

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Helene Szabo Aaberg

Bacheloroppgave

Læringsutbytte av lekser

Learning outcomes of homework

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Vår 2017

Forord

Det er ingen tvil om at lekser er en dagsaktuell debatt, der det i stor grad handler om man skal gi, eller ikke gi, lekser. Man lærer svært lite om leksegivning i lærerutdanningen, til tross for at det er en stor del av hverdagen til de aller fleste elever i Norge. Jeg har flere ganger stilt meg følgende spørsmål i praksis; hva vil elevene få ut av disse leksene? Selv har jeg alltid sett på lekser som et ork. Det er noe jeg måtte forte meg med før fotballtrening, og noe jeg har opplevd usikkerhet rundt siden tilbakemeldingene og oppfølgingen har vært dårlig. Må vi i det hele tatt gi elevene lekser?

Jeg vil rette en stor takk til alle som har hjulpet meg og veiledet meg i arbeidet med denne oppgaven. Spesiell takk til Kari Myrbakken, for konstruktiv og god tilbakemelding på veiledning. Jeg vil også rette en takk til mine medstudenter som har holdt motivasjonen oppe, og informantene ved skolen jeg gjennomførte intervjuer hos.

Tusen takk!

Hamar 29.05.17

Helene Szabo Aaberg

Innhold

Forord	2
Innhold	3
Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (abstract)	6
1. Presentasjon av tema og problemstilling med begrunnelse for valg	7
1.1 Problemstilling	8
1.2 Oppgavens oppbygging	8
1.3 Begrepsavklaring	9
1.3.1 Lekser.....	9
1.3.2 Læringsfremmende og læringsutbytte	9
1.3.3 Prosjekt leksehjelp og SINTEF	10
2. Teoretisk rammeverk	11
2.1 Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon og prestasjonsangst	11
2.2 Banduras teori om “self-efficacy”	12
2.3 Honneths anerkjennelsesteori	12
2.4 Elevforutsetninger	13
2.5 Samarbeid med hjemmet	13
2.5.1 Sosioøkonomisk status og foreldrenes rolle.....	14
2.5.2 Lekseoppfølging.....	14
2.6 Motivasjon	15
3. Metode	17
3.1 Fenomenologi	17
3.2 Utvalg, validitet og reliabilitet	17
3.2.1 Validitet og reliabilitet	18
3.3 Forskningsetiske prinsipper	19
3.4 Kildekritikk	19

4.	Presentasjon av funn	21
4.1	Funn hos lærere	21
4.2	Funn hos elever.....	21
5.	Drøfting	23
5.1	Opplevelse av lekser	23
5.2	Motivasjon.....	24
5.3	Personlig læring og læringsutbytte.....	25
6.	Oppsummering og konklusjon	28
7.	Litteraturliste.....	30
8.	Vedlegg 1: Intervjuguide (elever)	32
9.	Vedlegg 2: Intervjuguide (lærere).....	33
10.	Vedlegg 3: Lekseplan.....	34

Norsk sammendrag

Tittel: Læringsutbytte av lekser	
Forfatter: Helene Szabo Aaberg	
År: 2017	Sider: 35
Emneord: Lekser, læringsutbytte, elevforutsetninger, motivasjon.	
Sammendrag: Formålet med denne oppgaven har vært å finne ut hvordan lekser kan brukes på en læringsfremmende måte. For å belyse problemstillingen har jeg benyttet teori knyttet til motivasjon, anerkjennelse og mestring. Gjennom en kvalitativ undersøkelse har jeg intervjuet tre lærere og fire elever på ungdomstrinnet, og funnene fra intervjuene blir drøftet med støtte i relevant teori. Denne oppgaven viser at det er mange punkter man skal tenke igjennom når man gir elevene arbeid. Med bakgrunn i oppgavens teoretiske rammeverk, er det gjennomgående at man må tenke igjennom hva som er hensikten med leksene man gir, i tillegg til at de skal kunne brukes i undervisningen og følges opp av læreren. Selv om lærerne poengterte at disse punktene er viktige, etterspør elevene mer varierte og praktiske lekser, i tillegg til mer oppfølging.	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Learning outcomes of homework	
Author: Helene Szabo Aaberg	
Year: 2017	Pages: 35
Keywords: Homework, learning outcomes, pupil abilities, motivation.	
Summary: The purpose of this assignment has been to find out how homework can be used in a learning-promoting manner. To enlighten my research question I have used multiple theories related to motivation, recognition and accomplishment. In a qualitative study I have been interviewing three teachers and four pupils from junior high, and my results are reviewed with the support of relevant theory. This assignment illustrates the importance of considering multiple factors when assigning homework. Generally, the teacher has to be aware of the intention of the task, and it has to be relevant in class and monitored. Even though the teachers emphasize the importance of these intentions, pupils are tending to request more relevant and practical homework, in addition to more follow-up.	

1. Presentasjon av tema og problemstilling med begrunnelse for valg

I Opplæringsloven (1998) finnes ingen konkret lov om bruk av lekser, men det har vært en lang tradisjon for å gi det (Skaftun, 2009). Kunnskapsdepartementet har heller ikke gitt noen definisjon av begrepet lekser (Gustafson & Sevje, 2012). Likevel velger de fleste skoler i Norge i dag å gi det, og bruker det gjerne som en forberedelse til opplæring, eller til etterarbeid for repetisjon (Kunnskapsdepartementet, 2011). Leksedebatten dukker jevnlig opp i både media og i diskusjoner rundt middagsbordet, og meningene er delte om hvorvidt det er nyttig for læring, eller om det er sløsing av tid. Det krever mye av lærere både til oppfølging og planlegging om leksene skal tjene hver enkelt elev.

En av skolens viktigste oppgaver er å formidle holdninger, kunnskaper og ferdigheter (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). I Opplæringsloven (1998, § 1-1) står det at elevenes læring og utvikling skal bidra til at de vokser og utvikler seg til selvstendige, ansvarlige og tenkende individer. Grunnskolen blir ofte omtalt som enhetsskolen (Haug, 2015). Vi har en offentlig og åpen skole som skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Dette bygger på verdier som demokrati, likhet, likeverd, likestilling og solidaritet (Haug, 2015). I den generelle delen av Kunnskapsløftet, står det at opplæringen skal tilpasses gjennom ulikhet i innsatsen som rettes mot den enkelte elev, for å skape større likhet i resultater (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). I Opplæringslovens § 2-3 fjerde ledd står det at ”Elevane skal vere aktivt med i opplæringa. Undervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her” (Opplæringsloven, 1998). Tolkning av disse bestemmelsene, som omhandler innhold og vurdering i grunnskoleopplæringa, kan også være bakgrunn for at skolen gir lekser, og at elevene derfor har en plikt til å følge opp disse (Meld. St. 22).

