



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Ida-Cheyenne Martinez Lunde

Internasjonal Bacheloroppgave

Streben etter suksess

Strive for Success

Grunnskolelærerutdanning 5.-10.klasse

Våren 2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Streben etter suksess.	
Forfatter: Ida-Cheyenne Martinez Lunde	
År: 2015	Sider: 30
Emneord: lekser, faktorer, hjem-skole-samarbeid, fattigdom, læringsmateriell, grunnskole, Namibia.	
Sammendrag: Formålet med oppgaven var å undersøke hvilke faktorer som påvirker elevens evne til å gjøre lekser ved namibiske skoler. Ved bruk av kvalitativ metodeforskning har jeg innhentet data fra elever, lærere og rektor. Svarene jeg fikk av informantene viser at det er flere faktorer som påvirker elevene i deres arbeid med lekser. Noen av disse faktorene er elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, skole-hjem-samarbeid og tilgang på læringsutstyr. Fattigdom på ulike nivå – nasjonalt og lokalt – har vist seg å være den overordnede årsaken. Under oppholdet kom det frem at praksisskolen har satt i gang tiltak for å hjelpe elevene med lekser, men jeg har avslutningsvis kommet med forslag til flere og bedre tiltak på skolenivå.	

English abstract

Tittel: Strive for Success	
Author: Ida-Cheyenne Martinez Lunde	
Year: 2015	Pages: 30
Keywords: homework, factors, home – school cooperation, poverty, teaching material, secondary school, Namibia.	
Summary: The aim of this study was to examine which factors that contribute to the pupils' ability to do their homework in Namibian schools. I have used qualitative research methods to gather data from pupils, teachers and the principal at the respected school. From my data, I have found several factors that affect the pupils in doing their homework. Some of these factors have proven to be the pupils' socioeconomic background, home – school cooperation and the access to teaching material. The most important factor that also affects all other factors – is poverty, should it be on a national or a local level. During my stay in Namibia, I experienced that my school of practice has shown some effort in helping the pupil's with homework. However, I have attempted to come with other ideas to help pupils with their homework at the very end of this paper.	

Forord

Jeg vil begynne med å forklare kort om valg av tittel. Bakgrunnen for tittelen «streben etter suksess» kommer fra betydningen lekser har i Namibiske skoler. Lekser er en viktig faktor i elevenes utdanning, og er meget viktig med tanke på repetisjon av klasser og frafall. Utdanning og skole er noe som blir sett på som viktig i Namibia for at landet etterhvert kan utvikle seg til å bli et i-land. På grunn av dette er det stort press på at elever ved namibiske skoler skal gjennomføre utdanningen sin, og lekser er en stor del av dette. Hardt arbeid står i fokus i namibiske skoler, dermed må elevene streve etter suksess.

Jeg vil òg benytte denne anledningen til å takke alle som har hjulpet meg på veien til en ferdigstilt besvarelse. Først vil jeg takke Høgskolen i Hedmark, avd. Hamar for å ha gitt meg muligheten til å kunne drive feltarbeid på et sted med en annen skolekultur enn i Norge. Takk til min veileder Gerd Wikan ved Høgskolen i Hedmark, avd. Hamar for god veiledning både før og etter oppholdet i Namibia. Du har vært en god støtte, takk for godt samarbeid. Videre vil jeg takke Siri Wathne Grøndahl for korrekturlesing av besvarelsen. En stor takk også til medstudenter som har vært med på oppholdet i Namibia, dere har vært en stor motivasjon. Takk til alle lærere, elever og rektor som har stilt opp som informanter. Til slutt en takk til min mor, bestemor og bestefar for oppmuntring gjennom hele prosessen.

Norge, Hamar, 01.06.15

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGLISH ABSTRACT	3
FORORD	4
1.0 INNLEDNING	7
1.1 Bakgrunn for valgt tema og beskrivelse av fagområdet.....	7
1.2 Formål med oppgaven.....	7
1.3 Problemstilling.....	7
2.0 BAKGRUNN	8
2.1 Frigjøringen i Namibia.....	8
2.2 Folkegrupper og språk i Namibia.....	8
2.3 Skole og utdanning i Namibia.....	8
2.4 Fattigdom og ulikhet i Namibia.....	9
2.5 The National Curriculum for Basic Education.....	9
3.0 TEORI OM LEKSER OG LÆRING	10
3.1 Definisjon av lekser.....	10
3.2 John Hatties funn om lekser.....	10
3.3 Betydningsfulle forhold i hjemmet.....	11
3.4 Støtte til lekser – hjemme eller på skolen?.....	12
3.5 Forutsetninger i hjemmet i fattige land.....	12
3.6 Tilgang på læringsutstyr.....	14
4.0 METODE	14
4.1 Observasjon.....	14
4.2 Intervju.....	15
4.3 Elevttekster.....	15
5.0 PRESENTASJON AV EMPIRI	16
5.1 Skolen.....	16
5.2 Blir det gitt lekser ved namibiske skoler?.....	17
5.3 Blir leksene gjort av elevene?.....	17
5.4 Konsekvenser av å ikke gjøre lekser.....	17
5.5 Hva er årsaker til at lekser ikke blir gjort?.....	18

6.0 DRØFTING AV EMPIRI I LYS AV TEORI.....	20
7.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING.....	24
8.0 LITTERATURLISTE.....	25
9.0 VEDLEGG.....	27
9.1 Vedlegg 1.....	27
9.2 Vedlegg 2.....	28
9.3 Vedlegg 3.....	29
9.4 Vedlegg 4.....	30

Figurer

Figur 1 Humanistisk tilnærming: Maslows behovshierarki.....	13
Figur 2 Årsaksfigur av Ida Lunde.....	23

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valgt tema og beskrivelse av fagområdet

I min bacheloroppgave tar jeg for meg tema lekser ved namibiske skoler. Temaet ble valgt på bakgrunn av samtaler med tidligere praksislærere i Norge, og etter møter gitt gjennom Høgskolen i Hamar i forbindelse med avreise til Namibia. Det har i lengre tid foregått en debatt om bruk av lekser i norske skoler, også internasjonalt har debatten vært aktuell. Om lekser gir læringsutbytte eller ikke er derimot ikke den vinklingen jeg har valgt i denne besvarelsen. Det har heller blitt forsøkt å se på bakenforliggende årsaker for gjennomføring av lekser i ett land som Namibia. Hva er det som gjør at noen elever aldri får gjort leksene sine i tide? Da jeg kom til Namibia oppdaget jeg at lekser spiller en stor rolle i utdanningen til namibiske elever, dermed ble temaet mer interessant å undersøke.

Gangen i oppgaven er følgende: det vil først bli presentert en hovedproblemstilling med underproblemstillinger. Deretter følger teorikapittel og en avklaring av metodene jeg har brukt for innsamling av data. Videre presenteres empirien, og den diskuteres så videre i lys av teori. Til slutt vil jeg ha en oppsummering av oppgaven, der hovedproblemstilling vil bli besvart.

1.2 Formål med oppgaven

Det overordnede tema er lekser. Formålet med oppgaven er å se hvorvidt det blir gitt lekser i Namibia og hvilke faktorer som bidrar til at elever gjør lekser.

1.3 Problemstilling

Hvilke forhold forklarer om elever i Namibia gjør lekser?

1.3.1 Underproblemstillinger

- Blir det gitt lekser?
- Hva er konsekvensene om leksene ikke er gjort?
- Hvilke faktorer bidrar til at lekser blir gjort?

