



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Elevar og føresette sine opplevingar av lekser

Pupils' and parents' experiences of homework

Iselin Sande Bakke

Kandidatnummer: 230

MGUSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 15.05.2023

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, § 12-1.

Samandrag

Denne masterstudien har sett på elevar på ungdomstrinn og føresette til elevar på ungdomstrinn sine opplevingar av lekser. Studiet forsøker å svare på og drøfte rundt følgjande problemstilling:

Kva for opplevingar har elevar og føresette av lekser?

Denne masteroppgåva har ikkje som føremål å finne svaret på om lekser er bra eller ikkje, men har retta fokus på heimen og dynamikken mellom føresette og elevar. I denne studien rettar ein blikket mot haldningar til lekser, motivasjon og viktighet av lekser. Studien har forsøkt å sjå på dei ulike ledda av spørjeskjema i lys av ulik teoretisk grunnlag.

Teori og forskning er tvitydig om lekser forbetrar læring eller ikkje, og meiningar blant elevar, føresette og lærar verkar å aldri samstemme, noko som også kjem fram av denne studien. Av opplæringslova og læreplanverket er ikkje lekser lovpålagt. Masterstudien har funne at elevar er negative til lekser, ønskjer mindre lekser, og er ikkje motiverte for å gjere dei. Elevane rapporterer heller ikkje at lekser som hensiktsmessig i fleire fag. Derimot er elevar og føresette einig om at matematikk er det viktigaste faget å arbeide med lekser i.

Abstract

This master thesis has looked at pupils at secondary school and their parents' experiences of homework. The study attempts to answer and discuss the following issue:

What experiences do pupils and parents have of homework?

This master's thesis does not aim to find the answer to whether homework is good or not, but has a direct focus on the home and the dynamic between pupils and parents. In this study, we look at attitudes towards homework, motivation and the importance of homework. The study has tried to look at the different parts of the questionnaire in the light of different theoretical foundations.

Theory and research are ambiguous as to whether homework improves learning or not, and opinions among students, supervisors and teachers never seem to agree, something that also emerges from this study. According to the Education Act and the Curriculum Agency, no homework is required by law. This master study has found that students are negative towards homework, want less homework, and are not motivated to do it. The pupils also report that they do not see the purpose of homework in several subjects. On the other hand, pupils and parents agree that mathematics is the most important subject to work with homework in.

Forord

Gjennom heile skulegangen har eg vore sær s oppteken av lekser. Då eg gjekk i barnehagen grein eg og bad mor mi gje meg lekser for eg tykte det var so urettferdig at søstera mi var gamal nok til å gå på skule. Eg fekk krangla til meg å få både førsteklassebøkene til faga norsk, engelsk og matematikk då eg var 5 år gamal. Då eg starta i første klasse hadde eg allereie fullført boka læraren gav meg i matematikk, so ho måtte springe huset rundt for å finne fleire matematikkbøker, men eg hadde gjort desse også i barnehagen, so eg starta med matematikkboka for andre klasse allereie første skuledag. Då eg gjekk i skulen bad eg far min i feriane om å lage lekser til meg, for eg ville so gjerne gjere noko skularbeid. Eppersom åra på barneskulen gjekk, var det mange blanda kjensler knytt til lekser. Nokre gonger var det det kjekkast eg visste, andre gonger grein eg på kjøkkenbordet og far min prøvde desperat å få meg til å forstå. Då eg kom på vidaregåande fekk eg meir negativ haldning til lekser; eg følte eg fekk for mykje heimearbeid til at eg ikkje klarte å konsentrere meg om «kvardagen» utanom skulen. Heldigvis hadde eg god hjelp frå far min heile vegen, også på vidaregåande. No har eg sjølv valt ei lærarutdanning, og har vorte meir og meir oppteken av debatten rundt lekser. Nettopp difor vart det so naturleg for meg å velje temaet lekser til mitt masterprosjekt.

Eg vil takke far min, Ken Heine, for at han alltid har hjelpt meg i skulens bratte motbakkar, og dermed også vore ein viktig pådrivar for mitt engasjement i skularbeid og lekser. Eg vil takke mor mi, Ingun Merete, for at ho har vore ein støttespelar og ventil for mine oppturar og nedturar. Eg vil takke søstera mi, Magdalena, for at ho aldri slutta å pushe meg eller motivere meg då skularbeidet har gått trått. Eg vil takke rettleiaren min, Kirsten, for å ha vore positivt engasjert gjennom heile mitt masterprosjekt, sær når eg har vore på mitt mest kritiske. Takk til alle medstudentar som har skapa ein sosial arena der masterskriving har vore noko vi er saman om, på godt og vondt. Og sist, takk til Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet og lærarstudentar landet rundt som har gitt meg so mykje engasjement og glede knytt til mitt eige studie og lærarutdanningar elles.

Sogndal, mai 2023

Iselin Sande Bakke

Innholdsliste

1	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn for val.....	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Omgrepsavklaring.....	3
1.4	Avgrensingar	3
1.5	Oppgåva si oppbygging.....	3
2	Teoretisk grunnlag	4
2.1	Lekser	4
2.1.1	Kva er lekser?	5
2.1.2	Leksene sin historie	6
2.1.3	Lekser i lover og læreplanar	7
2.1.4	Leksenes føremål.....	9
2.2	Heim-skule-samarbeid	14
2.2.1	Tre nivå innanfor samarbeid	15
2.2.2	Tre typar samarbeid	16
2.2.3	Fire kriterium for betring av heim-skule-samarbeid	17
2.3	Tilpassa opplæring	18
2.3.1	Den nærmaste utviklingssonen.....	20
2.4	Motivasjon	20
2.4.1	Sjølvbestemmingsteori.....	21
2.4.2	Lært hjelpeløyse	28
2.4.3	Oppleving av samanheng	28
2.4.4	Elevars motivasjon for lekser	29

2.4.5	Føresette si rolle i deira barns motivasjon.....	30
3	Metode	31
3.1	Vitskapsteoretisk forankring.....	32
3.1.1	Forskarrolla og kritisk realisme	33
3.2	Kvantitativ metode	35
3.2.1	Spørjeskjema	36
3.3	Val av metode	37
3.3.1	Populasjon og utval	37
3.3.2	Datainnsamling.....	38
3.3.3	Spørjeskjema si oppbygging.....	39
3.3.4	Databehandling og analysemetode	40
3.4	Forskingsetikk	41
3.5	Kvalitetssikring.....	42
3.5.1	Reliabilitet	43
3.5.2	Validitet	44
4	Resultat og analyse	45
4.1	Total svarrespons.....	46
4.2	Deltakarar	47
4.2.1	Analyse av deltakarar	48
4.3	Tidsperspektiv på leksearbeid	49
4.3.1	Analyse av tidsperspektiv på leksearbeid	51
4.4	Viktigheita med lekser i fag	52
4.4.1	Analyse av viktigheita med lekser i fag	54
4.5	Forventningar mellom føresette og elevar	54

4.5.1	Analyse av forventningar mellom føresette og elevar.....	58
4.6	Kjenslemessig tilknytning til lekser.....	59
4.6.1	Analyse av kjenslemessig tilknytning til lekser.....	65
4.7	Lekser og fritid.....	65
4.7.1	Analyse av lekser og fritid.....	66
4.8	Motivasjon og prestasjon.....	67
4.8.1	Analyse av motivasjon og prestasjon.....	69
4.9	Haldning til lekser.....	69
4.9.1	Analyse av haldning til lekser.....	71
5	Drøfting.....	71
5.1	Opplevast lekser som viktig?.....	72
5.2	Dynamikken mellom elevar og føresette.....	75
5.3	Motivasjon, prestasjon og haldningar til lekser.....	78
6	Avslutning.....	81
6.1	Forslag til vidare studiar.....	82
7	Referansar.....	83
8	Vedlegg.....	96
8.1	Vedlegg 1 - Spørjeskjema for elevar.....	96
8.2	Vedlegg 2 - Spørjeskjema for føresette.....	103
8.3	Vedlegg 3 – Informasjonsskriv.....	110

Tabelliste

Tabell 2.1: Inndeling av motivasjon.....	26
Tabell 4.1: Oversikt svarrespons elever	46
Tabell 4.2: Oversikt svarrespons føresette	46
Tabell 4.3: Deltakende elever.....	47
Tabell 4.4: Deltakende føresette	47
Tabell 4.5: Elevar og kjønnsidentitet.....	48
Tabell 4.6: Føresette og kjønnsidentitet	48
Tabell 4.7: Elevar og hyppigheit av leksearbeid	49
Tabell 4.8: Føresette og hyppigheit av leksearbeid	50
Tabell 4.9: Elevar om tidsbruk.....	50
Tabell 4.10: Føresette om tidsbruk	51
Tabell 4.11: Elevar om lekser i fag.....	52
Tabell 4.12: Føresette om lekser i fag	53
Tabell 4.13: Elevar om hjelp frå føresette.....	55
Tabell 4.14: Føresette om å hjelpe.....	55
Tabell 4.15: Elevar og kontroll over lekser	56
Tabell 4.16: Føresette om barnets kontroll over lekser.....	57
Tabell 4.17: Elevar om mas frå føresette	57
Tabell 4.18: Føresette om å be barna gjere lekser.....	58

Tabell 4.19: Elevar om kjensler og hjelp	60
Tabell 4.20: Føresette om kjensler og hjelp	61
Tabell 4.21: Elevar og deira kjensler om fullførte lekser	62
Tabell 4.22: Føresette og deira kjensler om fullførte lekser	63
Tabell 4.23: Elevars oppleving av føresettes kjensler om fullførte lekser	64
Tabell 4.24: Elevar og fritid.....	65
Tabell 4.25: Føresette og fritid	66
Tabell 4.26: Elevar og motivasjon	67
Tabell 4.27: Elevar og prestasjon	68
Tabell 4.28: Føresette og prestasjon.....	68
Tabell 4.29: Elevar om mengde lekser	69
Tabell 4.30: Føresette om mengde lekser.....	70
Tabell 4.31: Elevar sine haldningar til lekser	70
Tabell 4.32: Føresette sine haldningar til lekser	71

1 Innleiing

Utdanning er å tenne ein flamme, ikkje å fylle eit fartøy

- Sokrates

1.1 Bakgrunn for val

Verda endrar seg kontinuerleg. Teknologi har fått ei sentral rolle i kvardagen og er eit svært viktig verktøy på alle arena. Debatten om korleis ein lærer er særskild aktuell i denne utviklande verda ein lev i. Barn og unge lærer, utforskar og utfoldar seg i eit samfunn med mange moglegheiter. Samstundes ser ein i nyare tider at psykisk helse har vorte meir fokus på i dei seinare åra, der også folkehelse og livmeisiting er sentralt. Låg eller manglande motivasjon hjå mange elevar har lenge vore eit tema i skuledebatten, og særleg debatten om lekser har spelt ei viktig rolle.

Utvalet for ny opplæringslov foreslo i 2019 at lekser burde presiserast i opplæringslova, der dei under elevane si medverknad ynskjer det skal lyde at: «Kommunen og fylkeskommunen kan påleggje elevane å gjere oppgåver utanom skoletida (lekser). Det må takast omsyn til at elevar har rett til kvile og fritid.» (NOU 2019: 23, 2019, s. 24). Dette vekte mykje debatt i media, og særleg knytt til stortingsvalet i 2021. Samtidig ynskjer Kunnskapsdepartementet «mer kunnskap om kommunenes og skolenes ønsker og behov, praktisering av lekser og gjennomføring av leksehjelpsordningen» (Rogde et al., 2019, s. 92). Fleire skular tyr til lekseredusering eller leksefri, og medan nokre meiner tida er kome for å kvitte seg med lekser, er andre aktiv forkjempar for å lovfeste lekser. Frå skulestart 2024 kjem den nye opplæringslova som i følgje Kunnskapsdepartementet skal vere enklare å finne fram i og forstå, både for elevar, føresette og lærarar (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Samstundes viser tal frå Statistisk sentralbyrå (2021) at elevar med lågt utdanna føresette har lågare meistringsnivå og karakterar på ungdomsskulen. Det kan verke som at leksedebatten er viktigare no enn nokon sinne.

Overordna del av læreplanen presiserer at barndommens og ungdomstida si eigenverdi må setjast høgt av skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samstundes poengterer barnekonvensjonen at ein skal anerkjenne «barnets rett til hvile og fritid og til å delta i lek og fritidsaktiviteter som passer for barnets alder og til fritt å delta i kulturliv og kunstnerisk virksomhet» (Forente nasjoner, 1989). «Desto viktigere er det at vi husker at barn er barn, og at de må få lov til å være det. Det bør ikke være noen motsetning mellom det å skape et godt læringsmiljø og det å la barna få tid og ro til å utvikle seg som mennesker» (Imsen, 2020, s. 494).

Lekser er arbeid elevar er pålagte å gjere utanom skuletida, og «kan være nyttige for bestemte formål, men de kan også basere seg på sedvane – eller en rituell praksis» (Østrem, 2021, s. 8). Slik sett er det ope om skulen vil gje lekser eller ikkje. God og tillitsfull dialog mellom skule og heim er eit gjensidig ansvar, men skulen må ta omsyn til at ikkje alle elevar har same moglegheit til å få hjelp og støtte i heimen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Heile 92 % av norske grunnskular praktiserer lekser (Rogde et al., 2019), men det er ikkje lovfesta at skular skal eller ikkje skal gje ut heimearbeid, og det er heller ingen direkte heimel for å gje heimearbeid i opplæringslova eller friskulelova med forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2014).

1.2 Problemstilling

Føremålet med dette masterprosjektet er å finne kva opplevingar og haldningar til lekser føresette og elevar har av lekser. Ofte vert det diskutert på kva måte ein lærar kan inspirere og motivere elevar til å arbeide med lærestoff, både i og utanfor skulen. I denne masteren er ynsket å rette lyset mot heimen. Problemstillinga er formulert soleis:

Kva for opplevingar har elevar og føresette av lekser?

Føresette har ulike føresetnader, og elevar har ulike behov. Difor er det interessant å sjå meir på kva som ligg i deira opplevingar i samband med lekser.

1.3 Omgrepsavklaring

I denne masteroppgåva vil det gjennomgåande verte nytta omgrepet føresette framføre foreldre. I nokre tilfelle er foreldre og føresette dei same personane, men i nokre tilfelle kan andre vere oppført som føresette enn foreldra til barnet. Det er difor meir inkluderande å nytte føresette, noko som også vart nytte i spørjeskjema.

Når det vert snakka om ungdomstrinna i denne masteren, referer ein til åttande niande og tiande trinn. Datainnsamlinga frå denne masterstudien er henta frå elevar på dette trinnet, og det vert difor nytta ungdomstrinn når ein refererer til elevar eller føresette til elevar på desse trinna.

I denne masteren vert det nytta hen som eit kjønnsnøytralisert pronomen. Hen vert nytta når kjønn er ukjent eller uvesentleg, og tyder eigentleg vedkomande. Hen vert nytta for å inkludere alle kjønnsidentitetar til respondentane, samt når ein viser til tidlegare forskning.

1.4 Avgrensingar

Sjølv om det har vorte spurd om kjønnsidentitet i spørjeskjema, har denne masterstudien ikkje som mål å skilje mellom kjønn og sjå på forskjellane der. Fokus i denne studien ligg på kva for opplevingar føresette og elevar har av lekser. Det er difor teke ei avgjersle om å sjå på elevar eller føresette som heilheit, og det vert ikkje teke omsyn til kjønnsforskjellar.

Denne masteroppgåva har heller ikkje som føremål å finne svaret på om lekser er bra eller ikkje, men ynskjer heller å rette fokus på dynamikken mellom føresette og elevar i samband med lekser.

1.5 Oppgåva si oppbygging

Denne masteroppgåva er bygd opp av ei teoretisk basert del, ein metodedel, resultat og analyse i eitt, og ein drøftingsdel. I det teoretiske grunnlaget vert det gjort greie for fag- og forskingslitteratur rundt tema lekser, heim-skule-samarbeid, tilpassa opplæring og motivasjon. I metoden kjem det fram kva vitskapsteoretisk forankring som ligg til grunn for forskarrolla i denne masteren, samt kva for datainnsamling som er vorte nytta. I tillegg vert

det diskutert rundt forskingsetikk og kvalitetssikring. I resultat- og analysedelen vert det først gjort greie for resultatane inndelt i tema eller kategoriar, før ein fortløpande analyserer data til dei gitte tabellane. I drøftingsdelen kjem det fram kva for opplevingar elevar og føresette av lekser, og det vert løfta fram kva for potensielle årsaker og samanhengar det er mellom lekser og deira meiningar og opplevingar opp mot opplæringa.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vert fag- og forskingslitteratur rundt tema lekser gjennomgått. Først vert lekser presentert som eit omgrep og deretter ut frå eit historisk perspektiv. På kva måte leksene vert framstilt i lover og læreplanar vert også gjennomgått, for deretter å sjå på leksenes føremål frå ulike vinklingar. Heim-skule-samarbeid vert også teke opp, samt tilpassa opplæring og motivasjon. Særleg i fokus i det teoretiske grunnlaget er motivasjon og ulike syn og teoriar innanfor motivasjon. Innanfor motivasjon er Ryan og Deci sin sjølvbestemmingsteori sentral, i tillegg til at elevars motivasjon og føresette si rolle i den vert gjennomgått.

2.1 Lekser

For å kunne drøfte forskingsspørsmålet i sambandet med funna krev ein ei vidare forståing av kva lekser er for noko, kvifor ein får lekser og korleis det kan påverke elevane si utvikling. Østrem (2021, s. 23) peikar på seks forhold som har tyding for opplevinga av leksesituasjonar:

hvem barna er, hvem foreldrene er, hva slags livssituasjon de står i (enslig foreldre eller to om oppgaven, antall barn, bekymringer om økonomi eller helse), mulighet for å konsentrere seg hjemme, hva slags forberedelser som er gjort på skolen i forkant, og leksenes karakter (lekser for å øve, lære utenat, søke informasjon, utforske osv.)

Som nemnt tidlegare har denne masteren føresette og ungdomsskuleelevar sine haldningar til lekser i fokus. Leksenes karakter vert ikkje utdjupa i den forstand av korleis dei er utforma,

men fokuset ligg i kva oppleving elevane og føresette har av leksene.

2.1.1 Kva er lekser?

Når ein skal skildre omgrepet lekser vert det ofte i forskning, både nasjonalt og internasjonalt, referert til Harris Cooper og hans definisjon av «homework» frå 1989. Harris Cooper studerte lekser i over 25 år, og forskinga hans påverka skular internasjonalt (*Harris M. Cooper*, u.å.). I 1989 definerte han lekser som «tasks assigned to students by school teachers that are meant to be carried out during non-school hours» (Cooper, 1989, s. 86). (Cooper, 1989, s. 86) utdjupar vidare at denne definisjonen ekskluderer «in-school guided study», heimestudiekurs, og fritidsaktivitetar. Lekser innanfor leksehjelpsordninga, som vart innført i skulen etter endring i opplæringslova i 2010, vert truleg ikkje rekna som lekser i Cooper sin definisjon frå 1989. Derimot kom Cooper med ei ny utsegn om sin eigen definisjon i 2011:

I'm now unhappy with the qualifier "during nonschool hours" because secondary school students often work on homework assignments during the school day—in study hall, for example. So, more recently I have substituted the qualifier "during noninstructional time" for "nonschool hours." This definition explicitly excludes (a) in-school or out-of-school guided study (e.g., test preparation classes) or tutoring; (b) home study courses (delivered through the mail, television, on audio or video disc, or over the Internet); and (c) extracurricular activities such as sports teams and clubs. (Bembenutty, 2011, s. 340)

Denne nyare definisjonen for lekser er truleg meir oversiktleg, men skapar likevel usikkerheit rundt om leksehjelp kan kvalifiserast som ei tid der lekser vert gjort, ettersom ein i leksehjelpsordninga oftast vert rettleia av ein lærar eller nokon med pedagogisk utdanning (Rogde et al., 2019, s. 99). Østrem (2021, s. 21) nyttar omgrepet lekser om «de oppgavene elevane pålegges ut fra lekse-/ukeplanene sine, uavhengig av hvor og når de blir utført». Denne definisjonen inkluderer leksehjelp i skulen, men er ein vanskeleg definisjon å ta utgangspunkt i; enkelte lærarar gjev lekser frå time til time utan å føre dei opp på vekeplanen, men det eksisterer ei klar forventning frå lærar og elev at desse vert

gjennomført. Nokre gonger gjev lærarar også løyve til elevane at dei gjer lekser i deira undervisingstid dersom dei har fullført eigearbeid i den gitte timen, og har «tid til gode» før friminutt eller pause. Derimot er målet i denne masteren å sjå på samanhengar mellom føresette og elevar i samband med lekser. Difor vel eg i denne oppgåva å forstå lekser som

oppgåver og/eller arbeid gitt til elevar av lærarar, og som skal gjerast utanfor skuletid

som i stor grad støttar seg på den engelske definisjonen til Harris Cooper.

2.1.2 Leksene sin historie

Direkte omsett frå engelsk til norsk tyder «homework» heimearbeid. I daglegtale er gjerne lekser meir nytta enn heimearbeid, noko ein kan stille spørsmål til kvifor dette er meir brukt når det norske språket elles er glad i å nytte omgrep som er bokstavleg og skildrande, som til dømes kjøleskap, sugerøyr, vasskokar, snøbrett og liknande. For å sjå på kva som er årsaka til at ordet lekser vert nytta, må vi sjå tilbake på kva ordet stammar frå og når det først vart nytta i norskspråket. I nynorskordboka kjem det fram at omgrepet lekser har same opphav som lektie og leksjon, der lektie stammar frå det latinske ordet «lectio» som tyder lesing, medan leksjon stammar frå det latinske ordet «legere» som tyder å samle eller lese («lekse», u.å.; «leksjon», u.å.; «lektie», u.å.). Tidlegare var lekse eit stykke av det gamle eller nye testamentet frå Bibelen, utanom evangelia og breva, som blei lest eller messa ved alteret under gudsteneste (Henriksen, 2020).

Den norske skulehistoria starta i 1536 då luthersk kristendom blei offisielt i Danmark-Noreg og det vart innført ei lov om at latinske skular skulle innførast for opplæring av framtidige prestar samt at barn i byane fekk rett på skulegang (Thuen, 2017, s. 94). Ikkje før i 1739 fekk også dei barna på bygdene rett på skulegang då Allmueskolen vart introdusert, der ein las og lærte om kristendom og lutherske verdiar. Lova sa også at ein ikkje kunne konfirmere seg med mindre ein hadde gått på skule (Thuen, 2017, s. 94). Den første formålsparagrafen kom i 1848 og sa at formålet med Allmueskolen skulle vere å støtte opp om oppseding av ungdom til å verte sanne kristne med kunnskapar og ferdigheiter som alle medlem av statssamfunnet burde sitje med (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ansvar låg dermed både på heim og skule, og dermed var det strenge krav til dei føresette. Til dømes stod dei

føresette ansvarleg og måtte forklare barna deira sin forsømming dersom dei ikkje hadde forventet framgang i utanåtlæring i salmar. Truleg er det her denne assosiasjonen med lekser har kome av: utanåtlæring knytt til kristendom og bibellesing, og dermed har vi vidareført omgrepet lekser framføre å nytte omgrepet heimearbeid. Det kan også tenkast at ein forbinder heimearbeid med friviljug arbeid på eige initiativ utanom pålagte oppgåver frå skulen eller lærar, som har ført til at det har vore meir naturleg å nytte lekser.

2.1.3 Lekser i lover og læreplanar

Innhaldet i opplæringa vert styrt av læreplanverket, som består av overordna del, fag- og timefordeling og læreplanar i fag, og er forskrifter til opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2022). Som nemnt innleiingsvis er ikkje lekser pålagt eller lovfesta, men er derimot ein moglegheit som kvar enkelt skule tek stilling til. Det eksisterer heller inga norm for kor mykje lekser som passar kvart klasstrinn. Derimot har elevane ei plikt å delta aktiv i opplæringa, jamfør opplæringslova § 2-3 fjerde ledd (1998). Dermed må bruken av lekser koplust til opplæringa og gjennomføringa av den i samsvar med læreplanar (Opplæringslova, 1998, § 2-3). Sjølv om ikkje lekser er regulert i opplæringslova, er leksehjelp det. Kommunen er plikta til å ha eit tilbod om leksehjelp i grunnskulen som skal vere gratis, og elevane har rett å delta, men det er frivillig å delta (Opplæringslova, 1998, § 13-7a). Soleis kan det tolkast at ettersom ein kommune må ha tilbod om leksehjelp, må det eksistere lekser i skulen for at leksehjelpsordninga skal ha ei hensikt. Samstundes står det i fag- og timefordelinga: «Det er fastsatt et samlet minstetimetall for elever på 1.–7. trinn og for elever på 8.–10. trinn som elevene har rett til. Skoleeier har plikt til å gi dette timetallet, men står fritt til å tilby flere timer.» (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Med andre ord kan det også tolkast av denne forskrifta at lekser kan nyttast, då tida elevane nyttar på å arbeide med lekser vert rekna som frie ekstra timar utover det obligatoriske minstetimetallet i skulen.

Leksehjelpsordninga har ikkje vore evaluert etter endringa i 2014, og har ikkje vore tema for *Spørsmål til Skole-Norge* sidan 2011 (Rogde et al., 2019, s. 92). Våren 2019 vert det gjennomgått ei oversikt over omfanget av lekser og leksehjelp i norske skular, der Kunnskapsdepartementet sjølv ønskjer «mer kunnskap om kommunenes og skolenes ønsker og behov, praktisering av lekser og gjennomføring av leksehjelpsordningen» (Rogde et al.,

2019, s. 92). Likevel er verken lekser eller heimearbeid nemnt i *Spørsmål til Skole-Norge* i åra etter til og med hausten 2022 (Bergene et al., 2021a, 2021b; Bergene, Samuelsen, et al., 2022; Bergene, Vika, et al., 2022; Rogde, Federici, Pedersen, et al., 2020; Rogde, Federici, Vika, et al., 2020; Vika et al., 2021). Derimot er det kort nemnt i rapporten frå hausten 2020 i samband med korleis elevar som prester lågt på nivå i matematikk vert følgt opp: «Det er noen forskjeller mellom videregående og grunnskoler. For eksempel er spesialundervisning integrert i klassen mindre vanlig, og leksehjelp for denne elevgruppen mer vanlig, på videregående enn i grunnskolen.» (Vika et al., 2021, s. 131). Det eksisterer difor lite frå nasjonalt hald om kvifor ein skal praktisere lekser og på kva måte leksehjelpsordninga fungerer.

I overordna del av læreplanen står det at «Skolen må gi tydeleg uttrykk for kva han skal og kan tilby, og kva som er forventa av heimen. God og tillitsfull dialog er eit gjensidig ansvar. Skolen må likevel ta omsyn til at ikkje alle elevar har same høve til å få hjelp og støtte i heimen.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ein kan lese mellom linjene her at dersom lekser skal praktisrast, må det leggjast til rette for at elevar ikkje skal vere avhengige av føresette i arbeidet. Samtidig seier overordna del av læreplanen at elevmedverknad må prege praksisen i skulen, og at skulen må tilpasse undervisninga i samarbeid elevane og heimane. Ein kan dermed seie at skulens aktive val om å praktisere lekser eller å vere leksefri bør vere eit samarbeid mellom skule, heim og elevar.

Fagplanane i engelsk, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag nemner ingenting om lekser eller arbeid gjort utanfor skulen eller i heimen på ungdomstrinna. Det dei derimot viser til, ved undervegsvurdering, er at «Læraren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin [i faget]». I underoverskrifta standpunktvurdering vert denne setninga nemnt: «Læraren skal planleggje og leggje til rette for at elevane får vist kompetansen sin på varierte måtar som inkluderer forståing, refleksjon og kritisk tenking, i ulike samanhengar.»

(Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e). Ordlyden er noko annleis på læreplanane som ikkje er tilgjengeleg på nynorsk og berre på bokmål, men setninga har same budskap. Kva «ulike samanhengar» tyder, er opp til tolking. Dermed kan ein potensielt tolke det å vise kompetansen sin i ulike samanhengar som å praktisere lekser. Uavhengig om ein vel å nytte lekser eller ikkje, må lærarane følgje læreplanane.

2.1.4 Leksenes føremål

Dei fleste skular i Noreg nyttar lekser og har leksehjelp, der heile 92 % av norske grunnskular oppgjev at dei praktiserer lekser, og 88 % oppgjev at dei har leksehjelpsordning (Rogde et al., 2019, s. 100, 93). Derimot gjennomførte Mjaavatn et al. (2021, s. 31) eit forskingsprosjekt på NTNU om lekser gjennom skuleåret 2019/2020, og der fann ein ingen eintydige svar frå verken føresette, lærarar eller elevar på om lekser fremjar eller hemmar læring og motivasjon. Det eksisterer ingen klare, eintydige svar på om lekser er eit nyttig pedagogisk reiskap eller ikkje i den forskinga som er gjort på lekser, då det er både positive og negative konsekvensar av lekser (Cooper et al., 2006, s. 6; Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er mykje diskutert i kva form ein skal gje lekser i, og når det kan vere lønnsamt og ikkje, men forskinga er tvitydig og det verkar som ingen klarar å verte einige om lekser bør nyttast eller ikkje.

Lekser kan være nyttige for bestemte formål, men de kan også basere seg på sedvane – eller en rituell praksis. Da gjentar vi handlinger som er vanlige, uten å tenke nærmere over hvorfor vi gjør det vi gjør. ... hvordan fortoner det seg med lekser og evidens for verdien av dem? (Østrem, 2021, s. 8)

Cooper et al. (2006, s. 2) seier at lekser sjeldan reflekterer eitt enkelt føremål, men at dei fleste har fleire ulike formål; nokre knytt til instruksjon, medan andre møter formåla til læraren, skuleadministrasjonen eller skuledistriktet. Grad av valfridom for elevane viser om leksene er obligatoriske eller frivillig, og tidsfristane kan variere frå kortsiktig, med intensjon om at dei fullførast til neste dag eller time, til langsiktig, der elevane har fleire dagar eller veker på å fullføre leksene. Graden av individualisering referer til om lærarane skreddarsyr leksene til å møte behova til kvar enkelt elev, til ei gruppe elevar eller til klassen i sin heilheit. Til sist spelar den sosiale konteksten ei rolle i kvar leksene vert gjort, anten i leksehjelp eller ved hjelp av andre personar som medelevar, vener, søsken eller føresette (Cooper et al., 2006, s. 2).