Så, hvor stammer leksefenomenet fra? I 1739 ble det innført skole for alle, der hensikten var å lære opp barna til å bestå prestens overhøring ved konfirmasjon. Lekser kan ha vært et fenomen allerede før dette, da læreren dro fra gård til gård på landsbygda og underviste barna. Siden skoledagene på den tiden var vesentlig kortere enn i dag, var det derfor naturlig å gi lekser. Da hadde barna noe å jobbe med mens læreren dro videre til andre gårder. På denne tiden skulle man lære seg å lese for å kunne pugge bibelvers, en kunnskap som må

opprettholdes og innøves gjennom repetisjon (Skaftun, 2009). Skolen har siden da gjennomgått mange prosesser. I dag har den utviklet seg til en produsent av kompetanse for å skape best mulig økonomi, gjennom å fremme nasjonen i internasjonal konkurranse. Fra skolens begynnelse og fram til i dag har det skjedd store ekspansjoner, både i timetall og omfanget av innholdet i fag (Haug, 2015). Selv om lengden på skoletiden gradvis har økt, er leksene fortsatt der. Haug (2015) skriver at en av begrunnelsene for at skoletiden har gjennomgått mange omfattende utvidelser og større reformer er behovet for plass til mer lærestoff. Innholdet i skolen har beveget seg fra få fag med felles kunnskapsgrunnlag, til grunnleggende ferdigheter og kompetansemål som ikke har en felles faglig basis. Med Kunnskapsløftet fikk lærerne kompetansemål å forholde seg til, og større frihet til å bestemme hva elevene skulle arbeide med av innhold (Utdanningsdirektoratet, 2015).

De aller fleste er opptatt av at skolen skal ha en funksjon for elevene, og at de skal ha et utbytte av å være der (Haug, 2015). I skolens formålsparagraf hentet fra Opplæringsloven (1998) står det at elevene ”....skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng” (1998, § 1-1). Slik jeg har tolket leksedebatten i media de siste årene er det i større grad de negative erfaringene som blir tatt opp, der leksene er en tidstyv for elever som heller ønsker å bruke tiden sin på fritidsaktiviteter på ettermiddagen. ”Skaparglede”, ”engasjement” og ”utforskartrøng” er derfor begreper som sjelden dukker opp i forbindelse med lekser. Gjennom denne oppgaven er jeg interessert i å finne ut om lekser i det hele tatt har noe for seg, om det virker læringsfremmende, og om elevene føler de får noe utbytte av dem. Eller er det noe de bare raser gjennom for å bli ferdig, og slippe anmerkninger?

1.1 Problemstilling

Med utgangspunkt i presentasjon av tema og problemstilling med begrunnelse for valg, blir problemstillingen som følger: *Hvordan kan lekser brukes på en læringsfremmende måte?*

1.2 Oppgavens oppbygging

For å belyse problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i ulike teori, deriblant Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon og prestasjonsangst, Banduras teori om mestringsforventninger og Honneths anerkjennelsesteori. I tillegg til dette er det også benyttet teori knyttet til

elevforutsetninger, samarbeid med hjemmet og foreldrenes rolle. Begreper fra behavioristisk og sosiokulturelt læringssyn blir brukt implisitt, de er derfor ikke nærmere utdypet i det teoretiske rammeverket. For å gjennomføre undersøkelsen er det brukt en kvalitativ metode, der fire elever og tre lærere har blitt intervjuet. Videre presenterer jeg funnene mine og drøfter dem opp mot det teoretiske rammeverket, før jeg avslutningsvis kommer fram til en oppsummering og konklusjon.

1.3 Begrepsavklaring

Begrepene som blir brukt har betydning for hvilke assosiasjoner som knyttes til ulike fenomener (Prøitz, 2015). Jeg har gjort et utvalg av begreper jeg ønsker å avklare, der jeg presenterer min bruk og forståelse av disse begrepene.

1.3.1 Lekser

Lekser er elevenes egenarbeid med lærestoffet utenom timene som er avsatt til faget. Lekser kan under de rette omstendighetene tjene ulike formål som repetisjon og automatisering, forberedelse til senere undervisning, ferdiggjøring av et emne eller en oppgave eller fordypning (Gustafson & Sevje, 2012).

1.3.2 Læringsfremmende og læringsutbytte

Med læringsfremmende menes hva som er den best egnede metoden for den enkelte elev, når man skal tilegne seg lærestoff. Hva som er god og læringsfremmende undervisning kan sees i sammenheng med tradisjoner, konvensjoner og kulturell historie som tilhører det aktuelle faget. Undervisningskvalitet i denne sammenhengen handler ikke alltid om hvilken metode man bruker, men om man lykkes i å formidle noe (Wittek & Habib, 2012, s. 223-225). Som lærer er man nødt til å ha kunnskaper om hva som virker læringsfremmende for den enkelte elev, for å oppnå et godt læringsutbytte. Læringsutbyttet blir resultatet av det som virker læringsfremmende. Læringsutbyttet er det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess. Det engelske uttrykket "learning outcomes" ser også ut til å bli forstått mer avgrenset som et direkte resultat av læring (Prøitz, 2015).

1.3.3 Prosjekt leksehjelp og SINTEF

Prosjekt leksehjelp ble gjennomført i perioden 2006-2008 av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. SINTEF står for evalueringen av prosjektet, der de har utarbeidet tre delrapporter. Den første rapporten omhandler utbredelsen av leksetilbud i Norge, og den andre om hva som kjennetegner de ulike tilbudene. Sluttrapporten presenterer og evaluerer leksehjelpsmodellene som har vært prøvd ut i prosjektet, og det er denne jeg presenterer og drøfter i lys av leksedebatten (Haugsbakken & Buland, 2009).

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon og prestasjonsangst

Prestasjonsmotivasjon defineres som en trang vi har til å utføre noe bra i forhold til en kvalitetsstandard. Dersom en person er sterkt motivert for å prestere og lykkes med utfordringer, kan man si at det ligger en prestasjonsmotivasjon til grunn. Det er en positiv holdning til å prestere, som ikke nødvendigvis er knyttet til et ønske om en belønning. En elev med høy prestasjonsmotivasjon vil prøve å gjøre sitt beste uansett belønning (Imsen, 2005). Skolen har en innebygd prestasjonskultur som holdes i live fra mange hold. Både foreldre og lærere har ulike formeninger om hva det innebærer å være ”flink på skolen” (Imsen, 2005). Imsen (2005) skriver at kompetansesamfunnet slik vi kjenner det i dag, også kan kalles et konkurransesamfunn. Det er ikke bare lærerne som vurderer elevene, de vurderer seg direkte og indirekte i forhold til hverandre, i forhold til faglige krav og egne evner. Foreldrene bidrar også til dette fra hjemmet. Det er derfor viktig at undervisningen varieres slik at ikke alle elever stilles overfor samme krav (Imsen, 2005).

Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon går ut på at forventningene vi har til de ulike oppgavene vi skal gjennomføre, har mye å si for motivasjonen (Imsen, 2005). Slik Atkinson bruker begrepet prestasjonsmotivasjon, er det kun relevant i de situasjonene der individet ser på seg selv som ansvarlig for sluttresultatet. Det blir altså ikke brukt i sammenhenger der et sluttresultat ikke skal vurderes. Individet må derfor være klar over at prestasjonen blir vurdert etter gitte kriterier (Imsen, 2005). Når elevene befinner seg i en prestasjonssituasjon, er det også en annen impuls som kan melde seg, nemlig angsten for å mislykkes. Denne angsten kan i noen tilfeller virke så sterkt at den kan holde en elev tilbake og kanskje trekke han eller hun helt vekk fra oppgaven. Vi mennesker har en grunnleggende angst for å mislykkes, og den vekkes til live i ulike prestasjons-situasjoner. Dersom oppgavene er middels vanskelige kan denne angsten bli maksimalt aktivisert, men dersom oppgaven er svært enkel eller svært vanskelig, blir den minimalt aktivisert. Dette henger sammen med at elever opplever det som mindre ydmykende å mislykkes med noe som er håpløst vanskelig, framfor oppgaver som er middels vanskelig (Imsen, 2005).