2.0 Bakgrunn

2.1. Frigjøringen i Namibia

Namibia ble gjort til tysk koloni under Berliner-konferansen i 1884-1886, men etter bestemmelser i Versailles-traktaten i 1919, overtok Sør-Afrika makten over Namibia i 1920 (Ejikeme, 2011). Da Nasjonalistpartiet fikk makt i Sør-Afrika i 1947, ble apartheidsystemet også gjeldene i Namibia (Namibiaforeningen s.a.) Apartheidsystemet skilte svarte og hvite mennesker fra hverandre på alle områder i samfunnet, også i skolen. SWAPO (South West Africa People's Organisation) ble stiftet i 1958, opprinnelig som en motstandsbevegelse og i forbindelse med frigjøringskampen mot Sør-Afrikansk okkupasjon i Namibia (Leraand, 2013, avsnitt 7). I 1973 ble SWAPO anerkjent som den rettmessige representanten for Namibia i FN (Leraand, 2013, avsnitt 7). Ved frigjøringen i 1990 vant SWAPO det første demokratiske valget, og lederen Sam Nujuma ble Namibias første president. I dag er det fortsatt SWAPO som vinner ved hvert valg, selv 20 år etter Namibias første demokratiske valg (Ejikeme, 2011).

2.2 Folkegrupper og språk i Namibia

Namibia har en befolkning på ca. 2,5 millioner mennesker. Det finnes 12 offisielle etniske grupper i Namibia og Ovambo er den største gruppen (Namibiaforeningen s.a.). De etniske gruppene har hvert sitt språk, samt det offisielle språket som er engelsk. Det var etter frigjøringen i 1990 at engelsk ble det eneste offisielle språket i landet (Ejikeme, 2011). I en skolesituasjon kan tilgang til såpass mange ulike språk bli problematisk – ikke alle hjem mestrer afrikaans, tysk, engelsk eller alle lokalspråkene. Retningslinjer i namibiske skoler forteller at lærere skal undervise på elevenes morsmål frem til 4. trinn. Fra og med 5. trinn skal all undervisning foregå på engelsk (Wikan, 2008).

2.3 Skole og utdanning i Namibia

Utdanning blir sjeldent kritisert, og de fleste vil forstå viktigheten av kunnskap og utdanning. Ofte blir utdanning sett på som sjansen til å hjelpe et tradisjonelt samfunn til økonomisk utvikling (Wikan, 2008). Namibia er delt inn i åtte utdanningsregioner og hver av regionene har ansvaret for utdanning i sin region, mens departementet har hovedansvaret (Wikan, 2008).

Datainnsamlingen for denne oppgaven har tatt sted i Oshikoto-regionen.

Under apartheidstyret fikk de hvite innbyggerne undervisning på bedre skoler enn de andre etniske gruppene i Namibia, og gjerne et lengre utdanningsløp (Namibiaforeningen s.a.). På

grunn av dette er det en del foreldre av andre etniske grupper som i dag har lav utdanning. I dag er skole viktig for politikere i Namibia, og hele 20 % av statens årlige budsjett går til skole og utdanning (Ejikeme, 2011). Det er obligatorisk skole fra alderen 6 til 16 år. Det er gratis å gå på barneskoler i Namibia, og fra og med 2016 vil det være gratis skolegang på ungdomsskolen og videregående skole. Familier må likevel betale for uniformer, bøker, forbedringer ved skolen og internater (Education in Namibia, s.a.). Det namibiske skolesystemet er tolvårig: Lower Primary 1.-4.trinn; Upper Primary 5.-7.trinn; Junior Secondary 8.-10.trinn; og Senior Secondary 11-12.trinn (Wikan, 2008). Det er oppimot 95 % av namibiske barn som starter på skolen, og selv om disse tallene ikke er absolutte er det imponerende (Ejikeme, 2011).

2.4 Fattigdom og ulikhet i Namibia

Namibia er et utviklingsland og per i dag lever 31,9 % i ekstrem fattigdom (Globalis, 2013). Ekstrem fattigdom, eller absolutt fattigdom, regnes som mangel på tilfredsstillelse av grunnleggende behov som mat, klær, bosted, tilgang til utdanning og helsetjenester (Husby, 2014, avsnitt 7). I tillegg har Namibia et tall på 7,9 på Gini-indeksen (Globalis, 2013). Gini-indeksen strekker seg over en skala fra 0-10, der 0 betyr veldig liten ulikhet og 10 betyr veldig stor ulikhet. Ulikheten i Namibia er dermed stor. Oshikoto-regionen er en av Namibias fattigste regioner (Macroeconomic Planning Department, 2012, s.13). I 2011 var 42,6 % av befolkningen i Oshikoto under fattigdomsgrensen, noe som utgjør ca. 12 % av hele den nasjonale fattigdomsraten (Macroeconomic Planning Department, 2012, s.46). I Oshikoto har Tsumeb den minste prosentandelen av fattige, men det er likevel snakk om 19% som lever under fattigdomsgrensen, og 9% av disse lever i ekstrem fattigdom (Macroeconomic Planning Department, 2012, s.46).

2.5 The National Curriculum for Basic Education.

Kunnskapsdepartementet i Namibia har utarbeidet en læreplan som tredde i verk i 2010. Læreplanen *The National Curriculum for Basic Education* tok over for *Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education* fra 1996 og *Pilot Curriculum Guide for Formal Senior Secondary Education* fra 1998. Læreplanen fra 2010 inneholder blant annet mål og grunnleggende ferdigheter (Ministry of Education, 2010). I 2009 publiserte kunnskapsdepartementet flere dokumenter med retningslinjer innenfor fag. *The National Subject Policy Guide for Mathematics* og *The National Subject Policy Guide for English Second Language*, er eksempler på disse

dokumentene (Ministry of Education, 2009). De skal gjelde for 5. til 12. trinn og inneholder flere punkter som blant annet lekser og hvor lang tid man skal bruke på arbeidsoppgaver. I både engelsk og matte står det presisert at: «Quality homework is a very important tool for academic success. It strengthens the teacher's efforts in class and enhances the learning process.» (Ministry of Education, 2009). Videre har engelsk, matte og andre fag egne kriterier for lekser, som er mer detaljerte. Blant annet skal 70-80% av leksene i engelsk settes karakter på og feedbacken på disse skal være kontinuerlig (Ministry of Education, 2009).

Jeg har nå presentert Namibias historie i korte trekk, samt kort om Namibias mange folkegrupper og språk. I tillegg har jeg kommet inn på fattigdom og ulikhet i Namibia og presentert Namibias utdanningsituasjon og lekseres rolle i henhold til læreplaner.

3.0 Teori om lekser og læring

I dette kapitlet inngår teori og forskning om lekser og dens betydning for læring. Jeg har lagt vekt på å beskrive sammenheng mellom lekser og familiebakgrunn, men også lekser og fattigdom. Vi skal blant annet se på definisjonen av lekser, John Hatties funn om lekser, betydningen av skole-hjem-samarbeid samt forutsetninger i fattige husholdninger.

3.1. Definisjon av lekser

Lekser har blitt brukt i skolen i mange år og blir i stor grad fortsatt brukt. Det finnes ingen presis definisjon på lekser i Norge, men mange lærere vil definere det som skolearbeid som gjøres etter skoletid, ofte selvstendig (Brøyn, 2012). Det er ulike tolkninger av ordet lekser i ulike land. I Namibia regnes lekser som øving utover vanlig skolearbeid (Miranda, Amadhila, Dengeinge & Shikongo, 2007, s. 39). Lekser kan være åpne og frie, eller konkrete og direkte. Lekser kan forandre seg fra fag til fag, for eksempel vil lekser i matematikk ha mye regning, mens lekser i språk ha mye skriving og lesing.

3.2 John Hatties funn om lekser

Den australske professoren John Hattie har rangert lekser med en effektstørrelse på 0.29. For å få en bedre forklaring på effektstørrelsen, har Hattie delt effektstørrelsen inn i tre kategorier: liten, medium og stor effekt (Hattie, 2012). Disse blir kategorisert slik:

- Liten effekt: fra 0.2
- Medium effekt: fra 0.4

- Stor effekt: fra 0.6

Det høyeste effektallet er 1.0. Dette betyr at lekser blir rangert mellom liten og medium effekt. Denne effektstørrelsen er et gjennomsnitt fra lekser på alle skoletrinn (Hattie, 2012). Ser vi nærmere på funnene, har Hattie rangert effekten på lekser separat for Primary og Secondary. Effektstørrelsen på lekser for barneskoleelever (primary) ligger helt nede på 0.15. På den andre siden er effektstørrelsen på lekser for ungdomskoleelever og videregående elever (secondary) oppe i 0.64 (Hattie, 2012). Ut i fra disse funnene kan man derfor konkludere med at effektstørrelsen på lekser er mindre for barn i barneskolealder, men at den blir større jo eldre barna blir. Videre mener Hattie (2012) at jo mer spesifikke og presise leksene er - jo mer læringsutbytte. Ansvar for at lekser skal bli en suksess ligger ofte på lærerens skuldre. Læreren skal hele tiden kontrollere leksene, bruke de i undervisning ellers og gi rask feedback (Hattie, 2012). På denne måten kan læreren hjelpe elevene til å lykkes bedre med leksene om nivået på leksene skulle være for vanskelig.