I følgje Songsirisak & Jitpranee (2018, s. 16) er føremålet til lekser å støtte opp om elevane si læring, gje dei moglegheit for å praktisere språkferdigheiter, oppnå faktakunnskapar, og å

utvikle sjølvlærande vanar og tidsstyringsferdigheiter. Vidare utdjupar Songsirisak & Jitpranee (2018, s. 16) at lekser bør nyttast som vidare læring for elevar og som eit viktig repertoar for lærarar sine instruksjonar, der lærarar bør gje tilbakemeldingar for å fremme elevane sitt læringspotensiale. Derimot har forskning vist over fleire år at elevar med låg sosioøkonomisk bakgrunn ikkje presterer betre på prøvar sjølv om dei får og gjer mykje lekser, og lærer dermed ikkje like mykje av lekser som andre elevar (Cooper et al., 2006; Hattie, 2009; Nilsen & Bergem, 2016; Rønning, 2010).

Lekser er oftast repetisjon og trening i grunnleggjande ferdigheiter (Cooper et al., 2006; Gu & Kristoffersson, 2015; Holte, 2016; Trysnes & Skjølberg, 2020; Østrem, 2021). Cooper et al. (2006, s. 1) tilseier at ulike variasjonar av eller former for lekser kan klassifiserast i medhald til mengde, ferdigheitsområde, føremål, grad av val for eleven, tidsfrist, grad av individualisering, og sosial kontekst. Variasjonar av mengd lekser kan visast som både forskjellar i hyppigheit og lengde på individuelle oppgåver, og oppgåvene kan spenne over alle ferdigheitsområder som undervisast på skulen (Cooper et al., 2006, s. 1).

2.1.4.1 Føresette si meining

Føresette har stor tyding for barna si innstilling til skule og lekser (Østrem, 2021, s. 23). Føresette sjølv har vist gjennom både forskning og sosiale media at dei har delte meiningar på leksernes bruk og føremål. Mjaavatn et al. (2021, s. 31) viser at 50,8 % av føresette er ueinige i at lekser er naudsynt for at barna skal kome gjennom det dei skal lære på skulen, medan 42,6 % meiner det er naudsynt, og 6,6 % er usikre. Holte (2016, s. 27) delte meiningar blant føresette og kva rolle dei skal ha i elevane sine lekser i tre

- dei som meinte dei ikkje skulle spele noko rolle i leksene til barna og at dei måtte klare seg sjølv,
- dei som meinte at det var føresette si rolle å syte for at barna gjorde lekser og skulle sjekke om det hadde vore gjort,
- dei som meinte at dei skulle få barna til å gjere lekser og hjelpe dei med det

Føresette legg vekt på at lekser er naudsynt for å få nok mengdetrening i matematikk og norsk (Mjaavatn et al., 2021, s. 17). Samtidig føretrekk føresette ei ordning med utvida

skuledag og leksefri (Mjaavatn et al., 2021, s. 28–29). Føresette som er mot lekser argumenterer for at lekser skapar eit anstrengt forhold mellom føresette og barn (Østrem, 2021, s. 28). Lærarar tek ikkje noko særleg omsyn til forskjellar mellom familiar før dei gjev lekser; alle elevar vert tildelt dei same leksene Holte (2016). Når føresette opplev at effektiviteten i deira evne til å hjelpe barna sine med lekser avtek, aukar familierelatert stress (Pressman et al., 2015). Ein studie frå USA viste at 19,4 % av årsaker til familiestress kjem av kranglar mellom barn og føresette i samband med at barna mislikar lekser og prøver aktivt å unngå arbeid med desse, samstundes som føresette ikkje kjenner seg komfortable i deira evne til å hjelpe med leksene (Pressman et al., 2015). Føresette opplever stress og meir negativ påverknad på dei dagane lekser er tildelt (Moè et al., 2020).

Amzalag (2021, s. 162) anbefaler at digitale læringsspel skal vurderast for læring i skolen og bør erstatte tradisjonelle lekser. I følge Amzalag (2021, s. 162) eksisterer det to motsette spiralprosessar mellom føresette og elevar knytt til tradisjonelle lekser og digitale læringsspel. I den negative spiralprosessen opplevast tradisjonelle lekser som irrelevant til eleven sitt liv, reduserer deira motivasjon til å gjennomføre leksene og fører til kranglar med føresette. Prosessen vert gjenteke kvar gong dei får denne typen lekser, og mangelen på motivasjon og kranglar med føresette aukar. I den positive spiralprosessen, der ein nyttar digitale læringsspel som eit alternativ for tradisjonelle lekser og som er relevant til eleven sitt digitale liv, aukar eleven sin motivasjon til å gjennomføre leksene og reduserer kranglar med deira føresette (Amzalag, 2021, s. 162).

Harris Cooper si forskning på lekser frå 1987 til 2003 viste at å involvere føresette i læringsprosessen som går føre seg på skulen kunne gje negative konsekvensar, som til dømes at føresette pressar elevane til å fullføre lekser, ved å skape forvirring for elevane dersom dei er ukjend med leksene, eller dersom deira tilnærming til læring skil seg frå det som vert nytta i skulen (Cooper et al., 2006, s. 8). I tillegg kom det fram at føresettinvolvering, eller involvering av kven som helst, knytt til lekser kan nokre gonger gå forbi leksehjelp eller rettleiing, noko som aukar moglegheita for at lekser kan fremje juks eller overdriven avhengigheit av andre for å få hjelp med oppgåver (Cooper et al., 2006, s. 8). Samstundes viser forskning frå Amzalag (2021, s. 162) at føresette med kontrollerande oppførsel knytt til deira barns lekser, som meldte om spenningar rundt leksegjennomføring, fekk meir positive haldningar mot digitale læringsspel som eit alternativ for lekser.

Det er viktig at føresette støttar barna sine og involverer seg i leksearbeidet fordi dei kan gjere lekser til ei meir positiv oppleving, og dermed redusere stress barnet får i samband med leksene (Moè et al., 2020). Når føresette er involvert i barna sine lekser på måtar som er kontrollerande eller negative, er det større sannsyn for at barna opplever negative skulerelaterte utfall som involverer karakterar og sjølvtilitt (Pressman et al., 2015). Der føresette har tid og evne til å følgje opp barna deira sine lekser med eit ope og tolmodig blick, vil det truleg vere ei god oppleving for begge partar.

2.1.4.2 Elevstemma

Tangen (2022, s. 43–44) seier at eleven si stemme handlar om to forhold:

1. eleven si oppfatning i bestemte aktuelle sakar som gjeld dei sjølv, både på individ- og gruppenivå
2. eleven sine erfaringar, forventingar, synspunkt, interesser, gleder, problem, behov m.m.

På individnivå handlar det til dømes om skulen si plikt til å ta eleven, og føresette, med i utforminga av individuell opplæringsplan for elevar med spesialundervising der ein legg stor vekt på deira syn, jamfør opplæringslova (1998, § 5.4). På gruppenivå handlar det til dømes om eleven sin oppfatning om klassereglar, eller deira meiningar og deltaking i eit skuleutviklingsprosjekt. Det andre forholdet handlar til dømes om korleis eleven trivast, og korleis hen opplev arbeidet med spesifikke fag i skulen, undervisinga, spesielle interesse, fritidsaktivitetar med meir. Eit avgjerande spørsmål er korleis elevane sine ytringar vert forstått av lærarar, leiing og andre vaksne i skulen.

Moè et al. (2020) har i sin studie funne at elevar opplev mindre glede, meir angst og kjedar seg meir med lekser enn under ordinære undervisningstimar på skulen. Elevar er dedikert og engasjert i leksene når verdien som gis til lekser er i form av glede, nytteoppfatning og positiv haldning (Suárez et al., 2019, s. 6). Lekser som har eit føremål der elevane kan relatere det til arbeidet gjennomført i klassen, som øvingsoppgåver lik dei i klasserommet eller øving retta mot å førebu elevar til prøve, vert rekna som lekser av kvalitet av elevane (Rosário et al., 2018). Når lekser har formål som vert oppfatta som lite relatert til innhaldet i

undervisinga, oppfattar elevar dei som lekser av låg kvalitet og vil dermed gje mindre innsats når dei arbeider med leksene. Det vil seie at desto høgare oppfatning av kvalitet på lekser, jo større er oppfatninga av å gjennomføre leksene. Dermed spelar opplevd kvalitet på lekser ei viktig rolle på forholdet mellom føremålet til lekser og elevar sitt engasjement for gjennomføringa av dei. Rosário et al. (2018) framstilte opplevd kvalitet på lekser som ein dominoeffekt av fleire ting: jo høgare opplevd kvalitet på lekser, dess meir innsats vert sett inn, dess høgare vert lekseprestasjonane, og dess høgare vert matematikkprestasjonane.

Blant elevar seier 83,8 % at dei blir lei skulen fordi dei har lekser (Mjaavatn et al., 2021, s. 14). Ungdomsskuleelevar som brukar minst fire timar dagleg på lekser, har større sannsyn for fråfall frå idrettslag enn dei som nesten aldri eller aldri gjer lekser (Skauge & Hjelseth, 2021). Ein positiv effekt av lekser er at elevar kan få større evne til studieplanlegging, men leksene skapar større forskjellar mellom elevgrupper og tek tid frå fritidsaktivitetar som er viktige for barna (Mjaavatn et al., 2021, s. 5). Elevar opplever stress då dei forventar å ha tid til sosiale aktivitetar, men må i staden bruke tida på lekser (Lillejord et al., 2017). Då NTNU gjennomførte forskingsprosjektet om leksefrie skular sa omtrentleg 90 % av elevane på skulane med leksefri at dei grunna leksefri brukar meir tid på familie og vener (Mjaavatn et al., 2021, s. 32). Meir enn 80 % av elevane som hadde leksefri sa dei fekk meir tid til fritidsaktivitetar, samstundes som omtrentleg halvparten av elevane på skular med lekser opplevde for lite tid til lek og organisert fritid (Mjaavatn et al., 2021, s. 32).

Ein studie frå USA viste at når elevar får eit val, vel dei gjerne lekser som passar deira eige nivå (Keane & Heinz, 2019, s. 15). Mange elevar endra si meining om lekser frå negativ til positiv då dei fekk velje lekser ut frå eigne nivå, og alle elevane i studien oppnådde læringsutbytte, men på ulike nivå. Samstundes kom det fram at dei lågast presterande elevane alltid valte dei lettaste oppgåve, som grunna utforming vart gjentatte gonger retta mot «lower order thinking skills.» (Keane & Heinz, 2019, s. 17). Ein studie av Suárez et al. (2019, s. 7) viste at ungdomsskuleelevar som brukar meir tid, styrer tida godt og gjer alle leksene sine, presterer klart betre enn dei som brukar lite tid, vert lett distraherert eller ikkje fullfører leksene sine. Det er dei mest motiverte elevane, dei som legg størst innsats i matematikkfaget og som har størst tru på eigne ferdigheiter som er mest positive til matematikkleksar.

2.2 Heim-skule-samarbeid

Samarbeid mellom heim og skule spelar ei vesentleg rolle på læringsmiljøet, og er den dialogen som går føre seg mellom føresette og lærarar, og den hjelp, støtte og oppmuntring føresette gjev til eigne barn sin skulegang (Nordahl, 2010, s. 121). Den mellommenneskelege kvaliteten på heimen til eleven har enormt viktig påverknad for deira motivasjon, engasjement og læring (Ryan & Deci, 2017, s. 361). Barn og unge sin læring og utvikling bør vere hovudmålet for alt samarbeid mellom heim og skule, både med omsyn til læring i skulefag og den sosiale og personlege utviklinga (Nordahl, 2015, s. 25). Eleven skal vere i sentrum når føresette og lærarar møtast, og dei har ei felles oppgåve i ansvaret for barns læring og utvikling. I den overordna del av læreplanen står det om samarbeid mellom heim og skule: «Opplæringa skal skje i samarbeid og forståing med heimen, og samarbeidet skal bidra til å styrkje læringa og utviklinga til elevane.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vert også tydeleggjort at føresette har hovudansvaret for oppsedinga og utviklinga til barna, og at dei er dei viktigaste omsorgspersonane for deira barn. Kunnskapen som dei føresette sit med, kan skulen nytte for «å støtte danninga, læringa og utviklinga til eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette viser at skulen ser viktigheita av samarbeid med heimen, og at det er ulike føresetnader i heimen. Lekser er ikkje spesifikt nemnt i samarbeid mellom heim og skule, men det er fleire aspekt som kan vere viktig å ta med seg i avgjersla om lekser skal nyttast eller ikkje.

Vidare i overordna del av læreplanen om samarbeid mellom heim og skule står det at skulen har det overordna ansvaret for å ta initiativet til og leggje til rette for samarbeid, som inneber at å sørgje for at føresette får naudsynt informasjon og høve til å påverke skulekvardagen til barna. I Opplæringslova §2-3 a (1998) står det: «Skoleeigaren skal årleg informere elevane og foreldra til elevar under 15 år om reglane for fritak og om innhaldet i opplæringa.» I overordna del av læreplanen vert det også tydeleggjort at haldningar i heimen spelar ei viktig rolle:

Haldninga til skole i heimen er særskild viktig for engasjementet og skoleinnsatsen til elevane. Foreldre og føresette møter skolen med ulike behov, forventningar og meiningar om målet med skolen og praksisen i skolen. Det kan skape spenningar som

kan vere krevjande for skolen å handtere. Skolen må gi tydeleg uttrykk for kva han skal og kan tilby, og kva som er forventa av heimen. God og tillitsfull dialog er eit gjensidig ansvar. Skolen må likevel ta omsyn til at ikkje alle elevar har same høve til å få hjelp og støtte i heimen. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Elevar som har føresette som kan hjelpe dei med lekser, får betre resultat på karakterar i grunnskulen (Statistisk sentralbyrå, 2021). Dersom føresette har høve til å støtte eleven i arbeid med lekser, viser dei samstundes interesse for eleven si læring. Det vil også vere elevar som ikkje får hjelp til lekser frå dei føresette som mistar den viktige støtta. Der skulen har kjennskap til dette, kan det leggjast til rette med leksehjelp på skulen eller på andre måtar gje eleven fagstøtte.

2.2.1 Tre nivå innanfor samarbeid

Ut frå dei nasjonale føringane, altså opplæringslova og læreplanverket, kan ein seie at det eksisterer tre ulike nivå i samarbeidet mellom heim og skule:

1. informasjon
2. dialog og drøftingar
3. medverknad og medbestemming

Desse nivå samstemmer med inndelinga til Nordahl (2015, s. 27–28), sjølv om han har teke utgangspunkt i ein overordna læreplan som no er utgått. Informasjonsdeling kan vere at lærarar orienterar om korleis opplæringa går føre seg på skulen, og progresjonen til elevane, medan føresette fortel om barnas oppleving av skulen og om spesielle forhold som gjeld i heimen (Nordahl, 2015, s. 27). Når det gjeld dialog og drøftingar inneber det ein reell og sannferdig kommunikasjon mellom føresette og lærarar om forhold som gjeld eleven, undervisinga, læringsmiljøet og utviklinga av skulen. Det er særleg viktig at føresette opplev å verte høyrd og trudd, sær med tanke på mobbing, vald, diskriminering og trakassering, jamfør opplæringslova (1998).

Medverknad og medbestemming er gjerne det viktigaste nivået for samarbeid mellom heim og skule. Det handlar ikkje om at føresette skal bestemme åleine, men at heim og skule tek avgjersler saman. Eit godt samarbeid mellom heim og skule kan ikkje lite på informasjon

åleine; «Det klart beste samarbeidet realiseres gjennom et partnerskap mellom heim og skule som bygger på dialog og medvirkning frå både foreldre og lærere» (Nordahl, 2015, s. 29). Det er avgjerande at skule og heim har opne gode dialogar der ein saman vert einige gjennom felles avgjersler, for då kan samarbeid og samhandling for elevane si læring og utvikling realiserast (Nordahl, 2015, s. 28).

2.2.2 Tre typar samarbeid

Nordahl (2015, s. 30–32) gjer greie for 3 ulike typar for samarbeid mellom heim og skule:

1. det representative samarbeidet
2. det direkte samarbeidet
3. det kontaktlause samarbeidet

Førstnemnte handlar om at føresette skal ha ei stemme inn i skulen, og her i form av representantskap. I dette samarbeidet er enkelte føresette valt for å representere dei andre føresette på skulen eller i ein klasse. Alle skular har FAU, som er kort for Forelderådets arbeidsutval (Foreldreutvalgene, 2023). Alle føresette som har barn i skulen er automatisk del av Forelderådet. FAU består av éin eller fleire føresette eller representantar frå kvar klasse. Utvalet skal ha moglegheit til å påverke skulekvardagen og vere ein konstruktiv samarbeidspartnar for skulen, der dei kan kome med råd og innspel samt ta opp sakar på eige initiativ (Foreldreutvalgene, 2023).

Det direkte samarbeidet kan vere fysisk gjennom møte med føresette eller samtaletimar, men også gjennom skulens informasjonskanal, til dømes Teams, eller via e-post, telefon, sms, meldingsbøker eller anna. For at opplæringa kan leggjast til rette for barnet sine evner og føresetnader, er det avgjerande at det vert lagt stor vekt på det direkte samarbeidet, og at det vert følgt opp av både heim og skule (Nordahl, 2015, s. 31).

Det kontaktlause samarbeidet mellom heim og skule skjer i heimen der føresette snakkar, oppmuntrar eller støttar opp om skule og skulegang ved å til dømes spørje korleis barnet har hatt det på skulen og om hen treng hjelp med leksene. Det er viktig at dei føresette både gjev passiv støtte og aktiv hjelp til barna. Det er også viktig at dei syt for at barna har med seg det dei treng på skulen, både av klede, papir og bøker. Det kontaktlause samarbeidet kan

gå føre seg kvar einaste dag, noko som er ein fordel då det er mykje hyppigare enn det direkte samarbeidet. Denne typen samarbeid handlar mykje om kva det inneber å vere ein føresett i skulen. Kva type samarbeid som skjer mellom heim og skule varierer, og avhenger blant anna av kva for involvering dei føresette ønskjer å ha i barna sin skulegang.

2.2.3 Fire kriterium for betring av heim-skule-samarbeid

Nordahl (2015, s. 32–35) seier det er fire kriterium som kan nyttast for både å analysere og eventuelt forbetre samarbeidet mellom heim og skule:

1. formaliseringsgrad
2. felles mål
3. forpliktingar
4. felles avgjersler og grad av autonomi

Formaliseringsgraden seier noko om kvaliteten på samarbeidet. Eit kvalitativt godt samarbeid er avhengig av ein viss grad av formalisering i form av klare reglar for møteinnkalling, deltaking i møter, møteleiing, hyppigheit og gjennomføring av møter og annan form for informasjonsutveksling, kva møter og anna kommunikasjon skal dreie seg om, referat og liknande (Nordahl, 2015, s. 32–33). Dersom samarbeidet er prega av at partane tek kontakt med kvarandre med behov, er dette eit lite formalisert samarbeid. Eit meir formalisert samarbeid har reglar for når og på kva måte ein skal ta kontakt, og kva førespurnadane skal handle om. Til dømes kan dette vere at læraren kvar veke legg ut informasjon til dei føresette gjennom ein informasjonskanal, til dømes Teams, og at dei føresette tek kontakt ved både framgang og problem knytt til eleven sin læring og sosiale utvikling i skulen (Nordahl, 2015, s. 33).

Graden av felles mål er også avgjerande for kvaliteten på samarbeidet; om heim og skule har ulike mål for oppsedinga eller heilt ulike syn på verdien av skulegang, bidreg dette til eit lite føremålstenleg samarbeid og til at barn kan verte forvirra (Nordahl, 2015, s. 33).

Eksempler på dette vil være at lærerne legger opp til mye lekser og hjemmearbeid, mens foreldrene legger opp fritiden slik at barna ikke får muligheter til å gjøre hjemmearbeidet, eller at foreldrene er ettergivende overfor barnas atferd, mens

lærerne på sin side er svært autoritære. (Nordahl, 2015, s. 33)

I eit kvalitativt godt samarbeid mellom heim og skule prioriterer begge partar felles mål og aktivitetar; dei har eintydige felles mål for opplæringa og for barnas læring og utvikling, og dei er einige om kva kvar enkelt skal gjere for å realisere måla.

Forplikingar i samarbeidet handlar om i kva grad semje og avtalar mellom heim og skule vert følgt opp. Kvaliteten på samarbeidet er dårleg dersom føresette og lærarar ikkje realiserer det dei har vorte einige om. Det er viktig at dersom ein kontaktlærar har vore einig med dei føresette om at noko skal gjennomførast i opplæringa, so skal ikkje dette overprøvast av andre føresette eller skulen si leiing dersom det ikkje stridar mot andre vedtak og planar i skulen. Forpliking med føresette inneber difor lojalitet internt i skulen. Det er også forpliking for føresette ved at føresette som stiller høge krav til skulen, også må stille høge krav til seg sjølv og systematisk følgje opp det som det har blitt semje om (Nordahl, 2015, s. 34).

Til sist er også kvaliteten på samarbeid avhengig av forholdet mellom avgjersler og autonomi; dersom ein vil samarbeide, kan ein ikkje bestemme alt sjølv (Nordahl, 2015, s. 34). Å la andre få sleppe til på område der ein tidlegare har vore einerådande, er ikkje lett, men er naudsynt om føresette skal få medverknad i skulen. På same måte vil avgjersler tekne saman med lærarar innebere at føresette må gje slepp på noko av moglegheita for å kunne bestemme alt som går føre seg i heimen. Skulen og lærarane må vere bevisst i kva grad dei ska gje avkall på autonomi, og på kva for område i skulen føresette skal ha ein reell medverknad. Dersom skulen ikkje gjev slepp på noko autonomi der dei fleste avgjersler vert gjort av lærarar og skulen utan at føresette har nokon form for medverknad, vil vere eit svakt samarbeid mellom heim og skule (Nordahl, 2015, s. 34).

2.3 Tilpassa opplæring

I 1987 kom *Mønsterplan for grunnskolen* som avløyste normplanane av 1939 og *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Mønsterplan for grunnskolen blei revidert i 1987 til M87, fornya i 1974 til M74, erstatta av læreplanverket i 1997 til L97, deretter kunnskapsløftet i 2006 til LK06, og til sist revidert i 2020 til LK20, som

er vår gjeldande læreplan. Prinsippet om tilpassa opplæring starta ved Mønsterplanen av 1974 der det heitte:

Målet er å gjøre det mulig for den enkelte elev å utvikle sine egne muligheter gjennom hele skoletiden og i alle skolens fag. Den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 30)

Denne formuleringa var viktig for det la til rette for at alle elevar skulle få tilpassa sine behov, uavhengig av om dei var sterke eller svake i eit fag. Prinsippet om tilpassa opplæring har blitt bore fram av seinare læreplanar med noko ulike formuleringar og termar, men innhaldet har vore det same: skulen skal tilpasse seg elevane, ikkje omvendt (Imsen, 2020, s. 254).

I opplæringslova (1998) og privatskolelova (2003) heiter det at opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev. I januar 2023 kom *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutviklings i skolen* som skildra tilpassa opplæring som:

Tilpasset opplæring er ingen individuell rett for den enkelte eleven, men skal skje innenfor fellesskapet gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringa gjennom å variere arbeidsformene og de pedagogiske metodene, læremidlene og organiseringen og gjennom arbeidet med læringsmiljøet, læreplanene og vurderingene. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringa (Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa). (NOU 2023: 1, 2023, s. 31)

Dette viser korleis tilpassa opplæring er eit overordna prinsipp som gjeld alle elevar i norsk skule, der alle har rett til opplæring i samsvar med egne evner og føresetnader. Prinsippet inkludering gjeld alle elevar og er nært knytt til utvikling av ein skule for alle, der retten til utdanning er det primære. Inkludering handlar om deltaking i fellesskapet og individuell tilpassing samt likeverdige opplæring for alle, der alle opplever tilhøyrslø (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Prinsippet likeverd inneberer at alle er like mykje verd uansett føresetnader, og for å kome dette prinsippet i møte må opplæringa møte elevane sine

ulikheiter. Det må differensierast og tilpassast, der likeverdig opplæring er knytt til den enkelte elev sin eigenart.

2.3.1 Den nærmaste utviklingssonen

Den nærmaste utviklingssona er området mellom det eit barn kan greie å gjere åleine, og det som barnet får til med hjelp frå andre (Ness & Danielsen, 2020, s. 107). Når eleven i ein læringssituasjonen ikkje meistrar ei arbeidsoppgåve på eige hand, er eleven avhengig av hjelp frå nokon andre. «Hovedpoenget er at når en elev står overfor en oppgave eller et problem, kan eleven prestere bedre ved mediert assistanse enn uten assistanse, når vanskelighetsgraden på oppgaven ligger innenfor denne sonen» (Ness & Danielsen, 2020, s. 108). I amerikansk pedagogikk nyttar ein gjerne omgrepet «scaffolding», som tyder støttande undervising, om undervising i den nærmaste utviklingssona (Imsen, 2020, s. 202). Det grunnleggjande prinsippet er at den vaksne sin tilnærming i undervisinga skal vere omvendt relatert til eleven sitt kompetansenivå; desto fleire utfordringar, jo meir hjelp, støtte og rettleiing treng eleven, og desto større kompetanse, jo mindre hjelp er naudsynt å gje (Rogoff & Wertsch i Imsen, 2020, s. 202).

Trysnes & Skjølberg (2020, s. 55) fann i sin studie på lekser i samfunnsfag at lekser er nøydd å følgjast opp og tilpassast den enkelte eleven sitt nivå for å kunne gje læringsutbytte. Dersom elevane vert tildelt for mykje lekser kan det hemme prestasjon og verte kontraproduktivt, sjølv for elevar på vidaregåande (Cooper et al., 2006, s. 53). Elevar er positive til lekser i samfunnsfag og opplever i stor grad læringsutbytte, men berre når leksene vert følgt opp av lærarar ved tilbakemeldingar (Trysnes & Skjølberg, 2020, s. 56). Med andre ord tek lekser mykje tid dersom det skal ha effekt på læring, då mykje ansvar ligg på lærarane, og elevane sine lekser er nøydd til å verte følgt opp.

2.4 Motivasjon

Når ein skal setje ord på kva som er årsaka til våre handlingar, vår lidenskap, vår indre drivkraft og det vi brenn for, nyttar ein ofte omgrepet motivasjon. Motivasjon kan seiast å vere den stoda ein er i som aktiviserer oss og som fører oss i ein bestemt retning som

kjennes målretta og meningsfull for ein sjølv. Imsen (2020, s. 304) definerer motivasjon som «et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening».

Det eksisterer ei rekkje syn på og teoriar om motivasjon. Det mest grunnleggjande innanfor motivasjonspsykologi er skiljet mellom indre og ytre motivasjon (Diseth, 2023, s. 55). Kva form motivasjonen har, seier noko om kvar drivkrafta eller lysta til å gjere ein innsats ligg henne. Ytre motivasjon grunnar seg på konsekvensar av eigen åtferd, medan indre motivasjon grunnar seg på at åtferda i seg sjølv er motiverande. Imsen (2020, s. 305) seier at når aktiviteten, læringa eller arbeidsprosessen vert haldt ved like grunna interesse for saka, lærestoffet eller handlinga i seg sjølv, er dette indrestyrt åtferd; ein gjer noko fordi det opplevast som meningsfylt å halde på med det. Derimot om aktiviteten eller læringa vert haldt ved like grunna individet siktar mot ei lønning eller eit mål som eigentleg ligg utanfor saka, er dette ytrestyrt åtferd; eit gjeremål eller håp om framtidig lønning er kjelda til aktiviteten.

2.4.1 Sjølvbestemmingsteori

Sjølvbestemmingsteori, engelsk self-determination theory, er utvikla av dei to amerikanske professorane Richard M. Ryan og Edward L. Deci (Ryan & Deci, 2017, 2020).

Sjølvbestemmingsteori skil seg frå andre motivasjonstilnærmingar ved at dei legg vekt på ulike typar av og kjelder til motivasjon som påverkar kvaliteten og dynamikken av eins oppførsel. Sjølvbestemmingsteori seier at nokre formar for motivasjon er fullstendig frivillig, der ein reflekterer eins interesser og verdiar, medan andre er fullstendig eksterne, som når ein er tvungen og pressa til å gjere noko som ein ikkje finn verdien av (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Teorien poengterer at for at sunn utvikling skal utfolde seg, krev ein støtte for dei grunnleggjande psykologiske behova autonomi, kompetanse og tilhøyrsløse (Ryan & Deci, 2020, s. 1). Kort oppsummert seier sjølvbestemmingsteori at «Vi ønsker å mestre daglige aktiviteter (kompetanse), bestemme selv hvordan vi mestrer denne aktiviteten (autonomi) og å gjøre dette sammen med andre (tilhørighet)» (Diseth, 2023, s. 78).

Sjølvdbestemmingsteori er eit overordna teoretisk rammeverk som inneheld seks underteoriar: kognitiv evalueringsteori, heilskapleg integreringsteori, teori om årsaksorientering, teori om grunnleggjande psykologiske behov, teori om mål og relasjonsmotivasjonsteori. Alle teoriane skildrar på ulike måtar forholdet mellom indre motivasjon, ytre hendingar og psykologiske behov. I denne masteroppgåva ein djupare inn i kognitiv evalueringsteori og heilskapleg integreringsteori.

