er tilpasset godt nok for elevene, vil de foresatte kunne være nettopp det, en ressurs og en støtte. At de foresatte ikke alltid kan bidra med leksearbeidet er en kjensgjerning, men dersom leksene omfatter stoff elevene ikke trenger faglig hjelp til å gjennomføre, vil forskjellene mellom de foresatte ikke ha noen betydning for dem (Haugan, 2015).



## 7 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

Etter å ha presentert våre funn, og den påfølgende drøftingen, ønsker vi i dette siste kapitlet å gjøre en endelig oppsummering. Først vil vi gi svar på våre forskningsspørsmål, og deretter komme med en liten avsluttende kommentar på vårt arbeid.

Lekser har blitt en «sedvane» i elevers skolehverdag, og gis til elever rundt om i verden (Valdermo, 2016). Etter å ha lest forskning, og utallige artikler, ser vi at spørsmålet rundt lekser er komplekst, og det er derfor vanskelig å kunne si noe konkret og bastant. Gjennom vår forskning har vi allikevel gjort noen funn som har gitt oss mye nyttig kunnskap, som vi vil ta med oss inn i vårt framtidige arbeid som lærere. For oss har det å intervjuere elever og foresatte vært betydningsfullt, fordi vi anser dem som en av de viktigste aktørene når det kommer til utføringen av leksene. Det er de som spiller på «hjemmebanen», det er deres fritid det forventes noe av, og det er de som må arbeide uten å ha noen form for fasit.

Som lærere ønsker vi at elevene skal lykkes på skolen. Skolens samfunnsmandat er å sørge for at elever utvikler seg faglig og sosialt, at de tilegner seg ferdigheter og kunnskaper som skal gi grunnlag for et godt liv. Vi vil at de skal klare å forsørge seg selv, og arbeide for å videreføre samfunnet de lever i. I et samarbeid med hjemmene skal elevene utvikle lærelyst og dannelse, og det å få deres perspektiver på et slikt tema som lekser anser vi som viktig (Stray, 2018). Dette fordi det er hjemmene som er elevenes støtte, og når vi velger å gi elevene lekser kan det å spille på lag med dem, bidra til at elevene oppnår både bedre tilrettelegging, motivasjon og utbytte.

### 7.1 Svar på forskningsspørsmål

I denne studien har vi arbeidet for å finne svar på to ulike forskningsspørsmål, hvor det ene har stått i hovedfokus. Dette har vært å få innsikt i foresattes og elevers erfaringer med lekse. I tillegg ønsket vi å se om arbeidet med denne studien kunne ha noen konsekvenser for hvordan vi som lærere skal praktisere lekser. Nedenfor har vi satt opp forskningsspørsmålene som egne underkapitler, og forsøkt å samle hovedpoengene i våre funn, for å svare på disse.

#### 7.1.1 «Hvilke erfaringer har foresatte og elever med lekser?»

Undersøkelsen vår har gitt oss innsikt i den erfaringen foresatte og elever har med lekser. Gjennom sine utsagn har de delt både gode og dårlige opplevelser, gitt beskrivelser av utfordringer de møter på, og forklart hvordan de mener at dette både fungerer og burde

fungere. De foresatte har åpnet seg om sine erfaringer, og gitt en beskrivelse av hva de setter høyt når det kommer til gjennomføringen av leksene, og det elevene skal lære av dem. Det første vi la merke til etter å ha analysert våre funn, var at de foresatte anså lekser som viktige for elevene, og at det kunne bidra til faglig utvikling. De mente ikke at lekser i seg selv var et problem, men at det var en del momenter som måtte forbedres. Ser vi på historien begynte man allerede på 1900-tallet å snakke om hvorvidt man skulle gi lekser eller ikke, og diskusjonen om temaet har kommet og gått helt fram til i dag (Cooper, 2015). De involverte i vår forskning nevner ikke leksefrie skoler, og dette er med på å forsterke de tankene vi på forhånd hadde om at fokuset ikke burde ligge på dette spørsmålet. Det som i stedet kan være hensiktsmessig er å se på hvordan praksisen fungerer, og vurdere hvordan vi på best mulig måte kan gi elevene mulighet til å styrke sine kompetanser gjennom leksearbeidet.