3.3. Betydningsfulle forhold i hjemmet

Flere teoretikere peker på at hjemmet har betydning for om barn gjør leksene sine, og det er ulike faktorer innad i hjemmet som kan bidra til dette (Nordahl, 2007). Hvilke egenskaper hos foreldre er så viktig for om elevene gjør lekser? Jeg tar for meg tre forhold som er viktige når det gjelder foreldres betydning for elevens læringsutbytte, og jeg vil vise hvordan dette også er gjeldene for elevenes evne til å gjøre lekser. Det første av disse forholdene knyttes til foreldrenes sosiale og kulturelle posisjon, herunder utdanning (Nordahl, 2007). Flere undersøkelser viser at foreldrenes utdanningsnivå har betydning for elevenes læring, og barn av foreldre med et høyt utdanningsnivå har en større sannsynlighet for å prestere bedre på skolen enn barn av foreldre med lavt utdanningsnivå (Nordahl, 2007). Namibiske lærere har uttrykt bekymring for mangel på høy utdanning blant foreldre med barn i grunnskolen, og mener at hjelp til lekser mangler blant disse foreldrene (Eita, 2007).

Videre er det samarbeidet mellom hjem og skole som har betydning for elevenes læringsutbytte. Dette kalles også det direkte samarbeidet, og innebærer direkte kontakt mellom skole og hjem for eksempel ved konferansetimer, foreldremøter og telefonsamtaler. Eita (2007) forteller at foreldremøter ved namibiske skoler er sjeldne og oppmøtet er lavt. Dette gjør at informasjon om lekser som blir gitt ved foreldremøter ikke når frem til alle foreldre. Videre mener Eita (2007) at

samarbeid mellom skole og hjem er viktig for at lekser blir gjort, og for at elever utvikler seg gjennom bruk av lekser. Til slutt er det graden av foreldrestøtte i hjemmet, eller det kontaktløse samarbeidet som karakteriseres som viktig. I det kontaktløse samarbeidet inngår alle uformelle samtaler foreldre har hjemme omkring skole og utdanning, men også hjelp til lekser. Det kan være støtte og oppmuntring til skole - eller det motsatte. Gjennom det kontaktløse samarbeidet kan foreldre formidle positive holdninger rundt skole og kunnskap, og ikke minst oppmuntre sine barn til å gjøre lekser (Nordahl, 2007). En undersøkelse gjort i namibiske skoler presiserer at «parents with greater interest in their children's education are more likely to help their children with homework» (Miranda, Amadhila, Dengeinge & Shikongo, 2007, s.42).

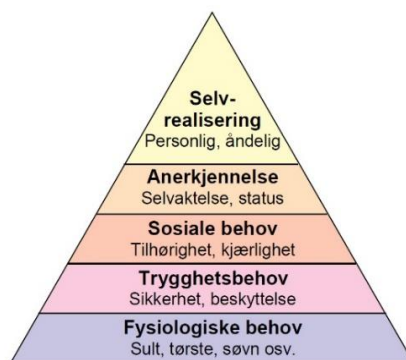
3.4 Støtte til lekser – hjemme eller på skolen?

De fleste skoler i dag bruker fortsatt lekser og hjemmearbeid. Da kan det oppstå situasjoner hvor elevene trenger hjelp til å forstå eller å få forklart innholdet i leksene. Nordahl (2007) mener at foreldre bør gi direkte hjelp og støtte, og at dette er avgjørende for barnas læring og utvikling. Som Eita (2007), argumenterer Nordahl videre for at foreldrenes hjelp med lekser er en av de viktigste formene for samarbeid mellom skole og hjem. En undersøkelse viser at 28,9 % av elever i Oshikoto-regionen får hjelp til lekser hjemme, noe som er et lavt tall (Miranda, Amadhila, Dengeinge & Shikongo, 2007, s.43). Noen skoler velger å opprette leksehjelp, denne leksehjelpen kan dreie seg om hjelp til en klasse, en elev, til ett eller flere fag. I Namibia er det tillatt å gjøre lekser andre steder enn i hjemmet, og leksehjelp er opprettet ved enkelte skoler (Eita, 2007).

3.5 Forutsetninger i hjemmet i fattige land:

Hittil har vi sett på viktigheten av foreldres utdanningsnivå og samarbeid mellom skole og hjem, som forutsetning for at elever får gjennomført lekser. Vi har sett på viktigheten av dette, ikke bare i vestlige land, men også i Namibia på bakgrunn av Eita sine studier. Nå skal vi se nærmere på forutsetninger i hjemmet i fattige land, og hvordan dette kan påvirke elevene til å gjennomføre lekser.

I Namibia lever 31,9 % i ekstrem fattigdom (Globalis, 2013). Fattigdom har en langtidsinnvirkning på livene til namibiske barn, spesielt når det gjelder helse og utdanning (Brandt, 2013). Maslow er en kjent teoretiker i pedagogikken, innenfor den humanistiske psykologitradisjonen (Imsen, 2012). I figur 3.1 har han kategorisert menneskers behov, hvorav fysiologiske behov er på første trinn:



Figur 1. Humanistisk tilnærming: Maslows behovspyramide (referert i Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s.141)

Ser man på Maslows behovspyramide består det første trinnet av fysiologiske behov. Under fysiologiske behov regner man tilgang til tilstrekkelig med mat og rent vann, noe som er viktig for alles motivasjon (Imsen, 2012). For elever som lever i fattigdom, kan realiteten dreie seg om en stor mangel på oppfyllelse av fysiologiske behov. Konsentrasjonen som er forbeholdt skole og lekser, kan fort gå over til å handle om konsentrasjon knyttet til sult. Man kan ikke bevege seg oppover i behovspyramiden med mindre de fysiologiske behovene er dekket, derfor er det vanskelig å se for seg at barn uten nok tilgang til mat, søvn og et sted å bo kan bruke konsentrasjonen sin på skolearbeid utenfor skolen. Behov for trygghet og sikkerhet er det andre trinnet. Trygghetsbehovet er alt fra behovet for sikkerhet og stabilitet til beskyttelse. Det kan handle om å ha en trygg skolevei, eller tilgang til strøm og varme. Organisasjonen ONE (One, s.a.) peker på viktigheten av å ha strøm tilgjengelig. Kilder viser at nesten syv av ti som lever i afrikanske land sør for Sahara ikke har tilgang til strøm (One, s.a.). Barn uten strøm eller lys hjemme får det vanskelig når det skal gjøres lekser på kvelden, noe som kan ødelegge potensialet for utdanning.

Som nevnt tidligere er også stabilitet en del av det andre trinnet i behovspyramiden. Ofte lever fattige barn i ustabile hjem, hvor depresjon og alkoholmisbruk står relativt sterkt (Jensen, 2009). Namibiske lærere viser bekymring overfor alkoholmisbruk blant foreldre og mener at dette bidrar til at elever ikke får nok foreldrestøtte hjemme, dette inkluderer leksehjelp (Eita, 2007). Mangelen på støtten i hjemme for barn som lever i fattigdom, bidrar til at elevene kan søke støtte hos lærerne (Jensen, 2009). Det er derfor viktig for lærere å ha dette i bakhodet når de eventuelt gir straff til elever som bestandig ikke gjør leksene sine.