2.2 Banduras teori om “self-efficacy”

”Self-efficacy” er et begrep Bandura selv bruker, og det kan best oversettes til mestringsforventninger på norsk. I likhet med Atkinson mener Bandura at en persons forventninger er sentralt i motivasjonen (Imsen, 2005). Bandura utviklet en teori der han ser på ytre atferd, personens indre kognitive egenskaper og sosiale omgivelser som tre komponenter som virker i et samspill med hverandre. Bandura skiller mellom to typer forventninger, nemlig forventningen om å klare handlingene som er nødvendige, og forventning om resultatet (Imsen, 2005). Forventningene vi har til oppgavene vi skal gjennomføre, bestemmer i stor grad hvilke oppgaver vi velger, og hvor mye energi vi bruker på dem (Imsen, 2005). Dersom vi ikke har mestringsforventninger til oss selv, og tror at vi ikke klarer å gjennomføre en oppgave, vil innsatsen bli mye mindre enn når vi har tro på at dette er en oppgave vi kan klare å gjennomføre (Imsen, 2005). Dersom eleven ikke har en forventning om å klare å leksene, vil altså innsatsen bli mindre.

2.3 Honneths anerkjennelsesteori

Sentralt i Axel Honneths anerkjennelsesteori er at vi blir oss selv gjennom andre. Anerkjennelse er et grunnleggende behov vi som mennesker har, og det er noe vi må kjempe for. Honneth avgrensner tre forhold som kjennetegner en vellykket identitetsdanning; nemlig selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse. Selvtilliten utvikles gjennom erfaringen av en intim ansikt-til-ansikt-ankjennelse. Dette kaller Honneth kjærighet, og erfares i nære og omsorgsbaserte relasjoner. Erfaringen av å bli anerkjent som et likestilt individ utvikler selvrespekten, og dersom vi bidrar til et bestemt samfunnsfellesskap utvikler vi selvverdsettelse. Da verdsetter man egne ytelser og egenskaper som viktige. Denne anerkjennelsesteorien kan også anvendes i skolen, der det handler om konkrete møter mellom elever og deres lærere. Disse relasjonene krever en viss grad av gjensidig sympati og omsorg fra den voksne, og anerkjennelse i form av følelsesmessig innlevelse og støtte. Denne sosiale verdsettelsen retter seg mot individets særegenhet, og egenskaper det kan bidra med til samfunnet gjennom et arbeid. Sett i sammenheng med lekser, kan eleven erfare at ulike evner anses som verdifulle i det samfunnet vi er en del av. Lærerens oppmuntring og feedback skal helst føre til bedre ytelser og glede ved læring, som på nytt anerkjennes i en

positiv anerkjennelse spiral. Dårlige prestasjoner og manglende anerkjennelse kan i verste fall forsterke hverandre i et ufruktbart læringsmiljø. Det kan virke ødeleggende, og føre til manglende tro på egne evner, både hos lærer og elev (Jacobsen, 2013).

2.4 Elevforutsetninger

I Opplæringsloven § 1-3 (1998) står det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Dette er et tiltak som sikrer at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen, ut i fra sine forutsetninger. Denne rettigheten innebærer at skolen og lærerne har en plikt til å legge til rette for opplæringen, slik at den enkelte får gode betingelser for læring og utvikling (Nordahl, 2007). En forutsetning for at leksene skal fremme læring, er at de også tilpasses de faglige forutsetningene til den enkelte elev (Gustafson & Sevje, 2012). Elevforutsetningene viser til det potensialet for læring eleven tar med seg inn i læringssituasjonen. Alle elever har ulike forutsetninger, på grunn av ulike evner, forkunnskaper og kulturell bakgrunn (Imsen, 2005). Det er skolen og opplæringen som skal tilpasses elevene, og ikke elevene som skal tilpasses skolen (Nordahl, 2007). Gustafson & Sevje (2012) skriver at lekser kan, under de rette omstendighetene, hjelpe elevene med å nå de ulike kompetansemålene, øke mulighet til medansvar for egen læring, lære elevene å planlegge og disponere tiden sin, utvikle elevenes selvstendighet og motivere til videre læring. Men hva er egentlig de rette omstendighetene? Nordahl (2007) skriver at det er tre betingelser som må oppfylles for at lekser skal fungere godt, der den første betingelsen er at leksene må gis ut i fra lærestoff læreren har gjennomgått. Videre skal alle elever med stor sannsynlighet klare oppgavene som er gitt som lekser. Den siste betingelsen er at leksene skal ha et rimelig omfang, slik at elevene ikke blir sittende for lenge med dem.

2.5 Samarbeid med hjemmet

Læringsmiljøet favner også foreldrene (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 18). Hjemmet er et sted som kan pleie prestasjonene til elevene, men det kan også være et sted med mangel på forventninger og oppmuntring til læring (Hattie, 2013). Det er viktig at foreldre har høye ambisjoner og forventninger til barna sine, og at de i samarbeid med skolen setter forventninger eleven har forutsetninger for å nå (Hattie, 2013). Ansvar og pliktene til

foreldrene er i liten grad hjemlet i lovverket, men de kan betraktes som en naturlig konsekvens av å ha barn i skolen (Nordahl, 2007). Grunnlaget for foreldrene sitt ansvar og medvirkning i skolen tolkes ut i fra Opplæringsloven, der det står at ”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring” (1998, §1-1). Noen foreldre er kjent med skolens pedagogiske fagspråk, som kan gi barna en fordel gjennom skoleløpet. Det er derfor en utfordring når mange foreldre ikke behersker dette språket tilstrekkelig, siden foreldrene har en avgjørende betydning for oppmuntringen og forventningene de overfører til sine barn (Hattie, 2013; Nordahl, 2007). Foreldrene som strever med å forstå dette språket stiller på den måten svakere med metodene de benytter for å oppmuntre barna sine til å innfri forventninger (Hattie, 2013).

2.5.1 Sosioøkonomisk status og foreldrenes rolle

Foreldrene er en avgjørende ressurs når det gjelder egne barns skolegang. Alle foreldre, uansett bakgrunn, er like viktige for sine egne barn (Nordahl, 2007). For eleven kan hovedindikatorer for den sosioøkonomiske statusen referere til foreldrenes inntekt, utdanning og yrke (Hattie, 2013). Imsen (2005) skriver at det hele tiden er et aktivt samspill mellom individet, omgivelsene det utvikler seg i og den biologiske utrustningen dette individet innehar. Med utgangspunkt i denne utviklingsøkologiske modellen må man som lærer alltid ha mange forhold i betraktning samtidig, og ikke ta utgangspunkt i enkle forklaringer om en elevs situasjon. Man er nødt til å ha kunnskap om både eleven som person, familieforhold og nærmiljø, og ikke minst samspillet mellom dem (Imsen, 2005). Det er viktig at gruppen av elever med lite utdanningsressurser i hjemmet har en god dialog mellom skole og hjem, slik at disse elevene ikke faller utenfor (Rønning, 2010). Det er antakelsene og holdningene de voksne i hjemmet har som bidrar mest til elevens prestasjoner, framfor familiestrukturen (Hattie, 2013). Men, egne erfaringer fra skolen bør ikke styre hvordan man er som forelder (Nordahl, 2007).

