
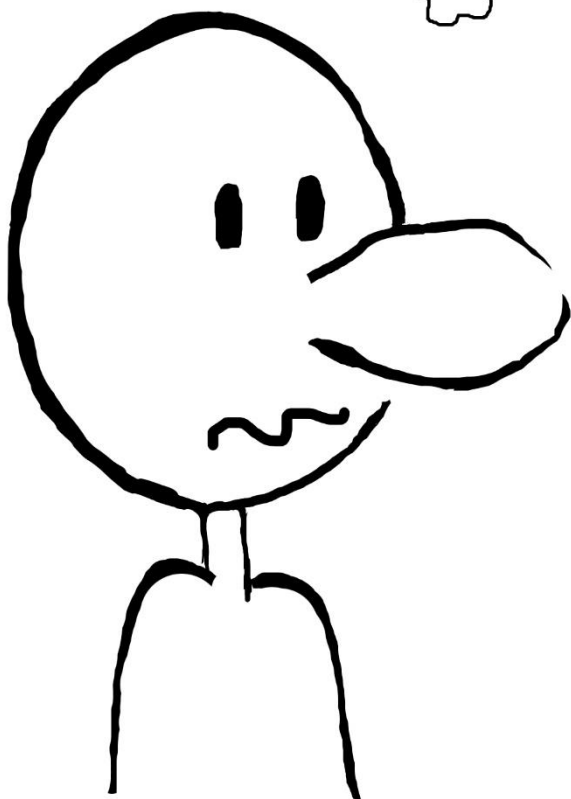


LEKSEFRI SKOLE

En eksplorativ studie om hva leksefrie skoler er
og hvordan det påvirker lærernes arbeid



*Lekser eller ikke lekser,
er det spørsmålet?*



*«For det er snakk om læringen,
og ikke om leksene.
Det er læringen som viser
om de har gjort
eller ikke gjort lekser»
(Rektor ved leksefri skole)*



Universitetet
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG
HUMANIORA**

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
MUTMAS
Master i utdanningsvitenskap - pedagogikk

Vår semesteret, 2021

Åpen

Forfatter: Eline Espedokken Vik

Eline Espedokken Vik
(signatur forfatter)

Veileder: Nina Helgevold

Tittel på masteroppgaven: *Leksefri skole - En eksplorativ studie om hva leksefrie skoler er og hvordan det påvirker lærernes arbeid*

Engelsk tittel: *No-homework schools – An exploratory study on what no-homework schools are and how it affects teachers work*

Emneord: Lekser, leksefri skole, skolearbeid, hjemmearbeid, hjem-skole samarbeid, motivasjon, undervisning, mengdetrening, skoleledelse.

Antall ord: 27 879
+ vedlegg/annet: 4 602

Stavanger, 11. Juni/2021

Forord

Da var tiden kommet for å avslutte min tid som student ved Universitetet i Stavanger, og dra videre på nye eventyr som barneskolelærer. Gjennom arbeid med masteroppgaven har jeg blitt kjent med meg selv på en helt ny måte gjennom opp og nedturer, koronapandemi og hjemmekontor.

Det er mange som fortjener en hilsen etter reisen jeg har vært på. Jeg ønsker å takke min dyktige veileder Nina Helgevold. Sammen har vi undret oss, og via hennes tilbakemeldinger og støtte har kvaliteten og mine refleksjonsevner utviklet seg. Studien hadde ikke vært mulig uten alle de fantastiske informantene mine. I en hektisk koronahverdag har skoleledelsene og lærerne tatt seg tid til å delta i forskningsprosjektet og delt sin kunnskap og erfaringer med verden, noe jeg har satt stor pris på. Jeg er helt overveldet over all respons jeg har fått på studien. Det har hjulpet mye på motivasjonen å vite at det er stor interesse for studien, så tusen takk til alle som har kommet med bidrag, tilbakemeldinger og vist interesse. Jeg har også satt utrolig mye pris på familie, venners og medstudenters bidrag og støtte gjennom forskningsprosessen. Spesielt vil jeg takke min mor, som har bidratt med støtte og hjelp i rettskriving og refleksjon igjennom utdanningen.

Da jeg startet med prosjektutforming i november 2020 satt jeg og tenkte på gode minner fra leksestunder ved kjøkkenbordet hjemme. Jeg hadde stor tro på at leksene hadde en stor rolle i min akademiske utvikling, men da jeg satte meg inn i leksedebatten og forskning om lekser ble jeg mer kritisk. Jo mer jeg leste, jo mer kritisk ble jeg til om lekser faktisk har så stor rolle som jeg trodde. Gjennom forskningsprosessen har mitt syn på lekser totalt forandret seg, og jeg sitter igjen med enda flere spørsmål enn da jeg startet. Jeg håper andre får nytte av mine funn, og håper studien kan inspirere til mer forskning om leksefrie skoler.



Eline Espedokken Vik, Stavanger, 11. Juni 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Summary	2
1 Innledning	3
1.1 Formål og forskningsspørsmål	5
1.1.1 Avgrensing	5
1.2 Begrepsavklaring.....	6
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	7
2 Teoretisk rammeverk	8
2.1 Lekser	8
2.1.1 Hva er lekser?.....	8
2.1.2 Lekser i et historisk perspektiv.....	10
2.1.3 Leksenes betydning for elevenes læringsutbytte.....	12
2.1.4 Elevenes sosiale bakgrunns betydning på lekser.....	16
2.1.5 Foresatte – leksekonflikter og involvering i lekser	17
2.2 Hjem-skole samarbeid.....	18
2.2.1 Formålet med hjem-skole samarbeid	18
2.2.2 Hjem-skole samarbeid – ulike forhold og nivå	19
2.2.3 Viktige elementer for å få til et godt samarbeid med hjemmet.....	20
2.2.4 Samarbeidsformer	21
2.3 Ulike tilnærminger til motivasjon	21
2.3.1 Ytre og indre motivasjon.....	22
2.3.2 Behavioristisk tilnærming	22
2.3.3 Sosiokulturell tilnærming	23
2.3.4 Kognitiv tilnærming	24
2.4 Undervisning og tilpasset opplæring.....	26
2.5 Skoleledelse i kollektiv praksis og endringsarbeid	27

Oppsummering	28
3 Metode	31
3.1 Studiens forskningsdesign	31
3.1.1 Kvalitativt intervju	32
3.1.2 Kvantitativ spørreundersøkelse	33
3.2 Utvalg	34
3.2.1 Informanter til intervju	34
3.2.2 Utvalget for spørreundersøkelsen.....	35
3.3 Datainnsamling og redskaper	36
3.3.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervju	37
3.3.2 Spørreskjema og gjennomføring	38
3.4 Bearbeiding av data	39
3.5 Analyse av datamaterialet	40
3.5.1 Kvalitativ innholdsanalyse	40
3.5.2 Kvantitativ analyse	41
3.6 Etske overveielser	42
3.6.1 Informert samtykke	42
3.6.2 Konfidensialitet	43
3.6.3 Konsekvenser	43
3.6.4 Forskerens rolle	44
3.7 Studiens validitet og reliabilitet.....	44
3.7.1 Validitet (gyldighet)	45
3.7.2 Reliabilitet (pålitelighet).....	46
Oppsummering	47
4 Resultat.....	48
4.1 Funn fra intervju	48
4.1.1 Hva innebærer det å være en leksefri skole?.....	48

4.1.2 Hvorfor ble skolen leksefri?	50
4.1.3 Sentrale aspekter ved arbeidet på leksefrie skoler.....	52
4.2 Resultat fra spørreundersøkelsen	54
4.2.1 Hva er en leksefri skole?	54
4.2.2 Skoleledelsens betydning	56
4.2.3 Hjem-skole samarbeid.....	58
4.2.4 Lærernes undervisningspraksis	60
4.2.5 Motivasjon og læringsmiljø	63
4.2.6 Overgang til leksefri skole	66
4.2.7 Fordeler og utfordringer med en leksefri skole	68
Oppsummering	70
5 Drøfting av funn	71
5.1 En leksefri skole - forholdet skolearbeid – hjemmearbeid.....	71
5.2 Motivasjon og læring	73
5.3 Planlegging og gjennomføring av undervisning	75
5.4 Foresattes involvering i elevers skolearbeid	77
5.5 Skoleledelsens betydning	80
6 Avsluttende konklusjon og refleksjoner.....	82
6.1 Forskningsbehov	83
Litteraturliste.....	84
Liste over modell, tabell og figurer.....	92
Oversikt over vedlegg.....	94
Vedlegg 1: Erklæring	95
Vedlegg 2: Godkjenning NSD	96
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	99
Vedlegg 4: Spørreundersøkelse.....	101
Vedlegg 5: Informasjonsskriv	106

5a) Til deltakere i intervju	106
5b) Til deltakere i spørreundersøkelse	109
Vedlegg 6: Samtykkeerklæring	112

Sammendrag

Som et innlegg i den pågående leksedebatten var målet med studien å bidra med økt forståelse og kunnskap om leksefrie skoler. Hensikten var å undersøke, beskrive og analysere begrepet «leksefri skole», samt å se på hvilke muligheter og utfordringer dette gir gjennom et lærerperspektiv. Studien har forsøkt å svare på forskningsspørsmålet; *Hva er en leksefri skole, og hvordan påvirker det å arbeide på en leksefri skole lærernes arbeid?*

For å belyse forskningsspørsmålet ble det gjennomført dybdeintervju med en rektor på en leksefri skole, samt en spørreundersøkelse gjennomført av 58 lærere fra 17 leksefrie skoler. Leksefrie skoler framstår som skoler som ikke har pålagt skolearbeid utenom skoletiden. Det ser ut til at leksefrie skoler legger vekt på å øke elevenes motivasjon ved å droppe tradisjonelle lekser. Skolene har derimot hjemmearbeid, men ikke i tradisjonell forstand. Elevene står fritt til å arbeide med skolearbeid hjemme om de ønsker det.

Funnene peker på at lærere har positive erfaringer med leksefri skole. Lærerne melder blant annet om fornøyde elever og foresatte, mer tid i arbeidshverdagen, mer variert, kreativ og praktisk undervisning, samt bedre kontroll over elevenes ferdigheter. Skoleledelsen framstår som svært viktig for lærernes arbeid, og lærerne rapporterer om god støtte fra ledelsen. Samarbeid med kritiske, ressurssvake og ressurssterke foresatte ble påpekt som utfordrende, spesielt i overgangen til å bli en leksefri skole.

Summary

As a contribution to the ongoing homework debate, the aim of the study was to contribute to increased understanding and knowledge about no-homework schools. The purpose was to investigate, describe and analyze the concept of « no-homework schools», as well as opportunities and challenges it presents through teacher's perspective. The study has tried to answer the research question; *What are no-homework schools and how does working at a no-homework schools affect the teachers work?*

To shed light on the research question, an in-depth interview was conducted with a principal at a no-homework school, as well as a survey conducted by 58 teachers from 17 no-homework schools in Norway. Homework-free schools appear as schools that have not imposed schoolwork outside school hours. It seems that no-homework schools place emphasis on increasing student's motivation by dropping traditional homework. The students have work at home, but not in the traditional sense. Students are free to work with schoolwork at home if they wish it.

The findings indicate that teachers have positive experiences with no-homework schools. Teachers report, among other things, satisfied students and parents, more time in everyday work, more varied, creative and practical teaching, as well as better control over student's skills. The school leadership appears to be very important for the teacher's work, and the teachers in this study report good support from the leadership. Collaboration with critical, resource-poor and resource-strong parents was pointed out as challenging, especially in the transition to no-homework schools.

1 Innledning

Hjemmelekser har lang tradisjon i Norge og internasjonalt, der de aller fleste skolene i Norge fortsatt gir lekser. Lekser er svært dagsaktuelt siden leksedebatten stadig er oppe i media, og det er mange lærere, foresatte, politikere, elever og andre som engasjerer seg i debatten. De siste årene har leksedebatten i Norge stilt spørsmål om vi i det hele tatt burde ha lekser.

Typisk for debatten er at det er uenighet om lekseres positive og negative effekter på læringsutbytte (Henriksen, 2020). Men hva med elevenes helse og læringsmotivasjon? Frafall i videregående opplæring er en stor utfordring for samfunnet, ettersom en tredjedel av elever på videregående ikke fullfører utdanningen innen normal tid (Wollscheid & Noonan, 2012). Funn gjort via prosjektet *Lekser i skolen i Trondheim* viste at hele 84 % av elevene sier de blir lei skolen på grunn av lekser (Mjaavatn et al., 2021). Kan lekser være noe av grunnen til frafall i videregående opplæring?

Korona pandemien har gitt mer innsikt i hvordan hjemmearbeid fungerer, og i den forbindelse trekker førsteamanuensis Dalland (intervjuet i Aasen & Kløve-Graue, 2021) fram at det er på tide med en ny debatt om hva lekser er, hvorfor elevene har det og hvordan leksene er brukt. Foresatte opplevde at det var krevende med hjemmeskole, og det ser ut til at mange ikke får den hjelpen de trenger hjemme ettersom Røde Kors har meldt om en økning på over 60 prosent i deres leksehjeptilbud etter pandemien (Aasen & Kløve-Graue, 2021). «Spørsmålet som må stilles er om skolen og lærerne gir elevene lekser som er utformet slik at leksene bidrar til læring.» (Dahl, intervjuet i Haugan, 2015). Dahl, professor ved lærerutdanning ved NTNU, tar videre opp at problemet ligger i at det er lite gjennomtenkt hva lekser skal være og hva de skal bidra med. Andre problemområder som blir trukket fram i artikkelen er; 1. Elever får lekser som de ikke har forutsetninger til å klare, noe som ofte skaper problemer hjemme og fungerer demotiverende for eleven. 2. Omfanget av lekser skolene gir varierer mye. 3. Selve lekse-begrepet forstås forskjellig blant elevene. 4. Lærerne er lite flinke til å følge opp lekser.

