



Fakultet for Lærerutdanning og pedagogikk

Henriette Kolås Moene

Masteroppgåve

Ein leksepraksis styrt av habitus

A Homework Practice Guided by Habitus

Master i tilpassa opplæring

2022

Forord

I praksis har eg opplevd at lekser er eit tema som opptek både elevar og foreldre, men som i mindre grad pregar lærarar og skuleleiarar sin dagsorden. Eg har opplevd at lekser er eit fenomen eg som nyutdanna skal mestre, utan at eg har hatt didaktiske refleksjonar kring fenomenet i utdanninga. For meg inngår leksene i ein etablert tradisjon, og som noko ein ikkje tilstrekkeleg drøftar og reflekterer over under utdanning og i yrket. Dette har danna grunnlaget for denne studien som ynskjer å sjå på foreldra sine erfaringar med lekser og leksesituasjonen i heimen. Fordi eg gjennom yrket har erfaring med at foreldre eksplisitt er opptekne av leksene, og fordi eg er oppteken av å sjå foreldra som ein nødvendig ressurs i opplæringa av barna, har eg valt eit foreldreperspektiv for dette prosjektet.

Det å jobbe med masterprosjektet har vore ei dannelsreise frå start til slutt. Eg føler på ei enorm takksemd for å ha fått ta del i studie- og forskingsmiljøet ved Fakultet for lærarutdanning og pedagogikk på Hamar. Det har bidrege til at eg som lærarar og individ har fått augo opp for å sjå innover på meg sjølv som ein del av eit større system, og ikkje berre plassere årsak og verknad utanfor med sjølv. Eg er bevisst på at det eg gjer og det eg står for er av verdi.

Omsider er eg komen til vegg ende i masterprosjektet mitt. No skal fritida, familielivet og sommaren komme meg i møte. Endeleg skal eg få bruke all mi tid på den vesle familien min, som gjennom masterutdanninga gjekk frå å vere ein duo til å bli ein trio. Motivasjonen har vore at eg kan vere med å bidra til at skulen mine barn skal gå på i framtida utviklar seg i positiv retning.

Avslutningsvis vil eg takke rettleiar Hege Merete Somby. Samtalane med deg, dine gode og konstruktive tilbakemeldingar, samt ditt engasjement har bidrege til at eg har fått trua på meg sjølv og prosjektet mitt. Du har vore heilt avgjerande for at dette prosjektet fekk denne forma, og eg er utruleg stolt over resultatet.

Øvre Årdal, 6.mai 2022

Henriette Kolås Moene

Norsk samandrag

Denne masteroppgåva i emnet tilpassa opplæring handlar om foreldre sine erfaringar med lekkesituasjonen i heimen. Studien har som mål å svare på problemstillinga: **korleis erfarer foreldre til barn i grunnskulen lekser og lekkesituasjonen i heimen, og korleis plasserer erfaringane lekser i forhold til opplæringa sitt tredelte føremål?** Målet med oppgåva er å løfte fram foreldreperspektivet på kva som fungerer og ikkje fungerer i lekkesituasjonen, og slik sjå kritisk på korleis foreldra sine erfaringar fortel korleis leksene plasserer seg i forhold til opplæringa sitt tredelte føremål. Eg gjekk inn i studien med ei forforståing om at foreldreperspektivet på leksene i liten grad påverkar kva lekser som vert gitt. Eg meiner at foreldra er ein nødvendig ressurs for skulen å lytte til, når det gjeld korleis leksene fungerer i heimen. Likevel består skulesystemet av føringar og rammer, normer og verdiar som lærarane handlar innanfor, og eg meiner det difor er av interesse å undersøke kva føringar, rammer, normer og verdiar som kjem til uttrykk gjennom leksene. På bakgrunn av dette har eg valt å fokusere på foreldre sine erfaringar med lekser og lekkesituasjonen i heimen.

Studien byggjer på ei kvalitativ tilnærming, der fire foreldre har blitt intervjua. Gert J.J Biesta si argumentering for opplæringa sitt tredelte føremål og Pierre Bourdieu sitt habitusomgrep er nytta som teoretiske perspektiv. Oppgåva har ei induktiv tilnærming til tema, og empirien har danna grunnlaget for kva som vert drøfta og kva teoretiske perspektiv og tidelgare forskning som får plass i drøftingsdelen.

Mine funn indikerer at foreldra erfarer rutinar, repetisjon, meistring, tilpassing og kommunikasjon som sentrale element i leksene. Funna kan antyde at leksene forhold seg til opplæringa sitt sosialisierende og kvalifiserande føremål i større grad enn det subjektiverande føremålet. I tillegg syner intervjua at foreldra forhold seg til leksene som eit pedagogisk verktøy i skulen som dei ikkje stiller spørsmål ved, moglegvis fordi dei opplev leksene som ein del av skulen sin tradisjon og aksepterer at det er slik skulen er. På bakgrunn av empirien og analysen av den, vert resultata drøfta i lys av to hovudkategoriar: *lekser som tilretteleggjar for heim-skule-samarbeidet og lekser møter opplæringa sitt føremål og habitus*. Med bakgrunn i dette vel eg å drøfte *opplæringstradisjonen – kontrollbehov og objektivisering* med eit kritisk blikk.

Engelsk samandrag

The subject of this master's thesis in adaptive education is about how parents experience the homework situation in their own home. The study aims to answer the following question: **How do parents of children in primary school experience homework and the homework situation at home, and how do the experience reflect the three domains of education?** The goal is to highlight the parents' perspective on what works and what does not work in this situation, thus taking a critical look at how their experiences fit within the three aforementioned areas.

I went into this thesis with a pre-understanding that the parents' perspective on homework has no influence on what homework is given to the pupils. My view is that parents are a necessary part of their children's education, and that the school needs to listen to them regarding how homework affects the at-home situation. Still, the school system consists of rules and regulations, norms and values that teachers must follow. The interesting part then, is how these elements reflect in the homework. Therefore, I have chosen to focus on parents' experiences with homework.

The study is built on a qualitative approach, in which four parents have been interviewed. Gert Biesta argues that the purpose of the three domains of education is used as a theoretical perspective. The same applies to Pierre Bourdieu's idea of habitus. The thesis has an inductive approach to the subject, which means the empirical data has created the foundation for the topics of discussion. This includes theoretical perspectives and previous research.

My findings indicate that parents experience routines, repetitions, sense of achievement, adaptive learning and communication as central elements of homework learning. The findings indicate that homework acts more in accordance with the social and qualifying domains, rather than the subjectivation. The latter is of minor importance here. In addition, the interviews show that parents see homework as a pedagogical tool, and they do not question it. This may be because they view homework as part of school tradition, and therefore accept it. The results are based on empirical data and its analysis. They will be

discussed in two main categories. I have therefore further chosen to discuss the teaching tradition from a critical point of view.

Innholdsliste

FORORD	2
NORSK SAMANDRAG	3
ENGELSK SAMANDRAG	4
1.0 INTRODUKSJON	9
1.1 BAKGRUNN OG FORFORSTÅING	9
1.2 FORSKING PÅ FELTET	12
1.3 PROBLEMSTILLING	15
1.4 OPPBYGGING	15
2.0 TEORETISK TILNÆRMING	17
2.1 FORMÅLET MED OPPLÆRINGA	18
2.2 BOURDIEU: HABITUS	21
2.2.1 <i>Skulen sin habitus</i>	23
3.0 METODISK TILNÆRMING	28
3.1 VITSKAPSPERSPEKTIV	28
3.1.1 FENOMENOLOGI	31
3.2 DET KVALITATIVE FORSKINGSINTERVJU	32
3.3 INTERVJUGUIDE	33
3.4 INFORMANTAR OG STARTEGI FOR UTVAL	34
3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJUA	36
3.5.1 <i>Pilotintervju</i>	37
3.5.2 <i>Intervju</i>	37
3.6 ETISKE VURDERINGAR	39
3.6.1 <i>Forskaren si rolle</i>	39
3.6.2 <i>Handsaming av personopplysningar</i>	40
3.6.3 <i>Informert samtykke og konfidensialitet</i>	41
3.7 ANALYSE	42
3.7.1 <i>Transkribering</i>	42
3.7.2 <i>Kategorisering</i>	43
3.8 FORSKINGSPROSJEKTETS KVALITET	44
4.0 EMPIRI OG ANALYSE	47
4.1 RUTINAR	47
4.2 REPETISJON, MESTRING, TILPASSING OG SJØLVKJENSLE	49
4.3 FORELDREMOTIVASJON OG KOMMUNIKASJON	53

4.4 FRAMTIDSYNSKJER	57
5.0 DRØFTING.....	59
5.1 SENTRALE FUNN	59
5.2 LEKSER - EIN TILRETTELEGGJAR FOR HEIM-SKULE-SAMARBEIDET	59
5.3 LEKSER MØTER FORMÅLET MED OPPLÆRINGA OG SKULEN SIN HABITUS	61
5.4 OPPLÆRINGSTRADISJONEN – KONTROLLBEHOV OG OBJEKTIVISERING	76
6.0 AVSLUTNING.....	81
6.1 IMPLIKASJONAR	83
7.0 LITTERATUR	86
8.0 VEDLEGG.....	90

Figuroversikt

Figur 1: Oversikt over Biesta (2014) si tredeling av føremålet med opplæringa.....	20
---	-----------

1.0 Introduksjon

Utgangspunktet for denne studien er korleis foreldre erfarer lekser og lekkesituasjonen i heimen, og korleis opplæringa sitt føremål kjem til uttrykk gjennom erfaringane foreldra har. Lekser vert forstått som eit pedagogisk verkemiddel som skal bidra til elevane si læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det vert peika på at leksene kan tene ulike føremål, mellom anna at det kan gje betre læringsutbytte i fag, bidra til at elevane opparbeider seg gode arbeidsvanar, leggja til rette for djupnelæring og gje moglegheita til å repetere fagstoff (Utdanningsdirektoratet, 2021). Samstundes som leksene tener ulike føremål for elevane sjølve, meiner Utdanningsdirektoratet (2021) at lekser også legg til rette for at foreldre kan involvere seg i barna sin skulegang. I denne samanheng er eg interessert i å undersøke korleis foreldra erfarer å involvere seg i leksene, og få ei djupare forståing for kva erfaringar foreldra gjer seg på heimebane når det gjeld kva som fungerer og ikkje fungerer i lekkesituasjonen.

1.1 Bakgrunn og forforståing

Utdanningsdirektoratet (2021) presiserer at leksene skal ta omsyn til elevane sine behov, evner og føresetnader, og det overordna prinsippet om tilpassa opplæring skal også gjelda leksene. Jenssen og Roald (2014) peikar på at ein sentral del av skulen si handtering av tilpassa opplæring, ligg i samarbeidet mellom heimen og skulen. Dei hevdar vidare at ideen om den gode skule ikkje er mogleg å realisere, dersom ein isolerer skulen frå omgjevnadene (Jenssen og Roald, 2014, s.55). Eg forstår foreldra som ein sentral del av desse omgjevnadene. På bakgrunn av dette er det relevant å undersøke foreldra sine erfaringar med lekkesituasjonen, fordi foreldra kan sjåast som aktør i arbeidet med leksene og deira erfaringar kan slik vere sentrale for å undersøke kva føremål leksene tener på heimebane.

Opplæringslova presiserer også heimen si rolle i møte med skulen gjennom §1-1, der det står at: «opplæringa i skole (...) skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida (...). Skolen (...) skal møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. (...)». Samstundes peikar *Overordna del – verdier og prinsipp på grunnopplæringa* på at:

«Skolen skal møte elevane med tillit, respekt og krav, og dei skal få utfordringar som fremjar danning og lærelyst. For å lykkast med dette må skolen byggje eit godt læringsmiljø og tilpasse undervisninga i samarbeid med elevane og heimane. Det krev ein profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolen si utvikling»

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Ut i frå dette kan vi forstå foreldra som sentrale ressurspersonar for å optimalisere og tilpasse opplæringa. Drugli & Nordahl (2016) viser til at John Dewey (2008) uttalte for generasjonar sidan at det er foreldra som best kan danne premissane for opplæringa. Dette støttar opp om at foreldreperspektivet er viktig å undersøke, og det syner samstundes at det ikkje er ein ny tanke om at foreldra er viktige ressursar for å optimalisere opplæringa.

I *Ny opplæringslov* (NOU 2019:23) vert det foreslått ei presisering i den nye opplæringslova, der det vert tydeleg at kommune og fylkeskommune «kan pålegge elever oppgaver utenfor skoletiden.» (s.225). Bakgrunnen for denne presiseringa meiner utvalet handlar om «at det av og til stilles spørsmål ved hjemmelsgrunnlaget» (NOU 2019:23, s.225). Utvalet presiserer likevel at elevar har rett til kvile og fritid, og det er eit omsyn skulen må ta (NOU 2019:23, s.225). Det vert og tydeleg formidla at: «Utvalget tar ikke stilling til om lekser er bra eller ikke, men konstaterer at det er en lang tradisjon for lekser i skolen» (NOU 2019:23, s.225). Dette syner at lekser er eit fenomen med ein levande diskusjon, samstundes som det syner at den lange tradisjonen for lekser vert nytta som argument for at lekser som pedagogisk verkemiddel skal få heimel i lovteksten.

Skulens hovudoppdrag er å danne og utdanne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å utdanne kan forståast som å gje elevane kunnskapar og ferdigheiter ein treng for seinare studie- og/eller arbeidsliv, medan å danne kan forståast som utviklinga av haldningar og verdiar som vert oppfatta som nødvendige for at elevane skal verta gode samfunnsborgarar. Under *Verdiar og prinsipp for læring, utvikling og danning i Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa* finn ein at opplæringa skal «gi kvar og ein høve til å utvikle evnene sine» og at grunnopplæringa skal bidra i ein dannelsingsprosess som varer gjennom heile livet, der målet er «fridom, sjølvstende, ansvar og medmenneskelegdom» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik kan vi forstå at utdanninga er til for å gje elvane dei beste moglegheiter til å

utvikle kunnskapar, ferdigheiter og evner, samtidig som utvikling på det personelege og menneskelege planet. Biesta (2014) peikar på at skulen har eit tredelt føremål. Dette tredelte føremålet handlar om at skulen skal bidra til kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Jordet (2020) peikar på at det er summen av desse tre som ivaretek breidda til skulen sitt hovudoppdrag. Han peikar vidare på at det er barnet sitt beste som ligg til grunn for opplæringa sitt tredelte føremål (Jordet, 2020, s.34).

Sjølv jobbar eg som kontaktlærer på mellomtrinnet. Gjennom lærarutdanninga har fenomenet lekser blitt tillagt svært liten til ingen verdi eller merksemd. Eg har difor lært lite om kva lekser som fungerer, og korleis eg skal bruke lekser på ein god måte. Faktum er at eg gjev lekser, og eg stiller meg ofte spørsmålet om dei leksene eg gjev er gode og tener det formålet som dei er meint til. Eg prøver å utfordre meg sjølv i å tenke nytt, kreativt og annleis. Korleis eg lukkast i dette arbeidet er varierende, fordi eg til ein viss grad møter motstand i ein etablert skulekultur. Som nyutdanna har eg fått kommentarar som «du operer etter den ideelle verda, den eksisterer ikkje her, men det er ein vanleg nybyrjarfeil». Med mi eiga erfaring til grunn opplev eg det som vanskeleg å tenkje nytt og utfordre etablert praksis. Med bakgrunn i dette må eg erkjenne at eg truleg har vorte farga av skulen sin opplæringstradisjon, og gjennom masterarbeidet har eg reflektert over om eg er med på å halda uhensiktsmessige praksisar ved like – fordi det er enklast slik. Eg ynskjer imidlertid å få ei djupare forståing for korleis leksesituasjonen kan verta betre i heimen gjennom foreldra sitt perspektiv.

Gjennom jobben har eg merka meg at lekser er eit tema som også opptek foreldra, og eg erfarer at foreldre ofte har ei trong for å ytre seg om dette i utviklingssamtalar eller ved andre høve der dei får moglegheita. Eg merkar meg at mange foreldre aksepterer lekser, fordi «slik har det alltid vore» og «dette er noko vi alle har vore gjennom». Andre foreldre stiller spørsmål om det er «nødvendig», og argumenterer med at «samfunnet har forandra seg, og det må skulen og». Om det er faglege grunnlag for slike argument, kan eg ikkje uttale meg om. Det interessante er at foreldra har meiningar om dette, og eg undrar meg over i kva grad vert dei høyrte om dette som også angår dei. Eg er imidlertid oppteken av at dei skal bli høyrte. Elevane skal i stor grad ha medverknad i sin eigen skulegang. Der elevane ikkje klarer å

medverke til det beste for seg sjølv, der ser eg foreldra som ein ressurs. Foreldra sine erfaringar og perspektiv er slik viktig å kartleggje og dokumentere.

1.2 Forsking på feltet

Lekser er ein godt innarbeida praksis i skulen, og det å ta med skulearbeid heim har vorte ein del av vår skulekultur. Argumenta for å gje lekser handlar ofte om å utvikle elevane si evne til sjølvstendig arbeid, utvikle gode arbeidsvanar og god arbeidsmoral og at elevane får tid til repetisjon og automatisering (Holte, 2016). Holte (2018) viser imidlertid til at nokre lærarar i barneskulen rapporterer at dei gjev lekser på vane. Andre lærarar rapporterer likevel at dei diskuterer leksepraksisen i lærarkollegiet, og slik har ei kritisk og reflektert haldning til lekser (Holte, 2018). Det kan tyde på at kulturen med lekser lev vidare, uavhengig av om det er bra eller dårleg, og trass i at det rår ulike meiningar om temaet (Valdermo, 2016).

Det syner seg at 9 av 10 skular gjev lekser medan dei øvrige oppgjev å vere leksefrie (Rodge, Daus, Pedersen, Vaagland & Federici, 2019). Slik kan vi forstå at lekser har vorte ein del av skulane sin ordinære aktivitet. Det er likevel store skilnader i leksepraksisen på skulane i landet. Årsakene til dette kan liggja i at det ikkje finst nasjonale retningslinjer. Formelt sett er det ikkje nedfelt i lov og forskrifter at skulane skal gje lekser, og slik vert det opp til skulane å avgjere leksepraksisen sin (Valdermo, 2016). Fagfeltet har tilgjengeleg informasjon om korleis ein best skal praktisere lekser, og rettleiingar om kva lekser som fungerer og ikkje. Korleis erfaringar lærarar og elevar har med lekser, kjem og fram i fagfeltet. Ei stemme eg saknar er foreldrestemma. Det er godt dokumentert at foreldreinvolvering har positiv effekt på elevane si gjennomføring og utbytte av lekser (Patall, Cooper& Robinson, 2008), Imidlertid finn eg lite generelt i forskinga om korleis foreldre erfarer at barna får tildelt oppgåver som skal gjennomførast utanfor ordinær skuletid.

Cooper, Robinson og Patall (2006) viser til at lekser tener det føremål at dei kan utvikle elevane sine arbeidsvanar og sjølvstende. I tillegg gjev dei rom for å arbeide individuelt i fredelege og rolege omgjevnader. Vidare peikar dei på at dei leksene som fungerer best er dei leksene som fungerer som repetisjon (Cooper et al., 2006). Holte (2018) viser også til at lekser som er repetisjon og trener grunnleggjande ferdigheiter, er dei mest funksjonelle

leksene. Imidlertid peikar både Cooper et al. (2006) og Holte (2016) på at lekser som ikkje er tilpassa elevane sine evner og føresetnader kan gå ut over elevane sin motivasjon.

Samstundes viser dei begge til at føremålet med leksene vert utfordra i dei tilfelle elevane utviklar strategiar for å gjere minst mogleg, eller at dei får andre til å gjere leksene for seg (Cooper et al., 2006; Holte, 2016).

I eit forskingsnotat frå Kunnskapsenter for utdanning ved Universitetet i Stavanger, oppsummerer dei metaanalysen *The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment*. Dei peikar på foreldra som signifikante personar som truleg påverkar barnet si tilpassing til skulen i både positiv og negativ retning (Kunnskapsenter for utdanning, 2021). Av studien kjem det fram at både skule- og heimebasert engasjement er positivt for eit barn si faglege og sosiale utvikling (Kunnskapsenter for utdanning, 2021). Det blir peika på at foreldra kan modellere handteringa av utfordringar i kvardagen, gjennom å engasjere seg. Eit konkret døme på ei slik handtering er å syne barnet at ein kan be læraren om hjelp (Kunnskapsenter for utdanning, 2021).

Funn frå mitt eige fylke syner at foreldre i Sogn og Fjordane, som no er ein del av Vestland fylke, involverer seg i større grad i barna sin skulegang enn foreldre i andre fylke (Nordahl, 2014). Årsaka til at funn frå Sogn og Fjordane er interessant i denne smanheng er at barna i dette fylket skårar best på nasjonale målingar (Bonserønning, Iversen og Pettersen, 2010), og Nordahl (2014) og Bonserønning et al. (2010) peikar på at dette er noko overraskande med utgangspunkt i utdanningsnivået til foreldra. Nordahl (2014) viser til at foreldreinnvolvering og eit godt samarbeid mellom heime og skulen legg til rette for barna si læring og utvikling, og han framhevar særleg at dette også legg til rette for utvikling av betre arbeids- og leksevanar. Foreldre i Sogn og Fjordane rapporterer at dei er positivt innstilte til skulegang, og at dei uttrykkjer dette til barna sine (Nordahl, 2014). Vidare peikar Nordahl (2014) på at ambisjonar, arbeidsvanar og innsats kan ha positiv effekt på læringsutbytte for elevane i Sogn og Fjordane. Nordahl (2014) peikar på at det er utfordrande å forklare kva som er årsaken til at Sogn og Fjordane skil seg ut på dette området. Likevel framhevar han at ei moglege forklaring er at det eksisterer frå skulen si side ei positiv innstilling til foreldra som ressurs, og at ein ser foreldra sitt bidrag som verdifult (Nordahl, 2014). Jensen og

Roald (2014) peikar også på at det er vanskeleg å optimalisere utdanninga, dersom ein isolerer den frå omgjevnadene. Dette kan vere med å underbygge det Nordahl (2014) peikar på som ei mogleg forklaring til funna frå Sogn og Fjordane.

I *Synleg læring* av John Hattie (2013) vert det peika på heimen som ein ressurs for barnet, i den grad at barna kan bli møtt med omsorg og oppmuntring. På same tid kan heimen vere ein stad med lave forventingar, og mangelfull oppmuntring (Hattie, 2013). Patall et al. (2008) peka på at foreldreinvolvering kan føre til konflikt, fordi foreldre gjev instruksjonar som forvirrar elevane. Dette kan sjåast i samanheng med det Hattie (2013) omtalar som foreldre som forstår og ikkje forstår «skolens språk» (s.120). Dei foreldra som er i stand til å forstå «skolens språk», har betre føresetnader for å leggja til rette for at barnet lukkast i skulen (Hattie, 2013). Dei foreldra som på si side ikkje forstår «skolens språk» har utfordringar i møte med ulike forventingar som kan bidra til at barna lukkast på skulen, og Hattie (2013) meiner at «Foreldre bør vere utdanna i skolen språk slik at hjemmet og skolen kan ha de same forventingene, og slik at barnet ikke behøver å leve i to verdner der det er liten forståelse mellom hjemmet og skolen» (s.120). Nordahl (2014) peikar på at det vil vere vanskeleg for barn å mestre desse to verdene som Hattie (2013) peikar på, og at skulen slik kan reprodusere sosiale skilnader (Hattie, 2013; Nordahl, 2014). Slik kan vi forstå at forskinga syner at det er gode synergieffektar mellom eit godt samarbeid mellom heimen og skulen, og barna si faglege og sosiale utvikling.

Drugli & Nordahl (2016) seier på eit generelt grunnlag at foreldre ynskjer at barna skal lukkast i skulen både faglege og sosialt (s.9). Vidare peikar dei på at det eksisterer eit ynskje om at barna lærer grunnleggjande ferdigheiter og skulefaglege fagkunnskapar, samstundes som barna får ros, oppmuntring og kjenner meistring (Drugli & Nordahl, 2016, s.9). Foreldre har eit ynskje om at barna skal lukkast, sjølv om dette ikkje betyr at deira barn skal skilje seg ut med høgast skulefaglege prestasjonar og samstundes vere den mest ettertrakta på det sosiale nivået (Drugli & Nordahl, 2016, s.9). Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong og Jones (2001) peikar på at foreldre vert motivert for å involvere seg i barna sitt skularbeid, på bakgrunn av tanken om at det er av verdi for framtida til barna (s.201). Samstundes peikar dei også på at foreldre i stor grad involverer seg i leksene, fordi dei

opplev at skulen ynskjer og forventar det av dei som foreldre (Hoover-Dempsey et al., 2001, s.201).

1.3 Problemstilling

Trass i at det er forska på lekser tidlegare, og det frå tid til annan vert sett på dagsordenen, er det ikkje nødvendigvis auka forståing av å gje gode lekser og god utnytting av handlingsrommet på kvar einskild skule. Slik eg ser det er foreldra ein viktig ressurs for skulen. Nordahl (2014) peikar på at dette kan vere ei forklaring på Sogn og Fjordane sine gode skuleresultat, mellom anna. Dersom det er eit poeng å gje elevane lekser, er det kanskje foreldra sitt perspektiv på lekkesituasjonen i heimen, som kan vere med på å optimalisere meininga med lekser. For meg er det difor viktig å innhente informasjon frå foreldre som ser korleis leksepraksisen til skulen påverkar barnet og familien i heimen. Det er ikkje eit mål å meine noko om lekser bør bli gitt eller ikkje. Heller er meininga å gje foreldra ei moglegheit til å uttale seg om kva som fungerer og kva som ikkje fungerer, og kvifor dei erfarer det slik. Ynskje mitt med denne studien er å kasta lys over foreldre sine erfaringar med lekkesituasjonen på heimebane, og sjå desse i lys av opplæringa sitt tredetele føremål. Målet er på den eine sida å analysere leksepraksisen gjennom foreldra sine erfaringar og slik avdekkje og kritisere uheldige følgjer, og på den andre sida ynskjer eg imidlertid å syna korleis leksepraksisen kan utviklast med bakgrunn i argumentet for at opplæringa har eit kvalifiserande, eit sosialisierende og eit subjektiverande føremål. Problemstillinga for denne studien er difor:

1. Korleis erfarer foreldre til barn i grunnskulen lekser og lekkesituasjonen i heimen, og korleis plasserer erfaringane lekser i forhold til opplæringa sitt tredelte føremål?