3.6 Tilgang på læringsutstyr

Tilgang på læringsutstyr som for eksempel lærebøker er en faktor som kan ha betydning for om elevene får gjort lekser. SACMEQ III rapporten forsøker blant annet å finne tall på tilgang til skolemateriell ved namibiske barneskoler. I følge SACMEQ III har kun 21 % av elevene ved 6.trinn i Oshikoto-regionen egne tekstbøker i lesing, og 30,8 % har egne pensumbøker i matematikk (Miranda, Amadhila, Dengeinge & Shikongo, 2007, s.44). Disse tallene går ned for hvert år i 11 av 13 utdanningsregioner, altså blir situasjonen verre. I denne rapporten står det: «The availability of textbooks is a serious problem that affects most schools in Namibia. The Ministry of Education should take full cognizance of this and deal with it as a matter of urgency.» (Miranda, Amadhila, Dengeinge & Shikongo, 2007, s.45). Skolebiblioteker på namibiske skoler finnes i mer eller mindre grad. Nasjonalt hadde 92,6 % tilgang til bibliotek på skolen. Av disse er det 71,7 % av elevene som har lov til å låne bøker med seg hjem (Miranda, Amadhila, Dengeinge & Shikongo, 2007, s. 48). Disse tallene viser at noen elever må dele skolebøker med andre elever, og at noen ender opp uten tilgang til skolebøker etter skoletid.

I dette teorikapittelet har jeg sett på ulike faktorer som har betydning for om elever gjør lekser. Her har jeg sett på forhold innad i familien samt fattigdom og tilgang på læringsutstyr.

4.0 Metode

For å kunne samle inn dataene jeg trengte, har jeg benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode. En slik forskningsmetode gir deltakerne muligheten til å besvare spørsmål med egne ord (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg brukte observasjon og strukturerte intervjuer, samt elevtekster. Jeg valgte kvalitativ forskningsmetode fordi det er fleksibelt og mindre formelt enn i kvantitativ forskning. Det er fleksibelt på den måten at man kan gå inn i intervjuer og stille oppfølgings spørsmål som ikke er planlagt. Fordi kvalitativ forskning nettopp er mer fleksibel og mindre formell enn kvantitativ forskning, regnet jeg med å få mer utfyllende og ærlige svar.

4.1 Observasjon

I min observasjon har jeg alltid vært åpen om at jeg har hatt en observatørrolle. Jeg hadde en såkalt deltakende observatørrolle. Dette innebærer at jeg har deltatt i undervisningen i mer eller mindre grad sammen med en annen lærer, men samtidig observert, notert og dokumentert (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne metoden benyttet jeg meg av mest i startfasen for å

bli kjent med og «komme under huden» på lærere og elever. Det var i tillegg en metode som var helt nødvendig for å svare på deler av problemstillingen min. I tillegg observerte jeg et foreldremøte, men da som ikke-deltakende observatør.

4.2 Intervju

Etter hvert som jeg følte jeg hadde opparbeidet en god relasjon med lærerne, utførte jeg strukturerte intervjuer. Intervju er en metode som gjør det mulig å få fylldige og detaljerte svar (Christoffersen & Johannessen, 2012). Strukturerte intervjuer innebærer at man har laget spørsmål på forhånd og rekkefølgen på spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Svaralternativer ble ikke formulert på forhånd, så informantene stod fritt til å svare det de ville. Spørsmålene ble standardiserte – det vil si at alle informantene fikk de samme spørsmålene (se vedlegg 4). Jeg intervjuet tre lærere ved skolen min som jeg fulgte, samt rektor. I tillegg hadde jeg flere uformelle samtaler med andre lærere og ansatte knyttet til skolen.

4.3 Elevtekster

For å få et innblikk i elevenes hverdag, tok jeg i bruk metoden elevtekster (se vedlegg 3). Det er en god metode å bruke når en har opparbeidet seg en god relasjon med elevene sine. Elevtekstene handlet om deres eget liv, familie, venner og ikke minst mulighetene de hadde for å gjøre lekser utenfor skolen. Elevene fikk muligheten til å fortelle mer om seg selv, noe de alle syntes var et morsomt avbrekk fra annen undervisning. Jeg tok inn til sammen 71 elevtekster, fordelt på to klasser på 9. trinn. Den ene klassen hadde et høyt karaktersnitt, mens den andre klassen hadde et lavt karaktersnitt. Klassene viste seg å gi forskjellige svar og derfor er det interessant å se på karaktersnittet, men dette er noe jeg kommer tilbake til i drøftingskapittelet.

Jeg møtte ikke på større vanskeligheter under de strukturerte intervjuene. Jeg hadde brukt tid på å bygge tillit med lærerne jeg intervjuet, og jeg hadde fått en god relasjon med alle. Problemet oppstod når en av lærerne ga meg «null-svar», altså svar jeg ikke får bruk for i denne oppgaven. Jeg valgte å intervju en annen lærer i tillegg, slik at jeg kunne få bedre grunnlag for analyse av dataene. Etterhvert som jeg leste elevtekstene så jeg at mange svarte det samme. Derfor bestemte jeg meg for å ikke ta inn flere elevtekster enn de 71, da jeg regnet med å få flere samme svar i andre klasser også. Det er viktig å huske på at dataene jeg har samlet inn ikke er ett komplett bilde av virkeligheten. Retningslinjene som følger denne oppgaven tilsier at jeg har måttet begrense forskningen. Jeg har kun samlet inn data fra én bestemt skole, i én bestemt by i

Namibia. Besvarelsen har derfor en viss begrensning, men den er tross dette en relativ sann representasjon for praksisskolen jeg jobbet ved.

5.0 Presentasjon av empiri

5.1 Skolen

Skolen jeg har hatt praksis ved, og som er skolen jeg har drevet feltarbeid på, ligger i byen Tsumeb i Oshikoto-regionen nord i Namibia. Tsumeb har to slumområder, hvor flere av byens innbyggere bor. Skolen ligger like utenfor ett av disse slumområdene, og mange av skolens elever bor her. Dette slumområdet har verken strøm eller veier, og do tilbys kun i fellesarealer. Det har høy kriminalitetsrate, og voldtekt og tyverier forekommer ofte.

Skolen ble åpnet under apartheidstyret, og den ligger i et område som tidligere hadde få hvite innbyggere. Per i dag har skolen over 900 elever og strekker seg fra 8. til 12.trinn. Skolen har ett internat, hvor ca. halvparten av elevene bor. Her får de bo og servert måltider, mot en viss sum. Elevene som bor på internatet kommer opprinnelig fra byer og steder utenfor Tsumeb. Internatet ligger nærme skolen så det er lettvis å møte opp til riktig tid på skolen.

Det er flere etniske grupper representert blant elevene, men det er ingen hvite elever. Klassene er overfylte, med rundt 40 elever i hver klasse. Skolen er rustet med det meste av utstyr, men mye er slitt og av dårlig kvalitet. Det finnes ett bibliotek på skolen med ekstra bøker i de fleste fag, men ingen elever får låne med seg bøker hjem og biblioteket blir ikke brukt mye ellers i skolehverdagen. Det finnes flere kopimaskiner på skolen som lærere har til disposisjon, og det finnes et datarom i tillegg til at det er WiFi på hele skoleområdet. PC-ene er gamle og blir sjeldent brukt, da det tar lang tid å utføre opplegg på disse. WiFi-en er god noen steder, men ikke på datarommet. Man må derfor planlegge godt i forveien om man har tenkt til å ha ett undervisningsopplegg ved bruk av PC-er.

Skolen tilbød leksehjelp hver ettermiddag. Dette tilbudet ble satt opp for elevene som ikke fikk hjelp til lekser hjemme, men det var ikke obligatorisk oppmøte. De fleste av elevene som møtte opp bodde på internatet ved skolen. Tilbudet blir bare gitt noen uker i semesteret, og de resterende ukene blir brukt til trening i aktiviteter som fotball og volleyball.