Lekseforsker Kjersti Lien Holte (Lærerrømmet, 2018) sier det i dag er mer vanlig at lærere stiller spørsmål ved lekser. I de siste årene har Holte (2018a) forsket på lekser, og hun har

utviklet det hun kaller *leksebevisste skoler*. Hun presenterer fire kjennetegn på en leksebevisst skole i sin kronikk;

1. *Rom for kritisk refleksjon*. Skolen må skape rom for kritisk refleksjon over egen praksis.
2. *Pedagogisk begrunnelse*. Læreren må kunne gi en pedagogisk begrunnelse på hvorfor de har valgt å være leksefri eller hvorfor de har lekser.
3. *Oppgavene tilpasset elevene*. Læreren må ta tydelig ansvar for at oppgavene er tilpasset elevene. Holte fant ut gjennom egen studie at ansvar for tilpassing av lekser ofte blir overlatt til foresatte eller eleven selv.
4. *Reell metodefrihet*. Lærerne må ha reell frihet til å velge å gi lekser eller ikke. For å sikre reell metodefrihet trekker Holte fram at politikere må unngå detaljstyring av skolen og heller vise ansvar ved å be om begrunnelser og stille spørsmål. Videre skriver hun at «Skoleledere har et spesielt ansvar for å legge til rette for kritisk refleksjon rundt praksis som grunnlag for den enkelte lærers reelle metodefrihet.» (Holte, 2018a).

Utdanningsforbundet (2019) trekker i tillegg fram elevenes medvirkning i opplæringen som særlig viktig i diskusjon om lekser, og de regner et godt hjem-skole-samarbeid som viktig for å finne god leksepraksis.

Det siste tiåret har leksefrie skoler fått moment i leksedebatten, der blant annet SV og RØDT argumenterer for leksefrie skoler (Rødt, u.å.; SV, u.å.). Rødt (u.å.) sier «Vi vil ha en leksefri skole, fordi læring skjer hele tiden, men skole passer best på skolen.». En rekke skoler har prøvd å være leksefri som prøveprosjekt. Noen skoler er fortsatt leksefrie, men andre har gått tilbake til å gi lekser (Figved et al., 2018). I 2018 bad TV2 alle rektorer på barne- og ungdomsskoler om å svare på en undersøkelse om lekser. Da svarte 5 % av skolene at de var leksefrie, 6 % var delvis leksefrie og 30 % vurderte å bli leksefrie (Figved et al., 2018). Året etter kom Rogde et al. (2019) ut med en undersøkelse der de oppgir at 2 prosent av skolene de undersøkte er helt leksefrie uten noen form hjemmearbeid, mens 8 prosent oppgir at de er leksefrie på minst ett trinn. Det kom også fram at de fleste skolene som er leksefrie er mindre skoler. Det ser altså ut til at skoler og lærere i dag er mer åpne for å vurdere lekser kritisk.

Andre studier (Holte, 2016; Torbergesen, 2015) har undersøkt leksepraksisen gjennom lærerperspektivet i «vanlige» norske skoler, men det er lite forskning på leksefrie skoler. Ved å undersøke leksefrie skoler er målet å bidra med forståelse og kunnskap på feltet, samt å inspirere til mer forskning på området. Videre ønsket forsker å undersøke leksefrie skoler gjennom et lærerperspektiv, for å få fram hvordan leksefrie skoler påvirker lærernes arbeid.

1.1 Formål og forskningsspørsmål

Hensikten med studien var å eksplorativt studere leksefrie skoler, samt muligheter og utfordringer det gir gjennom et lærerperspektiv. Det vil si at formålet var å undersøke, beskrive og analysere begrepet «leksefri skole» og hvilke muligheter og utfordringer det gir lærerens arbeid. Leksefrie skoler er et relativt nytt alternativ til skoler med mer tradisjonell leksepraksis, så det finnes lite forskning og kunnskap om leksefrie skoler. Målet er å bidra med økt forståelse og kunnskap om leksefrie skoler, samt lokalisere sentrale faktorer ved leksefrie skoler for å inspirere til videre forskning. Litteratursøk på leksefrie skoler gir få treff, noe som kan indikere at lekser som en del av skolens praksis står sterkt i internasjonale og nasjonale skoler, samt i forskningslitteraturen. For at skoler og lærere skal kunne ta pedagogiske valg om å ha lekser eller ikke, trengs det kunnskap om hva det innebærer å være leksefri og hvordan det påvirker elevenes utvikling og utdanning. Hvordan er forholdet mellom skolearbeid og hjemmearbeid på leksefrie skoler? Hvordan organiserer læreren skolearbeidet når de ikke har lekser? Hvilke erfaringer har lærerne på leksefrie skoler med å være leksefri? Hvordan er forholdet mellom hjem og skole på leksefrie skoler? Med dette i bakgrunn ble forskningsspørsmålet for studien:

Hva er en leksefri skole, og hvordan påvirker det å arbeide på en leksefri skole lærernes arbeid?

1.1.1 Avgrensning

Forskningsprosjektet avgrenses til å studere læreres arbeid ved leksefrie skoler. Med unntak av et intervju med en rektor på en leksefri skole, vil resten av informantene være lærere som jobber på leksefrie skoler. Lærernes arbeid er også begrenset til å se på hvordan leksefrie

skoler påvirker undervisningen, hjem-skole samarbeidet, motivasjon, forholdet mellom skoleledelsen og læreren, samt utfordringer og fordeler med å være leksefri.

1.2 Begrepsavklaring

Litteratursøk har vist at det ikke finnes en teoretisk definisjon av leksefri skole. Begrepet *leksefri skole* kan tolkes ulikt og føre til misforståelser. Holte (2018b) trekker fram fire vanlige misforståelser om leksefrie skoler. Første misforståelse er at leksefrie skoler har *forbud mot hjemmearbeid*. I stedet for lekser legger leksefrie skoler opp skoledagen slik at det i størst mulig grad ikke skal være nødvendig for eleven å jobbe hjemme i tillegg. Noen skoler innfører ekstra tid på skolen. Elevene får også en sjelden gang hjemmearbeid, men elevene står fritt til å ta initiativ til å gjøre skolearbeid hjemme. «Leksefrie skoler respekterer foreldres oppdragerfrihet på den måten at de står fritt selv til å pålegge sine barn skolearbeid hjemme» (Holte, 2018b). Andre misforståelse er at leksefrie skoler *gjør elevene late og bortskjemte*, der de i møte med vanskelige oppgaver står uten evne til å møte oppgaven med utholdenhet og robusthet. Ved å la elevene arbeide individuelt på skolen har læreren mulighet til å gi riktig støtte og følge opp med tilpasset opplæring slik at elevene opplever mestring. Tredje misforståelse er at elevene *ikke lærer gode arbeidsvaner*, altså å jobbe selvstendig og på eget initiativ. Oppfatningen er at leksefrie skoler ikke verdsetter repetisjon og mengdetrening, men realiteten er at leksefrie skoler tilrettelegger for mengdetrening og repetisjon på skolen. Leksefrie skoler verdsetter barnas fritidsaktiviteter som en god arena for læring og har overføringsverdi til skolearbeid. Siste misforståelse er at leksefrie skoler *ikke er opptatt av å samarbeide med hjemmene*, og at de ikke lar foresatte følge opp elevenes læring. Holte sier leksefrie skoler bruker andre måter å samarbeide og informere hjemmet på. Blant annet er ukebrev, ulike former for logg og enkeltlekser læreren er sikker på at eleven klarer brukt for å vise hva elevene mestrer (Holte, 2018b).

Gjennom forskningsprosessen har det blitt operert med ulike definisjoner av «leksefri skole». Begrepet har blitt tydeligere underveis i forskningsprosessen, noe som har gjort at informantene har fått ulike definisjoner. Første definisjon var *en skole som ikke gir daglige lekser*. Etter intervju med rektor ble definisjonen endret til *en skole der elevene ikke er pålagt skolearbeid hjemme*. Til slutt ble den operasjonelle definisjonen for studien: *Leksefri skole er*

en skole der hjemmet (elevene og foresatte) ikke er pålagt å gjøre skolearbeid hjemme. I denne studien vil foresatte bli brukt til å beregne både foreldre, fosterforeldre, og andre omsorgspersoner.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Masteroppgaven er delt inn i seks ulike kapitler; innledning (1), teoretisk rammeverk (2), metode (3), resultat (4), drøfting av funn (5) og avsluttende konklusjon og refleksjoner (6). Teoretisk rammeverk presenterer kunnskap og forskning som vil bli brukt til å drøfte forskningsspørsmålet; *Hva er en leksefri skole, og hvordan påvirker det å arbeide på en leksefri skole lærernes arbeid?* Videre blir studiens forskningsdesign og prosess beskrevet i metodekapittelet. Det vil si hva og hvordan studien har blitt gjennomført, samt etiske overveielser og vurdering av studiens validitet og reabilitet. I studien har det blitt brukt både intervju og spørreundersøkelse til å samle inn data, og begge metodene blir derfor presentert og vurdert. Kapittel 4 presenterer resultat etter datainnsamling og analyse, før så resultatene blir drøftet opp mot forskningsspørsmålet og det teoretiske rammeverket i kapittel 5. Til slutt vil studien avsluttes med en oppsummering av studien, konklusjon av forskningsspørsmålet og anbefalinger til videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket viser til tidligere forskning og teoretiske perspektiver knyttet til studiens forskningsspørsmål; *Hva er en leksefri skole, og hvordan påvirker det å arbeide på en leksefri skole lærernes arbeid?* Internasjonalt finnes det mye forskning på lekser, der hovedvekten av forskningen er fra USA. I Norge finnes det bare noen få studier. Det er lite forskning på leksefrie skoler, derfor har kunnskap og forskning på lekser blitt lagt til grunn for å forstå leksefrie skoler som begrep. For å kunne drøfte hvordan en leksefri skole påvirker læreres arbeid vil det i dette kapittelet presenteres teori og forskning om lekser, hjem-skole samarbeid, ulike teoretiske tilnærminger til motivasjon, undervisning og tilpasset opplæring, samt skoleledelse i endringsarbeid. Temaene er valgt på bakgrunn av intervju med rektor på en leksefri skole, der hjem-skole samarbeid, motivasjon, undervisning og skoleledelse framsto som sentralt for å forstå forskningsspørsmålet. Hovedvekten er lagt på ulike tilnærminger til motivasjon, og hjem-skole samarbeid.

2.1 Lekser

Leksefrie skoler er i denne studien definert som skoler der hjemmet ikke er pålagt å gjøre skolearbeid hjemme. For å kunne drøfte forskningsspørsmålet kreves en vid forståelse av hva lekser er, hvorfor lekser blir gitt og hvordan det påvirker elevens utvikling. Først blir lekser som begrep presentert, innbefattet begrepsforståelser og formål, før det gis et historisk riss av lekseres plass i skolen. Lekseres betydning for elevenes læringsutbytte presenteres, etterfulgt av teori om hvordan elevenes sosiale bakgrunn påvirker leksearbeidet.. Til slutt blir foresatt involvering i lekser tatt opp. Ved å presentere forskning om lekser bidrar det til å danne en forståelse av hvilke muligheter og utfordringer lærerne står ovenfor ved å ikke gi lekser.

2.1.1 Hva er lekser?

Lekser er et begrep med mange ulike definisjoner. Henriksen (2020) skriver i Store Norske leksikon at; «Lekse er en arbeidsoppgave eller et stykke av læreboken som skoleeleven skal sette seg inn i hjemme etter skoletid. Det er som regel læreren som velger lekser til elevene.».

Internasjonalt refereres det mye til Cooper (1989) sin definisjon på lekser. Han definerer lekser som «... tasks assigned to students by school teachers that are meant to be carried out during non-school hours.» (Cooper, 1989, s. 7). Han sier at lekser ikke inkluderer oppgaver gjort på skolen, ekstrarfaglige aktiviteter som sport og klubbmedlemskap, eller hjemmearbeid som skolen ikke har bestemt. En litt nyere definisjon finner vi hos Hallam og Rogers (2018);

«Homework is usually taken to mean any work set by the school and undertaken out of school hours for which the learner takes the primary responsibility. Of course, it may actually be undertaken on school premises and where very young children are involved the primary responsibility for making sure that it is undertaken usually lies with the parent(s) or carer(s).» (Hallam & Rogers, 2018, s. 4).

Videre sier Hallam og Rogers (2018) at lekser kan variere i mengde, varighet, hensikt, grad av individualisering og valgmuligheter, ferdighetsområder som brukes og sosial kontekst (i grupper eller individuelt). Ses definisjonene samlet, kan en si at lekser er skolearbeid som lærer gir elevene, og som de må gjøre utenom skoletid. Leksene kan enten gjennomføres på skoleområdet eller hjemme.

Wall og Karlefjård (2016) trekker fram at hva som menes med læring kanskje er mer problematisk enn selve leksebegrepet. Kohn (2006) sier at læring i store deler av lekseforskningen egentlig viser til prestasjoner som kan måles på tre forskjellige måter; elevenes resultat på standardiserte prøver/tester, elevenes resultat på lærernes tester/prøver, og karakterer satt av lærer som gir de lekser. Vanligvis måles prestasjon i forskningslitteraturen ved å ta utgangspunkt i leksemengden i forhold til elevens resultat på standardiserte tester/prøver (Kohn, 2006). Forskning på lekser tar som regel utgangspunkt i elevenes prestasjoner.

