



BACHELOROPPGÅVE

Uendelege haldningar til lekser

Endless attitudes to homework

Martin Svarstad & Martin Moen Albrechtsen

Bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Rettleiar: Sigve Høgheim

Innleveringsdato: 10.mai 2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Samandrag

Formålet med denne oppgåva har vert å undersøke kva haldningar lærarar har til lekser. For å avgrense oppgåva valde vi problemstillinga «*Kva haldningar har matematikklærarar på ungdomssteget til lekser?*». Oppgåva er skreve med bakgrunn i ein kvalitativ undersøking som baserer seg på fem semistrukturerte intervju. Grunngevinga for metodevalet var for å få ei djupare innsikt og forståing om haldningane til lærarane.

Resultata frå forkinga blir drøfta gjennom eigne meiningar og tidlegare forking. Her tek vi opp ulike tema som til dømes tilpassing, leksehjelp, lærarutdanning, mengde og oppfølging.

Resultatet i forskingsprosjektet viser at det er store variasjonar i haldningane blant informantane. Basert på desse haldningane trekkjer vi fram likskapar og skilnader i svara til informantane. Mange av haldningane som kjem fram, kan grunnjevast med tidlegare forking.

Innhald

1.0 Innleiing	4
2.0 Teori	5
2.1 Begrepsavklaring	5
2.2 Lovverk lekser	6
2.3 Arbeidsplanar	6
2.4 Tidlegare teori og forskning	7
2.4.1 Form og formål for lekse	7
2.4.2 Mengde og nivå	8
2.4.3 Leksebruk og lærarutdanning	8
2.4.4 Tilbakemeldingar	9
2.4.5 Heim-skule	10
3.0 Metode	10
3.1 Utval av informantar	10
3.2 Val av metode	11
3.3 Intervjuguide	11
3.4 Gjennomføring	12
3.5 Validitet og reliabilitet	13
3.6 Etikk	14
3.7 Analyse	14
4. Resultat	15
5. Drøfting	18
5.1 Kva meiner informantane at lekser bør vere?	18
5.2 Haldningar	19
5.3 Heim- skule samarbeid	19
5.4 Leksemengde	20
5.5 Leksehjelp og sosiale skilnadar	21
5.6 Karaktersetting	21
5.7 Tilpassa opplæring	22
5.8 Lekser som del av utdanning	23
5.9 Oppfølging av lekser	23
5.10 Svakheiter med oppgåva	24
6.0 Avslutning	25
7.0 Referanser	27

1.0 Innleiing

Formålet med opplæringa i skulen er blant anna å “utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Utdanningsdirektoratet, 2012). Gjennom eigen skulegang, foreldrerolla eller profesjonar har alle i ein eller anna form tilknytning til skulen. Dette fører til at mange har meiningar om skulen og innhaldet. Ein praksis som har lang fartstid, mange tradisjonar og har blitt ein sentral del for å få fram formålet med opplæringa er lekser. Lekser er eit dagsaktuelt tema som skaper debatt og diskusjon. Overskrifter som “Leksefri skole nå”, “Lekser skaper angst” og “Lekser er bra for elever” skaper engasjement og meiningar hos folk flest (Ahmed, 2016; VG.no, 2003; Fagerås, 2018). Eit bidrag til debatten vart publisert på NRK, mai 2018. Ytringa var skreve av ei mor. Ho var fortvila over sonen sine lekser og korleis dei påverka sonen og kvardagen negativt (Heien, 2018). Dora Thorhallsdottir, allmennlærer og mor, støttar Heien sin kritikk av lekser gjennom kronikken «Kjære Kunnskapsminister» (Thorhallsdottir, 2018). Argument som blir brukt mot lekser, er at det er tidkrevjande, stressande og stel elevanes fritid. Thorallsdottir (2018) vender seg direkte til kunnskapsminister Jan Tore Sanner i kronikken. Gjennom “En lekse til læring” svarte kunnskapsministeren. I svaret trekkjer Sanner (2018) fram moglege gevinstar gode lekse kan gje og viktigheita rundt tilpassing av lekser. Ved leksegjeving argumenterast det for at elevane blir meir sjølvstendige, flinkare i faga og øver meir på det ein lærer i skulen (Sanner & Sjøberg, 2018). Både Thorhalsdottir og Heien, samt Sanner har gode argument. Så gode at det kan bli vanskeleg å ta stilling til spørsmåla rundt lekser.

Etter 13 år i norsk skule og tre år på lærarutdanning har vi ulike erfaringar med lekser. Som elevar erfarte vi å få og gjere lekser, medan vi under utdanninga har fått erfaring med å lage og gje lekser. Ut frå vår eigen leksegjeving i praksisperiodar og debatten i media vart vi interessert i temaet lekser. Etter vi bestemde oss for temaet starta vi å lese artiklar, fagstoff og sjå ulike debattar. Dette for å snevre inn temaet. Det kom fort fram at vi hadde lite kunnskap om lekser. Sjølv om kunnskapen var liten, gav vi lekser til elevar kvar dag, under kvar praksisperiode. Dette førte til refleksjon og gjorde at vi vart nysgjerrige på andre lærarar sine haldningar omkring lekser. Ut frå dette ville vi undersøke haldningane og praksisen rundt leksegjevinga blant lærarane i dag.

Folket og politikarar har altså delte meiningar om lekser. Valdermo (2016) trekkjer fram mange faktorar som spelar inn på utfordringane rundt lekser. Til dømes “elevens alder, elevforutsetningar, hjemmeforhold, leksekvalitet og samheng til undervisning, motivasjon, læringsutbytte, oppfølging, elevens fritidsaktiviteter og forpliktelser hjemme, fag og tema, omfang av lekser, arbeidsdagens lengde, bruk av ukeplaner, elevens utnytting av skoletiden, m.m” (Valdermo, 2016). Desse punkta viser kor samansett og komplisert tema lekser er, dette bidreg til store forskjellar på

gjennomføringa av praksisen. Vi ser dette tydeleg innanfor leksemengde, type lekser, tilpassinga av lekser og korleis lekser blir følgt opp. Ved så mange faktorar blir det også mange meiningar, for å avgrense oppgåva bestemte vi oss for å undersøke kva matematikklærarar på ungdomssteget meinte om lekser. Ut ifrå dette landa vi på problemstillinga *“Kva haldningar har matematikklærarar på ungdomssteget til lekser?”* Under intervjuja fekk vi fram kritikk, følelsar, meiningar og haldningar rundt lekser. Formålet er å gjere fleire lærarar beviste på handlingane sine opp i mot eigen praksis, og tenke over kvifor ein gjer som ein gjer. Gjennom undersøkinga ønskte vi å skape refleksjon blant lærarar og lærarstudentar om eigne haldningar og praksis til lekser.

Vidare i oppgåva vil vi trekkje fram relevant teori om temaet. Deretter vil vi forklare val av metode og korleis vi har gjennomført forskinga vår. Funna vil bli presentert i resultatkapittelet. Til slutt vil vi drøfte resultatata opp mot teori og eigne meiningar.

2.0 Teori

Lekser er og har vert ein sentral del av den norske skulen i lang tid. Går vi heilt tilbake til 1877 finn vi eit av dei tidlegaste funna om lekser. I undervisningsplanen frå det året står det at «lige som læreren maa lægge strenge paa forældrehjemmet for smaabørnenes indenadslæsning og for øvrig for al lekselæring og hjemmeøvelse særlig i den lange tid hvori der ikkje er skole» (SørDAL, 2007, s. 15). Til å ha eksistert i skulen så lenge og til å vere eit tema som mange meiner mykje om, er lekser eit teorifattig område. Det meste av teori som eksisterer går mest på lekser kontra leksefri, og lite på korleis leksene bør sjå ut og gjennomførast. Lekser er heller ikkje ein sentral del av lærarutdanninga, skuleforskinga eller faglitteraturen (Valdermo, 2016). Vi har likevel samla ein del relevant forskning som vil ligge til grunn for den vidare drøftinga vår.

2.1 Begrepsavklaring

For å forklare kva lekser er har vi valt å bruke definisjonen til Wall og Karlefjord (2016). Dei forklarar lekser med “En oppgåve som elevene gjør hjemme, eller ikke arbeider med i skolen” (Wall & Karlefjord, 2016). Dette støttast opp av Cooper, Robinson og Patall (2006). Dei seier at lekser er ei oppgåve som blir gitt til elevar av lærarane, som skal bli utført utanom skuletida (Cooper, Robinson & Patall, 2006). Definisjonane ser vekk frå arbeid som vert gjort på skulen, til dømes i undervisningsfrie timar, matpausar eller friminutt. Etersom leksetradisjonen forandrar seg konstant, gjer arbeidsplanar at skiljet mellom det som blir gjort på skulen og heimelekse utydeleg (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med dette meiner vi at lekser kan bli gjort på skulen, i form av leksehjelp eller undervisningsfrie timar.

“Holdning i sosialpsykologien er en betegnelse for en tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt over for noe, som bestemte objekt, mennesker, ideer, verdier, med mer” (Svartdal, 2018). I forhold til oppgåva vil dette seie korleis lærarar tenke, følar og handlar positivt eller negativt i forhold til lekser.

2.2 Lovverk lekser

«Skolene eller kommunene velger imidlertid selv om de vil pålegge elevene lekser. Det er ingen direkte regulering av lekser i opplæringsloven eller privatskoleloven, skolen kan gi lekser, og elevene vil ha plikt til å følge opp.» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ut ifrå denne stortingsmeldinga kjem det fram at skular ikkje er pålagt å gje lekser. Lovverket seier ikkje noko direkte om bruken av lekser, men tek opp tema som leksehjelp. «Kommunen skal ha eit tilbod om leksehjelp i grunnskolen. Tilbodet skal vere gratis for elevane. Elevane skal ha rett til å delta på leksehjelptilbodet, men det skal vere frivillig om dei ønskjer å delta» (Lovdata, 2010). Dette er eit tilbod som gjeld 1. - 4. årstrinn. Kartlegging viser likevel at det er vanleg å tilby leksehjelp på mellom- og ungdomssteget. Tilbakemeldingar frå elevar seier at dei ynskjer å gjere leksene på skulen, og at dei heller vil ha lengre skuledagar og få hjelp på skulen enn å arbeide heime (Kunnskapsdepartementet, 2011).