De foresatte mente at leksene i større grad måtte tilpasses, enn det de i dag erfarer. Dette var etter deres syn, en av de største utfordringene med dagens lekser. Her var de klare i sin tale på at det var rom for forbedringer. De ville at oppgavene elevene fikk med hjem, var noe de klarte å gjennomføre på egenhånd. Da kunne de foresatte bare være en slags hjelpende hånd, eller bidragsyter. Eksempler på dette var lekser som kunne innlemmes i dagliglivet hjemme, som å bake, lage statistikker over matretter, intervjuer dem ol. Slik kunne det være spennende for hele familien, men var noe elevene ville klare å gjennomføre uten faglig støtte. Disse oppgavene gav de foresatte mulighet til å bidra, og stilte ingen krav til deres kompetanser. Uansett var det viktigste poenget, etter deres syn, at leksene elevene fikk med hjem var tilpasset etter både elevenes og de foresattes forutsetninger.

Elevene snakket også om tilpasning i leksene, og mente at de ofte fikk oppgaver de ikke forsto, eller hadde erfaring med fra før av. Da var ikke leksene tilpasset dem nok, fordi de opplevde å ikke skjønne det de ble bedt om å gjøre. Elevene nevnte også at det ville være enkelt å snakke sammen med dem for å kunne tilpasse på en enklere måte, for da kunne man gi ulike oppgaver til de ulike elevene. Hensikten med å gjøre leksene hadde de ulike tanker om, men de hadde alle en forståelse av at det lå læring i å gjøre dem. De hadde selv ideer om hvilken læring det kunne ligge i de leksene som de selv var med på å bestemme, og det å tydeliggjøre dette for dem kunne være viktig.

Det var som nevnt viktig at det som skulle gjøres var godt forklart for elevene, og at de ikke støtet på for store utfordringer i arbeidet. Det måtte ikke være nye, ikke gjennomgåtte lekser, men noe som de hadde mulighet til å gjøre uten å miste motet. Det var også et viktig tema at

man kunne forvente noe av elevene, men ikke det samme av alle. For eksempel når det kom til leselekser, behøvde man ikke gi lange, tunge tekster, men klare å se at lesetrening kunne oppnås på flere måter. De som likte å lese bøker, måtte gjerne gjøre dette, men de som fant glede i å lese på datamaskin fikk også denne treningen.

**Gry:** «[...] nå vet jeg at min ene unge har hatt lekser i å samle nyheter. [...] Og så skal de fortelle om dem på skolen. Han synes det er kjempeartig. Og det krever jo at han leser og! Han får trening i å lese, så sånne ting. Han synes jo det har vært kjempegøy, og gurimalla, om han har glemt å gjøre leksene en kveld, da sitter han tidlig om morgenen for å leite en nyhet».

Motivasjon var et begrep som de foresatte tydelig satte høyt. For å oppnå dette måtte man gi elevene lekser som favnet deres interesser, fordi det her kunne ligge utrolig mye læring. Gjennom å kommunisere med hjemmene og elevene kunne man få innblikk i hva som ville være interessant og spennende, og dermed ville motivasjonen for å utføre arbeidet økes. Det er dette vi ønsker at elevene skal føle. Vi ønsker at oppgavene vi gir dem, også gir dem noe. Her må lærerne snakke med elevene, sette seg inn i deres livsverden og gi dem muligheten til medbestemmelse.