Skolene står selv fritt til å velge om de vil gi elevene lekser. Dette fordi det ikke står nevnt noe krav om lekser i opplæringsloven eller friskoleloven (Henriksen, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2014). Ifølge opplæringsloven (1998, § 13-7a) er norske kommuner pliktet til å ha et gratis tilbud om leksehjelp i grunnskolen. Tilbudet skal være frivillig, og alle elever har rett til å delta. Skolene kan selv velge om de tilbyr leksehjelp i SFO eller skoletiden, og leksehjelpen kan fordeles på de ulike trinnene (Henriksen, 2020). Altså er ikke

skolene pliktet til å gi lekser, men de er pliktet til å gi et frivillig tilbud der elevene får støtte til å gjøre lekser.

Diskusjonen rundt lekser har vært sentrert rundt meninger ut fra egne erfaringer, selv om det finnes mye forskning på lekser (Hallam & Rogers, 2018). Innspillene mot lekser går blant annet ut på at lekser ikke er gitt på en god måte, og at lekser heller bør brukes til; ferdighetstrening, repetering, tverrfaglighet, forberedelse og til å fullføre oppgaver elevene har arbeidet med på skolen (Henriksen, 2020). Disse argumentene uttrykker med andre ord at lekser har ulike hensikter. Cowan og Hallam (1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018)¹ har med bakgrunn i en rekke kilder samlet og gruppert hensikter med lekser i fem punkter; *Lekser til fordel for skolen*, *lekser for utvikling av generiske ferdigheter*, *lekser for å fremme akademisk læring*, *lekser for å fremme kommunikasjon i familien* og *lekser for å fremme hjem-skole relasjoner*. Hvilken type lekser elevene får varierer ut fra alder, lærerplan og elevenes ferdigheter. Viktigheten av hver hensikt blir påvirket av omstendighetene, men ingen lekser kan sikre alle hensiktene samtidig. I tidlig utdanning er det vanlig at lekser handler om å jobbe med grunnleggende ferdigheter med hjelp av foresatte. Når elevene beveger seg videre gjennom barneskolen kan de bli spurt om staving, enkle matteoppgaver, forskjellige leseoppgaver og å lære tabeller. Mot slutten av barneskolen er det mer vanlig å kreve mer skriftlige oppgaver og mindre støtte fra foresatte, mens videregående opplæring bruker somregel lekser rettet mot utvikling av elevenes egne studieferdigheter (Hallam & Rogers, 2018). Vi ser altså at lekser kan ha ulike hensikter, og utbytte av leksene er avhengig av en rekke faktorer.

2.1.2 Lekser i et historisk perspektiv

Lekser har lang og omdiskutert historie (Cooper, 1989; Earle, 1992; Gordon, 1980), der leksetradisjoner varierer på tvers av kulturer og har endret seg over tid (Henriksen, 2020). Hallam og Rogers (2018) skriver at lekser har blitt brukt til å supplere læreplanen siden midten av 1800-tallet. Ifølge dem kan forskning på lekser bare forstås ved å ta hensyn til det historiske og kulturelle rammeverket forskningen ble gjennomført innenfor. Bruken av lekser har variert ut fra politiske, sosiale, økonomiske og pedagogiske faktorer. For eksempel så man

¹ Biblioteket klarte ikke få tak i originalkilde

at nivået og mengden av lekser økte kraftig når skolene var under betydelig press. I Storbritannia skjedde dette når lærerne fikk lønn etter resultater, og det ble introdusert en ny reform som skulle heve undervisningsstandard og prestasjonsnivået. Når nivået på leksene økte førte det til at foresatte og andre reagerte og kjempet for reduksjon av leksene (Hallam & Rogers, 2018). Altså ser det ut til at når skolene er under mye press øker leksemengden, noe som fører til at foresatte og elever reagerer og kjemper imot.

I 1928 ble den første forskningen på lekser gjennomført i Storbritannia. Studien viste store forskjeller i hvor mye tid elevene brukte på lekser. For gutter på 11 år varierte leksetiden fra 1 til 12 timer i uka, mens for de over 11 år varierte tidsbruken fra 7,5 til 20 timer i uka. De fleste skolene hadde ingen retningslinjer for fordeling av lekser utover uka, og det var ingen som forsøkte å balansere ulike former for lekser. Gjennom studien kom det fram bekymring for ugunstige hjemmeforhold hos noen barn, samt delte meninger på om lekser forårsaket mental utmattelse. Nesten halvparten av skolene samarbeidet ikke med hjemmet om lekser. Det var bred enighet om at lekser forstyrret tid til hobbyer og utvikling av evner (Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, 1928, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018, s. 2)². Videre konkluderte avisa *The Times Educational Supplement* (1929) at i en verden som er i endring, der kunnskap er tilgjengelig hjemme og hvor endringer i transportmåter betyr at verden kan bli fritt opplevd, at lekser må være av veldig høy pedagogisk verdi for å kunne rettferdiggjøre at skolen utvider sin kontroll til hjemmet og inn i familielivet (Hallam & Rogers, 2018). For nesten hundre år siden var det altså store forskjeller på hvor mye tid elever bruker på lekser, samt lite føringer og balanse i leksene som ble gitt. Det var også bekymring over enkelte elevers hjemmeforhold, og enighet om at lekser forstyrrer utviklingen av evner og tiden til fritidsaktiviteter.

Hos yngre barn har foresatte somregel ansvar for å sørge for at leksene blir gjort (Hallam & Rogers, 2018). I Norge har foresattes rolle i barnas utdanning endret seg over tid (Bæck, 2019). Fram til det ble allmenn skoleplikt i Norge i 1739 hadde familiene selv vanligvis ansvar for egne barns opplæring. Videre foregikk undervisningen i hovedsak på omgangsskole, der lærerne reiste fra gård til gård og underviste barna i nabolaget (Dokka,

² Biblioteket klarte ikke få tak i originalkilde

1988). Først fra 1910 gikk de fleste elevene på egne skolehus, noe som medførte at undervisning og opplæring forsvant ut av hjemmet. Foresatte fikk da mindre kontakt med det som foregikk på skolen. Distansen mellom hjem og skole preget forholdet i lang tid, men i dagens skole blir foresatte sett på som støttespillere i barnas skolegang. «I de senere årene har også foreldres rolle som ressurs i utdanning blitt vektlagt sterkere av utdanningsmyndighetene, og forholdet mellom hjem og skole har i økende grad kommet på agendaen.» (Bæck, 2019, s. 12). Vi ser altså at foresattes rolle i utdanningen har endret seg med tiden.

2.1.3 Leksenes betydning for elevenes læringsutbytte

En rekke forskere har gjennomført studier der de har forsøkt å finne ut av lekseenes betydning på elevens læring. Hattie (2009) gjennomførte en stor studie med over 800 metaanalyser relatert til elevenes prestasjoner. Gjennom 15 år har han rangert 138 aspekter ved undervisning som påvirker elevenes prestasjoner. Hattie rangerte aspektene etter læringseffekt, der faktorer med læringseffekt under 0,40 ikke bør prioriteres ettersom de regnes som å ha liten påvirkning på elevenes prestasjoner. Lekser fikk ut fra fem metastudier om lekser en læringseffekt på 0,29, og havnet på en 88.plass blant de 138 aspektene. Ut fra Hatties studie ser lekser ut til å ha liten påvirkning på elevenes prestasjoner. I Norge gjennomførte Falch og Rønning (2012) en studie der de analyserte effekten av å gi lekser på elevenes prestasjoner i matematikk og naturfag. Dette gjorde de ved å studere data fra 16 OECD land (medlemsland i Organisation for Economic Co-operation and Development) som deltok i TIMSS 2007. TIMSS står for *Trends in International Mathematics and Science Study*, og er en stor internasjonal undersøkelse av fagene matematikk og naturfag i grunnskolen (Grønmo & Onstad, 2009). Falch og Rønning (2012) finner en liten, men signifikant effekt på elevenes prestasjoner ved å ha lekser. Effekten varierer på tvers av land og er positivt korrelert med hvor mye tid elever og lærere tilbringer i klasserommet. Falch og Rønnings studie tilsier altså at lekser kan ha en effekt på elevens prestasjoner. Amerikaneren Harris Cooper er en sentral forsker innen lekseforskning fordi han har gjennomført to store metastudier om lekser. I 1989 gjennomførte han en metaanalyse med 120 undersøkelser om lekser fra perioden 1930-1989 (Cooper, 1989) og Cooper et al. (2006) analyserte 900 empiriske studier fra perioden 1987-2003. Cooper et al. (2006) konkluderer med at barns personlige og faglige utvikling kan ha en positiv effekt av lekser. Derimot gir ikke undersøkelsen et klart bilde av hvilke kriterier som er grunnlaget for effekten, f.eks. type

lekser, alder, tilbakemeldinger fra lærere, mengde lekser, foresattes involvering m.m. Effekten av lekser varierer betydelig ut fra elevens alder, og Cooper finner ingen effekt av hjemmelekser for de yngste elevene (Cooper et al., 2006). Alt i alt ser vi at forskning konkluderer ulikt når det kommer til lekser effekt på elevenes læringsutbytte. Ut ifra forskningen er det liten eller ingen grunn til å konkludere med at elever som har lekser presterer bedre enn elever som ikke har lekser.

Cowan og Hallam (1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018) har samlet fordeler og muligheter knyttet til de fem ulike hensiktene med lekser presentert tidligere. Om lekser er gitt for *å hjelpe til med utvikling av generiske ferdigheter* kan lekser gi muligheter for individuelt arbeid, utvikle gode vaner og selv-disiplin, fremme selvstendighet og initiativ, motivere eierskap til og ansvar for læring, samt trene elevene i organisering og planlegging av tid (Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). Altså bidra med å utvikle selvstendige elever som kan disponere tid og tar ansvar for egen læring. Lekser gitt for *å fremme akademisk læring* kan bidra i utviklingen av en rekke intellektuelle ferdigheter, øke tidsmengden elevene bruker på å studere, samt sørge for muligheter for å forbedre og utvide skolearbeidet. *Skolen* kan også oppleve fordeler og muligheter ved lekser ettersom lekser kan utnytte ressurser som ikke er tilgjengelig på skolen, lette på tidsbegrensinger i lærerplanen, tillatte vurdering av elevens utvikling og mestring av arbeid, samt oppfylle forventningene fra samfunnet, politikere, foresatte og elever (Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). Det ser ut til at både skolen og elever kan oppleve positive fordeler ved å sende med elevene lekser hjem, ettersom det utvider tid og ressurser for læring. Lekser kan motivere barn og foresatte til å arbeide sammen, noe som kan *fremme familie kommunikasjon*. Til slutt trekkes det fram muligheter for *å fremme hjem-skole samarbeid* ettersom lekser kan oppmuntre foresattes involvering og gi mulighet til å utvikle relasjoner og dialog mellom skole og foresatte (Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). Hjemmet kan altså også dra nytte av lekser ettersom lekser kan bidra til å motivere til samarbeid innad i familien og samarbeid med skolen. Copper (2015) grupperer den mulige positive effekten av lekser i fire kategorier umiddelbar akademisk effekt, langsiktig akademisk effekt, ikke akademisk effekt og effekt av foresattes involvering. *Umiddelbar akademisk effekt* innebærer økt forståelse, bedre konseptdannelse, kritisk tenking og informasjonsbehandling. Den mulige positive effekten av *langsiktig akademisk effekt* er at lekser oppmuntrer til læring i fritiden, forbedrer holdning til skolen, bedrer studievaner og ferdigheter. Når det kommer til *ikke*

akademisk effekt kan lekser føre til større selv-disiplin, bedre tidsorganisering, økt nysgjerrighet og mer selvstendig problemløsning. Siste kategori er den positive effekten lekser kan ha på foresattes involvering. Lekser kan øke foresattes verdsettelse og involvering i skolen, som igjen kan føre til en positiv effekt på elevene. Oppsummert ser det ut til at lekser kan være positivt for umiddelbar og langsiktig læring, elevers selvstendighet og foresattes involvering i barns utdanning.

Cowan og Hallam (1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018) påpeker at individer, familie, skole og samfunnet kan oppleve negative konsekvenser av lekser. Lekser kan være skadelig for *individer* om lekser skaper angst, kjedsomhet, fysisk eller emosjonell utmattelse, reduserer tid til fritidsaktiviteter og reduserer motivasjon for læring. Om lekser forstyrrer familielivet eller skaper friksjon innad i familien kan *familien* bli negativt påvirket. *Skolen* kan oppleve ulemper av lekser når; elever jukser eller kopierer, lekser øker negative holdninger, foresatte presser sine barn for mye, foresatte bidrar overdrevent eller gjør leksene for barna, foresatte har ulike tilnæringsmåter til undervisning enn de som blir brukt på skolen, foresatte forvirrer barna når de forklarer materialet og forskjellen mellom lavt og høyt presterende elever øker. Innvirkningen på *samfunnet* kan være negativ når lekser reduserer tid for involvering i samfunnsaktiviteter eller når de polariserer mulighetene for elever fra forskjellige økonomiske omstendigheter. Dette fordi noen har bedre fasiliteter og ressurser enn andre (Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). En av de fem negative effektene av lekser er ifølge Cooper (2015) *Metning*, som vil si tap av interesse i akademisk materiale, kombinert med emosjonell og fysisk utmattelse. En annen er *foresattes innblanding*, at elevene opplever forvirring av de foresattes instruksjonsteknikker eller føler et press for å utføre og fullføre godt. *Juks*, kopiering av andre studenter og hjelp utover, er en tredje negativ effekt, mens de to siste er *økte forskjeller mellom lavt og høyt presterende elever* og *benektelse av tilgang til samfunnsaktiviteter og fritid*. Altså kan lekser være skadelig for elever om det fører til mindre motivasjon for læring eller utmattelse, mens skolen blant annet kan oppleve negativ påvirkning av at elever jukser. Familien kan bli påvirket negativt dersom leksene skaper friksjon, press, konflikter eller forvirring ved leksehjelp, mens samfunnet kan oppleve negativ effekt dersom leksene skaper sosiale skiller eller mindre tid til fritids- og samfunnsaktiviteter. Alt i alt ser vi at lekser kan være negativt for både individer, familie og samfunnet, noe som igjen kan påvirke skolen.