2.3 Arbeidsplanar

Arbeidsplanar er eit læringsdokument som skildrar forventar aktivitetar både på skule og heimearbeid. Perioden for arbeidsplanar varierer, men strekk seg som regel over ei eller to veker (Klette, 2007). Arbeidsplanar skal gje elevane moglegheit til å gjere leksene når det passar. Dette kan føre til auka motivasjon eller utsetting av arbeidet. Dersom arbeidet ikkje blir gjort eller utsett kan det skape problem, ettersom gjennomgang har mindre verdi når lekse ikkje er gjort. Det er derfor viktig at det blir eit samspel mellom undervisning og lekser. Slik kan ein skape motivasjon, samt sikre oppfølging og kontroll (Valdermo, 2014).

Bruken av arbeidsplanar i den norske skulen er stor. Tilpassa opplæring er truleg grunnen for aukinga av dette pedagogiske verktøyet. Den tilpassa opplæringa som vi finn i arbeidsplanane opprettheld individuelle skilnader. Dette utan å sortere elevane etter prestasjonar og evneprofilar. Tilpassinga kan vere ut frå tid og tempo, vanskegrad, progresjon, innhald og stoffmengde. Samt å tilpasse lokalisering av aktiviteten, og om det er individuelt eller gruppearbeid (Klette, 2007). Tilpassa opplæring var eit omgrep som vart inkludert i formålsparagrafen under den nye opplæringslova frå 1997. Det var eit signal om at skuleeigar er rettsleg ansvarleg dersom tilpassa opplæring ikkje var oppfylt (Imsen, 1997). Tidlegare hadde lærarane i liten grad fått hjelp til å løyse

utfordringar knytt til tilpassa opplæring. Arbeidsplanane vart nytta som eit pedagogisk verktøy for å hjelpe læraren med desse utfordringane (Klette, 2007).

Arbeid som elevane skal gjere når dei ikkje har lærar, bør ligge innanfor meistringssona til den enkelte eleven. Ut frå dette bør det vere eit skilje mellom skuleplanar og lekseplanar. Dersom det blir gitt heimelekse innanfor den proksimale utviklingssona til eleven, betyr det at eleven manglar føresetningar for å fullføre arbeidet åleine (Imsen, 2014). Dette betyr at eleven er avhengig av hjelp frå føresette, sysken, klassekameratar, eller at skulen må etablere leksehjelp. Elevar har ulike moglegheiter til å oppsøke denne hjelpa. Føresette har også ulike føresetnadar for å gje hjelp. Dermed vil lekser som blir gitt innanfor den proksimale utviklingssona bidra til å auke skilnaden mellom elevar (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

2.4 Tidlegare teori og forskning

2.4.1 Form og formål for lekse

På bakgrunn av vårt søk etter relevant forskning, kan det tyde på at det er avgrensa med nasjonal forskning kringa temaet lekser. En konsekvens av dette er at vi byggjer deler av oppgåva på utanlandsk forskning. Nokre av resultatane er frå andre land og skolesystem, derfor skal ein vere forsiktig med å generalisere desse resultatane til den norske skulen. Dette kan påverke oppgåva sin validitet. Forskinga som vi nyttar i dette kapitlet, er det teoretiske grunnlaget for bacheloren vår og som vi vil komme tilbake til i drøftingskapitlet.

Cooper med fleire (2006) kategoriserer lekser inn i fem grupper (Cooper, Robinson, & Patall, 2006):

- Treningslekser - lekser der elevane jobbar med kjent stoff for å få mengdetrening.
- Førebuinglekser - lekser som førebur til noko som skal vidareførast i undervisninga.
- Sluttføringslekser - avsluttar arbeid som er påbegynt på skulen.
- Utbyggingslekser - arbeidar med lærestoffet på ein anna måte enn det ein er vandt med.
- Integreerte lekser - involvering av fleire fag og fordjupande arbeid. Eksempel på dette kan vere prosjektarbeid.

Formålet med lekser kan vere mangt, og kan variere utifrå kva lekser som blir gitt. Hansen (2009) har igjennom forskinga på leksebruk i den danske skulen funne ulike formål med lekser. Vi vel å berre referere til nokon av formåla til Hansen (2009), med tanke på relevansen til oppgåva. Leksene skal førebu elevane til undervisninga og gje dei øving i allereie eksisterande ferdigheiter. Dei skal bidra til å utvikle eigarskapskjensle for skulearbeid og auke engasjementet til elevane. Samtidig skal lekser

trene elevane i å planlegge og organisere si eiga tid, og hjelpe dei med å utvikle sjølvdisiplin og gode arbeidsvaner (Hansen, 2009).

2.4.2 Mengde og nivå

Rønning (2010) har sett på mengda lekser som blir gitt i skulen. Undersøking baserer seg på resultatane frå TIMSS-undersøkinga frå 2007. Der fann ho blant anna ut at læraranes kjønn, alder og utdanning spelte inn på leksemengda som vart gitt. Kvinnelege lærarar gav meir lekse enn mannlege lærarar, samstundes som yngre lærarar gav meir enn dei eldre. Rønning (2010) viser også til at lærarar med utdanning frå lærarutdanning gir mindre lekse enn lærarar som er ufaglærte, eller som har bachelor- eventuelt mastergrad i ulike fag med PPU påbygging (Rønning, 2010).

Vidare legg Rønning (2010) til kor hyppig norske 8.klassingar fekk lekser. I 2007 svarte 70% av elevane at dei fekk lekse i kvar time. 13% svarte at dei fekk i halvparten av timane, medan 10% svarte at dei fekk lekser i nokre timar. Ca. 30% av elevane i undersøkinga svarte at dei brukte under ein time om dagen på lekser. 46% svarte at dei brukte mellom ein og to timar på lekser kvar dag (Rønning, 2010). Dette gjev ikkje oss noko eksakt svar over kor mykje lekser norske lærarar gir, men kan hjelpe å skape eit bilete over leksemengda i den norske skulen.

“Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten, og lærekandidaten” (Lovdata, 2008). Det vil seie at skulen må legge til rette for at elevane er ulike og har ulike behov. For at eleven skal klare å gjennomføre lekse må den tilpassast det ferdigheitsnivået eleven er på (Wall & Karlefjard, 2016). Hansen (2009) meiner at læraren skal gje tilpassa lekser for å gjere lekse interessant, motiverande og skape lyst for å lære hos den einskilde elev. Forskinga hans viser at danske lærarar tilpassa leksene gjennom nivåinndeling eller mengde oppgåver. Tilpassinga skjer ved at elevane får oppgåver på ulike nivå, som regel er det to eller fleire nivå elevane kan velje mellom. Lærarane ynskjer å tilpasse leksene meir, men meiner det er vanskeleg på grunn av tid (Hansen, 2009).

2.4.3 Leksebruk og lærarutdanning

Grønmo og Onstad (2009) har også sett på resultatane frå TIMSS 2007. Dei undersøkte svare omkring korleis norske lærarar brukte leksene i matematikk. Dette omhandla blant anna sjekk av lekser, retting med tilbakemelding, bruk av lekser som utgangspunkt for diskusjon i klassa og om leksearbeidet hadde påverknad på karaktersettinga. Dei norske lærarane sitt svar låg under det internasjonale gjennomsnittet. Ca. 45% av norske lærarar svarte at dei sjekka lekser, medan ca. 10% svarte at dei retta og gav tilbakemelding på leksene. 10% av lærarane i undersøkinga svarte at dei

brukte lekse som utgangspunkt for diskusjon i klassen, og ca. 15% fortalte at leksene talte på karaktersettinga til elevane (Grønmo & Onstad, 2009).

I TIMSS-undersøkinga frå 2011 vart lærarane stilte dei same spørsmåla om korleis matematikkleksa vart anvendt. Her kan vi sjå ein utvikling ifrå 2007. Resultata frå 2011 kan tyde på at dei norske lærarane sjekkar leksene oftare enn tidlegare og at leksene blir meir brukt inn i undervisninga. Part av lærarar som brukte leksene til å sette karakter minskja, medan retting og tilbakemelding på leksene haldt seg stabilt (Grønmo, et al., 2012).

Sjølv om debatten er omfattande og lekser er eit sentralt tema innafor skulen, er ikkje det eit tema som blir prioritert i lærarutdanninga. Betre Skole har i samarbeid med Pedagogstudentane utført ei spørjeundersøking for å finne ut kor stor plass lekser har i lærarutdanninga. 30% opplever at temaet blir nemn litt her og der, men ingen undervisning om det. Heile 60% opplever at det ikkje har vore undervisning om lekser. Over 90% at utvalet meiner dei har behov for meir undervisning om lekser (Brøyn, 2016). Dette er tal som indikerer at lekser ikkje har stort fokus i lærarutdanninga. Undersøkinga får også fram at fleirtalet at lærarstudentane ynskjer at lekser skal vere eit tema det blir undervist meir om.

2.4.4 Tilbakemeldingar

Av tidlegare forskning kan vi sjå at læraren sin tilbakemelding om lekser kan påverke elevane sitt resultat og arbeid. I ei spansk undersøking frå 2004 kan ein sjå at elevane oppfattar lærarane sin tilbakemelding som positivt. Tilbakemeldingane auka mengda lekser som vart gjort. Dette igjen påverka resultata til elevane positivt i dei ulike faga (Nùnez, et al., 2014). Forskarane meinte at dette kom av at elevane tok leksene meir seriøst når dei visste at lærarane gav tilbakemelding.