Elevene var også opptatte av motiverende lekser. De ønsket oppgaver som de både forsto, og mestret. Leksene måtte knyttes opp mot deres interesser, og ikke minst ønsket de lekser i andre fag enn grunnfagene (norsk, matematikk og engelsk). De hadde tanker om hvordan leksene burde se ut, og at dersom de kunne være med på å bestemme der det var hensiktsmessig, ville det bli mer motiverende å gjøre leksene. De likte oppgaver hvor de kunne bruke kroppen sin, ha det gøy, og samtidig lære noe. Tegning og kreativitet var blant annet noe av det som kunne gi dem glede og motivasjon.

Å gi tilbakemeldinger på leksene var et annet viktig moment. En av de foresatte sa at det nærmest var utilgivelig å ikke følge opp de leksene man eventuelt gav. Dette hadde ikke bare å gjøre med en videre utvikling, men også fordi elevene ønsket anerkjennelse for arbeidet. Vi har nevnt tidligere at dette framstår som et problem generelt i den norske skolen, nemlig at lærere er for dårlige til å gi tilbakemeldinger på elevenes arbeid (Randen & Bakken, 2008).

### **7.1.2 «Hvilke konsekvenser kan arbeidet med denne studien ha for hvordan vi som lærere praktiserer lekser i skolen?»**

Når vi har fått den innsikten som denne forskningen har gitt oss, er det nesten naturlig at dette vil ha noen konsekvenser for oss som har arbeidet med den. Selv om elever får lekser i de fleste land, har ikke temaet fått stor plass i verken pedagogisk forskning, eller lærerutdanninger (tallogforskning.udir.no, 2016). Vi har utviklet enormt mye kunnskap, og for oss har det å få informasjon om den erfaringen elevene og de foresatte har, gjort oss mer oppmerksomme på de hensyn som bør tas om man skal gi lekser.

En av de foresatte sa at når leksene ikke fungerte på ønskelig måte, kunne dette være en forsterkende effekt på at barna ikke likte skolen i sin helhet. Dette var et ganske alvorlig funn. Om lekser kan ha så mye å si for enkeltelever, er det utrolig viktig at vi som lærere tenker over hvordan og hvorfor vi gir dem disse oppgavene. At elevene av og til vil være lei skolen, eller ha perioder hvor skolegangen tynger, er kanskje naturlig. Ønsket er allikevel ikke at leksene skal være årsaken, og dette mener vi kan være mulig. «Lekser må ikke underminere elevenes motivasjon. Feil bruk av lekser kan lede til skoletrøtthet og utmattelse» (tallogforskning.udir.no, 2016., s.1). Dette utsagnet viser at det er essensielt at vi gir elevene lekser som motiverer dem, på denne måten kan vi unngå at det er leksene som gjør elevene umotiverte for skolen.

Når det kom til et av de viktigste momentene, nemlig tilpasningen av leksene, måtte vi som de foresatte nevnte, sette oss inn i elevenes livsverden. Vi må være kreative og løsningsorienterte, og se læring i mer enn det som er mellom permene. Når den største utfordringen de så med dagens lekser var dette, er det klart at det må tas hensyn til. Vi må kunne tilrettelegge for elevene og hjemmene på en best mulig måte. Gjennom å kommunisere med dem, kan vi få informasjon som gjør at leksene som gis er tilpasset den enkelte elev. Da vil de kunne mestre oppgavene, og ved mestring vil motivasjonen for å gjøre dem øke. Når dette fungerer kan konflikter unngås, og relasjoner bygges. Når det kommer fram at leksene kan bidra til å skade relasjonene med hjemmene, er det nødvendig å ta denne informasjonen til etterretning. Vi tenker at det Holte (2018a) nevner i sin artikkel, om å benytte seg av stillasprinsippet når man gir lekser, er veldig nyttig. Da tar man hensyn til det elevene kan gjøre alene, og det de eventuelt behøver hjelp til. Dette samsvarer også med det Cooper (2015) snakker om, nemlig at elever som kan gjøre leksene alene vil oppnå større utbytte.