1.4 Oppbygging

Denne teksten er inndelt i seks kapittel. I *kapittel 1* vert tema og problemstilling introdusert, i tillegg vert tidlegare forskning presentert, samstundes som mi forforståing og oppgåva sin struktur blir gjort greie for. Vidare i *kapittel 2* vert dei to teoretiske innfallsvinklane presentert, skulen sitt tredelte føremål og skulen sin habitus. Dette kapittelet handlar

spesifikt om dei to hovudretningane som prosjektet tek utgangspunkt i. Gjennom prosjektet har vegen vorte til undervegs, og dette er i samsvar med ei induktiv tilnærming. Empirien har difor lagt føringar for innhentinga av meir relevant teori. Dette inneberer at noko teori også vil bli presentert i drøftingsdelen av oppgåva.

I *kapittel 3* vert det gjort greie for dei metodologiske implikasjonane i studien. Deretter vil empirien og analysen av den bli presentert i *kapittel 4*. I dette kapitlet vil foreldra sine erfaringar med lekser og leksesituasjonen bli lagt fram, og med bakgrunn i empirien vil kategoriane frå analyseprosessen bli presentert.

I *kapittel 5* vil funna bli drøfta i lys av relevant teori og tidlegare forskning. Drøftinga tek utgangspunkt i empirien, og dei teoretiske perspektiva og tidlegare forskning vil vere med å kaste lys over korleis foreldra erfarer lekser og leksesituasjonen i heimen. Kapitlet vil rundast av med kritiske kommentarar til korleis leksepraksisen fungerer og eg vil presentere nokre konkluderande kommentarar om korleis leksene forhold seg til skulen sitt føremål og skulen sin habitus.

Avslutninga vil bli presentert i *kapittel 6*. Her vil eg trekkje saman trådane i oppgåva, og kommentere eventuelle avgrensingar i studien. Forskingsprosjektet sine implikasjonar vil bli gjort greie for i dette kapitlet. Eg vil kommentere kva denne studien kan ha slags moglege konsekvensar, følgjer og verkander for forskingsfeltet og skulen som system. Heilt til slutt vil eg kommentere kva studien har hatt å seia for meg som profesjonsutøvar.

2.0 Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet vert det gjort greie for Biesta si tredeling av føremålet med opplæringa. Biesta (2014) argumenterer for at opplæringa skal ha eit kvalifiserande, sosialisierende og subjektiverande føremål. Desse tre skal sikre at skulen følg opp sitt samfunnsoppdrag (Jordet, 2020, s.34). Jordet (2021) peikar imidlertid på at skulesystemet bidreg til å umyndiggjera, og slik skape passive elevar. Dette set Jordet (2021) i samanheng med Bourdieu sitt habitusomgrep. Habitus vert forstått som innlærte tanke- og handlemåtar som byggjer på erfaringar frå fortida (Bourdieu, 2006). Slik kan ein forstå at habitus gjer seg gjeldande i skulen på den måten at det eksisterer internaliserte tankar og handlingar som ein kan argumentere for kjenneteiknar praksis og som er vanskeleg å få auge på (Jordet, 2021).

John Dewey peika for over 100 år sidan på at foreldra er dei som best kan danne premissane for korleis skulen bør fungere (Dewey, 2008 i Drugli & Nordahl, 2016, s.9). Overordna del peikar på at «det er i det daglege møtet mellom elevar og lærar at det breie føremålet med skolen blir realisert» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordna del nemner imidlertid ikkje foreldra når den omtaler korleis ein realiserer det breie føremålet med opplæringa. Slik eg ser det vert det problematisk å halde foreldra utanfor når ein omtaler korleis ein skal oppnå det breie formålet med opplæringa. Dette er ein tanke som byggjer på opplæringslova (1998) § 1-1 som peikar på at opplæringa skal skje i samråd med heimen. Kva skjer når skulen sine interesser møter foreldra sine interesser? Kva som er føremålet med opplæringa er difor av relevans for å svare på problemstillinga til denne studien.

Gjennom dette prosjektet har eg teke utgangspunkt i leksene, og dei teoretiske perspektiva vert nytta til å gjere greie for dei funksjonelle og mindre funksjonelle sidene ved lekser gjennom erfaringane til foreldra. For å kunne svare på problemstillinga til prosjektet vil det vere nødvendig å gjere greie for skulen sitt tredelte føremål, og sjå habitusomgrepet som ein del av skulen. Dette fordi ein kombinasjon av føremålet med opplæringa og skulen sin habitus kan bidra til eit kritisk blikk på opplæringstradisjonen og skulen som system, og vidare kaste lys over korleis leksene vert påverka av dette.

2.1 Formålet med opplæringa

Den fyrste setninga i opplæringslova sin formålsparagraf uttrykkjer at «opplæringa i skolen (...) skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida (...)» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Slik kan vi forstå at skulen og heimen er likeverdige partar i opplæringa, og skule og heim skal difor ha ein god dialog for å sikre dette. Vidare i formålsparagrafen finn ein at opplæringa «...skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» og «skulen skal møte elevane (...) med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst». Ut i frå dette kan vi forstå at opplæringa skal sikre både fagleg og sosial utvikling, slik det blir peika på i formålsparagrafen. I opplæringslova (1998) §1-3 finn ein at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev (...)». Slik kan vi forstå at lovverket og vidare styringsdokumenta ikkje skil mellom elevane, men omtaler at «alle» skal ha tilgang på ei opplæring som sikrar god fagleg og sosial utvikling. Her vert det synleg gjennom lovtekst at opplæringa skal dekkje fleire ulike funksjonar, og det vert presisert kva utdanninga er til for.

Utdrag frå lovtekstane ovanfor syner at opplæringa skal dekkje ulike funksjonar, og Biesta (2014) peikar på at føremålet med opplæringa kan forklarast gjennom tre domene (s.156). Desse tre kan ikkje sjåast på isolert, men må sjåast i samanheng med kvarandre (Biesta, 2014). Alle tre utgjer føremålet med opplæringa, og ein kan forstå at det er eit avhengigheitsforhold mellom dei tre domena. Biesta (2014) peiker på at eit fokus på alle tre er viktig, fordi den «...pedagogiske praksiser etter min mening alltid har flere formål – samtidig» (Biesta, 2014, s.156). Skrefsrud (2018) viser tilbake til Biesta (2011) og uttrykkjer at ei utfordring med opplæringstradisjonen er ei vektleggjing av det som kan målast, framfor å vektleggje det som er verdifult (s.304). Biesta (2021) argumenterer for at føremålet med opplæringa skal tene tre funksjonar, og syner slik ein refleksjon over kva opplæringa er til for og kva vi ynskjer å oppnå med den (s.59) . For å kunne svare på prosjektet si problemstilling har eg valt å gjere greie for føremålet med opplæringa. I utgreiinga er det lagt vekt på Biesta (2014, 2021) si tredeling.

Det fyrste domenet som Biesta trekkjer fram som opplæringa sitt føremål, er kvalifisering. At utdanning skal kvalifisere kan forståast i lys av ordet si konkrete tyding ein finn i språkrådet

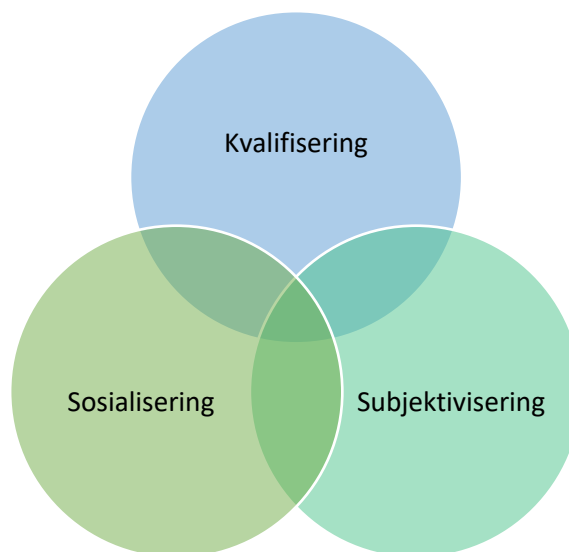
og universitet i Bergen (heretter ordbøkene) si ordbok: *å gjere skikka, skaffe dei nødvendige føresetnadene* (ordbokene.no, 2022). For Biesta (2014) handlar kvalifisering som føremål med utdanninga om nettopp dette, utdanning skal føre til kunnskap, ferdigheiter og evner (s.156). Dette er eit viktig domene for opplæringa, og vi finn det att fleire stader i lovverk og styringsdokumenta. Som nemnt over finn ein i formålsparagrafen at opplæringa «skal utvikle kunnskap, dugleik [ferdigheiter] og haldningar...». Slik kan vi forstå at det er nødvendig at opplæringa gjer elevane fagleg skikka, og gjev dei nødvendige føresetnader for å fungere i seinare studie- og yrkesliv.

For Biesta (2014) er eit anna mål med utdanninga, i tillegg til å kvalifisere, å gje elevane innføring i bestemte normer og verdiar som kjenneteiknar vårt samfunn (s.156). Han peiker på at føremålet med utdanninga er å gje elevane meir enn berre kunnskap, ferdigheiter og evner (Biesta, 2014, s.156). Vidare argumenterer han for at utdanninga skal føre til ei inkludering i «...eksisterende sosiale, kulturelle og politiske praksiser og tradisjoner» (Biesta, 2014, s.156). Dette leier inn i det andre domenet som i fylgje Biesta (2014) er føremålet med opplæringa: sosialisering. Sosialisering for Biesta (2014) blir peika på som eksisterande praksisar vi blir ein del av, og som er med på å forme vår identitet. Dette ut i frå kva grad vi identifiserer oss med desse eksisterande praksisane (Biesta, 2014, s.157). Ut i frå dette forstå eg opplæringa sitt sosialisierende føremål som det å gje barna ei innføring i samfunnet sine normer og verdiar.

Eit tredje domene som Biesta (2014) trekkjer fram som føremålet med opplæringa er subjektivering (s.157). Subjektivering vert motsatsen til sosialisering, hevdar Biesta, fordi det handlar om å eksistere som menneske utanfor etablerte praksisar (Biesta, 2014, s.157). Omgrepet subjektivering blir av Biesta (2021) framheva som «...hvordan elevene kan være/bli selvstendige subjekter og ikke bare forbli objekter for andres ønsker og ledelser» (s.59). Biesta (2021) skriv at undervisning dreier seg om «...å åpne eksistensielle muligheter for elevene, det vil si de muligheter i eleven som de kan bruke til å utforske hva det kan bety å eksistere som subjekt i og sammen med verden» (s.21). Vidare peikar han på at dette er motsatsen til undervisning som framstår som kontroll, og der elevane vert forstått som objekt (Biesta, 2021, s.21). Biesta (2021) viser til Hannah Arendt (1977) sin tanke om at å finnast

som frie subjekt handlar om å eksistere utan påverknad utanfor seg sjølv (s.20). Slik tolkar eg at eit viktig element i subjektiveringa er fridom.

Eit viktig poeng for Biesta (2021) er at desse tre domena ikkje kan skiljast frå kvarandre, og at dei fungerer i ein relasjon med kvarandre (s.59). Desse tre domena skil seg frå kvarandre, men dei dannar grunnlaget for spørsmålet om kva vi vil oppnå med elevane, og spørsmålet om kva vi ynskjer at elevane våre skal oppnå (Biesta, 2021, s.59). For å sikre at vi oppnår det vi ynskjer å oppnå med opplæringa, må ein stille seg spørsmålet om utdanninga sitt føremål, altså kva utdanninga er til for, meiner Biesta (2021, s.59). Dei tre domena det er gjort greie for over krev alle at ein stiller spørsmålet om føremålet med opplæringa, og ein må stille seg spørsmålet om kva ein vil oppnå innanfor kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2014, s.157).



Figur 1: Oversikt over Biesta (2014) si tredeling av føremålet med opplæringa

For Biesta (2014) er spørsmålet om utdanninga sitt føremål eit spørsmål om kva utdanninga «er til for» (s.156). Når vi meistrar å setja ord på kva vi ynskjer å oppnå, kan vi vurdere om det vi held på med fører oss nærmare målet (Biesta, 2014, s.156). Når Biesta (2014) peikar på at dei tre dimensjonane av opplæringa sitt føremål må sjåast i samanheng med

kvarandre, meiner han at spørsmålet om kva utdanninga «er til for» med omsyn til dei tre dimensjonane (Biesta, 2014, s.157). Figur 1 syner opplæringa sitt føremål på den måten Biesta (2014) sjølv framstiller den, i eit venn-diagram (s.157). Dei tre dimensjonane av opplæringa sitt føremål overlappar kvarandre og får følgjer for kvarandre, Biesta (2014) omtaler det som synergieffektar (s.157). Samstundes peikar han på at det eksisterer moglege konflikhtar mellom dei tre dimensjonane, og at det ein «vinn» innan ein dimensjon kan føre til «tap» innan ein annan (Biesta, 2014, s.158). Pedagogiske aktivitetar ein førete seg må difor alltid vurderast opp mot desse tre dimensjonane, og slik fortelja om ein har eit balansert forhold mellom det ein vinn og det ein tapar (Biesta, 2014, s.159). I lys av lekser er dette av relevans fordi det reiser spørsmålet om leksene, som pedagogisk aktivitet, har eit balansert forhold mellom det ein eventuelt vinn og tapar innan dei tre dimensjonane.

Føremålet med opplæringa er også formulert i *Overordna del – verdiar og prinsipp for grunnopplæringa*. Her er formuleringa «Alle elevar er ulike, og kva som er eleven sitt beste, er eit kjernesporsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må alle som jobbar i skolen, svare på på nytt kvar dag.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her blir det peika på at å stille spørsmål om kva vi ynskjer å oppnå for elevane, og kva vi ynskjer at elevane skal oppnå, er nødvendig. Dette er slik eg forstår det, det Biesta (2014) peikar på, når han seier at ein må vurdere praksis opp mot føremålet. I lys av lekser blir dette relevant fordi ein må stille seg spørsmålet om dei lekser som blir gitt er til elevane sitt beste, og slik er med på å leggja til rette for at ein oppnår målet med opplæringa. Vidare blir det i overordna del peika på at ei kontinuerleg vurdering av målet med praksis, og skjønsmessig vurdering av spennings-situasjonar mellom å stille krav og støtte, er dilemma innan lærarprofesjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er noko Biesta (2014) også peikar på, når han viser til synergieffektar og konflikhtar som oppstår mellom dei tre domena. Slik kan vi forstå at Biesta (2014) si argumentering for at opplæringa skal tene tre funksjonar, også gjer seg gjeldande for den pedagogiske praksisen i norsk skule.

2.2 Bourdieu: habitus

Eit anna element som gjer seg gjeldande i denne samanheng, i tillegg til opplæringa sitt tredelte føremål, er habitus. Eg kjem attende til korleis habitus gjer seg gjeldande i skulen. Fyrst vil eg gjere greie for habitusomgrepet. Det sosiale miljøet vi er ein del av, er automatisk

med på å forme tankar og handlingar på ein naturleg måte. Pierre Bourdieu omtaler slike innlærte tanke- og handlemåtar som habitus (Bourdieu, 2006, s.53). Habitus handlar slik om at fortida lev vidare i notida, fordi det er eit nærvære av erfaringar frå fortida som styrer vårt tanke- og handlingsmønster (Bourdieu, 2006, s.57). I habitus vert våre erfaringar og vår historie reflektert gjennom våre oppfatningar, tankar og handlingar. Slik seier Bourdieu (2006) at menneske tilpassar seg verda. Ein kan omtale dette som internaliserte tanke- og handlingsmønster som ligg i ubevisstheita, og dei ulike tankar og handlingar inngår som ein naturleg del av oss – dei er kroppsleggjorte (Bourdieu, 2006, s. 60). Omgrepet habitus vert av Bourdieu forstått som ein del av sosialiseringa (Bourdieu, 1995). Det å tileigne seg erfaringar om kva som er rett og gale, utan at ein reflekterer over at dette er læring. Ved at habitus er kjelda til ubevisste strukturar, dannar det grunnlaget for å påstå at det er årsaka til at uhensiktsmessige praksisar held fram, fordi ingen stiller spørsmål ved dei. Slik kan ein seie at uhensiktsmessige praksisar opprettheld urettferdige hierarki i samfunnet, meiner Bourdieu (1995). Desse uhensiktsmessige praksisane må avdekkjast for å skape endring og utvikling. Gjennom habitusomgrepet skildrar Bourdieu korleis menneske tileignar seg normer og verdiar som styrer menneskets oppfating, tankar og handling. Dette er ifølgje Bourdieu handlingsmønster som blir internalisert, og slik vert med menneske livet ut.

Zachrisen (2013) set Bourdieu sitt habitusomgrep i samanheng med John Dewey sitt omgrep *vane*, som vert forstått som «danningen av følelsesmessige og intellektuelle holdninger», og at vanen handlar om i kva grad vi møter og handterer ulike utfordringar på (s.42). Ho peikar vidare på at habitus ikkje må forståast som mønster som er mekaniske og repeterande (Zachrisen, 2013, s.43). Zachrisen (2013) viser til Bourdieu (1999) at dei umiddelbare reaksjonane vi har byggjer på internaliserte tanke- og handlingsmønster (s.44). Det tyder at under gitte omstende kan habitus endre seg, fordi det eksisterer læringspotensiale i alle situasjonar (Zachrisen, 2013, s.43). Ho peikar på at ansvaret for å reflektere ovanfor internaliserte tanke- og handlingsmønster i barnehagen er dei voksen sitt ansvar (Zachrisen, 2013, s.44). Biesta (2021) peikar også på at det er dei vaksne sitt ansvar å reflektere over praksis (s.59). Han peikar på at dersom det er slik at all pedagogikk fungerer i relasjon til kvalifisering, sosialisering og subjektivering, må ein reflektere over og ta ansvar for verknadene av sine val opp i mot dei tre føremåla med opplæringa (Biesta, 2021, s.59). Biesta (2021) presiserer vidare at det tredelele føremålet med opplæringa må brukast «som

grunnlag for å angi og rettferdiggjøre det vi ønsker å oppnå med elevene våre, og hva vi ønsker at elevene skal oppnå» (s.59). Dette syner samanhengen mellom det Zachrisen (2013) peikar på som essensen i å endre habitus. Dersom det er slik at ein kan forstå at skulen har sine vanar, og forstå vanane som habitus, er det i følgje Zachrisen (2013) og Biesta (2021) nødvendig å reflektere over desse vanane for å vurdere om tankane og handlingane i den pedagogiske praksisen fungerer i relasjon til opplæringa sitt føremål.

Det vert peika på over at det under gitte omstende er mogleg å endre habitus. Bjørnhaug (2002) peiker på at dette er vanskeleg (s.164). Fordi habitus er, som allereie nemnt, kroppsleggjort. Bjørnhaug (2002) peiker på at habitus ynskjer å «være i en overensstemmelese med omgivelsene, passe inn, være som «fisken i vannet»» (s.164). Å kjenne at ein passar inn gjev ei kjensle av tilfredsstilling, positive kjensler, medan å kjenne at ein ikkje passar inn gjev negative kjensler (Bjørnhaug, 2002, s.164). I denne studien er dette av relevans for korleis ein kan forstå det foreldra seier, men og korleis ein kan forstå den opplæringstradisjonen som eksisterer i skulen. På bakgrunn av det som er gjort greie for om habitus, er det nærliggjande å tenke at det er dei voksne sitt ansvar å reflektere over praksis som er internalisert i tankar og handlingar. Dette kan vere med på å gjere greie for og underbygge at skulen som eining har sin eigen habitus, og at internaliserte tanke- og handlingsmønster i opplæringstradisjonen kan vere vanskeleg å avdekke.

2.2.1 Skulen sin habitus

Over er det gjort greie for omgrepet habitus. Omgrepet gjer seg gjeldande i skulesamanheng, fordi det er mogleg å antyda at det eksisterer internaliserte praksisar innanfor skulen som eining som ein ikkje reflekterer over. Sjølv om skulen ikkje er eit menneske som tilpassar seg verda ved å ha internaliserte tanke- og handlingsmønster, så er framleis skulen ei eining som kan forståast som eit sosial miljø, med internaliserte tanke- og handlingsmønster og der ein kan gå ut i frå at erfaringar frå fortida lev vidare i notida, og slik styrer tankar og handlingar i opplæringa. Det er nødvendig å presisere at enkelte tankar, handlingar og erfaringar frå fortida kan vere nødvendige og nyttige å handle ut i frå også i dag, fordi det er handlingar som har oppstått som motvekt til at uhensiktsmessige praksisar skal halde fram. I denne samanheng er det nærliggjande å tenke at lovtækstar og

styringsdokument er med på å styre opplæringa vekk frå slike uhensiktsmessige praksisar som til dømes at samisk-språk har vorte ein del av grunnopplæringa, framfor at det ikkje vart anerkjent som opplæringspråk. Samstundes kan ein peike på at ikkje alle erfaringar frå ei svunnen tid passar inn i dagens skule. Dette kan dreie seg om pedagogiske aktivitetar som til dømes ikkje fremjar lærelyst, men som har måling og resultat i fokus og slik reduserer eleven til eit objekt for andre sine ynskjer. Habitus gjer seg slik gjeldande i skulesamanheng, fordi den kan vere med på å styre tankane om kva utdanninga er til for, og kva føremålet med utdanninga er.

Bourdieu sitt habitusomgrep kan setjast i samanheng med Hattie (2013) som viser til Shermer (1997) når han skildrar at vi menneske har ein tendens til å tru på det vi gjer, sjølv når det ikkje verkar (s.368). Dette skjer ved at ein vurderer praksis ut frå tidlegare erfaringar, og slik kjem inn i eitt og same spor (Hattie, 2013, s.369). Hattie (2013) snakkar imidlertid om menneske, slik Bourdieu gjer, likevel er det nærliggjande å setja eit likskapsteikn mellom ein person sin habitus og skulen som eining sin habitus. Dette fordi opplæringstradisjonen kan vere kjenneteikna ved at vi handlar ut i frå tidlegare erfaringar om kva som fungerer og ikkje, utan å reflektere om det tener målet med opplæringa og kva den er til for.

Opplæringstradisjonen er også kjenneteikna ved at det er menneske som gjennomfører handlingane og set dei ut i livet, og slik meiner eg at det er mogleg å trekkje parallellar til at habitus påverkar opplæringstradisjonen. Vidare vert det referert til at lærarar aksepterer eigen praksis, ut i frå innsatsen og haldninga om «gjort så godt eg kan» (Hattie, 2013, s.369). Å vidare leite etter stadfesting på eigen praksis og det faktum at ein treng trygghet, kontroll og enkle løysingar, gjer at ein byggjer opp eit slags forsvar mot endring (Hattie, 2013, s.369). Dette kan syna seg som skulen sin habitus fordi lærarane som eit kollektiv kan byggje opp eit felles forsvar mot endring, fordi det eksisterer internaliserte tanke- og handlingsmønster som det er ei ubevisst felles forståing for.

Ein som peikar på skulen sin habitus er Arne Jordet (2020, 2021). Han nyttar krenking som inngang til skulen sin habitus der han seier at dette er noko som er innvevd i skulen sin opplæringstradisjon, og slik er utfordrande å avdekkje (Jordet, 2021). Jordet (2020) stiller også spørsmålet: «hva må skolen gjøre for at alle barn kan lykkes i skolen, slik at hver elev får en opplevelse av å være ivaretatt og å bli sett og møtt som et helt menneske gjennom hele

grunnopplæringen?» (s.38-39). Eg forstår det som viktig at dette spørsmålet vert stilt i samanheng med leksene også, kva må ein gjere for at leksesituasjonen skal vere ei positiv oppleving, der barna kjenner seg både møtt og sett som eit heilt menneske? Leksene er trass alt ein del av heile grunnopplæringa, som Jordet (2020) stiller sitt spørsmål innan.

Dette er relevant i denne samanheng fordi vi finn stor variasjon mellom dei som meistrar skulen godt og finn sin plass, og mellom dei som ikkje finn plassen sin og kjenner på opplevingar av å mislukkast (Jordet, 2020, s.44). Det er ikkje brå overgangar mellom å meistre eller ikkje meistre, eller å finne sin plass eller ikkje, men dette er ytterpunkt på ein skala elevane beveger seg på (Jordet, 2020, s.44). Desse erfaringane med å lukkast eller mislukkast er med på å forme elevane si oppfatning av seg sjølv og sin verdi (Jordet, 2020, s.61). Jordet (2020) viser til Bloom (1976) når han seier at «elevens psykiske helse vil styrkes om de fra første dag får vedvarende erfaringer med å lykkes i skolen» (s.62). Motsett peikar Jordet (2020) på at det er ei utfordring for individa det gjeld å dagleg erfare at ein ikkje meistrar skulen sitt innhald og praksisformer, «både for den enkelte som rammes, og for den nærmeste familie». Denne gruppa får ikkje dei meistringserfaringar ein viser til som positivt for utviklinga av den psykiske helsa (Bloom, 1976 i Jordet, 2020, s.62). Ut i frå dette kan ein forstå at skulen har ei sentral rolle i utviklinga av sjølvbilete og oppfatninga av sin eigen verdi som menneske. Jordet (2020) peikar på at det rammar eit barn si oppfatning av kva verdi dei har, kven dei er, kva dei kan og forventingar til eiga framtid, dersom dei stadig kjenner på kjensla av å mislukkast (Jordet, 2020, s.20). Slik eg ser det må lekser som del av skulen sitt innhald og praksisformer leggja til rette for meistring, og vere tilpassa elevane sine evner og føresetnader for at dei ikkje skal vere bindeleddet mellom negative meistringserfaringar og dårleg sjølvbilete. Dette peikar i retninga mot ein skule som gjennom sin praksis ikkje fungerer for alle, og der ein kan spørje seg om kjernes spørsmålet om elevane sitt beste vert stilt på nytt kvar dag av dei som jobbar i skulen. Kanskje er dette ein del av skulen si habitus, at ein ikkje stiller spørsmål om barnet sitt beste i stor nok grad, kontinuerleg og på nytt kvar dag, sidan ein kan finne haldepunkt for at skulen sine praksisformer ikkje alltid fører til dei nødvendige meistringsopplevingane som Jordet (2020) peiker på.

Hattie (2013) peikar på at eit mål i skulen er å tenne barna si lærelyst, framfor å setje prestasjonar og resultat i sentrum. Ein skulekultur som har læring framfor prestasjon i fokus,

vil difor vere føremålstenleg for elevane sin trivsel og utvikling (Hattie, 2013). Hattie omtaler «the engagement problem», og Jordet (2020) føl opp med å oppfatte dette som skulen sitt hovudproblem (s.38). Engasjement vert forstått som det å vere oppteken av noko og syne det gjennom handling (Hattie, 2013, s.91). Norsk skule har ei utfordring med å engasjere elevane, og Jordet (2020) viser til Klette (2007) når han seier at det er utvikla ein minimumsinnsatskultur (s.49). Dette kan ein forstå som ein kultur som har mål om å gjennomføre skulearbeid, og oppnå best mogleg resultat, ved å gje minst mogleg innsats. Lavt engasjement og minimumsinnsatskultur vert av Jordet (2020) forstått som skulen sine patologiar.