2.4.1.1 Kognitiv evalueringsteori – indre motivasjon og ytre hendingar

Kognitiv evalueringsteori, engelsk cognitive evaluation theory (CET), fokuserer på indre motivasjon og korleis ytre påskjøningar i det sosiale miljøet påverkar den indre motivasjonen hjå det enkelte menneske (Ryan & Deci, 2017, s. 123). Teorien skildrar korleis ei ytre hending har ein bestemt verdi for den som opplev hendinga. Verdien består av å vurdere eller evaluere i kor stor grad ei ytre hending verkar kontrollerande eller informerande (Diseth, 2023, s. 80). Hendinga kan også ha ingen innverknad på motivasjonen, også kalla amotivasjon. Amotivasjon er når det ikkje eksisterer noko form for motivasjon, der ein opplever å vere passiv, ineffektiv og føremålslaus (Ryan & Deci, 2017, s. 16). Ein vil ved amotivasjon oppleve ein likegyldigheit til oppgåvene eller den konsekvensen som kjem av å fullføre eller ikkje fullføre oppgåva.

Teorien spesifiserer at påskjøningar og tilbakemeldingar har to aspekt som er relevant for indre motivasjon. Når hendinga er kontrollerande, opplever ein ytre press eller overtyding mot eit spesifikt utfall, medan når hendinga er informerande stadfestar eller fremmar ein autonomi og kompetanse (Ryan & Deci, 2017, s. 130). Til dømes kan ein lærar seie til ein elev at dei er fornøgd med arbeidsinnsatsen deira og utfallet av den ved å skildre kva som var bra med eleven sin konkrete løysingsmetode. Ein slik tilbakemelding gjev informasjon om eigen kompetanse og støttar indre motivasjon. Derimot om læraren hadde sagt at dei var fornøgd med eleven fordi dei gjorde akkurat det som læraren bad hen om å gjere, kan det lett oppfattast som kontrollerande og svekke indre motivasjon. Informasjonsaspektet legg difor til rette for og støttar opp om indre motivasjon, medan kontrollaspektet, som pressar folk til å tenke, føle eller oppføre seg på bestemte måtar, reduserer den indre motivasjonen. Både kompetanse og autonomi er naudsynt for å oppretthalde indre motivasjon; hendingar som

negativt påverkar ein person si erfaring av autonomi eller kompetanse vil redusere indre motivasjon, medan hendingar som støttar oppfatning av autonomi og kompetanse vil auke indre motivasjon.

Miljø som legg mest til rette for indre motivasjon er dei som støttar opp dei grunnleggjande psykologiske behova for autonomi, kompetanse og tilhøyrsløse (Ryan & Deci, 2017, s. 160). Miljøet i klasserommet, klasseleiing og miljøet i heimen påverkar motivasjonen til elevar. Kvaliteten av eit mellommenneskeleg miljø har direkte innverknad på den indre motivasjonen til menneska i miljøet: når klimaet er informerande eller autonomi-støttande, er den indre motivasjonen høgare, men når klimaet er kontrollerande, er den indre motivasjonen lågare (Ryan & Deci, 2017, s. 165). Forsking har vist at ytre hendingar som påskjøningar, tilbakemeldingar, tidsfristar, val og observasjonar er sosiale hendingar som er innebygd i eit mellommenneskeleg klima med særskild tyding for eins grunnleggjande psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhøyrsløse (Ryan & Deci, 2017, s. 165).

Kognitiv evalueringsteori gjer også greie for «ego involvement» og «task involvement», som eg høvesvis har valt å omsetje til egosentrering og målretting. Egosentrering handlar om å ha ego-orienterte mål og er sjølvtiltidsrelatert press til å prestere godt, som til dømes sjølvkritisk perfeksjonisme. Egosentrering er indre personlege hendingar som opplevast som kontrollerande og svekkjer den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2017, s. 169). Mange er drivne av indre tankar av kva ein må eller burde gjere, og ein vert på den måten sin eigen kontrollerande sjef som ofte tek vekk glede og interessa frå ein aktivitet. I sosiale kontekstar kan egosentrering føre til at ein er avhengig av å gjere det bra eller at ein må leve opp til spesifikke standardar for at ein skal føle at ein har verdi som menneske. Ein kan også verte avhengig av andre si verdsetting av det ein gjer. Når ein er målretta har ein som mål å prestere, lære eller kjenne meistring ved slutten av aktiviteten. Dermed er ein indre motivert når ein er målretta, medan egosentrering er ein form for kontrollerande ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 168).

Med andre ord seier kognitiv evalueringsteori at indre personlege hendingar som har tyding for initiativ og regulering av åtferd kan variere i funksjonell tyding. Indre informerande hendingar er dei som legg til rette for indre motivasjon «by facilitating internal perceived locus of causality and perceived competence» (Ryan & Deci, 2017, s. 169–170). «Locus of

causality» kan omsetjast til årsaksstad og tyder årsaka eller grunnen for å gjere noko. Dermed legg indre informerande hendingar til rette for kompetanse og indre motivasjon. Indre kontrollerande hendingar er dei som opplevast som press mot spesifikke utfall og legg til rette for ein ytre oppfatta årsaksstad, og dermed svekkjer den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2017, s. 170). Dei indre amotiverande hendingane er dei som bringer fram eins inkompetanse og manglande evne til å oppnå ønska resultat, og dermed svekkjer både indre og ytre motivasjon.

Ryan & Deci (2017, s. 175) poengterer at fleire studiar har vist at ein lærer mykje meir under forhold som fremmar indre motivasjon enn under forhold som fremmar ytre motivasjon. Indre motiverte elevar vil prosessere informasjon grundigare eller med meir generell interesse. Dette er også ein fase som er meir tilfredsstillande for den som opplever det. Bruk av ytre kontroll for å motivere prestasjon på ein interessant eller kompleks aktivitet fører til at personar rettar fokuset og tek snarvegane til ytre utfall framføre å ta interesse av og ha eit meir engasjement for aktiviteten i seg sjølv (Ryan & Deci, 2017, s. 175). Samtidig viser dette seg for indre kontrollerande hendingar; personar som angrip ei oppgåve med egosentrisk mentalitet viser mindre forståing og lagring av kunnskap enn dei som er målretta.

2.4.1.2 Heilskapleg integreringsteori – ytre motivasjon og internalisering


Heilskapleg integreringsteori, engelsk «organismic integration theory», er konsentrert rundt dei ulike formane for ytre motivasjon og dei tilhøyrande årsakene og utfalla (Ryan & Deci, 2017, s. 179). Sentralt i teorien er internalisering og integrering som kan resultere i fire ulike formar for motivasjonsregulering: ytre regulering, introjeksjon, identifikasjon eller integrasjon. Alle dei fire sortane varierer i grad av autonomi samt i deira påverknad på opplevingar og åtferd. For å skilje sortane frå kvarandre ser ein på internalisering. Internalisering er definert som prosessen med å ta inn verdiar, tru eller åtferdsreguleringar frå ytre kjelder og forme dei til sine egne. Vidare utdjupa tyder dette at ein assimilerer reguleringa eller verdien og integreringa med andre verdiar, åtferder, haldningar og kjensler som sit i ein sjølv eller som ein har internalisert. Dermed, når ein regulering som originalt var sosialt overført vert internalisert, vil det samstemme med andre aspekt av eins egne verdiar og personlegdom, og ved å iverksette det vil ein oppleve autonomi (Ryan & Deci, 2017, s.

182).

Effektiv internalisering er høgst relevant for å tilfredsstille behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2017, s. 183). Behovet for tilhøyrse spelar ei sentral rolle for internalisering. Når barn og unge er trygt tilknytt deira føresette, er det meir sannsynleg at dei internaliserer rettleiing og verdiar frå deira føresette; men dei som føler avstand eller er lausrivne frå deira føresette vil derimot internalisere verdiane til jamaldrande eller familiære subkulturar som dei føler eller ønskjer å føle seg tilknytt til (Ryan & Deci, 2017, s. 183).

Ein sentral dimensjon i teorien er autonomi-kontroll-kontinuumet som skil dei ulike sortane motivasjonsreguleringane frå kvarandre. Når motivasjonen er autonom, er åtferda oppfatta som uttrykt frå eins indre sjølv. I kontrast vil åtferd innan kontrollert motivasjon vere når ein kjenner seg eksternt eller internt pressa eller tvungen til å handle. Eksempelvis er ein kontrollert dersom motivasjonen til å handle baserer seg på kjensla av å vere pressa av eksterne personar eller krefter til å handle på måtar som stridar med eins sjølvkjensle. Skiljet mellom autonom og kontrollert motivasjon stamma frå empirisk forskning på indre motivasjon, men sjølvbestemmingsteorien seier at ytre motivasjon kan vere meir eller mindre indrestyrt; dermed er det graden av internalisering som reflekterer i kva grad åtferdsreguleringane er autonome eller kontrollerte (Ryan & Deci, 2017, s. 14, 2020, s. 2).

Tabell 2.1: Inndeling av motivasjon

Inndeling av motivasjon i følgje heilskapleg integreringsteori						
Åtferd	Ikkje indrestyrt					indrestyrt
Type motivasjon	Amotivasjon	Ytre motivasjon				Indre motivasjon
						
Reguleringsform	ingen	Ytre regulering	Introjeksjon	Identifikasjon	Integrasjon	Indre regulering
Oppfatta årsaksstad	upersonleg; verken indre eller ytre	ytre	noko ytre	noko indre	indre	indre
Regulerande prosessar	Ingen relevans eller formålslaus Mangel på oppfatta kompetanse, Mangel på verdi Mangel på kontroll	Ytre konsekvensar Påskjøningar eller straff Ytre kontroll «pliktoppfyllande»	Sjølvkontroll Egosentrering Fokus på stadfesting frå ein sjølv og andre	Personleg tyding Bevisst verdsetting av aktivitet Sjølvalidering av mål	Tilfreds Bevisstgjering Åtferd i samsvar med eigen sjølvopfatning	Interessere Glede Ibuande tilfredsheit

Norsk omsetjing og tolking av tabellen frå Ryan & Deci (2017, s. 193).

Som vist i figur 1 skildrar heilskapleg integreringsteori korleis overgangen mellom kontrollerte og autonome former for motivasjon er ein internaliseringsprosess som går føre seg frå ytre regulering og introjeksjon til identifikasjon og integrasjon (Diseth, 2023, s. 96). Ytre regulering er definert ved opplevinga eller oppfatninga av at ein oppfører seg grunna ytre faktorar; ein vil berre prestere når det er ein forventning om at den ytre påverknaden er i kraft (Ryan & Deci, 2017, s. 184). Eins åtferd avhenger av påskjøningar eller straff: ein opptreer fordi ein forventar ein konsekvens. Problemet med ytre regulering er ikkje inaktivitet, fordi større påskjøningar eller straffar kan kontrollere åtferda; men problemet er heller mangel på vedlikehald fordi utan forventinga på plass, vil ikkje åtferda halde fram

over tid. Samstundes opplever ein ved ytre regulering at åtferda er instrumental og utan personleg verdi, som ofte leier ein til å gjennomføre med minst anstrenging og mindre fokus på kvalitet (Ryan & Deci, 2017, s. 185). Ved introjeksjon kan ein til ein viss grad frigjere seg frå ytre påverknader; ein opplever ein indre kontrollerande kraft som seier at ein burde eller må gjere noko eller so møter ein angst og sjølvnedsetting (Ryan & Deci, 2017, s. 185). Samstundes kan ein oppleve former for sjølvtilitt og kjensle av stoltheit dersom ein klarar å prestere i samsvar med sine indre krav. Ein held ut litt meir ved introjeksjon enn ved ytre regulering fordi det er basert på emosjonar og indre påverknader framføre å vere avhengig av ytre påverknader eller overvaking; ditt indre deg dømmer og evaluerer kva for ytre påverknader ein skal handle etter (Ryan & Deci, 2017, s. 185). Samstundes kan egosentrering fremje introjeksjon.

Identifikasjon er definert ved ein bevisst tilslutning av verdiar og reguleringar; det er personleg viktig for ein sjølv det ein gjer (Ryan & Deci, 2017, s. 187). Regulering gjennom identifikasjon er meir autonom eller frivillig enn gjennom ytre regulering eller introjeksjon; ein opptretr ikkje berre ved å lytte til ytre eller indre kontrollering, men grunna trua på at aktiviteten er personleg viktig og har verdi (Ryan & Deci, 2017, s. 188).

Integrasjon er den mest autonome forma for ytre motivasjon; ein reflekterer over om det stemmer overeins med seg sjølv, og kan potensielt modernisere eigne verdiar, samt oppleve ein meir heilhjarta tilslutning til åtferda (Ryan & Deci, 2017, s. 188). Integrerande regulering fører til høgst stabile og modne former for sjølvregulering som tillèt ein fleksibel rettleiing av eigne handlingar. Når ytre motivasjon er integrert, vert det ikkje vanlegvis transformert til indre motivasjon fordi det inneheld instrumental natur. Det som skil integrasjon frå indre regulering er at integrasjon involverer å gjere aktivitetar fordi dei er viktig for eller samstemmer med eigne mål og verdiar, medan indre regulering involverer å gjere aktivitetar fordi aktiviteten er interessant og kjekk (Ryan & Deci, 2017, s. 197). Indre motivasjon er altså ein annan type motivasjon der ein opplever interessedesking og tilfredsstilling medan ein utfører aktiviteten, og målet er glede i aktiviteten, so naturlegvis spelar framtida lite rolle i refleksjon kring engasjementet i oppgåva (Ryan & Deci, 2017, s. 198).

2.4.2 Lært hjelpeløyse

Innanfor sjølvbestemmingsteori kan amotivasjon ta fleire former. I den første forma vel ein å ikkje utføre ei handling fordi ein føler at ein ikkje kan effektivt gjennomføre handlinga, og kan kome som eit resultat av at ein trur eller oppfattar at ingen kan eller klarar under nokon tilhøve å kontrollere utfall. Dette vert kalla for «universal helplessness» eller lært hjelpeløyse (Ryan & Deci, 2017, s. 16). Elevar som har lært hjelpeløyse heng seg opp i kjensla av at dei ikkje er god nok når dei mislukkast, og dersom dei lukkast «attribuerer dei gjerne det til ytre forhold, som flaks eller hjelp frå andre.» (Manger, 2020, s. 170). Desse elevane held seg vekke frå situasjonar der dei kan praktisere og forbetre seg, og har ei grunnleggjande pessimistisk haldning til læring. Lært hjelpeløyse vert påverka av fleire ulike miljø og forhold, og vert godt skildra av Manger:

For å skjønna lært hjelpeløyse hos menneske må ein både ha innsyn i objektive forhold i desse personane sine oppvekstmiljø (kor kontrollerbare resultata verkeleg er eller har vore) og subjektive opplevingar av kontroll (kor kontrollerbare personen opplever at resultata er). Det første heng mellom anna saman med kva kontroll andre har hatt over livet deira (t.d. autoritære foreldre, lærarar, eller undertrykkjande regime), og kva tilbakemeldingar dei har fått når dei har lukkast (t.d. mangel på oppmerksmd, sarkasme eller kritikk). Dei subjektive opplevingane utviklar seg over tid og er påverka av dei objektive vilkåra i fortid eller notid. (Manger, 2020, s. 171).

Dette viser kor stor rolle både føresette og lærarar har på barna si motivasjon. Difor er det viktig at dei er bevisste i deira handlingar, og at samarbeid og kommunikasjon mellom heim og skule har stor fokus.

2.4.3 Oppleving av samanheng

Den israelsk-amerikanske sosiologen Antonovsky (1987/2012) introduserte «sense of coherence», som på norsk kan omsetjast til oppleving av samanheng. Fokuset ligg på kva er det som fremjar god helse og gjev auka meistring og velvære, og handlar om haldningar til å takle stress og uventa forhold (Lønne, 2022). Dersom ein har ei sterk oppleving av samanheng vert ein motivert for å handtere stressande situasjonar, har trua på at ein forstår

situasjonen og har ressursar tilgjengeleg. Antonovsky (1987/2012, s. 41) seier det er tre kjernekomponentar i oppleving av samanheng: forståing, handsaming og meining. Oppleving av samanheng er ein global innstilling som uttrykkjer i kva grad ein har ein gjennomgåande, varig, men òg dynamisk kjensle av tillit til at

1. stimuli som kjem frå indre og ytre miljø, er strukturerte, føreseielege og forståelege
2. ein har ressursar nok til rådvelde til å kunne takle krava som stimuliane stiller
3. krava er utfordringar som det er verd å engasjere seg i

Førstnemnte handlar om i kva grad ein opplev at stimuli som ein vert utsett for i det indre eller ytre miljø, er kognitiv forståelege, som velordna, samanhengande, strukturert og klar informasjon framføre støy, som opplevast kaotisk, uorganisert, tilfeldig, uventa og uforståeleg (Antonovsky, 1987/2012, s. 41). Dersom ein har høg forståing, forventar ein at stimuli som ein møter i framtida er føreseieleg, eller viss dei kjem overraskande at dei i alle fall kan plasserast i ein samanheng og forklarast. Nummer to, handsamingskomponenten, går ut på i kva grad ein opplev å ha tilstrekkelege ressursar til rådighet til å kunne takle krava ein vert stilt ovanfor av stimuliane. Til rådighet kan tyde ressursar ein har kontroll over, eller som vert kontrollert av nokon andre som ein kjenner ein kan stole på og har tillit til. Når ein har ein sterk oppleving av handsaming, kjenner ein ikkje at ein er eit offer for omstenda eller at livet har behandla ein urettferdig. Den siste komponenten er meining, som handlar om i kva grad ein kjenner at livet er forståeleg reint kjenslemessig, at i alle fall nokon av problema og krava i livet er verd å bruke krefter på, at dei er verd engasjement og innsats, at dei er utfordringar som ein tek på strak arm, og ikkje belastningar som ein helst ville ha vore utan (Antonovsky, 1987/2012, s. 41).

2.4.4 Elevars motivasjon for lekser

«Skulefagleg motivasjon ... er påverka av elevane sine forventningar om å meistra oppgåvene og tolkingane deira av årsakene til at det gjekk som det gjekk.» (Manger, 2020, s. 155). I den overordna delen av læreplanen kjem det fram at «Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres

alder, modenhets- og funksjonsnivå.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Motivasjon for å læra inneber noko meir enn lyst til å læra. Det handlar om den mentale innsatsen til eleven. Å lesa ein tekst ti gonger kan indikera at eleven held ut, men læringsmotivasjon viser seg mellom anna gjennom meir aktive studiestrategiar, slik som oppsummeringar, refleksjon over dei grunnleggjande ideane i faget og samanfattingar av ideane med eigne ord (Manger, 2020, s. 156).

I følgje Katz et al. (2013, s. 116) er det elevane si meistringstru som påverkar typen motivasjon, som igjen påverkar nivået av prokrastinering. Der eleven har lite tru på å kunne meistre oppgåvene, fører det gjerne til vanskar med å kome i gang med lekser, samt argumentasjonar med føresette for å sleppe unna å arbeide med lekser. Arbeid eller kurs med fokus på å redusere prokrastinering skal kunne forbetre elevane si meistringstru og hjelpe dei å internalisere autonome typar motivasjon (Katz et al., 2013, s. 116). Typen motivasjon som elevane har, endrar forholdet mellom meistringstru og prokrastinering; elevar som er autonomt motivert prokrastinerer meir når dei har lågare meistringstru. Høgare meistringstru åleine er ikkje nok til å redusere prokrastinering med mindre det samstundes er til stades ein autonom type motivasjon (Katz et al., 2013, s. 116).

2.4.5 Føresette si rolle i deira barns motivasjon

Føresette har ein stor påverknad på deira barns motivasjon for skulen (Ryan & Deci, 2017, s. 361). Når føresette vier tid, merksemd og ressursar til deira barn sine læringsaktivitetar samtidig som dei er autonomistøttande, bidreg dei til barn sine prestasjonar i skulen (Ryan & Deci, 2017, s. 362). Amzalag (2021, s. 162) viser til at det eksisterer to typar involveringsmetodar føresette nyttar i møte med barna deira sine leksene:

1. involvering der dei føresette er avhengig av barna deira til å førebu leksene og som gjev støtte når dei vert bedd om det,
2. og involvering karakterisert som tilsyn og kontroll.

Kikas et al. (2022) skil føresettinvolveringa i leksearbeidet på same måte, men kallar det støttande eller kontrollerande hjelp. Det vert karakterisert som støttande hjelp når dei føresette svarar på barnet sine førespurnadar eller oppførsel, gjev naudsynt hjelp og

diskuterer oppgaver og løysingar. Ved støttande hjelp tek dei føresette omsyn til elevane sine personlege eigenskapar og miljømessige fordelar (Kikas et al., 2022, s. 3).

Kontrollerande hjelp vil seie at føresette leiar barnet mot eit spesifikt utfall ved å gje kommandoar eller direktiv; den føresette let ikkje barnet verte utfordra og klarar ikkje å kjenne att barnet sitt evnenivå (Kikas et al., 2022, s. 3). Dette samsvarar med sjølvbestemmingsteorien til Ryan & Deci.

Dinkelmann & Buff (2016, s. 129) fann at når dei føresette involverer seg i barnas skularbeid, tek dei omsyn til barna deira sine føresetnader. Samtidig viser andre studiar at hyppig leksehjelp frå føresette er negativt assosiert med elevane sine akademiske prestasjonar (Moroni et al., 2015, s. 427). Dinkelmann & Buff (2016, s. 129) peikar på at barna sine oppfatningar og tolkingar av deira føresette sine læringsrelaterte støtte, er avgjerande med omsyn til eleven sin prestasjonsmotivasjon og prestasjon i skulen. Samstundes seier Grijalva-Quiñonez et al. (2020, s. 133) at elevane sine faglege eigenskapar påverkar føresette sin involvering. Når elevane oppfattar føresettinvolveringa som støttande, vert det positivt assosiert med elevane sine prestasjonar. Derimot om elevane oppfattar føresettinvolveringa som påtrengande eller kontrollerande i leksearbeida, vert deira hjelp negativt assosiert med elevane sine prestasjonar (Moroni et al., 2015, s. 427).

3 Metode

I dette hovudkapittelet vil eg presentere kva metode som er nytta for å kartleggje haldningar til og oppfatningar av lekser av både elevar og føresette. Først vil det gjerast greie for kva for vitskapsteoretisk forankring og rolle ein har hatt som forskar i denne studien. Deretter vert det gjort greie for kva kvantitativ metode er for noko, og kvifor dette er nytta i denne studien. Det vil også verte grundigare gjennomgått val av forskingsdesign og på kva måte data har vorte samla inn og analysert. Til sist vert reliabilitet, validitet og forskningsetikk presentert og diskutert.

3.1 Vitskapsteoretisk forankring

Vitskapsteori representerer ei uorganisert, tverrfagleg rørsle eller aktivitet der forskjellige grunntankar eller hovudprinsipp om vitskap og aktivitetane rundt vitskap er debattert (Kovac, 2023, s. 23). Vitskapsteori er samansett av mange forskjellige perspektiv på korleis menneske tenker og burde tenke om kunnskap og det å forstå verda i si heilheit (Kovac, 2023, s. 24). Forsking har som eit mål om å bringe fram kunnskap om røynda, korleis den ser ut og korleis ting heng saman. Positivisme og hermeneutikk kan sjåast på som vitskapsteoretiske hovudtradisjonar, men særleg to nye vitskapsteoretiske retningar har stått sentralt innanfor samfunnsvitskaplege fag dei seinare åra, nemleg kritisk realisme og sosialkonstruksjonisme (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 175,196,200).

Disse retningene blir ofte betraktet som svært forskjellige når det gjelder hvilke svar som gis på grunnleggende spørsmål omkring hva som eksisterer eller hvordan virkeligheten er (ontologi), hva kunnskap er og hvilke muligheter vi har for å få viten om virkeligheten (epistemologi), og hvordan vi samler inn og analyserer kunnskap (metodologi). (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 200–201)

Kort sagt er epistemologi teori om kunnskap, medan ontologi er teori om røynda. Ontologi handlar om kva verda er, og kva som er essensen av tinga i denne verda, inkludert menneske og menneskelege relasjonar; kva er, kva finst, og kva er relasjonen mellom desse grunnleggjande elementa som finst? (Kovac, 2023, s. 29). Ontologi er ein filosofi om kva som eksisterer og kva vi egentleg kan skaffe oss informasjon om, altså eit verdssyn (Høgheim, 2020, s. 21). Epistemologi kjem frå dei greske orda epistêmê og logos som tyder høvesvis kunnskap og teori om (Høgheim, 2020, s. 19). Epistemologi er også kjent som erkjeningsteori og handlar om alle spørsmål og dilemma knytt til omgrepet kunnskap og kor sann kunnskap vi kan få om røynda utanfor oss sjølve (Al-Saadi, 2014; Høgheim, 2020, s. 19; Kovac, 2023, s. 28; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Kva er kunnskap, kva er kunnskap basert på, kva er god kunnskap, kven kan ha kunnskap, korleis oppstår kunnskap, kva kan vi vite noko om, og ikkje minst kva kan vi aldri vite noko om, er sentralt i epistemologiske diskusjonar (Al-Saadi, 2014; Kovac, 2023, s. 28). Sjølve ordet kunnskap er ikkje heilt presist og kan tyde mange ting; «fra logisk kunnskap (kognitivt basert) til mer følt/erfart kunnskap (følelsesbasert), eller fra kunnskap om 'hva' til kunnskap om 'hvordan'» (Kovac, 2023, s. 28).

Eit epistemologisk utgangspunkt i vitenskaplege metodar er knytt til bruk av truverdige litteratur, tilarbeiding av kjelder og kunnskapsbaserte uttrykk (Kovac, 2023, s. 28). Nemninga kritisk realisme vert nytta om kombinasjonen av ontologisk realisme og epistemologisk relativisme, medan sosialkonstruksjonisme er eit ontologisk standpunkt og er i stor grad påverka av fenomenologien (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 201,206).

3.1.1 Forskarrolla og kritisk realisme

Hvilken rolle forskeren spiller i forskningsprosessen, er et av de store spørsmålene innenfor samfunnsvitenskapelig kunnskapsproduksjon og knytter an til utfordringer i forhold til representativitet (relasjonen mellom «tekst og «virkelighet») og legitimering (i hvilken grad kan man hevde at en bestemt framstilling av forskningsresultatene er gyldige, og gyldigere enn andre framstillinger?) (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 207)

Kva forskingsmetode ein vel og kva for vitenskapsteoretisk perspektiv ein har, påverkar forskinga. I denne masteroppgåva vert det nytta kvantitativ metode og spørjeskjema, og ein forskar frå ein kritisk-realistisk ståstad. Kleven & Hjordemaal (2018, s. 201) skildrar korleis kritisk realisme hevdar at røynda består av tre nivå:

1. det verkelege: grunnleggjande mekanismar eller strukturar
2. det faktiske: strukturane genererer ei hending
3. det empiriske: hendingane vert registrert og persipert

Kritiske realistar oppfattar kausalitet som eit komplekst fenomen som opererer på fleire nivå; når ei hending oppstår skjer det som eit resultat av komplekse samspel mellom ulike årsaksfaktorar (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 202). Ein kan altså sannsynleggjere om noko vil skje som ei følge av opplyste årsaker, men ein kan ikkje føresjå eller grunnge verknader av bestemte årsaker, fordi årsakene er veva inn i kvarandre og let seg ikkje isolere i forhold til kvarandre utan at ein vrir eller forenkler røynda si samansette natur (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 202). I kritisk realisme finst det altså ei objektiv røynd og ei oppfatta røynd; vi kan anta at det vi forskar på eksisterer ute i verda, men vi har ikkje naudsynt direkte tilgang på denne objektive røynda (Høgheim, 2020, s. 32). Med andre ord seier kritisk realisme at det eksisterer ei røynd uavhengig av våre omgrep om den, altså at det finst éi

røynd, men mange moglege perspektiv og teoriar om korleis den er bygd opp og fungerer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 203). I dette masterprosjektet vil det vere vanskeleg å trekkje direkte konklusjonar ut frå spørjeskjema då det er so mange aspekt som heng saman med lekser. Ut frå svara som kjem fram i spørjeskjema, kan ein kome med truverdige påstandar, men det er samansett, og ein kan sjeldan utelukka noko utan at ein må vri eller tolke spørsmåla opp mot teori.

Det eksisterer ikkje éi bestemt oppfatning av røynda som er rett, men éi røynd med mange moglege perspektiv og teoriar om korleis den er bygd opp og fungerer. Samstundes kan ein setje ulike paradigme opp mot kvarandre, samanlikne og avgjere kva for ein som gjev ei mest sannferdig skildring av røynda; med andre ord er det den teorien som har størst forklaringskraft eller som har fleire aspekt ved det ein studerer som vinn fram (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 203). Det vil difor ideelt sett vere mogleg å utvikle gyldig kunnskap om røynda, sjølv om eins kunnskap alltid vil kunne problematiserast. Gyldig kunnskap om røynda oppstår i ein historisk og sosial samanheng og er difor sosialt konstruert, men det tyder ikkje at røynda i seg sjølv er det. Sosiale fenomen er omgrepsavhengige, men ikkje omgrepsdeterminerte. Sjølv om vi kan ha ulike definisjonar av kva det vil seie å til dømes vere undertrykt, vil sjølv fenomenet eksistere uavhengig av dei nemningane vi nyttar (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 203).

Ettersom vi kan utvikle kunnskap om dei skjulte mekanismane og strukturane som utgjer røynda, har det vesentleg tyding å finne ut korleis ein kan gjere dette, altså kva for forskingsmetodologiske utfordringar ein står ovanfor som forskar. Kritiske realistar meiner at abduksjon er ein eigna metode til å få fram og analysere strukturane. I praksis vil dette seie at ein vekslar mellom teorilada empiri og empirilada teori. Ein går fram og tilbake mellom teori og observasjon inntil ein kan kome fram til ein konklusjon. «Jo flere inngangsvinkler vi har til virkeligheten, dess mer har vi mulighet til å fange opp. ... Forskning kan altså drive forskning framover, selv om absolutt objektiv kunnskap ikke er mulig.» (Høgheim, 2020, s. 32). Nettopp difor er dette vitskapelege perspektivet relevant for denne masteroppgåva. I denne masteroppgåva vil ein ikkje direkte kunne trekkje konklusjonar om motivasjon i samband med lekser ut i frå eit spørjeskjema, men ein må sjå på heilheita og finne fleire aspekt eller mekanismar som heng saman og kople dette opp mot teori før ein kan kome med pålitelege påstandar.