2.5.2 Lekseoppfølging

Som lærer er det viktig å gi elevene konkrete tilbakemeldinger, der man understreker hva som er bra, hvorfor det er bra, og hva man må jobbe videre med (Gustafson & Sevje, 2012). Leksene har til å hensikt å fremme læring (Gustafson & Sevje, 2012). Ifølge Gustafson &

Sevje (2012) er den tradisjonelle og effektive rettingen der man bare sjekker at leksen er gjort, ikke nødvendigvis læringsfremmende. Det er derfor viktig at elevene får oppfølging i form av kontroll og retting. Dersom læreren har formulert et mål på forhånd, er det viktig at det gis en tilbakemelding på hvordan eleven ligger an i forhold til målet også (Gustafson & Sevje, 2012). Gustafson & Sevje (2012) skriver at leksene ikke skal være vanskeligere enn at barnet kan klare dem alene, og dersom relasjonen til leksehjelperen er god, blir eleven enklere motivert til å gjøre en god innsats med arbeidet. Dersom foreldrene også viser interesse for det som skjer på skolen, har det mye å si for motivasjonen til den enkelte elev (Gustafson & Sevje, 2012). For noen elever kan det være lett å miste motet når de ser hvor mye lekser de må ha med hjem. Lærerens jobb blir da å følge opp leksene på en måte som motiverer elevene til å arbeide videre. Derfor ligger det mye arbeid i å planlegge de gode leksene. En optimal lekse legger grunnlag for videre arbeid på skolen (Gustafson & Sevje, 2012).

2.6 Motivasjon

Selv om vi er nysgjerrige av natur, er vi selektive i hva vi retter oppmerksomheten vår mot. Dette kan bli et problem når man som lærer forventer at noen andre skal gjøre en innsats for å lære eller tenke (Hattie & Yates, 2014). I arbeid med alle fag skal elever møte utfordringer de kan strekke seg mot og som de kan mestre, enten alene eller i samarbeid med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Elevene skal vite når de har nådd et mål, derfor skal det legges vekt på strategier for å nå målet (Hattie, 2013). Dersom foreldrene interesserer seg for det som skjer på skolen, kan det ha stor påvirkning på de unges motivasjon for læring. For foreldrene kan leksene gi mulighet til i innsyn hva elevene arbeider med på skolen, og hvordan de ligger an i forhold til oppsatte mål (Gustafson & Sevje, 2012; Rønning, 2010).

Ifølge et behavioristisk syn på motivasjon, er det belønning og straff som er hovedårsaken til at et individ engasjerer seg eller utfører en handling. Der er erfaringene med belønning en av årsakene til at den samme handlingen gjentas (Imsen, 2005). Legger man vekt på de kognitive teoriene, er det trangen til å forstå eller finne mening, som fører til læring. Da er det tankene våre som bidrar til å forme motivasjonen (Imsen, 2005). Vi skiller også mellom en indre og ytre motivasjon. Eleven vil være motivert av indre krefter dersom aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen holdes ved like på grunn av interesse. Dersom aktiviteten

eller læringen opprettholdes fordi individet tiltrekkes av en ytre belønning kalles det en ytre motivasjon (Imsen, 2005). Det er et ideal at elevene skal kunne arbeide og lære ut i fra den indre motivasjonen, men med et karaktersystem og lekser som må gjøres for å unngå anmerkninger, kan det føre til at en ytre motivasjon blir dominerende (Imsen, 2005).

På skolen kan lærerne motivere elevene på ulike måter, gjennom ulike undervisningsmetoder. Leksene derimot, som elevene tar med seg hjem, er det elevene selv som må motivere seg for å gjøre (Gustafson & Sevje, 2012). Dersom læreren klarer å lage en bro mellom det som skjer på skolen og på fritiden, og knytter leksene opp mot elevenes interesser kan det bli tydeligere for dem at fritiden også er en læringsressurs (Gustafson & Sevje, 2012). I evalueringen av Prosjekt leksehjelp kom det fram at leksene må oppleves som noe positivt, slik at eleven skal være motivert til å arbeide med dem og lære noe av dem (Haugsbakken & Buland, 2009). I denne rapporten ble det også pekt på at leksene må være varierte og gi elevene en mestringsopplevelse, som forutsetter at de må være tilpasset deres nivå og forutsetninger (Haugsbakken & Buland, 2009). Haugsbakken og Buland (2009) understreker at dersom elevene opplever at de har for mye lekser, eller opplever manglende tilbakemeldinger, kan også det svekke motivasjonen, som igjen kan redusere opplevelsen av mestring og motivasjon.

3. Metode

For å få et helhetlig bilde av en persons opplevelse av lekser og læringsutbyttet det gir, kreves det en metode som fanger opp opplevelsen av lekser. For svare på slike spørsmål har jeg benyttet en kvalitativ metode, der jeg har intervjuet fire elever og tre lærere (Dalland, 2012). Det gir mulighet til å konsentrere seg om hvordan enkeltpersoner oppfatter begivenheter og fenomener i livet deres (Brinkmann & Tanggard, 2012). Formålet med intervjuet er å få et innblikk i informantenes egne opplevelser av lekser, og hvordan det virker læringsfremmende (Brinkmann & Tanggard, 2012). Intervjuene ble gjennomført som individuelle samtaler for å få fram den enkeltes opplevelser, oppfatninger, og fortolkninger av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2014).

3.1 Fenomenologi

Fenomenologien hjelper oss å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) definerer fenomenologi som ”et filosofisk perspektiv basert på omhyggelige beskrivelser og analyser av bevisstheten med vekt på forskningsdeltakernes livsverden. Det innebærer å se bort fra forskningsdeltakerens forhåndskunnskap, og at en søker etter de beskrevne fenomenenes essensielle og vedvarende betydning” (s. 355). Til å begynne med var fenomenologien bevissthet og opplevelse, og ble senere utvidet til å omfatte menneskers livsverden. En fenomenologisk tilnærming har til hensikt å gi økt forståelse av et fenomen gjennom menneskers erfaringer, i dette tilfellet lekser. Mening er et nøkkelord i denne sammenhengen, siden man er ute etter meningen med lekser sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Dette vil gi økt forståelse og innsikt i andres livsverden, i dette tilfellet andres opplevelser av og forhold til lekser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015).

3.2 Utvalg, validitet og reliabilitet

Alle intervjuene i dette forskningsprosjektet ble gjennomført som individuelle samtaler. Hensikten var å få fram den enkeltes oppfatning og opplevelse av lekser. Det ble

gjennomført et semistrukturert intervju i form av en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, der rekkefølgen på spørsmålene varierte noe ettersom samtalen utviklet seg. Intervjuet ble dokumentert ved å ta notater (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015). Spørsmålene var delt inn i ulike kategorier, med bakgrunn i det teoretiske rammeverket. Jeg har forsøkt å gjøre oppfølgingsspørsmålene så nøytrale som mulig, slik at oppfatningene og svarene ikke ble styrt i en bestemt retning. Det har vært en strategisk utvelgelse av informanter, der jeg på forhånd bestemte målgruppe. Denne undersøkelsen ble foretatt på 9. trinn. Elevene der har 8 år med skolegang bak seg, og mye erfaring med lekser. Med tanke på alder og trinn gikk jeg også ut i fra at de kunne gi meg fylldige og reflekterte svar. Utgangspunktet har derfor vært hensiktsmessighet framfor representativitet. Utvalget har vært relativt homogent, siden samtlige av de fire elevene tilhører den samme klassen, og samtlige av de tre lærerne har tilknytning til de samme elevene. Hensikten har da vært å avdekke mulige felles og ulike erfaringer innenfor en relativt homogen gruppe (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015).