Rønnings (2010) analyse av TIMSS resultatene fra 2007 viser stor variasjon i hvor lenge elevene jobbet med lekser daglig. I fjerde klasse jobbet 52 % av elevene mindre enn 1 time, 29 % 1-2 timer, 10 % 2 timer eller mer, mens 4 % brukte ingen tid på lekser. Av elever i åttende klasse satt 46 % 1-2 timer hver dag, 30 % under 1 time, 16 % mer enn 2 timer og 3,5 % brukte ingen tid på lekser. Rapporten fra OECD (2014) viser at Norge har et gjennomsnitt på litt under 5 timer lektid per. uke blant 15-åringene. Den viser også at det er stor forskjell i hvor mye tid elevene bruker på lekser i ulike land, og Norge ligger her ca. midt på skalaen. TIMSS undersøkelsene fra 2003 til 2011 viser en økning av leksemengde over tid, og ingen samsvar mellom tid brukt på lekser og elevenes faglige prestasjon (Valdermo, 2014). I Grønmo og Onstad (2013) sin analyse av TIMSS resultatene fra 2007 til 2011 påpekte de derimot en positiv sammenheng mellom elevresultater og tidsbruk på lekser. Altså ser vi at det er stor variasjon på hvor mye lekser elevene gjør, elevene sitter lengre med lekser desto eldre elevene blir, og at det ser ut til å være uklart om tiden som blir brukt på lekser har betydning for elevenes prestasjoner.

Wiesenthal, Cooper, Greenblatt og Marcus (1997) fant ut at lærernes erfaringer og holdninger til lekser var veldig forskjellig i skoler som hadde og ikke hadde klare retningslinjer og støtte for lekser. Skolene påvirket atferden til lærerne når det gjaldt i hvilken grad lekser ble gitt, vanskelighetsgraden til leksene, innsamling og returnering av elevenes lekser. Grønmo og Onstad (2009) fant at elever i den norske skolen får lite tilbakemeldinger og oppfølging på leksearbeidet, men påpeker at det har vært en kraftig økning fra TIMSS 2003 med hensyn til at lærerne sier de kontrollerer leksene. Videre sier de at Norge skiller seg lite fra det internasjonale gjennomsnittet når det gjelder vektlegging av lekser. Ti år senere gjennomførte Grønmo og Onstad (2013) en analyse av TIMSS resultatene fra 2007 til 2011. De så da at det hadde vært en positiv utvikling i lekseomfang og lærernes oppfølging av lekser, men at lekser i liten grad blir brukt aktivt i læringsprosessen av norske lærere. Oppsummert ser vi at skolen påvirker lærernes atferd og holdninger til lekser, at lærere har blitt flinkere til å gi tilbakemelding på lekser, men at lærerne i liten grad bruker lekser aktivt i elevenes læringsprosess.

Holte (2016) gjennomførte et prosjekt fra 2012-2015 der hun gjennomførte dybdeintervju med 37 lærere og dokumentanalyse av 107 ukeplaner fra 15 ulike skoler. Formålet med

studien var å finne ut hvorfor og hvordan grunnskolelærere ga lekser. I artikkelen kobler hun resultatene opp mot Befrings (2012) fem kvalitetsindikatorer for oppvekst: 1. Gode nære relasjoner og nettverk, 2. Vilkår for variasjon og mangfold, 3. Fremtidstro og interesseutvikling, 4. Forbehold for risikoforhold og 5. Forebygging. Holte (2016) konkluderer med at lekser kan true alle kvalitetsindikatorer for oppvekst, og at det er behov for å omgjøre leksepraksisen i grunnskolen for å kunne beskytte barndommens verdier og kvalitet. Andre studier (Cooper, 1989; Klette, 2007; Kohn, 2006) har kommet fram til at lekser har liten effekt på utviklingen av arbeidsmoral. Det kommer fram at lekser heller kan virke motsatt, ettersom elevene lærer strategier for å komme unna med å gjøre så lite som mulig, erfarer fysisk og psykisk utmattelse, og kan miste interessen i skolen. Det ser altså ut til at lekser kan true barndommens verdi og kvalitet, og at de kan bidra til å lære elever negative strategier, forårsake psykisk og fysisk utmattelse, og få elever til å miste interessen i skolen.

2.1.4 Elevenes sosiale bakgrunns betydning på lekser

Olsen (2004) konkluderer i sin studie at effekten av lekser er avhengig av eleven og elevens hjemmemiljø. Han delte elevene i fire grupper; de sosialt orienterte, de nederlagsorienterte, de resultatorienterte og de kunnskapsorienterte. De nederlags orienterte elevene opplever lekser som en kamp for å bekrefte og styrke egenverd, mens leksearbeidet for kunnskapsorienterte elever er preget av om det oppleves interessant og om det gir noe å reflektere over. Resultatorienterte elever vurderer leksene i forhold til nytteverdien det har, mens sosialt orienterte elever er uengasjerte, og preges av klassekameratenes holdninger til lekser. Han fant ut at de resultatorienterte og kunnskapsorienterte elevene hadde særlig utbytte av lekser. Rønning (2010) kommer i sin analyse fram til at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn og mye lekser hadde lavere prestasjoner enn elever med lignende bakgrunn og lite lekser. Gjennom analysen kom Rønning frem til at det er mer sannsynlig at elever fra lav sosioøkonomisk bakgrunn ikke gjør leksene. Av de elevene med lav sosioøkonomisk bakgrunn som gjør lekser, viste studien at de brukte mer tid på lekser enn de elevene som har høy sosioøkonomisk bakgrunn. Hun observerte at desto mindre lekser elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn ble tildelt, desto bedre presterte de. Videre argumenterer Rønning for at den negative effekten kommer av faglige svake læringsmiljøer og mangel på motivasjon utenfor skolen. Eren og Henderson (2008) fant ut at ekstra lekser er mindre effektivt for elever som har et gjennomsnittlig ambisjonsnivå, enn for elever med lave eller høye

ambisjoner. Altså ser lekser læringsutbytte ut til å være påvirket av elevens ambisjonsnivå og sosioøkonomiske bakgrunn.

2.1.5 Foresatte – leksekonflikter og involvering i lekser

Som det kom fram i forskningen ovenfor har elevenes hjemmeforhold påvirkning på utbytte av lekser. Moroni et al. (2016) analyserte i sin studie hvilke kjennetegn ved familiekonteksten og barnet som fungerte som indikasjoner til konflikter om lekser. De gjennomførte en spørreundersøkelse med 2758 åttendeklassinger og deres foresatte. Ut fra svarene kom det frem at barn som oppfattet leksehjelp som påtrengende eller ikke støttende, samt foresatte med lav selvtillit i egne ferdigheter, rapporterte flere konflikter om lekser. De mest signifikante indikasjonene for konflikter om lekser viste seg å være barnets prestasjoner på skolen. Foresatte som vurderte sitt barns prestasjoner som lave, og barn med lave testprestasjoner, rapporterte mer konflikter. Det ser altså ut til at barnas oppfatning av leksehjelp, foresatte med lav selvtillit, barnas prestasjoner og foresattes vurdering av barnas prestasjoner kan indikere konfliktnivå for leksehjelp i hjemmet.

Takemura og Kobayashi (2010) gjennomførte en studie der de forsøkte å identifisere faktorer som kan forutsi nivå på foresattes involvering i barnas lekser på barneskolen. 525 foresatte med barn på første, tredje og femte trinn gjennomførte spørreundersøkelser som vurderte foresattes mestringstro, fire typer foreldredeltagelse og oppfatning av livssituasjon (life context) for involvering (tid og energi, ferdigheter og kunnskap, samt økonomisk evne). Resultatet avslørte at foresattes ferdighets- og kunnskapsnivå, samt foresattes oppfattelse av bruk av tid og energi forutsa foresattes nivå av involvering. Altså indikerte resultatet at foresattes oppfatning av deres livssituasjon (life context) er signifikante nok til å kunne forutsi foresattes involvering i sine barns lekser. Studien viste også at selv når foresattes mestringstro var høy, eller oppfattelse av tid og energi/ferdighets- og kunnskapsnivå var lavt, kunne det antyde et lavt nivå av foresattes involvering. I tillegg rapporterte foresatte som ofte var fraværende når barn kom hjem fra skolen, at de hadde et lavt nivå av tid og energi. Enslige mødre rapporterte også lavt nivå av økonomisk evne. Samlet sett antyder dette at foresattes sosiale situasjon indirekte kan påvirke foresattes involvering gjennom deres oppfatninger.

2.2 Hjem-skole samarbeid

Et godt samarbeid med foresatte kan ha stor betydning for elevers læring og positive utvikling (Epstein, 2010; Hattie, 2009; Westergård, 2010). Bæck (2010) fant ut at lærere så på foresattes involvering som veldig viktig, og at de opplevde møter med foresatte som positive. Samarbeidet er derfor en viktig del av lærernes arbeid på skolen. Hjem-skole samarbeid er et bredt tema, så i denne studien vil det settes søkelys på formålet, ulike forhold og nivå av samarbeid, viktige elementer og ulike samarbeidsformer.

2.2.1 Formålet med hjem-skole samarbeid

«Målet for alt samarbeid mellom hjem og skole bør primært være barns og unges læring og utvikling.» (Nordahl, 2015, s. 25). Opplæringsloven (1998, § 1-1) sier at opplæringen i skolen skal foregå i samarbeid og forståelse med hjemmet. Videre står det at kommunen og fylkeskommunen er pliktet til å sørge for samarbeid med foresatte i grunnskole og videregående opplæring, der organiseringer skal ta hensyn til lokale forhold (Opplæringsloven, 1998, § 13-3d). Det står også at

«... og foreldre skal holdast informerte om alt som er viktig for skolemiljøet, og så tidleg som mogleg takast med i arbeidet med skolemiljøtiltak. Dei har rett til innsyn i all dokumentasjon som gjeld det systematiske arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø, og har rett til å uttale seg og komme med framlegg i alle saker som er viktige for skolemiljøet.» (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-9)

Det vil si at foresatte blir informerte og inkluderes i skolemiljøtiltak, få innsyn i dokumentasjon og ha rett til å uttale seg om viktige saker for skolemiljøet. Læreplanen sier at «Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det at foresatte har hovedansvaret for barnas utvikling og oppdragelse, mens skolen har det overordnede ansvar for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Det vil si at skolen skal sørge for at foresatte får mulighet for innvirkning på sine barns skolehverdag, og at foresatte får nødvendig informasjon. Læreplanen sier også at skolen tydelig må uttrykke til foresatte hva skolen skal, hva skolen kan tilby og forventninger de har til hjemmet, ettersom foresatte har ulike behov, meninger og forventninger om skolens praksis og mål. Andre momenter læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) nevner i forhold til hjem-skole

samarbeid er at dialogen mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar som skal være basert på gjensidig respekt. Det innebærer at samarbeidet skal ta utgangspunkt i foresattes situasjon og behov, og ikke bare drives på skolens egne premisser (Nordahl, 2015). Hjemmet har et ansvar for å bidra til godt felleskap og miljø, og skolen skal sammen med hjemmet tilpasse undervisningen og danne et godt læringsmiljø. Skolen må ta hensyn til sosiale forskjeller i hjemmet, ettersom ikke alle elever har lik mulighet til å få støtte og hjelp hjemme (Kunnskapsdepartementet, 2017). Altså har foresatte hovedansvaret for sine barns utvikling og oppdragelse, og skolen er pliktet til å tilrettelegge for et godt samarbeid slik at foresatte får muligheter til å medvirke i barnas utdanning.

2.2.2 Hjem-skole samarbeid – ulike forhold og nivå

Bæck (2019) deler hjem-skole samarbeidet i to forhold; *formelt*, som er dekket ved forskrifter og lover og *uformelt*, som finner sted i hjemmet eller på skolen.

«Den formelle delen av samarbeidet dekkes gjerne av foreldremøtene og utviklingssamtalene. Den uformelle delen inkluderer det foreldrene gjør når de involverer seg og engasjerer seg i sine barns skolegang, for eksempel gjennom å hjelpe til med lekser, passe på at barnet har et sted å drive på med skolearbeid og vise interesse for skolearbeidet og for det som skjer på skolen.» (Bæck, 2019, s. 14).