De erfaringene som har våre forskningsdeltakere har belyst, og som deretter er blitt drøftet gjennom relevant teori, har gitt oss uvurderlig kunnskap. Vi sitter igjen med lærdom som gjør at vi kan møte læreryrket med større faglig tyngde. Vi tror også våre funn kan bidra til å øke andres forståelse for hvordan leksene i skolen bør legges opp. Det er et viktig tema som til syvende og sist er opp til lærere å vurdere hensikten med. Om man er for eller imot lekser, kan det allikevel være interessant å se hvilke vurderinger som er viktig å gjøre, og være klar over de formålene leksene kan tjene. Det er mange pedagogiske begrunnelser som skal ligge ved denne vurderingen, og erfaringene fra foresatte og elever kan ha konsekvenser for hvordan vi eventuelt legger opp leksepraksisen. Slik vi ser det, både gjennom det teoretiske grunnlaget, og gjennom våre funn, bør de hensyn som framkommer prioriteres. Leksene må være tilpasset, de må følges opp, og være motiverende for elevene å gjennomføre. En viktig faktor for å få dette til, er skole-hjem samarbeidet. Skape et likeverdige partnerskap mellom foresatte, elever og lærere. Vi må ta hensyn til de ulikes forutsetninger og sørge for at leksene gir elevene et hensiktsmessig utbytte. For å utvikle seg faglig er det nødvendig å arbeide. For å lære noe utenat er det nødvendig å øve. Gode arbeidsvaner må læres, og er viktig når man skal ut i arbeidslivet. Vi mener at lekser kan bidra til denne læringen og utviklingen, men slik vår forskning viser, behøver det oppmerksomme lærere og mer kunnskap om leksens hensikter (tallogforskning.udir.no, u.å.a).

Naturligvis kan ikke våre funn generaliseres. Vi har arbeidet med en liten gruppe mennesker, og forskningen vil være påvirket av vår førforståelse og tolkning. Intervjuene er gjort sammen med elever i alderen 11-13 år, og funnene kan derfor ikke sies å kunne overføres til andre alderstrinn. Allikevel anser vi dette som mulig, fordi våre funn samsvarer med den tidligere forskningen vi har funnet, og vi finner mange likheter i erfaringene fra våre forskningsdeltakere, med det som viser seg som en utfordring med leksene.

## **7.2 Avsluttende kommentar**

Denne forskningen kom i gang etter vår store interesse for hvordan leksene i skolen fungerer. Vår motivasjon for temaet vokste gjennom våre erfaringer, og gjennom et ønske om å utvikle kunnskaper som kunne hjelpe oss i vårt framtidige yrke som lærere. Vår forskning har gitt oss innsikt i elevers og foresattes erfaringer, og har for oss vært meget givende og lærerikt. De har belyst sider ved denne saken som vi ikke kunne vært foruten, og vi mener deres involvering i denne forskningen har gitt oss uvurderlig kunnskap som vi vil ta med oss inn i læreryrket.





## 8 Kildehenvisning

### 8.1 Bøker

- Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. 5.utg. Oslo: Cappelen Damm
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bunting, M. (2015). *Utvikling av elevenes egne læringsstrategier*. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. og Krumsvik, R. J. (Red.), *Lærerarbeid 1-7 for elevenes læring*. (s. 163-178). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cooper, H. M. (2015). *The battle over homework. Common Ground for Administrators, Teachers, and Parent*. USA: Carrel Books.
- Gustafson, T. & Sevje, G. (2012). *Lekser og leksehjelp - på skolen og hjemme*. Oslo: Pedlex  
Norsk skoleinformasjon
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Justensen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder. I organisations- og ledelsesstudier*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Saabye, M. (2018) RED. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006) Oslo: Pedlex.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg). Oslo: Universitetsopplaget.
- Stranberg, L. (2015). *Vygotskij, barna og den lange læringsreisen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Stålsett, U., Storhaug, M. & Sandal, R. (red.) (2009). *Veiledning i tilpasset opplæring. Arbeidsmåter – fra oppskrift til refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sørdal, E. L. (2007). *Skolens leksepraksis: Historiske spor – framtidige utfordringer*. Det Humanistiske Fakultet, Universitetet i Stavanger.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Bergen: fagbokforlaget.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring, utvikling av egne og andres ressurser*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mikkelsen, R. (2014). *Lærerstudenters danning det første året i lærerutdanningen*. I Rønbeck, A. L. & Germenten, S. (red). *Å bli lærer. Danning og profesjonsutvikling*. (s. 67-84). Oslo: Akademika forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T & Overland T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Pettersen, R. C. (2013). *Læringens hvordan: strategier, motivasjon og tilnærminger til læring*. I Svanberg, R. & Wille, H. P. (Red.), *LA STÅ! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. (s.92-130). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M.B. (2017). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold, samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