Tilbakemeldingane vart gjort i form av at lærarane ikkje berre sjekka lekse, men samla inn, retta og gav tilbakemelding. Dette er overeins med Cooper (1989) sin meining om “feedback” på lekser. Han meiner at ved å gje tilbakemelding på lekser, vil leksene bli teke seriøst og elevane vil sjå at det er ein hensikt med leksene som blir gitt (Cooper, 1989).

Betydninga av tilbakemeldinga på lekser blir og støtta av Hattie (2009). Han viser til eit tysk forskingsarbeid om lekser. Der kjem det fram at mykje lekser og lite overvaking frå lærarane hadde liten læringseffekt. Det var betre med kortare og hyppigare lekser, som vart sjekka og gitt tilbakemelding på av læraren (Hattie, 2009). Hansen (2009) sin forskning på danske lærarar sine haldningar til lekser støtter opp om dette. Dei fleste lærarane i undersøkinga hadde positiv erfaring med undervisning der elevane fekk kontinuerleg tilbakemelding på leksene. Det hadde ein fagleg og personleg påverknad på elevane meiner fleire i utvalet til Hansen (Hansen, 2009).

2.4.5 Heim-skule

Etter å ha studert ein nederlandsk undersøking på 4000 elevar såg Rønning (2011) at lekser kan auke sosiale forskjellar blant elevane. I undersøkinga samanlikna Rønning (2011) skuleklassar som ikkje fekk lekser med skuleklassar som fekk. Der kom det fram at elevprestasjonane var vesentleg større i klassar som fekk lekser. Skuleprestasjonane til elevar med ressurssterke føresette var betre, medan leksene hadde ingen effekt blant elevar med mindre ressurssterke føresette. Ressurssterke føresette kan truleg gje leksehjelp medan elevar utan ressurssterke føresette, må klare seg meir sjølv (Rønning, 2011).

Trautwein, Niggli, Schnyder og Lüdtke (2009) forska på kvifor lærarar gjev lekser. Dette er ein sveitsisk undersøking der grunnane til leksegjeving blir plassert i tre hovudkategoriar. Desse var styrking av elevane sine prestasjonar, betre elevane sin motivasjon og sjølvregulering, og etablering av ein positiv relasjon mellom skule og heim. I undersøkinga deltok 93 lærarar og 1915 elevar i 8.klasse. Undersøkinga viste fleire spanande moment med leksegjeving. Særleg interessant er det å sjå korleis elevane sitt syn og haldning til lekser vart påverka av læraranes grunngeving på å gje lekser. I undersøkinga hadde lekser negativt påverknad for elevar med lærarar som gjev lekser for å skape ein positiv relasjon med heimen. I motsetning til elevar som har lærarar som ikkje fokuserer like mykje på heim- skule relasjonen i leksegjevinga (Trautwein, Niggli, Schnyder & Lüdtke, 2009).

3.0 Metode

Då vi skulle samle data til oppgåva, var det viktig å finne ein metode som stod i stil til problemstillinga. I dette kapittelet vil vi forklare og grunngje val av metodar som vert nytta i oppgåva. Vi vil grunngje kvifor og korleis vi utførte undersøkinga, samt ta for oss etiske omsyn omkring forskingsarbeidet.

3.1 Utval av informantar

For å avgrense oppgåva og val av informantar valde vi å fokusere på lærarar som underviser matematikk på ungdomstrinnet. Dette fordi matematikk er blant dei faga der lekser har størst effekt på læringa (Kunnskapsdepartementet, 2011). Forsking viser at lekser har minst effekt på dei lågaste klassesetrinna (Grepperud & Skrøvset, 2012). Ut frå dette valde vi informantar som undervisar matematikk på ungdomssteget. Vi tok kontakt med skuleleiarar på vestlandet, for å få tips til lærarar som kunne vere aktuelle for undersøkinga. Ut frå dette fann vi informantar av begge kjønn og frå ulike skular på vestlandet. Dei små skulane har mindre enn 200 elevar, medan dei store har over 400. I tabell 1 viser vi oversikt over kjønn, utdanning, arbeidserfaring og skulestørrelse hos informantane:

Tabell 1 – Oversikt over utval

	Informant A	Informant B	Informant C	Informant D	Informant E
Kjønn	Kvinne	Mann	Kvinne	Mann	Kvinne
Utdanning	Universitetsutdanna med ulike fag. Tok PPU seinare.	Fireårig lærerutdanning. Master i læring og undervisning etter nokon år med jobb.	Bachelor i media IKT og design retta mot skulen. Studiepoeng i fleire fag og PPU.	Allmennlærerutdanning med ulik tilleggsutdanning.	Universitetsutdanna med ulike fag. Tok deretter PPU.
Jobberfaring	Arbeidet som lærer sidan 1997. Fram til 2002 som ufaglært.	Arbeidet som lærer i ca. 15 år.	Arbeidet som lærer i 8 år.	Arbeidet som lærer i 40 år.	Jobbet siden 1994. Hatt eit par permisjonar og eit års vikariat som rådgivar.
Skule - størrelse	Stor	Stor	Liten	Liten	Liten

3.2 Val av metode

For å kunne svare på problemstillinga i best mogleg grad har vi valt å bruke kvalitativ metode.

Kvalitativ data er rik og fyldig data frå informantane om opplevingar rundt tema. Det er mjuke data som ofte er i form av tekst. Innsamling av data handlar om å hente informasjon frå verkelegheita som er relevant for problemstillinga (Larsen, 2017).

Når vi skulle finne ein kvalitativ innsamlingsmetode, fall valet naturleg på intervju. Grunnen til dette er at vi ynskte å gå djupare i informantane sin erfaring, meiningar og følelsar knytt til temaet lekser i skulen. Det er også lettare å sikre validitet i forskinga gjennom intervju. Validitet i forskning handlar om relevans og gyldigheit. I denne samanhengen vil det seie kor godt vi klarar å måle det vi har til hensikt å undersøke (Larsen, 2017). Informantane får snakke fritt og vi får moglegheit til oppfølgingsspørsmål dersom andre moment skulle dukke opp. Desse to i lag vil sikre ein god validitet i undersøkinga (Larsen 2017).

3.3 Intervjuguide

Semistrukturert intervju er eit delvis strukturert intervju med tanke på rekkjefølgje, formulering og oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017). For at intervjuet skulle bli semistrukturert valde vi å formulere spørsmåla i forkant. Rekkjefølgja på spørsmåla var bestemt på førehand. Likevel var vi opne for at

rekkefølga ville variere frå intervju til intervju. Dette med tanke på kva som var naturleg i høve til svar og oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017). Intervjuet starta med bakgrunnsspørsmål om tidlegare erfaringar og utdanning. Dette gav ei mjuk opning til intervjuet, samstundes som det var essensiell informasjon. Resten av intervjuet valde vi å dele i to. Første del av intervjuet bestod av spørsmål rundt praksisen og gjennomføringa av lekser hos informanten. Dette gjorde vi for å undersøke meir om korleis læraren praktiserte lekser i sin kvardag, og i kva grad lekser vart nytta. Andre del av intervjuet bestod av ei djupare forståing rundt haldningane til lærarane, samt ei grunngeving rundt gjennomføringa av lekser. Formuleringa av spørsmåla, samt rekkefølga var basert på eit pilotintervju. Som siste spørsmål valde vi å spørje om ein hadde noko å tilføye. Dette for at informanten skulle få komme med syn, vinklingar og refleksjonar som dei ikkje fekk fram gjennom spørsmåla.

3.4 Gjennomføring

For å sikre oss at informantane forstod spørsmåla i undersøkinga vår, valde vi å utføre eit pilotintervju. Dette gjorde vi for å teste ut om spørsmåla samsvarte med det vi ynskte å finne ut av (Larsen 2017). Dermed ville vi få moglegheit til å endre eller bytte ut spørsmål som ikkje gav nyttig informasjon. Indikasjonar på kor lang tid intervjuet tek, formulering av spørsmål, korleis komme med gode oppfølgingsspørsmål og innspel til endringar gjorde det nyttig å gjennomføre pilotintervjuet. For at det skulle bli reelt, gjennomførte vi pilotintervjuet på ein som underviser matematikk på ungdomskulen. I etterkant av pilotintervjuet gjorde vi endringar på rekkefølga spørsmåla vart stilte, tok bort og tilførte nokre spørsmål. På den måten sikra vi validitet i undersøkinga, og at det skulle bli meir flyt i intervjuet.

Intervjua våre, med unntak av eit, vart gjennomført i arbeidstida til informantane. Det siste intervjuet blei gjort på ein laurdag. Alle intervjua fann stad på dei ulike skulane som informantane i undersøkinga arbeida på. Dette vart gjort for at det skulle vere lettvindt for informantane, men også for at dei skulle bli intervjua på ei stad dei var kjende. På den måten var dei i trygge omgivadar og avslappa (Larsen, 2017). To av intervjua vart gjort på møterom, resten på lærarrom. Vi var begge til stades under intervjua, men med ulike roller. Den eine hadde ansvaret for intervjuet og stilte spørsmål, medan den andre noterte kroppsspråket og ordlyden til informantane. Det vart ikkje brukt datamaskin, verken til notat eller sjølv intervjuet, dette for at fokuset skulle vere på intervjuobjektet. Vi rullerte på dei ulike rollene frå intervju til intervju. Sjølv om vi hadde bestemte rollar kunne den som noterte komme med oppfølgingsspørsmål dersom han følte behov for det. Under intervjua valde vi å bruke lydopptak. Dermed kunne vi konsentrere oss om intervjuets emne

og dynamikk. Ordbruk, tonefall, pausar og liknande vart registrert, slik at arbeidet med transkribering i etterkant vart meir presist (Kvale & Brinkmann, 2017).

“Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (Kvale & Brinkmann, 2017, s 205). Transkripsjonen blir då ein omsetjing frå talespråk til skriftsspråk. Vi valde å transkribere alle intervjua for at materialet skulle bli meir strukturert, slik at det eigna seg betre for analyse. Transkripsjonen vart gjennomført ved at ein styrte tempoet, medan den andre leste inn nøyaktig det ein hørde. Til dette brukte vi det stemmestyrt skriveprogrammet på Google Docs. I etterkant av transkriberinga samanlikna vi tekstane opp i mot lydopptaket, for å sikre oss at dei samstemde med kvarande.

3.5 Validitet og reliabilitet

Under intervju er det stort sannsyn for at informanten vert påverka av situasjonen eller av intervjuaren, dette kan ha betydning for det som blir formidla akkurat der og da (Larsen, 2017). Dette er ei feilkjelde som vi tok med oss i kvart intervju. At informantane har informasjon om prosjektet og kva vi er på jakt etter, kan føre til at dei fortel oss det dei trur vi vil høyre. Dermed pyntar dei på sanninga, og svarar det dei trur er “korrekt”. Denne feilkjelda er vanleg i intervju, og kan vere med å svekke reliabiliteten.

Transkriberinga kan vere ein av svakheitene for analysen i prosjektarbeidet vårt. Det er eit omfattande arbeid som tek tid. For å sikre best mogleg transkribering burde fleire deltatt i prosessen. Kvart enkelt individ tolkar forskjellig, som gjer at transkriberinga av intervju kan bli ulikt (Kvale & Brinkmann, 2017). Grunna tidsbruk valde vi å gå gjennom transkripsjonen kvar for oss. Dersom vi hadde gjort det i lag, kunne vi ha tolka det på andre måtar. Vi ser at dette kan vere ei svakheit med oppgåva. For å gjere svakheita mist mogleg, valde vi å lese og høyre over transkriberinga. Dette for at det ikkje skulle vere direkte feil mellom tekst og lydopptak. Andre utfordringar med transkriberinga kan vere kroppsspråk, toneleie, bruk av komma og punktum (Kvale & Brinkmann, 2017). Sidan vi var to hadde den eine fokus på å intervju, medan den andre noterte ned kroppsspråk og lydord. Dette gjorde at feilmarginen mellom kroppsspråk og ordlyd vart minimert.

“Reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet, altså at undersøkelsen er pålitelig, og at nøyaktighet har ligget til grunn i prosessen” (Larsen, 2017, s 94). I samsvar med forskinga vil vi undersøke reliabiliteten ved å sjå på tidlegare forskning. Vi har også sett kritisk på datamaterialet, dette i form av intervjuguiden, transkripsjonen, kodinga og presentasjonen av data. Grunna tid og

omfang gjennomførte vi ikkje transkribering og intervju fleire gongar. Dermed høyrte vi over og dobbeltsjekka kvarandre sitt arbeid, for å halde det så nøyaktig som mogleg.

3.6 Etikk

Under ei slik undersøking er det fleire etiske omsyn ein må ta stilling til. I oppgåva ligg særleg retningslinjene til *De nasjonale forskningsetiske komiteene* (NESH) til grunn. Her står det mellom anna at forskinga skal respektere privatliv, sikre friheit og sjølvavgjersle, verne om personleg integritet, og beskytte mot skader og urimelege byrder (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). For å ivareta desse retningslinjene gjer vi informantane anonyme i oppgåva. Dei vert representert som informant A, B, C, D og E. I tillegg til dette vert heller ikkje namn på skular og stadar teke med. Spørsmål og tema som vert stilt under intervjuet er ikkje formulert slik at det skal opplevast som ei byrde eller skade for informantane. I tillegg informerte vi at informantane kunne trekkje seg til kvar tid, saman med informasjon om prosjektet.

Frå 2019 kom det nye reglar om personvern når det gjeld forskingsprosjekt. I vårt tilfelle gjaldt det bruk av lydopptak under intervju. Dette gjorde at vi måtte søke *Norsk senter for forskingsdata* (NSD), for å få godkjend prosjektet vårt. Dette for å få løyve til bruk av lydopptak. Etter å ha fått godkjend prosjektet frå NSD tok vi kontakt med ulike lærarar for å skaffe informantar. E-postane vi sendte ut fortalde kven vi var, informasjon om prosjektet og kva det skulle brukast til. I tillegg la vi ved eit dokument frå NSD som fortalte meir om rettighetene til informantane, og korleis vi var pålagte til å arbeide utifrå rettighetene.

“Det kvalitative forskningsintervju” tek for seg viktige etiske aspekt ved eit intervju. Særleg når det kjem til lydopptak av informantane kjem boka med nokre viktige punkt. Saman med NSD legg boka vekt på at opptaka og transkripsjonen vert lagra trygt, og at opptaka som vart nytta skulle slettast når prosjektet var ferdig (Kvale & Brinkmann, 2017). Med omsyn til dette vert lydopptaka lagra trygt og dei vil bli sletta etter at oppgåva er levert.

3.7 Analyse

Etter å ha fullført transkriberinga starta arbeidet med å analysere datamaterialet vi fekk frå intervjuet. For å gjere dette på ein ryddig og oversikteleg måte valde vi å sette svara til lærarane inn i ein tabell. Den bestod av spørsmåla våre, samt svara frå alle informantane som deltok i undersøkinga. Svara til informantane sette vi inn i tabell som korte samandrag, der berre det mest sentrale er teke med. Dette gjorde vi for at det skulle bli ryddig og oversiktleg å studere svara til informantane. Gjennom å sjå på tabellen og transkripsjonen kunne vi enkelt samanlikne informantanes haldningar og syn på lekser, og sjå om dei hadde noko felles eller var ueinige.

Hensikten med dette var å finne tendensar som kunne gje svar på problemstillinga. Vi gjorde djupdykk for å sjå om det var likskap eller motsetningar blant haldningane til informantane. Resultatet vårt, saman med den tidlegare teorien vi har funne, vil ligge til grunn for seinare drøfting.

4. Resultat

I dette kapittelet vil vi legge fram funn i høve til forskinga. Vi har valt å undersøke det som er likt, ulikt og haldningane til informantane. Desse synspunkta vil bli lagt fram i kvart avsnitt, men med ulike tema innanfor lekser. Det må understrekast at alle synspunkt som kjem fram i dette kapittelet, er våre tolkingar av informantane sine utsegn.

Alle informantane i undersøkinga brukar lekser som ein del av opplæringa. Praksisen rundt leksegjeving var derimot ulik. Informant A og B gav lekser til kvar mattetime som blir bestemt ut frå ein tovekersplan. Sjølv om informant B underviser i matematikk, var det ikkje han som lagde denne planen for matematikkundervisninga. Det var berre ein lærar som utførte vekelekser. To av informantane gav lekser ut frå ein arbeidsplan. Der er oppgåvene gitt til timen, og dersom eleven ikkje vert ferdig med det ein skal blir resterande oppgåver lekser til neste time. "Vist dei blir ferdige med det dei skal i mattetimen, så har ikkje dei lekser" (Informant E). Sjølv om dette var ulikt var alle einige om at det var stor variasjon rundt elevanes tidsbruk på lekser.

Informantane i undersøkinga var også samde om at leksene skal vere tilpassa ferdigheitene til eleven gjennom nivå, ikkje mengde. Alle informantane baserer seg på nivådelingane til lærebøkene. Fleirtalet av informantane er sterkt bundne til lærebøkene, medan andre brukar internett i tillegg. Program som blir brukt i høve til internettoppgåver er Kikora og Campus Inkrement. Sjølv om dei gjev oppgåver på nettet, var det også stort fokus på å tilpasse ferdigheitene til eleven her.

På spørsmålet om elevane hadde tilbod om å arbeide med leksene på skulen var det delte svar. Tre av informantane arbeidar på skular som gav tilbod til elevane om å arbeide med lekser i skuletida. Arbeidstid, tid på dagen og pedagogisk støtte var derimot i varierende grad. Det var også lagt til rette for leksehjelp etter skuletid, fleire gongar i veka. Resterande av informantane gav ikkje dette tilbodet til elevane.

I undersøkinga fann vi ut at praksisen rundt korleis informantane følgde opp lekser var todelt. Enten skjekka ein at oppgåvene var gjort eller så testa ein om elevane hadde forstått innhaldet i arbeidet. "I matte er det enkelt, då kan du sjå om det er gjort eller ikkje" (Informant B). Fleire nemner at dei skjekkar at oppgåvene er blitt gjort, medan nokon også testar om elevane har forstått det. Vi ser også at fleirtalet av informantane gjev munnlege tilbakemeldingar gjennom aktivitet i klasserommet. Få tek opp dette med skriftelege tilbakemeldingar og retting av oppgåver. Informant B rettar

oppgåvene til fire særskilde elevar i klassen. Gjennom store r’ar rosar han dei som har gjort rett. Informant C trekkjer fram at det blir gitt skrifteleg tilbakemeldingar på innleveringar, elles er det munnleg tilbakemelding på lekser. Fleire av informantane legg til at denne praksisen ikkje vert følgt opp kvar gong. Enten på grunn av tida ikkje strekk til, eller det blir gløymd.

Det var tydleg og samstemt blant informantane at lekser og karakterar ikkje hadde noko med kvarandre å gjere. “Eg ser veldig på det som står i opplæringslova, ein skal ikkje holde på å vurdere elevane i alt dei gjer. Det skal vere ei tid for læring, og ei tid for vurdering” (Informant E). Likevel trekkjer enkelte fram at det seinare kan ha ei indirekte påverknad. “Har du gjort lekser så kan du bidra aktivt i timen, og det spiller inn på karakteren” (Informant D).