Nordahl (2015) trekker frem tre ulike nivåer i hjem-skole samarbeidet; *informasjon, dialog og drøfting*, før så *medvirkning og medbestemmelse*. Det laveste nivået av samarbeid er *informasjon*. Det vil si en gjensidig utveksling av informasjon fra skole til hjem og fra foresatte til skolen. Middels nivå *dialog og drøfting*, som innebærer en sannferdig og reell kommunikasjon mellom lærer og foresatte om forhold som påvirker undervisning, elevene, utvikling av skole- og læringsmiljø. Samarbeidet skal gi gode muligheter for å fremme ulike oppfatninger og synspunkter, der målet er å komme fram til enighet. Partenes ønske om å vinne diskusjonen skal ikke prege dialogen, og det er avgjørende at foresatte opplever at de blir hørt og trodd. Øverste nivå er *medvirkning og medbestemmelse*. Her har både foresatte og skolen innflytelse på slutninger og den pedagogiske praksisen som angår elevene. Da blir foresattes ansvar ivaretatt, og skolen drifter en opplæring som er i samsvar med de nasjonale målsetningene. Reelt samarbeid på høyt nivå innebærer konsekvenser for begge parter, altså er samarbeidet et partnerskap der beslutninger blir tatt i felleskap. Overland (2007) trekker fram en liknende forståelse av samarbeidet mellom hjem og skole. På den ene siden har du

ensidig informasjon fra skolen til lærerne, mens på den andre siden har du ren brukerstyring der foresatte bestemmer alt alene. Det beste samarbeidet er når foresatte og skolen møtes på midten. Oppsummert ser vi at et hjem-skole samarbeid har både en formell og en uformell side. Samarbeidet kan gjennomføres på ulike måter, men det beste samarbeidet realiseres gjennom et partnerskap.

2.2.3 Viktige elementer for å få til et godt samarbeid med hjemmet

Bæck (2019) trekker fram syv elementer for å få til et godt samarbeid med hjemmet. Første element er å *anerkjenne ulikheter hos de foresatte i gruppa*. Det er stor variasjon i foresattes kultur, språk, etnisitet, økonomi osv., noe som preger foresattes forhold og samarbeid med skolen. Skolen og lærerne må derfor vektlegge og anerkjenne ulikheter hos de foresatte i gruppa. *Den asymmetriske relasjonen og foresattes sårbarhet* er et viktig element i hjem-skole samarbeidet. Lærerne må være bevisst sin autoritet og de ulike maktforhold det medbringer, samt den sårbare posisjonen til foresatte. Tredje element handler om *håndtering av konflikter*. Konflikt mellom skole og hjem er vanlig, men konflikter kan ha betydning på tillitten og forholdet mellom lærer og foresatte. Det er derfor avgjørende at lærerne forholder seg og lytter til foresattes ulike oppfatninger. Videre trekkes *effektiv kommunikasjon* fram. Skolen skal tilrettelegge for kommunikasjon ved å ha ulike kommunikasjonsformer for samarbeid. Det er da lurt at lærerne gir klare instruksjoner i hvilke forventninger de har til hjemmet og hva foresatte kan bidra med. Femte element går ut på *tillitsarbeid*. Lærerne har et stort ansvar i å bygge opp en tillitsrelasjon med de foresatte. Den emosjonelle barrieren må da tas på alvor, og i noen tilfeller må tillit bygges opp fra bunn. Relasjoner preget av tillit åpner for gjensidig respekt og trygg kommunikasjon. *Økt profesjonalitet i hjem-skole samarbeid* er sjette element. Her trekkes det fram at det er behov for økt profesjonalitet i hjem-skole samarbeidet. Lærerne uttrykker behov for mer støtte fra kollegaer og ledelsen i dette arbeidet. Siste element går ut på *økt bevissthet knyttet til verdiene og normene som formidles i skolen*. Lærernes hverdag er krevende ettersom foresatte har blitt mer heterogen. Foresatte har ulike ønsker, forventninger og krav til hva egen, lærers og skolens rolle skal være i barnas utdanning. I møte med en mangfoldig gruppe foresatte er det viktig at ledelsen og lærerne har et bevisst forhold til de normene og verdiene skolen formidler (Bæck, 2019). Et godt hjem-skole samarbeid har også en egenverdi for foresatte som ikke må undervurderes. Foresatte blir tryggere i sin rolle gjennom samarbeidet ettersom det bidrar til å myndiggjøre dem. Det skaper trygghet for foresatte å vite at barna har det bra på skolen, samt at de kan stille

spørsmål, bli orientert og får komme med råd når noe ikke er bra. Denne type trygghet kan realiseres gjennom informasjon, medvirkning og drøfting (Nordahl, 2015). Alt i alt ser vi at skolen må forholde seg til en rekke viktige elementer. Blant annet må de ta stilling til forskjeller blant foresatte, være klar over maktforhold, lytte og forholde seg til de foresatte, tilrettelegge for kommunikasjon, bygge tillitsrelasjon og formidle skolens verdier og normer.

2.2.4 Samarbeidsformer

Ulike former for hjem-skole samarbeid gir ulike resultater, og det er ikke alle samarbeidsformer som fører til bedre prestasjoner (Epstein & Sanders, 2000). Epstein (2010) presenterer seks former for foreldreinvolvering som skal fremme samarbeid mellom skole, familie og nærmiljø, og som skal bidra til elevens læring og suksess. Den første av disse formene, *oppdragelse*, handler om å skape et hjemmemiljø som støtter barna som elever, og å hjelpe de foresatte med å forstå barns og tenåringers utvikling. En annen form for samarbeid er *kommunikasjon*. Skolen må lage og lede effektive former for med de foresatte.

Samarbeidsformen *frivillighet* fokuserer på at skolen bør legge til rette for frivillig og organisert hjelp og støtte på skolen, hjemme, eller i andre lokaler. *Læring hjemme* handler om at familier må få informasjon og forslag til hvordan de kan hjelpe barna med lekser og lærerplanrelaterte aktiviteter. Det er også viktig å ha med foresatte fra ulike bakgrunner som representanter i skolekomitéer, og å gjøre det mulig for alle foresatte å delta på avgjørelser i skolen. Denne samarbeidsformen kalles *beslutninger*. Den siste formen, *samarbeid med lokalmiljøet*, fokuserer på å identifisere og integrere ressurser og tjenester fra samfunnet i skolen. Det handler også om å organisere aktiviteter som øker elevenes læringsmuligheter og som er til fordel for samfunnet. Dette for å styrke og støtte både elevene, skolen og familiene.. Nordahl (2015) sier de ulike formene for foresattes involvering uttrykker en bred tilnærming for hjem-skole samarbeidet, og uttrykker at foresatte har en avgjørende rolle både i skolen og for barns utvikling og læring.

2.3 Ulike tilnærminger til motivasjon

Manger (2019) sier elever som er motiverte til å lære på grunn av entusiasme og interesse for faget, tar lettere initiativ til å lære og er ikke avhengig av konstant oppmuntring. Motiverte

mennesker er målrettet, utholdende og engasjerte. Elever som er motiverte fortsetter å jobbe selv om de ikke trenger det, samt leser og øver på fritiden på det som interesserer dem. Motiverte elever skaper gode forutsetninger for læring ved at eleven trives med faget eller aktiviteten (Manger, 2019). Å motivere til læring er derfor sentralt i lærernes arbeid. Wicklund (2007) sier motivasjon er det vi opplever når vi har lyst på noe. Motivasjon er «... en tilstand hvor vi føler en form for savn, fravær eller mangel, og der og da er vi utålmodige etter å skaffe eller nyte dette «noe».» (Wicklund, 2007, s. 26). For å få et innblikk i motivasjonsbegrepet vil ytre og indre motivasjon beskrives. Indre og ytre motivasjon danner grunnlag for mange teorier om motivasjon som er relevante for studien. Grunnet studiens omfang har teoriene blitt begrenset til; behavioristisk, sosiokulturell og kognitiv tilnærming.

2.3.1 Ytre og indre motivasjon

Et vanlig skille innenfor motivasjonspsykologien er å skille mellom ytre og indre motivasjon (Manger, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ifølge Deci & Ryan (1985) oppleves de gjerne som ytterender i en skala eller dimensjon, men Woolfolk et al. (2013) sier en bedre forståelse er at motivasjon for et bestemt fag kan inneholde både ytre og indre elementer. Ytre motivasjon for læring vil si motivasjon som ikke springer ut av en læringsprosess, men som kommer i form av en belønning eller straff utenfra (Imsen, 2020). For eksempel: ønske om god karakter eller frykt for negative konsekvenser. Indre motivasjon innebærer at eleven selv har en trang eller behov til å lære. Da er ny kunnskap sett på som en belønning i seg selv (Imsen, 2020). «Den indre motivasjonen er ofte et resultat av tidligere ytre motivasjon.» (Manger, 2019, s. 15). For eksempel kan omsorg og ros fra foresatte føre til at barnet løser flere matteoppgaver eller at interessen for lesing øker.

2.3.2 Behavioristisk tilnærming

Behavioristene, eller atferdsteoretikerne vektlegger læring ved hjelp av konsekvenser av egne handlinger (Skinner, 1953). Teoriene i behaviorismen bygger på motivasjonsprinsippet *det hedonistiske prinsippet*, som vil si at drivkraften som ligger i grunn hos mennesker er å unngå smerte og søke glede (Imsen, 2020). Tanken er at om elevene opplever suksess med skolearbeid, er sjansen for at handlingen gjentar seg større (Manger, 2019). Begrepet *forsterkning* står sentralt i denne teorien, som betyr «...den hendelsen som etterfølger en

handling og øker sannsynligheten for at handlingen gjentar seg...» (Manger, 2019, s. 19). For eksempel kan lærer konsekvent rose en innesluttet elev når den tar ordet i timen, noe som kan føre til at eleven deltar mer i undervisningen.

Tidligere hadde behavioristiske prinsipper en sterk posisjon i skolen, spesielt innenfor spesialpedagogikk. I dag er andre teorier mer vanlig å bruke til å forstå motivasjon, men behavioristiske prinsipper blir brukt bevisst eller ubevisst i alle klasserom, uansett lærernes holdninger til disse prinsippene. Prinsippene illustrerer blant annet hvordan belønning kan påvirke motivasjon, adferd og læring, gjennom anerkjennelse, ros og materielle goder. Lærerne belønner også mange former for uønsket atferd uten å være klar over det. De gir uønsket atferd oppmerksomhet uten å tilby tilsvarende oppmerksomhet når elevene gjør det lærer ønsker. Straff er en metode lærerne bruker som behavioristene ber lærerne begrense bruken av. For å forstå elevenes motivasjon ifølge behavioristisk syn, må lærer alltid starte med en nøye analyse av belønninger og insentiver til stede i klasserommet (Manger, 2019).

2.3.3 Sosiokulturell tilnærming

Sosiokulturell læringsteori ble utviklet av Lev Vygotskij. Sosiokulturell læringsteori er basert på en konstruktivistisk oppfatning av kunnskap, som vil si at begreper konstrueres i et kulturelt og sosialt miljø. Dette gjør at forskjellige mennesker opplever samme fenomen helt forskjellig (Manger, 2019). Hovedvekten i sosiokulturell tilnærming til motivasjon legges på den sosiale samhandlingen individet er en del av (Imsen, 2020). Det innebærer at motivasjon for fag ikke kan forstås uten samtidig å forstå rollen kulturen og språket spiller i de sosiale omgivelsene. Elevene møter skolen med ulike kunnskaper, begreper, erfaringer og tenkemåter. I skolen møter de enten motiverte medelever som er gode modeller eller det motsatte, og lærere som enten tar utgangspunkt i elevenes erfaringsbakgrunn eller overser den i større og mindre grad (Manger, 2019). Den proksimale utviklingssonen er en sentral tanke i sosiokulturelle perspektiv på læring. Tanken er at vi kan skille mellom *oppnådd kompetanse*, det eleven kan gjøre uten hjelp, *den proksimale utviklingssonen*, det individet kan klare med adekvat veiledning og støtte og *fremtidig kompetanse*, altså det eleven ennå ikke har forutsetninger for å klare (Skaalvik & Skaalvik, 2014). En annen forutsetning innen sosiokulturell tilnærming til motivasjon, er at elevene blir motiverte til å lære gjennom å observere medelever i en skole som ser verdien av læring. Individets utvikling er ifølge

Vygotskij påvirket av kulturens sosiale instruksjoner, som myndigheter og skole. I skolesammenheng var Vygotskij opptatt av at hva lærer og elever gjør sammen for å fremme utvikling og læring (Manger, 2019).

Identitet og dialog er sentrale begreper innenfor tilnærmingen. «Motivasjon kommer nemlig fra identitet, og identitet kommer fra fullverdig deltakelse. Elevene må føle at de blir verdsatt og regnet med for at de skal motiveres til fortsatt læring.» (Manger, 2019, s. 23). Når elever identifiserer seg som en fotballspiller, musiker, langrennsløper osv. signaliserer det identitet til en spesiell gruppe. Under sosialiseringen inn i gruppa går eleven fra en perifer rolle til å bli en sentral deltaker, og får tilhørighet i gruppens aktiviteter. Eleven lærer da de elementære ferdighetene innenfor gruppens aktiviteter for så å gå over til å løse mer avanserte oppgaver. Det samme gjelder i en klasse som vektlegger verdien av læring. Elever som kommer fra et hjemmemiljø hvor skolefaglig læring står svakt, kan bli involvert i klassen til tross for små bidrag og begrensede ferdigheter. Ved å bli kjent med klassens ferdigheter og verdier kan elevene opprettholde sin identitet i klassen. Ut fra sosiokulturell tilnærming er det da en forutsetning at alle elevene blir aktive fullverdige medlemmer av klassen (Manger, 2019). Strandberg (2008) trekker fram *dialogen* mellom elever, lærer og deres felles aktiviteter som avgjørende for motivasjonen. Dialogen beskrives som en bølge der noe går fram og tilbake. Gjennom dialog overvinnes ulikheter, og de gjensidige bidragene danner grunnlag for videre læring og motivasjon (Strandberg, 2008).