I tråd med Jordet (2020) si forståing av skulen sine patologiar, er det relevant å trekkja inn det Biesta (2014) forstår som mål- og resultatorientert undervisningspraksis. I lys av dei tre domena Biesta (2014, 2021) omtaler, vil ei mål- og resultatorientert undervising peike mot eleven som objekt. Undervisningspraksisen står i fare for å verdsetja det som kan målast. Det er nærliggjande å tenke at når lekser er repetisjon og trening av grunnleggjande ferdigheiter, er det ein undervisningspraksis som er orientert mot mål og resultat. Det blir og peika på at lekser som blir fulgt opp av læraren har best effekt. På bakgrunn av dette kan ein antyda at ein er avhengig av å gje oppgåver utanfor ordinær skuletid som kan sjekkast. Eg skal ikkje påstå at det er det ein må, og at det ikkje kan finnast kreative og snedige løysingar på leksene. Likevel syner Hattie (2013) at tryggleik, kontroll og enkle løysningar, samt opplæringstradisjonen med å stille spørsmål, kjenneteiknar praksis. Dette meiner Hattie (2013) er mekanismar som forsvarer ein mot endring. Skrefsrund (2018) peikar på at mål – og resultatorientering kan gje overflatiske diskusjonar om kva som er effektiv og verdifull læring (s.304). Ut i frå dette stiller eg spørsmål ved om leksepraksisen er ein del av skulen sin habitus, der måling, kontroll og oppretthalding av «læringstrykket» vert vektlagt større verdi enn tillit og fridom som er ein sentral del av domenet *subjektivering*.

Over er det gjort greie for utfordringar ein har med elevengasjement i opplæringa. Jordet (2020) peikar på at det har utvikla seg ein kultur for å oppnå best mogleg resultat, samstundes som ein skal gjere minst mogleg undervegs. Det er ei utfordring at opplæringa ikkje legg meir til rette for elevane til å utforske og utfalde seg gjennom sin praksis (Jordet, 2021). Jordet (2021) forstår desse utfordringane som ei krenking av elevane. I lys av lekser er

dette av relevans fordi dei kan vere med på å dyrke ein kultur med minimumsinnsats. Det kan dreie seg om å ikkje skrive meir enn svaret på matematikkoppgåvene, eller det kan dreie seg om at ein annan elev eller foreldra gjer leksene for ein. Jordet (2021) skildrar at det er systemet som dannar grunnlaget for desse krenkingane. Ser vi dette i lys av habitusomgrepet kan vi antyde at hovudutfordringane med lekser er internalisert i ein praksis som har eksistert over fleire tiår. Hattie (2013) løftar fram 200 år gammal opplæringspraksis i klasserommet, som er kjenneteikna ved å stille spørsmål i tillegg til tileigning av overflatekunnskap, noko som framleis kjenneteiknar praksis ute i skulen (s.372). Jordet (2020) peiker på at foreldre ofte oppfattar opplæring som eit uttrykk for tradisjonar (s.110). Leksepraksisen er ein praksis som har eksistert tilbake i generasjonar, og i følge Holte (2018) rapporterer lærarar at dei gjev lekser på vane. Dersom lekser vert gjeven på vane, er det nærliggjande å tenke at ein ikkje reflekterer over på kva måte leksene tener det tredelte føremålet med opplæringa. Zachrisen (2013) koplar habitus opp til vane, og meiner at vane handlar om i kva grad vi møter og handterer utfordringar (s.42). Då lærarar rapporterer at dei gjev lekser på vane, kan det vere nærliggjande å tenke at det er ein del av skulen sin habitus å gje lekser utan å vurdere i kva grad det tener opplæringa sitt tredelte føremål. Dette kan vere med å støtte opp under det Valderom (2016) peikar på, når han antyder ein leksepraksis som lev vidare, uavhengig av om den er bra eller dårleg.

Denne studien har foreldreperspektivet på leksesituasjonen i heimen i sentrum. Som allereie vist er fenomenet lekser ein sentral del av skulen sin praksis. Det er difor nærliggjande å tenkje at foreldra har erfaringar med egne barn sine reaksjonar på eventuelle meistringserfaringar eller fråvær av desse. Jordet (2020) peiker på nettopp det at manglande meistringserfaring påverkar den det gjeld, og den nærmaste familie. Det er difor nærliggjande å tenke at barn som finn sin plass og har meistringserfaringar syner dette, og slik påverkar den nærmaste familie. Spørsmålet Jordet (2020) stiller, som er nemnt innleiingsvis i dette kapitlet, set fokus på korleis kvar elev skal kjenna seg sett og ivareteken *gjennom heile grunnopplæringa*. Med bakgrunn i at majoriteten av skular pålegg elevane oppgåver etter skuletid, er dette ein del av heile grunnopplæringa. Erfaringane til foreldra kan reflektere skulen sin habitus. Fordi habitus kan endrast under visse føresetnader, og ein av desse føresetnadene er å kritisk reflektere over eksisterande praksis, vert det viktig å få kjennskap til foreldreerfaring med fenomenet lekser.

3.0 Metodisk tilnærming

Med intensjon om å svare på problemstillinga «**korleis erfarer foreldre til barn i grunnskulen lekser og lekkesituasjonen i heimen, og korleis plasserer erfaringane lekser i forhold til opplæringa sitt tredelte føremål?**» har eg i denne studien nytta ei kvalitativ tilnærming. Føremålet med studien er å undersøke foreldre sine erfaringar med lekser og lekkesituasjonen i sin heim, og det er difor valt semistrukturerte, kvalitative forskingsintervju med fire foreldre.

I sjølve metodekapittelet vil det bli gjort greie for det fenomenologi som overordna vitskapsteoretiske perspektivet i denne studien, vidare vil det gjerast greie for det kvalitative forskingsintervjuet, intervjuguiden, korleis utval studien byggjer på og korleis informantane vart rekrutterte. Deretter vil eg skrive ut korleis intervjuet vart gjennomført og kva etiske vurderingar eg har teke undervegs. For meg har dei etiske vurderingane vore ein stor del av prosessen, og eg har valt å skrive ut denne dele på ein nøyen og strukturert måte. Dette for å gjere lesaren kjent med dei etiske vurderingane, og grunngevingane for dei val som er tekne. Til slutt vil eg kommentere analysen av resultatata og gå inn forskingsprosjektet sin kvalitet. Gjennom kapittelet vert dei metodologiske implikasjonane som er gjort sett i samanheng med relevansen for dette prosjektet og den tilhøyrande problemstillinga.

3.1 Vitskapsperspektiv

Denne studien er fyrst og fremst ute etter å undersøke foreldra sin erfaring med lekkesituasjonen i heimen. Postholm (2020) skriv at «menneske lever og handler i sosiale fellesskap. Hva som skjer i slike sosiale prosesser, kan vere vanskeleg å fange opp (...)». Ved hjelp av kvalitativ metode kan vi studere desse sosiale fellesskapa, og dei menneskelege handlingane (Postholm, 2020). Å forske kvalitativt handlar om å studere menneskeleg perspektiv og kvardagshandlingar (Postholm, 2020, s.17). I sentrum for kvalitativ forskning er handlingspraksis, og deltakarar i slike studiar får moglegheit til å fortelja om erfarte fenomen frå røynda (Postholm, 2020, s.17). I denne studien er det eit ynskje at foreldra skal kunne fortelja om sine erfaringar med lekser og at eg som forskar skal få kjennskap til deira livsverd gjennom det foreldra har erfart om fenomenet. Opphavet til kvalitativ forskning og dei perspektiva har utvikla seg frå ei interesse om å høyre stemma til menneske som har hatt

liten eller ingen moglegheit til ytring (Postholm, 2020, s.17). Kvalitative metodar ynskjer å få ei djupare forståing for korleis menneske lev sine liv (Thagaard, 2018, s.11). Målsetjinga innan kvalitative studiar er å oppnå forståing for sosiale fenomen (Thagaard, 2018, s.11). Med utgangspunkt i opphavet til kvalitativ forskning og interessa i å høyre stemma til dei som i samfunnet har lita stemme i møtet med etablerte kulturar, er det valt å fokusere på foreldrestemma i denne studien. Det vert peika i lovtekstar og politiske dokument på at «opplæringa skal skje i samråd med heimen». Korleis foreldra erfarer lekkesituasjonen i heimen som sosialt fellesskap og deira perspektiv på lekser, er difor av interesse for denne studien.

Kvalitative studiar kan ein plassere innan det konstruktivistiske paradigme (Postholm, 2020, s.21). Dette paradigmet er kjenneteikna av at mennesket sin subjektivitet betyr noko for korleis vi forstår verda, og at menneske er intelligente, reflekterte og sjølvstendige (Moses & Knutsen, 2019, s.9). I staden for å søkje ei objektiv sanning, vil konstruktivismen søkje etter ei djupar meining bak menneskelege handlingar (Moses & Knutsen, 2019, s.10). Dersom ei handling verkar meningsfull for eit menneske, vil dette truleg påverke deira handlingsmønster (Moses & Knutsen, 2019, s.10). I denne studien kjem dette til uttrykk gjennom kva foreldra fortel om sine handlingar, sett i samanheng med deira erfaringar. Korleis ein forelder vel å støtte, oppmuntre og hjelpe barnet sitt med lekser, har ut i frå denne forståinga samanheng med kva foreldra opplev som meningsfullt. Postholm (2020) skriv at kunnskap er:

«...en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker. (...). Kunnskap er derimot i stadig endring og fornyelse. Konstruktivistisk tradisjon kan derfor ses på som en brobygger mellom menneske og den verdenen som han eller hun oppholder seg og handler i. Det betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse» (s.21-22).

I denne studien har dette relevans fordi det er foreldra sine erfaringar som er i sentrum. Det er etter mi meining viktig med innsikt og ei djupare forståing for foreldra sine erfaringar med lekser, fordi dei er ein sentral del av det å sjå korleis skulen sin praksis faktisk fungerer heime. Ontologiske spørsmål ein kan stille i kvalitativ forskning er kjenneteikna ved at røynda

vert forstått som noko menneske konstruerer i samhandling med andre menneske og som deltakarar i samfunnet (Bryman, 2016, s.375). Røyndane vert slik forstått som noko som er konstruert av menneske, og ikkje noko som er fast bestemt. Ontologi handlar om kva som er og kva som kan bli kjent for andre, og forskaren si oppgåve er å forsøke å forstå og løfte fram meininga folk har konstruert ut i frå sine erfaringar (Postholm, 2020, s.34). I denne studien er dette relevant fordi det er mi oppgåve som forskar å prøve å løfte fram meininga i det som foreldra her har konstruert som røyndane ut i frå si livsverd og sine erfaringar.

Epistemologisk skriv Bryman (2016) at kvalitativ tilnærming til forskning byggjer på ei forståing av at det er menneske sine tolkingar av den sosiale verda dei er ein del av, som er kjeldene til kunnskap om røyndane (s.375). Dette er relevant for denne studien fordi det er foreldra sine erfaringar og perspektiv som er i sentrum. Deira tolkingar av sin eigen situasjon er kjelde til kunnskap om deira røyndane. I denne studien er dette relevant fordi foreldra fortel om sine eigen erfaringar med lekkesituasjonen i heimen. Alle forteljingar foreldra har om sitt møte med heimearbeid, er med på å seia noko om korleis dei forstår veda. Gjennom intervju vil foreldra få moglegheit til å fortelje om sine handlingar, som dei gjer fordi dei verkar meiningsfulle for den enkelte.

Det er foreldra sine erfaringar som dannar empirigrunnlaget i denne studien. Dette inneberer at eg som forskar operer innanfor fenomenologien. Kvarv (2010) peikar på at fenomenologi er læra om det som viser seg (s.87). Fenomenologien tek utgangspunkt i det subjektive, og ein er på søken etter ei djupare forståing av den subjektive opplevinga. Det er forståinga av, og innsikt i, livsverda til menneske som er i fokus, dette fordi det er menneske som konstruerer røyndane (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.169). I fenomenologien er forståing og innsikt i livsverda til menneske i forskaren sitt fokus, og det er vanleg å analysere meiningsinnhald (Johannessen et al., 2016, s.169). Dei metodologiske implikasjonane i denne studien, må difor vere i tråd med dette. Innan fenomenologien prøver forskaren å forstå menneska han undersøker, og fokuset er rette mot korleis deltakaren forstår eller har forstått ein situasjon. Målet med studien min er å få ei djupare forståing av foreldreperspektivet på lekser. Foreldre er ein stor ressurs for barnet og for læraren. Korleis foreldra forstår og erfarer sin eigen situasjon er difor ein viktig del av

studien. Lekser er ein stor del av desse informantane si livsverd. Å søkje etter den djupare meininga bak deira subjektive opplevingar av situasjonen er føremålet med studien.

3.1.1 Fenomenologi

Denne oppgåva har som mål å setja søkelyset på foreldre sine erfaringar med lekkesituasjonen i heimen. Det er ein empirisk studie av det foreldre erfarer, og data vil verte samla inn gjennom kvalitative intervju. På bakgrunn av at studien ynskjer å få innsikt og ei djupare forståing av foreldra sine erfaringar med lekser, er dette ein studie som er i samsvar med eit fenomenologisk vitenskapsperspektiv. Sentralt innan fenomenologien står den subjektive forståinga, og ein er på søkjen etter den djupare meininga bak enkeltindivid sine erfaringar (Thagaard, 2018, s.36). Foreldra sine tankar, refleksjonar og perspektiv vert sett på som kjeldene til kunnskap i denne studien. Om fenomenologien skriv Thagaard (2018) at:

«fenomenologiske studier utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. Fenomenologisk orienterte forskere beskriver der trekk som er felles ved de erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for. De felles erfaringer deltakerene har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer.» (s.36).

Postholm (2020) peikar på at fenomenologien både tek utgangspunkt i filosofi og psykologi (s.41). Innan psykologisk fenomenologi er individet i fokus, og målet med forskingsprosjektet er å få tak på enkeltindivid sine opplevingar og erfaringar (Postholm, 2020, s.41). Det er denne forståinga som er nytta i denne studien, då det er foreldre som enkeltindivid sine opplevingar og erfaringar som er i fokus. Innan psykologisk fenomenologi er det eit mål for forskaren å setja fleire enkeltindivid sine opplevingar og erfaringar i samanheng (Postholm, 2020, s.41). I denne studien er det gjennomført fleire intervju med foreldre, og det er mi oppgåve som forskar å undersøke korleis desse foreldra erfare og opplev fenomenet lekser kvar for seg. Fenomenologisk filosofi er knytt til Husserls filosofi som byggjer på at forskaren skal oppnå vitenskapleg kunnskap gjennom studiar av erfaring (Postholm, 2020, s.42). Postholm (2020) skriv at intensjonalitet er eit viktig omgrep innan Husserls filosofi, og ho viser til Moustakas (1994) når ho skriv at «etter hvert som menneske gjør nye erfaringer, vil deres oppfattelse, meninger og forståelse utvikles videre. På den måten er menneske i stadig utvikling i møtet mellom sin bevissthet og den livsverdenen det lever og handler i» (s.43). I

denne studien har dette betydning for korleis foreldra erfarer og opplev lekser, fordi dei har alle fleire barn på ulike trinn. Der er mogleg å hevde at foreldra sine uttalte erfaringar er dynamiske, og ved å stille oppfølgjings spørsmål i min studie fekk eg ved fleire høve svar som «det har eg ikkje tenkt på, men når du seier det slik» eller «eg har ikkje tenkt på dette før, men sidan du spør så tenker eg at...». Dette synleggjer at foreldra sine oppfatningar, meiningar og forståingar er i stadig utvikling, og at det blir skapt ei forståing av erfaringane og handlingane i interaksjon med meg som forskar.

I tillegg til fenomenologi, vil hermeneutikken ha relevans for å svare på problemstillinga i denne studien. Hermeneutikken framhevar viktigheita av å fortolke folk sine handlingar gjennom å fokusere på eit djupare meiningsinnhald (Thagaard, 2018, s.37). Denne studien har foreldre sine erfaringar med fenomenet lekser i heimen i fokus. Gilje og Grimen (1993) skriv at ein som samfunnsforskar innan hermeneutikken må forstå og fortolke noko som alt er fortolkingar (s.145). Det vil vere ein del av denne studien, å tolke det som er foreldra sine fortolkingar av fenomenet lekser i heimen. Meiningsinnhaldet som foreldra bidreg med, vil bli tolka og forstått av meg som forskar, samstundes som deira ytringar representerer deira egne fortolkingar av sin eigen situasjon. I tråd med Gilje & Grimen (1993) vil mi forforståing vere grunnpilaren for at eg skal kunne utforske meininga med empirien, dei erfaringane som foreldra formidlar til meg. Min bakgrunn frå kontaktlærarrolla som lærar, har gjort at eg har samtala med mange ulike foreldre i utviklingssamtalar og elles om temaet i denne studien, dette vil påverke korleis eg tolkar og forstår det foreldra i denne studien formidlar til meg. Eg er likevel oppteken av at eg så langt det er mogleg, er audmjuk og var på mi forforståing, slik at eg kan møte informantane sine erfaringar med størst mogleg grad av openheit.

3.2 Det kvalitative forskingsintervju

Intervju er den mest brukte metoden innan kvalitativ forskning, og det er ein metode som er knytt til ein fortolkande tradisjon innan vitskapsteorien (Bryman, 2016, s.375, 466). For denne studien betyr det at det er ein samheng mellom dei overberande vitskapsteoretiske perspektiva og metoden. Intervjusamtalar legg til rette for å få innsikt i menneske sine refleksjonar og forståingar av sin eigen situasjon (Thagaard, 2018, s.11). I følgje Thagaard (2018) er «formålet med et intervju er at vi får fyldige og omfattende kunnskaper om

hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har (...)» (s.90). Thagaard (2018) viser vidare til Gubrium og Holstein (2012) som peiker på at intervju er eit samarbeid mellom intervjuar og informant. Intervjuet er ein fortolkande praksis der begge partar samarbeider om å skape mening i det som vert sagt, og der begge bidreg til å skape forståing for informanten sine erfaringar (Thagaard, 2018, s.90).

I denne studien eignar det kvalitative forskingsintervju seg best, fordi ein søker etter nokon sine erfaringar. Desse kjem best fram gjennom samtale (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Eg har valt å nytte meg av denne metoden for å prøve å få ei djupare forståing og innsikt i foreldra sine erfaringar med leksestundna i heimen. Formålet med studien er å få ei djupare innsikt i foreldra si livsverd. For å få tilgong til denne livsverda eignar det seg med kvalitative intervju.

3.3 Intervjuguide

I denne studien er det valt å nytte semistrukturerte intervju for å best kunne svare på problemstillinga. Denne intervjumetoden har sine styrkar ved at det er ein viss struktur som sørger for at intervjuar kjem innom tematikken som er sentral for å svare på problemstillinga (Bryman, 2016, s.467). Samstundes er det ein viss fleksibilitet i denne intervjuforma, som fører til at informantane kan vere med å forme intervjusituasjonen (Bryman, 2016, s.468). Tanggaard & Brinkmann (2012) skriv at det semistrukturerte intervjuet er eit resultat av interaksjon mellom intervjuaren sine spørsmål og informanten sine svar (s.26).

Intervjua som vil danne grunnlaget for denne studien, baserer seg på delvis strukturerte intervju. Eit slikt intervju er kjenneteikna ved at tema for intervjuet er bestemt på førehand, men rekkefylgja på spørsmåla vert avgjort undervegs (Thagaard, 2018, s.91). Denne intervjuforma gjer det mogleg å justere samtalen etter det informantene fortel. Det betyr at eg kan tilpasse spørsmåla til samtalen, og har moglegheit til å stille spørsmål som ikkje var fastlagt på førehand (Thagaard, 2018, s.91). Det er vanleg å utforme ein intervjuguide til semistrukturerte intervju. Det er også gjort til denne studien. Intervjuguiden inneheld spørsmålformuleringar som hjelper for at intervjuaren held seg innanfor tema, og desse

formuleringane har utgangspunkt i den formulerte problemstillinga. Øvst i intervjuguiden er problemstillinga presentert. Dette kan bidra til at intervjuaren ikkje mistar fokuset frå kva studien skal undersøke.

Det er lagt vekt på opne spørsmål i intervjuguiden. Thagaard (2018) skriv at spørsmåla må gje informantane lysta til å fortelja (s.97). Opne spørsmål legg til rette for dette. I tillegg til opne spørsmål, er det nokre spørsmålsformuleringar som er ute etter meir spesifikke hendingar. Dette gjev rom for å forstå informanten sine refleksjonar, i lys av konkrete hendingar (Thagaard, 2018, s.97). Utforminga av intervjuguiden har samanheng med den gitte problemstillinga og det som er kartlagt som mi forforståing i møte med temaet i studien. I dette ligg det ein baktanke med at foreldra skal komme med det positive knytt til leksestunda i heimen, deretter kjem spørsmål som kan ha eit meir negativt fokus. Dette er eit bevisst val eg har gjort med tanke på å få fram nyansane kring temaet. Det er eit velkjent fenomen at det negative kan dominere, framfor det positive, og difor er det viktig for meg å ha dei positive formuleringane øvst. Innleiingsvis i intervjuguiden er det lagt inn ein «tenke-skrive-aktivitet», der informantane skal skrive ned sine umiddelbare tankar med lekser. Dette er valt for å kunne finne ei djupare meining bak dei seinare refleksjonar. Eg har valt å leggja inn ein slik aktivitet for å danne meg eit overblikk over foreldra sine opplevingar av lekser. Det er naturleg å tenkje at foreldre som umiddelbart har eit positivt syn på lekser, også har ein velfungerande leksesituasjon i heimen, og motsett. Det er difor mogleg å antyda at foreldra sitt perspektiv på lekser vil komme tydleg fram i eit slik spørsmål, og informantane si livsverd vil mogleg påverke dette. Dei spesifikke spørsmåla som kjem seinare i intervjuguiden ynskjer å sjå informantane sine umiddelbare tankar med lekser i lys av erfaringane dei har gjennom konkrete situasjonar som «kva skjer i heimen når...?».

3.4 Informantar og startegi for utval

Kvalitative studiar er kjenneteikna av eit avgrensa tal med informantar. Med bakgrunn i at det er eit avgrensa tal med informantar, er det viktig at vi vel oss ein utvalsstrategi som er føremålstenleg for studien (Thagaard, 2018, s.54). For å best svare på problemstillinga i denne studien, er det føremålstenleg med eit strategisk tilgjengelegheitsutval. Strategisk utveljing er kjenneteikna ved å velja ut personar som har dei kvalifikasjonane som er nødvendig for å svare på problemstillinga (Thagaard, 2018, s.54).

Ei utfordring i kvalitative studiar kan vere å rekruttere informantar. Temaet i studiane er ofte kjenneteikna ved å røre ved personlege og nære tema, og formelle førespurnader kan vere utfordrande å få respons på (Thagaard, 2018, s.56). Å velja seg ein strategi for utval som sikrar eit utval av personar som er villige til å delta, vert difor viktig (Thagaard, 2018, s.56). Gjennom eit strategisk tilgjengelegheitsutval vil ein få personar som har dei kvalifikasjonar som er nødvendig for å svare på problemstillinga, og framgangsmåten for å velja ut informantar byggjer på deira tilgjengelegheit for forskaren (Thagaard, 2018, s.56).

Denne studien har hatt utfordringar i startfasen med å rekruttere informantar.

Snøballmetoden er valt ut som metode for å rekruttere informantar. Gjennom mitt nettverk som lærar har eg kontakta tidlegare kollega, og førespurt om dei har aktuelle kandidatar. Det vart sendt ut førespurnader til aktuelle kandidatar, og eg fekk respons frå to kandidatar i fyrste omgang. Av etiske omsyn har eg ikkje purra på førespurnaden min til dei som ikkje responderte. Eg har valt å tolke den manglande responsen som eit teikn på at vedkommande ikkje ynskjer å delta, og respektert dette.

På grunn av utfordringar med å rekruttere nok informantar innan mitt nettverk som lærar, valte eg å ta kontakt med fagleiaren i ei stor industribedrift. Eg spurte om vedkommande kunne spørje personalet i bedrifta si, om det var nokon som var interessert i å delta i studien min. Her fekk eg positiv respons frå ein person, og eg fekk tilgong på kontaktinformasjon gjennom deira fagleiar. I tillegg har eg teke direkte kontakt med andre personar som har dei eigenskapar eller kjenneteikn som er nødvendig for å svare på problemstillinga. Dei som har vore interessert har respondert, og vorte følgt opp vidare. Ved å gjere desse grepa fekk eg fire informantar frå ulike miljø, med ulik bakgrunn og med barn i ulik alder. I hovudsak har ikkje kjønn og bakgrunn interesse for denne oppgåva. Likevel meiner eg det er nødvendig å prøve å balansere utvalet, slik at ulike kjønn og bakgrunnar er representerte. Denne studien er sårbar for individuelle forskjellar, men å innhente informantar frå same miljø vil kunne gå utover gyldigheten til studien. Dette fordi ein kan risikere at informantane snakkar saman i forkant, og slik påverkar kvarandre. Ei slik påverking er ikkje noko som nødvendigvis er problematisk, men eg ynskjer å snakke med menneske som ikkje har ein relasjon til kvarander og kjenner til andre deltakarar i studien. Dette sikrar og anonymiteten til

deltakarane, slik eg ser det. Til slutt bestod utvalet i studien av fire foreldre, tre mødre og ein far. Informantane er innhenta frå ulike geografiske område, og dei tilhøyrer ulike miljø og ulike skular. Alle hadde meir enn eitt barn. To av informantane har barn på barnesteg/mellomsteg og to har barn på mellomsteg/ungdomssteg. Foreldra sin sosioøkonomiske status er ikkje av interesse for studien, og det er difor ikkje vektlag verdi i denne samanheng.

3.5 Gjennomføring av intervju

Thagaard (2018) framhevar intervjuet som ein dynamisk prosess, som er meningsskapande og der emosjonane spelar ei rolle (s.99). Vidare peikar Thagaard (2018) på at ein føresetnad for å få fyldig og god informasjon frå intervjuet, må det vere ein tillitsfull og fortruleg atmosfære. Dette får ein til gjennom å etablere god kontakt med informanten (s.99). Det Thagaard (2018) har framheva om intervjusituasjonen har bidrege til korleis eg har førebudd meg til intervju og på intervjurolla. Føremålet med mine førebuingar har vore å framstå som trygg i rolla som intervjuar, og formidle tydeleg kva eg leitar etter på ein måte som ikkje fekk følgjer for funna, slik at ikkje informantane vart uttrygge og haldt tilbake viktig informasjon. Eg har også vore medviten på å vere observant, lyttande og aktiv, slik at eg kan få tilgong på djupnekunnskap om foreldra i denne studien si livsverd.