3.2.1 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet blir ofte behandlet i sammenheng med spørsmål om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Når det gjelder gyldigheten til funnene mine, kan de diskuteres. Det er relativt få intervjuobjekter der få meninger blir belyst, med tanke på at lekser er noe stort sett alle lærere og elever i hele Norge er kjent med, og har et forhold til. Et større antall informanter ville selvfølgelig gitt et bredere grunnlag for å svare på problemstillingen, men man kan likevel se tendenser både hos lærerne og elever.

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, i dette tilfellet om lekser virker læringsfremmende (Kvale & Brinkmann, 2009). Hensikten med de individuelle intervjuene var å få fylldige beskrivelser, slik at problemstillingen kan belyses fra flere sider. Få deltakere begrenser hvor mye informasjon som belyses, men her har hensikten vært å få mest mulig kunnskap om lekser, ikke foreta statistiske generaliseringer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015).

Siden jeg har valgt ut intervjuobjektene selv, har jeg hatt muligheten til å luke ut bestemte meninger i forkant av intervjuene. Dette har jeg forsøkt å unngå i størst mulig grad, og

utvalget av elevinformanter er derfor tilfeldig. I en klasse på 24 elever var det 15 som ønsket å delta på dette forskningsprosjektet, og som fikk med seg et samtykkeskjema hjem. Bare 8 samtykkeskjemaer kom tilbake med foreldreunderskrift. På grunn av tidsmangel og oppgavens omfang ble det verken tid eller plass til å intervju flere elever, eller ha en kontrollgruppe ved en annen skole. Det ble derfor gjort et utvalg på fire elever. Lærerne har jeg valgt på bakgrunn av at de tilhører klassen til de elevene jeg har intervjuet. Den ene er kontaktlærer, mens de to andre har flest timeantall i denne klassen. Med tanke på relevans for oppgaven valgte jeg derfor og ikke intervju flere lærere, siden det er praktiske fag som sjelden gir lekser. Samtlige av lærerne som ble intervjuet har lang erfaring som lærere på ungdomsskolen. De kunne derfor gi reflekterte og utfyllende svar rundt temaet lekser.

3.3 Forskningsetiske prinsipper

Siden majoriteten av informantene i denne oppgaven er under 18 år, er det viktig at man som forsker tar etiske hensyn. I forbindelse med de individuelle intervjuene må man tenke over hvordan et tema kan belyses, uten at det får etisk uforsvarlige konsekvenser for informantene (Johannessen, Tuftes & Christoffersen). I forkant av intervjuene ble det delt ut et samtykkeskjema, der det ble informert om intervjuets tema og hensikt. Dette skjemaet måtte ha en underskrift fra foreldrene før elevene kunne delta. De ble i forkant informert om at dette var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg uten at det ville få konsekvenser.

3.4 Kildekritikk

Kildekritikken viser til at man er i stand til å forholde seg kritisk til kildematerialet man benytter i oppgaven, ved å vurdere og karakterisere litteraturen som er benyttet for å belyse læringsutbyttet av lekser (Dalland, 2012). Det har vært vanskelig å finne litteratur som helt konkret tar for seg lekser, jeg har derfor valgt ut teori som kan ses i lys av arbeidet med lekser. Nettopp på grunn av dette er mye av litteraturen sekundærlitteratur. Der er teksten oftest bearbeidet og presentert av en annen forfatter. Det opprinnelige perspektivet kan derfor ha endret seg, men jeg mener at dette ikke har noe å si for leksedebatten, siden teoriene og forskningsresultatene i denne oppgaven beskriver og belyser problemstillingen. Selv om det er varierende alder på litteraturen, vil jeg si den er tilstrekkelig opplyst i lys av

dagens situasjon, med tanke på at lekser er noe som har fulgt skolen gjennom alle tider. Leksebegrepet betyr fortsatt det samme, og har ikke vært gjennom noen større reformer når det gjelder arbeidsmåte og innhold, sett i forhold til skolen generelt.

4. Presentasjon av funn

Intervjuspørsmålene ble delt inn i tre hovedområder, med bakgrunn i det teoretiske rammeverket. Disse hovedområdene er; opplevelse av lekser, motivasjon, personlig læring og læringsutbytte. Jeg benytter begrepene Lærer 1-3 og Elev 1-4 for å vise til funn fra intervjuene og i drøftingen.

4.1 Funn hos lærere

Opplysningene om hvorvidt lekser virker læringsfremmende, og om det har noe å si for læringsutbyttet til elevene, varierte. Lærerne forholder seg til den samme uke- og lekseplanen som gjelder for hele trinnet. Lærer 1 opplever lekser som pålagt hjemmearbeid man må gi elevene for å forholde seg lojal til planen, Lærer 2 gir lekser for å holde stoffet varmt, mens Lærer 3 gir lekser for at elevene skal få arbeide selvstendig. Lærernes opplysninger om hvor mye hjelp elevene får hjemme, varierte også veldig. Lærer 1 informerte at det var noe mange fikk, Lærer 2 informerte at de fikk overraskende lite hjelp, mens Lærer 3 opplyste at elevene stort sett likte å jobbe på egenhånd. Samtlige av lærerne opplyste at elevene er mer aktive i timen dersom de har hatt mulighet til å forberede seg med lekser i forkant. Alle lærerne opplyste også at variasjon i leksene, i tillegg til praktiske lekser, var noe elevene satte pris på og likte. Det var også overensstemmelse i opplevelsen av press rundt lekser, der ingen av lærerne har opplevd direkte press fra foreldre, enten for eller mot lekser.

4.2 Funn hos elever

Samtlige av de fire elevene jeg snakket med startet med å si at de ønsket seg én time ekstra på skolen, framfor å måtte ta med seg leksene hjem. Dette kom fram uten at jeg hadde startet med spørsmålene fra intervjuguiden. Elevenes meninger og opplevelser av lekser viker ikke like mye fra hverandre som hos lærerne. To av elevene informerte at de følte seg motiverte til å gjøre leksene, siden de ønsker å gjøre det bra på skolen. De to andre elevene informerte at det var noe de ville få unnagjort for å unngå anmerkninger, likevel følte de ikke direkte press til å gjøre dem. Felles for elevene var at de opplyste at leksene tok mye tid, og gikk ut

over ulike fritidsaktiviteter. Ingen av elevene fikk hjelp av foreldrene til å gjøre lekser, bare til å sjekke over om det er gjort riktig. Det kom også frem at samtlige av de fire elevene etterspurte mer gjennomgang av lekser, siden de sjelden ble brukt til videre arbeid på skolen. Siden lekseplanen er felles for hele trinnet, var det også vanskelig å følge progresjonen til timen, siden elevene informerte at leksene ble gjort for å tilpasses fritidsaktivitetene etter skoletid i stedet. Lekseplanen ble lagt ut på skolens nettside uken før, så to av elevene valgte å gjøre leksene så fort som mulig. Felles for tre av elevene er at de blir mer aktive i undervisningen når de får mulighet til å forberede seg med lekser i forkant, og at de synes lekser som baserte seg på gjennomgått stoff var bedre enn å sette seg inn i nytt stoff på egenhånd.