5.2 Blir lekser gitt ved namibiske skoler?

Ved bruk av observasjon og intervjuer har jeg sett at lekser blir gitt i alle fag, og mange lærere gir lekser hver dag. Det er ikke utarbeidet noe ukeplansystem slik vi har i Norge, leksene blir for det meste gitt ved muntlig beskjed. Leksene som gis er som oftest en slags repetisjon av hva man har gjennomgått i timen, enten i form av oppgaver eller lesing. Alle lærerne jeg observerte fulgte retningslinjene for lekser som er gitt i National Curriculum for Basic Education og The National Subject Policy Guide for English Second Language. Som det står beskrevet i disse dokumentene skal lærerne rette rundt 70 % av engelskleksene. Jeg erfarte at lærerne brukte dette som en slags formativ vurdering.

5.3 Blir leksene gjort av elevene?

Som i Norge, er det de elevene som alltid gjør leksene sine, de som gjør de noen ganger og de som sjeldent har gjort leksene i tide. Dette var også tilfelle i Namibia. Likevel, var det flere elever som gjorde leksene i første skoletime. Første skoletime ble kalt innføringstime. Denne innføringstimen ble brukt til å ta opprop. Foruten om dette var det ikke noe særlig undervisningsopplegg, og dette var noe elevene utnyttet til å gjøre for eksempel lekser.

5.4 Konsekvenser av å ikke gjøre lekser.

Skolen min har utarbeidet ett system de kaller «The Disciplinary System» (vedlegg 1). Her listes det opp flere punkter over regler man ikke skal bryte. Den er delt opp i «Level 1 Offences» og «Level 2 Offences». Reglene i Level 1 er mest alvorlige å bryte. At lekser ikke gjøres er skrevet opp som punkt nr. 2 under Level 1, altså er det regnet som veldig alvorlig å ikke gjøre leksene sine. Det er ingen felles regel blant lærerkollegiet for hva man skal gjøre om elevene ikke gjør leksene. De to lærerne jeg intervjuet var veldig forskjellig på dette planet. Den ene læreren var åpen om fysisk avstraffelse som en konsekvens, eller å holde dem igjen etter at timen var ferdig. At fysisk avstraffelse har blitt brukt i forbindelse med lekser har jeg selv vært vitne til. Den andre læreren oppga at han alltid snakket med eleven det gjaldt og prøvde å finne ut av årsakene bak, før han eventuelt tok kontakt med foreldre. På lengre sikt kan en konsekvens være at elevene dropper ut av skolen eller må repetere klassetrinn. Lekser kan på denne måten ses som en årsak til frafall i namibiske skoler.

5.5 Hva er årsaker til at lekser ikke blir gjort?

For å finne de ulike årsakene for at lekser ikke blir gjort, har jeg tatt i bruk både elevtekster og intervju med lærere. Jeg vil begynne med å presentere årsaker knyttet til familie og boforhold. Til slutt vil funn knyttet til læringsutstyr bli presentert.

5.5.1 Familie og boforhold

De to lærerne jeg intervjuet oppga til dels like og til dels ulike svar. Begge lærerne uttrykte bekymring rundt foreldrenes høye alkoholmisbruk. De mente dette var en stor utfordring i Namibia, da prisene på alkohol er lavere enn prisene på vann. Når jeg spurte hvorvidt foreldrenes utdanning kunne bidra til at elevene ikke fikk gjort lekser, var begge enige om at dette egentlig ikke hadde mye å si. De var begge mer opptatt av det kontaktløse samarbeidet i hjemmet, og at oppmuntring til utdanning hjemme var viktigere. Som den ene læreren sa: «Whether they have education or not, the parent's most important job is to understand the importance of education in this society». Men han oppga videre at: «...parents with education tend to be more supportive and have an understanding of schooling». Rektor var enig i at foreldrenes utdanningsnivå er viktig i arbeidet med oppmuntring til skole, men at det ikke burde ha noe å si for om foreldrene kunne hjelpe elevene med lekser eller ikke. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet.

Alle lærerne på skolen ønsket et bedre direkte samarbeid med foreldrene ved skolen, men kun 100 foreldre samlet seg ved det årlige foreldremøtet. Jeg var selv tilstede på dette foreldremøtet. Hele møtet gikk på tre forskjellige språk: engelsk, oshivambo og damara-nama. På denne måten forstod de fleste foreldrene all informasjon som ble gitt. Informantene så ikke ett problem i at det snakkes mange forskjellige språk blant foreldregruppen, da de kjente andre personer de kunne bruke som tolk om det oppstod et problem. Lærerne hadde laget en plan for møtet og listet opp flere punkter. Ett av punktene het «Homework» og ett annet het «Parental Involvement» (vedlegg 2). En lærer sa dette på foreldremøtet: «Parental involvement means caring for your child. It means making sure your child has food before they go to school. Encourage your child to do homework. Go to meetings and get involved in your child's education». I samtale med rektor etter møtet uttrykte hun ett ønske om at flere foreldre hadde møtt opp, og helst andre foreldre enn de som møter opp jevnlig.

I klassen med høyest karaktersnitt (klasse 1, vedlegg 3) var det flere elever som benyttet seg av leksehjelp på skolen eller som fikk hjelp til lekser hjemme, men da for det meste av søsken. I

motsetning til i den andre klassen (klasse 2, vedlegg 3), der karaktersnittet var relativt lavt, var det langt flere som oppga at de gjorde lekser uten hjelp og/eller de som sjeldent gjorde lekser. Det merkbare er at i klasse 1 er det langt flere elever som bor på skolens internat enn i klasse 2. Dette betyr at elevene i klasse 1 har kortere vei til leksehjelpen på skolen, men dette er noe jeg kommer tilbake til i drøftingskapitlet. Alle elevene som oppga at de sjeldent fikk gjort leksene i tide, fortalte at dette var fordi deres hverdag var å hjelpe til hjemme. Noen elever måtte også hjelpe andre familiemedlemmer, som kanskje ikke bodde i samme by. En elev skrev dette: «I make dinner for my family everyday. I always serve my father first because he is the boss».

Den ene informanten fortalte at de fleste av elevene som ikke gjør lekser er preget av fattigdom og/eller uten særlig familie eller foreldre til stede i livene deres. Han sa: «Some learner's have dead parents, and then they become the parent instead». De kan ha lite tilgang til mat, og dette har stor påvirkning for læring både på og utenfor skolen. Dette sa begge informantene var ett problem de oppdaget relativt fort, men at det dessverre kun er matordning på barneskoler i Namibia.

5.5.2 Mangel på læringsutstyr

Flere av elevene oppga at de ikke hadde nok lærebøker på skolen, og at de derfor sjelden eller aldri fikk med seg lærebøker hjem. Det er gjerne tre – fire elever som deler på én lærebok, og dette var tilfelle i de fleste fag. Det så ut til å fungere greit på skolen, da satt elevene som delte bok ofte sammen. Men så fort skoledagen var over måtte elevene bestemme seg imellom hvem som fikk lov til å ha med boken hjem for å gjøre lekser. Dette ble tatt opp som et problem både i elevtekster, men også noe elevene ytret seg om ellers i undervisningen. En elev på skolen fortalte meg dette tidlig i oppholdet mitt: «The reason why some learners repeat years is because we do not have enough books for everyone. We have to share them, and most learners never have the opportunity to bring these books home». Elevene som bor på skolens internat har kortere vei til skolen, og derfor kortere vei til læringsutstyret. Her har de en fordel. Mangel på læringsutstyr burde også bli sett på som ett problem av lærere ved skolen, men ingen av lærerne oppga mangel på lærebøker som en årsak. Noen lærere kopierte opp enkelte avsnitt i lærebøker som elevene kunne lime inn i skrivebøkene sine. Dette var selvsagt et godt alternativ til selve læreboken. Dessverre var ikke alle lærere like villige til å bruke tid på kopiering hver dag. Biblioteket på skolen var fullt utstyrt med nok bøker til at færre elever måtte dele, men det ble likevel sjeldent

tatt i bruk. Elevene som ikke får med seg læringsutstyr hjem møter de samme konsekvensene om de ikke ha gjort lekser.