---

## 8.2 Internett

Baltzersen, 2014. *Praksisveilederen i skolen – Didaktisk veiledningsstrategi*. Hentet 27.03.20 fra: <https://praksisveilederen.pressbooks.com/chapter/kapittel-16-didaktiskveiledningsstrategi/>

Barneombudet.no (u.å.). *Lekser*. Hentet 20.02.20 fra: <https://barneombudet.no/dine-rettigheter/pa-skolen/lekser/>

Bjørrgan, L. R., (2018). *Lekser er skadelig for veldig mange barn*. Hentet 22.01.20 fra: <https://www.dagsavisen.no/debatt/lekser-er-skadelig-for-veeldig-mange-barn-1.1152758>

Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. Review of Educational Research, 76, 1-62*. Hentet 20.03.20 fra: [https://www.jstor.org/stable/3700582?readnow=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3700582?readnow=1&seq=1#page_scan_tab_contents)

Det norske akademis ordbok (u.å.). *Lekse*. Hentet 20.03.20 fra: [https://www.naob.no/ordbok/lekse\\_1](https://www.naob.no/ordbok/lekse_1)

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). *More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework*. *Educational Psychologist*, 36:3, 181-193. Hentet 28.01.20 fra: [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15326985EP3603\\_4](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15326985EP3603_4)

Google.no (u.å.). "*forskning lekser*". Hentet: 20.01.20: <https://www.google.com/search?q=forskning+lekser&oq=forskning+lekser&aqs=chrome..69i57j0l4j69i60.1718j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Haugan, I. (2015). *Ikke lekser, men feil lekser er problemet*. Hentet 30.04.20 fra: <https://forskning.no/sosiale-relasjoner-barn-og-ungdom-ntnu/ikke-lekser-men-feil-lekser-er-problemet/463765>

- Herring, S. (2018). *News tip: «Homework is like good medicine» and other research-based back-to-school advice*. Duke today. Hentet 15.01.20 fra:  
<https://today.duke.edu/2018/08/news-tip-%E2%80%98homework-good-medicine%E2%80%99-and-other-research-based-back-school-advice>
- Holte, K. L. (2018a). *Fire kjennetegn på en leksebevisst skole*. Hentet 17.03.20 fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/fire-kjennetegn-pa-en-leksebevisst-skole/>
- Holte, K. L. (2018b). *Vanlige misforståelser om lekser*. Hentet 22.01.20 fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/vanlige-misforstaelser-om-lekser/>
- Kristoffersen, T. (2015). *Det er ikke lek alt som gir læring*. Barnehageforum.no. Hentet 05.02.20 fra: <https://www.barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=2199>
- Lovdata.no (u.å.). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 20.01.20 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Mårup, T. (u.å.). *Å gi og motta konstruktive tilbakemeldinger*. Hentet 24.05.20 fra:  
<https://www.idebanken.org/kloke-grep/artikler/a-gi-og-motta-konstruktive-tilbakemeldinger>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 15.01.20 fra:  
[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Randen, A. & Bakken, L. Ø. (2008). *Norske lærere retter ikke lekser*. Hentet 25.05.20 fra:  
<https://www.nrk.no/norge/norske-laerere-retter-ikke-lekser-1.6345741>
- Sanner, J. T. & Sjøberg, R. H. (2018). *En lekse til læring*. Hentet 14.05.20 fra:  
<https://www.nrk.no/ytring/en-lekse-til-laering-1.14080368>
- Savedge, J. (2016). *Who invented homework, anyhow?* Hentet 04.03.20 fra:  
<https://www.mnn.com/family/family-activities/blogs/who-invented-homeworkanyhow>
- Store Norske Leksikon. (2016). *Opplæringsloven*. Hentet 04.03.20 fra:  
<https://snl.no/oppl%C3%A6ringsloven>