Frå ein kritisk-realistisk ståstad finn ein ikkje fram til éi sanning eller konklusjon i analyseringa, men ein kan trekkje konklusjonar ut frå å samanlikne dei mange ledda frå spørjeskjema opp mot ulik teori (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). I dette masterprosjektet vil det difor vere føremålstenleg å vere open for fleire tolkingar, samt vege teori opp mot kvarandre for å kome fram til påstandar med sterk forklaringskraft. I analyseringsdelen vil eg som forskar vere innstilt på at det eksisterer ei røynd som vi oppfattar ulikt, både som føresett og elev. Ein må difor vege spørsmåla opp mot kvarandre, og argumentere for kva grad ein kan samanlikne svara. Gjennom to ulike spørjeskjema til føresette og elevar er målet å få eit større representativ bilete av røynda, eller frå ein kritisk-realistisk ståstad: fleire perspektiv på røynda. Målet er å samanlikne føresette og elevars meiningar for å kome fram til eitt perspektiv eller ei forklaring som fleirparten kan vere samde om at røynda representerer.

3.2 Kvantitativ metode

Metode er eit reiskap; ein framgangsmåte for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap og innanfor eit felt (Larsen, 2017, s. 17). Gjennom dette studiet er det nytta samfunnsvitskapleg forskingsmetode, noko ein må nytte dersom ein skal forske på kva som skjer i skulen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Metode kjem frå det greske *methodos* som tyder å følgje ein bestemt veg mot eit mål, der målet er kunnskap (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16; Gleiss & Sæther, 2021, s. 29; Høgheim, 2020, s. 27). Ved samfunnsvitskapleg metode må ein operasjonalisere, det vil seie definere og konkretisere, og fortolke fenomen for å kunne forstå det ein studerer (Larsen, 2017, s. 17).

Det er vanleg å skilje mellom to hovudtypar metode: kvantitativ og kvalitativ (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 22; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Gleiss & Sæther, 2021, s. 29; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21; Larsen, 2017, s. 25; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Ein slik inndeling er likevel eit eksempel på upresis bruk av omgrep; mange metodar for datainnsamling er ikkje i seg sjølv anten kvantitative eller kvalitative, men kan nyttast på begge måtar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 29). Forskjellen mellom bruken av dei handlar hovudsakleg kor mykje ein har strukturert datamaterialet på førehand; om kategoriane ein nyttar til å analysere og strukturere datamaterialet er fastsett (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30).

Kort og forenkla skildra tek kvantitative metodar føre seg harddata som er informasjon som kan teljast, medan kvalitative metodar har mjukdata som oftast er i form av tekst og kan ikkje festast til tal og seier noko om eigenskapane hjå undersøkingspersonane (Larsen, 2017, s. 25). I denne masteroppgåva er det nytta kvantitativ forskingsmetode, noko som er best eigna til å få fram data som rettar seg mot problemstillinga. Ein kvantitativ tilnærming eignar seg godt for å kartleggje og gje ein oversikt over eit større utval (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Kvantitative innsamlingsmetodar føreset at problemstillinga er presis og avgrensa, og er relativt lukka former for datainnsamling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165).

3.2.1 Spørjeskjema

I denne masteroppgåva er det nytta kvantitativ forskingsmetode og spørjeskjema for å samle data. Omgrep som spørjeundersøking, meiningsmåling, survey og spørjeskjema vert ofte brukt om kvarandre (Frønes & Pettersen, 2021, s. 168). I kvantitativ forskning er spørjeskjema ein av dei mest etablerte metodane for å samle inn data (Kovac, 2023, s. 73). Enkelt sagt vert spørjeundersøkingar nytta til to formål: å samle inn data for å utforske fenomen og samanhengar som kan eigne seg til å gå vidare med i meir djupe undersøkingar, eller ta med forskingsspørsmål som har kome til overflata i ein mindre studie, til fleire respondentar for å få eit bilete av heile populasjonen (Frønes & Pettersen, 2021, s. 171).

Vanlegast vert innhaldet i eit spørjeskjema formulert som lukka spørsmål eller påstandar. Svaralternativa varierer med tanke på målnivået som vert brukt. Til dømes vert kjønnsidentitet målt som ein kategorisk variabelt på nominalt nivå, alder vert målt som ein demografisk variabel på ordinalt nivå, og motivasjon, som ein teoretisk variabel, vert måla som kontinuerlege variablar med svaralternativ (Kovac, 2023, s. 73). Det er mogleg å nytte opne svaralternativ i spørjeskjema, men dette vert sjeldan nytta grunna vanskar med å analysere svara (Kovac, 2023, s. 73).

I denne masteren ser ein på latente variablar, altså variablar som ikkje er observerbare, men som kan målast og undersøkast indirekte gjennom andre indikatorar (Frønes & Pettersen, 2021, s. 173). Ein kan ikkje observere eller måle leksepraksis i sin heilheit, men det er mogleg å undersøke viktige sider ved leksene gjennom indikatorar og indirekte mål. Kven ein nyttar

som respondentar for å undersøke leksepraksisen, avhenger av kva ein vil undersøke og kva ein ønskjer å rette søkelyset mot. I denne masteren er det som nemnt fokus å sjå på lekser ut frå perspektivet til føresette og elevar, og kva for samanhengar det er mellom desse to. Gjennom spørjeskjema er det mogleg å finne ut om elevane får hjelp frå føresette, eller i kva grad dei opplev å prestere som følgje av leksene, samstundes som ein kan sjå om det er einigheit i svara til elevar og føresette. Spørjeskjema er nytta som metode fordi ein ønskjer å skildre samanhengen for ei større gruppe menneske, og som viser eit meir heilskapleg bilete av røynda.

3.3 Val av metode

Paragraf 3 avsnitt 6 i forskrift om rammeplan for grunnskulelærerutdanninga for femte til tiande trinn tilseier at ein som masterstudent skal gjennomføre forskingsarbeid som er profesjonsretta og praksisorientert (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne masterstudien har hatt som føremål å dekkje desse føringane på best mogleg måte. Lekser er eit drøftingstema i norsk skule, og høver difor godt som tema inn i profesjon og praksis. Når det kjem til metode, er det ut frå eit kritisk-realistisk ståstad kome fram til å nytte spørjeskjema. I dette underkapittelet vil det gjerast greie for populasjon og utval, spørjeskjema si oppbygging, datainnsamling, samt databehandling og analysering.

3.3.1 *Populasjon og utval*

I denne masterstudien er det utforma to ulike spørjeskjema, eitt til ungdomsskuleelevar og eitt til føresette. Populasjon viser til heile gruppa av menneske ein kunne i utgangspunktet ha forska på, men ein kan nesten aldri forske på heile populasjonen ein ønskjer å seie noko om (Høgheim, 2020, s. 121). Populasjonen i denne studien vil då vere alle elevar på ungdomstrinna i Noreg og alle føresette til elevar på ungdomstrinna. Ettersom det ikkje går an å forske på kvar enkelt individ i populasjonen, må ein velje eit utval. Eit utval består av dei menneska som faktisk deltek i den aktuelle forskinga. Mellom utval og populasjonen ligg målpopulasjonen, som er dei menneska frå populasjonen ein har tilgjengeleg rundt seg. Utvalet bør vere mest mogleg likt målpopulasjonen viss ein har ambisjon om å generalisere

resultata (Kovac, 2023, s. 66). Når ein generaliserer slutningane jobbar ein for at utvalet skal vere so representativt som mogleg for populasjonen, der utvalet bør vere mest mogleg likt populasjonen, med unntak av tal på individ (Høgheim, 2020, s. 121). Generalisering vert nokre gonger omtala som ekstern validitet og handlar om kva for validitet funna og konklusjonane har utover sjølve undersøkinga (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207).

Det finst hovudsakleg to utvalsstrategiar, sannsynsutveljing eller ikkje-sannsynsutveljing (Frønes & Pettersen, 2021, s. 187; Kovac, 2023, s. 67) Kvantitative undersøkingar er basert på sannsynsutveljing, der ein ønskjer å seie noko om kor utbreitt eit fenomen er innanfor ein populasjon, basert på å studere eit utval frå populasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Ein måte å gjennomføre sannsynsutveljing på er å liste opp alle medlemmer av populasjonen for deretter å trekkje tilfeldig frå lista. Dette er ikkje lett å få til i praksis, særleg ikkje når det i denne masterstudien ønskjer å få ungdomsskuleelevar og deira føresette. I denne studien er det derimot nytta klyngeutval (Gleiss & Sæther, 2021, s. 188). Det vart trekt ut eit tilfeldig utval skular frå heile Noreg gjennom Utdanningsdirektoratet (u. å.) sitt nasjonale skuleregister. Det er ikkje realistisk å sende spørjeskjema til alle ungdomsskuleelevar eller deira føresette, noko som tyder at ein er nøydd å sende eit avgrensa tal spørjeskjema til eit avgrensa tal skular. For å spreie utvalet, blei det plukka 15 tilfeldige ungdomsskular eller 1-10-skular i alle Noregs 11 fylker.

3.3.2 Datainnsamling

Før ein starta med å sende ut spørjeskjema, blei det laga eit informasjonsskriv om kva spørjeundersøkinga ville gå ut på, som er ført opp som Vedlegg 3 – Informasjonsskriv. I skrivet finn ein direkte lenke til spørjeskjema for elevar og spørjeskjema for føresette. Spørjeskjema vart utvikla i SurveyXact, som er ein fleksibel internettbasert programvare. Respondentane svarer på spørjeskjema via telefon, nettbrett, datamaskin eller anna. For å finne desse respondentane, måtte ein finne eit mellomledd. Etter dei 15 tilfeldige skulane med ungdomstrinn frå Noregs 11 fylker vart ført opp i ein tabell, måtte ein leite etter kontaktinformasjonen til dei valde skulane på internett. Målet var å kontakte rektorar på dei tilhøyrande skulane, slik at dei kunne vidareformidle spørjeundersøkinga. E-post til rektorane på skulane vart hovudsakleg funnen gjennom skulen si eiga nettside eller

kommunen si heimeside.

Spørjeskjema vart sendt ut til 165 rektorar på 15 tilfeldige skular i våre 11 fylker. Rektorar si oppgåve var å vidaresende informasjonsskrivet til lærarar på ungdomstrinna slik at elevar og føresette fekk informasjonen som var naudsynt for å gjennomføre. Rektorane fekk oppfølgjande e-postar i løpet av haustsemesteret 2022, men det gav lite respondentar.

Grunna lite svar frå rektorane, vart det nyåret 2023 bestemt å prøve med direkte kontakt med kontaktlærarar på ungdomstrinna. Dermed blei 271 kontaktlærarar fordelt på åttande, niande og tiande trinn på 99 skular frå dei originale 165 kontakta via e-post. Ikkje alle skular hadde tilgjengeleg informasjon om deira tilsette og tilhøyrande e-postar, difor vart ikkje alle 165 skular kontakta på ny. Dei 99 skulane er framleis fordelt på Noregs 11 fylker.

Kontaktlærarane vart bedd om å vidareformidle til føresette og elevar, anten gjennom klassen sin informasjonskanal, til dømes Teams, eller ved å skrive ut og sende papirkopi heim med elevane. Det blei også foreslått å setje av 5 minutt av ein klassesstime til at elevane kunne svare på spørjeskjema og vidareformidle til sine føresette. Spørjeskjema vart stengd den 14. februar 2023. Dette resulterte i at det totale datagrunnlaget kjem frå 81 skjema, der 48 av dei er svar frå ungdomsskuleelevar, medan 33 er frå føresette.

3.3.3 Spørjeskjema si oppbygging

I utforminga av spørsmåla i dei to spørjeskjema til føresette og ungdomsskuleelevar er det forsøkt å ta omsyn til og ikkje bruke for mange framandord og å nytte eit klårt språk. Ein har likevel ingen garanti for at respondentane oppfattar og forstår spørsmåla slik dei eigentleg er meint. Derimot kan ein ved å konkretisere spørsmåla, redusere misoppfatningar.

Innleiingsvis blei det for elevane spurd om kva trinn dei gjekk på og kva kjønnsidentitet dei har. Likt for dei føresette fekk dei innleiingsvis spørsmål om kva ungdomstrinn barnet deira hørde til, kjønnsidentitet og aldersgruppe. Spørjeskjema er bygd opp bortimot på same måte gjennomgåande, der ein spør elevane om noko konkret for dei, og ein spør føresette om deira oppleving av den same påstanden eller spørsmålet. Til dømes svarar elevane på kor ofte dei arbeider med lekser, medan dei føresette svarar på kor ofte dei opplever at deira barn arbeider med lekser.

I spørjeskjema er der stilt spørsmål både på nominal-, ordinal-, og intervallnivå. På nominalnivå vert ein plassert i ulike kategoriar. Til dømes fekk respondentane i denne undersøkinga spørsmål om kva trinn dei høyrde til og kva kjønnsidentitet dei hadde. Ordinalnivå indikerer at det handlar om distinkte eller separate kategoriar der det er rangert frå lågaste til høgaste eller omvendt (Kovac, 2023, s. 62). Til dømes vart det spurd i kva grad respondentane var einig med ein gitt påstand. Ein slik ordinalskala kan gje avgrensa svar med tanke på nyansering, men svaralternativa har hatt som mål å dekkje over mest mogleg av avstanden mellom kvar kategori. Eit anna døme var at respondentane fekk spørsmål om kor ofte dei arbeidde med lekser der dei hadde svaralternativa: kvar dag, 3-4 gonger i veka, 2-3 gonger i veka, éin gong i veka, sjeldan eller aldri. På denne måten er kategoriane ordna langs ein dimensjon, men skala er ikkje like store. Det skil ordinalnivå frå intervallnivå. På intervallnivå fekk dei føresette spørsmål om kva aldersgruppe dei høyrde til, der skala eller avstanden mellom svaralternativa var like store.

Målsettinga har vore å systematisere og utforme skjemaet på ein ryddig og oversiktleg måte slik at det vert sjølvinstruerande. Det er gjennomgåande stilt lukka spørsmål, med faste svarkategoriar. Enkelte stader er det mogleg å huke av for fleire svaralternativ, som til dømes kva for emosjonar elevane eller føresette sit med i lekkesituasjonar. Totalt er det 15 spørsmål i kvart av spørjeskjema, og er ført opp som vedlegg 1 og 2. Temavis fokuserer spørjeskjema for både elevar og føresette på tidsperspektiv på lekser, viktigheita med lekser i fag, forventingar mellom føresette og elevar, kjenslemessig tilknytning til lekser, lekser og fritid, motivasjon og prestasjon knytt til lekser, og sist vert det spurd kva for haldning dei har til lekser.

3.3.4 Databehandling og analysemetode

SurveyXact vart nytta til både å samle inn og tilarbeide data. Når data vart samla inn, var desse let tilgjengeleg for vidare tilarbeiding inne i programmet. Når det gjeld deltakarar, har det i analyseringa ikkje vore fokus på kven dei individuelle er anna enn om dei er føresett eller elev. Spørsmål om alder og kjønnsidentitet vert ikkje teke stilling til då fokuset til denne masteren ikkje ligg i kva for ulikheiter det er mellom kjønna, men vart stilt som ein forsikring om at respondentane var riktig målgruppe. I SurveyXact vert data analysert automatisk der

ein kan generere figurar og tabellar. Det vart laga filter for å skilje vekk dei spørjeskjema som var delvis fullført, slik at berre dei fullførte skjema vart teke med i resultat- og analysedelen. I SurveyXact kan ein nytte frekvensanalyse, krysstabulering med både prosent- og talvising, indeksanalyse, gjennomsnittsanalyse, observasjonsanalysar og tekstanalysar. I denne analysen er det nytta frekvensanalyse, det vil seie kor ofte respondentane har svara dei ulike svaralternativa.

3.4 Forskingsetikk

Målet med denne masterstudien er å sjå på føresette og elevar sine opplevingar av lekser, dynamikken mellom dei to partane og lekser opp i mot motivasjon og prestasjon.

Respondentane i denne masterstudien er elevar på ungdomstrinnet eller føresette til elevar på ungdomstrinnet, og det var heilt frivillig å delta. I informasjonsskrivet var det informert om at å delta i spørjeundersøkinga inneber å svare på eit spørjeskjema med 15 spørsmål. Alle svar som vart gitt var anonyme, og det vart ikkje lagra nokre personlege opplysingar. Data vart samla inn frå skular i heile Noreg, og det er ikkje mogleg å spore tilbake til den enkelte elev, føresett eller skule. Spørjeskjema vart samla inn digitalt via SurveyXact.

Det blei vurdert om det var naudsynt å sende meldeskjema til Sikt. Sikt er kunnskapssektoren sin tenesteleverandør som er organisert som eit statleg forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet. Sikt sitt meldeskjema er eit digitalt skjema som ein som forskar eller student må fylle ut når ein skal behandle personopplysingar i eit forskingsprosjekt. Etter telefonsamtale med rådgjevar frå Sikt, var det semje om at dette ikkje var naudsynt å sende meldeskjema då prosjektet skulle gjennomførast anonymt. SurveyXact skulle nyttast som datainnsamling og det vart ikkje henta inn personopplysingar om respondentane. Ei innsamling reknast som anonym dersom det ikkje er mogleg å identifisere respondentar på noko tidspunkt av datainnsamlinga, og eit anonymt datamateriale består av opplysingar som ikkje på noko vis kan identifisere enkeltpersonar, verken direkte, indirekte eller via e-post, IP-adresse eller koplingsnøkkel (Sikt, u.å.). Data kan ikkje på noko vis eller på noko tidspunkt i prosjektet sporast tilbake til enkeltpersonar då det i SurveyXact blei nytta anonym spørjeskjema. I ein anonym undersøking sperrar SurveyXact for tilgang til svara respondentane har gitt; ein kan ikkje få

tilgang til éin respondent sitt svar, sjå respondentnøklar eller e-postadresser i respondentoversikta, eller eksportere bakgrunnsopplysingar og respondentnøklar (SurveyXact, u.å.).

I følgje NESH (2021) er det ein forskingsetisk hovudregel at det skal informerast og hentast inn samtykke frå alle som deltek i forskning, noko som gjeld sjølv om det ikkje vert henta inn personopplysingar eller sensitiv informasjon. For å oppretthalde denne hovudregelen vart det i denne studien utforma eit informasjonsskriv for å informere. Respondentane, altså elevar og føresette, deltek i den digitale spørjeundersøkinga ved å finne lenka eller scanne QR-koden som ligg i informasjonsskrivet. Samtykket til barn og føresette i denne studien vert automatisk registrert som informert når dei deltek og sender inn spørjeskjema via SurveyXact. At eit samtykke er informert vil seie at dei har fått tilstrekkeleg og forståeleg informasjon om kva det inneberer å delta i forskinga (NESH, 2021, s. 18). Samtykket deira er samstundes frivillig, det vil seie at det er heilt frivillig å delta og det er ikkje gitt noko ytre press. Invitasjonen til å delta er gitt i nøytral form, det vil seie at det til dømes ikkje er gitt noko løfte om påskjøningar eller gitt uttrykk for negative konsekvensar om ein ikkje deltek (NESH, 2021, s. 18). Barn som deltek i forskning har særleg krav på beskyttelse, og ein må som hovudregel hente samtykke frå føresette samt barnet sjølv (NESH, 2021, s. 20). Samstundes er samtykket i denne undersøkinga passivt, noko som vil seie at kravet om informasjon og retten til reservasjon er ivaretatt sjølv om ein ikkje kan dokumentere samtykket. Det er heller ikkje noko direkte kontakt mellom forskar og respondentar samt at opplysingar som vert henta inn er lite sensitive og ikkje-identifiserande, noko som gjer at denne studien har unntak frå krav om samtykke (NESH, 2021, s. 21). Til sist er det informert at forskingsdata skal destruerast ved prosjektslutt.

3.5 Kvalitetssikring

Måten ein studie er gjennomført på, påverkar tilliten til resultata og kva for sanningar ein kan trekkje. Det er vanleg å vurdere forskingskvalitet ved å ta utgangspunkt i to omgrep: reliabilitet og validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Kvaliteten på undersøkinga vert vurdert ut frå kriterium om reliabilitet og validitet, som er knytt til kvaliteten på målingane som er gjort ved spørjeskjema og kva for slutningar ein kan trekkje basert på desse (Frønes &

Pettersen, 2021, s. 172).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om i kva grad data er fri for tilfeldige målefeil, og handlar om nøyaktigheit (Høgheim, 2020, s. 183). Omgrepet reliabilitet kan omsetjast til pålitelegskap og vert nytta til å vurdere kvaliteten på forskingsprosessen og om vi kan stole på undersøkinga (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201,202). Først kan ein sjå på korleis datamaterialet har vorte påverka av måten det er blitt samla inn på. Denne masterstudien baserer seg på at respondentane fyller ut skjema sjølve, og det eksisterer ingen direkte kontakt mellom forskar og respondentar. Ein fordel med dette er at deltakarane i undersøkinga ikkje kan verte påverka av at forskaren er til stades. Samstundes når ein fleire på kort tid, og dei kan vere heilt anonyme og står fritt til å delta eller ikkje. Derimot er det vanskeleg å følgje opp purring, då dette ikkje kan sendast til enkeltpersonar grunna anonym undersøking, men til mellomledd, altså rektorar eller kontaktlærarar. Dette kan føre til ein del lågare svarprosent enn ved direkte kontakt. Ein set også mykje tillit til mellomledda for at studien skal verte gjennomført.

To spørjeskjema vart utvikla basert på undersøkingar og teori som allereie var gjennomført. Inspirasjon var henta frå blant anna Mjaavatn et al. (2021). Undervegs spelte hjelp frå rettleiar ei rolle, samt at det vart gjennomført ein pilotundersøking. Medstudentar fekk prøve spørjeskjema for både føresette og elevar. Pilotundersøkinga førte blant anna til at enkelte spørsmål i spørjeskjema for elevar vart endra til eit klårare språk. Rekkjefølgja vart også endra i både føresette og elev, og det vart kategorisert meir knytt til påstandsspørsmåla. Spørjeskjema i denne studien følgd dermed ikkje ein ferdig mal på spørsmål, men er utforma av masterstudenten som urøynd forskar

I utgangspunktet vart 165 rektorar kontakta frå Noregs 11 fylker, som gjer at utvalet potensielt sett er relativt stor. Derimot blei det berre registrert 48 skjema frå elevar og 33 frå føresette, noko som gjer at det er mange personar i utvalet som ikkje deltek i undersøkinga. Dette kan i følgje Fowler (i Frønes & Pettersen, 2021, s. 190) føre til systematiske forskjellar mellom dei som faktisk deltek og populasjonen, som igjen fører til mindre presise og sikre

slutningar. Det blei gjort ein innsats for å få so mange som mogleg i utvalet til å svare på undersøkinga, gjennom brukarvennlege spørjeskjema og korte og lettlese informasjonsbrev. Samstundes vart det sendt ei rekkje påminningar undervegs, men ettersom det er frivillig å delta, og lærarar og skuleleiarar ofte har ein hektisk kvardag, vart svarresponsen slik etter.

Ettersom studien avhenger av at respondentane fyller ut skjema sjølv via ein QR-kode eller ei lenke, er det ikkje mogleg å ha kontroll over kven som faktisk sender inn. Kvar ein legg ut spørjeskjema, vil påverke kva kontroll ein har med data som kjem inn. Difor kan ein til ein viss grad anta at det er berre føresette og elevar som har klikka inn, samt at det første spørsmålet er obligatorisk å svare på, der ein må svare på om ein er elev på eller føresett til ein elev på åttande, niande eller tiande trinn.

Gjennom at undersøkinga og respondentane er anonyme, er målet at respondentane svarar heilt ærleg og ikkje stiller seg meir positiv eller negativ enn det tilfellet er. Respondentane må lite på seg sjølv og svare ut frå eiga forståing. Det er difor viktig at det er minst mogleg rom for subjektive tolkingar som har moglegheit for å påverke resultatet.

3.5.2 Validitet

Validitet kan definerast som ein vurdering av ein grad av sanning i slutningar som vert trekt frå forskning (Høgheim, 2020, s. 83). Validitet kan omsetjast til gyldigheit, og seier noko om kvaliteten på materialet og forskaren sine fortolkingar og konklusjonar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Nokre av spørsmåla i denne studien har omgrep som ikkje går an å observere direkte, altså motivasjon og emosjonar.

Grunna anonym spørjeundersøking og ikkje behov for å sende meldeskjema til Sikt, er det i datainnsamlinga ikkje mogleg å vite om elevar og føresette som har svara på spørjeskjema er i relasjon til kvarandre, eller om dei i det heile teke er frå same fylke. Difor kan det vere vanskeleg å dra slutningar på forskjellane mellom elevar og føresette. Denne studien har heller ikkje teke med spørsmål om elevane går på leksehjelp i regi av kommunen og skulen. Dette kan ha noko å seie for dynamikken mellom føresett og elev, dersom til dømes den føresette ikkje meiner det er naudsynt å hjelpe eleven dersom hen gjer alle leksene på leksehjelp, og vice versa om eleven er samd i dette.

Det er nokre forskjellar eller feilkjelder i form av utforminga av spørjeskjema til både elevar og føresette som det er verdt å bite seg merke i. Tabellane 4.11 og 4.12 er sett opp mot kvarandre i kategorien viktigheita med lekser i fag. Her ser ein at spørsmålsoppbygginga til elevar og føresette er ulik; hjå elevane stiller ein spørsmålet om leksene er «viktig», medan hjå føresette spør ein om dei er «hensiktsmessig». I første omgang var det nytta hensiktsmessig i begge spørjeskjema, men grunna klart språk vart det teke ei avgjersle å endre i spørjeskjema til elevar. Ein kan stille spørsmål til kvifor dette ikkje også vart endra i spørjeskjema til dei føresette, men dette vart ikkje oppfatta eller endra sjølv etter pilot. Det er også verdt å merke seg tabell 4.19. I spørjeskjema til elevar har det oppstått ein skrivefeil i eitt av svaralternativa: det står oppført «stress» i substantiv framføre «stressa», altså verbet i infinitiv, knytt til elevane sine emosjonar.

4 Resultat og analyse

I følgjande hovudkapittel vil eg presentere empiri i form av resultat frå spørjeundersøkinga. I dette kapittelet vert resultat og analyse presentert samstundes. Data er analysert ut frå kategoriane deltakarar, tidsperspektiv, fag, forventningar, kjenslemessig tilknytning, fritid, motivasjon og prestasjon, og haldning til lekser. Kategoriane er ført opp som underoverskrifter der resultat vert prestert innleiingsvis og deretter kjem det ei analyse fortløpande. Det er ulike tabellar for føresette og elevar for å få fram likskap og ulikskap i kva dei ulike gruppene meiner om lekser. Gjennomgåande vert svara frå elevane prestert først i tabellane og deretter dei føresette. Tabellane for elevar og føresette er plassert tett saman i kategoriar slik at det skal vere lett for lesar å få eit visuelt inntrykk av likskap og ulikskap mellom dei to grupperingane.

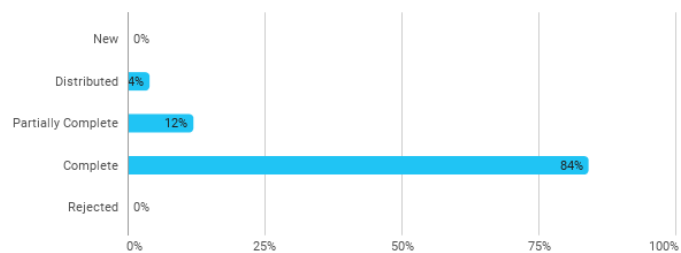
I første underkapittel vert total svarrespons presentert. Der vert oppgjeve tal på spørjeskjema som vart returnert samt om desse er fullført eller delvis svara på. Data vert kategorisert og analysert ut frå spørsmåla som kom fram i spørjeskjema. Dette gav kategoriane som er oppført som følgjande underkapittel: 4.2 Deltakarar, 4.3 Tidsperspektiv på arbeid med, 4.4 Viktigheita med lekser i fag, 4.5 Forventningar mellom føresette og elevar, 4.6 Kjenslemessig tilknytning til lekser, 4.7 Lekser og fritid, 4.8 Motivasjon og

prestasjon, og til sist 4.9 Haldning til lekser. I siste underkapittel kjem det feilkjelder og anna som er verdt å ta omsyn til i resultat og analysedelen.

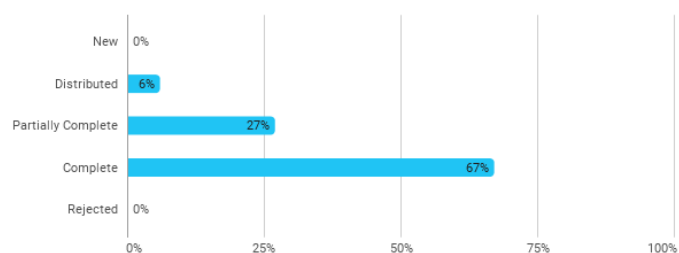
4.1 Total svarrespons

Totalt er det registrert 57 responsar frå elevar og 49 responsar frå føresette i SurveyXact. Tabell 4.1 og 4.2 illustrerer dei innsamla spørjeskjema frå elevar og føresette som «distributed», «partially complete» eller «complete», som på norsk vert tildelt, delvis fullført eller fullført. Det blei motteke 48 fullførte og 7 delvis fullførte spørjeskjema frå elevar, og 33 fullførte og 13 delvis fullførte spørjeskjema frå føresette. Det er også 2 hjå elevar og 3 hjå føresette som er registrert som tildelte. Dette er respondentar som har klikka seg inn på lenka til spørjeskjema utan å svare på nokon spørsmål.

Tabell 4.1: Oversikt svarrespons elevar



Tabell 4.2: Oversikt svarrespons føresette



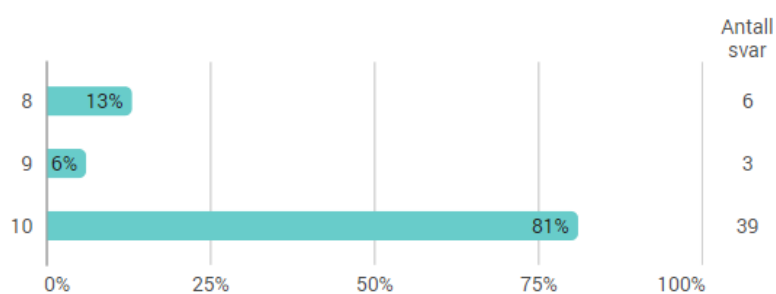
I analyseringa har eg valt å berre sjå på dei spørjeskjema som er registrert som fullførte i SurveyXact. Då SurveyXact har moglegheit til å tilarbeide data, vart detta nytta grunna forenkling av tilarbeidingsprosessen. Dei spørjeskjema som er registrert som tildelt eller delvis fullførte vert dermed ikkje teke inn i datagrunnlaget.