Tabell 2 – Positive og negative sider ved lekser

Spørsmål	Informant A	Informant B	Informant C	Informant D	Informant E
Positive sider ved lekser?	Jamn kort sjekk av eige nivå. Repetisjon.	Øving gjer meister.	Lærer å ta ansvar for eiga læring. Mengde og repetisjonstrening.	Bra med mengdetrening og repetisjon.	Meir konstruktiv enn mobil. Mindre press når det er prøver
Negative sider ved lekser?	Arbeidet går ut over fritida.	Arbeidsplanane er ein dårleg måte å gi lekser.	Tar mye tid av fritiden.	Tar tid fra fritida. Konflikt i heimen.	Går utover fritida.

På spørsmål om haldningane til lekser kjem det tydleg fram at alle meiner lekser er positivt, dersom ein brukar det som repetisjon og mengdetrening. Sjølv om lærarane er einige om denne tanken, ser vi at det ikkje alltid er like lett å utføre dette. Lærer B trekkjer tydleg fram arbeidsplanar som eit eksempel her. “Eg synst arbeidsplanar er ein veldig dårleg måte å arbeide på. Eg trur ikkje det er stor effekt, det er veldig vanskeleg å følgje opp. Poenget er at det er ikkje alltid at leksene stemmer to veker fram i tid”. Andre tilfelle som dukkar opp er i høve til vekeplanar. Der elevane gjer oppgåver før ein har gjennomgått stoffet på skulen. Desse eksemplane gjer at repetisjonen blir borte.

Fleirtalet av informantane ser det som negativt at lekser tek mykje av fritida til elevane. Andre negative sider ved lekser som dei mannlege informantane tek opp er heim-skule samarbeidet. Dei prioriterer gode relasjonar med heimen i staden for å ta kampen om at leksene ikkje er gjort. Informant D trekkjer også fram at lekser kan føre til uro i mange heimar.

Vi ser eit tydeleg skilje mellom informantar som arbeidar på store og små skular når vi undersøker om dei følar seg pålagte til å gje lekser. Informantane som arbeidar på dei store skulane trekkjer fram kollegiet som hovudgrunnen til at dei følar seg pålagte. Informant A og B trekkjer fram at dei følar at dei må gje lekser på grunn av at alle andre gjer det. Resterande informantar arbeidar på relativt små skular. Desse trekkjer fram at dei ikkje føle seg pålagte, og at det er sjølvbestemd om ein vil gje lekser eller ikkje.

Tabell 3 – Nytte og grunngeving

Spørsmål	Informant A	Informant B	Informant C	Informant D	Informant E
Føler du at elevane har nytte av leksene?	Ja, for å sjekke seg sjølv.	Berre dei sterkaste.	Variierer frå elev til elev.	Nei, liten.	Ja, dersom leksa er tilpassa og det er repetisjon.
Kvifor gjer du lekser slik som du gjer?	Bestemt sånn på skulen.	Bestemt sånn på skulen.	Administrasjonen har gitt retningslinjer.	Gjennom mange års erfaring.	Læring bør skje på skulen.

Dei kvinnelege informantar meiner elevane har nytteverdi av leksa. Nokon meiner nytteverdien kjem av repetisjon, medan andre meiner det er for å sjekke seg sjølv. Dei mannlege informantar som deltok i undersøkinga var ikkje like overtydde over nytteverdien til lekser. Medan den eine meiner at berre dei sterke elevane har nytte av lekser, meiner den andre at lekser har liten nytteverdi.

Ut frå ei grunngeving av kvifor arbeidet vert utført som det gjer, kjem det fram interessante svar. Informantane på dei store skulane grunnjev leksegjevinga med at den er bestemt av skulen. Informant B trekkjer også fram at han ikkje likar denne måten. I mindre grad trekkjer informant C fram det same. Der er temaet lekser diskutert i kollegiet, og ut frå det har administrasjonen laga retningslinjer. Desse er at leksene skal ha eit formål og at ein ikkje gjev lekser for å fylle vekeplanane. Gjennom fleire års erfaring har informant D erfart at dette er ein metode som fungerer for han. Informant E ønsker å ikkje gje mykje lekser, men heller fokusere på at læringa skjer i timen. Likevel gjev ho korte lekser dag til dag for å få repetert fort mellom forarbeid og etterarbeid.

Avslutningsvis spurte vi om dei hadde noko nytt å tilføye. Mange informantar tok opp det dei tidlegare hadde formidla i intervjuet. Vi valde derfor å ha fokus på ny informasjon som kom fram. “Eg meiner at debatten rundt det er veldig viktig. Eg er jo spiltta sjølv” (informant A). Informant E meiner det er viktig med kjeke lekser, “eg er ikkje heilt i mot lekser, men eg meiner at hovudlæringa bør skje på skulen”. Fleire av informantane støtter opp om at læringa bør skje på skulen.

Under intervjuet observerte ein av oss kroppsspråk og eventuelle andre uttrykk som vi la merke til. Vi har inntrykk av at alle informantane var veldig trygge under intervjusituasjonen, dei søkte augekontakt og satt rolege. Fleire av informantane gestikulerte litt med hendene. Vi har valt å ikkje sjå noko nærmare på verken kroppsspråket eller ordlyden som vi observerte. Dette fordi vi tolka at ordlyd og kroppsspråk ikkje var av stor tyding for svara til informantane.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte teori opp i mot funna vi gjorde i undersøkinga. Alt dette blir sett opp i mot problemstillinga vår, *“Kva haldningar har matematikklærarar på ungdomssteget til lekser?”*. Avsnitta vil innehalde teori og resultat, samt våre eigne meiningar.

5.1 Kva meiner informantane at lekser bør vere?

Cooper med fleire (2006) kategoriserte lekser inn i fem grupper, bland desse har vi treningslekser og sluttføringslekser. Treningslekser er repetisjon og mengdetrening på kjend stoff (Cooper et al., 2006). Alle informantane meiner at repetisjon og mengdetrening er hovudformålet med leksegjeving. Dette samstemmer med dei danske lærarane som deltok i Hansen (2009) si forskning. Vi meiner at repetisjon er ein god måte å gje lekser på. Då får eleven heile tida teke den korte skjekken på seg sjølv, og dermed få svar på om ein heng med eller ikkje. Dersom dette ikkje vert gjort blir det mykje arbeid før prøver, dette kan føre til stress. Ved repetisjon er ein ikkje avhengig av å lære seg nytt stoff, dermed bør alle ha forutsetningar for å gjennomføre ei repetisjonslekse. Informant D og E brukar det Cooper med fleire (2006) kallar sluttføringslekser. Dette er lekser der arbeidet som vart starta på skulen blir ferdiggjort heime. Informantane trekkjer også fram at lekser kan lære elevane til å organisere arbeidet for å bli sin eigen arbeidsgivar. Informant E trekkjer fram at det er betre å gjere litt lekser, enn å sitje inne foran mobilen og tv'en dag inn og dag ut. Nytt av å vere sin eiga arbeidsgivar ser vi igjen på høgare utdanning og i arbeidslivet. Vi trur leksene i stor grad kan vere med på å gjere elevane meir organiserte og ansvarlege ovanfor eiga arbeid.

Noko som er interessant er at berre ein informant viser til teori under intervjuet. Informant E viser til den newzealandske forskaren John Hattie når ho svarar på kva som er hennar haldingar til lekser. *“Han seier veldig mykje bra. Han seier at lekser er berre nyttig viss dei er repeterande”*. Dette gir eit inntrykk av at ho har eit reflektert forhold til lekser. At informanten viser til teori ser vi på som positivt. Å halde seg oppdatert på teoriar og reflektere rundt desse, vil gje mange fordelar. Blant anna kan det bidra til å gje hensiktsmessige lekser og utvikle ein eigna leksepraksis i skulen.

5.2 Haldningar

Informantane kjem fram med ulike syn når det gjelder nytteverdien av lekser. Det kjem tydeleg fram to ulike syn, likevel er det stor variasjon innanfor desse meiningane. Den eine gruppa meiner ikkje lekser har noko nytteverdi, eller at det berre gjeld blant dei sterke elevane. Gruppa som meiner det har nytteverdi dreg fram repetisjon og sjekk som viktige punkt. Vi tenkjer at lekser har nytteverdi dersom den oppfyller enkelte krav. Den må vere tilpassa den enkelte elev, repeterande, kort og presis, og bestå av tilbakemelding. Dersom ein klarer å oppfylle desse krava meiner vi at elevane har nytteverdi av leksene.

Informantane trekkjer også fram kva dei meiner er negativt med lekser. Her kjem det tydeleg fram at lekser går ut over fritida til elevane. Dette er sjølv sagt dumt, men vi meiner det er viktig å finne ein balansegang her. Dersom elevane får små lekser, vil ikkje det gå ut over heile fritida til elevane, samtidig som formålet med lekse vert oppfylt. Ser vi på forskinga til Rønning (2010) svarte 46% av elevane at dei brukte ein til to timar kvar dag på lekser. Dette meiner vi er alt for mykje. Dei bør heller få små lekser, som ein har tid til å følgje opp. Slike lekser gjer at ein ikkje brukar heile fritida si, og ein kan drive med dei aktivitetane som ein ynskjer.