6.0 Drøfting av empiri i lys av teori

Lekser er veldig viktig ved namibiske skoler. Det er noe som blir anvendt av alle lærere og noe som er forventet at elevene skal gjøre. Det er derfor høyst nødvendig at elevene gjør skolearbeid hjemme for å kunne henge med i undervisning ellers. Er det tilfeller hvor elever ikke gjør lekser får dette ofte konsekvenser både på kort, og lang sikt. Som Hattie (2012) mener lærere i Namibia at lekser gir ett bedre læringsutbytte for elever på ungdomsskolen og videregående skole. Altså ser namibiske lærere samme nytten som Hattie av bruken av lekser på høyere trinn. Det er nulltoleranse for elever som ikke gjør leksene sine, og dette kan derfor føre til at noen elever må repetere klassetrinn og/eller droppe ut av skolen.

Det interessante er de ulike faktorene som ligger bak at elever ikke gjør skolearbeid utenfor skolen, og hvilke konsekvenser dette får i deres utdanningsløp. Jeg har delt inn faktorene inn i to kategorier: familie og boforhold, og tilgang på lærebøker. Disse faktorene skal nå diskuteres i lys av teori om lekser og læring.

Ut i fra egne forskningsresultater ser man at familie har stor innvirkning på elevenes evne til å gjennomføre lekser. Som Nordahl (2007), er lærere i Namibia opptatt av ett godt skole-hjem-samarbeid. Det mest overraskende funnet var at foreldrenes utdanningsnivå ikke ble sett på som spesielt viktig i forbindelse med hjelp av lekser. Ingen av de fire informantene jeg intervjuet uttrykte at dette var noe de anså som ett problem. De ga uttrykk for at foreldrenes utdanning kan ha en liten innvirkning på barnas skolerestultater, men at dette ikke var den avgjørende faktoren. Med tanke på lekser, ville ikke foreldrenes utdanning spille en stor rolle mente informantene. Alle informantene var enige om at det kontaktløse samarbeidet som Nordahl skisserer (Nordahl, 2007) var den viktigste faktoren familien kunne bidra med i barnas leksehjelp. Ros og oppmuntring, og ikke minst å ha jevnlig leksesjekk, oppga alle lærere som viktig i jobben med å få flere elever til gjøre lekser. Det var altså enighet blant informantene om at det kontaktløse samarbeidet er en viktig faktor, samt enighet om at foreldrenes utdanningsnivå ikke er en spesielt viktig faktor i hjelpen med lekser. Informantene uttrykte på en annen side at utdanningsnivået kommer til syne i foreldrenes kontaktløse samarbeid. Den ene læreren sa at foreldre med utdanning har en tendens til å være mer støttende i barnas utdanningsløp, noe også rektor var enig

i. I så måte, kan man si at foreldrenes utdanningsnivå viser seg gjennom det kontaktløse samarbeidet, ved hjelp av oppmuntring og støtte, men at det ikke er noe som viser seg direkte i hjelpen til barnas lekser. Foreldre med lavt utdanningsnivå kan derfor, ut i fra disse funn, være like behjelpelige med barnas lekser som foreldre med høy utdanning. Disse funnene viker litt fra Nordahls teori, men bærer samtidig mange av de samme prinsippene.

Lærere i Namibia støtter opp om at det direkte samarbeidet mellom skole og hjem er viktig. Alle lærere uttrykte et ønske om at dette skulle forbedre seg. På foreldremøtet uttrykte flere lærere seg om bekymring knyttet til antallet av foreldre som hadde møtt opp. De fortalte om en «open-door policy», der foreldre var velkomne til å ta kontakt med skolen uansett spørsmål. I intervjuene jeg gjennomførte kom det likevel frem at få foreldre tok i bruk denne «open-door policy».

Informantene opplevde at mange foreldre kun tok kontakt når elevene var i ferd med å stryke i ett eller flere fag. Som Eita (2007), mener også de lærerne jeg intervjuet at det direkte samarbeidet er en viktig faktor i elevenes lekser, fordi det gjennom det direkte samarbeidet er mulighet til å gi beskjeder angående lekser og gi oppklaring hvis det er misforståelser. Misforståelser angående lekser var det også på foreldremøtet jeg deltok på, der en far uttrykte at sønnen aldri hadde lekser han kunne sjekke. I tillegg til at dette stemmer med Eitas funn i sin masteroppgave, er det også i samsvar med Nordahls teori.

Funn knyttet til betydningen av bostedet til elevene vil avvike fra teorien til Nordahl. I klasse 1 bodde det flere elever på skolens internat enn i klasse 2. Elevene i klasse 1 var mye flinkere til å ta i bruk leksehjelpen på skolen, i tillegg til at de bor sammen med andre elever og kunne hjelpe hverandre med leksene. Det var også i denne klassen at elevene oppga at de stort sett fikk gjennomført leksene i tide. Dette er en motsetning til klasse 2, der mange elever oppga at de alltid gjorde leksene uten hjelp. I klasse 2 stemmer mine funn med det lave prosenttallet av elever som nasjonalt fikk hjelp til leksehjelp hjemme (Miranda, Amadhila, Dengeinge & Shikongo, 2007, s.43). Man kan altså si ut i fra disse funnene at elevene som bor på internatet har bedre utgangspunkt til å gjøre lekser fordi de bor såpass nærme leksehjelpordningen, dette til tross for at de bor uten familien sin. Disse funnene viser at familie ikke har stor betydning i elevenes utføring av lekser, derfor strider dette med det Nordahl (2007) sier. I tillegg til å bo nærme leksehjelp, bor de også nærmere lærebøkene som ligger på skolens bibliotek. Her er det den lokale konteksten som har betydning; internatelever har ikke mye arbeid de må gjøre for familien

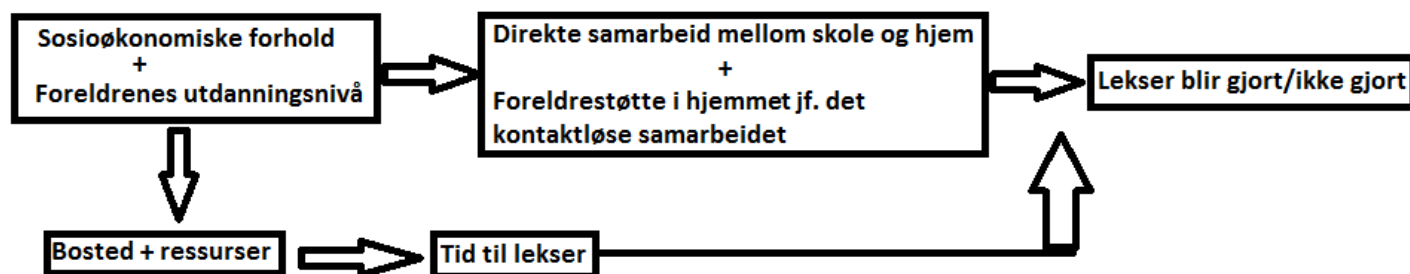
sin da de ikke bor hjemme og internatet har lys om kvelden. Elevene som bor på internatet har derfor i denne konteksten bedre forutsetninger for å gjøre lekser, og ut i fra mine funn viste det seg å stemme.

Mangel på lærebøker viste seg å være et problem ved min praksisskole så vel som et nasjonalt problem (Miranda, Amadhila, Dengeinge & Shikongo, 2007, s. 44). Det var et problem på alle klassetrinn. Jeg ble gjort oppmerksom på dette problemet først da jeg var ute og jobbet på skolen. Det var først og fremst elevene som uttrykte misnøye med dette, og opptil flere ganger. Dette var en av årsakene til at noen elever ved min praksisskole ikke fikk gjort lekser. Lærere i Namibia nevnte aldri dette som et problem, og mangel på lærebøker var ingen unnskyldning for ikke å ha gjort lekser.