5. Drøfting

5.1 Opplevelse av lekser

Samtlige elever opplyste at leksene gikk ut over fritidsaktiviteter. Elevene hadde litt forskjellige opplysninger rundt hvorvidt leksene som ble gitt, var gitt ut i fra gjennomgått lærestoff. Lærerne legger lekseplanen ut på skolens nettside uka før, slik at elevene får tilgang til den. Da får elevene tid til å disponere og planlegge tiden sin selv, men det fører til at leksene ikke følger progresjonen i undervisningen. Elevene informerte at tiden som skulle brukes til lekser, ble planlagt ut i fra fritidsaktiviteter på kveldene framfor progresjonen i undervisningen. Funnene mine samsvarer dårlig med Nordahls betingelser som må oppfylles for at lekser skal fungere godt, siden lekser og ukeplan blir gitt før lærestoff er gjennomgått (Nordahl, 2007). To av elevene opplyste at de ønsket å gjøre mest mulig av leksene på søndag og mandag, slik at de fikk resten av uka ”fri”. Det samsvarer delvis med det Gustafson og Sevje skriver om å disponere tid og utvikle selvstendighet, men går på tvers av Nordahls betingelse om at elevene ikke burde bli sittende for lang tid (Nordahl, 2007; Gustafson & Sevje, 2012).

Lærer 1 opplever lekser som pålagt hjemmearbeid elevene er nødt til å gjøre, slik at læreren kan forholde seg lojal til planen. Dette samsvarer ikke med bestemmelsene i Opplæringsloven (1998), siden det er skolene som selv regulerer leksegivningen. Dette viser at lekser er en tradisjon som sitter sterkt igjen i skolen, selv om det har skjedd store ekspansjoner (Haug, 2015; Skaftun, 2009). Skolen har gjennomgått mange større reformer, der kunnskapsgrunnet nå er bygget på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål uten felles faglig basis. Det kan derfor virke som om denne læreren ser på lekser som et hjelpemiddel til å komme seg gjennom alle kompetansemålene.

Siden læreren ikke alltid er tilgjengelig når elevene skal gjøre lekser, er det viktig at målene er både tydelige og synlige for elevene. Da vil det ikke oppstå usikkerhet rundt hensikten med arbeidet. Det skal både legges vekt på strategier for å nå målet, og elevene skal vite når det er nådd (Hattie, 2013). Lærerens jobb blir derfor å sørge for at elevene vet helt konkret hva de skal lære, og hvorfor de skal lære det. Det er viktig for at elevene skal se hvordan leksene skal brukes videre i undervisningen, og se at det er en tydelig tråd mellom

skolearbeid og lekser (Gustafson & Sevje, 2012). Elevinformantene i denne undersøkelsen opplyste at denne tråden ikke alltid er like synlig, og at leksene svært sjelden blir brukt i undervisning i etterkant. Samtlige av de fire elevene etterspurte også mer gjennomgang av lekser i timen, der læreren er tilstede og veileder.

5.2 Motivasjon

Felles for de fire elevene er at de savner mer praktiske lekser. I evalueringen av Prosjekt leksehjelp kom det frem at leksene må være varierte og oppleves som noe positivt for at eleven skal være motivert til å arbeide med dem, og for å lære noe av dem (Haugsbakken & Buland, 2009). Elevene informerte at leksene stort sett består av å lese en tekst, og deretter gjøre oppgaver knyttet til den. Ut i fra lekseplanen som ligger vedlagt ser dette ut til å stemme godt med elevenes utsagn, der majoriteten av leksene går ut på at man skal lese og gjøre oppgaver. Elevenes opplysninger viker derfor fra formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998), der elevene ”....skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong” (1998, § 1-1).

Lærerne opplyser at omfanget av leksehjelp elevene får hjemme er varierende. Det er viktig at foreldre har høye ambisjoner og forventninger til sine barn, og at de har forutsetninger for å nå dem (Hattie, 2013). Lærer 1 opplyser at mange får hjelp med leksene hjemme. Lærer 2 opplyser at elevene får overraskende lite hjelp hjemme, og at det skjer en forandring på den fronten fra barneskolen til ungdomsskolen, ved at foreldrene trekker seg mer unna etter hvert som elevene blir eldre. Lærer 3 opplyser at det varierer hvor mye hjelp elevene får hjemme, og kunne ikke gi et mer konkret svar på det. Samtlige av elevene jeg snakket med i forbindelse med denne undersøkelsen, kunne fortelle at de ikke fikk hjelp til leksene hjemme, men de spurte om hjelp til å se over at leksene var gjort riktig. Elev 4 informerer at det var best å spørre læreren på skolen dersom noe var uklart. Foreldrene er en avgjørende ressurs for egne bars skolegang, og det er viktig at de elevene med lite utdanningsressurser i hjemmet har en god dialog mellom skole og hjem (Nordahl, 2007; Rønning, 2010). Siden elevenes opplevelse av samarbeid med hjemmet spriket en del fra lærernes var det vanskelig å trekke noen konklusjoner rundt om dette samarbeidet fungerer optimalt.

5.3 Personlig læring og læringsutbytte

Elev 1 og 2 informerer at repetisjon gir det beste læringsutbyttet for dem, ved å øve på noe som allerede er gjennomgått. Videre informerer de at det skjer svært sjelden på skolen, siden lærerne pleier å sjekke kjapt at leksene er gjort, for så å gå videre. Elev 3 gjør bare leksene som må gjøres, men informerer at de ikke gir noe godt læringsutbytte, siden de sjelden blir brukt i timen. Denne eleven lærer best av å høre på læreren undervise, og synes det er synd at lærerne ofte har dårlig tid med å komme seg videre. Elev 4 opplyser også at leksene sjelden blir brukt til noe konkret, og opplever usikkerhet når leksene bare blir sjekket uten å bli gjennomgått av lærer. Denne eleven opplever da en form for prestasjonsangst, i samsvar med Atkinsons teori (Imsen, 2005). Gustafson og Sevje (2012) skriver at det er viktig at elevene ser hvordan leksene skal brukes videre i undervisningen. Lærer 1 opplyser at elevene får mest ut av leksene når de ikke består av å reprodusere kunnskap, men at repetisjonsoppgaver fungerer bra når man bruker de i neste time. Lærer 2 opplyser at variasjon gir et bedre læringsutbytte hos elevene, og foretrekker å gi lekser der elevene kan bruke ulike studieteknikker. Dette er en metode Lærer 3 også støtter, men denne læreren informerer også at lekser er en viktig metode der elevene lærer seg å jobbe selvstendig, og må være problemløsende på egenhånd. Felles for lærerne var at de mente variasjon i leksene var viktig for å favne om flest elever. For at lekser skal virke læringsfremmende, må de tilpasses de faglige forutsetningene til den enkelte elev (Gustafson & Sevje, 2012). Disse funnene stemmer med evalueringen av Prosjekt leksehjelp, der det kom frem at manglende tilbakemeldinger kan svekke motivasjonen, som igjen kan redusere opplevelsen av mestring og motivasjon (Haugsbakken & Buland, 2009; Imsen, 2005).