Informantane D og E gjev lekser utifrå ein arbeidsplan. Dersom ein arbeida effektivt og godt i timane, blir det mindre lekser. Igjen førar dette til meir fritid. Ved at det er berre ein arbeidsplan er det viktig at oppgåver som er innanfor den proksimale utviklingsona til elevane ikkje blir gjevne i lekser (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Vi ser positive og negative sider med å gje lekser gjennom ein arbeidsplan. Vi vil trekkje fram elevanes motivasjon og meir effektive timar som positivt. Dersom ein sitt igjen med lekser er det viktig at desse oppgåvene ikkje er i den proksimale utviklingsona til elvane. Om den er det vil det vere negativt for elvane. Klarer ein å halde kontroll på sonene meiner vi at det er positivt med ein arbeidsplan. Ved å halde kontroll trur vi at det er essensielt at læraren kjenner elevane slik at ein kan tilpasse mengde. Det er viktig at læraren legg til rette for at oppgåvene som blir gjevne på skulen er i den proksimale utviklingsona eller meistringssona, medan oppgåver som blir til lekser berre ligg i meistringssona.

5.3 Heim- skule samarbeid

Heim-skule samarbeidet skal ikkje takast forgitt når det kjem til lekser. Leksene er ofte den måten dei føresette ser kva elevane jobbar med på skulen og korleis eleven sin faglege utvikling er. Som vi såg innleiingsvis er det føresette som Heien (2018) som har eit problematisk forhold til lekser. Dette med tanke på kor mykje tid barna deira bruker på dei og påverknaden dei har på barna sin sjølvkjensle. Forhaldet mellom skule og heim er eit av Trautwein med fleire (2009) sine tre

hovudkategoriar innan leksegjeving. Frå forskinga ser dei at lekser har negativ påverknad for elevar der lærarar gjev lekser for å skape positiv relasjon med heimen. Derimot ser dei at elevar som har lærarar som ikkje fokusera like mykje på heim- skule relasjonen trivast betre med lekser. Frå resultatane våre kan vi sjå at dei mannlege informantane hadde eit bevisst fokus på heim-skule samarbeidet i forhold til lekser. Informant B trekk fram kampar med føresette om lekse er gjort eller ikkje. «Det skapar ein dårleg relasjon til heimen, og for å vere heilt ærleg så roer eg litt ned fokuset for å få elevane til å lære mest på skulen». Informant B kuttar ned på leksene for å unngå konflikter med heimen. Sett i samanheng blir det betre relasjon med heimen, dersom ein unngår konflikter. Informant D trekkjer fram at som lærar skal du ufarleggjere matematikken og gjere faget kjekt. Han har erfart at enkelte føresette ofte heng over elevane og pressar dei til å gjere leksene. Vi trur ikkje at mykje lekser eller kranglete føresette er vegen å gå for å gjere faget kjekt. Det siste vi ynskjer med lekser er at det skal føre til konflikt både i og med heimen. Dei føresette er våre næraste allierte i elevanes læring. Vi meiner at gjennom å spele på lag med heimen vil ein hjelpe eleven til personleg og fagleg utvikling. Det er viktig at læraren har fokus på leksepraksisen, slik at leksene ikkje blir ein byrde for relasjonen mellom skule og heim. Vi trur lekser kan være med på å svekke heim- skule samarbeidet og ein derfor bør ha fokus på god heim- skule relasjon på andre måtar enn lekser.

5.4 Leksemengde

Leksemengde er eit omdiskutert tema blant lærarar. Av tidlegare erfaringar og intrykk under intervjuet ser vi at i denne praksisen er det svært stor skilnad. Rønning (2010) seier at kjønn, alder og utdanning spelar inn på kor mykje lekser lærarane gjev. Her trekkjer ho fram at menn gjev mindre lekser enn kvinner, samstundes som eldre gjev mindre en yngre lærarar (Rønning, 2010). Som mann og den eldste i utvalet sa informant D, "Eg gjev ikkje lekser i matematikk". Sjølv om han ikkje gjev direkte lekser hender det at elevar får heimearbeid. Dette kjem an på innsatsen i undervisningstimen. Informant E følgjer dei same prinsippa som informant D. Ho har fokus på at læringa skal skje i timane og gjev derfor lite lekser. Dei andre informantane er nokså like i leksegjeving. Vi kan ikkje trekkje noko slutningar om alder har innverknad på leksemengda, ettersom vi ikkje fekk intervjuet nyutdanna og unge lærarar.

TIMSS undersøkinga frå 2007 tek for seg leksemengda blandt norske 8.klassingar. Der svarte 70% av elevane at dei fekk lekser i kvar time. 13% svarte at dei fekk i halvparten av timane, medan 10% svarte at dei fekk lekser i nokre timar (Rønning, 2010). Av informantane er det tre stykk som gjev lekser frå time til time. Dette er ut frå ein lekseplan som blir utdelt i starten av veka. Informant B meiner dette er ein håplaus måte å arbeide på. Grunnen til dette er at tilpassinga blir dårlegare og at leksene og undervisning ikkje følgjer kvarandre. For å få til dette ynskjer informant B at elevane skal

få ein arbeidsplan med diverse info, men eit opent felt der elevane skriv inn lekser frå time til time. I praksisperiodar opplevde vi at det fort kan bli vanskeleg å gjennomgå alt stoffet ein har tenkt i enkelte timar. Dette gjer at det oppstår problem med kva ein har gjennomgått og kva ein gjev i lekser. For å unngå dette problemet meiner vi at informant B har eit særs godt poeng med open plass til leksene på arbeidsplanen. Der kan elevane skrive kva lekser som blir gitt av læraren. På denne måten blir lekser tilpassa stoffet som ein held på med der og då. Andre fordelar kan vere at lekser blir betre tilpassa nivået til eleven. Vi som lærarar kan i lag med eleven sjå kva han treng meir øving på, eller om han treng meir utfordrande oppgåver. Fleire informantar trekkjer fram ein tendens til at elevar gjennomfører alle leksene på ein dag. Dette gjer at mykje av stoffet ikkje er gjennomgått før ein gjer det i lekser, då forsvinn repetisjon og mengdetrening vekk. Med den opne ruta sikrar ein repetisjon og mengdetrening, samtidig som ein har kontroll på kva som blir gjort.

5.5 Leksehjelp og sosiale skilnader

Forskning viser at lekser kan auke dei sosiale skilnadane blant elevane. Forutsetningane dei føresette hadde med å hjelpe bidrog til dette (Rønning, 2011). Det er veldig uheldig at elevanes prestasjonar blir avhengig av dei føresette sine forutsetningar til å hjelpe. Det er vår jobb som lærarar å sørge for at elevane sine prestasjonar i størst mogleg grad er avhengig av dei sjølve, og ikkje av kven som er deira føresette. Leksene bør tilpassast slik at dei alltid er innanfor elevane sin proksimale utviklingszone (Imsen, 2015). Som lærarar bør vi jobbe for at elevane skal ha like moglegheiter for å lykkas. Det gjer vi ikkje dersom vi gjer lekser som elevane treng hjelp til å løyse. Repetisjonslekser der elevane jobbar med noko kjent, og som berre er meint som mengdetrening kan derfor vere ei løysing. Repetisjon og mengdetrening er nettopp det informantane våre meinte lekser bør vere utan at vi veit om det er for å minske dei sosiale skilnadane.

Sjølv om lærarane legger opp til repetisjon og mengdetrening i leksene er det ikkje gitt at elevane klarer det sjølve. Uansett kor mykje som blir gjennomgått i undervisninga eller kor godt ein har tilpassa, kan det vere at eleven slit med leksene. Då bør det vere eit leksetilbod slik at alle elevane har lik moglegheit til å få hjelp. Tre av informantane arbeidar på skular som tilbyr leksehjelp. Gjennom å ha eit slikt tilbod får elevane hjelp av ein med fagleg utdanning, og alle vil få lik moglegheit for å klare lekser.

5.6 Karaktersetting

Ut frå TIMSS resultatata frå 2007 fann Grønmo og Onstad (2009) ut at 15% av lærarane let leksene telle på karaktersettinga (Grønmo & Onstad, 2009). Under TIMSS 2011 undersøka dei det same. Der fann dei ut at dette talet hadde minska (Grønmo, et al., 2012). Ut frå det ser vi at det ikkje er vanleg

å bruke lekser til å setje karakterar. Dette synet får også informantane tydeleg fram. Vi er einige med informantane og meiner ikkje lekser og karakterar skal ha direkte samanheng. På ei anna side trur vi at lekser spelar indirekte inn på karakteren ved at ein prestarar betre i faget og på prøver. Vi ser på lekser som eit hjelpemiddel til å utvikle seg i faget, og ikkje som vurdering. Noko som derimot kan ha påverknad av lekser er orden- og åtferdskarakteren. Dette eksempelet trekkjer informant C fram, og vi meiner det er fornuftig. Ved at ein gjentatte gongar ikkje gjer lekser, bør det få ein konsekvens, som til dømes nedsett orden- og åtferdskarakter.