På grunn av geografiske avstandar har eg gjennomført nokre av intervjua med fysiske møte, og nokre av intervjua digitalt og over telefon. Thagaard (2018) skriv at det er særleg aktuelt med digitale intervju når det er vanskeleg å få tak i informantar, og det gjev rom for å rekruttere frå større geografiske område (s.111). Det har vorte avtala stad og tidspunkt i god tid før intervjuet og på informantane sine vilkår. Eg har vore oppteken av at deltakaren skal kjenne seg ivareteken og viktig, både i dei fysiske, det digitale og i telefonintervjuet. Det høyrer og til saka at covid-19 pandemien og informantane sine eigne ynskjer til intervjuform har vore avgjerande. Eg har valt å imøtekomme den intervjuforma som informantane har gitt uttrykk for å føretrekkja. Etter beste evne har eg prøvd å møte deltakarane med eit ope sinn, og formidle at eg ikkje sit på eit fasitsvar eller at eg leitar etter ein fasit. Det har vorte lagt stor vekt på å presisere at eg er nysgjerrig på foreldra sine erfaringar. Som intervjuar opplevde eg både meg sjølv og deltakaren som rolegare i dei digitale intervju, enn i dei

fysiske. Eg har reflektert over kvifor dei digitale intervju kjentes meir komfortabelt ut for meg, og kvifor eg opplevde informantane som meir rolege. Det kan sikkert vere fleire grunnar for det, men ein av dei kan vere at begge var i miljø som dei kjente seg trygge i. Noko som igjen kanskje førte til at begge partar påverka kvarandre med at dei var rolege. Eg har og reflektert over at det at ein ikkje kunne sjå kvarandre under telefonintervju bidrog til at informanten oppfatta at det var saka som var av interesse, og ikkje nødvendigvis vedkommande som person. Det er nødvendig å presisere at dette er mine refleksjonar over intervju, og eg kan ikkje uttale meg om informantane opplevde det på same viset, sjølv om eg opplevde dei som rolege.

3.5.1 Pilotintervju

Larsen (2017) framhevar nødvendigeita av god planlegging før ein går i gong med datainnsamling (s.97). Eit av punkta ho peiker på som viktig i førebuinga til datainnsamlinga, er å gjennomføre eit pilotintervju. Dette for å teste ut korleis intervjuguiden fungerer i praksis. Med bakgrunn i dette gjennomførte eg pilotintervju på to ulike personar. Bakgrunnen for dette var å få trening i intervjusituasjonen, og for å teste ut spørsmålsformuleringa i intervjuguiden. Eg opplevde at spørsmåla var opne, og la til rette for at informanten kunne fortelja fritt. I tillegg vart eg merksam på at lekser er eit tema som engasjerer, og at kommentaren «du skjønner kva eg meiner» lett oppstod når informantane hadde utfordringar med å setja ord på det dei ville formidle. Å ha lav terskel for å spørja om utdjupande informasjon, og seia at eg ikkje forstod og be dei prøve å forklare vart viktig. Gjennom dette vart eg bevisst mi rolle som intervjuar i den grad at intervjuguiden krev at eg er aktiv, og stiller oppfølgjings spørsmål. Eg prøvde meg på å formulere desse oppfølgjings spørsmåla, men fann fort ut at eg aktivt måtte stille dei ut i frå kva informantane fortalte. Kva erfaring og perspektiv foreldra har på lekser er sårbart for individuelle skilnader, og spørsmåla kunne slik ikkje formulerast på ein annan måte enn å vere opne.

3.5.2 Intervju

Denne studien byggjer på intervju med fire forskjellige foreldre. Eg kom i kontakt med tre kvinner og ein mann. Dei har alle barn på ulike trinn i grunnskulen, og intervju byggjer på foreldra si heilskaplege erfaring med lekser i heimen. Dette fordi kvart einskild barn sin

situasjon ikkje er av interesse for studien. Det interessante for min studie er kva erfaringar foreldra har med lekser i heimen, uavhengig av barna sine styrkar og svakheiter. For foreldra var det likevel naturleg å snakke om barna på generelt grunnlag, då dette er ein vesentleg del av deira erfaringar. På bakgrunn av dette vart det avklara gjennom informasjonsskrivet og munnleg i forkant av intervjuet at eg ikkje har samtykke frå barna som deltakarar i dette prosjektet, og at dei berre skal omtalast på generelt grunnlag.

Under intervju vart det nytta diktafon. Informantane vart informert om dette. Dette var eit val eg tok for å gjere intervjusituasjonen roleg og oversiktleg, der eg kunne fokusere på det informantane sa og vere aktiv i møte med informantane. Eg valte likevel å notere litt undervegs basert på det informantane sa, knytt til mine oppfølgjingsspørsmål eller viss det var noko som var særleg interessant og som eg ville komme tilbake til.

Hovudfokuset mitt gjennom intervjuet var å gjere situasjonen trygg og komfortabel for informantane. Før diktafonen vart slått på, og sjølv intervjuet var i gong, nytta eg litt tid til det Kvale og Brinkmann (2015) omtalar som brifing (s.160). Under brifinga vart det fokusert på formålet med og rammene for intervjuet. Informantane fekk og moglegheit til å stille meg spørsmål i forkant. Slik kjente eg meg trygg på at informantane hadde forstått kva deltaking i min studie hadde å seie for dei, og at dei kunne gje eit fritt og uttrykkelig samtykke til deltaking. Ei erfaring som underbyggjer dette frå brifinga var at ein informant var uttrygg på deltaking, fordi vedkommande ikkje hadde oppfatta om studien var finansiert og bestilt av nokon som leita etter ei bestemt vinkling. Gjennom dette spørsmålet fekk eg som intervjuar god innsikt i uroa til informantane, og eg prøvde etter beste evne å trygge med måttige rammene og formålet med studien på ein tydeleg måte. Slik fekk eg som intervjuar og informantane ei felles forståingsramme for intervjuet.

Innleiingsvis vart informantane bedne om å skildre sine umiddelbare tankar med lekser. Eg forklarte informantane at dette var ein aktivitet for å setja i gong samtalen, og som ein inngong til meir konkrete spørsmål vedrørande problemstillinga. Spørsmåla frå intervjuguiden danna grunnlag for vidare samtale om temaet, og eg spurte om dei i naturleg rekkefylgje. Nokre spørsmål var ikkje nødvendig å stille, då informantane kom innom tematikken naturleg. Gjennom intervjuet merka eg meg fort at eg måtte nytta rolla mi for å få

informantane til å reflektere. Dei informantane som hadde eit tydeleg positivt/negativt syn på temaet, hadde utfordringar med å setja ord på kva som ikkje fungerte og/eller fungerte. For å få ei djupare forståing for informantane sine erfaringar og få innsikt i dei, måtte eg vere aktiv å stille nødvendige oppfølgjingsspørsmål kontinuerleg i kvart enkelt intervju.

I gjennomføringa av intervjuet var eg oppteken av å stille oppklaringsspørsmål. Dette for å undersøke om mi oppfatning av det som vart sagt stod i samsvar med det informantane ynskte å uttrykke. Som avrunding av intervjuet spurte eg informantane om dei hadde noko meir dei ville seie om temaet, om noko stod usagt? Vidare nemnte eg dei hovudpunkta eg sat att med etter samtalen. Informantane fekk då moglegheit til å kommentere og eventuelt korrigere dette. Dette var eit val eg tok basert på det Kvale og Brinkmann (2015) skriv om at ei brifing bør følgjast av ei debrifing, for å gje informantane moglegheit til å ta opp tema som han eller ho har tenkt på undervegs, men ikkje kome inn på naturleg (s.161).

3.6 Ethiske vurderingar

Etikk handlar om å kontinuerleg vurdere om dei handlingar ein utfører er riktige eller feil (Johannessen et al., 2016, s.83). Ein sentral del av min studie er å komme i kontakt med menneske. Å kontinuerleg vurdere kva ein kan og ikkje kan seie og gjere, vert vitige etiske vurderingar (Johannessen et al., 2016). For meg som forskar betyr dette at eg reflekterer over og er kritisk til dei val og framgangsmåtar eg ynskjer å nytte meg av. Ethiske problemstillingar kan oppstå gjennom heile forskingsprosessen frå å utforme problemstillinga, til å avgjere om prosjektet er meldepliktig, til utforminga av spørsmål i intervjuguiden, til å ta kontakt med informantar og til slutt å analysere og tolke det som har vorte sagt under intervju. Eg har valt å gå djupare inn i mine etiske vurderingar gjort i dette mastergradsprosjektet i dei følgjande avsnitta.

3.6.1 Forskaren si rolle

Kvale og Brinkmann (2015) skriv om forskaren si rolle at forskaren «... som person, forskarens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (s.108). Eg har gått inn i dette forskingsprosjektet som deltidsstudent. Min arbeidsgjevar har gjennom

vidareutdanningsordning gjort det mogleg for meg å studere, samstundes som eg arbeider som lærar ved ein barne-og ungdomsskule. Gjennom jobben min har eg kjennskap til mange ulike tilnærmingar og handteringar av lekser, og på bakgrunn av dette er det mogleg å antyda at desse ulike tilnærmingane og handteringane har gjeve foreldra ulike opplevingar og erfaringar. Fleire av desse kunne vore interessant å inkludere i studien. Likevel har eg valt å halde jobb og studiar kvar for seg. NSD som sørgjer for at eg held meg til personvernlovverket, har tydelege føringar for korleis ein skal forhalda seg til å forske på eigen arbeidsplass. Eg vurderte det til å bli utfordrande å skilja mellom informasjon eg får gjennom jobb, og informasjon eg hadde fått gjennom forskingsprosjektet. Difor falt valet på å rekruttere informantar som eg ikkje hadde eit forhold til som praktiserande lærar.

Det var viktig for meg å opparbeide eit tillitsforhold til informantane. Dette byggjer på det Postholm (2020) skriv om at «å få adgang til forskningsfeltet har ingen betydning dersom forskeren ikke opparbeider et tillitsforhold til deltakerene» (s.147). For å byggje opp tillit til informantane mine vart det viktig å gje så mykje informasjon om studien, som eg kunne gje på tidspunktet kontakten vart oppretta.

3.6.2 Handsaming av personopplysningar

De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedteke særskilde etiske retningslinjer for studiar som handsamar personopplysningar. Det blir lagt vekt på at forskingsprosjekt som skal handsame personopplysningar fell under personopplysningsloven frå 2001 (NESH, 2021). Dette gjer seg gjeldande for min studie fordi det vert kommunisert med informantane over telefon og e-post, noko som får følgjer for meg i den grad at informantane kan identifiserast. I tillegg vert det nytta diktafon til opptak av intervju. For meg betyr dette at eg må sende inn meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD). Med bakgrunn i dette er det sendt inn meldeskjema med informasjon om studien, og datamaterialet er innhenta i tråd med NSD sin retningslinjer.

I følgje forvaltningslov er all informasjon som kan førast tilbake til eit individ underlagt teieplikta. Det er teke omsyn til dette i prosjektet. Under lydopptak er det nytta Universitetet i Oslo sitt Nettskjema -diktafon. Lydopptaka har då blitt lagra åtskild, på ein

plattform med krav om innlogging. Intervjua er transkribert og anonymisert. For å umogleggjere at informasjon som vert gjeven kan førast tilbake til informanten, vert alle intervjua tolka, analysert og sett i samanheng med kvarandre. Kva er felles, og på kva punkt skil, hypotetisk sett, forelder 1 og forelder 2 seg frå forelder 3 og forelder 4.

3.6.3 Informert samtykke og konfidensialitet

Thagaard (2018), ein av fleire metodelitteraturforfattarar som viser tilbake til NESH når ho, skriv at i eit kvart forskingsprosjekt er prinsippet om informert samtykke nødvendig (s.22). Informert samtykke omhandlar at informanten i studien har samtykka til deltaking, og at vedkommande har fått tilstrekkeleg og nødvendig informasjon om å delta. I min studie vart det gjennom informasjonsskrivet gjeve grundig informasjon om studien. Dette forskingsprosjektet er ikkje av ein slik art at det er nødvendig å halda tilbake informasjon ovanfor informantane. Samstundes er det nødvendig å poengtere at det vil vere vanskeleg å gje informantane full informasjon på førehand, då det er ein dynamisk prosess som handlar om at ny kunnskap og innsikt kan endre prosessen undervegs (Postholm, 2020, s.146). I denne studien er det likevel lagt fokus på å gje informantane så grundig informasjon som ein kan etterstrebe på tidspunktet informasjonen vart gjeven. Johannessen et al. (2016) skriv om informert samtykke at «samtykke skal være en frivillig, uttrykkelig og informert erklæring fra den opplysningene gjelder, om at vedkommende godtar behandling av opplysninger om seg selv.» (s.90). I mitt forskingsprosjekt er det poengtert ved fleire høve at det er frivillig å delta, og at vedkommande kunne trekkje samtykket sitt når som helst i prosessen.

Eit etisk dilemma som tidleg meldte seg i mitt prosjekt var handsaming av personopplysningar til tredjepart. I denne samanheng gjeld det barna til foreldra som stiller som informantar. Desse barna har ikkje hatt moglegheit til å gje sitt informerte samtykke. Dette må eg som forskar vere merksam på. Det vart tydeleg formulert i informasjonsskrivet, og gjenteke ved fleire høve før intervjuet, at personopplysningar om informantane sine barn ikkje er av interesse og at dei bør omtale temaet lekser og knyte det til barna sine på generelt grunnlag. I intervjusituasjon viste det seg at dette vart vanskeleg for informantane. Dei snakka om barna sine med namn og dei omtala styrkar og svakheiter som ein del av den

naturlege samtalen. I transkriberinga av intervjuet er slik informasjon slusa bort. Det er ikkje av interesse for studien.

3.7 Analyse

For å setja denne studien inn i kontekst, er tidlegare presentert teori nytta. Spørsmåla i intervjuguiden er formulert på ein open måte, fordi denne studien ynskjer å få fram foreldra sine erfaringar med leksesituasjonen. Studien er djupt forankra innan fenomenologien, og føremålet med studien er å få innsikt og djupare forståing av foreldra sine erfaringar og opplevingar.

3.7.1 Transkribering

Alle intervjuar er teken opp på lyd, og gjort om frå munnleg til skriftleg tekst i etterkant av intervjuar. Transkriberinga er gjort om til nynorsk skriftspåk. Dette for å sikre informantane sin anonymitet, då dialektfraser kan vere avslørande. På bakgrunn av at intervjuar vart gjennomført ganske intensivt, vart ikkje transkriberinga gjort direkte etter opptak. Likevel vart transkriberinga gjort tett oppi intervjutidspunktet. Eg var bevisst på at opptaka vart liggjande nokre dagar før eg starta transkriberinga. I etterkant av alle intervju skreiv eg difor ein intervjulogg, der eg oppsummerte måten ting vart sagt på og/eller kroppsspråket. Dette valte eg å gjere for å kunne attskape det sosiale samspelet i intervjusituasjonen, og få med informanten sin non-verbale kommunikasjon (Thagaard, 2018, s.111). Det eine intervjuet var over telefon. Å vurdere kroppsspråk og anna non-verbal kommunikasjon for dette intervjuet vart difor umogleg. For dette intervjuet omhandla intervjuologen informantane sin umiddelbare respons på spørsmål. Det vere seg om informanten trengte «lang» tenketid, eller om vedkommande lo, kremta eller liknande.

Det vart sett av mykje tid til transkriberingsarbeidet. Eg var oppteken av å spole tilbake og lytte til det same på nytt, for å undersøke nærmare intonasjonen i språket, kva ord som vart lagt trykk på, reaksjonen på spørsmålet. Ved å jobbe på denne måten får eg gode moglegheiter til å reflektere over intervjuet og det som blir sagt (Thagaard, 2018, s.112). Ein av informantane trekkjer fram at leksesituasjonen i heimen legg til rette for den vekentlege kommunikasjonen mellom heim og skule, og at utan lekser måtte denne kommunikasjonen

erstattast. Informanten legg trykk på *fyrst og fremst*, *moglegheit* og *erstatte* når vedkommande uttrykkjer følgjande: «lekser er fyrst og fremst kommunikasjon med skulen. Foreldra får *moglegheit* til å følgja med på som skjer på skulen. Utan lekser må ein *erstatte* denne kommunikasjonen på ein annan måte». Måten informanten uttrykkjer seg på her gjev meg inntrykk av at det er noko informanten erfarer som viktig, og at det er nødvendig å få fram gjennom intervjuet. Å gå grundig inn i kva informantane seier, og korleis dei uttrykkjer det, er difor nødvendig i transkriberingsprosessen.

3.7.2 Kategorisering

I denne studien er tilnærminga til intervjuetekstane kjenneteikna av å vere ein induktiv prosess. Dette fordi kategoriane byggjer på har sitt utspring i intervjuetekstane (Thagaard, 2018, s.153). Informantane sine uttalte erfaringar om fenomenet er utgangspunkt for kategoriane. Teorien som drøftinga byggjer på er i stor grad innhenta undervegs i analyseprosessen. I dette prosjektet har eg difor utforska meiningsinnhaldet i det foreldra seier, utan å vere botn til kategoriar som var definert på førehand. Postholm (2020) knyter induktiv tilnærming til grounded theory (s.87). Grounded tehory er kjenneteikna ved å utvikle teori i møtet med den innsamla empirien, og der forskaren legg vekk sin eigen subjektive og individuelle forforståing (Postholm, 2020, s.87). I denne studien er dette relevant, sjølv om den er forankra i eit fenomenologisk vitskapsperspektiv, fordi eg har gått inn i prosjektet utan kategoriar som var fast definert på førehand. Likevel kjem ein ikkje utan om at min erfaring som lærar og mi forforståing i møte med fenomenet eg forskar på, ikkje vil vere mogleg å leggja fult til sides. Postholm (2020, s.26) skriv om induktiv tilnærming at:

«Situasjonen er med på å forme studien. Dette inneberer at forskeren har en induktiv tilnærming (...). Samtidig er forskeren med på å tolke betingelsene i ulike situasjoner ut fra sin egen referanseramme (...) Dette inneberer at studien er verdiladet (...).»

For denne studien er dette relevant fordi den ikkje vil kunne verta fri for mi forforståing, og slik vil studien vert verdilada. Mine erfaringar og mi forforståing er med meg inn i analysearbeidet. Likevel har eg prøvd å vere så fri frå mi eiga forforståing som mogleg. Dette for å unngå å gå i stadfestingsfella av eigne hypotesar, som byggjer på erfaringar og dannar grunnlaget for forforståinga mi.

3.8 Forskingsprosjektets kvalitet

Temaet i denne studien er foreldre sine erfaringar med lekkesituasjonen i heimen. Det er klar samanheng mellom problemstillinga og dei metodologiske implikasjonane i studien. Funna og drøftinga av desse har oppstått i møtet mellom meg som forskar og informantane som har delteke. Korleis eg har tolka funna i studien er av betydning for kvaliteten og vurderinga av den. På bakgrunn av dette har eg forsøkt å ha eit reflektert forhold til eigen ståstad og eigne perspektiv. Gjennom den tekstlege framstillinga av studien ved fleire høve attgjeve problemstillinga og målet med studien. Problemstillinga har vore utgangspunkt for implikasjonane gjort i studien, og eg har vist til problemstillinga i grunngjeving av desse i teksten. Det er imidlertid nødvendig å kommentere at tema og problemstilling for studien har grunnlag i mine subjektive erfaringar. Slik vert denne studien verdiladd, og eg har difor forsøkt å ha ei reflektert og truverdig framstilling av mine perspektiv og forståingar av praksis, teori og funn. Eg vurderer at dette er med på styrke kvaliteten på studien.

Empirien byggjer på intervju med fire grunnskuleforeldre. Tidelgare er utvalet i studien skildra. Nokre vil meine at utvalet i seg sjølv er ei utfordring for kvaliteten i dette forskingsprosjektet, fordi det ikkje er informantar frå isolerte delar av opplæringa som småskulen, mellomtrinnet eller ungdomssteget. Eg vil likevel gå langt i å forsvare at utvalet faktisk bidreg til å betre kvaliteten. Dette er ei vurdering eg har gjort på bakgrunn av sjølve prosessen med å rekruttere informantar. Det er i seg sjølv ei utfordring å snakke med foreldre som har fleire barn om isolerte erfaringar på barnetrinn, mellomtrinn eller ungdomstrinn. Foreldra som er intervjuja i dette prosjektet har fleire barn, og dei snakkar om dei samla erfaringane dei har av lekkesituasjonen i heimen. Ein kan hevde at lekkesituasjonen i heimen er eit sosialt samspel mellom alle deltakarar i familien, og som saman påverkar kvarandre og som gjev foreldra dei erfaringar dei uttrykkjer at dei har. Eg vurderer at erfaringane til foreldre er komplekse, og består i meir enn leksene til kvart enkelt barn. Det er derimot eit samspel mellom barn i ulike aldrar og foreldra i ein komplekse situasjon. Eg meiner difor at det ville ramma kvaliteten på studien, dersom eg skulle intervjuja foreldra om det eine barnet og det sin situasjon. Dette ville reise mange fleire utfordringar i forhold til personvern, og samstundes ville det vore umogleg å vita om dei snakka om det same barnet gjennom heile intervjuet. For å fått til dette måtte ein i tilfelle

intervjua foreldre til einebarn på eitt av alderstrinna, noko som igjen hadde gjeve utfordringar med tanke på personvern og barnets vern oppi det heile.

Transparens gjennom å eksplisitt skrive ut dei ulike stega i forskingsprosjektet er nødvendig (Bryman, 2016). Dette betyr at alle val som er tekne skal vere synlege for lesaren av studien. Det har gjennom teksten vore eit mål å synleggjere alle val og vurderingar som er gjort gjennom prosjektet. Målet med dette har vore å gje lesaren av studien god innsikt i min forskingsprosess, og slik vere betre rusta til å vurdere forskinga sitt truverde og kvalitet. Eg har, så langt eg har kunna, vore bevisst på eiga forforståing, og eg hadde klare tankar om lekkesituasjonen i heimen på førehand. Samstundes som eg hadde desse klare tankar har eg imidlertid fokusert på å leggja mi eiga forforståing til sida. I tillegg har eg vore merksam på dei hypotesar eg hadde i forkant, for å unngå å gå i stadfestingsfella av desse hypotesane. Postholm (2020) peikar på at ein trussel for truverdet til ein kvalitativ studie er at forskaren har plukka ut dei døme som støttar eigen forforståing, og slik ikkje legge merke til motsette eller funn som kan forståast på ulike måtar (s.171). Gjennom å ha ei induktiv tilnærming til empirien har eg fått moglegheit til å opne augo for nye element undervegs i prosessen. Etter mi meining er dette med på styrke truverdet til denne studien, fordi eg har teke tak i dei element som har kome fram gjennom analysen av empirien, og etter beste evne ikkje lukka dører for element på bakgrunn av eigen hypotese. Dette attspeglar seg i at tidlegare forskning og relevant teori også vert presentert i drøftinga av funna.

Thagaard (2018) knyter pålitelegheita i studien til om forskingsprosjektet gjev inntrykk av å vere påliteleg og tillitsfullt (s.187), og Postholm (2020) viser til Silverman (1993) og seier at målet med ein kvalitativ studie må vere å få «en «autentisk» forståelse av informantenes erfaringer» (s.170). For å sikre at denne studien måler det den skal måle har eg vore medviten på å grundig reflektere over analysen og tolkingane av empirien. Denne studien har eg som forskar gått inn i med mine egne erfaringar. Å møte empirien heilt objektivt utan egne erfaringar og teoriar vil vere utfordrande i ein studie som dette. Difor er det nærliggjande å tenke at dersom nokon andre hadde studert det same fenomenet, ikkje hadde fått den same empirien, knytt det til dei same teoriane eller gjort dei same drøftingane som denne oppgåva byggjer på. På bakgrunn av dette vil resultata av studien vere noko avgrensande. Likevel meiner eg denne studien kan tilføre feltet nyttig kunnskap

om fenomenet lekser på heimebane, og målet med studien er at den kan bidra til refleksjon kring fenomenet lekser gjennom foreldreperspektivet. Difor meiner eg at denne studien er påliteleg og tillitsful, fordi den forsøker å skape «en «autentisk» forståelse av informantenes erfaringer» (Postholm, 2020, s.170).

4.0 Empiri og analyse

Som skrive innleiingsvis ynskjer denne studien å trekkje fram foreldre sine erfaringar med lekkesituasjonen i heimen. Målet har vore å kasta lys over foreldra sine erfaringar med lekkesituasjonen, utan at det har vore eit mål å meine noko om lekser bør bli gitt eller ikkje. Merksemda har vore retta mot kva foreldra erfarer fungerer og ikkje, og kvifor dei erfarer det slik. I dette kapittelet vil funn frå intervju med fire foreldre bli presentert. I presentasjonen av funna er det foreldra sine erfaringar med lekser og lekkesituasjonen som er vektlagt. Funna gjort i studien indikerer fleire felles mønster. Likevel er funna prega av å representere fire ulike livsverder. Slik er intervju kjenneteikna av store individuelle variasjonar i erfaring, sjølv om det imidlertid er fellestrekk å hente ut frå det som blir fortalt i intervju. I presentasjonen er fellesnemnarane vektlagt plass i starten, og deretter vert viktige poeng som kom fram i enkeltintervju poengtert. Med utgangspunkt i informantane sine erfaringar og uttalte opplevingar har det danna seg nokre hovudkategoriar som rettar seg mot korleis foreldre erfarer lekser og lekkesituasjonen i heimen. Funna vil presenterast med forankring i tidlegare forskning og teori, før dei vert drøfta i neste kapittel.

4.1 Rutinar

Funna i studien indikerer at foreldra forhold seg til leksene som ei oppgåve som må gjerast, og at dei erfarer det som ei plikt. Informantane har imidlertid ulike haldningar til leksene, sjølv om dei er samde om at det er ei plikt-kjensle inne i bilete. Informant A uttrykkjer eksplisitt at «eg er positiv til lekser». Vedkommande grunngjev dette med at barna får lekser som dei meistrar og lekkesituasjonen stort sett er positivt lada. Informant B uttrykkjer derimot at lekser er «negativt lada vertfall», og grunngjev dette med at barna er slitne etter ein lang skuledag og at det er eit stressmoment i ein elles hektisk kvardag. Informant C på si side er positiv til lekser, men erfarer at sjølv lekkesituasjonen er negativt lada i heimen. Dette gjer lekkesituasjonen utfordrande somme tider. Informant D uttrykkjer imidlertid at «...eg har ikkje noko kjenslelada positivt/negativt forhold til det personleg... anna enn at det er noko ein må gjere...».