4.2 Deltakarar

Respondentane var elevar på ungdomstrinn og føresette til elevar på ungdomstrinn. Det var 33 føresette og 48 elevar som fullførte spørjeskjema på nett. Som ein ser i tabell 4.3 og 4.4 under, er det overvekt på både elevar på tiande trinn og føresette til elevar på tiande trinn.

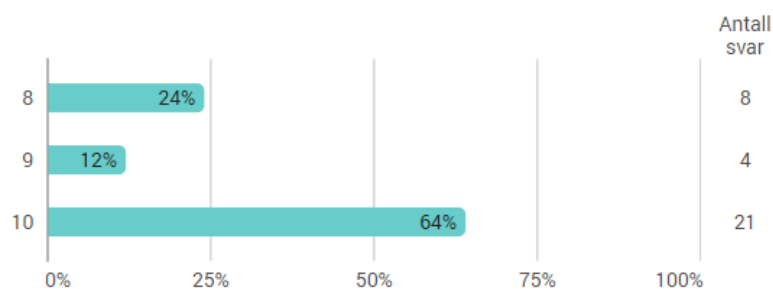
Tabell 4.3: Deltakande elevar

Eg er elev på trinn



Tabell 4.4: Deltakande føresette

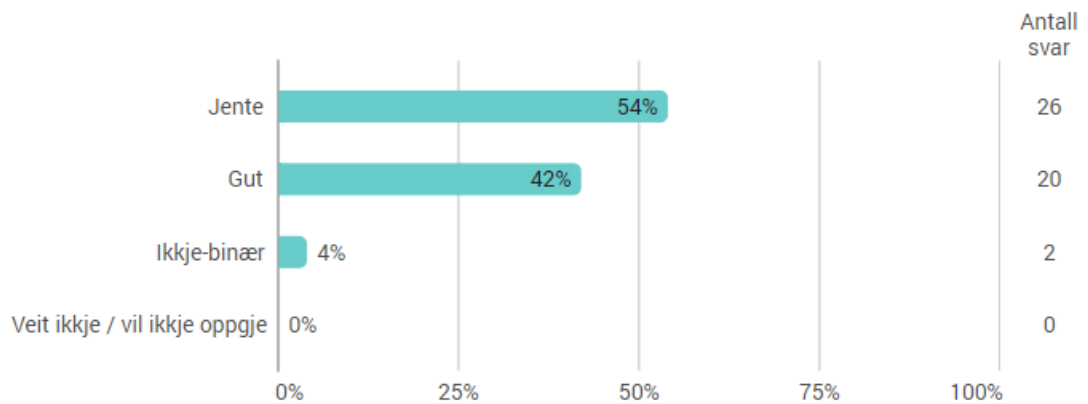
Eg er føresett til ein elev på trinn



Det kjem tydeleg fram at svarrespons er høgast på 10. trinn, noko som gjeld både føresette og elevar. For elevar var svarresponsen på 10. trinn 81 %, for 9. trinn var svarresponsen 6 %, og for 8. trinn var svarresponsen 13 %. Det same mønsteret viste seg hos føresette, der føresette til elevar på 10. trinn har ein svarrespons på 64 %, for elevar på 9. trinn var svarresponsen 12 %, og for elevar på 8. trinn var svarresponsen 24 %. Det blei også registrert alder til dei føresette i aldersgrupper, der 15 % var i aldersgruppa 33-39 år, 61 % var 40-49 år, 21 % 50-59 år og 3 % var 60 år eller eldre. Ingen av dei føresette opplyste at dei var i aldersgruppa 28-32 år.

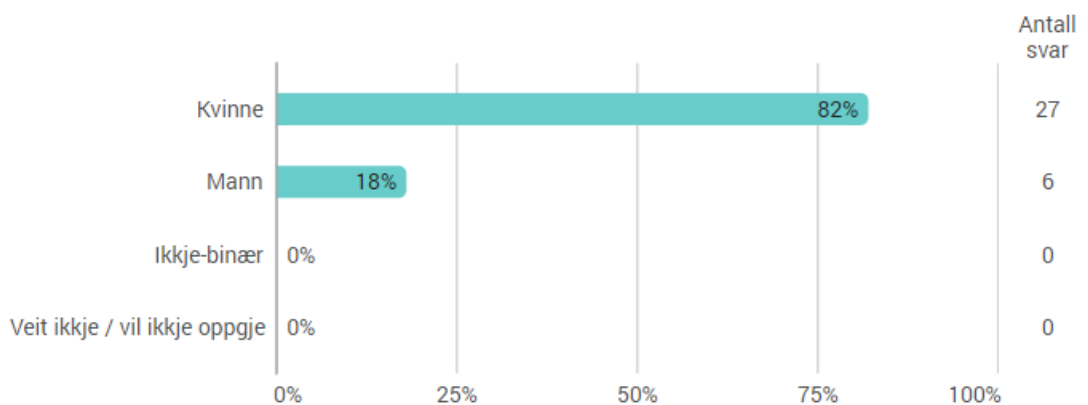
Tabell 4.5: Elevar og kjønnsidentitet

Eg er



Tabell 4.6: Føresette og kjønnsidentitet

Eg er



Når det kjem til kjønnsidentitet, var 27 av dei føresette kvinner og 6 var menn, medan der var 26 elevar som var jenter, 20 var gutar og 2 var ikkje-binære. Som illustrert i tabell 4.5 og 4.6 var dermed 82 % av dei føresette kvinner, medan 12 % var menn. Blant elevane var det 54 % jenter, 42 % gutar og 4 % ikkje-binære som deltok i spørjeundersøkinga.

4.2.1 Analyse av deltakarar

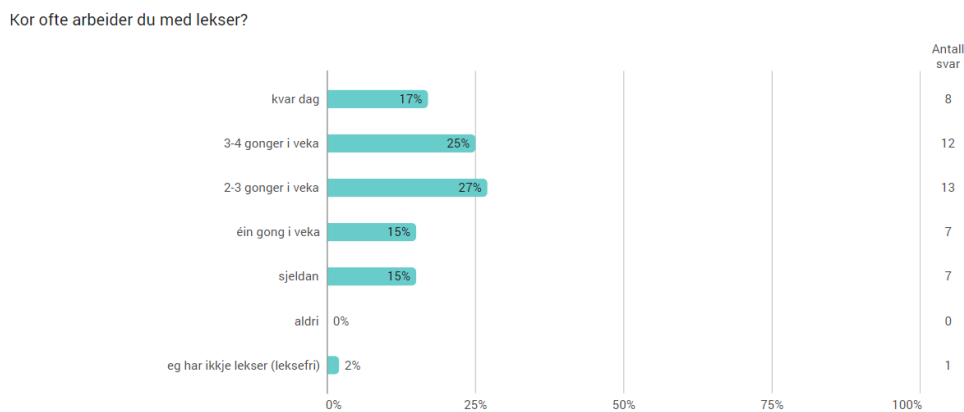
Svarrespons for 10. trinn er høgst både for elevar og føresette. Data gir ikkje grunnlag for å gje noko forklaring på kvifor det er langt større svarrespons frå elevar og føresette på 10. trinn samanlikna med 8. og 9. trinn. Det fører til at datagrunnlaget i hovudsak vil vere basert

på svar frå 10. trinn. Medan det er ei jamn fordeling på kjønn hjå elevane, er det i hovudsak kvinnelege føresette som har svara på spørjeskjema.

4.3 Tidsperspektiv på leksearbeid

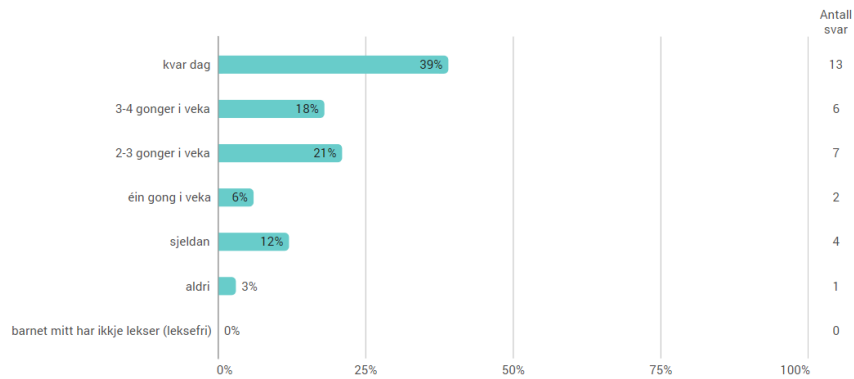
Føresette hadde ei oppfatning om at barna deira både arbeidde med lekser oftare og over lengre tid enn kva elevane svara. På spørsmålet om kor ofte ein arbeider med lekser viser tabell 4.7 at 17 % av elevane svarte at dei arbeider med leksene kvar dag, medan 39 % av dei føresette svara dei opplevde barnet deira gjorde lekser kvar dag, som vist i tabell 4.8. Det er 69 % av elevar som oppgjev at dei gjer lekser minst to gonger i veka eller oftare. Berre 6 % av føresette opplever at deira barn gjer lekser éin gong i veka.

Tabell 4.7: Elevar og hyppigheit av leksearbeid



Tabell 4.8: Føresette og hyppigheit av leksearbeid

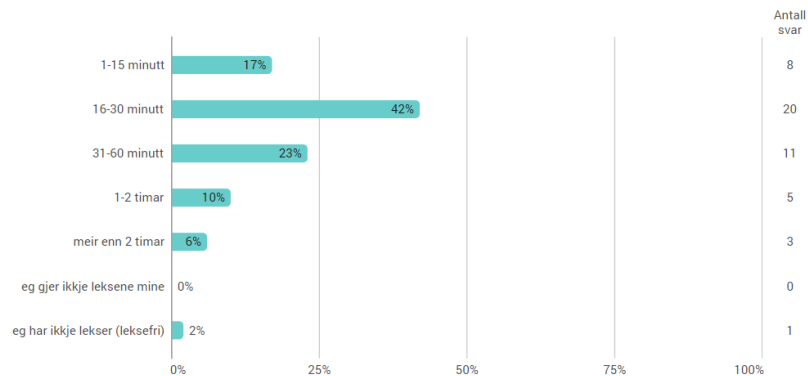
Eg opplever at mitt barn gjer lekser



I tabell 4.9 har elevar respondert i forhold til å kor mykje tid dei brukar på lekser ein dag, og i tabell 4.10 har føresette svara på kor mykje tid dei opplever at barnet deira arbeider med lekser ein dag. Fleirtalet av elevane, 42 %, meiner dei brukar mellom 16 og 30 minutt på lekser dei dagane dei arbeider med desse. Ingen elevar oppgjev at dei ikkje gjer leksene sine, og berre 6 % av elevar brukar meir enn 2 timar på leksene på ein dag. Dei fleste føresette, 48 %, oppgjev at dei opplever at deira barn brukar mellom 31 og 60 minutt på leksene ein dag, medan 30 % av dei føresette meiner elevane brukar 16-30 minutt på leksene ein dag. Det er også verdt å merke at 17 % av elevane meiner dei brukar under eit kvarter på leksene ein dag, medan 6 % av føresette meiner det same. Ingen av dei føresette opplever at barna deira ikkje gjer leksene sine. Gjennomgåande i spørreskjema oppgjev 2 % av elevane at dei ikkje har lekser og har leksefri.

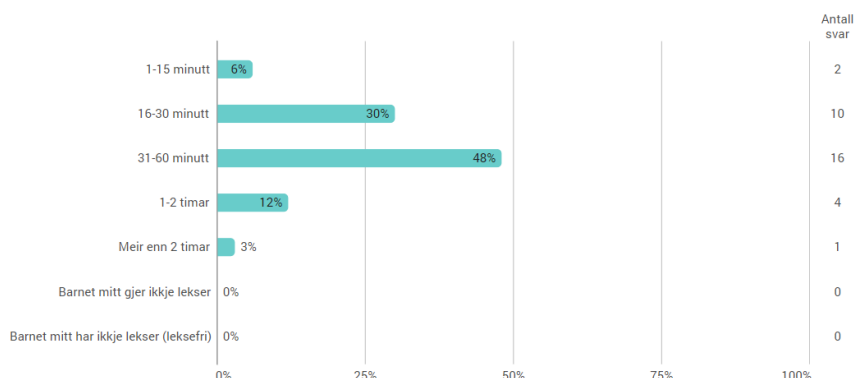
Tabell 4.9: Elevar om tidsbruk

Når du arbeider med lekser ein dag, kor mykje tid brukar du på lekser den dagen?



Tabell 4.10: Føresette om tidsbruk

Når barnet ditt arbeider med lekser ein dag, kor mykje tid opplever du han/ho/hen brukar på lekser den dagen?



Om ein set tabell 4.7 opp mot 4.9 så arbeider 69 % av elevane med lekser minst to gonger i veka, og samstundes brukar 81 % av elevane minst eit kvarter på leksene den dagen. Med andre kan ein ta eit overslag å seie at elevane brukar minst ein halvtime i veka på lekser. I tabell 4.8 mot 4.10 meiner 57 % av dei føresette at elevane jobbar med lekser minst tre dagar i veka, og samstundes meiner 64 % at elevane brukar minst ein halvtime på lekser den dagen dei arbeider med lekser. Med andre ord meiner føresette at elevane brukar minst 1,5 time i veka på lekser.

4.3.1 Analyse av tidsperspektiv på leksearbeid

I denne kategorien om tidsperspektiv ser ein noko ulikskap i svar hjå elevar og føresette, som indikerer at det ikkje er same oppfatning av mengda lekser som vert gjort. Elevane rapporterer å gjere mindre lekser samanlikna med det som kjem fram i føresette sine responsar, men ingen elevar seier dei ikkje gjer leksene sine. Det same resultatet avspeglar seg i kva tid som vert nytta på leksearbeid; elevane rapporterer mindre tidsbruk på lekser samanlikna med kor mykje tid føresette meiner at elevane brukar på lekser. Føresette meiner at elevane arbeider 3 gonger so mykje med lekser som elevane sjølv oppgjev; elevane brukar minst ein halvtime i veka på lekser, medan dei føresette meiner dei brukar minst ein og ein halv time. Samstundes oppgjev flest elevar at dei brukar mellom 16 og 30 minutt på lekser éin dag, medan flest føresette opplever at dei brukar mellom 31 og 60 minutt.

4.4 Viktigheita med lekser i fag

I spørjeskjema fekk elevar og føresette spørsmål om kva for fag dei meiner det er viktig å arbeide med lekser. Valfag på ungdomsskulen er ikkje nemnt som alternativ, men alle dei obligatoriske faga ein må gjennom i løpet av ungdomsskulen var mogleg å velje som svaralternativ. Oppklarande var norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag, naturfag, RLE, kroppsøving, mat og helse, og kunst og handverk faga dei kunne krysse av og velje i spørjeskjema. Dei kunne også huke av for at det ikkje er viktig å arbeide med lekser i noko fag. I tabellane 4.11 og 4.12 nedanfor er det ein oversikt over kor mange elevar og føresette som har svara dei ulike faga.

Tabell 4.11: Elevar om lekser i fag

Vel eitt eller fleire alternativ. I kva fag syns du det er viktig å arbeide med lekser?

	Prosent	Antal svar
Norsk	39,6%	19
Matematikk	50,0%	24
Engelsk	33,3%	16
Samfunnsfag	41,7%	20
Naturfag	25,0%	12
RLE	14,6%	7
Kroppsøving	2,1%	1
Mat og helse	6,2%	3
Kunst og handverk	4,2%	2
Ingen	22,9%	11
I alt	100,0%	48

Tabell 4.12: Føresette om lekser i fag

Vel eitt eller fleire alternativ. I kva fag ser du det som hensiktsmessig å arbeide med lekser?

	Prosent	Antal svar
Norsk	69,7%	23
Matematikk	90,9%	30
Engelsk	72,7%	24
Samfunnsfag	51,5%	17
Naturfag	54,5%	18
RLE	21,2%	7
Kroppsøving	9,1%	3
Mat og helse	9,1%	3
Kunst og handverk	9,1%	3
Ingen	9,1%	3
I alt	100,0%	33

Tabell 4.11 og 4.12 illustrerer at 22,9 % av elevar meiner det ikkje er viktig å arbeide med lekser i nokon fag, i motsetning til 9,1 % føresette som meiner det same. Hjø føresette meiner over halvparten at i desse faga er det viktig å arbeide med lekser: norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag og naturfag. Derimot er det berre i matematikk at halvparten av elevane meiner det er viktig å jobbe med lekser. Matematikk skil seg særleg ut, der både føresette og elevar ser viktigheita med lekser; 50 % av elevar og 90,9 % av føresette meiner det er viktig å arbeide med lekser i matematikk. Samstundes er det 41,7 % av elevar som meiner det er viktig i arbeide med lekser i samfunnsfag, noko som er omtrentleg likt med føresette der 51,5 % meiner det er hensiktsmessig. I norskfaget meiner 39,6 % av elevane at det er viktig å arbeide med lekser, medan 69,7 % av dei føresette meiner det same.

Engelsk er det faget der det er størst forskjell mellom føresette og elevar i opplevinga av viktigheita med å arbeide med lekser. Ein tredjedel av elevane meiner at det er viktig å arbeide med lekser i engelskfaget, medan 72,7 % av dei føresette meiner det same. Medan føresette meiner matematikk og engelsk er dei viktigaste faga å arbeide med lekser i, meiner elevane matematikk og samfunnsfag er viktigast. Det er verdt å merke seg at 72,7 % av føresette meiner engelsk er viktig, medan 41,7 % av elevane og 51,5 % av føresette meiner samfunnsfag er viktig, noko som tilseier at det er meir semje mellom elevar og føresette om viktigheita av lekser i samfunnsfag enn viktigheita av lekser i engelsk.

I alle fag viser det at føresette i større grad meiner at det er viktig å arbeide med lekser, enn kva elevane meiner. Dette indikerer at føresette meiner det er meir viktig å arbeide med lekser enn kva elevane sjølv meiner, samt at 22,9 % av elevar meiner det ikkje er viktig å arbeide med lekser i noko fag. Det er ein viss sameining mellom føresette og elevar i forhold til kva fag som vert opplevd som minst viktig å arbeide med lekser i. Dei 3 faga som elevar og føresette er samde i er minst viktig å arbeide med lekser i, er kroppsøving, mat og helse, og kunst og handverk. Kroppsøving er det faget både hjå føresette og elevar der færrest oppgjev det er viktig å arbeide med lekser, der 2,1 % av elevane og 9,1 % av dei føresette har svara dette faget.

4.4.1 *Analyse av viktigheita med lekser i fag*

I denne kategorien om viktigheita av å arbeide med lekser i dei ulike faga kjem det fram at elevane meiner lekser er mindre viktig enn det dei føresette meiner. Her er òg unntak der særleg matematikkfaget skil seg ut; her er det semje mellom både elevar og føresette, der begge grupper meiner dette faget er det viktigast å arbeide med lekser i. Nest viktigast ser føresette det som hensiktsmessig å arbeide med lekser i engelskfaget, medan det for elevane kjem fram at dei meiner samfunnsfag er nest viktigast. I berre matematikk har halvparten eller fleire av elevane svara at det er viktig med lekser. Ein ser også at det er langt fleire elevar som meiner det ikkje er viktig å arbeide med lekser i noko fag enn det dei føresette meiner. Det var 22,9 % av elevane som meiner det ikkje er viktig å arbeide med lekser i noko fag, medan 9,1 % av dei føresette seier det same. Dette viser at det er usemje mellom elevar og føresette når det gjeld viktigheita av å gjere lekser.

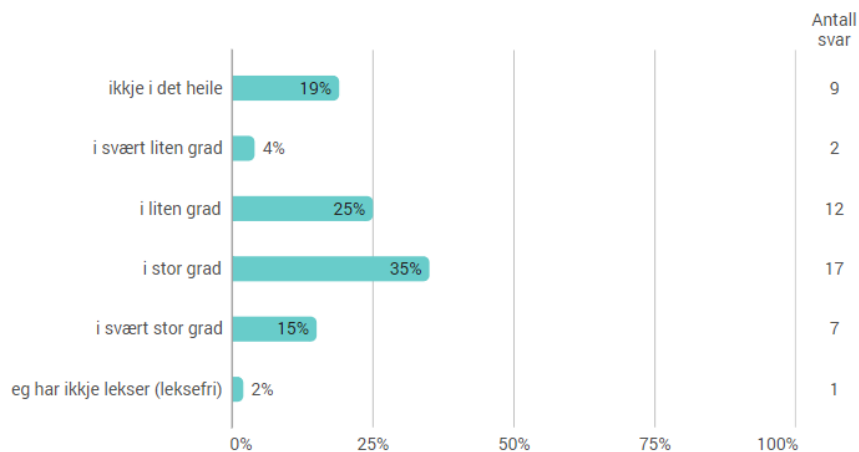
4.5 **Forventningar mellom føresette og elevar**

Elevane fekk spørsmål om kva grad dei får hjelp med leksene av mamma, pappa eller føresette, der svarfordelinga er skissert i tabell 4.13. Ein del elevar, 19 %, oppgjev at dei ikkje får hjelp i det heile teke, samstundes som halvparten av elevane oppgjev at dei får hjelp i stor eller svært stor grad. Det var flest elevar som svara at dei får hjelp i stor grad, medan 15 % svara at dei fekk hjelp i svært stor grad. Her er vi at elevar får hjelp med lekser, der 50 %

får hjelp i stor eller svært stor grad.

Tabell 4.13: Elevar om hjelp frå føresette

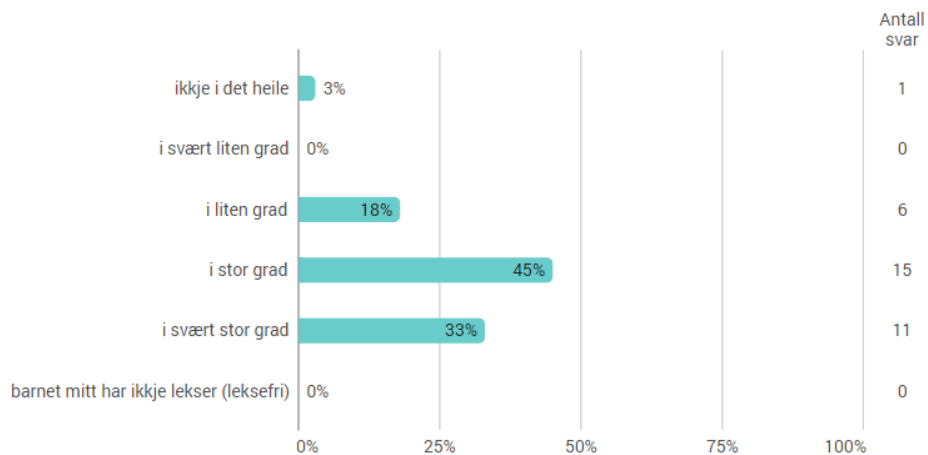
I kva grad får du hjelp med leksene av mamma/pappa/føresette?



I spørjeskjema til føresette fekk dei spørsmål om i kva grad denne påstanden stemmer for dei: «eg forstår barnet mitt sine lekser og kan hjelpe». Tabell 4.14 viser at berre 3 % av dei føresette svara at påstanden ikkje stemmer i det heile. Det var 78 % av dei føresette som meinte påstanden stemte i stor eller svært stor grad. Flest føresette meinte at påstanden stemte i stor grad. Dermed kjem det fram at 78 % av føresette meiner dei hjelper elevane med lekser i stor eller svært stor grad.

Tabell 4.14: Føresette om å hjelpe

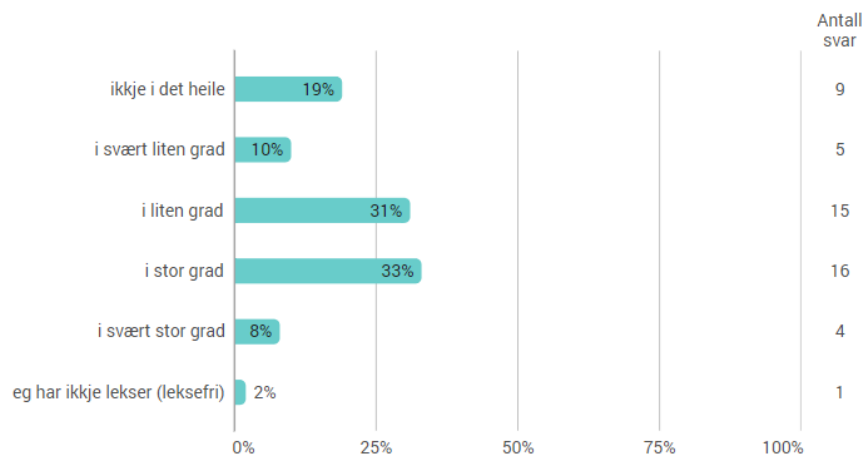
I kva grad stemmer denne påstanden for deg: "Eg forstår barnet mitt sine lekser og kan hjelpe"



Når det kjem til å ha kontroll over den mengda lekser som ein har og når det skal fullførast, er det mykje spreidde meiningar. Tabell 4.15 under viser at 19 % av elevane meiner dei ikkje har noko kontroll over mengda med lekser og når det skal fullførast, samstundes som 33 % av elevane melder dei har kontroll i stor grad. Dei fleste elevane har svara at dei har i liten eller stor grad kontroll over mengda med lekser og når det skal fullførast. Det er verdt å merke at berre 8 % av elevane melder at dei har kontroll i svært stor grad.

Tabell 4.15: Elevar og kontroll over lekser

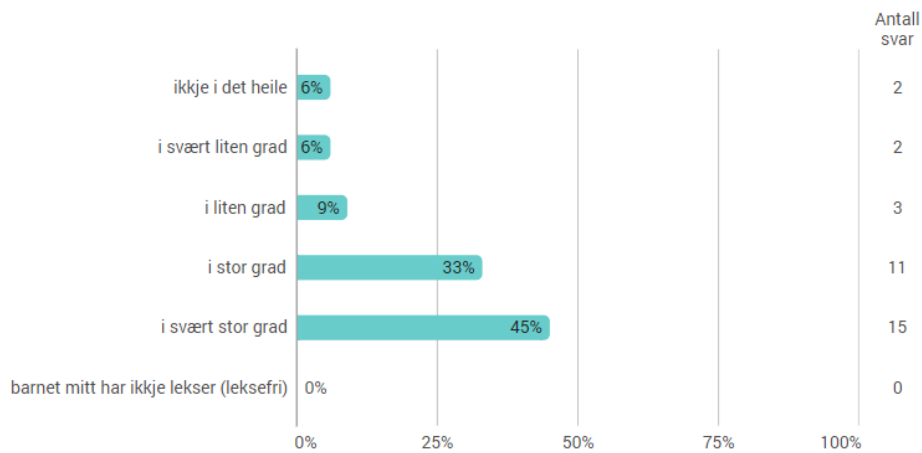
I kva grad stemmer denne påstanden for deg? - «Eg føler eg har kontroll over mengda med lekser og når det skal fullførast.»



Dei fleste føresette derimot, som skissert i tabell 4.16, meiner at påstanden «eg føler barnet mitt har kontroll over mengda med lekser og når det skal fullførast.» stemmer i svært stor grad for dei. Heile 78 % av føresette svara at påstanden stemmer i stor eller svært stor grad. Det var berre 6 % av dei føresette som meinte at påstanden ikkje stemte i det heile. Med andre ord viser det at flesteparten av dei føresette meiner elevane har kontroll over leksene.

Tabell 4.16: Føresette om barnets kontroll over lekser

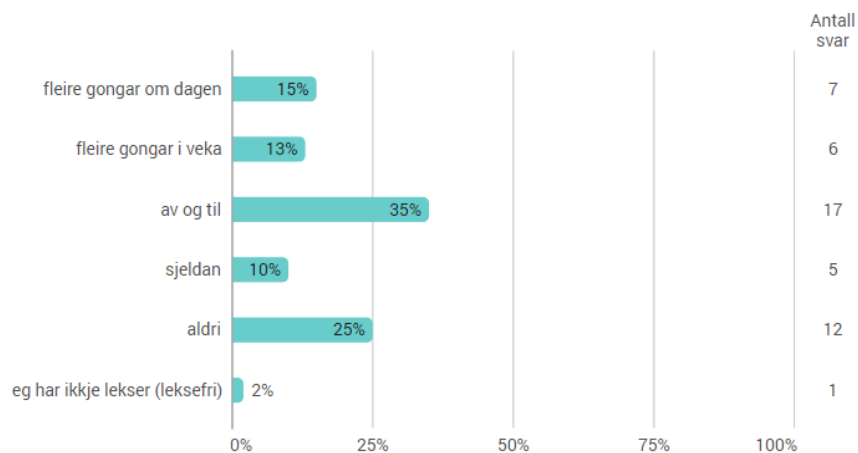
I kva grad stemmer denne påstanden for deg? - «Eg føler barnet mitt har kontroll over mengda med lekser og når det skal fullførast.»



Om ein set tabell 4.15 opp mot tabell 4.16, ser ein at 19 % av elevane som seier dei ikkje har noko kontroll over mengda lekser og når det skal fullførast, medan 78 % av dei føresette meiner at deira barn i stor eller svært stor grad har kontroll over mengda med lekser og når det skal fullførast. Berre 8 % av elevane har i stor grad kontroll over mengda med lekser og når det skal fullførast. Samtidig seier 25 % av elevane at dei føresette aldri masar på dei om å gjere lekser, som vist i tabell 4.17.