5.7 Tilpassa opplæring

I opplæringslova står det at skulen må legge til rette for at elevane er forskjellige og har forskjellige behov (Lovdata, 2008). Ut frå dette skal leksene bli tilpassa det ferdigheitsnivået eleven er på. Hansen (2009) trekkjer fram positive verknadar av å tilpasse leksene til elevane. Ved å tilpasse lekser blir den meir interessant, elevane vert meir motiverte og det skapar læringslyst hos elevane (Hansen, 2009). Nivådeling var hovudforma informantane nytta i form av tilpassa opplæring. Dette vart praktisert gjennom lærebøkene, ved nivå ein til tre, eller blå og raudt nivå. I undersøkinga ser vi at det er forskjellig praksis rundt korleis nivå blir tildelt. Nokon let elevane velje sjølv, medan andre vel i lag med eleven. For at eleven skal ha nytte av tilpassinga som blir gjort, er det sentralt at eleven velje eit nivå som er i samsvar med ferdigheitsnivået sitt. Derfor meiner vi det er viktig at læraren kjenne elevane og dermed rettleiar dei inn på riktig nivå. Dersom dette ikkje blir gjort kan det forårsake at sterke elevar vel det lettaste nivået for å bli fort ferdig. I desse moderne tider ser vi også at data og internett blir meir brukt inn mot skular. To av informantane nytta program som Kikora og Campus Increment. Dette er program som ein lett kan nivådifferansiere og samtidig ha kontroll på kven som gjer kva. Vi meiner dette er ein fornuftig måte å tilpasse dei ulike ferdigheitene på. Dette gjer at ein vil oppleve meistring og utfordring, uavhengig om ein er svak eller sterk i faget. Vi ser at informantane tilpassa leksene ved hjelp av lærebøkene. Det er viktig å ikkje bli for avhengige av lærebøkene, og det er interessant at andre verktøy kan hjelpe å nivådifferansiere. Fagfornynginga er rett rundt hjørnet. Der framkjem det at ein vil frigjere seg meir frå lærebøkene (Pharo, 2018). Av erfaringar ser vi at ein arbeidar mykje med lærebøkene i timen. For å få meir variasjon er det interessant at fleire program vert nytta til lekser. Tidlegare har vi sett at mengde er ein måte å tilpasse på. Denne måten meiner verken vi eller informantane er riktig innanfor matematikkfaget. Vi følar at det blir feil å gje ekstra oppgåver til dei som er sterke i faget. For elevane det gjeld blir det nesten ei ekstra straff som kan få negative konsekvensar.

Under opplæringslova frå 1997 vart omgrepet tilpassa opplæring inkludert. Dette var eit signal om at skuleeigar er rettsleg ansvarleg dersom tilpassa opplæring ikkje vart følgd opp (Imsen, 1997). Som

følgje og hjelpemiddel for dette vart arbeidsplanane innført. Informantane B stilte seg kritisk til å gje lekser på ein slik arbeidsplan. "Skuleeigar skal ha dokumentasjon, slik at det skal bli lett å imøtegå eit søksmål mot kommunen" (informant B). Skuleeigar dokumenterer for at ein har tilpassa, men eigentleg blir det berre dokumentert at leksene blir gitt til eleven. Sjølv om leksene blir gitt til eleven er det ikkje sikkert desse leksene vert gjort. Vi meiner derfor det må vere større fokus på å dokumentere at sjølve undervisninga er tilpassa og ikkje leksene. Sjølv kor mykje ein lærar tilpassar, legg til rette og følgjar opp, har ein ikkje kontroll på at eleven gjer lekser. Vi meiner derfor det er feil at skuleeigar brukar arbeidsplanen og leksene som dokumentasjon på tilpassa opplæring. Det bør vere andre måtar å gje lekser på, og det bør vere andre måtar å dokumentere at tilpassinga skjer.

5.8 Lekser som del av utdanning

Innleiingsvis i teori-kapitlet kjem det fram at lekser ikkje er ein sentral del av lærarutdanninga (Valdermo, 2016). Heile 90% av lærarstudentane i undersøkinga til Pedagogstudentane ynskjer meir kunnskap og undervisning rundt temaet lekser (Brøyn, 2016). I undersøkinga spør vi ikkje informantane om dei vart undervist i lekser når dei studerte. Vi veit derfor ikkje kva teoretisk grunnlag dei har for å gje lekser. Dei grunngir riktig nok kvifor dei gjev lekser som dei gjere. Informant D gjev lite eller ingen lekser. Gjennom sin lærarkarriere har han erfart at dette er ein metode som fungerer godt for han, og dei elevane han har. Informant A og B fortel at dei gjev lekser fordi at det er bestemt av kommunen. Som vi har sett er det ingen lov som pålegg å gje elevane lekser. Det er opp til den enkelte skule og kommune om dei vil gje lekser (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette kan vere ein grunn til at lekser ikkje får fokus i lærarutdanninga. Rett og slett fordi at leksegjeving ikkje er lovpålagt. Informantane, særleg D, har lang erfaring i lærarprofesjonen. Gjennom dette har dei funne det dei meiner er best når det kjem til lekser. Dette gjeld både utforming og mengde. I arbeidslivet er ikkje dette ein erfaring som kjem med ein gong. Rønning (2010) ser at yngre lærarar gjev meir lekser enn eldre lærarar. Dette kan komme av at nyutdanna lærarar ikkje har lært nok om lekser på utdanninga og ikkje har like mykje erfaring som dei eldre lærarane. Dette kan gjere at dei bruker eit par år får å finne sin lærar- og leksestil. Vi trur at ein som nyutdanna er meir usikker på kvaliteten på eiga undervisning og kanskje derfor kompenserer med å gje mykje lekser.

5.9 Oppfølging av lekser

Grønmo og Onstad (2009) såg på resultatane frå TIMSS 2007. Der såg dei blant anna at berre 10 % av lærarane i undersøkinga retta og gav tilbakemelding på lekser. Informantane trekkjer fram at leksene ikkje vert retta og tildelt skriftleg tilbakemelding. Informant C gjev likevel skriftlege

tilbakemeldingar på innleveringar, som til dømes i Geogebra. Informant B seier at leksene blir levert inn og retta hos nokon få svake og umotiverte elevar. For å få med dei svake og halde kontrollen meiner vi det er ein god måte å gjere det på. Samtidig er det viktig å ikkje gløyme andre elevar, vi trur også dei kan ha nytte av skriftlege tilbakemeldingar. Vi meiner også at det er viktig å rette og gje tilbakemeldingar på større oppgåver eller innleveringar som elevar brukar mykje tid og krefter på. Dersom oppgåver ikkje blir sett trur vi at motivasjonen for å gjere lekser kan bli svekka, saman med lysten for faget. Det er sjølvsagt viktig å finne ein balanse på kva som blir gitt tilbakemelding på, og kva som er viktig å fokusere på.

Frå ei spansk undersøking i 2004 kan ein sjå at elevane oppfattar læraranes tilbakemeldingar som positive, og dermed auka mengda lekser som vart gjort. Som ein del av ein god sirkel, påverke også dette resultatet til elevane positivt (Núñez, et al., 2014). Både Cooper (1989) og Hattie (2009) støttar opp om at tilbakemeldingar på leksene har positiv verknad. Hattie (2009) legg til at korte lekser med hyppig overvaking var meir positivt enn mykje lekser med lite overvaking. Blant informantane er oppfølging av lekser forskjellig, både rundt metode og hyppigheit. Fleirtalet trekkjer fram at tilbakemeldinga på lekser er i form av munnleg tilbakemelding, i lag med ein skjekk. Enkelte trekkjer fram at denne sjekken og tilbakemeldinga blir oppfølgt i starten av året, men dabbar av etter kvart. Andre trekkjer fram at det er eit ømt punkt, og det vert ikkje følg opp så mykje som ein ynskjer. Informant D har laga eit kodespråk saman med elevane som består av ulike fjes. Dei illustrerer tilbakemeldinga på lekser. Vi ynskjer å trekkje fram dette som ein god metode å gje korte tilbakemeldinga på. Elevane veit kva som krevst for å få dei ulike smilefjesa, som gjer at dei veit kva innsats som må leggjast ned. Vi meiner tilbakemeldingane også må bestå at utfylte kommentarar. Til dømes kva som var bra eller kva ein må øve meir på. Dette er tilbakemeldingar som kan hjelpe eleven til vidare utvikling. Ein kombinasjon av den korte og den meir utfyllande tilbakemeldinga trur vi vil vere det beste for eleven. Å gje tilbakemeldingar til ein heil klasse kan vere tidskrevjande med tanke på å nå over alle. Dette er heller ikkje nødvendig. Derimot meiner vi at lærarane skal vere gjennom alle i løpet av ein bestemd periode.

5.10 Svakheiter med oppgåva

Alle undersøkingar har sterke og svake sider. Vi ønskjer å kaste lys over kva vi ser på som svake sider i undersøkinga og kva vi har gjort for å minske dei. Tidlegare i oppgåva har vi nemnd svakheiter innanfor intervjuet og transkriberinga. Utifrå oppgåvas omfang har vi berre intervjuet fem lærarar. For å få breiare og djupare forståing av lekser burde informantgruppa vert større. Variasjonen blant informantane burde vert breiare med tanke på alder, utdanning og geografi. Under sjølve intervjuet fekk vi fram meiningar og haldningar blant informantane. Vi veit derimot ikkje om dette stemmer

overeins med praksisen. For å minske denne feilkjelda kunne det vore gjennomført observasjon, eller analyse av arbeidsplanar i samsvar med intervjuet. I intervjuguiden spør vi ikkje spesifikt om tema heim- skule samarbeid. At ikkje alle informantane fekk fram syna sine på dette ser vi på som ei svakheit i oppgåva. Likevel tek nokre informantar opp samarbeidet, som gjer at vi valde å ta det med i oppgåva. Temaet lekser er komplekst og dette ser vi også på forskinga. Forskinga slår ikkje fast eit eintydig svar om lekser nytteverdi som gjer at det blir to motstridande sider. Vi valde å ikkje fokusere på dette, men heller sjå nærmare på haldningane blant lærarane. Det er ikkje mykje norsk forskning om lekser dette har gjort at vi baserer oss på forskning og teoriar frå ulike land. Ein skal derfor vere forsiktig med å generalisere og samanlikne utanlands forskning med den norske skulen.