Ein fast stad for leksearbeidet som er fri for distraksjonar, samt ein stad foreldra er tilgjengeleg for hjelp og støtte, vert i studien løfta fram som viktige moment for at

lekkesituasjonen skal fungere i heimen. Informant D uttrykkjer det slik: «vi er tilgjengelege når dei gjer leksene...dei slepp å springe langt avgarde... og vi kan halda oppsyn med dei viss dei skulle bli distraherete». I tillegg til dette vert det løfta fram at leksene må prioriterast framfor andre aktivitetar, dersom det er mogleg. Dette fordi tidspunktet på dagen er avgjerande for om lekseøkta i heimen vert vellukka eller ikkje. Informant D uttrykkjer at «det har vore ein del masing om at du må gjere leksene fyrst... du får ikkje gjere det eller det før leksene er gjort...». Informant A uttrykkjer på si side at «dei [barna] må gjer lekser med ein gong dei kjem heim... lekser etter trening og slikt det er heilt pyton», medan Informant B uttrykkjer at «leksene skal gjerast tidlegast mogleg... [dei] får ikkje sitja på kveldstid... det er på ein måte uaktuelt». Informant C vektlegg tidspunktet og seier at «når det har bikka eit visst klokkeslett... nei da er det ikkje vits på ein måte...». Det kjem imidlertid fram gjennom intervjuet at leseleksene er dei leksene som kan gjerast på kveldstid, utan at det går ut over foreldra si oppleving av barnet sitt utbytte eller at lekkesituasjonen vert prega av trøtte og slitne barn og foreldre. Tvert i mot meiner informant C at leseleksa bidreg til ei roleg stund framfor leggetid, og uttrykkjer «dei likar godt å lese på kveldstid... roe ned med det... så det er jo ei fin rutine».

Informantane vektlegg sterkt kvar leksegjeringa er lokalisert i heimen. Eit felles mønster er at eit eller fleire barn sit ved kjøkkenbordet for å gjere leksene sine. Informantane uttrykkjer seg slik: «dei sit mykje oppe med oss og gjer leksene sine...i ei open stove/kjøkken løysing» (informant A), «dei jobbar sjølvstendig på staden da... det er eigentleg kjøkkenbordet» (informant B). Informantane grunnjev denne plasseringa som god ved at dei har oversikt over barnet i situasjonen. Samstundes som dei er tilgjengelege for hjelp og støtte undervegs i arbeidsprosessen, dersom det skulle vere nødvendig. Det vert framheva at barna lett blir distraheret i lekkesituasjonen, og at foreldra erfarer det som nødvendig å fjerne distraherande element under leksearbeidet. Informant C uttrykkjer det slik: «nokre gonger treng dei [barna] støtte... og nokre gonger er dei nesten avhengig av den for at det ikkje skal bli avsporingar». Samstundes trekkjer informant C fram at eit av barna liker å jobbe med leksene på eige rom. Vedkommande erfarer at barnet får meir arbeidsro, men og spelerom, ved å gjere lekser på eige rom. Dette krev at foreldra er tydelege på at telefon ikkje er ein del av lekkesituasjonen, meiner dei sjølv. Informant C uttrykkjer det slik:

«den eine trivast godt med å få ro og fred og vil helst ha litt arbeidsro... altså på eige rom... så da er det jo på ein måte å unngå sånne ting [løftar mobilen frå bordet]... det er ein friheit vi gir fordi vi ser resultat når vi går gjennom leksene.»

Informantane erfarer at den digitale verda legg til rette for at lekser kan bli gjort, sjølv om ein er vekke frå skulen på grunn av sjukdom eller ein ikkje har bøkene med heim. Informant B uttrykkjer vedrørande dette at barnet får tilsendt bilete av sidene i bøkene som ikkje har kome med heim: «det er jo mykje som skjer på snap og slikt... så dei får jo tilsendt frå kvarandre viss det er noko ein har gløymt». Dette erfarer informanten som ei fin moglegheit til å få gjort leksene, sjølv om ein ikkje har fått med bøkene heim. Informantane erfarer at den digitale verda legg til rette for at barna kan få både hjelp og støtte i lekkesituasjonen gjennom læringsplattformer eller sosiale media. Informant C uttrykkjer at det digitale «gjer det enklare... du kan lytte istaden for å lese... og du kan lytte og følgja med samstundes...med lyd og stemmer så har det ein ganske fin effekt...».

Foreldra forhold seg, som allereie nemnt, til leksene som noko som må gjerast, og gjennom empirien kjem det fram at foreldra også erfarer at barna forhold seg til lekser på denne måten. Informant B erfarer at leksene vert gjort, men at barnet imidlertid tyr til lettaste utveg for å bli fort ferdig. Vedkommande erfarer særleg i matematikk at barnet «skriv ikkje utrekninga... for det er fortast å berre skrive svaret» og at «ho [leksa] blir gjort...for ho må gjerast...». Informant B stiller imidlertid spørsmål ved læringsutbyttet av lekser når det blir slik: «det blir gjort for å gjere det... det blir ikkje tenkt så mykje over kvifor ein gjer det... leksene blir gjort fordi dei må gjerast og kor mykje læringsutbytte er.. mm.. ja det er...». Foreldra sine erfaringar om nødvendigheita med å gjere lekser utan at det forhold seg til eit læringsaspekt kan sjåast i lys av Holte (2016) og Cooper et al. (2006) som begge viser til at leksene ikkje er føremålstenleg, dersom barna utviklar strategiar for å gjere minst mogleg. Dette syner at Informant B sitt spørsmål kring læringsutbyttet gjennom leksene er relevant.

4.2 Repetisjon, mestring, tilpassing og sjølvkjensle

Ikkje overraskande løftar informantane fram repetisjon og meistring som ein viktig del av lekkesituasjonen. Informantane grunngjev dette med at leksene ikkje skal vere ein arena for

å ikkje få til arbeidet, og dei erfarer at barna tek det personleg å ikkje meistre leksene. Samstundes argumenterer dei for at leksene må vere noko elevane i hovudsak får til på eigahand. Dette er i tråd med Jordet (2020) som peikar på at positive meistringsopplevingar er nødvendig for læring og utvikling, både fagleg og sosialt. Informantane erfarer at leksene handlar om repetisjon, og at barna er godt kjent med lærestoffet som er i lekse. Dei omtaler eksplisitt at barna har gått gjennom lærestoffet på skulen, og at leksene sjeldan handlar om å setja seg inn i noko nytt heime. Det vert imidlertid løfta fram at det kan skje at foreldra må støtte og hjelpe barna i møte med digitale verktøy, dersom barna ikkje har god nok kompetanse på dette frå før. Informant D uttrykkjer at «det kjem litt an på type lekse da... men no skulle det eine barnet mitt ha ein PowerPoint-presentasjon... og da måtte eg hjelpe med å finne programmet på PC og setja det opp og sånn...». Likevel erfarer foreldra at leksene stort sett er repetisjon av tidlegare innlært kunnskap, noko dei erfarer som nødvendig for at lekkesituasjonen i heimen skal verta overkommeleg for barn og foreldre.

Informantane erfarer at fordelene med leksene er repetisjon og mengdetrening. Informant B trekkjer fram at repetisjon og mengdetrening inn i mot vurdering er fordelene med leksene, og at dette legg til rette for å kunne meistre lærestoffet. Informant B uttrykkjer at «om du kjem ein måndag og må lese til prøve den veka... så er jo det positivt å lese seg litt ekstra opp viss du skal ha prøve». Informant C legg på si side vekt på at gjennom leksene kjem moglegheita til å gå attende og repetere saman med barnet, og vedkommande uttrykkjer det slik:

«Generelt syns eg fordelane med lekser er repetisjon... og mengdetrening... altså gjentakning... det ser eg har god effekt... det ser vi... at vi må gå tilbake av og til fordi det går for fort...»

Holte (2018) peikar på at lekser som fungerer som repetisjon er vanleg, og Cooper et al. (2006) viser til at elevar liker lekser dei kan relatere seg til. Likevel kjem det fram av intervjuet i denne studien at foreldra erfarer nokre former for repetisjonsoppgåver som problematiske. Informant B meiner at nokre repetisjonsoppgåver er demotiverande, fordi barnet må skrive opp igjen det same så mange gonger og at barnet ikkje ser poenget med lekser. Dette kan vere typisk i norsk grammatikk og matematikk, og informant B seier at «vi ser i matte... når

ein må gjere det same oppatt og oppatt... det same i norsk... skrive oppatt same setningane fleire gonger men bytte pronomen... da blir det ikkje så motiverande...». Oppgåva vert oppfatta som kjedeleg, fordi barnet meistrar det som det vert jobba med. Trass i at det er ei meistringsoppleving, erfarer ikkje foreldra at det fungerer. Dette fordi barnet ikkje sjølv ser meininga med å gjere så mange oppgåver av det som ein tykkjer er enkelt. Informant A nemner også lekser som er repetisjon, og som legg til rette for meistringsoppleving, men som likevel ikkje motiverer barnet. Informant A uttrykkjer at «...det var ei slik fargeleggingslekse... da vart barnet mitt heilt motlaust... og det vart grining og styr...». Når barnet ikkje er motivert for leksene, erfarer foreldra at leksesituasjonen vert utfordrande. Slik vert leksene ein kamp på heimebane, fordi foreldra er opptekne av at barnet skal gjere som dei har fått beskjed om, og informant A seier eksplisitt at «..eg har ein ting med at vi skal gjere det vi har fått beskjed om...». Jordet (2020) og Hattie (2013) er einige om at opplæringa har utfordringar med å engasjere, og gjennom at foreldra erfarer leksene som ein kamp kan ein tenkje at dei ikkje engasjerer. Jordet (2020) peikar på at positive meistringsopplevingar er nødvendig for utvikling av eit godt sjølvbilette. Gjennom det informantane i denne studien uttrykkjer kan ein antyda at repetisjon og meistring, ikkje nødvendigvis fører med seg engasjerte elevar.

Når det gjeld korleis informantane erfarer at leksene er tilpassa deira barn, er erfaringane litt ulike. Informant C erfarer at foreldrerolla i leksene er å byggja opp om meistring. Dei har difor «takka nei» til tilpassing av enkelte lekser, dette på bakgrunn av at dei erfarer dei positive sidene ved at barnet kan delta i den faglege samtalen med dei andre barna i klassen – og at dette byggjer opp om både meistring og sjølvkjensla. Informant C påpeiker at dette skjer etter «vårt ynskje», og at «dette er ikkje noko skulen foreslår». Samstundes framhevar informanten at dette er noko som også krev ein del av dei som foreldre. Informant A uttrykkjer at dei har spurt om fleire arbeidsoppgåver som dei kan gjere heime, med føremål om å trene meir på grunnleggjande ferdigheiter. Erfaringa i møte med skulen er då at dei skal forholde seg til det som dei får, for å unngå at ungane skal miste gleda med skulearbeidet. Informant D har også erfart å be om andre typar oppgåver både på skulen og heime, og har erfart at læraren gjer dei tilpassingar som foreldra etterlyser. Desse funna indikerer at lærarane forhold seg ulikt til å tilpasse leksene til evner og føresetnader, samstundes antyder dei at lærarane har eit ynskje om å styre leksemengda for at det ikkje

skal verta for overveldande. Funna kan også antyde at foreldra erfarer at lærarane ynskjer å møtekomme foreldra sine etterspurnader.

Trass i at foreldra erfarer å både ynskje meir lekser og at dei attpåtil ikkje skal tilpassast barnet, indikerer funna at foreldra erfarer å sjølv tilpasse mengde, dersom det viser seg at leksene er uoverkommelege. Informant A fortel eksplisitt om at dei har teke kontakt med læraren vedrørande lekser som ikkje fungerer, og at meldinga tilbake då er at «me måtte styre leksemengda sjølv». Informant B erfarer at læraren vil ha melding dersom barnet ikkje maktar over det som er gjeve i lekse, og at «det er me som må seia i frå... det held ikkje at barna seier det sjølve». Informant C trekkjer fram at dagsforma er avgjerande og at nokre dagar stiller dei seg spørsmålet «er det eit poeng i dag?». Informant C uttrykkjer seg slik:

«...du har dei gode dagane der det går veldig lett... og så har du dei der det ikkje går så bra... at det blir nesten sånn... er dette eit poeng i dag? Men da er vi ikkje verre på det enn at vi vurderer det og legg lista der etter da... og det forstår dei [skulen].»

Jordet (2020) hevdar at skulen spelar ei sentral rolle i utviklinga av eit barn sitt sjølvbilete og sjølvverdi. Vidare peikar han på at daglege erfaringar med å ikkje meistre opplæringa sitt innhald og praksisformer er utfordrande for barnet og dei respektive familiane.

Informantane som har delteke i denne studien erfarer at det hender det vert gjeve lekser som utfordrar meistringsopplevinga til barnet. I desse situasjonane erfarer informantane at barnet syner frustrasjon og snakkar seg sjølv ned. Informant A erfarer at barna i nokre situasjonar får dåleg sjølvkjensle av å gjere lekser heime, og grunngjev dette med at i vedkommande sin familie er det fleire barn som tilhøyrer ulike klassetrinn. Desse barna gjer leksene saman. I situasjonane det verkar negativt for eit av barnas sjølvkjensle, er det gjerne eit av dei andre barna som meistrar desse type oppgåver betre, og då eit yngre søsken. Informant A brukar frasa «ta igjen i læring», og nemner særleg lesing og matematikk som døme. Då går det på lesehastighet, leseforståing og rekning. I desse situasjonane erfarer informant A at det er viktig å samtale med barnet som har ei dårleg oppleving med situasjonen, og vektleggja at me kan ulike ting og me lærer i ulikt tempo. Informant C erfarer også at når barna ikkje meistrar «rasar verda fort saman», og at barna ofte trekkjer parallellar utover det skulefaglege. Informant C uttrykkjer det slik:

«...det å føla at du ikkje får det til sit veldig i altså... og det er ikkje noko godt altså... og dei kan dra det lengre... at dei ikkje får til noko... ikkje sant... og da er det ein sånn litt vond ball som rullar...»

Samstundes som funna indikerer at foreldra kvantitativt tilpassar leksene kan ein imidlertid sjå at leseleksene blir nemnt som lekser som er kvalitativt tilpassa barna. Det er nødvendig å presisere at det er berre informant C som nemner leselekser som er kvalitativt tilpassa ved at det er ei sjølvvalt bok frå biblioteket som barna skal lese og jobbe med, og funnet indikerer at leseleksa fungerer betre når barna får velje tema ut i frå egne interesser.

Informant C uttrykkjer at:

«ofte så har dei valt innhald sjølv i form av ei bok dei har lånt... da vel dei etter interesser... og når dei har noko dei interesserer seg for så er det ikkje den tvangen... da føler eg at dei [barna] har lyst [å lese]... da er det stor forskjell frå ein tekst som er tatt frå eit læreverk med tilhøyrande oppgåver».

4.3 Foreldremotivasjon og kommunikasjon

Funna i denne studien indikerer at foreldra erfarer leksene som ein arena for å gje barna den hjelpa og støtta som læraren ikkje har moglegheit til å gje. Ein kan antyda at informantane tenkjer over at deira barn er eitt i mengda, og at læraren i somme tilfelle ikkje klarer å strekkje til. Informantane som har delteke i denne studien uttrykkjer si forståing for dette. Informant A uttrykkjer seg med «læraren som har så mange elevar», medan informant C uttrykkjer forståing for at «det er vanskeleg å leggje lista slik at det passer for ein heil klasse da».

I tillegg kan ein antyda at framtidsmoglegheitene til ungane er det som motiverer informantane til å hjelpe og støtte. Det blir løfta fram at dette er ei moglegheit som kjem gjennom motiverte og tilgjengelege foreldre, som ynskjer å gjere ein innsats for barna sine. Vidare løftar informantane fram at det er mykje i lekkesituasjonen som kan relaterast til arbeidslivet. Dette er i tråd med Cooper et al. (2006) og Hotle (2018) som peikar på at mange lærarar gjev lekser for å trene barna sine arbeidsvanar. Informant D peikar derimot på

interessa vedkommande har for framtida til barna, og vedkommande erfarer at leksene legg til rette for læringssamtalar og utforskande stunder i heimen. Informant D uttrykkjer det slik:

«...det hender vi engasjerer oss i leksene...men det er ikkje for vår del... meir for barna sin del...og eg trur barna har godt av det sjølv da på sikt... at dei forstår at det er oppgåver i livet ein må utføre...eg trur det gjer ein meir sjølvstendig...og viss du er ein forelder som bryr deg om barnet ditt... så bryr du deg om framtida deira... og det heng jo litt saman med korleis dei gjer det på skulen...»

Ikkje overraskande erfarer informantane at frustrasjon lett kan oppstå under lekkesituasjonen. Informantane fortel om barn som ikkje ser meininga med leksene, og at det hender det vert gråt, bråk og støy. Patall et al. (2008) viser til at lekkesituasjonen kan vera utfordrande, dersom det oppstår konflikt mellom foreldre og barn i situasjonen. Funna i denne studien indikerer at informantane er svært opptekne av at leksene skal verta gjort. Informant A erfarer at frustrasjonen kan verta så stor at vedkommande grip inn og fysisk gjer lekse for barnet. Informant B erfarer at å somme dagar fysisk gjere lekse for barnet er den einaste måten lekse vert gjort på, og vedkommande uttrykkjer det slik:

«...nokre gonger har eg skrive lekse for barna... det er fordi dei er trøtt og leie og har ikkje lyst... dette tilfører at leksene blir gjort... elles hadde dei sete ganske lenge med leksene og kanskje til slutt ikkje fått det gjort...»

Patall et al. (2008) peikar særleg på konflikstar mellom barn og foreldre i møte med matematikkleser. Denne studien indikerer derimot at også skriveleser og leseleksene dannar grunnlag for frustrasjon. Informant A erfarer at barnet ikkje handterer så godt korrigering under lesing. Vedkommande meiner sjølv at korrigeringa vert gjort i beste meining, for at barnet skal unngå å lese feil og slik ramme leseforståinga. Informanten erfarer at barnet ikkje oppfattar meininga, og erfarer at barnet opplev det heile som kritikk. Informant B erfarer at skriveleser der barnet må skrive oppatt og oppatt det same dannar grunnlag for frustrasjon, og skildrar ein konkret situasjon:

«...det var i norsk... dei skulle skrive 20 setningar som stod i boka på nytt med å endre eitt ord... då kjem kommentaren «eg har jo nettopp gjort det»...motivasjonen er ikkje der.. rett og slett»

Eit anna element som syner seg som konfliktskapande for informantane i leksesituasjonen er erfaringa om at dei ikkje alltid kan forklare fagstoff på den måten barnet har lært det på skulen, eller at dei ikkje har dei fagkunnskapar som krevst for å hjelpe barnet med leksene på ein måte som gjer at dei forstår. Funnet indikerer at foreldra erfarer at enkelte frustrasjonar og konflikhtar som oppstår i leksene, oppstår fordi dei ikkje har forståing for dagens metodar. Informant B peikar på at dette gjeld i fleire fag og uttrykkjer følgjande:

« [i matematikk] er det mange ny måtar å rekne ut på... faren har lært ein måte... medan dei har lært ein annan måte på skulen... så da oppstår det ei forvirring og ein frustrasjon... eller så har du norsken... skriv ei novelle... skal eg hjelpe må eg setja meg inn i kva ei novelle er og det er jo ikkje så lett akkurat...»

Informant C peikar også på at det kan oppstå frustrasjon og forvirring knytt til hjelp og støtte, særleg i matematikk, og uttrykkjer at:

«til dømes i matten da... ein brukar jo sine egne erfaringar... men så er læreverket deira i stadig forandring... og da ser vi at vi kjem til kort... ja i forhold til det at det rett og slett er ei anna oppskrift... så da blir vi redde for vranglære og da...»

Funna i studien kan indikere at foreldra er styrt av haldninga om at leksene er noko som må gjerast. Informant D presiserte allereie under fyrste spørsmål i intervjuet at vedkomande forhold seg til leksene som «noko som må gjerast». Informant A på si side omtaler det som eit «kontrollbehov». Vedkomande erfarer eit behov for å sjekke alle leksene til barna, også i dei tilfella der barna har gjort leksene på leksehjelp. Informant C erfarer imidlertid at det er ein «vanskeleg balansegang» fordi ein ikkje ynskjer å gje uttrykk for at «det ikkje er godt nok», samstundes erfarer informanten at barnet somme gonger kunne gjort ein betre innsats med arbeidet. Informant C erfarer det som utfordrande at barnet kjenner seg sjølvstendig og har ei positiv meistringsoppleving, samstundes som at dei som foreldre meiner det er utført med minimumsinnsats. Funna kan indikere at det oppstår ei

interessekonflikt mellom foreldre og barn, når begge er opptekne av at lekse skal bli gjort. Samstundes som dei har ulike oppfatningar av kva som er ei godt utført lekse. Informant C uttrykkjer dette på følgjande måte:

«kor mykje skal du forvente... for [barnet] har jo tolka det på sin måte... men sett frå min ståstad kunne [barnet] lagt deg meir i selen... men så er det den balansegangen... skal du ta den kampen... eller skal du seia at du har gjort det du var i from til... vil jo ikkje gje inntrykk av at det ikkje var godt nok...»

Eit tydeleg mønster i empirien er at foreldra erfarer leksene som ein kommunikasjonsarena med skulen. Gjennom leksene erfarer informantane at dei får innblikk i kva barna jobbar med på skulen og progresjonen i faga. På den eine sida peikar informant A på at ein som forelder får god orientering om barnet si mestring gjennom å jobbe med leksene saman. Informant B vektlegg derimot moglegheita ein har til å følgja med på vurderingar og andre viktig hendingar gjennom lekseplanen. Informant C på si side erfarer samspelet mellom skule og heim gjennom leksene, og at dette samspelet er nødvendig for at skulekvardagen skal fungere. Informant D erfarer imidlertid leksene som kjernen i kommunikasjonen mellom skule og heim. Alle informatane referer til kommunikasjon mellom heim og skule som ein sentral del av leksene. Informant D har imidlertid erfaring med både leksefri skule og heimelekser. Informant D uttrykkjer eksplisitt at lekser legg til rette for kommunikasjon mellom skulen og heimen om barnet si læring. Kva barnet får til og ikkje på heimearenaen fortel dei som foreldre mykje om barnet si læring og barnet sitt nivå. Gjennom leksene erfarer informant D å få kjennskap til kva barnet jobbar med på skulen, og slik opplev vedkomande det som lettare å leggja til rette for samtalar om skulekvardagen og involvere seg i barnet sitt liv. Informant D skildrar det slik:

«...vi hadde barna på ein leksefri skule tidlegare... vi hadde null «call» på kva barnet vårt egentlig kunne...kjente veldig på at det å ikkje ha lekser var ikkje noko gode da... kva skal eg seia... pedagogikken vart på ein måte ei sovepute for læraren i forhold til progresjon... ein hadde færre knaggar og sjekkpunkt da... ting flyt meir... så eg tenker at for oss er leksene ein av dei viktigaste måtane å kommunisere med skulen på om progresjon og om kva dei [barna] lærer...»

Funna i denne studien indikerer at informantane har utfordringar med å drøfte sine synspunkt i lys av sine erfaringar. Tidlegare er det nemnt at informantane har ulike haldningar i møte med leksene. Dei informantane som omtaler seg som positive, har utfordringar med å uttrykkje kva ved leksesituasjonen som ikkje fungerer. På spørsmålet kva som ikkje fungerer uttrykkjer Informant A, som eksplisitt har uttrykt eit positivt syn på leksene at «eg har ikkje tenkt noko over det eigentleg...eg tenker at det er slik det er...». Likeeins har informantane som uttrykkjer seg som negativ, utfordringar med å uttrykkje kva ved leksesituasjonen som fungerer. På spørsmål om kva lekser som fungerer svarer informant B:

«ja fungerer og fungerer...altså sånn generelt sett...uansett kva det er... så er ikkje leksene kjekt å drive med...eit litt vanskeleg spørsmål å svare på... eg klarer ikkje heilt å svare på kva som skal vere det positive med lekser... rett og slett...».

Likevel kan ein gjennom analysen sjå at det det kjem fram element som fungerer og ikkje fungerer gjennom intervju, men at informantane har utfordringar med å setja ord på det direkte. Det kjem imidlertid fram ein aksept om at det er slik det er, og informantane stiller ikkje spørsmål ved det.

4.4 Framtidsynskjer

Eit overraskande element som kom fram gjennom intervju var erfaringane frå heimeskule under pandemien. Sjølv om informantane vektlegg at det var mykje i den situasjonen som ikkje var ideelt, så erfarte dei at heimeoppgåvene som vart gjevne under heimeskule hadde eit anna omfang enn lekser elles. Mellom anna nemner informantane moglegheita til å planlegge sin eigen dag, og slik erfarte dei at barna jobba grundig og effektivt fordi dei opplevde å få fridom når oppgåvene var ferdige. Informant A sa at «barna lærte at om dei var effektive... ja då hadde dei tid til det dei ynskte seinare på dagen... eg trur det var ein viktig lærdom frå den tida». Samstundes vert det løfta fram at oppgåvene sitt omfang og ordlyd var annleis enn ein hadde sett før. Oppgåvene var knytt til gjeremål, og informantane erfarte at det motiverte barna til å starte på oppgåvene. Informant C uttrykkjer det på følgjande måte:

«...eg tenkte på det i forhold til under pandemien når dei hadde heimeskule... leksene dei hadde da var ikkje lekser i den forstand... det var heilt andre ting... det var meir gjeremål... da var det mykje meir positivt lada da... dei [lærarane] måtte jo vere veldig kreative da... ungane vart aktivisert på eit vis... og det vart sett på som ei oppgåve som skulle gjerast... og ikkje som ei lekse... og da tenker eg at viss du kan snu det litt... forme det litt om... at det ikkje berre er teoretiske ting da eller...»

Vidare indikerer funna i denne studien at informantane erfarer at lekser er eit fenomen modent for justeringar. Informantane gjev uttrykk for at det kan vere føremålstenleg å reflektere meir over kva ei lekse er. Informant D sa at «ei lekse kan vere å samle insekt eller intervju bestemor... det treng heller ikkje vere noko punktleg... det kan knytast til ein kvar situasjon da...». Vidare vert det løfta fram at lekser i dag har ein overføringsverdi til seinare i livet, samstundes som det vert peika på at leksene er noko barna gjer for at dei skal verta gjort. Informant C meiner at det er sjølv omgrepet som har med seg mykje frå fortida, og at det i seg sjølv er ei utfordring. Vedkommande uttrykkjer seg slik:

«...lekseordet blir eit sånn illrødt ord som berre... ja... det er veldig negativt... men det er formatet som kanskje i 2022...det er rom for omforming... eg føler ordet lekse høyrer til gamledagar... ungar er utruleg opplyste og reflekterte...gje meir spelerom...»