2.3.4 Kognitiv tilnærming

Vektlegging av indre tankeprosesser er felles for kognitivt orienterte læringsteorier (Imsen, 2020). Gjennom kognitiv tilnærming kan vi også forstå de indre aspektene ved motivasjon, spesielt når det kommer til teorier som beskriver hvordan motivasjon blir påvirket av vår fortolkning av det som skjer med oss. Gjennom livet opplever mennesker nederlag og suksess, men det er hvordan vi forklarer årsaken når det går godt eller dårlig som er interessant (Manger, 2019). F.eks. Opplevde du suksess fordi du forberedte deg godt til prøven, var det flaks, eller har du gode evner for å lykkes? Samme kan vi spørre når det kommer til et nederlag. Fikk du dårlig karakter fordi du ikke hadde øvd nok, var det uflaks, misforsto du oppgaven, manglet du evner osv. Altså opplever vi at forklaringen ligger hos oss selv eller andre når det går bra eller dårlig. Denne tanken står sterkt i *attribusjonsteori*. Attribusjon

omhandler hvordan vi forklarer årsak til forskjellige hendelser (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Hvordan vi opplever forklaringen er med på å avgjøre innflytelse på motivasjon og framtidige prestasjoner. Mennesker tyr til indre og ytre attribusjoner som indikerer vår reelle opplevelse. Ytre attribusjoner har med omgivelsene rundt oss, mens det som har å gjøre med oss selv som personer, er indre attribusjoner. Både indre og ytre forhold er med på å forklare det som skjer med oss, selv om noen mennesker opplever at de er mer styrt av indre eller ytre forhold. For elevenes motivasjon er det viktig at elevene får positiv attribusjon av årsakene for de resultatene de får. Opplever de seg selv som årsak til at det går dårlig eller godt, så kan de gjøre noe med årsakene. Enten kan eleven fortsette å prestere om det går bra, eller endre innsats og arbeidsmetode om det går dårlig (Manger, 2019).

Hvordan elevene attribuerer sine prestasjoner har betydning for både følelser (selvfølelse, skam, stolthet og selvvverd), atferd (valg, innsats og utholdenhet) og kognisjoner (mestringsforventning og faglig egenvurdering) (Skaalvik & Skaalvik, 2015). *Lært hjelpeløshet* er en teori brukt til å betegne elever som har en bakgrunn preget av gjentatte nederlag (Manger, 2019). Eleven ser ikke lenger forbindelsen mellom resultat og egne handlinger, og har ingen forventninger om suksess til tross for innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Vanligvis attribueres nederlaget da til dårlig evne, mens suksess attribueres til ytre faktorer som hjelp fra andre eller flaks. Suksess er da ikke med på å få elevene til å tro på seg selv, men bidrar heller til en opplevelse av at det er likegyldig hva de gjør. Elever preget av lært hjelpeløshet velger gjerne enten svært lette eller vanskelige oppgaver, ettersom lette oppgaver garanterer suksess og vanskelige oppgaver droppes ved å skyldes på vanskelighetsgrad. Da unngår eleven å skyldes på manglende evner, og kan trøste seg med at selv ikke de flinke elevene i klassen klarer oppgavene. På lengre sikt er disse strategiene for å unngå nederlag læringshemmende, og fører ofte til de nederlagene eleven prøver å unngå. Til slutt kan det lede til individer som både aksepterer og forventer nederlag. Uheldig kommunikasjon som negative kommentarer og sarkasme mellom foresatte og barnet kan bidra i utvikling av lært hjelpeløshet (Manger, 2019). F.eks. kan kommentarer som «det klarer du ikke» være med å frarøve barnet egne muligheter til å lære.

2.4 Undervisning og tilpasset opplæring

Didaktikk vil si hva, hvorfor og hvordan undervise for læring. Et verktøy for planlegging av undervisning mange lærere i skolen i dag bruker er den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen presenterer seks faktorer som påvirker undervisningen gjensidig. Faktorene er; *elevenes læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, læreprosessen, innhold og vurdering* (Hiim & Hippe, 2009). Den første faktoren, *Elevenes læreforutsetninger*, vil si de holdninger, kunnskap og ferdigheter eleven møter skolen med (Hiim & Hippe, 2006). Undervisningen skal tilpasse seg eleven, men fortsatt stille rimelige krav i forhold til den enkeltes forutsetninger. Det vil si at eleven får nødvendige utfordringer, samtidig som muligheten for å lykkes er innenfor rekkevidde. Den neste faktoren, *mål*, deles inn i tre ulike nivåer, ettersom alt pedagogisk arbeid er målrettet. Disse tre nivåene er; formål med utdanning (bestemt av Stortinget), læreplanmål som omtaler hovedhensikt med utdanning og fagene, og til sist læringsmål, også kalt undervisningsmål. Læringsmål kan hjelpe lærer, fremme læring og gjøre undervisningen bedre. En tredje faktor som påvirker undervisningen, er *rammefaktorer*. Dette er et vidt og omfattende begrep som omhandler alle forhold som gir begrensninger eller muligheter i lærerarbeidet. *Læreprosessen* beskrives som en forandringsprosess hos personer som lærer. Tradisjonelt sett har læringsteorier blitt kritisert for å ha for smalt perspektiv på læring, derfor må forhold knyttet til motivasjon, vilje, initiativ, ansvar, selvstendighet og skapende krefter trekkes mer frem. En mer helhetlig forståelse er at læring er en prosess der både forståelse, følelser og handling inngår. Med faktoren *innhold* menes det som lærerens og elevens arbeid handler om. Dette omhandler ulike typer ferdigheter, kunnskap og holdninger, samt sider ved elevers personlighetsutvikling. Siste faktor er *vurdering*, altså å tenke igjennom hva som skal vurderes, hvordan vurdere og hvorfor skal det vurderes (Hiim & Hippe, 2009). Knytter vi det til didaktikk handler det om hva (mål og innhold), hvordan (læreprosessen) og hvorfor (elevenes læreforutsetninger, rammefaktorer og vurdering).

En viktig del av undervisningen og lærernes arbeid i skolen er tilpasset opplæring. «Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringsloven (1998, § 1-3) sier «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.». Overordnet del av lærerplanen legger også vekt på at skolen skal tilrettelegge for læring hos alle elever, samt stimulere elevenes motivasjon,

mestringstro og lærelyst. Skolen skal gi elevene like muligheter uavhengig av elevenes forutsetninger, og lærerne må bruke sitt faglige skjønn i arbeidet med å tilpasse undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jensen (2009) skiller mellom *smal, individualistisk forståelse* og *bred forståelse* av tilpasset opplæring. En *smal individualistisk forståelse* av tilpasset opplæring vil si at hver elev skal ha eget undervisningsopplegg individuelt tilrettelagt, noe som vil oppleves som ekstremt krevende og en belastning for lærerne i lengden. *Bred forståelse* derimot, handler om at tilpasset opplæring heller må bli sett på som kvaliteter ved skolens virksomhet, og må få konsekvenser for alle aktører på alle nivå i utdanningssystemet. Altså skal skolen tilrettelegge så godt de kan for at eleven får best mulig utbytte av opplæring. Det vil ikke si et eget undervisningsopplegg til hver elev, men heller et ideale for å sikre kvalitet i skolens virksomhet.

2.5 Skoleledelse i kollektiv praksis og endringsarbeid

Brunstad (2011) sier at ledelse betyr å ligge foran, i spissen, i front. Skoleledelse handler om å gi retning for lærernes arbeid, og skoleledelsen har derfor en sentral rolle i skoleutvikling. I dag skal skolen være en lærende organisasjon, ettersom det ikke lenger er tilstrekkelig å være god alene. Selv om gode enkeltlærere er nødvendig, er det i utviklingen av en skole ikke lenger tilstrekkelig med kun gode enkeltlærere (Irgens, 2014). Lærerne blir i større grad spesialiserte og elever møter flere forskjellige lærere enn de gjorde tidligere (Irgens, 2013). Dette har ført til at behovet for koordinering imellom lærerne har økt. Det er også behov for felles evaluering, planlegging, læring og utvikling av evne til organisatorisk læring i skolen. I dagens samfunn ser det ut til at kravene til lærerprofesjonen heves, skolene vokser i størrelse og blir mer formalisert, noe som fører til at lærernes arbeid blir mer komplekst og vanskelig å mestre på egen hånd. Læreren har individuell autonomi som gjør at en lærer kan ta skjønnsmessige avgjørelser, men på den andre siden risikerer læreren å bli stående alene med hvordan å mestre jobben, noe som kan føre til sosial isolasjon, dårlig undervisning, utbrenthet, mistriivsel og at elever ikke får den undervisningskvaliteten de har krav på (Irgens, 2014). Ledelsen skal derfor tilrettelegge for et oversiktlig og støttende miljø, og tilrettelegge for læring både på et kollektivt og individuelt plan (Helleve & Eide, 2020). En kollektiv praksis vil si at lærerne gir hverandre råd, hjelper, støtter og oppmuntrer hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2009), samt bedrer undervisningskvaliteten (Irgens, 2014). Samarbeid alene gir

ikke nødvendigvis gode resultater. Dårlig samarbeid kan gi negativ effekt, ettersom deltakerne får mindre ut av samarbeidet enn om de hadde arbeidet hver for seg (Irgens, 2007). Dårlig samarbeid er utmattende og kommer hverken elever eller lærer til gode. Derfor må samarbeid læres om det skal gi gode resultater. Lærerne tilbringer mye av tiden isolert fra kollegier, så systematisk samarbeid krever en viss grad av organisering fra ledelsen (Irgens, 2014).

Skandsen et al. (2011) sier at det er en rekke perspektiver som bør integreres dersom en endringsprosess i skolen skal være preget av entusiasme. Dette omfatter blant annet ledere som er tett på undervisning, en lærende organisasjon, profesjonelle lærere, stort handlingsrom og aktører (ansatte som handler). Endringsprosessen vil variere ettersom ingen organisasjoner er like. Endring foregår sjeldent lineært. Noen vanlige faser for endring er; definering, utprøving, evaluering og drift (Skandsen et al., 2011). Hopkins et al. (1994) beskriver et fenomen kalt *developing overload*. Dersom mye endringsarbeid startes samtidig kan det føre til at organisasjonen knekker sammen og motviljen i personalet forsterkes. For å unngå dette sier Skandsen et al. (2011) at det viktigste er at skoleledelsen tar grep, slik at de sitter med en fullstendig oversikt og kontroll over både eksisterende og framtidige prosesser. Da kan de styre ved hjelp av god intern og ekstern dialog.

Oppsummering

Ettersom begrepet leksefri skole er relativt nytt, har forskningsgrunnlaget basert seg på forskning om lekser, hjem-skole samarbeid, ulike tilnærminger til motivasjon, undervisning og tilpasset opplæring, samt skoleledelse i kollektiv praksis og endringsarbeid. De fire sistnevnte ble valgt ettersom de framsto sentralt for leksefrie skoler etter intervju. Videre følger en oppsummering av hovedmomentene fra teoretisk rammeverk.

Lekser er skolearbeid lærer gir elevene, som de må gjøre utenom skoletid. Forskingen konkluderer ulikt når det kommer til leksers effekt på elevenes læringsutbytte, men det er liten eller ingen grunn til å konkludere med at elever som har lekser presterer bedre enn elever som ikke har lekser. På den ene side ser det ut til at lekser kan være positivt for umiddelbar og langsiktig læring, elevers selvstendighet og foresattes involvering i barns utdanning. På den

andre siden kan lekser føre til mindre motivasjon for læring, juksing, friksjon i hjemmet pga. leksehjelp, økte sosiale forskjeller og mindre tid til fritids- og samfunnsaktiviteter.

Læringsutbyttet fra lekser ser ut til å være påvirket av elevens ambisjonsnivå og sosioøkonomiske bakgrunn. Elevenes hjemmeforhold påvirker også utbyttet av lekser, og de foresattes livssituasjonen kan indirekte påvirke hvordan de involverer seg i leksene.

Foresattes rolle i utdanningen har endret seg over tid og blitt mindre ettersom skolen har utviklet seg. Foresatte har fortsatt hovedansvaret for sine barns utvikling og oppdragelse, og skolen er pliktet til å tilrettelegge for et godt samarbeid slik at foresatte får muligheter til å medvirke i barnas utdanning. Et hjem-skole samarbeid har både en formell og en uformell side. Samarbeidet kan gjennomføres på ulike måter, men det beste samarbeidet realiseres gjennom et partnerskap. Skolen må forholde seg til en rekke viktige elementer. Blant annet må de ta stilling til forskjeller blant foresatte, være klar over maktforhold, lytte og forholde seg til de foresatte, tilrettelegge for kommunikasjon, bygge tillitsrelasjoner og formidle skolens verdier og normer.