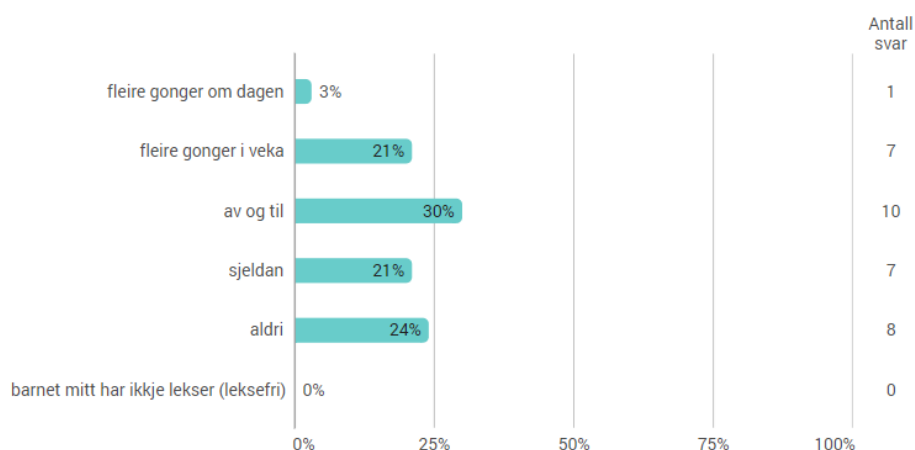
Tabell 4.17: Elevar om mas frå føresette

«Mamma/pappa/føresette masar på meg og ber meg om å gjere lekser ...»



Tabell 4.18: Føresette om å be barna gjere lekser

Kor ofte ber du barnet ditt om å gjere lekser?



Berre 3 % av dei føresette meiner dei ber barnet sitt fleire gonger om dagen om å gjere lekser. I både tabell 4.17 og tabell 4.18 er det stor spreining i kor ofte elevane opplever mas frå føresette om å gjere lekser, og kor ofte føresette melder sjølv at dei ber barnet deira om å gjere lekser. Omtrentleg ein tredjedel av elevar opplever mas frå føresette av og til, likeins med at omtrentleg ein tredjedel av føresette ber barnet deira om å gjere lekser av og til. Det er 25 % av elevar som aldri opplever mas frå føresette om å gjere lekser, og 24 % av føresette melder at dei aldri ber barnet sitt om å gjere lekser. Det er berre 3 % av føresette som svara at dei ber barnet deira om å gjere lekser fleire gonger om dagen. Heile 44 % av føresette seier dei aldri eller sjeldan ber barnet sitt om å gjere lekser.

4.5.1 Analyse av forventningar mellom føresette og elevar

Oppsummert ser ein i denne kategorien om forventningar mellom føresette og elevar at føresette oppgjev at dei hjelper meir til med leksene enn kva elevane sjølv opplever, samstundes som 23 % av elevar å opplever få ingen eller svært lite hjelp med lekser. Det er ein større prosent elevar som meiner dei ikkje har noko eller lite kontroll over mengda lekser og når det skal fullførast, medan føresette er meir håpefulle. Det er også 25 % av elevar som opplever å aldri få mas frå føresette om å gjere leksene. Det er tendens til at føresette meiner dei hjelper meir til med lekser enn elevane sjølv opplever, der 78 % av føresette meiner dei hjelper elevane med lekser i stor eller svært stor grad, medan 23 % av elevar melder at dei aldri får hjelp eller får hjelp i svært liten grad av føresette. Dette kan gje

bekymring då det berre er 3 % av føresette som seier dei ikkje hjelper barnet deira med lekser. Likevel ser ein at halvparten av elevane opplever å få god støtte og hjelp med leksene, at nærmast halvparten av dei føresette aldri eller sjeldan ber barnet sitt om å gjere lekser, og at omtrentleg 4 av 5 føresette opplever at barnet deira har god kontroll over mengd lekser og når det skal fullførast.

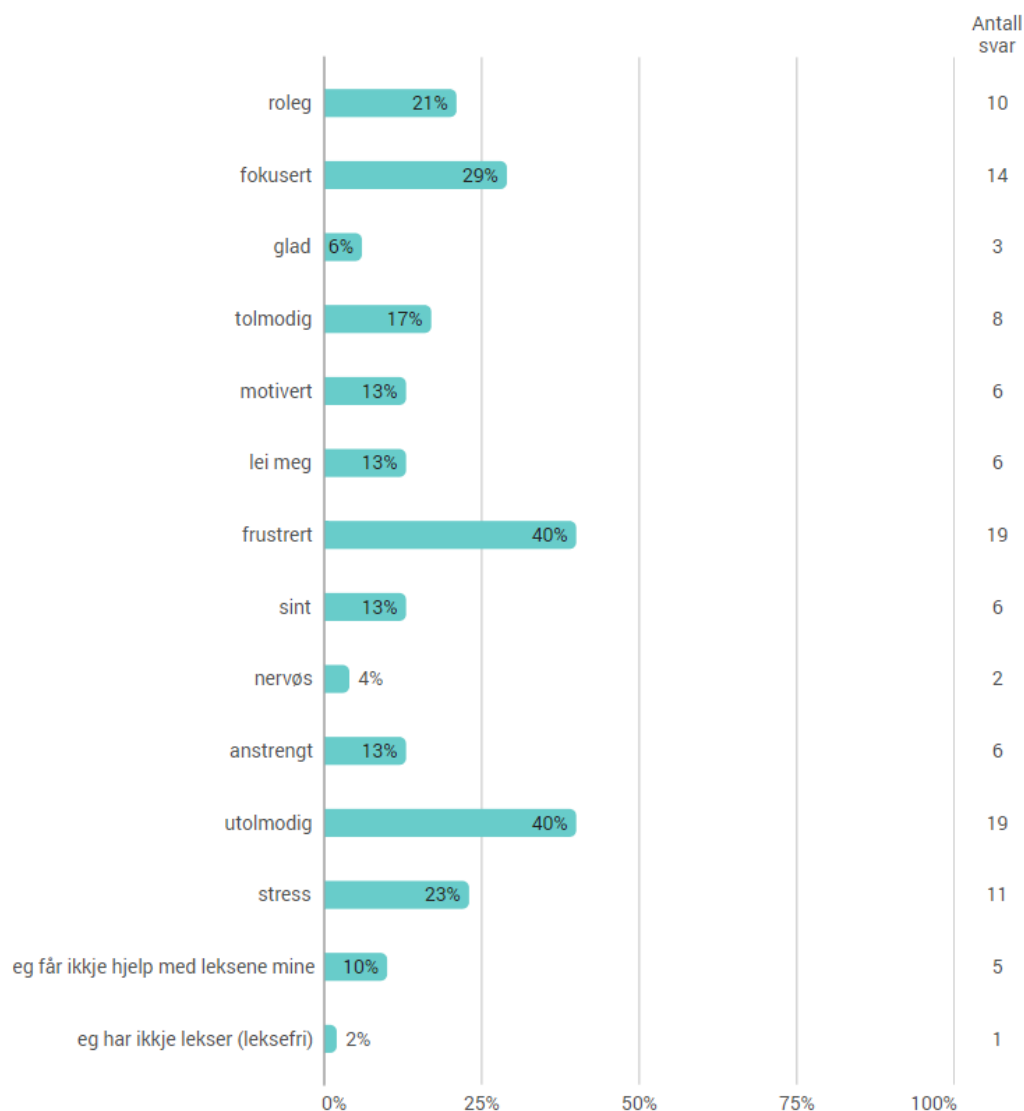
Ut frå resultatane i spørjeskjema til føresette der dei svara kor mykje lekser elevane gjer kan ein antaka at føresette trur barnet deira gjer lekser utan at dei treng be dei om å gjere dei. Den informasjonen som kjem fram her viser at føresette og elevar ikkje har heilt same oppfatning av mengde lekser som skal gjerast og kor ansvarlege elvane klarar å vere med å få desse gjort.

4.6 Kjenslemessig tilknytning til lekser

Både elevar og føresette fekk spørsmål om deira emosjonelle tilstand knytt til å få hjelp med lekser. Dei fekk eit breitt alternativ med kjensler som kan opplevast å ha både positiv og negativ assosiasjon tilknytt.

Tabell 4.19: Elevar om kjensler og hjelp

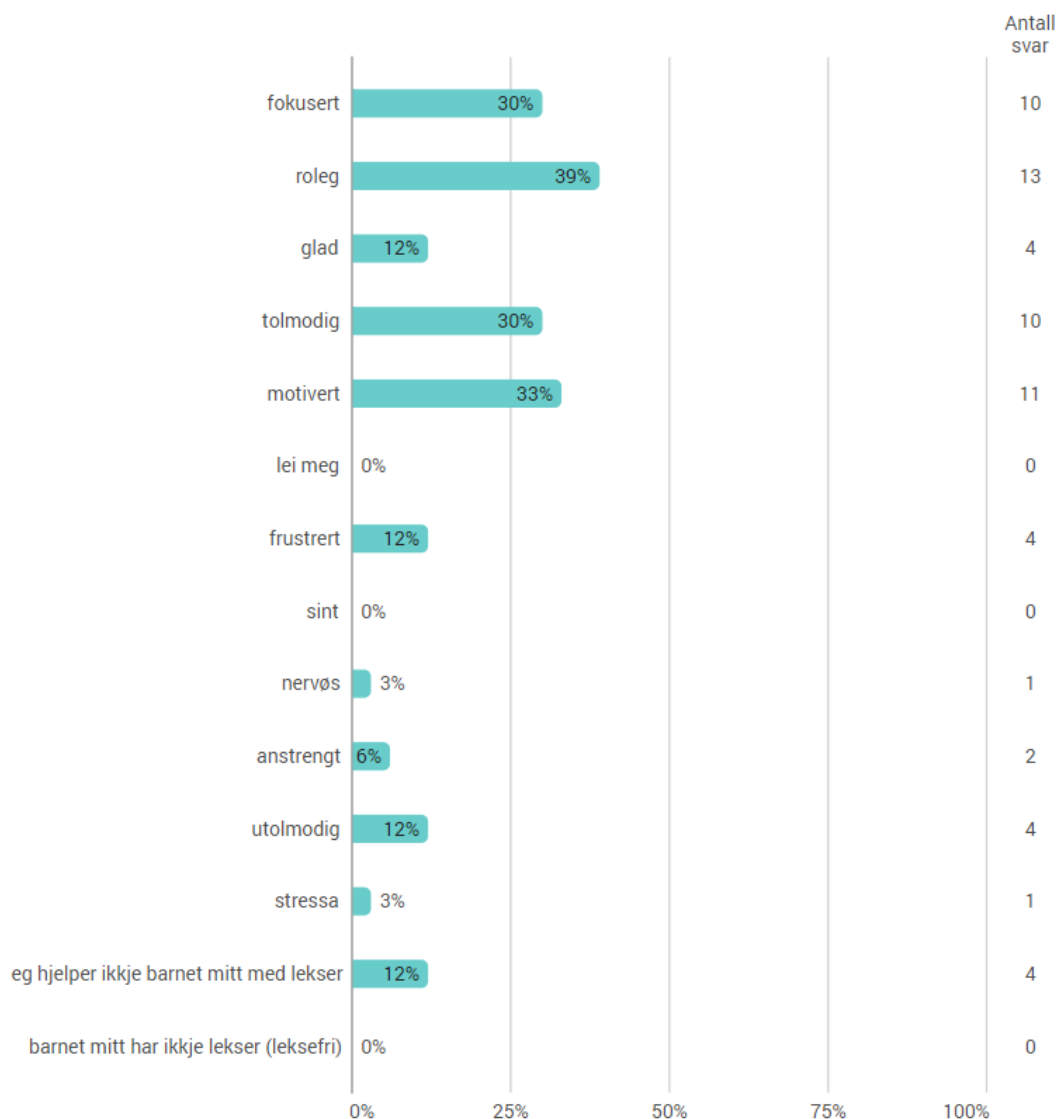
Vel eitt eller fleire alternativ. «Når eg får hjelp med leksene, så er eg...»



Tabell 4.19 viser at når elevane får hjelp med leksene, so svara 40 % at dei er frustrerte og utolmodige. Det var også 23 % av elevane som svara at dei var stressa. Samstundes melder 29 % av elevane at dei er fokusert og 21 % at dei er roleg. Det er også verdt å merke at 13 % er lei seg, sint eller anstrengt. Berre 13 % av elevane melder at dei er motiverte når dei får hjelp med leksene. Ein av ti elevar meldte at dei ikkje får hjelp med leksene deira i det heile.

Tabell 4.20: Føresette om kjensler og hjelp

Vel eitt eller fleire alternativ. "Når eg hjelper barnet mitt med lekser, så er eg ..."



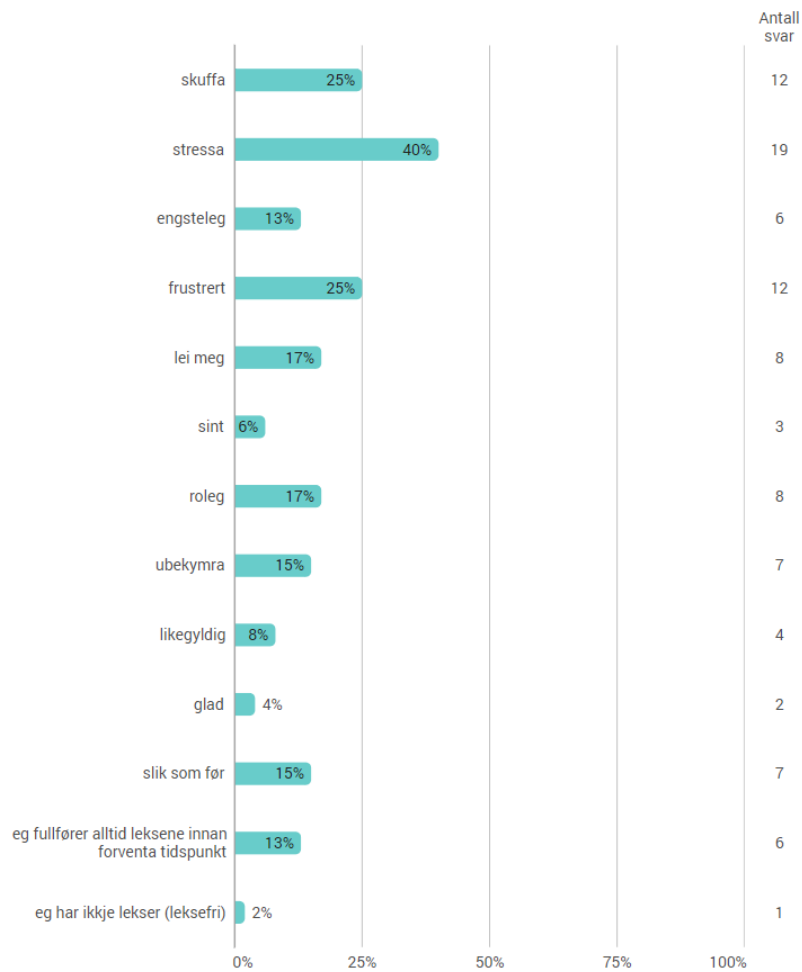
Tabell 4.20 viser at over 30 % av dei føresette meldte at dei var fokusert, roleg, tolmodig eller motivert når dei hjelper barna deira med leksene. Det var 12 % av dei føresette i denne delen som oppgav at dei ikkje hjelper barnet deira med lekser. Det er overvekt på emosjonelle kjensler med positiv tilknytning til seg hjå dei føresette, men det er også 12 % av dei føresette som melder at dei er frustrerte eller utolmodige når dei hjelper barnet deira med lekser.

Elevar og føresette fekk også spørsmål om deira emosjonelle tilstand knytt til at leksene ikkje er fullført innan forventa tidspunkt. Tabell 4.21 viser at i denne undersøkinga melder 40 % av

elevar at dei er stressa når dei ikkje har fullført leksene innan forventa tidspunkt. 25 % melder også at dei er skuffa eller frustrert. Det var også 13 % av elevane som svarta at dei alltid fullfører leksene innan forventa tidspunkt.

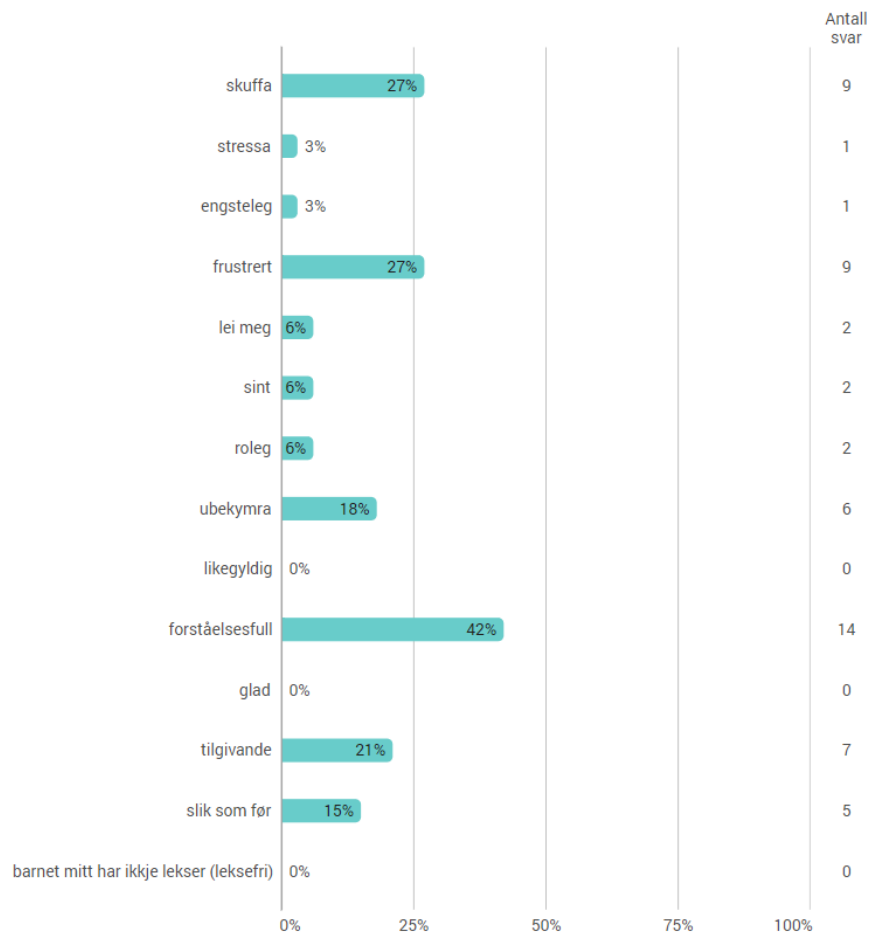
Tabell 4.21: Elevar og deira kjensler om fullførte lekser

Vel eitt eller fleire alternativ. «Eg har ikkje fullført leksene innan forventa tidspunkt. Eg er ...»



Tabell 4.22: Føresette og deira kjensler om fullførte lekser

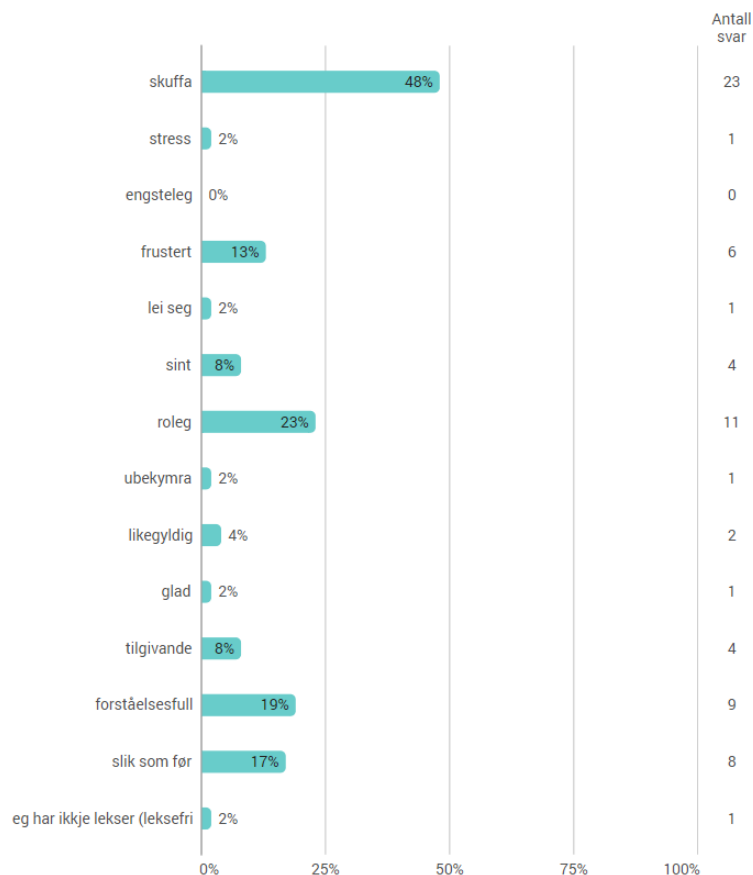
Vel eitt eller fleire alternativ. Barnet ditt har ikkje fullført leksene innan forventa tidspunkt. Kva er du?



I tabell 4.22 ser ein ei oversikt over kva føresette svara då dei fekk spørsmål om deira kjensler knytt til at barnet deira ikkje har fullført leksene innan forventa tidspunkt. Tabellen viser at 42 % av føresette er forståelsesfull når deira barn ikkje har fullført leksene innan forventa tidspunkt. Samstundes er 27 % skuffa eller frustrert. Det er også 21 % av dei føresette som melder at dei er tilgivande.

Tabell 4.23: Elevars oppleving av føresettes kjensler om fullførte lekser

Vel eitt eller fleire alternativ. «Eg har ikkje fullført leksene innan forventa tidspunkt. Mamma/pappa/føresett er...»



Elevar fekk også spørsmål om deira oppleving av deira føresette sine kjensler om fullførte lekser. Nesten halvparten av elevane meldte at deira føresette er skuffa dersom dei ikkje har fullført leksene innan forventa tidspunkt. Tabell 4.22 samanlikna med tabell 4.23 viser at 27 % av føresette melder at dei er skuffa, medan heile 48 % av elevar opplever at deira føresette er skuffa. 19 % av elevane opplever at deira føresette er forståelsesfull då dei ikkje har fullført leksene innan forventa tidspunkt, samanlikna med at 42 % av føresette melder sjølv at dei er det. Samstundes melder 23 % av elevane at dei opplever at deira føresette er roleg. Det er også 17 % av elevane som melder at dei opplever at deira føresette er slik som før når dei ikkje har fullført leksene innan forventa tidspunkt, noko som indikerer at dersom barnet eller eleven ikkje har fullført leksene innan forventa tidspunkt, påverkar ikkje dette eleven sin oppfatning av sinnstilstanden til den føresette.

4.6.1 Analyse av kjenslemessig tilknytning til lekser

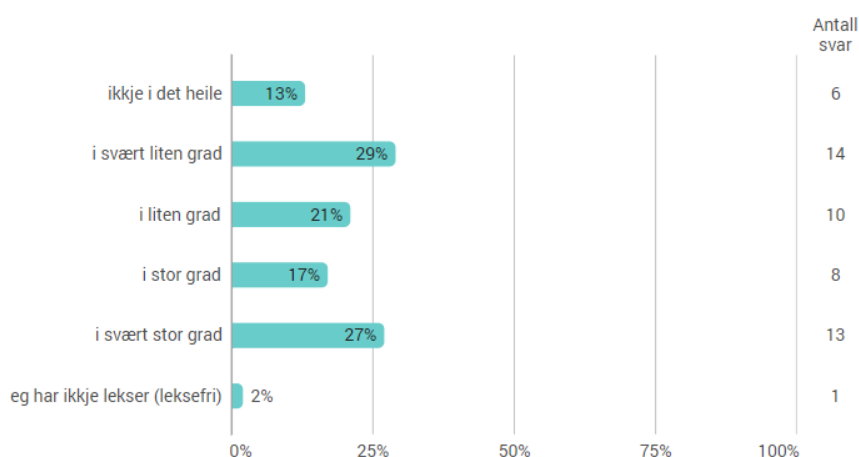
Oppsummert er det ein større del føresette som er motiverte når dei hjelper barna sine med lekser, medan eit fåtal av elevane er motiverte når dei får hjelp. Elevane melder i hovudsak at dei er frustrerte og utolmodige når dei får hjelp med leksene. Det er 40 % av elevane som seier dei er stressa når dei ikkje har fullført leksene i tide. Samstundes opplever elevane dei føresette som meir skuffa og mindre forståelsesfull enn det dei føresette sjølv melder når det gjeld å gjere ferdig leksene til forventa tidspunkt. Det er også 27 % av føresette som seier dei er skuffa eller frustrert når barnet deira ikkje har fullført leksene innan forventa tidspunkt. Her kjem det tydeleg fram at lekser kan bidra med stress mellom elevar og føresette, der begge partar reagerer med negative emosjonar når dei skal samarbeide om lekser.

4.7 Lekser og fritid

Elevar og føresette fekk også spørsmål om lekser har hindra eleven i å få vere sosial eller delta på fritidsaktivitetar. Her er det også spreing i kva elevane meiner, men 13 % meiner lekser ikkje ha vore til hinder i det heile teke mot 27 % som meiner det har vore det i svært stor grad.

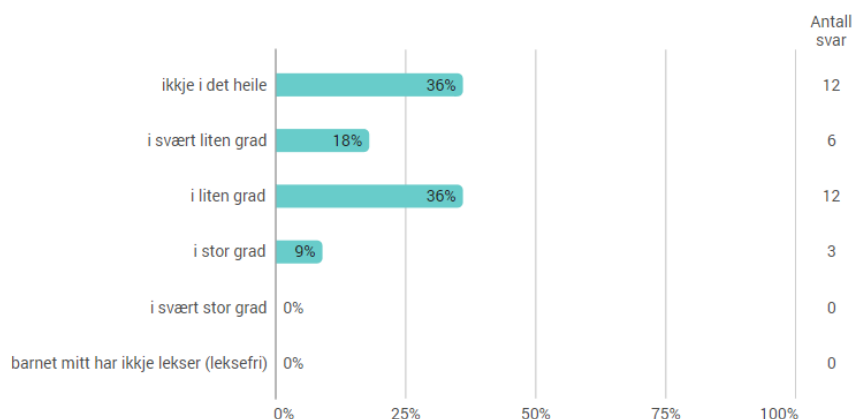
Tabell 4.24: Elevar og fritid

I kva grad stemmer denne påstanden for deg? - «Lekser har hindra meg i å få vere sosial eller delta på fritidsaktivitetar.»



Tabell 4.25: Føresette og fritid

I kva grad stemmer denne påstanden for deg? - «Lekser har hindra barnet mitt i å få vere sosial eller delta på fritidsaktivitetar.»



Når det gjeld lekser og i kva grad det hindrar elevane i å få vere sosial eller delta på fritidsaktivitetar, er elevane og dei føresette mykje ueinig. Illustrert i tabell 4.24 og 4.25 ser ein at 27 % av elevane meiner påstanden «lekser har hindra meg i å få vere sosial eller delta på fritidsaktivitetar» stemmer for dei i svært stor grad, medan 36 % av dei føresette meiner leksene ikkje er til hinder i det heile. Berre 9 % av dei føresette meiner leksene har vore til hinder i stor grad, og ingen av dei føresette melder om at det har vore til hinder i svært stor grad.

4.7.1 Analyse av lekser og fritid

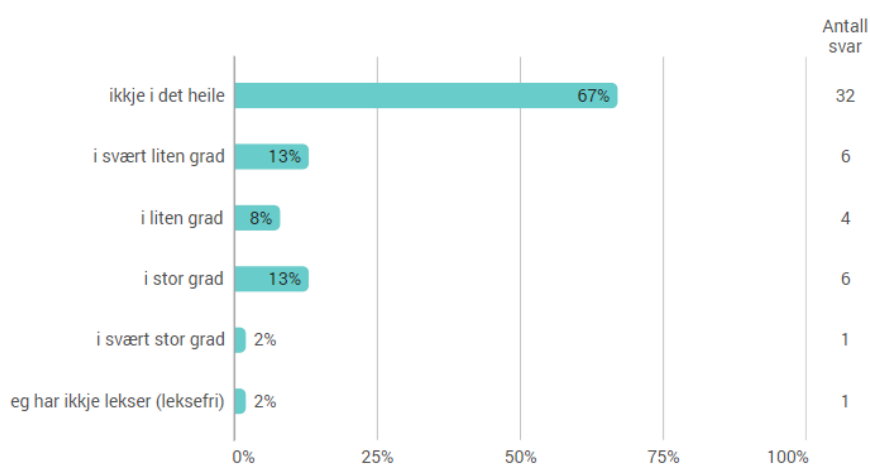
Denne undersøkinga viser at elevane er ganske jamt splitta i oppfatninga av om leksene er til hinder for deira sosiale liv på fritida eller ikkje. Det er 44 % av elevane som meiner at leksene er til hinder i stor eller svært stor grad, opp mot 42 % av elevane som meiner leksene ikkje i det heile teke eller i svært liten grad har hindra dei i å vere sosial eller delta på fritidsaktivitetar. Generelt meiner dei føresette at leksene ikkje er mykje til hinder for deira barn i å vere sosial eller delta på fritidsaktivitetar, der det er berre 9 % av dei føresette som oppgjev at leksene har vore til hinder i stor grad. Dei resterande føresette som omfattar 91 % meiner leksene ikkje er mykje i vegen for at deira barn kan delta og ha eit sosialt liv og fritid.

4.8 Motivasjon og prestasjon

I denne undersøkinga var det også som mål å sjå på om elevane føler å arbeide med lekser motiverer dei. I tabell 4.26 ser ein at 67 % av elevane svara at å arbeide med lekser ikkje motiverer dei i det heile teke, og det var berre 2 % av elevane som svara at det motiverte dei i svært stor grad. Det er også 13 % av elevane som oppgjev at å arbeide med lekser motiverer dei i stor grad, men samstundes er det 80 % av elevane som oppgjev at å arbeider med lekser motiverer dei i svært liten grad eller ikkje i det heile teke.