Eit interessant funn var at lekkesituasjonen i ein heim var prega av vekebaserte lekser, medan dei tre andre gav uttrykk for at dette var noko dei etterlyste. Det er mogleg å antyda at vekebaserte lekser var noko som fungerte, og noko som vart etterlyst, fordi det gav ei form for fleksibilitet i kvardagen. Dette bidrog til at ein kunne planleggje veka ut i frå andre aktivitetar og gjeremål ein har som familie. Funna kan indikere at det opnar opp for at lekser og andre fritidsaktivitetar ikkje må vike for kvarandre. Informant B nemner at trivselsfaktoren på fritida ikkje må oversjåast som viktig for eit barn. Det er imidlertid nødvendig for informantane å peike på at skule er viktig både no og for framtida, samstundes som det ikkje kan vere alt eit barn sin kvardag dreier seg om. For å kunne balansere lekser og fritidsaktivitetar, meiner informantane at vekebaserte lekser hadde vore føremålstenleg.

5.0 Drøfting

Intensjonen med denne studien har vore å kasta lys over foreldreperspektivet på lekkesituasjonen i heimen. I denne delen vil funna i studien drøftast i lys av overordna problemstilling, samt i lys av tidlegare forskning, tidlegare nemnte og eventuelle nye teoretiske perspektiv. Fyrst vil eg gå inn på leksene sin funksjon for heim-skule-samarbeidet og korleis foreldra erfarer at leksene forhold seg til dette samarbeidet. Deretter vil eg nytte meg av Biesta si argumentering for det tredelte føremålet med opplæringa og eg vil gjere greie for korleis foreldra sine erfaringar fordeler seg innanfor dei, før eg vil argumentere for lekser som del av skulen sin habitus.

5.1 Sentrale funn

Når foreldra i denne studien fortel om kva i lekkesituasjonen som fungerer og ikkje fungerer, er dei opptekne av at barna skal ha tydelege *rutinar* i lekkesituasjonen, at oppgåvene skal vere noko barna *meistrar og som byggjer opp eit godt sjølvbilete*. Foreldra trekkjer fram at leksene kan utfordre barna i korleis dei ser seg sjølv og korleis dei opplever sin verdi. Når dei trekkjer fram at oppgåver som barna kjenner meistring med er viktig, grunngjev dei dette med at leksene ikkje skal vere ein arena barna opplev å komme til kort. Foreldra trekkjer og fram *kommunikasjonen* med skulen og med barnet gjennom leksene. Dei grunngjev erfaringa med lekser som kommunikasjon på den måten at det fortel noko om kva barnet jobbar med på skulen av fag og tema, samstundes som det gjennom leksestunda fortel foreldra noko om barnet sitt nivå og progresjon.

5.2 Lekser - ein tilretteleggjar for heim-skule-samarbeidet

Foreldra er opptekne av at leksene legg til rette for kommunikasjon mellom skulen og heimen. Gjennom leksene antyder funna at foreldra held seg oppdaterte på det som skjer på skulen. I tillegg indikerer intervjuet at foreldra erfarer leksene som kommunikasjon kring barna si faglege utvikling. Jensen og Roald (2014) støttar dette og hevdar at samarbeidet mellom skule og heim er avgjerande for barnet si faglege og sosiale utvikling. Informantane i denne studien uttrykker eksplisitt at dei kjenner seg som ein ressurs for skulen. Dette er ein viktig del av det saksorienterte samarbeidet mellom heim og skule, som er kjenneteikna ved

å ha barnet si læring og utvikling i sentrum (Jensen og Roald, 2014, s.61). Informant D har erfaring med leksefri skule. Gjennom vedkommande sine erfaringar, får vi innblikk i kva som kan skje dersom leksene vert tekne vekk. Dei som foreldre erfarte at store delar av kommunikasjonen med skulen forsvann. Denne erfaringa kan indikere at samarbeidet mellom skule og heim kan verta, det Jensen og Roald (2014) definerer som, minimalistisk utan leksene. Eit minimalistisk samarbeid er i følge Jensen og Roald (2014) kjenneteikna ved at skule og heim ser kvarandre som to isolerte område, og dei har lite samhandling i kvardagen (s.59). Utan leksene må kommunikasjonen som ligg i dagens leksepraksis erstattast med anna kommunikasjon, slik at foreldra kan erfare å verta orientert om det som skjer på skulen og barnet sin faglege utvikling . Ut i frå dette kan ein forstå leksene som ein viktig arena for skulen og foreldra å kommunisere non-verbalt på. Dette kan vere med på å teikne eit bilete av at lekser har ein nødvendig kommuniserande funksjon mellom skulen og heimen.

Nordahl og Overland (2015) peikar på at samarbeidet mellom heimen og skulen er viktig for elevane si læring og utvikling (s.89). Han presiserer også at for mange foreldre er det tilstrekkeleg å få informasjon om korleis barna klarer seg på skulen (Nordahl & Overland, 2015, s.89). Funna i denne studien kan indikerer at leksene fungerer som ein kommunikasjonsarena for korleis barna klarer seg på skulen, og slik er viktig for eit gjensidig samarbeid mellom heimen og skulen. Samstundes som leksene kan vise foreldra korleis barna klarer seg på skulen, kan ein argumentere for at leksene også kommuniserer den andre vegen ved å vise læraren kva barnet har forstått og klarer på eigahand. Imidlertid indikerer funna i denne studien at foreldra i somme tilfelle fysisk gjer leksene for barna sine. Ut i frå dette kan ein argumentere for at kommunikasjonen frå heimen til skulen om kva barnet har fått til heime nødvendigvis ikkje fungerer gjennom leksene. Dette fordi lærarane kan få eit feilaktig inntrykk av kva barnet kan gjennom at foreldra har gjort lekser for barnet, fordi foreldra er opptekne av at lekser skal verta gjort. Dette vert argumentert med gjennom Biesta (2014) som viser til Dewey (1916) når han presiserer at kommunikasjon er «ein prosess der man deler erfaringer slik at de blir felleseie» (Dewey, 1916, s.12 i Biesta, 2014, s.51). Ut i frå dette kan ein antyda at forståinga om kva som er barnet sine kunnskapar, ferdigheiter og evner ikkje vert kommunisert til skulen, og slik kan ein argumentere for at leksene ikkje bidreg til å skape ei felles forståing for kva barnet kan og ikkje (Biseta, 2014,

s.51). Vidare vert det vanskeleg for skulen å bistå i barnet si læring og utvikling i samråd med foreldra, slik opplæringslova (1998) §1-1 presiserer, fordi det ikkje er ei felles forståing om kva barnet meistrar på eigahand, kva det meistrar med hjelp og støtte og kva som vert for vanskeleg.

Det er imidlertid nødvendig i denne samanheng å reflektere over debatten om leksefri. Det er mogleg å antyda at den bør handle om meir enn anten/eller. Dersom leksene blir tekne vekk, må ein drøfte kva dei skal erstattast med. Dette for å kunne oppretthalda denne kommunikasjonen som foreldra peiker på som ein essensiell del av leksene. Dersom ein tek vekk leksene, men ikkje gjer nødvendige endringar for å oppretthalda den funksjonen leksene har hatt, då undrar eg meg over om det er eit poeng i å fjerne dei. Ein kan samanlikne det med ei vegetarkosthald. Dersom ein fjernar kjøttet, men ikkje erstattar det med andre protein, då vil ein ikkje ha eit kosthald som gjev god energi og er helsefremjande. Biesta (2014) peikar på at ein treng eit balansert forhold mellom det ein vinn og det ein tapar på pedagogiske val og praksisar. I vurderinga av om det skal vere lekser eller ikkje, må ein spørje seg kva leksene er til for, og sørgjer for at det ein vinn innafor eit domene med ei slik løysing ikkje står i konflikt med det ein tapar. Informant D har kanskje eit poeng, når vedkommande seier at «motstandarar av lekser eigentleg er motstandar av lekser som ikkje fungerer».

5.3 Lekser møter formålet med opplæringa og skulen sin habitus

Funna i denne studien kan indikere at foreldra erfarer rutinar som ein viktig del av leksesituasjonen i heimen. Ut i frå intervjuet kan ein antyde at utan rutinar erfarer informantane at leksesituasjonen ikkje fungerer. Informantane argumenterer gode rutinar som nødvendig av ulike grunnar. På den eine sida argumenterer dei for at rutinar er nødvendig for at barn og foreldre skal oppleve leksesituasjonen som meningsfull. Dersom leksene vert gjort for seint på dag, erfarer foreldra at barna har lite overskot og slik lite utbytte av leksene. På den andre sida argumenterer dei for at lekser fungerer som trening til seinare studie- og/eller arbeidsliv. Informantane erfarer at leksene bidreg til å trene barna til å følgje opp oppgåver som skal gjerast. Det er imidlertid ikkje overraskande at informantane trekkjer inn dette, då Holte (2016) peikar på at lekser handlar om å trene elevane si evne til

sjølvstendig arbeid og utvikle gode arbeidsvanar. Evne til å arbeide sjølvstendig og utvikle gode arbeidsvanar kan forståast som kvalifiserande eigenskapar, eigenskapar ein vil ha god nytte av som student eller arbeidstakar og som skulen kvalifiserer til. Rutinar kan forståast som ein del av leksene sin kvalifiserande funksjon, fordi det bidreg til å utstyre barna med haldningar dei treng for å bli handlande individ (Jordet, 2020, s.32).

Biesta (2014) peikar på at ein ikkje kan sjå dei tre domena som tener opplæringa sitt føremål isolert, men dei krev at ein ser dei i lys av kvarandre. Eg vil argumentere for at rutinar er eit område der kvalifisering møter sosialisering, fordi leksene bidreg til å trene kunnskapar, ferdigheiter og evner, samstundes som dei representerer at barna blir sosialisert inn i etablerte praksisar og tradisjonar. Biesta (2014) peikar på at opplæringa sin sosialiserande funksjon handlar om nettopp det, at opplæringa fører til ei innføring i samfunnets normer og verdiar (s.156). Gjennom informantane sitt fokus på å førebu barna til seinare i livet, kan ein forstå det slik at leksene også har ein sosialiserande funksjon gjennom å internalisere normer og verdiar som formar barna sin identitet.

Rutinar og førebuing til seinare studie og arbeidsliv er samstundes ein del av skulen sin habitus på den måten at det kan indikere at leksene reduserer elevane til objekt, gjennom ei form for kontrollbehov hjå skulen. Dette kontrollbehovet kan ein finna att i foreldra sine erfaringar. Biesta (2021) peikar på at ei utfordring er fokuset på å styre den pedagogiske prosessen mot eit konkret mål eller konkrete eigenskapar som «den gode samfunnsborger eller den som fleksibelt lærer gjennom hele livet», og at dette reduserer elevane til eit objekt for andre sine intensjonar og handlingar (s.18). Ut i frå dette kan vi forstå at fokuset på rutinar og førebuing til seinare studie- og arbeidsliv har merksemde rette mot desse konkrete eigenskapane, som ein kan argumentere for reduserer elevane til eit objekt i situasjonen. Dette igjen kan peike i retning av at skulen sin habitus er kjenneteikna av eit internalisert kontrollbehov, som består av intensjonar og handlingar som ein ikkje reflekterer over, men som reduserer elevane til objekt.

Dette overlappar at kontrollbehovet som skulen sin habitus kan kvalifisere og sosialisere barna til eigenskapar som samfunnet verdset som nødvendige, som gjer dei til handlande individ og som gjev barna innføring i samfunnet sine normer og verdiar, og slik styrer på

bakgrunn av ønsket om at barna skal bli gode samfunnsborgarar. Dette er i tråd med det Biesta (2014, 2021) peikar på som opplæringa sitt kvalifiserande og sosialisierende føremål, og dette høyrer fornuftig ut, dersom leksene berre fungerer innanfor kvalifisering og sosialisering. Derimot høyrer det ufornuftig ut, fordi elevane vert redusert til objekt. Dette får følgjer for opplæringa sin subjektiverande funksjon, fordi det opnar ikkje eksistensielle moglegheiter for barna, men heller reduserer dei til å vere noko som gjennomfører ei oppgåve innanfor andre sine intensjonar og andre sine ynskjer (Biesta, 2021). Samstundes som ein vinn utvikling av eigenskapar som ein ser som nødvendige innanfor kvalifisering og sosialisering, tapar ein imidlertid ein heil del innan subjektivering ved å ha fokus på dei kvalifiserande og sosialisierende sidene ved leksene, fordi det reduserer barna til objekt i lekkesituasjonen.

Informantane er opptekne av lekser skal vere repetisjon og at dei skal fremja meistring, og den ideelle lekkesituasjonen er i følgje informantane kjenneteikna med oppgåver som repeterer kjent lærestoff og slik legg til rette for meistring. Dette forhold seg til opplæringa sin kvalifiserande funksjon på den måten at leksene trenar grunnleggjande ferdigheiter og kunnskapar, og gjev rom for repetisjon og mengdetrening. Det er imidlertid ikkje overraskande at foreldra har erfaring med repetisjonsoppgåver, då Holte (2018) peikar på at det er lekser som fungerer som repetisjon lærarar rapporterer at dei gjev. Samstundes viser Cooper et al. (2006) til at barn lærar best av dei leksene dei kan relatere seg til, og ein kan forstå repetisjonsoppgåver som ei lekse barna kan relatere seg til. Vidare kan ein forstå at repetisjonsoppgåver vert forstått som lekser som legg til rette for meistring, fordi det er lekser på kjent lærestoff som det er meininga at barna skal klare på eigahand. Dette synleggjer forholdet mellom lekser som legg til rette for repetisjon og meistring og opplæringa sitt kvalifiserande føremål. Repetisjon og meistring kan forståast som kvalifiserande element, element som er nødvendige for at leksene skal gje meining for elevne og slik dekkje opplæringa sitt kvalifiserande føremål.

På den andre sida kan repetisjonsoppgåver stå i konflikt med opplæringa sin kvalifiserande og subjektiverande funksjon, fordi dei ikkje utfordrar elevane til sjølvstendig tenking. Biesta (2014) peikar på at kvalifisering mellom anna handlar om å ruste barn med dei ferdigheiter dei treng for å bli handlande individ, medan subjektivering handlar om å eksistere som meir

enn objekt for andre sine ynskjer. Utvikling av evna til sjølvstendig tenking kan forståast som ein kvalifiserande og subjektiverande eigenskap som skulen skal kvalifisere og subjektivere til. Dette syner at ein må stille seg spørsmålet om kva leksene skal føre til. Det er både gode synergieffektar mellom dei ulike føremåla til opplæringa med å gje repetisjonsoppgåver, samstundes som dei ulike domena blir ståande i konflikt med kvarandre.

Slik eg ser det er difor repetisjonsoppgåver ein del av skulen sin habitus.

Repetisjonsoppgåver forhold seg til habitus på den måten at det er ein del av opplæringstradisjonen å gje slike oppgåver. Gjennom intervju kjem det samstundes fram at repetisjonsoppgåver somme gonger vert opplevd som «kjedelege». Hattie (2013) hevdar at opplæringa må tenne lærelyst, for slik vil elevane sitt engasjement vekkjast til live. Jordet (2020) og Hattie (2013) peikar imidlertid på at skulen har utfordringar med å vekkja elevane sitt engasjement. Slik kan vi forstå at repetisjonsoppgåver er ein del av skulen sin habitus, og difor står i vegen for andre typar oppgåver som kan vekkje elevane si lærelyst og deira engasjement. At repetisjonsoppgåver er så internalisert i lekser som eit pedagogisk verkemiddel kan imidlertid vere ei utfordring innanfor opplæringa sin subjektiverande funksjon, då oppgåvene ikkje gjev elevane fridom og moglegheit til å vere sjølvstendige subjekt. Eg vil argumentere for at lekser som er repetisjonsoppgåver ikkje trenar elevane til sjølvstendig tenking, men heller til å reprodusere andre sin kunnskap. Dette utfordrar føremålet med opplæringa på den måten at det ein vinn innan kvalifisering og sosialisering, står i konflikt med det ein tapar innan subjektivering.

Ikkje overraskande kan intervjuar indikere at foreldra forhold seg til leksene som noko som må gjerast. Informantane formidlar til barna sine at leksene må gjerast, og foreldra erfarer at barna vil verta ferdig med lavast mogleg innsats. At leksene vert gjort fordi det er noko som er forventa av deg kan syna leksene sin sosialiserande funksjon. At foreldra forhold seg til lekser som plikt kan indikere dette. For Biesta (2014) handlar den sosialiserande funksjonen til opplæringa om å lære og tilpasse seg samfunnet og eksisterande samfunnsmessige strukturar (s.156). Det er difor mogleg å hevde at leksene sin sosialiserande funksjon dreier seg om at barna skal lære seg gode verdiar i møte med eit arbeid. Slike verdiar kan sjåast i samband med Holte (2016) som peikar på at leksene skal trene barna til god arbeidsmoral.

God arbeidsmoral kan forståast som sosialiserande eigenskapar, eigenskapar som samfunnet verdset som nødvendige og som skulen skal sosialisere til.

At barn og foreldre forhold seg til leksene som noko som må gjerast er ein del av skulen sin habitus på den måten at det er ei felles forståing om at skulen skal sosialisere barna til god arbeidsmoral, fordi det er eigenskapar samfunnet verdset som nødvendige. Holte (2016) viser til at lærarar sjølv rapporterer om at leksene skal føre med seg utviklinga av god arbeidsmoral, dette kan syna seg som leksene sitt sosialiserande føremål. Dette syner ein samanheng mellom det sosialiseranda føremålet med opplæringa og skulen sin habitus. Derimot kan dette forholdet til lekser vere problematisk, fordi det inneberer ei tilpassing til praksisen på eit nivå som set skulen i ein maktposisjon ovanfor barn og foreldre. Jordet (2020) viser til Hellesnes (1975) når han peikar på tilpassing som ein del av sosialiseringa der ein som individ vert sosialisert inn i samfunnet og trena til å godta dei livsvilkår som ein står ovanfor (s.33). Jordet (2020), med referanse til Hellesnes (1975), skriv: «den veltilpassede utfører sine oppgaver og plikter uten å tenke over hvilke sosiale prosesser og makforhold man samtidig fremmer» (s.33). Dette er det eg forstår som essensen i habitusomgrepet, nemleg å halda fram med praksisar, utan å stille spørsmål ved dei. Vidare kan ein forstå det slik at opplæringa er godt tilrettelagt for den veltilpassa. Likevel kan dette forholdet til lekser indikere at maktforhold og prosessar som ein ikkje tenker over står i vegen for dannelsingsoppdraget til skulen. Dette fordi fridom, sjølvstende og ansvar er nødvendige deler av grunnopplæring, og overordna del – prinsipp for læring utvikling og danning peiker på dette (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Samstundes som ein kan peike på at det gjennom skulen sin habitus oppstår eit maktforhold gjennom leksene som kan stå i vegen for dannelsingsoppdraget til skulen, kan ein imidlertid påstå at denne maktutøving er nødvendig for å dekkje opplæringa sitt subjektiverande føremål. Biesta (2021) peikar på at pedagogisk praksis som er «retta mot» elevane, kan bli oppfatta som maktutøving (s.46). Likevel meiner han at denne maktutøvinga er nødvendig for elevane sin subjekt-het, fordi meininga med maktutøvinga «er at elevane på et eller annet punkt vil vende seg tilbake mot oss og erkjenne at det som i første øyeblikk virket som et uønsket avbrudd - en maktutøvelse – faktisk bidro til deres voksne eksistens i og med verden» (Biesta, 2021, s.46). Jokeren i dette forholdet mellom makt og opplæringa sitt

subjektiverande føremål er imidlertid at det ikkje ligg i hendene på læraren (Biesta, 2021, s.46). Det er barna som må omforme dette til noko godt, og denne omforminga kan skje mange år etter at barna har vore i læraren sine hender (Biesta, 2021, s.47). Dette skildrar, meiner Biesta (2021), «utdanningens vakre risiko» (s.47). Utan ei form for risiko vil ingen form for undervising oppstå (Biesta, 2021). Dette overlappar at forholdet mellom makt som skulen sin habitus og opplæringa sitt subjektiverande føremål inneberer ein risiko. Målet med praksis som inneberer ei form for maktutøving er å vekke barnet sitt ynskje om å eksistere som subjekt i verda, difor meiner Biesta (2021) at det er verdt risikoen (s.47). Det er mogleg å antyda at leksene kan opplevast som ei maktutøving. Dette på bakgrunn av at barn og foreldre forhold seg til leksene som ei plikt. I lys av Biesta (2021) kan ein forstå at dette forholdet til lekser inneberer ei form for risiko, fordi resultatet av å gje barna dette ligg i framtida og kan ikkje visast på førehand.

Funna i studien indikerer at det er foreldra som i dialog med læraren tilpassar leksene i form av mengde. Dette står i samanheng med kvantitativ tilpassing av lærestoffet, og det handlar om tilpassing som omhandlar mengde og omfang (Engen, 2018). Informantane i denne studien rapporterer at dei kan justere leksene dersom dei er for overveldande, men at dette må skje i dialog med lærar. Dette forhold seg til kvalifisering på den måten at leksene skal bidra til å utvikle barna sine ferdigheiter og kunnskapar om eit bestemte tema, og det kan sjå ut til at barna skal følgje ein viss progresjon i leksene. Samstundes forhold det seg til sosialisering på den måten at barna blir sosialisert til å tilpasse seg praksisar og tradisjonar, og dette er noko dei må akseptere (Biesta, 2014; Jordet, 2020). Denne forma for tilpassing gjennom leksene høyrer fornuftig ut, dersom leksene berre fungerer innanfor kvalifisering og sosialisering. Vi kan forstå det som at leksene bidreg til å redusere barnet til objekt for andre sine mål og ynskjer. Dette fører til at barnet vert, det Biesta (2021) kallar, «eit meir kompetent objekt» (s.149). Ut i frå dette vil eg argumentere for at ved foreldra sine kvantitative tilpassingar av leksene er det konfliktar mellom både kvalifisering og subjektivering, fordi ein kan antyde at barnet går glipp av viktig læring gjennom å styre mengd, fordi leksene er for omfattande.

Å kvantitativt tilpasse leksene forhold seg til skulen sin habitus på den måten at det kan indikere internaliserte tanke- og handlingsmønster knytt til å tilpasse leksene etter mengde

og omfang, framfor å kvalitativt tilpasse leksene ved å leggja til rette for ulike og fleksible arbeidsmåtar, og slik sørge for at barna møter arbeidsmåtar som er tilpassa evner, føresetnader og læringsstilar. At kvantitativ tilpassing er ein del av skulen sin habitus vert støtta av Engen (2018) som peikar på at skulen sine strategiar for tilpassa opplæring er kjenneteikna ved kvantitativ differensiering. Imidlertid presiserer han at det ikkje er noko i styringsdokumenta som hindrar lærarar i å ha ei kvalitativ tilnærming til tilpassing av dei ulike aktivitetane gjennom skuledagen (Engen, 2018). Ut i frå dette kan vi forstå at kvantitativ tilpassing er internalisert i skulen sitt handlingsmønster, og slik vanskeleg å avdekkje. Dette fordi det ikkje ligg føringar som hindrar lærarane i å kvalitativt tilpasse leksene, men hindringa kan forståast til å ligge i skulen sin habitus.

Eit overraskande funn i denne studien var at informant C sa at dei hadde «takka nei» til tilpassing av leksene, fordi dei meinte at det var viktig for kjensla av mestring og sjølvkjensla å ha dei same leksene som dei andre i klassen. Det kom også fram at foreldra erfarte at lærarane strekte seg langt for å imøtekomme dette ynskje som foreldra hadde. Dette kan henge saman med opplæringa sitt kvalifiserande og sosialisierende føremål på den måten at leksene skal føre med seg visse evner, kunnskapar og ferdigheiter. Dette er evner, kunnskapar og ferdigheiter som leksene er meint å kvalifisere til. Samstundes forholdt det seg til sosialisering på den måten at leksene bidreg til at barna vert kjente med normer og verdiar som vert formidla gjennom leksene, og på den måten vert dei sosialisert til å bli likeverdige deltakarar i klasseromsfellesskapet. Eg tolkar at dette handlar om ei brei forståing av inkludering for informant C.

Ei brei forståing av inkludering forholdt seg til opplæringa sitt tredelte føremål på den måten at opplæringa skal kvalifisere til kunnskapar, ferdigheiter og evner på den måten at opplæringa er tilpassa barna sine evner og føresetnader jamf. Biesta (2014) og Opplæringslova (1998) §1-3. I tillegg forholdt ei slik forståing av inkludering seg til det sosialisierende føremålet med opplæringa ved at alle elevar tileignar seg dei same sosiale ferdigheitene, trass i at dei har ulike utgangspunkt og ulike føresetnader (Helskog, 2003; Lindén, 2001 i Engen, 2018, s.198). Samstundes forholdt dette seg til subjektivering på den måten at opplæringa må forhalda seg til at barn er ulike, og at dei har rett til å bli ivaretekne som genuint forskjellige individ (Engen, 2018, s.202). Jenssen og Roald (2014) peikar på at

alle deltakar i opplæring vil tene på ei inkluderande opplæring, fordi det er ei grunnleggjande interesse i å kartleggje og fjerne barrierar på inkluderande skular (s.83). Informant C som erfarer at det er viktig for meistrings- og fellesskapskjensla at barnet har same lekser som dei andre, viser at leksene ikkje berre må tilpassast enkeltindivid sine evner og føresetnader, men at det er av verdi for enkeltindivid i eit fellesskap at leksene blir tilpassa fellesskapet som heilskap. Ut i frå dette kan vi forstå at lekser som er tilpassa fellesskapet som heilskap legg til rette for ei inkluderande opplæring. Med ei slik forståing av kva tilpassing er, kan ein også stilla spørsmål om det er reelt at ein kan «takke nei» til tilpassing, for tilpassingar kan skje utan at ein er merksam på dei.