Å motivere til læring er sentralt i lærernes arbeid, ettersom motiverte elever tar lettere initiativ til å lære og er ikke avhengig av konstant oppmuntring. Behavioristisk teori tilsier at man lærer ved hjelp av konsekvenser av egne handlinger. Dersom elevene opplever suksess med skolearbeid, er sjansen for at handlingen gjentar seg større. Tidligere hadde behavioristiske prinsipper en sterk posisjon i skolen, men i dag er andre teorier mer vanlig å bruke til å forstå motivasjon, men behavioristiske prinsipper blir fortsatt brukt bevisst eller ubevisst i alle klasserom. For sosiokulturell tilnærming til motivasjon legges hovedvekten på den sosiale samhandlingen individet er en del av. Elevene må føle at de blir verdsatt og regnet med for at de skal motiveres til fortsatt læring. For denne tilnærmingen er det dermed en forutsetning at alle elevene blir aktive og fullverdige medlemmer av klassen. Kognitiv tilnærming ser på hvordan man forklarer årsaken til at det går godt eller dårlig. Hvordan man opplever forklaringen er med på å avgjøre påvirkningen på motivasjonen og på framtidige prestasjoner. Dersom elevene opplever seg selv som årsaken til at det går dårlig eller godt kan de gjøre noe med årsaken.

Elevenes læringsutbytte avhenger av deres holdninger, kunnskap og ferdigheter, i tillegg til andre forhold som kan begrense eller gi økte muligheter for å lære. Læringen må tilpasses for å sikre at alle elever får et best mulig utbyttet. Undervisning og tilpasset opplæring er påvirket av en rekke faktorer, men innebærer at lærer tenker igjennom hva, hvorfor og hvordan undervise.

Skoleledelse handler om å definere en retning for lærernes arbeid, og skoleledelsen har derfor en sentral rolle i skoleutvikling. Utviklingen av skolesystemet har ført til et økt behov for koordinering, felles evaluering, planlegging, læring og utvikling blant lærerne. Dersom man vil gjennomføre en vellykket endringsprosess må skoleledelsen ta grep og ha en fullstendig oversikt og kontroll over prosessene.

3 Metode

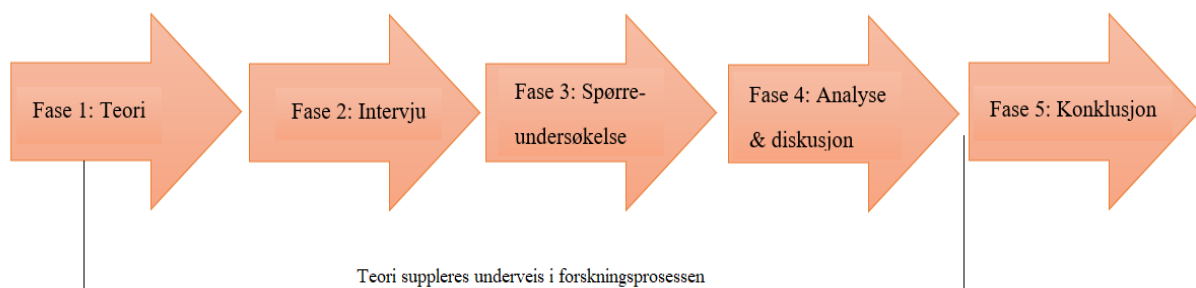
Metode viser til studiens forskningsprosess, fra utforming av forskningsdesign til endelig publisering. Forskningsspørsmålet for studien er; *Hva er en leksefri skole, og hvordan påvirker det å arbeide på en leksefri skole lærernes arbeid?* Dette kapittelet presenterer studiens design, utvalg, datainnsamling og analyse prosess, etiske overveielser, samt studiens reliabilitet og validitet. Forskning er en prosess som vanligvis går over fire faser; forberedelse, datainnsamling, dataanalyse og rapportering (Johannessen et al., 2016). I denne studien har fasene gått litt over i hverandre da intervju og analyse av intervju ble gjennomført som forberedelse til en spørreundersøkelse.

3.1 Studiens forskningsdesign

Forskningsdesign er en plan for hvordan studien er lagt opp, altså slik forskeren tenker å gå fram for å svare på forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018). For å kunne svare på forskningsspørsmålet må forsker planlegge for at forskningsprosessen skal sikre at studien er gjennomførbar, reliabel (pålitelig) og valid (gyldig) (Leseth & Tellmann, 2018). Kort sagt handler forskningsdesignet om hva studien skal handle om og hvordan det skal gjennomføres (Larsen, 2017). Grunnet koronapandemien ble det lagt ekstra vekt på å planlegge en gjennomførbar studie.

I forskningslitteraturen er det vanlig å skille mellom to hovedgrupper av metoder for å samle inn data; kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder samler inn data via tall, mens på den andre siden har vi kvalitative metoder som gjerne samler inn data i form av tekst. Begge metodene har sine sterke og svake sider, og de har ulike prioriteringer (Larsen, 2017). Formålet med denne studien var å eksplorativt studere leksefrie skoler, samt muligheter og utfordringer gjennom et lærerperspektiv. Det vil si at formålet var å undersøke, beskrive og analysere begrepet «leksefri skole» og hvilke muligheter og utfordringer det gir lærerens arbeid. Ettersom lekser er et tema mange lærere har sterke meninger om, var det ønskelig å ha mange informanter slik at bildet ikke ble preget av et fåtall læreres erfaringer og opplevelser. På bakgrunn av formålet og ønske om mange informanter ble det valgt å bruke både kvalitativ

og kvantitativ metode, altså det som kalles «mixed methods» (Kleven & Hjordemaal, 2018). Først ble et kvalitativt intervju gjennomført, for å få innblikk i og forståelse av feltet. Her ble leksefrie skoler eksplorativt utforsket ved å gå inn på hva det vil si å være en leksefri skole, og hvordan det påvirket arbeidet på skolen. Intervju var nødvendig å gjennomføre først ettersom det var begrenset med kunnskap og forskning på leksefrie skoler, noe som gjorde det vanskelig å sette seg inn i og forstå begrepet. Videre ble det på bakgrunn av informasjonen som kom fram i intervjuet, utviklet en kvantitativ spørreundersøkelse til lærere på leksefrie skoler. Spørreundersøkelse ble valgt ettersom metoden gir mulighet til å ha mange deltakere, samt mulighet til å generalisere. Figuren under illustrerer forskningsdesignet (Modell 1).



Modell 1. *Studiens forskningsdesign.*

Fase 1 besto av å lese forskning og teori om lekser for å danne et kunnskapsgrunnlag. Teori og forskning om lekser ble lest før fase 2, mens kunnskap om hjem-skole samarbeid, ulike tilnærminger til motivasjon, undervisning, tilpasset opplæring og skoleledelse i kollektiv praksis og endringsarbeid ble supplert senere. Fase 2 var et semi-strukturert kvalitativt intervju som dannet bakgrunn for utvikling av en elektronisk spørreundersøkelse (fase 3). Fase 4 gikk ut på å analysere, tolke og drøfte datamaterialet, før forskningsspørsmålet ble besvart i fase 5.

3.1.1 Kvalitativt intervju

Larsen (2017) trekker frem at å gjennomføre noen uformelle intervjuer før en utformer et strukturert spørreskjema er lurt. Det gir bedre innsikt i hva en bør spørre om. Leksefrie skoler

er et relativt nytt begrep, og pga. kunnskap og forskningsmangel var det vanskelig å gripe tak i hva en leksefri skole var, samt hva som var sentralt å fokusere på innenfor lærers arbeid og erfaringer. Derfor landet valget på å gjennomføre kvalitativt intervju før spørreundersøkelsen, for å få en bedre forståelse og innsikt i begrepet leksefrie skoler.

«Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 156). I denne studien ble det gjennomført et semi-strukturert intervju mellom forsker og rektor på en leksefri skole. Et semi-strukturert intervju ønsker å «... innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 156). Ifølge Kvale & Brinkmann (2018) er utforskende intervjuer oftest åpne og lite planlagt. Ved å velge en semi-strukturert form var det mulig å gå inn på noen tematikker og spørsmål relevante for forskningsspørsmålet, men formen ga også et stort rom for å kunne være fleksibel under intervjuet. Det var da mulig å utforske og gå i dybden på temaer som kom opp underveis.

3.1.2 Kvantitativ spørreundersøkelse

«En spørreundersøkelse («survey») er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer (virksomheter, organisasjoner) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra.» (Ringdal, 2018, s. 191). Leksedebatten har vist at lekser er et tema individer har sterke meninger om, så tanken med å bruke spørreundersøkelse, var å få et svar på forskningsspørsmålet som var statistisk representativt. Det vil si at resultatene med stor sannsynlighet gjelder for hele populasjonen (Larsen, 2017), altså for lærere på alle leksefrie skoler. I tillegg var spørreundersøkelse en koronavennlig metode, som ikke tok mye av lærernes tid i deres hektiske arbeidshverdag, noe som økte sannsynligheten for deltakelse i prosjektet. For å kunne gjennomføre statistiske analyser kreves det mange respondenter (Larsen, 2017), noe som gjorde at det var usikkert om studien var gjennomførbar ettersom det krevde at mange skoler og lærere deltok. På bakgrunn av stor interesse for tematikken og den korte tiden det tok for lærerne å delta, ble det valgt å gjennomføre spørreundersøkelse ettersom forsker hadde tro på at svarprosenten ville være høy. Et alternativ dersom det viste seg å være vanskelig å få nok svar, var å analysere svarene uten å bruke statistisk analyse. Resultatet blir da ikke like troverdig, men kan gi indikasjoner på funn som er viktige.

3.2 Utvalg

Hvem som blir valgt ut til å delta i studien, er en viktig del av forskningsprosessen. Informantene i denne studien deles i to utvalg, ettersom det er brukt to ulike datainnsamlingsmetoder. Både hvem som ble valgt ut og utvelgingsmetodene er beskrevet videre.

3.2.1 Informanter til intervju

Det ble brukt både strategisk- og tilgjengelig utvalgsmetoder for å velge informanter til intervju. Strategisk utvelging baserer seg på at forsker velger personer som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske for forskningsspørsmålet, mens framgangsmåten for å velge ut baserer seg på de som er tilgjengelige for forsker (Thagaard, 2018). Planen for intervjuet var å ha to informanter; en rektor og en lærer fra en leksefri skole. Å intervju en rektor var ønsket for å få god kjennskap til hva det vil si å være en leksefri skole fra et ledelsesperspektiv, samt få innsikt i hvilke tilbakemeldinger lærerne, foresatte og elever har. I tillegg var det ønsket å intervju en lærer for å få fram lærerperspektivet.

Ved oppstart av prosjektet hadde forsker ingen kontakter eller kjennskap til leksefrie skoler. Et viktig steg i forskningsprosessen ble derfor å finne ut hvordan innhente informanter, noe internett ble tatt i bruk til. Det første som ble gjort var å Google ved å bruke søkeordene; «leksefrie skoler i Norge», «leksefri skole», «leksefrie skoler», «skoler som er leksefrie» og «leksefri kommune». Det ble fort tydelig at det var nødvendig å supplere med andre metoder ettersom søket bare ga syv mulige leksefrie skoler. Derfor ble også facebookgruppen *Nettverk for leksebevisste skoler* tatt i bruk både for å få hjelp til å finne leksefrie skoler og mulige deltagere. Med godkjenning fra administrator ble et innlegg lagt ut, der det ble spurt om noen kjente til leksefrie skoler, eller om noen jobbet på en leksefri skole og kunne tenke seg å delta i et intervju. Innlegget ga ingen respons, men administrator oppgav fem leksefrie skoler på e-post. Ledelsen på de tolv skolene ble nå kontaktet og forespurt om ledelsen og lærerne var villige til å delta i et intervju. Lærerne ble informert via ledelsen, og sammen med forespørselen fikk de skriftlig informasjon (vedlegg 5a). En rektor meldte seg til å delta, men ingen lærere. Få skoler ga respons, så derfor ble skolene kontaktet via telefon. Noen av skolene viste seg å ikke være leksefrie, mens ledelsene på de ulike leksefrie skolene ga uttrykk

for at lærerne hadde stort arbeidspress nå i koronapandemien. Dette førte til at noe skoler ikke kunne delta til tros for interesse i prosjektet. For å sette i gang forskningsprosessen ble det bestemt i samråd med veileder at intervjuet med rektoren som meldte seg skulle gjennomføres først, og så heller se an om noen lærer meldte seg senere. Rektoren hadde jobbet på skolen i over 30 år både som lærer, tillitsvalgt, inspektør og rektor, og framsto veldig reflektert. Skolen hun var rektor på hadde vært leksefri i nesten tre år. Etter intervjuet var forståelsen av leksefrie skoler bredere. Ingen lærere meldte interesse for å delta i et intervju, så derfor valgte forsker å gå videre i forskningsprosessen uten å intervju en lærer.

3.2.2 Utvalget for spørreundersøkelsen

Populasjonen for spørreundersøkelsen var lærere på leksefrie skoler. Ønsket med spørreundersøkelsen var at resultatet skulle være statistisk generaliserbart. Dette lot seg ikke gjøre siden statistisk generalisering krever en tilfeldig utvalgelse. Det vil si at det er like stor sannsynlighet for at alle leksefrie skoler kan delta, og at utvalget blir trukket tilfeldig (Larsen, 2017). Siden det ikke finnes en oversikt over leksefrie skoler i Norge lot ikke dette seg gjøre. Utvalget måtte innhentes via andre noe som medfører at det ikke lenger vil være lik sannsynlighet for å bli trukket ut. Selve populasjonen er ganske begrenset ettersom det er så få leksefrie skoler i Norge, og de fleste av disse er mindre skoler med få lærere. Til å velge ut deltakere til spørreundersøkelse ble en variant av den såkalte *snøballmetoden* brukt. Snøballmetoden vil si at først blir noen personer med de kvalifikasjonene relevante for forskningsspørsmålet kontaktet, for så å spørre de om andre personer relevante for studien (Thagaard, 2018). Først ble de samme skolene som ble kontaktet i forhold til intervju spurt om deltagelse i spørreundersøkelse. Videre ble snøballmetoden tatt i bruk ved å legge ut et innlegg i facebookgruppen *Undervisningsopplegg*, der det ble spurt om noen kjente til leksefrie skoler i Norge. Innlegget fikk mye respons og mange tips, og utfallet var at ledelsen på 29 mulige leksefrie skoler ble kontaktet. Ledelsen videresendte spørreundersøkelseslenken til lærerne på skolen. Noen skoler fikk kortere tid på å svare på spørreundersøkelsen, ettersom tips kom inn på ulike tidspunkt. Da kom det fram at noen av skolene var ikke leksefrie lenger, og andre hadde ikke kapasitet til å delta.