Tabell 4.26: Elevar og motivasjon

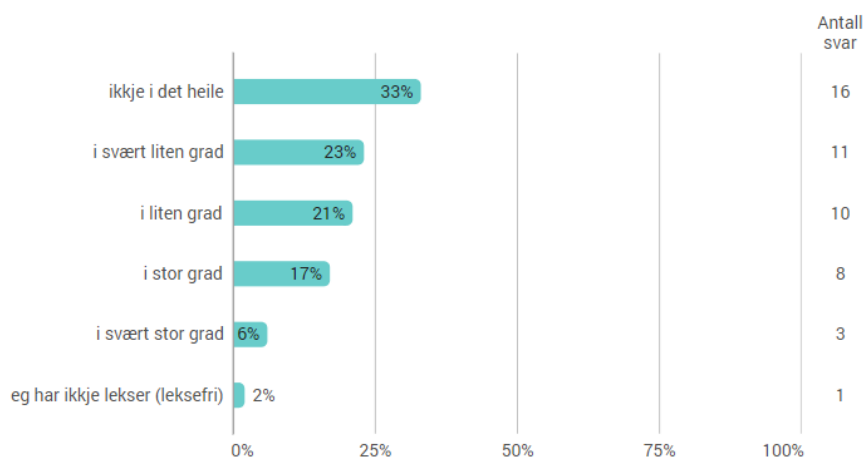
I kva grad stemmer denne påstanden for deg? - «Å arbeide med lekser motiverer meg.»



I tabell 4.27 nedanfor ser ein ei oversikt over kva grad elevane meina påstanden «Lekser gjer at eg presterer betre på skulen» stemte for dei. Det var 33 % av elevane som svara at påstanden ikkje stemmer i det heile, noko som vil seie at 1 av 3 elevar meiner at lekser ikkje gjer at dei presterer betre på skulen. Berre 6 % av elevar melder at lekser i svært stor grad gjer at dei presterer betre på skulen. Det er også verdt å merke seg at 17 % av elevar meiner lekser i stor grad gjer at dei presterer betre på skulen, men samstundes melder 56 % av elevane at lekser i svært liten grad eller ikkje i det heile gjer at dei presterer betre på skulen.

Tabell 4.27: Elevar og prestasjon

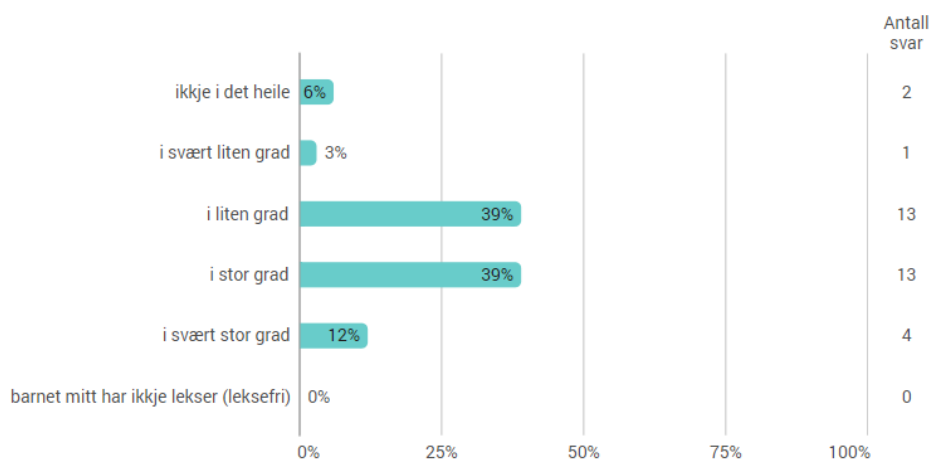
I kva grad stemmer denne påstanden for deg? - «Lekser gjer at eg presterer betre på skulen.»



Tabellen 4.28 under viser at 51% av føresette meiner at lekser i stor eller svært stor grad gjer at barnet deira presterer betre på skulen. Berre 9 % av føresette meiner at lekser i svært liten grad eller ikkje i det heile gjer at barnet deira presterer betre på skulen. Det er like mange føresette som svara at lekser i liten grad gjer at barnet deira presterer betre på skulen, som dei som svara at lekser gjer det i stor grad.

Tabell 4.28: Føresette og prestasjon

I kva grad stemmer denne påstanden for deg? - «Lekser gjer at barnet mitt presterer betre på skulen.»



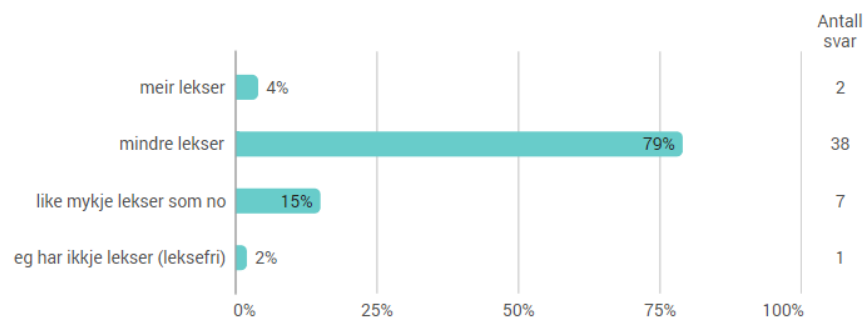
4.8.1 Analyse av motivasjon og prestasjon

I denne kategorien kjem det fram at 4 av 5 elevar oppgjev at lekser i svært liten grad eller ikkje i det heile motiverer dei. Det er også meldt frå over halvparten av elevane at lekser ikkje i det heile gjer at dei presterer betre på skulen. Føresette er nærast splitta på midten om lekser gjer at barnet deira presterer betre på skulen eller ikkje; like mange svara at leksene bidrog i liten eller stor grad. Likevel ser ein at det er fleire føresette som meiner lekser bidreg i svært stor grad til at barnet deira presterer betre på skulen, enn det er føresette som meiner det ikkje bidreg i det heile teke. Elevar og føresette har dermed ein ulik formening om lekser og deira tilknytning til prestasjon i skulen, og elevane sjølv melder om svært lite motivasjon knytt til leksearbeid.

4.9 Haldning til lekser

Tabell 4.29: Elevar om mengde lekser

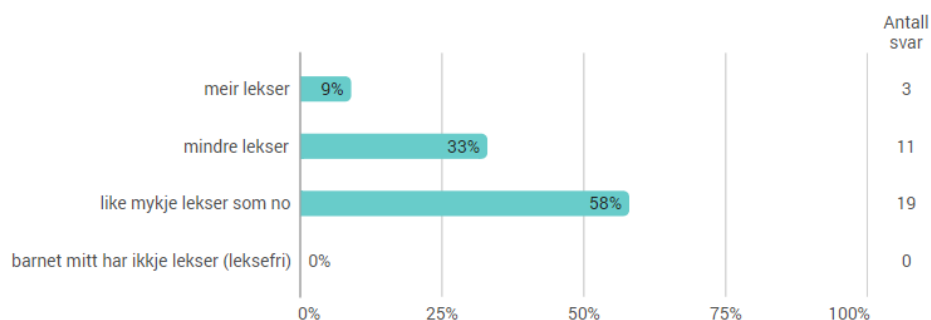
«Eg skulle ønske eg fekk ...»



Det er berre 4% av elevane som svara at dei skulle ønske dei fekk meir lekser. Det er desidert flest elevar som svara dei ønsker mindre lekser, med heile 79 %. Samstundes melder 15 % av elevane at dei ønsker like mykje lekser som no.

Tabell 4.30: Føresette om mengde lekser

"Eg skulle ønske barnet mitt fekk ..."

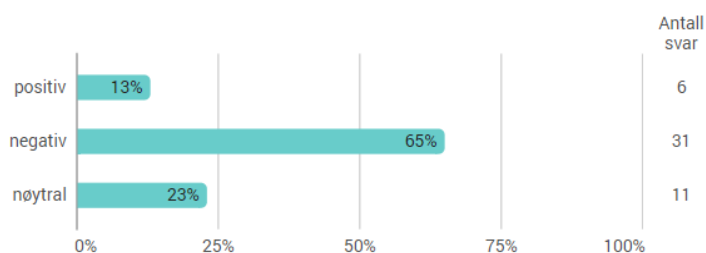


Føresette er på nokolunde lik linje med elevane, der berre 9 % av føresette ønsker at barna deira får meir lekser. Derimot viser tabell 4.30 at 58 % av dei føresette ønsker at elevane deira held fram med like mykje lekser som dei har no. Ein tredjedel av dei føresette ønsker at barna deira får mindre lekser. Om ein set tabell 4.29 og 4.30 opp mot kvarandre seier dei fleste elevane at dei vil ha mindre lekser, medan dei fleste føresette ønsker at elevane skal ha like mykje lekser som dei allereie har.

Til sist i spørjeskjema fekk både elevar og føresette spørsmål om kva for haldning dei har til lekser. Her står elevar og føresette nærmast som to motpolar. Det var 65 % av elevar som var negativ til lekser opp mot 21 % av dei føresette. Ikkje meir enn 13 % av elevane var positiv til lekser i motsetning til 36 % av dei føresette som er positiv. Det er også ein stor del elevar og føresette som melder at dei er nøytrale til lekser, der 23 % av elevar og 42 % av føresette svara at dei er nøytrale. Dette er illustrert i tabellane 4.31 og 4.32 nedanfor.

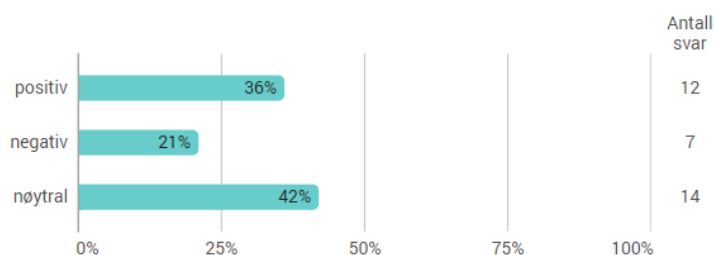
Tabell 4.31: Elevar sine haldningar til lekser

Kva haldning har du til lekser?



Tabell 4.32: Føresette sine haldningar til lekser

Kva haldning har du til lekser?



4.9.1 Analyse av haldning til lekser

I kategoriseringa om kva haldning elevar og føresette har til lekser kjem det fram av spørreskjema til elevar at 79 % av dei ønsker mindre lekser. Det kjem samstundes fram at 65 % av elevane er negativ til lekser. Det er difor svært mange elevar som er både negativ til lekser og som ønsker mindre lekser. Det er ikkje stilt spørsmål om dei ønskjer å fjerne lekser heilt, men det kan antakast at elevar har denne formeininga ettersom so mange elevar er negativ til lekser og vil ha mindre av dei. For føresette er det ei noko anna oppfatning der 58 % av føresette ønsker like mykje lekser som no. Det er samstundes 36 % av dei føresette som oppgjev å vere positiv til lekser. Med andre ord ser ein at elevane i størst grad ønsker mindre lekser og er negativ til dei, medan føresette er nøytral eller positiv til lekser og vil i hovudsak ha like mykje lekser som no eller eventuelt mindre. Det er berre 9 % av føresette som vil ha meir lekser, dei resterande ønsker mindre lekser eller like mykje som no. Resultata viser at det er stor ulikskap mellom føresette og elevar i kva haldning dei har til lekser.

5 Drøfting

I dette kapittelet vert funna i spørjeundersøkinga drøfta opp mot teori og tidlegare forskning. Drøftingane vert delt inn i dei ulike tema som er gjort i analysen, med fokus på opplevinga av viktigheita til lekser, dynamikken mellom elevar og føresette, samt motivasjon, prestasjon og haldningar til lekser. Sentralt står motivasjon, tilpassa opplæring og samarbeid mellom heim

og skule. Drøftinga har gjennomgåande elevar og føresette sine opplevingar av lekser i fokus. I dette masterprosjektet er det føremålstenleg å vere open for fleire tolkingar, samt vege teori opp mot kvarandre for å kome fram til påstandar med sterk forklaringskraft. Målet er å samanlikne føresette og elevars meiningar for å kome fram til eitt perspektiv eller ei forklaring som fleirparten kan vere samde om at røynda representerer. Metoden har vore ei spørjeundersøking som kartlegg elevar og føresette sine opplevingar, men det kan settast lys på kva desse opplevingane har å seie for nytten av lekser.

5.1 Opplevast lekser som viktig?

I denne studien kjem det fram at elevar oppgjev å bruke mindre tid på lekser enn den opplevinga dei føresette har. Føresette meiner at elevane arbeider 3 gonger so mykje med lekser som elevane sjølv oppgjev: elevane bruker minst ein halvtime i veka på lekser, medan dei føresette meiner dei bruker minst ein og ein halv time. Prinsippet likeverd inneberer at alle er like mykje verd uansett føresetnader, og opplæringa må møte elevane sine ulikheiter gjennom differensiering og tilpassing. Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev. Likevel ser ein at skulen gjev like lekser til alle (Holte, 2016). Skulen står fritt til å gje lekser til elevane, og tida elevane nyttar på leksearbeidet går ikkje utover skulen sitt mandat då det i læreplanverket kjem fram at skulen fritt kan tilby fleire timar til opplæring utover det fastsette minstetimetallet (Utdanningsdirektoratet, 2022a), noko tida ein bruker på lekser kan gå innunder. Det er verdt å merke seg at det i undersøkinga til Mjaavatn et al. (2021, s. 28–29) kom fram at føresette klart føretrekk ei ordning med utvida skuledag og leksefri. Når elevane har leksefri, brukar dei meir tid på familie, vener og fritidsaktivitetar (Mjaavatn et al., 2021, s. 32). Samstundes viste ein studie av Suárez et al. (2019, s. 7) at ungdomsskuleelevar som brukar meir tid, styrer tida godt og gjer alle leksene sine, presterer klart betre enn dei som brukar lite tid, vert lett distraherert eller ikkje fullfører leksene sine.

Ein ser av resultata i denne studien at det er langt fleire føresette som meiner det er viktig å arbeide med lekser i ulike fag, enn kva elevane meiner. Denne masterstudien står i kontrast til studiet gjennomført av Mjaavatn et al. (2021), som ikkje finn at føresette og barn ser på spesifikke fag som meir eller mindre viktig å gjere lekser i enn andre fag. Det er berre i

matematikkfaget at over halvparten av elevane i denne masterstudien har svara at det er viktig med lekser. Det vil seie at over halvparten av elevane meiner det ikkje er viktig med lekser i andre fag, og det er også 22,9 % av elevane som meiner det ikkje er viktig å arbeide med lekser i noko fag i det heile teke. Derimot meiner over halvparten av dei føresette at det er viktig med lekser i matematikk, engelsk, norsk, naturfag og samfunnsfag. Dette viser at det er usemje mellom elevar og føresette når det gjeld viktigheita av lekser. Tidlegare forskning frå Cooper et al. (2006, s. 6) og Utdanningsdirektoratet (2021) viser at det ikkje eksisterer eit klårt eintydig svar på om lekser er eit nyttig pedagogisk reiskap eller ikkje, då det er både positive og negative konsekvensar av lekser.

Heller ikkje Mjaavatn et al. (2021, s. 31) fann noko eintydig svar frå føresette, lærarar eller elevar på om lekser fremjar eller hemmar læring og motivasjon. Derimot fann Mjaavatn et al. (2021, s.31) at føresette er omtrentleg delt på midten om dei meiner lekser er naudsynt, der det er eit lite overtal av føresette som meiner lekser ikkje er naudsynt for at barna skal kome gjennom det dei skal lære på skulen. I tillegg har forskning vist over fleire år at elevar med låg sosioøkonomisk bakgrunn ikkje presterer betre på prøvar sjølv om dei får og gjer mykje lekser, og lærer dermed ikkje like mykje av lekser som andre elevar (Cooper et al., 2006; Hattie, 2009; Nilsen & Bergem, 2016; Rønning, 2010). Trysnes & Skjølberg (2020, s. 55) fann i sin studie på lekser i samfunnsfag at lekser er nøydd å følgjast opp og tilpassast den enkelte eleven sitt nivå for å kunne gje læringsutbytte. Når elevar vert tildelt for mykje lekser, kan det hemme prestasjon og verte kontraproduktivt (Cooper et al., 2006, s. 53). Derimot viser forskning at lekser oftast er repetisjon og trening i grunnleggjande ferdigheiter (Cooper et al., 2006; Gu & Kristoffersson, 2015; Holte, 2016; Trysnes & Skjølberg, 2020; Østrem, 2021).

Moè et al. (2020) fann i sin undersøking at føresette bør støtte barna sine og involvere seg i leksearbeidet då det kan gje ei meir positiv oppleving, og dermed redusere stress barnet får i samband med leksene. Alle desse faktorane må skulen ta til etterretning når dei vurderer praktiseringa av lekser. Kva for ytre konsekvensar som kan kome av å ikkje gjere leksene, varierer frå skule til skule. Når skulen reflekterer over lekser og bruken av dei, er det føremålstenleg at dei ser på føremålet til leksene, og kva for eventuelle konsekvensar som kan kome av at ein gjer eller ikkje gjer leksene. Denne drøftinga er særskilt viktig i samband med heimen for å løfte opplevingar og meiningar hjå føresette og elevar. Skulen skal

samarbeide med heimen i opplæringa for å styrkje læringa og utviklinga til elevane (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kva type samarbeid som skjer mellom heim og skule varierer, og avhenger blant anna av kva for involvering dei føresette kan og ønskjer å ha i barna sin skulegang. Nordahl (2015) poengterer at samarbeidet mellom heim og skule er godt når partane har felles mål for opplæringa og for barnas læring og utvikling, og at dei er einige om kva kvar enkelt skal gjere for å realisere måla.

Både elevar og føresette meiner matematikk er det faget som er viktigast å arbeide med lekser i. Når elevar presterer på lågt nivå i matematikk, vert 20 % av dei følgt opp gjennom leksehjelp (Vika et al., 2021, s. 131). Mjaavatn et al. (2021, s. 17) fann at føresette meiner lekser er naudsynt for å få nok mengdetrening i matematikk. Rosário et al. (2018) viste at jo meir ein opplever leksene er av kvalitet, jo meir innsats sett ein inn i leksene, og som følge presterer ein betre i matematikk. Samtidig er det dei mest motiverte elevane, dei som legg størst innsats i matematikkfaget og som har størst tru på egne ferdigheiter som er mest positive til matematikklekser (Suárez et al., 2019, s. 7). Dette støttar òg opp om sjølvbestemmingsteori og korleis nokre formar for motivasjon er fullstendig frivillig, der ein reflekterer eins interesser og verdiar, medan andre er fullstendig eksterne, som når ein er tvungen og pressa til å gjere noko som ein ikkje finn verdien av (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Motivasjonen til å arbeide i matematikkfaget kjem av at ein har ein forventning om at ein meistrar fordi ein har tru på egne ferdigheiter. Ein opplever former for sjølvtilit og kjensle av stoltheit fordi ein klarar å prestere i samsvar med egne indre krav (Ryan & Deci, 2017, s. 185). Ein er difor truleg ytre motivert gjennom introjeksjon. Det er vanskeleg å seie om aktiviteten opplevast å vere personleg viktig og har verdi, men truleg validerer ein egne mål meir og kan nærme seg identifiserande reguleringsform i den ytre motivasjonen (Ryan & Deci, 2017, s. 188).

5.2 Dynamikken mellom elevar og føresette

Denne studien viser at 29 % av elevar har i svært liten grad eller ingen kontroll over mengda lekser og når det skal fullførast. Overordna del av læreplanen presiserer at elevmedverknad må prege praksisen i skulen, og at skulen må tilpasse undervisninga i samarbeid elevane og heimane (Kunnskapsdepartementet, 2017). Medverknad og medbestemming er gjerne det viktigaste nivået for samarbeid mellom heim og skule (Nordahl, 2015, s. 28). Skulen og lærarane må vere bevisst i kva grad dei ska gje avkall på autonomi, og på kva for område i skulen føresette og elevar skal ha ein reell medverknad. Då ein del elevar opplever å ha lite kontroll over mengda lekser og når det skal fullførast, kan det vere at elevane sit med indre amotiverande hendingar; elevane kan kjenne på inkompetanse og manglande evne til å oppnå ønska resultat då dei ikkje opplever å ha kontroll eller oppleving av samanheng (Antonovsky, 1987/2012; Ryan & Deci, 2017). Då dette oppstår svekkjer det både den indre og ytre motivasjonen, og då eleven ikkje har ressursane til rådvelde for å kunne gjennomføre leksene når ein opplever at leksene er ukontrollerbare eller uforståelege, går dette utover eleven si meistring og kjensle av velvære (Antonovsky, 1987/2012, s. 41). Elevane kan potensielt sitje med ein indre kontrollerande kraft som seier at ein burde eller må gjere noko eller so møter ein angst og sjølvnedsetting (Ryan & Deci, 2017, s. 185).

Dei føresette kan møte elevane i deira leksearbeid gjennom å involvere seg på ein støttande måte der dei tek dei omsyn til elevane sine personlege eigenskapar og miljømessige fordelar, og gjev naudsynt hjelp (Kikas et al., 2022, s. 3). Dei føresette kan også vere kontrollerande gjennom å leie barnet mot eit spesifikt utfall ved å gje kommandoar eller direktiv, der dei ikkje let barnet verte utfordra samt ikkje klarar å kjenne att barnet sitt evnenivå (Kikas et al., 2022, s. 3). I denne studien kjem det fram at elevar og føresette ikkje har heilt same oppfatning av mengde lekser som skal gjerast og kor ansvarlege elevane klarar å vere med å få desse gjort. Føresette oppgjev at dei hjelper meir til med leksene enn kva elevane sjølve opplever. Heile 78 % av dei føresette meiner dei hjelper elevane med lekser i stor eller svært stor grad, og 78 % av føresette opplever at barnet deira har i stor eller svært stor grad kontroll over mengd lekser og når det skal fullførast. Derimot melder 23 % av elevar at dei aldri får hjelp eller får hjelp i svært liten grad av føresette, og 25 % av elevar opplever å aldri få mas frå føresette om å gjere leksene.

Ein større del føresette i denne masterstudien melder at dei er motiverte når dei hjelper barna sine med lekser, medan eit fåtal av elevane er motiverte når dei får hjelp. Elevane melder i hovudsak at dei er frustrerte og utolmodige når dei får hjelp med leksene. Det er 40 % av elevane som seier dei er stressa når dei ikkje har fullført leksene i tide. Samstundes opplever elevane dei føresette som meir skuffa og mindre forståelsesfull enn det dei føresette sjølv melder når det gjeld å gjere ferdig leksene til forventa tidspunkt. Det er også 27 % av føresette som seier dei er skuffa eller frustrert når barnet deira ikkje har fullført leksene innan forventa tidspunkt. Her kjem det tydeleg fram at lekser kan bidra med stress og utfordringar i dynamikken mellom elevar og føresette, der begge partar reagerer med negative emosjonar når dei skal samarbeide om lekser. Dette samstemmer med Cooper et al. (2006) som viser til at lekser og samarbeidet om dei kan påføre både elevar og føresette stress. Amzalag (2021, s. 162) fann at om ein berre nytta tradisjonelle leker som ikkje opplevast relevant for eleven sitt liv, reduserer det motivasjonen eleven har til å gjennomføre dei samt at det fører til kranclar med dei føresette. Derimot seier (Moè et al., 2020) er viktig at føresette støttar barna sine og involverer seg i leksearbeidet fordi dei kan gjere lekser til ei meir positiv oppleving, og dermed redusere stress barnet får i samband med leksene. (Amzalag, 2021, s. 162) er dels einig dette, der det blei funne at om ein nyttar digitale læringsspel som er relevant til eleven sitt digitale liv, som eit alternativ for tradisjonelle lekser, aukar eleven sin motivasjon til å gjennomføre leksene og reduserer kranclar med deira føresette.

Østrem (2021, s. 23) poengterer korleis blant anna moglegheit for å konsentrere seg heime og leksenes karakter, altså kva form dei har, har noko å seie for opplevinga av ein lekkesituasjon. Familierelatert stress aukar når føresette opplever at dei ikkje kan bidra og hjelpe like mykje til med barna sine lekser (Pressman et al., 2015). I tillegg opplever føresette stress og meir negativ påverknad på dei dagane lekser er tildelt (Moè et al., 2020).

Samstundes vil føresette som er kontrollerande ovanfor eleven om dei gjer leksene rett eller ikkje, kunne føre til at eleven sitt stress aukar og dermed gjere lekkesituasjonen meir negativ (Cooper et al., 2006). At elevar opplever å vere stressa då dei ikkje har fullført leksene i tide, kan tyde på at dei er redde for ytre konsekvensar, som til dømes merknad på skulen eller konflikt med føresette. Når elevane er trygt tilknytt deira føresette, er det større sannsyn for at dei internaliserer rettleiing og verdiar frå dei (Ryan & Deci, 2017, s. 183).

Føresette kan ubevisst opptre slik at elevar opplever ytre regulering av motivasjon. Til dømes når føresette masar på barnet sitt om å fullføre lekser elles får dei ein konsekvens: til dømes straff ved å miste skjermtid, eller påskjøning ved å få ekstra skjermtid. I denne undersøkinga derimot kjem det fram at elevar og føresette ikkje har same oppfatning av mengd lekser som skal gjerast og kor ansvarlege elevane klarar å vere med å få desse gjort. Både støttande og kontrollerande hjelp og praksis frå føresette når dei hjelper med lekser, kan vere rettferdiggjort og nyttig når dei kombinerast og integrerast på ein adekvat måte (Kikas et al., 2022, s. 10). For mykje kontroll hemmar læring og prestasjonar, medan ein viss grad av kontroll kombinert med eit høgare nivå støtte forbettrar læringa (Kikas et al., 2022, s. 10). Digitale læringsspel kan derimot bidra til å auke eleven sin motivasjon til å gjennomføre leksene og reduserer kranglar mellom eleven og føresette (Amzalag, 2021, s. 162).

Den mellommenneskelege kvaliteten på heimen til eleven har enormt viktig påverknad for deira motivasjon, engasjement og læring (Ryan & Deci, 2017, s. 361). Det kom fram av elevane i denne spørjeundersøkinga at svært få er motiverte når dei får hjelp med leksene. Når elevane ikkje er motiverte kan dei vere passive, ineffektive og føremålsause med ein likegyldigheit til oppgåvene eller den konsekvensen som kjem av å fullføre eller ikkje fullføre oppgåva (Ryan & Deci, 2017, s. 16). Elevane i denne masterstudien viste i hovudsak at dei er frustrerte og utolmodige når dei får hjelp med leksene. Det er 23 % av elevane i denne studien som melder at dei er stressa når dei får hjelp med leksene.

Lærarar bør ikkje gje elevar større mengder lekser slik det vert ein overbelastning; det påverkar elevane si fritid og gjev dei ei kjensle av ubehag (Songsirisak & Jitpranee, 2018, s. 16). Som vist i denne studien rapporterer 9 av 10 føresette at lekser ikkje er i vegen for deira barns sosiale liv og fritid, medan omtrentleg halvparten av elevane meiner lekser er til hinder i stor eller svært stor grad. Samstundes viser resultata i denne undersøkinga at elevar gjer mindre lekser enn det dei føresette meiner at dei gjer. Det er dermed ein misforståing mellom elevar og føresette om mengda lekser dei har og konsekvensane av dei.

Dersom ein elev går på leksehjelp i regi av kommunen og skulen, kan dette ha noko å seie for dynamikken mellom føresett og elev, dersom til dømes den føresette ikkje meiner det er naudsynt å hjelpe eleven dersom hen gjer alle leksene på leksehjelp, og vice versa om eleven er samd i dette. Denne masterstudien har derimot ikkje med spørsmål om

leksehjelpsordninga, og ein kan difor ikkje kartleggje eller konkludere med elevar og føresette sine tankar opp mot dette.

Denne undersøkinga viser at elevane er ganske jamt splitta i oppfatninga av om leksene er til hinder for deira sosiale liv på fritida eller ikkje. Generelt meiner dei føresette at leksene ikkje er mykje til hinder for deira barn i å vere sosial eller delta på fritidsaktivitetar, derav 91 % av dei føresette. Forsking frå Mjaavatn et al. (2021, s. 5) derimot viser at leksene skapar større forskjellar mellom elevgrupper og tek tid frå fritidsaktivitetar som er viktige for barna. Då dei gjennomførte ei undersøking på leksefrie skular, kom det fram at meir enn 80 % av elevane som hadde leksefri sa dei fekk meir tid til fritidsaktivitetar, samstundes som omtrentleg halvparten av elevane på skular med lekser opplevde for lite tid til leik og organisert fritid (Mjaavatn et al., 2021, s. 32). Det er viktig at heim og skule har ein stor grad av felles mål, då barn kan verte forvirra dersom lærarar legg opp til mykje lekser, medan dei føresette legg opp fritida slik at barna ikkje for moglegheit til å gjere leksene (Nordahl, 2015, s. 33).

5.3 Motivasjon, prestasjon og haldningar til lekser

Denne masterstudien finn at 80 % av elevar oppgjev at lekser i svært liten grad eller ikkje i det heile motiverer dei. Miljø som legg mest til rette for indre motivasjon er dei som støttar opp dei grunnleggjande psykologiske behova for autonomi, kompetanse og tilhøyrslø. Dersom ingen av desse behova er dekt, går dette utover motivasjonen. Lekser er som nemnt ikkje lovpålagt, men det er ei forventning i skulen at elevar gjennomfører leksene dersom skulen praktiserer dei. Når elevane melder at dei ikkje er motiverte grunna leksene, kan det vere fordi ein opplev det som ytre press. Det ytre presset oppstår fordi ein kan oppleve lekser som noko obligatorisk ein må gjennomføre, utan å ha forståing for samanhengen eller kvifor det skal gjennomførast. Derimot når lærarar gjev gode tilbakemeldingar på elevane sine lekser, vil elevar ha meir indre motivasjon til å byggje ein relasjon til lærarane for framtidig læring (Songsirisak & Jitpranee, 2018, s. 16).

Kognitiv evalueringsteori tydeleggjer korleis ytre påskjønningar i det sosiale miljøet påverkar den indre motivasjonen. Nokre føresette er nøytrale til lekser, nokre hjelper ikkje til med lekser, og mesteparten av føresette meiner elevane har kontroll over mengd lekser og når

det skal fullførast. Ut frå dette kan ein antaka at føresette på eit vis kan verke likegyldige ovanfor elevane, men også fordi ein del føresette melder i denne masterstudien at dei er ubekymra eller slik som før når deira barn ikkje fullfører leksene innan forventa tidspunkt. Dette kan påverke elevane sin motivasjon for leksene. Prestasjonsmotivasjonen for elevane vert påverka av korleis barna oppfattar og tolkar deira føresette sine læringsrelaterte støtte (Dinkelman & Buff, 2016, s. 129). Samstundes seier Grijalva-Quiñonez et al. (2020, s. 133) at elevane sine faglege eigenskapar påverkar føresette sin involvering.