Imidlertid kan ein argumentere for at ein skule som strekk seg langt for å imøtekomme foreldra sine ynskjer for sine barn i skulen forhold seg til habitus på den måten at det er innvevd i opplæringstradisjonen at opplæringa skal skje i samråd med heimen, og dersom heimen ynskjer å gjere ein ekstra innsats på heimebane står ikkje skulen i vegen for det. Imidlertid reiser dette nokre dilemma, meiner eg. Jordet (2020) peikar på at daglege erfaringar med å ikkje meistre vil gå ut over barnet sitt sjølvbilete. Dersom barnet ikkje får lekser som er tilpassa evner og føresetnader, kan ein antyda at meistringsopplevinga vil utebli. Dette vil ikkje gje dei nødvendige synergieffektane mellom opplæringa sitt tredelte føremål, som Biesta (2014) peikar på. I sentrum for ein slik måte å jobbe på vil opplæringa sitt sosialisierende føremål stå i sentrum, som vist over. Dersom det er mogleg for foreldra å «takke nei» til tilpassinga, vil det stå i konflikt med opplæringa sitt kvalifiserande og subjektiverande føremål på den måten at opplæringa skal kvalifisere til læring på bakgrunn av individuelle evner og føresetnader. Samstundes skal ikkje elevane reduserast til objekt for andre sine mål og ynskjer (Biesta, 2014). Eg vil argumentere for at foreldre som «takkar nei» til tilpassa lekser og lærarar som strekkjer seg for å imøtekomme dette, er med på å redusere eleven til nettopp eit objekt for andre sine mål og ynskjer. Artikkel 3 i barnekonvensjonen (1989) løftar fram at vaksne skal handle til det beste for barna. Jordet (2020) peikar på at opplæringa sitt tredelte føremål har barnet sitt beste i sentrum. Artikkel 12 i barnekonvensjonen (1989) løftar fram at barnet si stemme skal bli høyrte i saker som angår dei. Dette utfordrar at skulen ikkje berre kan handle ut i frå foreldra sine ynskjer, fordi opplæringa skal skje i samråd med heimen. Like viktig vert det at baret sitt beste alltid står i

sentrum, og at dersom det i det heile er mogleg at foreldre skal kunne «takke nei» til tilpassa lekser må barnet få høve til å uttale seg om saka. Dette fordi det angår dei.

Eit anna dilemma dette kan reise er i kva grad foreldra modellerer handteringa av utfordringar, dersom det er mogleg å «takke nei» til tilpassingar. Forskingsnotatet *Sammenhenger mellom foreldres engasjement og barns skoletilpassning* (2021) syner at foreldre kan opptre som rollemodellar for barn i sosialiseringprosessen, og at lærar-foreldre samtalar kan bidra til at hjelpe heime kan bli gitt meir presis og på relevante område. Dette forhold seg til opplæringa sitt kvalifiserande, sosialisierende og subjektiverande føremål på den måten at barnet over tid vert sosialisert inn i normer og verdiar for å gjere gode val, samstundes som det forhold seg til opplæringa sitt kvalifiserande føremål ved at hjelpe heime kan bli gitt på ein meir presis og relevant måte som kan bidra til at opplæringa kvalifiserer til dei kunnskapar og ferdigheiter som barnet har evner og føresetnader for å oppnå. På denne måten ikkje reduserer eleven til objekt for andre sine mål og ynskjer, men heller bidrar til læring og utvikling som varetek at barnet kan forstå seg sjølv som subjekt. Ut i frå dette kan vi forstå at det er ei utfordring for opplæringa sitt tredelte føremål dersom det er reelt at foreldra kan «takke nei» til tilpassingar. Imidlertid er det nødvendig å presisere at det er uheldig så lenge det ikkje fører til at leksene blir tilpassa fellesskapen som heilskap.

Dette opnar for at det er nødvendig i denne samanheng å drøfte om vaksne som handlar ut i frå barnet sitt beste, også i somme tilfelle kan hindre barna si læring og utvikling, og at foreldre som «takkar nei» til tilpassing faktisk er med på å opne barna si framtid som subjekt. Biesta (2021) peikar på at det å vite for mykje om eit barn, kan «blokkere» framtida til barnet som subjekt (s.152). Dette forhold seg til opplæringa sitt kvalifiserande føremål på den måten at ein forhold seg til at skulen si oppgåve er å dyrke elevane sin kompetanse (Biesta, 2021, s.153). Imidlertid står det i konflikt med subjektivering, fordi det kan knyttast opp til «elevens antatte kompetanse» og dette meiner Biesta (2021) «kan avskjære dem fra en fremtid som ikke kan forutses som en mulighet på bakgrunn av her og nå. Det kan også hindre oss (...) fra å åpne slike fremtider, fra å ha tillit til at det uforutsett kan skje» (s.153). Dette forhold seg til skulen sin habitus på den måten at ulike diagnosar eller andre årsaksforklaringar kan vere med å stenge dører for framtida til eit barn, og eg forstår det

som marginaliseringsprosessar. Ut i frå dette kan vi forstå at det ligg ein nødvendig risiko i å imøtekomme foreldre som «takkar nei» til tilpassa lekser. Eg vil argumentere for at foreldra slik forstyrrar eventuelle marginaliseringsprosessar. Biesta (2021) peikar på at vi stenger dører for framtida til barna ved å knytte elevane til det som ligg i fortida deira (s.153). Dette bidreg til at det ikkje nødvendigvis er eit problem at foreldre styrer for mykje av kva elevane skal få av tilpassing og ikkje. Eg vil likevel argumentere for at det eksisterer dilemma knytt til at foreldra «takkar nei» til tilpassing, sjølv om ein også kan argumentere for at det kan ha positive verknader.

Eit overraskande funn i denne studien var informantane sine positive erfaringar med heimeskule under covid-19 pandemien. I lys av opplæringa sine tre funksjonar, kan ein reflektere over denne heimeskulesituasjonen og det informantane erfarte. Under heimeskule måtte barna gjennomføre oppgåver som skulen hadde gitt heime, og funna indikerer at det var ei positiv oppleving for familien. Informantane trekkjer fram at ungane lærte å vere effektive for å få tid til andre aktivitetar på ettermiddagane. Dette står i samsvar med den sosialiserande formålet med opplæringa. Ein kan antyda at ungane vert sosialisert inn i normer og verdiar som kjenneteiknar vårt samfunn (Biesta, 2014). Samstundes til den sosialiserande funksjonen, kan ein hevde at det var ein subjektiverande funksjon også. Opplæringa sin subjektiverande funksjon handlar om å eksistere som meir enn eit objekt for andre sin vilje (Biesta, 2021). Oppgåvene under heimeskule utfordra truleg ungane og foreldra på sjølvstende, fordi det var ein brå overgang frå ein skulekvardag i klasserommet til å verta ein skulekvardag kjenneteikna av digital undervising. Det er nærliggjande å tenkje at den digitale kompetansen til lærar, foreldra og elev var varierende. Dette peikar på at dei to funksjonane som tydeleg møttest i denne erfaringa av lekkesituasjonen i heimen, er sosialisering og subjektivering.

Når det gjeld den subjektiverande funksjonen til opplæringa under heimeskule, er det interessante rolla *tillit* spela i situasjonen. Biesta (2021) peikar på at tillit er ein nødvendig del av pedagogikken, og at tillit berre er nødvendig i dei situasjonar der ein ikkje har kontroll over andre sine handlingsmønster (s. 151). Biesta (2021) skriv «...vi kan aldri vere helt sikre på hvordan et menneske vil handle..» og derfor innebærer alltid tilliten en risiko (s.151). Denne risikoen skremmer imidlertid ikkje Biesta, då han hevdar at det er tilliten og mangel

på kontroll som gjev menneske «...friheten vi alle har til å handle på den ene eller den andre måten...» (Biesta, 2021, s.151). Det er mogleg å antyda at oppgåvene under heimeskule gav tillit til elevane i større grad enn elles. Dette på bakgrunn av moglegheita til å kontrollere alle handlingar. Når informant C tydeleg uttrykkjer at heimesituasjonen var prega av meir positivitet under heimeskule, kan ein undre seg over om tilliten barna fekk også bidrog til at dei løyste oppgåvene ut i frå sine evner og sitt nivå utan styring og kontroll. Slik vart det ikkje negative meistringserfaringar som prega individet og familien, slik Jordet (2020) peikar på.

Særleg intressant i samanhengen mellom heimeskule og oppgåvene sin subjektiverande funksjon, er at informant C uttrykkjer at heimearbeidet var knytt meir til «gjeremål». Dette kan indikere at oppgåvene under heimeskule ikkje kunne sjekkast av læraren på same måte som repetisjonsoppgåver ein får frå ein dag til neste. Imidlertid er det nettopp dette Biesta (2021) løftar fram som det essensielle ved subjekt-heten – ein er ikkje tilliten verdig berre fordi ein har gjort som den andre håpa på, for det kan vere gode grunnar for at ein ikkje gjorde det, meiner Biesta (s.152). Dette kan antyde at forholdet mellom tillit og fridom som informantane erfarte under heimeskule, reiser spørsmål ved om oppgåveformuleringane under heimeskule utfordra skulen sin opplæringstradisjon. Er tradisjonen prega av behovet for kontroll og enkle løysingar i kvardagen, og utfordra ved at opplevinga av at lekser kan fungere som ein meistringsarena dersom oppgåvene vert formulert på ein måte som legg til rette for dette? Det kan vera naudsynt å presisere at mange familiar truleg var svært pressa under heimeskule, og at opplevinga av dette vil vere kjenneteikna av store variasjonar. Likevel kan funna i denne studien indikere at foreldra erfarte positive sider ved bruk av nye metodar for heimearbeid under heimeskule.

Dette forhold seg til skulens habitus på den måten at mangel på tillit og fridom i leksesituasjonen kjenneteiknar praksis, og dette er internalisert i tanke- og handlingsmønsteret i skulen og difor ikkje noko ein reflekterer over. Tidlegare er kontrollbehovet til skulen gjort greie for som skulen sin habitus, og det gjer seg gjeldande også i denne samanhengen. Under heimeskule indikerer funna at enkelte arbeidsoppgåver la til rette for ei form for sjølvdifferentiering. Håstein og Werner (2014) peikar på at ikkje alle variasjonar treng å setjast i gong av læraren, fordi elevane har eit naturleg behov for å tilpasse sjølve (s.43). Ut i frå funna i denne studien kan det indikere at barna under

heimeskule fekk gode moglegheiter til å tilpasse si eiga opplæring, og ein kan forstå at det ligg ei form for tillit og fridom i denne moglegheita. Dersom vi tenker oss at elevane skal lage ei eplekake vil det ligge fridom og tillit i oppgåva på den måten at dei til dømes kan dele opp epla slik dei tenkjer er føremålstenleg, og dei kan dele dei opp med den kniven dei meiner er best. Eg forstår det slik at dette opnar opp rommet for barna sitt eige behov for å tilpasse, slik Håstein og Werner (2014) peikar på. Her får elevane fridom og tillit til å velja den arbeidsmåten som passar dei. Dette står i tråd med kvalitativ tilpassing av opplæringa (Engen, 2018). Gjennom erfaringane til foreldra om at leksene skilte seg ut under heimeskule, kan det fortelja at skulen sin habitus er kjenneteikna av kvantitativ tilpassing som ikkje gjev rom for tillit og fridom i leksesituasjonen. Ut i frå dette kan vi forstå at oppgåvene under heimeskule ikkje reduserte elevane til objekt, fordi dei var lagt opp på heilt andre måtar enn det som foreldre erfarer som «vanleg».

Eit anna funn som kan drøftast i lys av tillit og fridom er dei kvalitativt tilpassa leseleksene som informant C nemner. Det vert løfta fram at motivasjonen for å lese er høgare når barna har fått valt seg si eiga leselekse i form av ei bibliotekbok. Det er mogleg å argumentere for at det ligg tillit og fridom i leseleksa når dei skal velje bok sjølv, og det ikkje er konkrete arbeids- eller repetisjonsoppgåver knytt til leseleksa. Då er det opp til barnet og foreldra å avgjere når og på kva måte leseleksa skal bli gjort. Dette syner risikoen som ligg i å gje ei slik lekse, samstundes underbyggjer denne risikoen at det må ligge ei form for tillit i situasjonen. Biesta (2014) peikar på at utdanning må innehalda ei form for risiko, samstundes peikar han på at tillit er nødvendig i situasjonar ein ikkje kan vita nøyaktig eller kontrollere korleis eit anna menneske vil gjennomføre ei oppgåve. Ut i frå det informant C erfarer som positivt med denne leksa, og det Biesta (2014) skriv om tillit og risiko, forstår eg tillit og fridom som ein viktig faktor for motivasjonen til barnet. Tillit og fridom er sentralt i opplæringa sitt subjektiverande føremål, og eg vil difor argumentere for at ei kvalitativt tilpassa leselekse i form av ei sjølvvalt lesebok krev at barna får tillit som igjen er ein viktig del av opplæringa sitt subjektiverande føremål.

Funna i denne studien indikerer at foreldra erfarer leksene som ein arena dei kan hjelpe og støtte barna sine på ein måte læraren ikkje har moglegheit til. Dette forhold seg til kvalifisering på den måten at foreldra erfarer at deira bidrag gjennom leksene fører til læring

og utvikling av ferdigheiter, kunnskapar og evner, og foreldra erfarer at lærarane åleine ikkje vil klare å hjelpe og støtte tilstrekkeleg til denne kvalifiseringa. I tillegg forhold dette seg til sosialisering på den måten at leksene skapar eit samspel mellom heimen og skulen, og slik bidra til ein heilskap i barna sine liv (Drugli & Nordahl, 2016). Samstundes erfarer foreldra at det kan vere utfordrande å hjelpe barna med leksene, fordi dei ikkje har kjennskap til dagens metodar og faglege kunnskapar nok til å kunne hjelpe. Patall et al. (2008) peikar på at foreldreinvolvering kan føre til konflikt i dei tilfella foreldra forklarar på ein måte som forvirrar elevane. Dette kan vere med å underbyggja kvifor foreldra erfarer at lekkesituasjonen vert frustrerende og konfliktfylt i dei tilfella ein ikkje klarar å hjelpe og forklare på ein føremålstenleg måte.

Som løysing på frustrerende og konfliktfylte lekkesituasjonar erfarer foreldra at dei fysisk grip inn i lekkesituasjonen, og gjer leksene for barna sine. Dette står i konflikt med leksene sin kvalifiserande, sosialisierende og subjektiverande funksjon fordi ein kan argumentere for at leksene ikkje fører til nye kunnskapar, ferdigheiter og evner i dei tilfella barna ikkje meistrar leksene på eigenhand, og foreldra ikkje har kunnskapar eller forståing nok til å hjelpe og støtte barna i situasjonen. Samstundes står det i konflikt med opplæringa sitt sosialisierende føremål på den måten at foreldra ikkje modellerer å handtere utfordringar med å be om hjelp, slik kunnskapssenter for utdanning (2021) peikar på i sitt forskningsnotat som ein viktig del av foreldreinvolveringa. I tillegg kan ein argumentere for at foreldre som fysisk gjer lekser for barna sine i frustrerende og konfliktfylte situasjonar reduserer lekse til eit objekt utan anna verdi enn målet og ynskje om at leksene skal bli gjort. Denne forholdet til sjølve lekse kan også føre til ei subjektivering av barnet i situasjonen, fordi barnet som menneske blir frigjort frå situasjonen. Imidlertid står dette i konflikt med kvalifisering og sosialisering. Ut i frå dette kan ein argumentere for at dei nødvendige synergieffektane ikkje er tilstades i ei slik handtering av situasjonen.

Dette forhold seg til skulen sin habitus på den måten at skulen gjev lekser som barna ikkje har føresetnader for å meistre på eigahand, og slik vert det ein konfliktfylt situasjon i dei heimane der kunnskapsnivået til å hjelpe barna ikkje er tilstrekkeleg nok. Dette kan setjast i samanheng med Hattie (2013) som peikar på at foreldre som forstår språket til skulen har betre føresetnader for å involvere seg i barna si læring og utvikling. Dersom vi forstår

kunnskap om nødvendige framgangsmåtar og metodar som ein del av skulen sitt språk, kan det verta vanskeleg for foreldra å involvere seg på ein måte som bidreg til at barna lukkast med leksene, fordi dei ikkje forstår dette språket. Dersom det er innvevd i skulen sin leksepraksis å gje lekser som barna ikkje meistrar på eigahand, og som foreldra ikkje har føresetnader for å forklare dei på ein måte som dei forstår, som igjen fører til foreldra fysisk gjer leksene for barna sine, då kan ein argumentere for at barna ikkje oppnår dei nødvendige meistringserfaringane som Jordet (2020) peikar på som essensielle for læring og utvikling. Samstundes kan ein antyde at det er eit fråvær av dei nødvendige synergieffektane mellom opplæringa sitt kvalifiserande, sosialisierende og subjektiverande føremål, fordi barna ikkje erfarer at å spørja om hjelp er nyttig, dei lærer ikkje noko av at foreldra gjer leksene og dei vert redusert til eit objekt i situasjonen for haldninga om at leksene skal bli gjort.

Dette overlappar at skulen sin habitus kan vere kjenneteikna av at lekser er noko skulen gjev og som heimane pliktar å følgja opp. Dersom ein drøftar forslaget om å gje skulane heimelsgrunnlag til å gje lekser i lovverket, kan ein argumentere for at lovteksten er med på å la habitus styre leksene. Eg meiner imidlertid at leksene som pedagogisk verktøy skal bidra til lærelyst, fremja motivasjon og meistring. Dette er noko utdanningsdirektoratet (2021) også vektlegg i si presisering av kva lekser er til for. Både Jordet (2020) og Hattie (2013) peikar på utfordringane opplæringstradisjonen har med å engasjere elevane, og at det veks fram ein kultur som fokuserer på best resultat med minst mogleg innsats. Dersom skulen held fram med å gje lekser som elevane ikkje meistrar på eigenhand, der ein synergieffekt er at foreldra gjer leksene for barna sine, vil ikkje eit heimelsgrunnlag i lovteksten vere eit nyttig element for leksene. Derimot kan ein argumentere for at ein kultur for å få best resultat ved å yta minst mogleg får halda fram.

Ei interessant tilbakemelding frå foreldra som medverkar i denne studien var at dei ynskte seg vekelekser, fordi det gav barna og dei som familie spelerom til å planlegge og prioritere leksene på lik linje med andre aktivitetar. Dette forhold seg til kvalifisering på den måten at barna får moglegheit til mengdetrening og repetisjon gjennom leksene, og slik utvikle faglege kunnskarar, samt ferdigheiter og evner knytt til planlegging av eige arbeid. Det kan tyde på at foreldra meiner vekelekser legg til rette for utviklinga av gode arbeidsvanar. Samstundes forhold det seg til sosialisering på den måten at barna lærer seg god

arbeidsmoral, og vert sosialisert til føremålstenlege måtar å gjere ting på som står i samsvar med samfunnets normer og verdiar. I tillegg kan ein argumentere for at vekelekser forhold seg til subjektivering på den måten at det gjev tillit og fridom i lekkesituasjonen. Ut i frå dette kan vi forstå at vekelekser betre tenar opplæringa sitt tredelte føremål, og eg vil argumentere for at dette er mogleg å imøtekomme med enkle grep.

Lekser frå dag til dag forhold seg til habitus på den måten at ein kan argumentere for at lekser frå dag til dag er ein innarbeida praksis i skulen. Dette er ein del av kontrollbehovet til skulen, som det er gjort greie for tidlegare. Samstundes kan ein setja det i samanheng med ynskje om å følgja godt opp leksene. Utdanningsdirektoratet (2021) peikar på at leksene må følgjast opp frå skulen si side, og argumentet for dette er at det er nødvendig for læringa at dei blir følgt opp (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kanskje er skulen sin habitus på dette området kjenneteikna av at leksene skal kontrollerast, sjekkast og verta gjennomgått, med bakgrunn i at det er viktig for læringa av leksene at ein gjer det, og slik vorte ein internalisert praksis som ein ikkje reflekterer over. Imidlertid peikar Utdanningsdirektoratet på at ingen krev at alle leksene må sjekkast fysisk og gjennomgåast med rette svar, før ein gjev tilbakemelding til kvar enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ein måte å følgja opp leksene på kan vere at elevane i ein situasjon må nytte det lekse handla om, elevane kan dele med medelevar eller dei kan på andre måtar få nytta det arbeidet dei har gjort heime i nye samhengar på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan vere gode intensjonar og erfaringar med å gje lekser frå ein dag til neste, samstundes som det kan bidra til eit stress for barn og foreldre dei dagane ein ikkje får lekkesituasjonen til å fungere. Informant C uttrykte eksplisitt at dagsforma kunne vere avgjerande for om lekkesituasjonen fungerte eller ikkje. Ut i frå dette kan vi forstå at vekebaserte lekser kan leggja til rette for at lekkesituasjonen fungerer betre ute i heimane. Eg vil argumentere for at skulen sitt kontrollbehov implisitt fortel elevar og foreldre at dei ikkje sjølve kan planlegge og gjennomføre leksene på sine premissar. Dette reduserer både elevane og heimane til objekt i lekkesituasjonen, fordi dei blir underlagt plikter for andre sine intensjonar og ynskjer.

5.4 Opplæringstradisjonen – kontrollbehov og objektivisering

Eit interessant funn i studien var at dei foreldra som var positive til lekser, meinte at leksene generelt fungerer og uttrykte at dei ikkje hadde reflektert over kva som eventuelt ikkje fungerte. Motsett hadde dei foreldra som hadde eit negativt forhold til lekser utfordringar med å setja ord på kva i lekkesituasjonen som fungerte. Fellesnemnaren for begge partar var ein stille aksept for at «det er slik det er». Dette kan setjast i samanheng med det Jordet (2020) meiner om å tilpasse seg sine livsvilkår, utan at ein stiller spørsmål ved dei. Dette var eit særleg interessant funn, og det reiser spørsmål om habitus. Ein kan argumentere for at lekser er så innvevd i opplæringstradisjonen at foreldra ikkje eksplisitt reflekterer over kva som fungerer og ikkje. Dette vert støtta av Jordet (2020) som skriv at lærarar, foreldre og elevar «vil i stor grad oppfatte opplæringen som uttrykk for skolens tradisjoner – det er bare slik skolen er». Ut i frå dette kan vi forstå at foreldra aksepterer leksepraksisen, utan å stille spørsmål ved den.

Ein kan imidlertid argumentere for at konsekvensen av at foreldra ikkje stiller spørsmål ved skulen sine tradisjonar med å gje lekser, er at lekser held fram å bli styrt av habitus. Holte (2016) peika på at lærar rapporterer å gje lekser på vane. Zachrisen (2013) set likskapsteikn mellom vane og Bourdieu sitt habitusomgrep. Dersom det er slik at ein kan forstå at skulen har sine vanar, og forstå vanane som habitus, er det i følgje Zachrisen (2013) og Biesta (2021) nødvendig å reflektere over desse vanane, dette for å vurdere om tankane og handlingane i den pedagogiske praksisen fungerer i relasjon til opplæringa sitt tredelte føremål. Biesta (2014) peikar på at dersom det er slik at all pedagogikk fungerer i relasjon til kvalifisering, sosialisering og subjektivering, må vi reflektere over og ta ansvar for verknadene av vala opp i mot dei tre føremåla med opplæringa (Biesta, 2021, s.59). Ut i frå dette forstår eg at ein refleksjon over praksis er essensielt for at ikkje habitus skal styre dei pedagogiske handlingsmønsterane våre.

Nordahl (2015) viser til Bakken og Elstad (2013) når han seier at elevane sin bakgrunn frå heimen har større innverknad på elevane si læring og utvikling i dag enn for 10-15 år sidan (90). Vidare peikar Nordahl (2015) på at dette indikerer at skulen er med på å forsterke ulikskapane mellom barn (s.90). Imidlertid meiner han at det er mogleg å endre på dette, og

slik skape ein skule som reduserer sosial ulikskap (Nordahl, 2015, s.90). Han peiker på at eit av forholda som kan bidra til dette er at lærarar og skuleleiarar reflekterer over og endrar praksis knytt til kva verdiar og normer som blir presentert i skulen (Nordahl, 2015, s.91). Dette forhold seg til opplæringa sitt sosialiserande føremål på den måten at dei verdiar og normer ein presenterer i skulen, må gje gode synergieffektar for kvalifisering og subjektivering, slik Biesta (2014) peikar på. Det Nordahl (2015) løftar fram kan indikere at det ein vinn innan sosialisering, slik opplæringstradisjonen er i dag, står i konflikt med kvalifisering og subjektivering. Dette igjen kan peike i retning av at liten refleksjon over praksis, og slik ei vidareføring av internaliserte tankar og handlingar, argumenterer for at det er habitus som styrer vurderinga av kva dei ulike pedagogiske verkemiddela er til for.

I forskrift til ny opplæringslov finn ein formuleringa: «utvalget tar ikke stilling til om lekser er bra eller ikke, men konstaterer at det er en lang tradisjon for lekser i norsk skole». Ut i frå dette tolkar eg at tradisjonen for å gje lekser, er med i vurderinga av at «skolen kan pålegge barn oppgaver etter skoletid». Med LK06 vart dei grunnleggjande ferdigheitene introdusert, og Skrefsrud (2018) peikar på at skulen har tradisjon for å vektleggje måling av desse. I tillegg til dette peikar Skrefsrud (2018) på at internasjonale testar bidreg til fokuset på det som kan målast i skulen, og at vi slik har ein opplæringstradisjon som er styrt av kva som kan målast. Når lekser no moglegvis får heimelsgrunnlag i den nye opplæringslova, vil dette redusere skulen og læraren sin autonomi. Skrefsrud (2018) peikar på at ved avgjersler som blir tekne over hovudet på lærarane vil profesjonens autonomi og sjølvstendige, skjønnsmessige vurderingar ikkje bli sett som noko av verdi (s.302). Ved å lovfeste lekser, med argumentet om at «det har en praktisk rettslig side og det av og til stilles spørsmål ved hjemmelsgrunnlaget», meiner eg at trygge, enkle løysingar står i fare for å bli vidareført og framleis vil kjenneteikna praksis. Dette tenkjer eg med bakgrunn i forståinga av habitusomgrepet. Eg vil argumentere for at trygge og enkle løysingar kan forståast som habitus, fordi det truleg byggjer på erfaringar frå fortida som er internaliserte og vanskeleg å avdekkje utan refleksjon. Difor bør diskusjonen om lekser mykje heller dreie seg om korleis erfaringar og forskning om lekser kan bidra til å optimalisere praksis, dersom det er eit poeng i å gje elevane lekser, framfor å diskutere om eller eventuelt gje heimelsgrunnlag i lovverket.