Lærerens tilbakemeldinger har til hensikt å føre til bedre ytelser og glede ved læring, der eleven skal anerkjennes, og ikke utvikle manglende tro på egne evner (Jacobsen, 2013). Ut i fra lærernes opplysninger vet de at elevene trenger variasjon for et godt læringsutbytte, men ingen av dem poengterte viktigheten av oppmuntring og feedback i forbindelse med lekseoppfølging (Jacobsen, 2013; Gustafson & Sevje, 2012). Gustafson og Sevje (2012) skriver at dersom læreren klarer å knytte leksene opp mot elevenes interesser, kan det bli tydeligere at fritiden også kan brukes som en læringsressurs. Dette kan være krevende for en lærer å gjennomføre, og Lærer 3 understreket at det alltid er utfordringer knyttet til relevans for faget når man skal gi praktiske lekser. Lærer 1 og 2 opplyser at elevene liker godt og

jobber bedre når man beveger seg vekk fra de klassiske leseleksene med oppgaver. Videre kan Lærer 1 og 2 fortelle at noen elever gjør det bra uansett, men at de som synes lekser er kjedelig, kan trenge mer variasjon og kreativitet. Disse elevene, som ønsker å gjøre det bra uansett, kan man se i sammenheng med Atkinson og Bandura, der elevene viser prestasjonsmotivasjon og mestringsforventning (Imsen, 2005). Lærer 3 var usikker på om den ene leksemetoden gir et bedre læringsutbytte enn det andre, men opplyser at elevene i stor grad lærer best når de finner ut av ting på egenhånd, altså når de kan sitte alene og jobbe med leksene. Denne forståelsen av lekser, og lekser som arbeidsmetode, strider derfor i mot en sosiokulturell læringsforståelse, der læring skjer gjennom bruk av språk og sosial deltakelse.

Lærerne informerer at de pleier å sjekke leksene, likevel savner elevene enda mer oppfølging. At man raskt sjekker om leksen er gjort, er ikke nødvendigvis læringsfremmende (Gustafson & Sevje, 2012). Dette stemmer delvis med Honneths teori om anerkjennelse, som går ut på at man må verdsette elevens ytelser som viktige, og at eleven krever en viss grad av anerkjennelse i form av innlevelse og støtte for å ikke utvikle en manglende tro på egne evner (Jacobsen, 2013). Gustafson og Sevje (2012) skriver at en optimal lekse legger grunnlag for videre arbeid på skolen, og det er nettopp derfor det krever mye av læreren til å planlegge de gode leksene. Det er ikke bare lærerne som vurderer elevene, de vurderer seg i forhold til hverandre, både direkte og indirekte (Imsen, 2005). Imsen (2005) skriver at det derfor er viktig at undervisningen varieres slik at ikke alle elever stilles overfor samme krav. Kanskje en felles lekseplan ikke er optimalt? Lekseplanen som blir brukt på dette trinnet inneholder ingen konkrete mål, og ifølge Gustafson og Sevje (2012) er det viktig for at elevene skal få konkrete tilbakemeldinger for hvordan de ligger an i forhold til målet.

Tre av elevene informerte at de fikk et læringsutbytte av leksene. Disse tre elevene opplyste at de aldri hadde opplevd press, men at de gjorde leksene for å unngå anmerkninger. Én av elevene fortalte at leksene kun ble gjort for å unngå anmerkninger. Slik jeg tolker disse opplysningene er anmerkningene noe alle elevene i denne undersøkelsen prøver å unngå. Imsen (2005) skriver at det er erfaringene med belønning som er årsakene til at den samme handlingen gjentas. Ut i fra intervjuene med elevene, kan det virke som at det er en ytre motivasjon som er dominerende, der den ytre belønningen for å gjøre lekser i dette tilfellet er

å slippe anmerkning (Imsen, 2005). Elevene må ha en tro på at han eller hun vil klare leksene, og deretter en tro på at leksene vil føre til gode resultater. Samtlige av elevene fortalte at de ønsket å gjøre det bra på skolen, men det var i varierende grad hvor sterk prestasjonsmotivasjonen var, uten at det nødvendigvis var knyttet til et ønske om belønning (Imsen, 2005).

Det var bare én av lærerne som aldri har opplevd noen form for press fra foreldre, enten for eller mot lekser. De to andre lærerne har opplevd at foreldre har ringt, og er bekymret for mengden med lekser. Lærerne opplyste at foreldrene aksepterer og regner med at de som lærere er profesjonelle når de gir lekser. Lærer 1 poengterte at elevene trenger litt press på seg for å få gjort leksene, men press i denne sammenhengen er å sjekke at leksene er gjort. Leksene må følges opp for at elevene skal få et læringsutbytte av dem. Dette støtter oppunder det Gustafson og Sevje (2012) skriver, nemlig at det er viktig at elevene får oppfølging i form av kontroll, retting og veiledning. Trinnet der intervjuene ble gjennomført inneholdt tre klasser, der alle klassene hadde en felles plan der leksene ble gitt. På grunn av dette er det ikke alltid leksene henger sammen med progresjonen i timen. Siden ukeplan og lekseplan blir lagt ut på skolens nettside uka før, har elevene mulighet til å gjøre leksene i løpet av helga. De har altså mulighet til å jobbe med leksene etter undervisningsøkten som en repetisjon, men elevene har også mulighet til å forberede seg med lekser i forkant av undervisningen. Lærerne opplyser at elevene er mer aktive i timen dersom de har hatt mulighet til å forberede seg med lekser i forkant. Det var bare én av elevene som opplyste at leksene ikke hadde noe å si for aktiviteten i timen. De andre elevene informerte at det er enklere å delta både muntlig og skriftlig dersom de har hatt mulighet til å forberede seg med lekser på forhånd. Elev 4 opplyser at det er vanskelig å være muntlig aktiv dersom leksene ikke er gjort. Slik jeg tolker disse funnene ser det ut til at elevene får mest ut av undervisningen dersom de har hatt mulighet til å forberede seg på forhånd. Leksene fungerer da som en slags mestringsforventning, i samsvar med Banduras teori, der de har en forventning om å mestre muntlig aktivitet i en undervisningssituasjon.

6. Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut av hvordan lekser kan brukes på en læringsfremmende måte. Elevforutsetningene er et krav for at elevene skal oppleve leksene som relevant. Her har jeg først og fremst tatt utgangspunkt i Opplæringsloven (1998), og supplert med Gustavson & Sevje (2012), og Nordahl (2007), som viser til nokså like meninger når det gjelder leksebruk i forhold til elevforutsetningene. Siden leksene er noe elevene stort sett tar med seg hjem, er det ikke til å unngå teori rundt skole-hjem-samarbeidet. For å underbygge teorien her har jeg brukt både Nordahl (2007) og Hattie (2013; 2014). Etter at leksene er tatt med hjem er motivasjon en nøkkel for at de skal bli gjort. Atkinson og Bandura utfyller dette (Imsen, 2005). I beskrivelsen av Honneths anerkjennelsesteori har jeg knyttet viktigheten av anerkjennelse opp mot lekser (Jacobsen, 2013). Det er lite litteratur som omhandler lekseoppfølging helt konkret, men både Nordahl (2007), og Gustavson og Sevje (2012) har tatt for seg dette, og her finnes det overensstemmelser i hvordan man som lærer burde forholde seg til og vurdere elevarbeid.