- Stray, J. H. (2018). *Skolens Samfunnsmandat*. Hentet 15.05.20 fra:  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Svartdal, F. (2018). *Mestring*. I Store norske leksikon. Hentet 10.02.20 fra:  
<https://snl.no/mestring>
- Tall & forskning - Utdanningsdirektoratet (2016). *Riktig bruk av lekser er viktig for elevenes læring*. Hentet 15.05.20 fra: <http://tallogforskning.udir.no/innhold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevenes-laering/>
- Tall & forskning - Utdanningsdirektoratet (u.å.a). *Lekser gir gode arbeidsvaner*. Hentet 25.05.20 fra: <http://tallogforskning.udir.no/innhold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevenes-laering/lekser-gir-gode-arbeidsvaner-og-tilbakemeldinger-er-viktig/>
- Tall & forskning - Utdanningsdirektoratet (u.å.b). *Lekser bidrar til bedre læringsresultater*. Hentet 28.05.20 fra: <http://tallogforskning.udir.no/innhold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevenes-laering/lekser-bidrar-til-bedre-laeringsresultater/>
- Torgersen, E. (2017). *Slår et slag for mattelekser og gangetabeller*. Hentet 14.05.20 fra:  
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-pedagogiske-fag-matematikk/slar-et-slag-for-mattelekser-og-gangetabeller/345267>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Lekser*. Hentet 15.01.20 fra:  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Leksehjelp/Adgang-til-bruk-av-lekser>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 28.02.20 fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 26.05.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 28.02.20 fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er hjem-skole-samarbeid?* Hentet 28.01.20 fra:  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/oversikt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 05.02.20 fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Motivasjon for læring og læringsstrategier*. Hentet 03.03.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
- Utdanningsforbundet. (2019). *Læringsutbytte - definisjoner og dimensjoner*. Hentet 16.04.20 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2019/laringsutbytte--definisjoner-og-dimensjoner/>
- Utdanningsforbundet. (u. .). *Dette er god praksis for lekser*. Hentet 29.04.20 fra:  
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/dette-er-god-praksis-for-lekser/>
- Valdermo, O.H., (2016). *Leksedebatten og utfordringene*. I *Bedre skole*. Nr 1/2016. Hentet 22.01.20 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/leksedebatten-og-utfordringene/>
- Wall, P. & Karlefj rd, A. (2016). *Lekser - en forskningsoversikt*. I *Bedre skole*. Nr 1/2016. Hentet 18.04.20 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/lekser--en-forskningsoversikt/>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

### NSD sin vurdering

Skriv ut

**Prosjektittel**

Lekser i et elevperspektiv

**Referansenummer**

407095

**Registrert**

19.11.2019 av Ingunn Mella Alexandersen - ial011@post.uit.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kirsten Stien, kirsten.e.stien@uit.no, tlf: 78450250

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Ingunn Mella Alexandersen, ial011@uit.no, tlf: 48043982

**Prosjektperiode**

01.01.2020 - 15.05.2020

**Status**

07.01.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

**07.01.2020 - 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 med vedlegg den 07.01.2019, 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](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

Chat med

#### 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).

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 NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt «Lekser i et elevperspektiv»

### Bakgrunn og formål

Vi er to studenter på lærerutdanningen 1-7. trinn ved UiT Norges arktiske universitet, og i forbindelse med vår avsluttende masteroppgave skal vi gjennomføre et forskningsprosjekt som omhandler leksegjøring i skolen.