Hattie (2013) peikar avslutningsvis i sin metastudie på at den er lite verdt, dersom ein ikkje er motivert for å endre praksis. Dette gjeld både på systemnivå og på personleg plan. Opplæringstradisjonen er kjenneteikna ved tryggleik, kontroll og enkle løysingar, meiner Hattie (2013). Når informantane som har medverka i denne studien seier at barna vert demotivert av repetisjonsoppgåver, og at det er foreldra som tilpassar mengde når leksene er uoverkommelege, då stiller eg spørsmål ved om opplæringstradisjonen er kjenneteikna av habitus. Vi held fram med pedagogiske praksisar, utan å reflektere over om det er føremålstenleg eller ikkje. Sjølv må eg erkjenne at eg gjev lekser som ikkje fungerer for alle, som ikkje er kvalitativt tilpassa kvar enkelt sine evner og føresetnader, og slik gjev lekser som er med på å gje barnet negative meistringsopplevingar også i heimen. Det er ikkje fordi eg ynskjer at det skal vere slik, men i mangel på verktøy og fokus på dette temaet vert dei internaliserte handlingsmønster som eksisterer i skulekulturen med på å farge leksepraksisen min. Slik kan ein argumentere for at barnet blir objekt for ein eksisterande leksetradisjon som ikkje fungerer for alle, og eg vil difor hevde at dette er kjenneteikn ved skulen sin habitus.

Noko som går att i drøftinga av funna er objektiviseringa av elevane. Biesta (2014) er oppteken av at opplæringa skal tene meir enn berre kvalifisering og sosialisering på den måten at barna skal eksistere som meir enn objekt for andre sine ynskjer og handlingar. I lys av foreldra som har medverka i studien sine erfaringar kan det indikere at barna er objekt for ein opplæringstradisjon som er prega av eit kontrollbehov. Dette kontrollbehovet syner seg også gjennom korleis foreldra møte barna sine i lekse situasjonen. Funna indikerer at skulen gjev oppgåver som skal kontrollerast og sjekkast, samstundes som foreldra har eit behov for å kontrollere og sjekke barna sine lekser. I dette kan ein argumentere for at det ikkje eksisterer tillit og fridom, noko Biesta (2021) peikar på som nødvendig for å oppfylle det subjektiverande føremålet til opplæringa. Vidare løftar Biesta (2021) fram at tillit inneber ei form for risiko, fordi vi ikkje kan vite korleis eit anna menneske vil handle i ulike situasjonar. Dette står i konflikt med kontrollbehovet både skule og foreldre har i møte med leksene.

Eit interessant funn som gjer seg gjeldande på fleire område i studien, er den openberre faren for at barna blir objekt i lekse situasjonen. Dette på bakgrunn av fokuset på opplæringa sin kvalifiserande og sosialisierende funksjon, både frå skulen si side og heime. Ovanfor er det

drøfta at leksene ofte vert kvalitativt tilpassa elevane sine evner og føresetnader. Det er foreldra som gjer desse tilpassingane etter at lærar har gjeve «løyve» til det. Vidare er det drøfta at leksene kan få negative følgjer for eit barn sin sjølvoppfatning og sjølvverdi, fordi ein i nokre tilfelle kan antyde at lekser ikkje er med på å gje positive meistringsopplevingar. Ut i frå dette stiller eg spørsmål ved om leksetradisjonen er for etablert, og for lite vurdert ute i skulene. Er lekser som er gitt felles for alle, der læraren gjev foreldra beskjed om å tilpasse lekse sjølv ein del av skulen sin habitus? Gjennom korleis foreldra erfarer lekkesituasjonen i heimen, der det blir gitt oppgåver barna ikkje meistrar eller som av andre grunnar ikkje fungerer, kan ein antyda at uhensiktsmessige praksisar lev vidare i notida utan at det blir stilt spørsmål ved dei. Dette fordi foreldra skal gjere den kvantitative differensieringa på heimebane. Jordet (2020) løftar fram skulen si rolle i utviklinga av eit barn sitt sjølvbilete og sjølvverdi, og peikar på at daglege opplevingar av å ikkje meistre er ei utfordring for individa det gjeld. Eg stiller spørsmål ved om lekkesituasjonen i heimen byggjer opp under ei meistringskjensle, når det er foreldra som skal gjere eventuelle tilpassingar heime. Det er nærliggjande å tenkje at denne forma for tilpassing fyrst skjer når barnet ikkje meistrar, og slik forstå at tilpassinga skjer i etterkant av ei negativ meistringsoppleving. Informant C kommenterer eksplisitt at dei fyrst prøver, og deretter gjer ei vurdering av at det ikkje er føremålstenleg å halde fram utan tilpassing. Dette argumenterer for at når foreldra skal gjere tilpassingane, har det skjedd ei negativ meistringserfaring i forkant, og det kan ein med støtte av Jordet (2020) hevde som uheldig.

Med bakgrunn i drøftinga, konkluderer eg med at leksene forhold seg til utviklinga av enkelte eigenskapar og ferdigheter som oftast forhold seg til det kvalifiserande og sosialisierende føremålet med opplæringa. Dette fører til at andre verdifulle element som ligg i det subjektiverande føremålet med opplæringa vert gløymt eller oversett. Årsakene til dette kan vere at det utfordrar skulen sin habitus med behovet for måling og kontroll. Funna indikerer at opplæringstradisjonen er kjenneteikna av internaliserte tanke- og handlingsmønster som syner seg gjennom leksene. Dette kan bidra til at uhensiktsmessige praksisar vert haldt ved like, ved å ikkje reflektere over om leksene er med på å leggja til rette for opplæringa sitt tredelte føremål.

Samstundes som ein kan finna gode argument for at leksene tener deler av opplæringa sitt føremål, syner funna i denne studien at det subjektiverande føremålet med opplæringa ikkje kjem til sin rett. Det kan tyde på at leksene i stor grad fungerer innanfor sosialisering og kvalifisering, og slik reduserer elevane til objekt i situasjonen. Det betyr imidlertid ikkje at leksene ikkje tener kvalifisering og sosialisering på ein god måte, og der resultatet av leksene i mange tilfelle kan vere bra. Likevill er det ei utfordring at leksene ikkje bidreg til å stimulere barna si evne til å tenkje sjølv gjennom å gje dei fridom og tillit. Dermed vil eg argumentere for at synergieffektane av lekser innan sosialisering og kvalifisering er at barna ervervar kunnskapar, ferdigheiter, evner og måtar å gjere ting på, samstundes som det står i konflikt til det subjektiverande føremålet med opplæringa, ved at barna gjennom leksene vert, for å bruke Biesta (2021) si eiga formulering, «kompetente objekt, men aldri subjekt» (s.149).

6.0 Avslutning

Denne studien har hatt intensjonar om å kaste lys over korleis foreldre erfarer lekser og lekkesituasjonen i heimen. Med utgangspunkt i Biesta (2014, 2021) si argumentering for skulen sitt tredelte føremål, har studien sett på korleis foreldra sine erfaringar plasserer lekser i forhold til dette tredelte føremålet. I fokus for studien har foreldreperspektivet stått. I tråd med dei metodologiske vala baserer studien seg på intervju med eit avgrensa tal informantar. Med bakgrunn i den kvalitative tilnærminga til studien har intensjonen med studien vore å få ei djupare forståing for erfaringane som representerer informantane si livsverd. Sjølv om intervjuar bar preg av individuelle skilnader innan erfaringar med lekser og lekkesituasjonen i heimen, kan ein imidlertid finna klare mønster i det foreldra erfarer.

Studien indikerer at foreldra erfarer at leksene forhold seg til opplæringa sitt kvalifiserande og sosialiserande føremål, på den måten at dei legg til rette for å utvikle barna sine evner, ferdigheiter og kunnskapar som å arbeide sjølvstendig og utvikle gode arbeidsvanar. I tillegg indikerer studien at lekser forhold seg til sosialisering på den måten at barna skal få ei innføring i normer og verdiar som samfunnet verdset som nødvendige, mellom anna at leksene skal leggja til rette for utviklinga av gode arbeidsvanar og god arbeidsmoral. Erfaringa til foreldra kan indikere at leksene fyrst og fremst verkar innanfor det kvalifiserande og sosialiserande føremålet med opplæringa. Derimot kan funna syne at opplæringa sitt subjektiverande føremål vert oversett eller tillagt mindre verdi. Dette kjem til syne gjennom den tydelege objektiviseringa av eleven i lekkesituasjonen. Basert på det som kjem fram i intervju, kan ein argumentere for at eleven vert redusert til objekt for andre sine mål og ynskje.

Det er tydeleg at foreldra erfarer fleire positive verkander av leksene, samstundes syner intervjuar at foreldra erfarer at fenomenet lekser kan omformast. Dette meiner eg bør takast på alvor. Heimeskule under covid-19 pandemien viste leksene frå ein annan vinkel. Funna kan syne at oppgåvene som vart gitt under heimeskule i betre grad oppfylte opplæringa sitt tredelte føremål. Dette fordi oppgåvene gav barna fridom og tillit i situasjonen, og slik la til rette for at ei sjølvdifferensiering av oppgåvene oppretthaldt opplæringa sin kvalifiserande

føremål. Samstundes forholdt oppgåvene seg til opplæringa sitt sosialiserande føremål med å utvikle gode verdiar som god arbeidsmoral.

Fordi denne studien har hatt ei induktiv tilnærming har vegen vorte til medan eg har gått. Dette førte til at spørsmålet om skulen sin habitus dukka opp etter intervju med foreldra. Eg undra meg over om leksepraksisen er kjenneteikna av skulen sin habitus, på den måten at lekser som pedagogisk verkemiddel og korleis ein legg opp leksene er så innvevd i opplæringstradisjonen, at det vert vanskeleg å avdekkje det som ikkje fungerer så godt i situasjonen. Med blikket retta mot problemstillinga og dei konkrete funna relatert til denne kan det fyrst og fremst framhevast at det eksisterer internaliserte handlingsmønster i skulen, som ein i for liten grad reflekterer over. Dette vil til sjuande og sist gå ut over elevane. Jordet (2020) peikar på at opplæringa sitt tredelte føremål har barnet sitt beste i fokus, og overordna del peikar på at spørsmålet om kva som er eleven sitt beste må stillast på nytt kvar dag av alle som jobbar i skulen. Biesta (2014) peikar på at ein må vurdere den pedagogiske praksisen opp i mot opplæringa sitt tredelte føremål, og spørja seg kva som er målet med praksis og kva den er til for.

I denne studien vert erfaringane foreldra har med leksepraksisen sett i samanheng med skulen sin habitus. Dette fordi funna kan syna fleire dimensjonar ved lekse situasjonen som ikkje tilstrekkeleg vert diskutert i forskingslitteraturen. Funna kan indikere at leksepraksisen består av element som er internalisert i opplæringstradisjonen, og slik noko som er vanskeleg å avdekkje. Likevel er det element i lekse situasjonen som er uheldige. Dersom det er slik at habitus styrer leksepraksisen, er det nærliggjande å tenke at habitus blokkerer for endring og slik styrer leksepraksisen. Likevel kjem det fram av studien kva potensiale som ligg i lekse situasjonen, og kva grep som kan gjennomførast for at leksene plasserer seg med gode synergieffektar innan opplæringa sitt kvalifiserande, sosialiserande og subjektiverande føremål.

Målet med denne studien har ikkje vore å meine noko om ein bør gje lekser eller ikkje, heller har målet vore å reflektere over leksepraksisen i lys av foreldra sine erfaringar. Hattie (2013) peikar på at ei føremon for eit godt heim-skule-samarbeid er at heimen forstår skulen sitt språk. Like viktig meiner eg at skulen må forstå heimen sitt språk. Biesta (2014) peikar på at

kommunikasjon er å saman komme fram til ei felles forståing. Eg meiner at denne felles forståinga bygger på at heimen og skulen ser kvarandre som ressursar. Det er viktig for meg at eg ikkje blir ein lærar som oppnår felles forståing med dei foreldra som ser skulen som det same som meg.

Denne studien har undersøkt foreldre sine erfaringar med lekser og lekkesituasjonen, og eg meiner at foreldra sine erfaringar kan vere med på å kaste lys over ei side ved fenomenet lekser som kan fortelja noko om kva som skjer gjennom leksene i heimen. Dersom det er eit poeng å gje elevane lekser, meiner eg at denne studien kan bidra til å optimalisere leksepraksisen. Ikkje minst meiner eg den dannar grunnlag for refleksjon og diskusjon om ein etablert praksis som kan optimaliserast gjennom enkle grep. Eg ser ikkje heimen som eit isolert vakuum frå skulen, og eg meiner at foreldra sine erfaringar med lekser er eit viktig bidrag i vurderinga av kva lekser er til for. Sjølv om læreplanverket peikar på at skulen har ansvar for opplæring, medfører ikkje det at eit kritisk blikk på pedagogiske praksisar og verkemiddel, i lys av foreldra sine erfaringar, ikkje kan vere eit nødvendig bidrag. Det er nødvendig at ein er bevisst skulen sitt utdannings- og danningansvar. Det er ikkje føremålstenleg at barn og foreldre skal tilpasse seg sine livsvilkår og akseptere dei utan at ein stiller spørsmål ved om det kunne vore gjort på ein annan måte.

6.1 Implikasjonar

Denne studien byggjer på foreldra sine erfaringar med lekkesituasjonen. Elev- og lærarperspektivet vert ikkje løfta fram i denne samanheng, sjølv om det også hadde vore interessant. Særleg hadde lærarperspektivet vore interessant, fordi eg blir kjent med leksepraksisen og kva oppgåver som vert gitt gjennom foreldra. Å høyra lærarane si argumentering og deier erfaringar med dei ulike oppgåvene hadde utan tvil vore spennande. Med bakgrunn i kva som er gjort av tidlegare forskning, og prosjektet sitt omfang, har eg ikkje hatt høve til å undersøke fleire perspektiv. Korleis opplæringa sitt tredelte føremål kjem til uttrykk gjennom elevar og lærarar sine erfaringar med lekser, meiner eg kan vere ei spanande vinkling for framtidig forskning.

Dette prosjektet er av liten grad, og slik vert det vanskeleg å trekke dei store slutningane og konklusjonane. Likevel meiner eg at studien kan vere eit viktig bidrag til diskusjonen om kva som er målet med leksene og kva dei er til for. Studien hevdar å finne at elevane i for stor grad vert redusert til objekt for andre sine mål og ynskjer. Funna indikerer at det eksisterer eit kontrollbehov hjå skulen og foreldra som medfører denne objektiviseringa. Dersom ein skal stola på funna i denne studien, meiner eg det er nødvendig å reflektere vidare over dette kontrollbehovet. Det vert peika på i kapittel 2 at habitus, som vert forstått som internaliserte tanke- og handlingsmønster ein har utfordringar med å avdekke, kan endrast dersom ein reflekterer over praksis. Denne studien kan bidra til ein refleksjon kring dette kontrollbehovet, som i oppgåva også vert forstått som skulen sin habitus.

Når det gjeld vegen vidare kan det vere aktuelt å reflektere over rolla tillit og fridom spela under pandemien og heimeskule. Dersom lekser no får heimelsgrunnlag i lovverket, meiner eg det er særleg viktig at skulen som profesjonelt fellesskap har utviklingsarbeid som reflekter over eksisterande leksepraksis. Funna i denne studien indikerer at dei kreative oppgåvene som vart gitt under heimeskule romma tillit og fridom. Dette gjorde at foreldra erfarte leksene som noko heilt anna, og barna hadde ein annan motivasjon for arbeidet. Dersom ein kan stole på at dette stemmer kan ein finne argument for at det ligg eit unyttta potensiale i leksene som pedagogisk verktøy, og eg vil argumentere for at det er skulen sin habitus som er årsaka bak det. Framover meiner eg skulane og lærarane må bli merksame på at lekser ikkje berre skal bli gitt på kjent stoff og ha mål om å automatisere kunnskap, men at lekser også bør leggja til rette for ein fridom i korleis ein vil gjennomføre oppgåvene.

Gjennom arbeidet med denne studien har eg reflektert over leksene si rolle i lærarutdanninga. Eg drøftar skulen sin habitus knytt til lekser, og eg meiner at eit fokus på korleis ein kan optimalisere leksene burde vere ein del av lærarutdanninga. Eg sit med inntrykket av at lekser er ein del av ein etablert praksis, og som ein skal handtere med den beste sjølvstendigheit når ein kjem ut i yrket. Zachrisen (2013) peikar på at habitus kan endrast under gitte føresetnader. Kanskje er ein av føresetnadene for å endre lekser som ein del av skulen sin habitus er at lærarutdanninga fokuserer meir på kva som er målet med leksene og kva leksene er til for. Erfaringar og forskning på lekser kan med fordel drøftast, og skape ein diskusjon om kvifor og korleis ein kan bruke leksene som pedagogisk verkemiddel.

Dette leier meg vidare til at dette masterprosjektet har hatt stor betydning for korleis eg ser på lekser og leksepraksisen. Eg jobbar på ein skule som gjev lekser, og denne studien vil påverke korleis eg forhold meg til og kva type lekser eg gjev som profesjonsutøvar. I tillegg vil studien påverke kva type tilbakemeldingar eg vil gje til foreldre som tykkjer lekkesituasjonen er utfordrande. Eg har blitt medviten på opplæringstradisjonen sitt kontrollbehov, og eg vil ta med meg dette vidare. Framover vil vere meir bevisst på at å gje barna fridom og tillit kan vere ein nødvendig risiko å ta. Utover dette vil eg ta med meg at dersom det er slik at skulesystemet har sine varnar, og ein kan forstå desse vanane som habitus, ynskjer i framtida å verta meir medviten på desse vanane og reflektere og vurdere om dei tankar og handlingar som eg har tener det opplæringa er til for. Slik at eg ikkje er med på å halda ved like praksisar som står i konflikt med opplæringa sitt tredelte føremål.

7.0 Litteratur

«kvalifisere». I: Nynorskordboka. Språkrådet og Universitetet i Bergen.
<<https://ordbokene.no/nn/43170/kvalifisere>> (lesen 28.03.2022).

Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>

Biesta, G.J.J. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Bjørnhaug, I. (2002). *Pierre Bourdieu – alle stridigheters sosiolog*. Nordisk sosialt arbeid (Trykt utg.), 22(3), 161–168.

Bonesrønning, H. Iversen, J.M.V. Pettersen, I. (2010). *Kommunal skolepolitikk etter Kunnskapsløftet. Med spesielt fokus på økt bruk av spesialundervisning*. (SØF-rapport nr.07/10). Senter for økonomisk forskning AS. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/sof.pdf>

Bourdieu, P. (2006). *Strukturer, habitus, praksiser*. Agora.

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. PAX.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5.utg). Oxford University Press.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstract forlag AS.

Cooper, H. Robinson, J.C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62.
<https://doi.org/10.3102/00346543076001001>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5.utg).
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Engen, T.A. (2018). KRL, Inkludering og Tilpasset opplæring. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.A (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s.196-211). Gyldendal.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Universitetsforlaget.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Cappelen Damm Akademisk.

Holte, K.I. (2018). *Fire kjennetegn på en leksebevisst skole*. Utdanningsforskning.no. Tilgjengeleg frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/fire-kjennetegn-pa-en-leksebevisst-skole/>

Holte, K.I. (2016). *Homework in Primary School: Could It Be Made More Child-Friendly?* *Studia Paedagogica* (Brno), 21(4), 13–33. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>

Hoover-Dempsey, K.V. Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). *Parental Involvement in Homework*. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5

Håsten, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M. (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A. Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg). Abstrakt forlag AS.

Jordet, A.N. (2020). *Anerkjennesle i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Jordet, A.N. (2021). *Anerkjennesle i skolen -det er alt for mange elever som strever*. Utdanningsforskning.no. Tilgjengeleg frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsenter for utdanning. (2021). *Sammenhenger mellom foreldres engasjement og barns skoletilpassning*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/kunnskapsenter-for-utdanning/ressurser/sammenhenger-mellom-foreldres-engasjement-og-barns?fbclid=IwAR0Am3bY8nwGEnT3sp-sFmeIPh5uH7B-sQ-hoC0WEHNLg6XJWdU45AstJU4>

Kvale, S. & Brikmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori. Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus AS.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2.utg). Fagbokforlaget/Vigmostad & Bjørke AS.
- Mosen, J.W. & Knutsen, T.L. (2019). *Ways of Knowing. Competing Methodologies in Social and Political Research*. (3.utg). Red Globe Press.
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0147d443bffd49f9971f54bfc26b5972/nou-2019.pdf>
- Nordahl, T. (2014). *Foreldrenes deltagelse og involvering i elevenes skolegang*.
<https://ez.inn.no/prosjektsider/sepu/nyheter/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang#>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Patall, E.A. Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). *Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis*. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Postholm, M.B. (2020). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg). Universitetsforlaget.
- Rodge, K. Daus, S. Pedersen, C. Vaagland, K. & Federici, R.A. (2019). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2019*. (NIFU rapport 2019:8). Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://www.udir.no/contentassets/648eecb1bdb142f6966b4cc31630cec6/nifurapport2019-8-sporsmal-til-skole-norge-varen-2019-002.pdf>
- Skrefsrud, T.A. (2018). Internasjonale perspektiver i pedagogikk og elevkunnskapsfaget. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.A (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s.294-308). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget/ Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 06.mai). *Lekser – hva bør skolen tenke på?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/lekser-hva-bor-skolen-tenke-pa/>

Valdermo, O.H. (2016). *Leksedebatten og utfordringene*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/leksedebatten-og-utfordringene/>

Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen. Vilkår for barns samhandling i lek*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.

8.0 Vedlegg

05.05.2022, 10:53 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

207497

Prosjekttittel

Empirisk studie av foreldre sine erfaringar med lekkesituasjonen i heimen.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Merete Somby , hege.somby@inn.no, tlf: +4762517282

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Henriette Kolås Moene, henriettekolas@gmail.com, tlf: 41645313

Prosjektperiode

10.01.2022 - 20.06.2022

Vurdering (1)

16.12.2021 - 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 16.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og 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).

Spørreskjemaleverandøren vil være databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/619beddf-c46f-4263-a141-b39388d300cc> 2/2

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Foreldre sine erfaringar med lekser»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke kva erfaringar foreldre gjer seg i møte med borna sine lekser heime. I dette skrivet får du informasjon om prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Hovudføremålet med denne studien er å kartlegge og analysere kva erfaringar foreldre gjer seg i møte med borna sine lekser i heimen.

I forskingsprosjektet vil det bli gjennomført intervju med foreldre som har born i skulealder og som regelmessig har heimearbeid etter avslutta skuledag. Intervjuet vil vare i 1 – 1,5 time, og vil gå føre seg på eit avtala tidspunkt og på ein eigna stad for deltakaren.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Dette forskingsprosjektet er ein del av masterutdanninga i Tilpassa opplæring ved Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk/ Institutt for pedagogikk og samfunnsfag – Hamar, og vil inngå som avsluttande masteroppgåve ved studiet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Fordi du har born i skulepliktig alder som har regelmessig heimearbeid etter skuledagen, får du spørsmål om å delta i denne studien.

Kva inneberer det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet inneberer det at du blir med i eit intervju. Intervjuet vil vare i 1- 1,5 time, og vil bli tatt opp på lydopptakar og det blir teke notat undervegs. Intervjuet vil ha spørsmål som «Kva erfaringar har du med lekser som fungerer/ikkje fungerer?», «Kva ser du som fordelane/ulempene med lekser?», «Kan du skildre korleis du jobbar med lekser saman med barnet ditt?». Det er ikkje formål om å samle inn personopplysningar eller andre sensitive data om barnet ditt. Dette inneberer at dialogen skal omhandle lekser og foreldre sine opplevingar, og barna skal bli omtala på generelt grunnlag.

Du kan få intervjuguiden på førehand, dersom du ynskjer. Denne får du ved å ta kontakt med prosjektansvarleg. Informasjon om prosjektansvarleg finn du nedst i dokumentet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket ditt. Du treng ikkje å oppgje grunn for å trekkje deg frå prosjektet. Alle dine personopplysningar vert då sletta. Det vil ikkje ha negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta, eller på eit seinare tidspunkt ynskjer å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis dine opplysninga vert handtert og brukt

Dine opplysningar vil kun verte nytta til føremålet som er lagt fram for deg i dette skrivet. Opplysningane vil behandlast konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

Det er kun masterstudenten og den tildelte rettleiaren som vil ha tilgang til opplysningane du gjev. Namn og personopplysningar vil bli erstatta med kode og lagra åtskild frå dei øvrige data. Intervjuet vil bli transkribert og alle utsegn vil anonymiserast slik at dine utsegn ikkje kan sporast tilbake til deg. I publikasjonen av resultatata vil det kun komme fram at du er forelder til eit born i skulepliktig alder, og som har regelmessig heimearbeid.

Kva skjer med opplysningane dine, då prosjektet vert avslutta?

Opplysningane vert anonymisert og lagra fram til oppgåva er godkjent. Dette skal etter planen vere i løpet av juni 2022. Etter dette tidspunktet vil lydopptak og personopplysningar verta sletta.

Dine rettar

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

- Innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane
- Å få rette personopplysningane om deg
- Å få sletta personopplysningane om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om handteringa av dine personopplysningar

Kva utløyer retten til å handsama dine personopplysningar?

Dine personopplysningar vert handsama med utgangspunkt i ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk/ Institutt for pedagogikk og samfunnsfag – Hamar, har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernreglementet.

Kvar kan du finne ut meir?

Har du spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Henriette Kolås Moene på mail henriettekolås@gmail.com eller på telefon 41645313
- Høgskolen i Innlandet ved Hege Merete Somby på mail hege.somby@inn.no eller på telefon 62517282
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, usman.asghar@inn.no , telefon: 612874 83

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet, kan du kontakte:

- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55582117

Med vennleg helsing

Henriette Kolås Moene
(Masterstudent i Tilpassa opplæring)

Hege Merete Somby
(Rettleiar for masterprosjektet)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Foreldre sine erfaringar med lekser», og har fått moglegheit til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar vert handsama fram til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Intervjuguide

Problemstilling:

- ♠ *Korleis erfarer foreldre leksestunda i heimen?*

Spørsmål:

Innleiande spørsmål:

- *Kva er dine umiddelbare tankar når du høyrer ordet «lekse»? (tenkeskriveaktivitet, der informanten skriv stikkord som eg tek med meg vidare i forkinga)*

Oppfatning av lekser, hjelp og støtte

- Kan du skildre kva barnet ditt gjer når det gjer lekser åleine?
- Korleis vil du skildre leksestunda med barnet ditt, når de gjer lekser saman?
- Kva ser du som fordelane med lekser?
- Kva ser du som ulempene med lekser?
- Kva erfaring har du med lekser som fungerer?
- Kva erfaring har du med lekser som ikkje fungerer?

Skule- heim- samarbeid

- Kva forventar du av leksene?
- Korleis vil du seie at du engasjerer deg i det som skjer på skulen?
- Kva ser du som dine oppgåver som forelder i forhold til bornet ditt sitt skulearbeid?
- Opplev du at skulen ser deg som ein ressurs for bornet ditt?
- Kva ser du på som skulen sine oppgåver?

Avsluttande spørsmål

- Meiner du det burde utarbeidast nasjonale retningslinjer for bruk av lekser?
- Kva rolle, meiner du, heimen spelar i gjennomføringa av lekser?