6.0 Avslutning

Som vi ser innleiingsvis skaper leksedebatten engasjement og meiningar hos føresette, elevar og lærarar. Gjennom problemstillinga vår *“Kva haldningar har matematikklærarar på ungdomssteget til lekser?”* hadde vi som hensikt å løfte fram lærarperspektivet med intervju av fem lærarar. Funna våre viser at informantane er splitta i haldningane sine. Dette er også noko som informantane trekkjer fram sjølv gjennom utsegn som *“Dei er svært blanda”, “Eg er jo splitta sjølv”, “Eg er litt sånn delt i kva eg meiner om lekser”*. Haldningane deira er varierende, og det er ikkje ei spesifikk haldning som kjem fram. Samanliknar ein haldningane til informantane finn ein både skilnader og likskapar på lekser. Det er ein stor einigheit blant informantane rundt positive og negative sider ved lekser. Repetisjon og mengdetrening vert teke opp som positivt, medan lekser som i stor grad går ut over fritida blir sett på som negativt. Dei ulike haldningane og meiningane gjev utslag i leksepraksisen til informantane. Dette ser vi ut frå korleis dei praktiserer lekser, særleg med tanke på oppfølging, formål, mengde og tilpassing. Teorien omkring lekser er så spreidd at vi kan grunngje dei ulike handlingane ut frå tidlegare forskning.

I debatten blir lekser kritisert for at dei påverkar kvardagen negativt og å stele av barnas fritid. Vi støttar informant D og E om at ein skal ufarleggjere faget, og at læringa i hovudsak bør skje på skulen. Ved å finne ein balanse mellom læring på skulen og hensiktsmessige lekser, trur vi at lekser framleis har ein framtid i skulen. Kunnskapsministeren trekkjer fram viktigheita av ei god lekse (Sanner & Sjøberg, 2018). Vi meiner at i staden for å diskutere ytterpunkta for eller imot lekser, bør ein heller nyansere debatten til å handle om korleis ein kan forbetre leksene som blir gitt. Dersom ein bil køyrer over ein person, sluttar vi ikkje å køyre bilar. Vi lagar reglar for korleis bilen skal køyrast. På same måte kan ein sjå på lekser. Sjølv om leksegjevinga i dag kanskje ikkje fungerer optimalt, treng ein ikkje kutte dei ut, men heller fokusere på korleis ein skal gjere dei betre. Etter

forskningsarbeidet set vi igjen med at lekser kan bli betre enn dei er i dag, og at enkelte kriterium bør blir oppfylt. Dei må vere tilpassa eleven, bli gitt tilbakemelding på, vere korte og repeterande.

Vi meiner at lekser var eit interessant og spennande område å forske på. Arbeidet har gjort oss beviste på kor stor skilnad det er frå lærar til lærar. Samstundes som vi har fått refleksjonar og nye haldningar til lekser. I denne undersøkinga har vi studert lekser gjennom eit lærarperspektiv. Til vidare arbeid hadde det vore interessant å studert dei føresette eller elvanes haldningar.

Lærarbøkene har stor innverknad på leksegjevinga. Dermed kunne det vert spennande å undersøke andre måtar lekser blir gitt på, med tanke på fagfornyninga. Informant B er svært kritisk til arbeidsplanar, noko som gjorde oss nysgjerrige på tema. Til vidare arbeid kunne det vore interessant å sjå nærmare på samspelet mellom lekser og arbeidsplanar. I undersøkinga valde vi å gå i djupna. Ved å gjennomføre ein kvantitativ studie gjennom eit større utval vil ein få eit breiare perspektiv. Dette kan vere interessant for framtidige oppgåver. Til sjuande og sist har vi sett at norsk lekseforskning er eit lite utforska område. Derfor meiner vi at all ny forskning rundt temaet ville vere kjærkommen.

7.0 Referanser

- Ahmed. (2016, September 5). *Lekser er bra for elever*. Hentet fra aftenposten.no: <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/zX941/Lekser-er-bra-for-elever>
- Brøyn, T. (2016, Januar 29). *Lærerstudenter: Lærer lite om lekser*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/larerstudenter--larer-lite-om-lekser/>
- Cooper, H. (1989, Januar 1). *Synthesis of Research on Homework*. Hentet fra Semanticscholar.org: <https://pdfs.semanticscholar.org/479a/d93fad486fde6309637e7334fa91525024da.pdf>
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006, April 1). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, ss. 1-62.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, April 27). *B. Hensyn til personer*. Hentet fra etikkom.no: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/?fbclid=IwAR2bJmywI5K4PoelORI22P7hoPfi82Y8OqqtXhyDph98b1BZGOpZiXh6XR4>
- Fagerås, M. (2018, Mai 22). *Leksefri skole nå!* Hentet fra dagbladet.no: <https://www.dagbladet.no/kultur/leksefri-skole-na/69822465>
- Grepperud, G., & Skrøvset, S. (2012). *Undervisningslære*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Grønmo, L. S., & Onstad, T. (2009, Mars 1). *Tegn til bedring*. Hentet fra timss.no: http://www.timss.no/rapport2007/Hele_TIMSS2007.pdf?fbclid=IwAR2bJmywI5K4PoelORI22P7hoPfi82Y8OqqtXhyDph98b1BZGOpZiXh6XR4
- Grønmo, L. S., Onstad, T., Nilsen, T., Hole, A., Aslaksen, H., & Borge, I. C. (2012). *Framgang, men langt fram*. Oslo: Akademika forlg.
- Hansen, A. V. (2009, Januar 1). *Lektier i den danske folkeskole*. Hentet fra undervise.dk: <http://undervise.dk/ny/files/7514/3732/0079/lektier-i-den-danske-folkeskole-2009-adam-valeur-hansen.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning* . New York: Routledge.
- Heien, I. (2018, Mai 31). *Jeg tenker på lekser*. Hentet fra nrk.no: https://www.nrk.no/ytring/jeg-tenker-pa-lekser-1.14061755?fbclid=IwAR3_oPQMsl3y_GPZY5e1Zcvzaj3DHb-_EbABMvNmBjOu-hTkFNASbi7D2kY
- Imsen, G. (1997). *Lærerenes verden*. Oslo: Universitetsbokforlaget.
- Imsen, G. (2015). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2007, Juni 28). *Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?* Hentet fra Idunn.no: https://www.idunn.no/npt/2007/04/bruk_av_arbeidsplaner_i_skolen_-_et_hovedverktoy_for_a_realisere_tilpasset
- Kunnskapsdepartementet. (2011, April 29). *Meld st. 22 (2010-2011)*. Hentet fra Regjeringa.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec5?q=22>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Lovdata. (2008, Juni 20). *Oppføringslova*. Hentet fra Lovdata.no:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Lovdata. (2010, Juni 25). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra Lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_15#KAPITTEL_15
- Núñez, J. C., Sùarez, N., Rosàrio, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2014, Oktober 8). *Teachers Feedback on Homework, Homework-Related Behaviors, and Academic Achievement*. Hentet fra Taylor and Francis Online:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220671.2013.878298>
- Pharo, F. (2018, November 13). *Hvordan påvirker fagfornyelsen deg?* Hentet fra fagsnakk.no:
<https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/hvordan-pavirker-fagfornyelsen-deg/>
- Rønning, M. (2010, Januar 1). *Homework and pupil achievement in Norway*. Hentet fra ssb.no:
https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201001/rapp_201001.pdf?fbclid=IwAR3_oPQMsl3y_GPZY5e1Zcvzaj3Dhb-_EbABMvNmBjOu-hTkFNASbi7D2kY
- Rønning, M. (2011, Februar 1). *Who benefits from homework assignments?* Hentet fra sciencedirect.com:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027277571000083X?fbclid=IwAR2qoialzJyNHcmENjUR18Pbmtll7PHbxxJe-PTA6x6eBTHM7amYbUQXA6Y>
- Sanner, J. T., & Sjøberg, R. H. (2018, Juni 12). *En lekse til læring*. Hentet fra nrk.no:
https://www.nrk.no/ytring/en-lekse-til-laering-1.14080368?fbclid=IwAR3dTHaXJfthgVBQUhhr-GMb_XpthkDpw1QY9fu48ZfOwIfGPcBrLlx97Z8
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål . *Bedre skole*, ss. 17-22.
- Svardal, F. (2018, Juni 8). *snl.no*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/holdning>
- Sørdal, E. L. (2007). *Skolens leksepraksis: Historiske spor - framtidige utfordringer*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Thorhallsdottir, D. (2018, Juni 9). *Kjære kunnskapsminister*. Hentet fra nrk.no:
https://www.nrk.no/ytring/kjaere-kunnskapsminister-1.14073746?fbclid=IwAR3rbm2twFOOKSwO-g7koxv2HgmNEv8TPuStgE8blargTHceqX14aRaS8rk#disqus_thread
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009, Januar 1). *Between-Teacher Differences in Homework Assignments and the Development of Students' Homework Effort, Homework Emotions, and Achievement*. Hentet fra psycnet.apa.org:
https://psycnet.apa.org/fulltext/2009-01936-006.pdf?fbclid=IwAR2KYWKnQgN2NEz-JZnXFEH2_V1VTIW-Z7z4DbUbAujf1PMg8gxElm9-hc
- Utdanningsdirektoratet. (2012, Januar 1). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra udir.no:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Riktig bruk av lekser er viktig for elevens læring*. Hentet fra Tall og forskning: <http://tallogforskning.udir.no/innhold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevenes-laering/>

- Valdermo, O. H. (2014, Mai 07). *Lekser i TIMSS og i norsk skole*. Hentet fra utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/lekser-i-timss-og-i-norsk-skole/>
- Valdermo, O. H. (2016, Januar 25). *Leksedebatten og utfordringene*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/leksedebatten-og-utfordringene/>
- Vg.no. (2003, Februar 25). - *Lekser skaper angst*. Hentet fra Vg.no: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/1knawB/lekser-skaper-angst>
- Wall, P., & Karlefjord, A. (2016, Jaunuar 30). *Lekser - en forskningsoversikt* . Hentet fra Utdanningsforbundet: <https://utdanningsforskning.no/artikler/lekser--en-forskningsoversikt/>