Det er 53 % av elevar som oppgjev at lekser ikkje i svært liten grad eller ikkje i det heile gjer at dei presterer betre på skulen. Føresette er nærast splitta på midten om lekser gjer at barnet deira presterer betre på skulen eller ikkje; like mange svara at leksene bidrog i liten eller stor grad. Likevel ser ein at det er fleire føresette som meiner lekser bidreg i svært stor grad til at barnet deira presterer betre på skulen, enn det er føresette som meiner det ikkje bidreg i det heile teke. Elevar og føresette har dermed ein ulik formeining om lekser og deira tilknytning til prestasjon i skulen. Kognitiv evalueringsteori tydeleggjer påverknaden av egosentrering og målretting. Når ein handlar ut frå egosentrering har ein ego-orienterte mål og har eit press til å prestere godt på bakgrunn av eigen sjølvtillit, til dømes sjølvkritisk perfeksjonisme (Ryan & Deci, 2017, s. 169). Elevar som angrip oppgåver og lekser med ein egosentrisk mentalitet viser mindre forståing og lagring av kunnskap en dei som er målretta. Når ein er målretta har ein som mål å prestere, lære eller kjenne meistring ved slutten av aktiviteten. Dermed er ein indre motivert når ein er målretta, medan egosentrering er ein form for kontrollerande ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 168).

Når det kjem til vurdering, skal det leggjast til rette for at elevane får vist kompetansen sin på varierte måtar som inkluderer forståing, refleksjon og kritisk tenking, i ulike samanhengar.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e). Leksene bør nyttast som vidare læring for elevane slik at lærarar kan gje tilbakemeldingar for å fremme elevane sitt læringspotensiale. Derimot opplever elevane i denne studien at leksene ikkje gjer at dei presterer betre på skulen.

Resultata i denne studien samt det som ligg til grunn i forskning kan tyde på at lekser er positivt for dei som har god støtte heime, er flink på skulen, og er motiverte, medan lekser er negativt for dei som har lite støtte heime, som presterer lågare på skulen og er mindre

motiverte (Cooper et al., 2006; Hattie, 2009; Nilsen & Bergem, 2016; Rønning, 2010).

Det kjem fram av denne masterstudien at 79 % av elevar ønsker mindre lekser, og det er også 65 % av elevane som er negativ til lekser. Sidan talet på elever er høgt for både negativitet, kan det antakast at elevar ønskjer å fjerne leksene heilt. Medan elevar i størst grad ønsker mindre lekser og er negativ til dei, er føresette er nøytral eller positiv til lekser og vil i hovudsak ha like mykje lekser som no eller eventuelt mindre. Det er berre 9 % av føresette som vil ha meir lekser, dei resterande ønsker mindre lekser eller like mykje som no. Resultata viser at det er stor ulikskap mellom føresette og elevar i kva haldning dei har til lekser.

Ut frå det som kjem fram av fagplanane, kan lekser vere ein form for å vise kompetansen sin i ulike samanhengar. Elevar er dedikert og engasjert i leksene når verdien som gis til lekser er i form av glede, nytteoppfatning og positiv haldning (Suárez et al., 2019, s. 6). Derimot når leksene sitt føremål oppfattast som lite relatert til innhaldet i undervisinga, opplever elevane leksene til å ha låg kvalitet og gir dermed mindre innsats i leksene (Rosário et al., 2018). Dersom elevane er negative til lekser, slik det i hovudsak kjem fram av denne masterstudien, kan dei ha utvikla lært hjelpeløyse. Dei har gjerne ikkje opplevd å ha kontroll over resultata, og har hengt seg opp i kjensla av ikkje lukkast. Elevar med lært hjelpeløyse har ein tendens til å halde seg vekke frå situasjonar der dei kan praktisere og forbetre seg, som til dømes leksearbeid, og har ein grunnleggjande pessimistisk haldning til læring (Manger, 2020, s. 171). I samanhengar som dette er det viktig at både føresette er støttande i eleven sin læringssituasjon, og at lærarar gjev gode presise tilbakemeldingar. Dette vert støtta av Songsirisak & Jitpranee (2018, s. 16), der lekser bør nyttast som vidare læring for elevar og som eit viktig repertoar for lærarar sine instruksjonar, der lærarar bør gje tilbakemeldingar for å fremme elevane sitt læringspotensiale.

Keane & Heinz (2019, s. 15) viste at dersom elevar kan velje lekser ut frå eige nivå, endrar dei meining frå negativ til positiv samt at dei oppnår læringsutbytte. Vidare fann dei at elevar presterer betre med mediert assistanse enn utan assistanse, og jo vanskelegare oppgåva er, jo meir hjelp treng eleven. Ser ein på resultat frå denne studien er det i hovudsak føresette som er mest positive til lekser. Dette kjem også fram i studiet frå Moè et al. (2020) som viser til at det kan vere positivt at føresette hjelper eleven med lekser. Likt for denne studien og

Mjaavatn et al. (2021, s.31) er at føresette rapporterer meir positiv haldning til lekser samanlikna med elevar.

Det er avgjerande at skule og heim har opne gode dialogar der ein saman vert einige gjennom felles avgjersler, for då kan samarbeid og samhandling for elevane si læring og utvikling realiserast (Nordahl, 2015, s. 28). Som overordna del av læreplanen tilseier er god og tillitsfull dialog mellom heimen og skulen eit gjensidig ansvar samstundes som at skulen må «ta omsyn til at ikkje alle elevar har same høve til å få hjelp og støtte i heimen.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6 Avslutning

Denne masterstudien har forsøkt å svare på og drøfte rundt problemstillinga: *Kva for opplevingar har elevar og føresette av lekser?* Denne masteroppgåva har ikkje hatt som føremål å finne svaret på om lekser er bra eller ikkje, men har retta fokus på dynamikken mellom føresette og elevar i samband med lekser. Frå ein kritisk-realistisk ståstad er det forsøkt å veksle mellom teorilada empiri og empirilada teori, for å nærme oss noko som er røynda. Ein kan ikkje direkte kunne trekkje konklusjonar om motivasjon i samband med lekser ut i frå eit spørjeskjema. Derimot er det i denne studien forsøkt å sjå på dei ulike ledda av spørjeskjema i lys av ulik teoretisk grunnlag, og prøvd å kome fram til nokre påstandar som kan representere ulike perspektiv på røynda.

Oppsummert er det i denne masterstudien funne at elevar er negative til lekser, ønskjer mindre lekser, og er ikkje motiverte for å gjere dei. Elevane føler at leksene ikkje gjer at dei presterer betre på skulen. På den andre sida er føresette positive til lekser, men har ulik forståing av mengd av lekser opp mot elevane si meining. Elevar og føresette er derimot einige i at matematikk er det faget det er viktigast å arbeide med lekser i. Samstundes meiner over halvparten av elevane at det ikkje er viktig med lekser i noko anna fag. Medan dei føresette nemner særleg matematikk, engelsk, norsk, naturfag og samfunnsfag som fag der det er hensiktsmessig å arbeide med lekser.

Av denne masterstudien kjem det fram at det er særst viktig med dialog og samarbeid

mellom heim og skule, samt at ein skal tilpasse opplæringa for kvar enkelt elev. Forslaget om lekser skal lovfestast eller ikkje, bør vidare debatterast, særleg opp mot at opplæringslova skal reviderast i 2024. Det er å ta i betraktning at denne masterstudien ikkje har moglegheit å skilje eller sjå om elevar er positive til lekser i nokre fag, men negativ til lekser i andre fag. Det er heller ikkje teke opp kva form leksene har og korleis dette påverkar motivasjon, prestasjon eller dynamikken med føresette.

6.1 Forslag til vidare studiar

Ettersom forskinga er så tvitydig om lekser forbetrar læring eller ikkje, og meiningar blant elevar, føresette og lærar verkar å aldri samstemme, viser det at forskning på lekser er særleg viktig. Kunnskapsdepartementet meldte sjølv i 2019 eit ønske om å vite meir om kommunane og skulane sine behov, praktisering av lekser og gjennomføringa av leksehjelpsordninga (Rogde et al., 2019, s. 92). Då debatten er viktigare no enn nokon sinne, blant anna med tanke på revideringa av opplæringslova, er det særleg viktig å løfte forskning på lekser og deira føremål og konsekvensar. Som opplæringslova og den overordna læreplanen skildrar, skal elevane få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng der eleven sitt beste alltid skal vere eit grunnleggjande omsyn (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998). Det var først i skuleåret 2022-2023 at alle dei nye læreplanane vart sett i drift, og det kan vere føremålstenleg å sjå på lekser framover i samband med det nye læreplanverket.

Til framtidige undersøkingar kan det vere ein tanke å sjå om elevane sine haldningar til lekser eller emosjonar knytt til hjelp frå føresette varier frå kjønn, utdanning og bakgrunn. Ved å gjennomføre slike studiar kunne ein fått fram eit meir nyansert bilete av lekser si rolle i skulen. Samstundes kan det vere spanande å sjå på kva type motivasjon elevane sjølv opplever å ha i samband med lekser. I denne undersøkinga er det ikkje spurt kva reguleringsform motivasjonen til elevane har, men i eit framtidig spørjeskjema kan dette vere nyttefullt. Å sjå på kva for motivasjon som har mest å seie for lekser og prestasjon i skulen, kan vere interessant med tanke på dei nye læreplanane.

7 Referansar

- Al-Saadi, H. (2014). *Demystifying Ontology and Epistemology in Research Methods*.
- Amzalag, M. (2021). Parent Attitudes Towards the Integration of Digital Learning Games as an Alternative to Traditional Homework. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 17(3), 151–167.
<https://doi.org/10.4018/IJICTE.20210701.0a10>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag AS. (Opprinneleg utgitt 1987).
- Bembenutty, H. (2011). The Last Word: An Interview With Harris Cooper-Research, Policies, Tips, and Current Perspectives on Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 340–350. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200207>
- Bergene, A. C., Samuelsen, Ø. A., Stubhaug, M. E., Vika, K. S., & Wiborg, V. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2022* (2022:30). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
<https://www.udir.no/contentassets/c2d60adaba714d58aa83d1121d634e56/rapport-sporsmal-til-skole-norge-h2022.pdf>
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Lynnebakke, B., Ramberg, I., & Wollscheid, S. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2022* (2022:11). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu->

[xmlui/bitstream/handle/11250/3001772/NIFUrapport2022-11.pdf?sequence=6](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3001772/NIFUrapport2022-11.pdf?sequence=6)

Bergene, A. C., Vika, K. S., Steine, F. S., Denisova, E., & Østby, M. N. (2021a). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2021* (2021:11). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2763687/NIFUrapport2021-11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bergene, A. C., Vika, K. S., Steine, F. S., Denisova, E., & Østby, M. N. (2021b). *Spørsmål til Skole-Norge Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2021* (2021:25). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2837634/NIFUrapport2021-25.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). *Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?* I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamling og metode*. Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.

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

- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62.
- Dinkelmann, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics. A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50, 122–132. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.029>
- Diseth, Å. (2023). *Motivasjonspsykologi* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Foreldreutvalgene. (2023). *Alt du trenger å vite om Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU)*. <https://foreldreutvalgene.no/fug/alt-du-trenger-a-vite-om-foreldreradets-arbeidsutvalg-fau/#>
- Forente nasjoner. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. November 1989; Ratifisert av Norge 8. Januar 1991. *Barne- og familiedepartementet*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/v/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Frønes, T. S., & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167–208). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny*

kunnskap i forskning og praksis. Cappelen Damm AS.

Grijalva-Quiñonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & Vázquez, G. (2020). Parental Involvement in Mexican Elementary Students' Homework: Its Relation with Academic Self-Efficacy, Self-Regulated Learning, and Academic Achievement. *Educational Psychology, 26*(2), 129–136. <https://doi.org/10.5093/psed2020a5>

Gu, L., & Kristoffersson, M. (2015). Swedish Lower Secondary School Teachers' Perceptions and Experiences Regarding Homework. *Universal Journal of Educational Research, 3*(4), 296–305.

Harris M. Cooper | *Scholars@Duke*. (u.å.). Hentet 19. januar 2023, fra <https://scholars.duke.edu/person/cooperh>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.

Henriksen, Ø. (2020). *Lekse*. <https://snl.no/lekse>

Holte, K. L. (2016). Homework in Primary School: Could It Be Made More Child-Friendly? *Studia paedagogica, 21*(4), Artikkel 4. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2020). *Elevenes verden* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2013). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion, 38*(1), 111–119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>

Keane, G., & Heinz, M. (2019). Differentiated homework: Impact on student engagement.

Journal of Practitioner Research, 4(2).

<https://doi.org/10.5038/2379-9951.4.2.1111>

Kikas, E., Mädamürk, K., & Silinskas, G. (2022). Parental homework-help profiles throughout grades 6 – 9: Relations to motivation and mathematics skills. *Frontiers in Education*,

7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.914992>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). Mønsterplan for grunnskolen. *Aschehoug*.

<https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034>

Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kovac, V. B. (2023). *Hvordan vet du det? Vitenskapelig tenkning og forskningsmetoder*.

Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa.

Fastsatt som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfId=150459&lang=nno>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). Læreplan i engelsk (ENG01-04). *Fastsatt som forskrift.*

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2019b). Læreplan i matematikk 1.-10. Trinn (MAT01-05). *Fastsatt*

som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2019c). Læreplan i naturfag (NAT01-04). *Fastsatt som forskrift.*

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2019d). Læreplan i norsk (NOR01-06). *Fastsatt som forskrift.*

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2019e). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). *Fastsatt som*

forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2006, september 18). *Formålsparagrafen gjennom tidene.*

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/bostadutvalget/formal-sparagrafens-historie2.doc>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for*

trinn 5–10. FOR-2016-06-07-861. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=grunnskolelærerutdanning>

Kunnskapsdepartementet. (2022, oktober 19). *Fag og læreplaner.*

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/?expand=factbox2615772>

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode—Veiledning i samfunnsvitenskapelig*

forskningsmetode (2. utg.). Fagbokforlaget.

Lekse. (u.å.). I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Hentet 18. januar

2023, fra <https://ordbokene.no/nn/45188/lekse>

Leksjon. (u.å.). I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Hentet 18. januar

2023, fra <https://ordbokene.no/nn/45199>

Lektie. (u.å.). I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Hentet 18. januar 2023, fra <https://ordbokene.no/nn/45202/lektie>

Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., & Morgan, K. (2017). Stress i skolen—En systematisk kunnskapsoversikt. *Kunnskapssenter for utdanning*.
<https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>

Lønne, A. (2022). *Salutogenese*. <https://sml.snl.no/salutogenese>

Manger, T. (2020). Motivasjon for skularbeidet. I R. J. Krumsvik & R. Saljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning—En antologi* (2. utg., s. 155–179). Fagbokforlaget.

Mjaavatn, P. E., Frostad, P., Haugan, J. A., & Johansen, V. (2021). *Til lags åt alle kan ingen gjera—En rapport om prosjektet Lekser i skolen i Trondheim* (Institutt for pedagogikk og livslang næring (IPL) Nr. 3). NTNU.
<https://www.ntnu.no/documents/1266706089/1283906963/Rapport+nr.+3+Endelig+rapport+10.03.21.pdf/3a804cd5-5bc5-a9cd-d18a-63355659597f?t=1616620758910>

Moè, A., Katz, I., Cohen, R., & Alesi, M. (2020). Reducing homework stress by increasing adoption of need-supportive practices: Effects of an intervention with parents. *Learning and Individual Differences*, 82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101921>

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417–431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.).

De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Ness, I. J., & Danielsen, A. G. (2020). Sosiokulturell teori—Vygotsky, Lave og Wenger. I A. G.

Danielsen (Red.), *Til elevenes beste—Pedagogiske perspektiver*.

Nilsen, T., & Bergem, O. K. (2016). Hjemmebakgrunn. I *Vi kan lykkes i realfag* (s. 158–172).

Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150279999-2016-10>

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør—Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.

utg.). Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2.

utg.). Universitetsforlaget.

NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0147d443bffd49f9971f54bfc26b5972/nou-2019.pdf>

NOU 2023: 1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen—Et kunnskapsgrunnlag*

[Norges offentlige utredninger (NOU)]. [regjeringen.no](https://www.regjeringen.no).

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

(*opplæringslova*) (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Pressman, R. M., Sugarman, D. B., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A., & Schettini-Evans, A. (2015). Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence, Educational Level, and Cultural Background. *The American Journal of Family Therapy*, 43(4), 297–313. <https://doi.org/10.1080/01926187.2015.1061407>
- Privatskolelova. (2003). *Lov om private skolar med rett til statstilskot (privatskolelova)* (LOV-2003-07-04-84). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Rogde, K., Federici, R. A., Pedersen, C., & Wollscheid, S. (2019). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2019* (Institutt for pedagogikk og livslang næring (IPL) 2019:8). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2639194/NIFUrapport2020-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rogde, K., Federici, R. A., Pedersen, C., & Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere høsten 2019* (Institutt for pedagogikk og livslang næring (IPL) 2020:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2639194/NIFUrapport2020-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rogde, K., Federici, R. A., Vika, K. S., Bergene, A. C., Pedersen, C., Denisova, E., & Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2020* (Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) 2020:14). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2660412/NIFURapport2020-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rosário, P., Carlos Núñez, J., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S., & Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 168–180.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Rønning, M. (2010). *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS*.

Sikt. (u.å.). *Gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger*.

<https://sikt.no/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>

- Skauge, M., & Hjelseth, A. (2021). Organisert idrett og skole som komplementære og konkurrerende arenaer: Ulike mønstre for minoritets- og majoritetsungdom? *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), 23–43. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-02>
- Songsirisak, P., & Jitpranee, J. (2018). IMPACT OF HOMEWORK ASSIGNMENT ON STUDENTS' LEARNING. *JOURNAL OF EDUCATION NARESUAN UNIVERSITY*, 21(2), 1–19.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, november 17). *Karakterer og nasjonale prøver i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole>
- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., del Mar Ferradás, M., Guisande, M. A., & Rodríguez, S. (2019). Individual Precursors of Student Homework Behavioral Engagement: The Role of Intrinsic Motivation, Perceived Homework Utility and Homework Attitude. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00941>
- SurveyXact. (u.å.). Anonymitet i SurveyXact. *SurveyXact by Ramboll*. <https://www.surveyxact.no/mitt-surveyxact/supportartikkel-anonymitet-i-surveyxact/>
- Tangen, R. (2022). *Elevenes stemmer i skolen—Elevkunnskap og skolelivskvalitet*. Cappelen Damm AS.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*.
- Trysnes, I., & Skjølberg, K. H.-W. (2020). Hva, hvordan, hvorfor? En studie av norske lærere

og elevers erfaringer med lekser i samfunnsfag. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2020:4), Artikkel 2020:4.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Nasjonalt skoleregister. <https://nsr.udir.no/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hva sier forskningen om lekser? En litteraturgjennomgang.*

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hva-sier-forskningen-om-lekser/>

Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for*

Kunnskapsløftet Udir-1-2022 (Rundskriv Udir-1-2022).

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2022/>

Utdanningsdirektoratet. (2014, desember 12). *Lekser.*

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Leksehjelp/Adgang-til-bruk-av-lekser>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, april 1). *Ny opplæringslov med forskrifter fra august 2024.*

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>

Vika, K. S., Wollscheid, S., Lillebø, O. S., & Bergene, A. C. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge*

Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere og skoleeiere høsten 2020 (Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) 2021:2).

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

<https://nifu.brage.unit.no/nifu->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2726051/NIFUrapport2021-](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2726051/NIFUrapport2021-)

2.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Østrem, S. (2021). *Lekser*. Cappelen Damm AS.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 - Spørjeskjema for elevar

Eg er elev på trinn

- (1) 8
- (2) 9
- (3) 10

Eg er

- (1) Jente
- (2) Gut
- (3) Ikkje-binær
- (4) Veit ikkje / vil ikkje oppgje

Kor ofte arbeider du med lekser?

- (3) kvar dag
- (1) 3-4 gonger i veka
- (2) 2-3 gonger i veka
- (4) éin gong i veka
- (5) sjeldan
- (6) aldri
- (7) eg har ikkje lekser (leksefri)

Når du arbeider med lekser ein dag, kor mykje tid brukar du på lekser den dagen?

- (1) 1-15 minutt
- (2) 16-30 minutt
- (3) 31-60 minutt
- (4) 1-2 timar
- (5) meir enn 2 timar
- (6) eg gjer ikkje leksene mine
- (7) eg har ikkje lekser (leksefri)

Vel eitt eller fleire alternativ. I kva fag syns du det er viktig å arbeide med lekser?

- (1) Norsk
- (2) Matematikk
- (3) Engelsk
- (4) Samfunnsfag
- (5) Naturfag
- (6) RLE
- (7) Kroppsøving
- (8) Mat og helse
- (9) Kunst og handverk
- (10) Ingen

I kva grad får du hjelp med leksene av mamma/pappa/føresette?

- | | | | | | |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> i | (3) <input type="radio"/> i | (4) <input type="radio"/> i | (5) <input type="radio"/> i | (6) <input type="radio"/> eg |
| ikkje i det | svært | liten grad | stor grad | svært | har ikkje |
| heile | liten grad | | | stor grad | lekser |
| | | | | | (leksefri) |

Vel eitt eller fleire alternativ. «Når eg får hjelp med leksene, så er eg...»

- (1) roleg
- (2) fokusert
- (3) glad
- (4) tolmodig
- (5) motivert
- (6) lei meg
- (7) frustrert
- (8) sint
- (9) nervøs
- (10) anstrengt
- (11) utolmodig
- (12) stress
- (13) eg får ikkje hjelp med leksene mine

(14) eg har ikkje lekser (leksefri)

Vel eitt eller fleire alternativ. «Eg har ikkje fullført leksene innan forventa tidspunkt. Eg er ...»

(1) skuffa

(2) stressa

(3) engsteleg

(4) frustrert

(5) lei meg

(6) sint

(7) roleg

(8) ubekymra

(9) likegyldig

(10) glad

(11) slik som før

(12) eg fullfører alltid leksene innan forventa tidspunkt

(13) eg har ikkje lekser (leksefri)

Vel eitt eller fleire alternativ. «Eg har ikkje fullført leksene innan forventa tidspunkt. Mamma/pappa/føresett er...»

(1) skuffa

- (2) stress
- (3) engsteleg
- (4) frustert
- (5) lei seg
- (6) sint
- (7) roleg
- (8) ubekymra
- (9) likegyldig
- (10) glad
- (11) tilgivande
- (12) forståelsesfull
- (13) slik som før
- (14) eg har ikkje lekser (leksefri)

«Eg skulle ønske eg fekk ...»

- (1) meir lekser
- (2) mindre lekser
- (3) like mykje lekser som no
- (4) eg har ikkje lekser (leksefri)

I kva grad stemmer denne påstanden for deg?

ikkje i det i svært i liten i stor i svært eg har
heile liten grad grad grad stor grad ikkje
lekser
(leksefri)

«Å arbeide med
lekser motiverer
meg.»

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

«Lekser gjer at eg
presterer betre på
skulen.»

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

«Eg føler eg har
kontroll over
mengda med lekser
og når det skal
fullførast.»

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

«Lekser har hindra
meg i å få vere sosial
eller delta på
fritidsaktivitetar.»

(1) (2) (3) (4) (5) (6)

«Mamma/pappa/føresette masar på meg og ber meg om å gjere lekser ...»

- | | | | | | |
|---------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------------|
| (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> | (3) <input type="radio"/> av | (4) <input type="radio"/> | (5) <input type="radio"/> | (6) <input type="radio"/> eg |
| fleire | fleire | og til | sjeldan | aldri | har ikkje |
| gongar | gongar i | | | | lekser |
| om | veka | | | | (leksefri) |
| dagen | | | | | |

Kva haldning har du til lekser?

- (1) positiv
- (2) negativ
- (3) nøytral

8.2 Vedlegg 2 - Spørjeskjema for føresette

Eg er føresett til ein elev på trinn

- (1) 8
- (2) 9
- (3) 10

Eg er

- (1) Kvinne
- (2) Mann
- (3) Ikkje-binær
- (4) Veit ikkje / vil ikkje oppgje

Kva aldersgruppe er du i?

- (1) 28-32 år
- (2) 33-39 år
- (3) 40-49 år
- (4) 50-59 år
- (5) 60 år eller eldre

Eg opplever at mitt barn gjer lekser

- (1) kvar dag

- (2) 3-4 gonger i veka
- (3) 2-3 gonger i veka
- (4) éin gong i veka
- (5) sjeldan
- (6) aldri
- (7) barnet mitt har ikkje lekser (leksefri)

Når barnet ditt arbeider med lekser ein dag, kor mykje tid opplever du han/ho/hen brukar på lekser den dagen?

- (1) 1-15 minutt
- (2) 16-30 minutt
- (3) 31-60 minutt
- (4) 1-2 timar
- (5) Meir enn 2 timar
- (6) Barnet mitt gjer ikkje lekser
- (7) Barnet mitt har ikkje lekser (leksefri)

Vel eitt eller fleire alternativ. I kva fag ser du det som hensiktsmessig å arbeide med lekser?

- (1) Norsk
- (2) Matematikk

- (3) Engelsk
- (4) Samfunnsfag
- (5) Naturfag
- (6) RLE
- (7) Kroppsøving
- (8) Mat og helse
- (9) Kunst og handverk
- (10) Ingen

I kva grad stemmer denne påstanden for deg: "Eg forstår barnet mitt sine lekser og kan hjelpe"

- | | | | | | |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| (1) <input type="radio"/> | (2) <input type="radio"/> i | (3) <input type="radio"/> i | (4) <input type="radio"/> i | (5) <input type="radio"/> i | (7) <input type="radio"/> |
| ikkje i det | svært | liten grad | stor grad | svært | barnet |
| heile | liten grad | | | stor grad | mitt har |
| | | | | | ikkje |
| | | | | | lekser |
| | | | | | (leksefri) |

Vel eitt eller fleire alternativ. "Når eg hjelper barnet mitt med lekser, så er eg ..."

- (2) fokusert
- (1) roleg
- (3) glad
- (4) tolmodig

- (5) motivert
- (6) lei meg
- (7) frustrert
- (8) sint
- (9) nervøs
- (10) anstrengt
- (11) utolmodig
- (12) stressa
- (13) eg hjelper ikkje barnet mitt med lekser
- (14) barnet mitt har ikkje lekser (leksefri)

Vel eitt eller fleire alternativ. Barnet ditt har ikkje fullført leksene innan forventa tidspunkt. Kva er du?

- (1) skuffa
- (2) stressa
- (3) engsteleg
- (4) frustrert
- (5) lei meg
- (6) sint
- (7) roleg
- (8) ubekymra

(9) likegyldig

(13) forståelsesfull

(10) glad

(11) tilgivande

(12) slik som før

(14) barnet mitt har ikkje lekser (leksefri)

"Eg skulle ønske barnet mitt fekk ..."

(1) meir lekser

(2) mindre lekser

(3) like mykje lekser som no

(4) barnet mitt har ikkje lekser (leksefri)

I kva grad stemmer denne påstanden for deg?

ikkje i det	i svært	i liten	i stor	i svært	barnet
heile	liten grad	grad	grad	stor grad	mitt har
					ikkje
					lekser
					(leksefri)

«Lekser gjer at barnet mitt presterer betre på

(1) (2) (3) (4) (5) (7)

skulen.»

«Eg føler barnet mitt (1) (2) (3) (4) (5) (7)
har kontroll over
mengda med lekser
og når det skal
fullførast.»

«Lekser har hindra (1) (2) (3) (4) (5) (7)
barnet mitt i å få
vere sosial eller
delta på
fritidsaktivitetar.»

Kor ofte ber du barnet ditt om å gjere lekser?

- (1) fleire gonger om dagen
- (2) fleire gonger i veka
- (3) av og til
- (4) sjeldan
- (5) aldri
- (6) barnet mitt har ikkje lekser (leksefri)

Kva haldning har du til lekser?

(1) positiv

(2) negativ

(3) nøytral

Vil du delta i ei spørjeundersøking om lekser på ungdomstrinnet?

I dette skrivet finn du informasjon om forskingsprosjektet og kva det vil innebere for deg.

Føremål

Denne forskinga er ein del av ei masteroppgåve i grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet. Målet med masteroppgåva er å sjå på korleis heimen sine haldningar til lekser kan påverke ungdomsskuleelevar si meistring og motivasjon.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor er du inkludert i studien?

Du er av interesse for studien fordi du er elev på ungdomstrinnet eller føresett til ein elev på ungdomstrinnet på ein skule i Noreg.

Kva inneberer det for deg å delta?

Å delta i spørjeundersøkinga inneberer å svare på eit spørjeskjema med 15 spørsmål, som tek 5-10 minutt å gjennomføre. Det er frivillig å delta i prosjektet. Svara du gjev er anonyme, og det vert ikkje lagra nokre personlege opplysingar. Data vert samla inn frå skular i heile Norge, og det vil ikkje vere mogleg å spore tilbake til den enkelte elev, føresett eller skule.

Spørjeskjema vert samla inn digitalt via SurveyXact. Det er berre personar knytt til mastergradprosjektet ved Høgskulen på Vestlandet som vil ha tilgang til dei utfylte spørjeskjema. Alle spørjeskjema vert makulert ved prosjektslutt 31. mai 2023.

Kvar deltek eg?

Du deltek på spørjeundersøkinga ved å scanne QR-koden eller følgje lenka nedanfor.

For føresette:



<https://www.surveyxact.no/LinkCollector?key=55QJ1KVSU61N>

For elevar:



<https://www.surveyxact.no/LinkCollector?key=952VU2M9J5CP>

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med:

Høgskulen på Vestlandet ved student Iselin Sande Bakke, e-post: iselin.sande.bakke@sogn.no eller rettleiar: Kirsten Flaten, e-post: kirsten.flaten@hvl.no

Beste helsing

Kirsten Flaten
Rettleiar

Iselin Sande Bakke
Student