Oppsummert vil jeg si at den viktigste årsaken til at elever ikke får gjort lekser ved min praksisskole, er fattigdom. Det dreier seg om fattigdom på ulike nivåer: nasjonalt, lokalt, innen familien og ved den enkelte skolen. Oshikoto-regionen er som kjent en av de mest fattige regionene i Namibia (Macroeconomic Planning Department, 2012, s.13). Fattigdom er noe som elevene mer eller mindre direkte skrev i sine elevtekster, men også lærerne uttrykte dette i sine intervjuer. Da flere av skolens elever lever i slumområder, ser man at dette har stor innvirkning på deres evne til å gjennomføre lekser. De fysiologiske behovene og trygghetsbehovene i Maslows behovspyramide er ikke dekket hos alle elevene ved skolen. De kommer fra hjem som har lite eller ingen mat, og bor i utrygge områder uten strøm eller lys på de mørke kveldene. Det finnes ingen matordning på ungdomsskoler og videregående skoler i Namibia. Maslow presiserer at de øverste stegene i behovspyramiden ikke kan nås før de nederste er dekket. Lekser kan ikke gjøres når en elev ikke har dekket sine fysiologiske behov. Dette har vært representativt for de svarene jeg har fått av informantene. Jensen (2009) snakket om at fattige barn ofte kommer fra ustabile hjem. Slumområdet som var nærliggende skolen preges av et stort alkoholinntak blant voksne og til dels barn. Informantene mente at dette er bekymringsfullt og ett stort problem blant foreldre i Namibia. Dette skaper en utrygg tilværelse for elevene, der de blir nødt til å fokusere på andre ting enn lekser. I noen tilfeller blir elevene nødt til å ta en voksenrolle, blant annet ved å skaffe seg jobb og passe på yngre søsken. For noen elever er det å gå til skolen et avbrekk fra hverdagen, men ikke noe de har mulighet til å ta med seg hjem igjen. Dette er noe som Eita (2007) også har i sin datainnsamling, men jeg ble likevel overrasket over hvor stort omfang dette

i virkeligheten er. Fattigdom er noe som Nordahl (2007) i sin teori, som er nokså vestlig, ikke tar for seg. For eksempel er mangel på lærebøker ikke et problem i Norge, dermed passer Nordahls teori godt i norske skoler. Mesteparten av teorien som finnes i dag er basert på vestlige verdier, og den har enkelte hull om man skal anvende den til å forklare funn i u-land som Namibia. Ett av disse hullene er fattigdom og hvordan det får innvirkning på skole-hjem-samarbeid, tilgang på lærebøker og gjennomføring av lekser generelt. På grunn av dette stemmer mine funn mer overens med Eita (2007) sine forskningsresultater fra namibiske skoler, og forskningsresultatene til SACMEQ III (Miranda, Amadhila, Dengeinge & Shikongo, 2007).

Som en slags konklusjon har jeg utarbeidet denne årsaksfiguren (se nedenfor), inspirert av Nordahls (2007) figur om foreldrenes betydning for elevenes læringsutbytte. Denne figuren baserer seg på mine funn i Namibia.



Figur 2: Årsaksfigur som viser ulike forhold som bidrar til gjennomføringen av lekser hos namibiske elever. Laget av Ida Lunde 2015, inspirert av Nordahls figur om foreldrenes betydning for elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2007).

De sosioøkonomiske forholdene til elevene kan være med å bidra til et positivt eller negativt direkte – og kontaktløstsamarbeid mellom skole og hjem. Det kan også foreldrenes utdanningsnivå gjøre i mer eller mindre grad. Samarbeidet mellom skole og hjem vil igjen påvirke om elevene gjør leksene sine eller ikke. Sosioøkonomiske forhold og foreldrenes utdanningsnivå er også med på å prege hvilket bosted man har og tilgang på ressurser. Med ressurser menes det her læringsutstyr. Sosioøkonomiske forhold vil ha innvirkning på hvorvidt elevene har mulighet til å gjøre lekser etter at annet arbeid er gjort. Tid vil her bety tid til overs til å gjøre lekser, men også tiden det tar å komme seg til og fra leksehjelp på skolen. Denne tiden vil til slutt også prege elevenes evne til å gjøre lekser.

7.0 Oppsummering og avslutning

De to faktorene som har blitt presentert kan også samles i én stor faktor: fattigdom.

Fattigdommen preger både familie og boforhold, og tilgang på lærebøker på skolen. Fattigdom kan føre til ustabile hjem, som Jensen (2009) og Eita (2007) påpeker. Dette kan igjen føre til barn med andre ansvarsoppgaver enn kun skolearbeid. Elevene som kommer fra fattige hjem har kanskje ikke foreldre som kan eller vil hjelpe med lekser, eller kanskje ikke foreldre som lever. Det at skolen ikke har nok lærebøker til alle elevene er igjen et tegn på fattigdom. Det har likevel blitt valgt å dele disse faktorene opp i to kategorier, med en presisjon om at fattigdom preger begge to. Fattigdom som utspiller seg på ulike nivåer, blir i denne oppgaven knyttet opp til den viktigste årsaken til at elever ikke får gjort leksene sine. Hovedproblemstillingen har dermed blitt besvart med en presentasjon av tre forhold som bidrar til om lekser blir gjort eller ikke i Namibia.

Lekser er viktig i Namibia, men flere elever har ikke mulighet til å gjøre leksene sine. I fremtiden vil det være flere tiltak som skolen selv kan stå for. Et tiltak vil være å tilby leksehjelp oftere enn slik ordningen er i dag. Leksehjelp burde være ett tilbud alle ukene i skolesemesteret. Et annet tiltak ville være å ta i bruk skolebiblioteket på en mer effektiv måte. Å kunne låne med seg bøkene hjem hadde hjulpet elevene betraktelig med å få gjort lekser hjemme. Konsekvensene av å ikke gjøre lekser kan på lang sikt bli fatale for elevene, og skolen kan være en bidragsyter til at elevene slipper å møte disse konsekvensene.

8.0 Litteraturliste:

Brandt, E. (2013, 14. Januar). Namibia: Child Poverty Rife in Namibia. *All Africa*. Lokalisert på <http://allafrica.com/stories/201301140847.html>

Brøyn, T. (2012). *Sosial utjevning gjennom leksehjelp – veien som forsvant mens vi gikk*, (2), 77-79. Lokalisert på https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_2-2012/5502-BS-2-12-web-ny_Broyn_Leksehjelp.pdf

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Education in Namibia. (s.a.). I *Wikipedia*. Lokalisert 3.januar 2015 på http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Namibia

Eita, P. (2007). *Teacher practices to involve parents in homework in Namibian schools* (Masteroppgave). Pretoria, Sør Afrika: University of South Africa.

Ejikeme, A. (2011). *Culture and Customs of Namibia*. Santa Barbara: Greenwood.

Globalis. (2013). *Namibia*. Lokalisert på: <http://www.globalis.no/Land/Namibia/%28show%29/indicators>

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

Husby, T. (2014). Fattigdom. *Store Norske Leksikon*. Lokalisert 1.6.2015 på: <https://snl.no/fattigdom>

Imsen, G. (2012). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.

Leraand, D. (2013). Namibias historie. *Store norske leksikon*. Lokalisert 3.1.2015 på https://snl.no/Namibias_historie

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013) *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Macroeconomic Planning Department (2012). *Namibia Poverty Mapping*. Windhoek: National Planning Commission. Lokalisert på: http://www.npc.gov.na/?wpfb_dl=225

Ministry of Education. (2010). *The National Curriculum for Basic Education* (Midl.utg.). [Okahandja]: Ministry of Education.

Ministry of Education. (2009). *National Subject Policy Guide for English Second Language*. Lokalisert på

<http://www.nied.edu.na/publications/subject%20policy%20guides/English%20L2%20Policy%20Guide%20Grades%205%20to%2012%20update%2006%20February%202009.pdf>

Ministry of Education. (2009). *National Subject Policy Guide for Mathematics*. Lokalisert på

<http://www.nied.edu.na/publications/subject%20policy%20guides/Maths%20Policy%20Guide%20Grade%205%20to%2012%20updated%20%2015%20April%202009.pdf>

Miranda, H., Amadhila, L., Dengeinge, R. & Shikongo, S. (2007). *The Sacmeq /// project in Namibia: A study of the conditions of schooling and the quality of education*. Namibia: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. Lokalisert på:

<http://catalog.ihsn.org/index.php/catalog/4757>

Namibiaforeningen (s.a.). *Namibia*. Elverum: Namibiaforeningen.