Lekser og motivasjon er et tema vi finner interessant, og vi ønsker gjennom vår forskning å få elevers og foreldres perspektiver på dette. Problemstillingen vi har laget er: «Lekser i et elevperspektiv», og forskningsspørsmålene vi ønsker å finne svar på er:

- Hvordan kan vi gi lekser som elevene finner motiverende og givende?
- Kan elever bidra til «fremtidens lekser»?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Hovedansvarlig for dette forskningsprosjektet er UiT Norges arktiske universitet w/ *Kirsten E. Stien*.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer til mastergradsoppgaven, og i den anledning er det ønskelig å intervju dere foreldre om temaet. Spørsmålene vi vil stille vil omhandle deres tanker om barn og lekser, og informasjon som vil være nyttig for oss til vår masteravhandling.

### Hva innebærer det å delta?

Spørsmålene vi stiller vil som nevnt omhandle temaet *lekser*. Dersom dere samtykker til at vi kan intervju dere, vil vi trekke ut noen som vi ønsker å ta kontakt med. Vi innhenter ingen personopplysninger om dere foreldre/foresatte, som navn el., men vil benytte oss av lydopptak for å strukturere svarene bedre i ettertid. Alt datamateriale vi innhenter skriftlig og gjennom lydopptak vil behandles konfidensielt, og det er kun vi som studenter og vår veileder som har tilgang på denne informasjonen. Informasjonen brukes kun til formålet som er beskrevet. Alle opplysninger anonymiseres, og lydopptak slettes innen prosjektslutt 15.05.20. Intervjuguide kan sendes på forhånd om ønskelig, bare ta kontakt.

### Frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i dette prosjektet, og det er også mulig å trekke samtykket når som helst uansett grunn. Dersom du samtykker til å delta i forskningen, er det ønskelig at du leverer vedlagt svarseddel med navn tilbake til skolen.

### **Med vennlig hilsen**

Ingunn Mella Alexandersen  
ial011@uit.no  
tlf: 48043982

Tone-Mette Indbjør  
tin017@uit.no  
tlf: 91825320

### **Veilder/prosjektansvarlig:**

Kirsten Stien  
kirsten.e.stien@uit.no  
Tlf: 984 52 324

---

### **Samtykkeerklæring**

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

### **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),
- 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.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

### **Samtykke til deltagelse i studien**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lekser i et elevperspektiv», og samtykker til å delta selv i prosjektet.

---

(Signert av foresatte, dato)

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt «Lekser i et elevperspektiv»

## Bakgrunn og formål

Vi er to studenter på lærerutdanningen 1-7. trinn ved UiT Norges arktiske universitet, og i forbindelse med vår avsluttende masteroppgave skal vi gjennomføre et forskningsprosjekt som omhandler leksegjøring i skolen.

Lekser og motivasjon er et tema vi finner interessant, og vi ønsker gjennom vår forskning å få elevenes perspektiver på dette. Problemstillingen vi har laget er: «Lekser i et elevperspektiv», og forskningsspørsmålene vi ønsker å finne svar på er:

- Hvordan kan vi gi lekser som elevene finner motiverende og givende?
- Kan elever bidra til «fremtidens lekser»?

## Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Hovedansvarlig for dette forskningsprosjektet er UiT Norges arktiske universitet v/ *Kirsten E. Stien*.

## Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer til mastergradsoppgaven, og i den anledning er det ønskelig å intervjuer elever på 5.-7.trinn. Fordi dette er barn under 18 år, er det nødvendig å innhente samtykke fra dere foreldre/foresatte. Vi vil være på skolen under prosjektet, og vil trekke deltakere til intervju tilfeldig.