Funnene mine viser at dersom læreren ikke legger opp leksene slik at de følger progresjonen i timen, vil elevene følge progresjonen til fritidsaktivitetene i stedet. Dette er ikke optimalt med bakgrunn i det teoretiske grunnlaget til denne undersøkelsen (Hattie, 2013; Gustafson & Sevje, 2012; Nordahl 2007). Lærerne begrunner leksegivningen med ulike fordeler for elevene, som utvikling av selvstendighet og autonomi. Elevene ser ikke alltid hensikten med leksene, noe som kan henge sammen med at lekseplanen ikke følger progresjonen i timen godt nok. Dette kan også skyldes at lekseplanen ikke inneholder konkrete mål elevene kan forholde seg til (Hattie, 2013). Samtlige elever etterspør mer praktiske lekser. Lærerne er klar over at dette er noe elevene setter pris på i samsvar med funnene fra Prosjekt leksehjelp, men begrunner mangelen med relevans for faget (Haugsbakken & Buland, 2009). Lærerne har svært forskjellige opplysninger vedrørende mengden leksehjelp elevene får hjemme. Elevene informerer at det er minimalt, men her har det vært vanskelig å trekke en konklusjon. Samtlige av elevene informerte at de ønsker å unngå anmerkninger, hvilket samsvarer med det teoretiske rammeverket som omhandler motivasjon (Gustafson & Sevje, 2012; Imsen, 2005). Elevene etterspurte mer oppfølging og gjennomgang av lekser, selv om lærerne informerte at det blir gjennomgått. Slik jeg tolker store deler av det teoretiske

rammeverket, er dette en nøkkel til at lekser skal virke læringsfremmende (Gustafson & Sevje, 2012; Haugsbakken & Buland, 2009; Hattie, 2013; Imsen, 2005; Nordahl, 2007).

7. Litteraturliste

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gustafson, T & Sevje, G (2012). *Lekser og leksehjelp – på skolen og hjemme*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Haug, P. (2015). Elementer fra skolens historie. Postholm, M. B. (Posthold, Haug, Krumsvik & Munthe, 2012).

Haugsbakken, H. & Buland, T. (2009). *Leksehjelp: Ingen tryllestav?*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. Hentet fra:
https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_samfunn/5075/leksehjelp-ferdig-rapport.pdf

Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring: Hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (Meld. St. 21, 2012-2013). Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Univsersitetsforlaget.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-16. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

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

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Wittek, L. & Habib, L (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrif*, 96(3), 223-225.

8. Vedlegg 1: Intervjuguide (elever)

Teoretisk rammeverk	Intervjuspørsmål (til elever)
Opplevelse av lekser	<ul style="list-style-type: none">• Hva er lekser?• Hvordan ser en vanlig lekse ut for deg?• Hva føler du når du gjør lekser?• Hva slags lekser synes du er mest givende å arbeide med?
Identitet og motivasjon	<ul style="list-style-type: none">• Føler du deg mer motivert for å delta enten muntlig eller skriftlig i timen når leksene du har gjort blir gjennomgått?• Får du hjelp av foreldre med lekser? I så fall hvor ofte?• Hvordan arbeider du med lekser hjemme?• Har du noen gang opplevd press til å arbeide med lekser? Hvis ja, fra hvor? Foreldre eller lærere?
Personlig læring og læringsutbytte	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan bruker dere leksene på skolen i etterkant?• Får du mer ut av noen typer lekser enn andre?• Føler du at leksene stort sett blir brukt som repetisjon, eller til å lære noe nytt? Hvilke har du i så fall best utbytte av?

9. Vedlegg 2: Intervjuguide (lærere)

Teoretisk rammeverk	Intervjuspørsmål (til lærere)
Opplevelse av lekser	<ul style="list-style-type: none"> • Hva er lekser? • Hvordan ser en vanlig lekse ut for deg? • Hvorfor gir du lekser? • Hva slags type lekser opplever du elevene får best læringsutbytte av? • Hvordan opplever du elevenes holdninger til lekser?
Identitet og motivasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Opplever du at elevene er mer aktive i timen dersom de har hatt mulighet til å forberede seg med leksene? • Hvordan følger du opp lekser? • Opplever du at mange får hjelp hjemme? • Har du noen gang opplevd press fra foreldre, enten for eller mot lekser?
Personlig læring og læringsutbytte	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan bruker du leksene på skolen i etterkant? • Bruker du lekser mest som repetisjon, til å lære noe nytt, eller som forberedelse til neste time? Hva føler du gir det beste utbyttet for elevene? • Hvordan ser en optimal lekse ut, for det beste læringsutbyttet?

10. Vedlegg 3: Lekseplan

9. TRINN

MÅL/ INNHOLD		X-TRA
<u>Norsk</u> Barokken – Vi fortsetter med salmediktning	Les s. 61 – 69 Oppgave 4 acd og 7 abd	
<u>Engelsk</u> Chapter 2 – native people	Read the poem «Beginnings» on p. 32 What is this poem about? How do you think life was at this time? Write down difficult words!	

<u>Tilvalg/spansk</u> Kap.12 Qué hora es?	Til torsdag : Gjør oppg.s 63- 64-65 - 66 B,D,G,I Libro de textos s.52-53 øv på dialogene skal presenteres for klassen.
<u>Tilvalg/fransk</u> Kap. 1 – Les vacances	Les s. 16-21 og øv på gloser s. 22. Husk prøve i kap. 1 på Torsdag

MÅL/ INNHOLD		X-TRA
<u>Matematikk</u> Kap.1 Tallregning -Titalls- og totalssystemet -Tierpotens , tall på utvidet form og på standardform	1.77 til og med 2^6 , 1.78, 1.80, 1.82, 1.83, 1.88 og 1.95 (velg blå, gul eller grønn)	Gjøre alle tre oppgavene i 1.95.

<p><u>Samfunnsfag:</u></p> <p>Du skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forklare hva som skjedde i USA og Europa i 1920-årene - Forklare hva inflasjon er 	<p>Nytt kapittel: 3 – Gode tider i USA, verre i Europa</p> <p>Les s. 53-62. Gjør oppgavene på s. 60.</p>	
<p><u>KRLE</u></p> <p>Tema: Buddhismen</p>	<p>Les s. 46-54.</p> <p>Gjør oppg 8 og 9 s. 49.</p>	
<p>Naturfag</p> <p>Kap.2:Kjemiske reaksjoner og egenskapene til stoffer</p>	<p>Les s. 42-49.</p> <p>Gjør nøkkelspm 1-3 s. 43 og 2-3 s. 47.</p> <p>9B fullfører puslespillet etter tirsdagstimen</p>	
<p>Musikk</p> <p>Del C:</p> <p>Blues og jazz</p>	<p>Les om 12-takters blues og blå toner, emne 3 s.54-55.</p> <p>Lag en tekst til en 12-takters blues! Ta utgangspunkt i låta på s.51.</p> <p>Gjør «Er du klar..?»-oppgavene s.55.</p>	
<p>Mat og helse</p> <p>Mat og kultur</p>	<p>Les leksjon 6 på mat.no. Se filmen «E- stoffer» og gjør quiz nederst på siden. Gjør oppgave 1-3 på skolen. Skal føres i arbeidsbok.</p>	