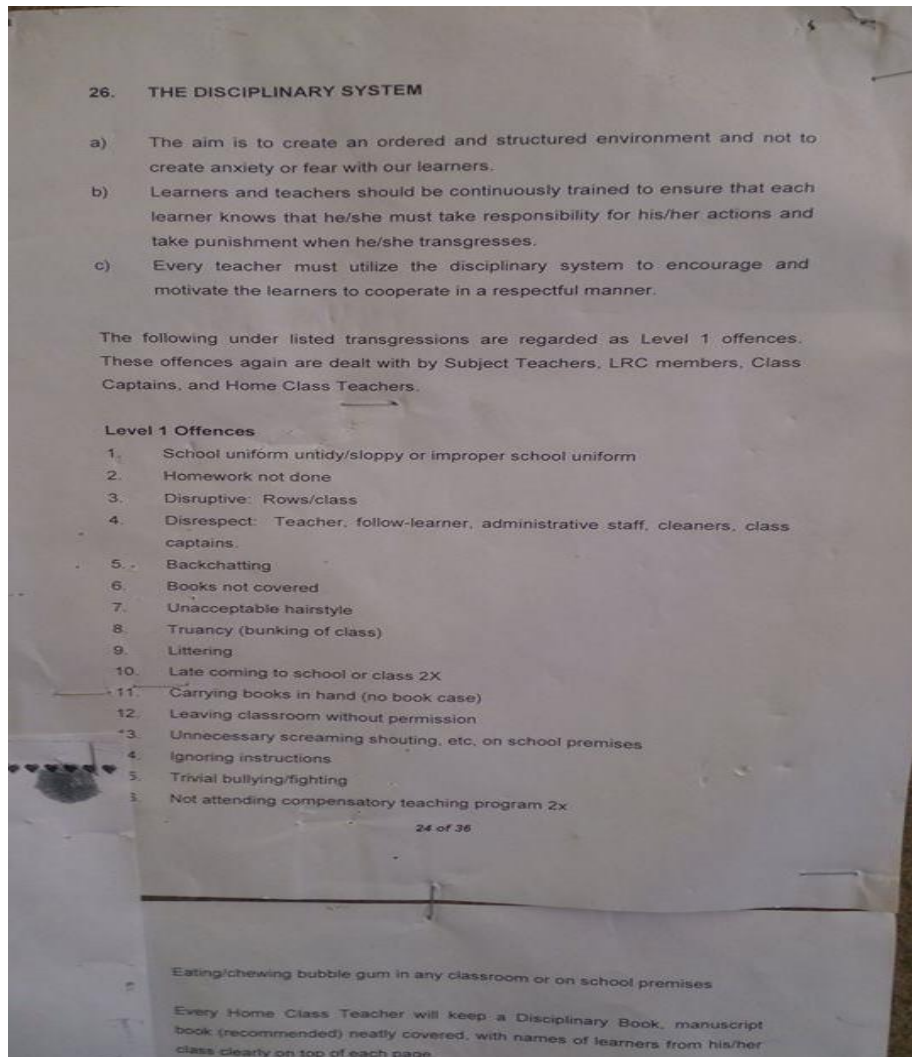
Nordahl, T. (2007). *Hjem og Skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

One. (S.a.). *Energy*. Lokalisert på 3.1.2015 <http://www.one.org/international/issues/energy/>

Wikan, G. (2008). *Challenges in the primary education in Namibia*. (Høgskolen i Hedmark rapport nr.7, 2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1



9.2 Vedlegg 2

Agenda for foreldremøte.

SECONDARY SCHOOL

REFERENCE NO: 703

ENQUIRIES:

11 March 2015

PARENT MEETING

Date: 14 March 2015

Time: 14H00

Venue:

Chairperson: Mr. ...

Secretary: Ms. ...

1. Opening prayer
2. Welcoming remarks
3. Apologies
4. Agenda points for discussion:
 - 4.1. Extra Classes
 - 4.2. Homework
 - 4.3. Attending Classes
 - 4.4. Parental involvement in their kids' education
 - 4.5. Alcohol and Drug abuse
 - 4.6. Cellphones and theft in school (laptop)
 - 4.7. Late coming and absenteeism
 - 4.8. Reunion
 - 4.9. Announcements
 - 4.10. School fees and School Uniform
 - 4.11. Home Affairs visiting the school for ID's
 - 4.12. Motivational speech by Mrs. ...
 - 4.13. A.O.B

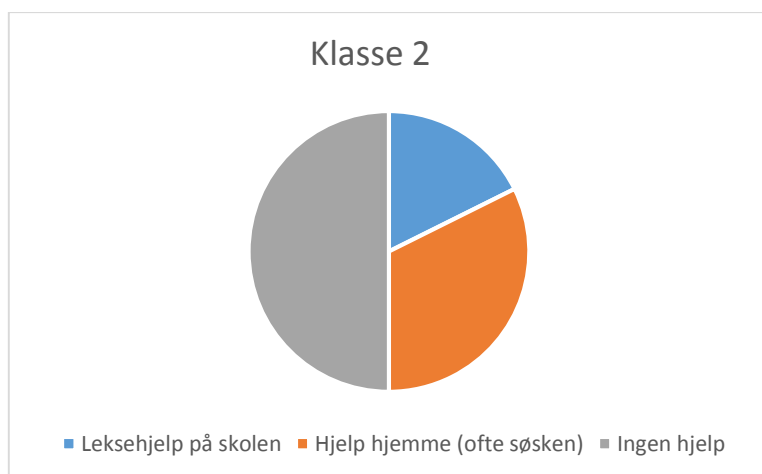
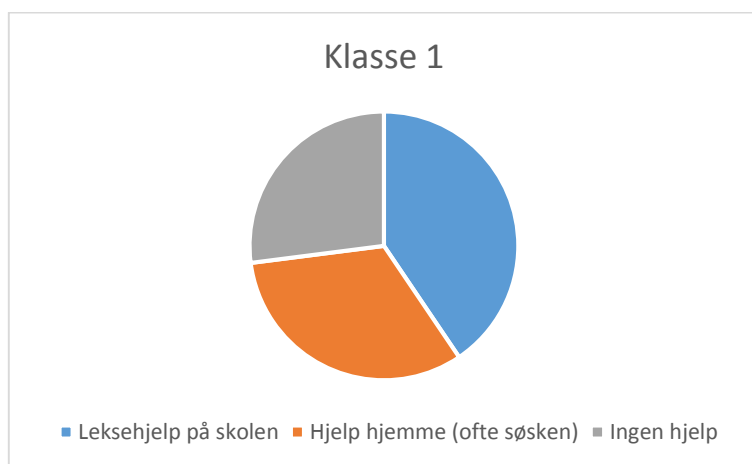
9.3 Vedlegg 3

Elevtekster. Oppgaven lød:

Write a short text about yourself. Your text should include and answer these questions:

- Your age
- Write about a normal day for you. What do you usually do when you come home from school?
- Do you always do homework? Why/Why not?
- Who helps you with your homework?
- What do you do for fun?

Your text should be between 120-150 words (as pointed out in the syllabus for 9th grade English, “short texts”).



9.4 Vedlegg 4

Intervjuguide.

1. What is your definition of homework?
2. Do you give homework to the learners?
→ How often?
3. Do you have any guidelines in Namibia concerning homework?
4. Do you give feedback on homework?
→ How often?
5. Do the learners usually do their homework?
→ Are there anyone who never do them and why might that be?
6. What are the consequences for those who do not finish their homework in time?
7. Do you think the learners get help from parents/family, when doing homework?
8. What do you, as a teacher, consider important when it comes to parents' opportunity to help the learners with homework?
9. Do you experience problems when it comes to parents who do not speak English?