## Hva innebærer det å delta?

Elevene vil bli tatt ut til intervju, hvor spørsmålene vi stiller vil omhandle tema. Vi innhenter ingen personopplysninger om barna, som navn el., men vil benytte oss av lydopptak for å strukturere svarene bedre i ettertid. Alt datamateriale vi innhenter skriftlig og gjennom lydopptak vil behandles konfidensielt, og det er kun vi som studenter og vår veileder som har tilgang på denne informasjonen. Informasjonen brukes kun til formålet som er beskrevet. Alle opplysninger anonymiseres, og lydopptak slettes innen prosjektslutt 15.05.20. Intervjuguide kan sendes på forhånd om ønskelig, bare ta kontakt.

## Frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i dette prosjektet, og det er også mulig å trekke samtykket når som helst uansett grunn. Dersom du samtykker til at ditt barn kan delta i forskningen, er det ønskelig at du leverer vedlagt svarseddel tilbake til skolen.

## **Med vennlig hilsen**

Ingunn Mella Alexandersen  
ial011@uit.no  
tlf. 48043982

Tone-Mette Indbjør  
tin017@uit.no  
tlf. 91825320

## **Veilder/prosjektansvarlig:**

Kirsten Stien  
kirsten.e.stien@uit.no  
Tlf. 984 52 324

---

## **Samtykkeerklæring**

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

## **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),
- 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.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

## **Samtykke til deltagelse i studien**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lekser i et elevperspektiv», og samtykker til at mitt barn kan delta.

### Vedlegg 3: intervjuguide til elever

#### **Informasjon til deltakerne (elever)**

- **Hvem vi er, hvorfor vi er her.**
- **Trygge elevene.**
- **Tema: Lekser, masteroppgave ved Uit.**
- **Hva er vi ute etter?**
- **Diktafonen.**
- **Anonymisering, rett til å avslutte.**
- **Behandling av informasjon.**

**Spørsmål 1:** Hva tenker du om lekser?

**Spørsmål 2:** Har du opplevd noe positivt med lekser? Eksempler?

**Spørsmål 3:** Hvilke lekser er artige å gjøre?

**Spørsmål 4:** Hvilke lekser er artig å gjøre?

**Spørsmål 5:** Er det noen lekser du synes kan være vanskelig? Hvorfor?

**Spørsmål 6:** Hva er din motivasjon for å gjøre lekser?

**Spørsmål 7:** Hva lærer du ved å gjøre lekser?

**Spørsmål 8:** Kunne du tenke den andre typer lekser enn de du har i dag? (andre ting)

**Spørsmål 9:** Hvordan kunne lærerne gitt lekser som hadde vært motiverende å gjøre for alle?

**Spørsmål 10:** Hvis du fikk velge en lekse som skulle vært motiverende for deg å gjøre, hvordan ville den sett ut? (Påpek læring). Hvordan ville det vært om hele klassen gjorde det samme?

**Spørsmål 11:** Hvis du hadde gjort lekser sammen med noen andre, hvordan ville det vært? (organisering).

## Vedlegg 4: intervjuguide til foreldre/foresatte

### **Informasjon til deltakerne (foresatte)**

- Hvem vi er, hvorfor vi er her, informasjon
- Tema: Lekser, masteroppgave ved Uit.
- Hva er vi ute etter?
- Diktafonen.
- Anonymisering, rett til å avslutte.
- Behandling av informasjon.

**Spørsmål 1:** Hvilke erfaringer har du med lekser?

**Spørsmål 2:** Har lekser noe å si for skole-hjem samarbeidet?

**Spørsmål 3:** Om vi ser på relasjonen mellom deg og ditt barn, skaper lekser noen fordeler/ulempes?

**Spørsmål 4:** Hva tenker du er viktig når en lærer skal gi lekser?

**Spørsmål 5:** Hvordan tenker du lekser kunne vært lagt opp? Hvilke typer lekser?

**Spørsmål 6:** Er det noen lekser du ser på som mere viktig enn andre?

**Spørsmål 7:** Er det noen typer lekser du ser som mer motiverende for barnet? Eventuelt hvilke og hvorfor. |

**Spørsmål 8:** Hva er dine erfaringer med leksetilpasning?