Informantene i spørreundersøkelsen ble hentet fra 17 ulike leksefrie skoler, 10 offentlige og 7 private. Størrelsen på skolene har variert, fra skoler med 2 til 27 lærere. Av de 210 lærerne

som ble spurt responderte 58 lærere, noe som gir en svarprosent på 27,6 %. Åtte av respondentene fullførte ikke hele spørreundersøkelsen. For å kunne gjøre statistisk analyse ble det samlet inn bakgrunnsopplysninger om informantene (Tabell 1). Etersom svarprosenten er lav og dermed ikke representativ for populasjonen, var det ikke hensiktsmessig å gjennomføre statistiske analyser.

Kjønn			Kvinner	Menn	Ønsker ikke å oppgi
n (antall)			39	17	2
Alder	20-29 år	30-39 år	40-49 år	50-59 år	60-70 år
n	2	20	17	14	5
Utdanning	Adjunkt	Adjunkt m/tilleggsutdanning	Lektor	Lektor m/tilleggsutdanning	Annet
n	13	34	3	3	5
Trinn jobber på			1-4 trinn	5-7 trinn	8-10 trinn
n			28	31	15
Hvor lenge jobbet som lærer	Under 2 år	2-5 år	6-10 år	11-15 år	Over 15 år
n	7	5	9	15	22
Hvor lenge har skolen du jobber på vært leksefri		Under 1 år	1-2 år	3-4 år	5 år eller mer
n		8	20	14	16

Tabell 1. Bakgrunnsopplysninger om respondentene.

3.3 Datainnsamling og redskaper

Pga. koronasituasjonen måtte det planlegges for at all datainnsamling skulle gjennomføres elektronisk, slik at datainnsamling var gjennomførbar uansett deltakers situasjon. Intervjuet

ble gjennomført i slutten av februar, mens spørreundersøkelsen ble besvart i perioden mars-april våren 2021.

3.3.1 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuet ble det laget en intervjuguide (se vedlegg 3) på bakgrunn av forskningsspørsmål, Holtes (2018b) misforståelser om leksefrie skoler og forskning på lekser. Intervjuguiden ble delt i fem faser; 1. Innledning og rammesetting, 2. Hva er leksefrie skoler, 3. Hvorfor være leksefri skole, 4. Hvordan er ... på skolen, og 5. Oppsummering.

Intervjuguiden var en huskeliste for å strukturere intervjuet og de temaene som framsto som viktige eller interessante etter gjennomgang av kunnskap og forskning om lekser. Ikke alle spørsmålene og temaene under hver fase ble tatt opp i intervjuet ettersom informanten hadde snakket om det tidligere. Intervjuet ble avsluttet med en oppsummering av funn for å avklare om informanten hadde blitt forstått riktig. Det ble tatt notater under intervjuet for å kunne oppsummere funnene til slutt. Informanten fikk i forkant tilsendt intervjuguide for å forberede seg.

Pga. korona ble intervjuet gjennomført digitalt. Universitetet i Stavanger (2021) har utarbeidet retningslinjer for bruk av video til gjennomførelse av intervju i studentoppgaver.

Retningslinjene ble fulgt, men pga. digitale problemer ble intervjuet flyttet fra Zoom til Teams etter informantens ønske og muntlig samtykke. Underveis i intervjuet var det problemer med lyden på Teams, og deler av intervjuet ble derfor avholdt på telefon med video over teams. Første halvtime av intervjuet gikk rektor grundig igjennom forløpet til hvorfor skolen bestemte seg for å bli leksefri. Resten av intervjuet fulgte strukturen i intervjuguiden (fase 2-5), men gikk kun inn på temaer rektor ikke hadde vært innom, samt i dybden på interessante innspill fra rektor. Derfor vil forsker kategorisere intervjuet som et dybdeintervju, ettersom intervjuet varte i 1,5 time og informanten kom med lange utdypende svar (Ringdal, 2018). Intervjuet ble tatt opp på lydopptaker og en ekstern PC, der internett var avkoblet og lydfilen ble lagret direkte på en kryptert minnepinne. Alt lydopptak-utstyr ble testet på forhånd.

3.3.2 Spørreskjema og gjennomførelse

Etter gjennomført intervju ble det utarbeidet en spørreundersøkelse (se vedlegg 4) basert på informasjonen fra intervjuet, det teoretiske rammeverket og forskers egne refleksjoner. Spørreundersøkelsen ble laget i spørreskjemaleverandøren SurveyXact som UiS har avtale med. Spørreundersøkelsen var delt i åtte områder; 1. Personlige data (bakgrunnsvariabler), 2. Hva er en leksefri skole?, 3. Skoleledelse, 4. Hjem-skole samarbeid, 5. Undervisningspraksis, 6. Motivasjon og læringsmiljø, 7. Overgang til leksefri skole og 8. Fordeler og utfordringer.

Larsen (2017) trekker fram fordeler med å kombinere åpne spørsmål og lukkede spørsmål, ettersom ulempene ved de to spørsmålstypene oppheves. Totalt var det 29 spørsmål i spørreundersøkelsen, der tre av spørsmålene var åpne og resten lukkede. Til å svare på fordeler og utfordringer med leksefrie skoler, utfordringer i overgang til en leksefri praksis, samt hvordan undervisningspraksis har endret seg ble det brukt åpne spørsmål, slik at respondenten ikke ble påvirket av svarkategoriene, samt at forsker får informasjon og det er mulighet til å avdekke misforståelser (Larsen, 2017). Åpne spørsmål krever imidlertid mer fra respondenten siden de selv må formulere svar, noe som oftere medfører en lavere svarprosent enn lukkede spørsmål. Med lukkede spørsmål kan svaralterkategoriene bidra til å gjøre spørsmålet mer forståelig, gjøre arbeid med bearbeiding lettere, samt gi muligheter til å sammenligne svar fra respondentene (Larsen, 2017). De lukkede spørsmålene med unntak av noen av bakgrunnsvariablene, var på *ordinalnivå*, som betyr at de kan rangeres meningsfylt. Et viktig moment med lukkede spørsmål er at alle svaralternativene representeres, slik at respondentene ikke svarer fordi de ikke finner et alternativ som passer dem (Larsen, 2017). Derfor ble kategorien «annet» lagt til på 2 av de lukkede spørsmålene. Respondenten ble da ikke tvunget til å svare noe annet, noe som ville påvirket svarfordelingen (Larsen, 2017).

«Ved konstruksjon av spørreskjemaer er det vanlig å bruke pilotintervjuer til å kartlegge de sentrale aspektene ved et tema og teste hvordan spørsmålene i skjemaet forstås.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 151). Intervju med rektor ble brukt for å kartlegge sentrale aspekter, og første utkast av spørreundersøkelsen ble gjennomgått med tre familiemedlemmer, for å teste hvordan de forsto spørsmålene. Videre ble spørreundersøkelsen sendt til venner, veileder og en lærer for å få tilbakemeldinger skriftlig og for å sjekke at datainnsamling gikk uten problemer. Testpersonene kom med ulike tilbakemeldinger på design og spørsmål som var

vanskelige å forstå, noe som førte til endringer i svarkategorier og spørsmål. Til slutt ble spørreundersøkelsen gjennomgått sammen med et familiemedlem for å høre hvordan spørsmålene ble tolket. Spørsmålene ble da tolket slik de var ment, og spørreundersøkelsen ble ansett som ferdig utviklet og datainnsamling kunne starte. En e-post med kort info, lenke til spørreundersøkelsen og vedlagt informasjonsskriv (vedlegg 5b) ble sendt ut til ledelsen på leksefrie skoler. I e-posten ble skolen invitert til å delta i spørreundersøkelsen, der ledelsen ble bedt om å dele lenke med lærerne. Spørreundersøkelsen var åpen i 40 dager, inkludert påskeferie.

3.4 Bearbeiding av data

Da datainnsamling var ferdig måtte materialet bearbeides. Det handler om å forenkle datamaterialet til videre arbeid med analyse, tolkning og drøfting (Larsen, 2017). Bearbeiding av intervju besto av å transkribere lydopptaket. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen.» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 205). I denne studiens tilfelle betyr det å gå fra talespråk til skriftlig tekst. Transkripsjon fører til at man mister deler av informasjonen og kommunikasjonen som kommer frem gjennom stemmeleie og intonasjon, ettersom det i intervjusamtalen foregår et sosialt samspill som går tapt i skriftlig form. Det er viktig å være klar over at dette gjør at transkripsjonen er en svekket gjengivelse av intervjusamtalen, men transkripsjonen bidrar til å gi en oversikt over intervjusamtalen som egner seg bedre til analyse (Kvale & Brinkmann, 2018). Til å transkribere ble det brukt dataprogrammet *Nvivo*, som gjør det lettere å sortere og strukturere kvalitative data (Thagaard, 2018). Transkribering er en fortolkningsprosess som byr på en rekke prinsipielle og praktiske problemer (Kvale & Brinkmann, 2018). I dette tilfelle var det en rekke utfordringer i forhold til dialekt, setningsoppbygging, gjentakelser og dårlig lyd visse steder i lydopptaket. For å bevare rektors konfidensialitet ble intervjuet transkribert til standard bokmål, noe som medførte at forsker noen steder måtte snu på ordene for at det skulle bli en forståelig setning. Da intervjuet var ferdig transkribert ble det sendt til informanten, slik at informant hadde mulighet til å komme med tilbakemeldinger.

Spørreundersøkelsen krevde en annen form for bearbeiding. Her måtte datamaterialet kodes, som vil si at alle variabler, verdier og enheter gis en tallverdi. Ved å kode dataene får

materialet en form som gjør det mulig å hensiktsmessig analysere datamaterialet etterpå (Larsen, 2017). Hver svarkategori hadde før datainnsamling startet fått tildelt en tallverdi, så da spørreundersøkelsen var avsluttet ble datamaterialet eksportert fra innsamlingsprogrammet *SurveyXact* til analyseprogrammet *SPSS*. *SurveyXact* gjør dette for deg, men det ble noen problemer ettersom noen av spørsmålene var åpne. Derfor ble datamaterialet eksportert til en *Exell*-fil, for så manuelt å bli kopiert inn i datamatrise i *SPSS*. For å øke reliabiliteten til studien ble alle spørreskjemaene kontrollert opp mot tallverdiene i *SPSS*. De åpne spørsmålene ble også overført til *Word* som forberedelse til analyse.

3.5 Analyse av datamaterialet

«Dataanalyse gir oss oversikt over komplekse forhold og sammenhenger i samfunnet. Slike analyser gir oss mulighet til å avdekke sosiale mønstre som vi ikke umiddelbart kan se.» (Larsen, 2017, s. 63). Etter bearbeiding var det tre sett med data som måtte analyseres; transkripsjon av intervju, de åpne spørsmålene og datamatrise med de lukkede spørsmålene.

3.5.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse er en rekke fleksible tilnærminger til analyse av tekstdata (Cavanagh, 1997), som egner seg til å identifisere og klassifisere tema og mønstre systematisk i datamaterialet (Berg & Lune, 2012; Hsieh & Shannon, 2005). Basert på en rekke forskere definerer Berg og Lune (2012, s. 349) innholdsanalyse som «... a careful, detailed, systematic examination and interpretation of a particular body of material in an effort to identify patterns, themes, biases, and meanings». Til å analysere transkripsjon av intervju og de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen ble det valgt å gjennomføre konvensjonell innholdsanalyse. Hsieh og Shannon (2005) sier at i studier hvor målet er å beskrive et fenomen for å forstå det bedre, brukes ofte konvensjonell innholdsanalyse. Designet er hensiktsmessig når allerede eksisterende forskningslitteratur og teori på fenomenet er begrenset. Ved induktiv konvensjonell innholdsanalyse unngår forskeren å bruke forutinntatt kategorier (Kondracki et al., 2002), istedenfor blir kategoriene til ut fra dataen (Hsieh & Shannon, 2005). Analyse av intervjuet hadde en delvis induktiv tilnærming ettersom mange av kategoriene ble til etter hvert i analyseprosessen. Samtidig ble det brukt noen av

kategoriene fra intervjuguiden til analyse. Først ble transkripsjonen gjennomgått i *Nvivo* avsnitt for avsnitt, der utsagn ble kategorisert og registrert som noder. Da et utsagn ikke passet noen av nodene som allerede var etablert, ble en ny node laget. Noen utsagn ble også plassert i flere noder. Etter gjennomgang ble det ryddet i nodene, før nodene ble gjennomgått igjen for å sikre at innholdet stemte. Nodene som sto igjen etter analyse var; elever, endringsarbeid (begrunnelse for å bli leksefri, startfasen, vurdering), foresatte (ansvar, respons), leksefri (hva, utfordringer), lærere (ansvar), tilpasset opplæring, undervisning, motivasjon og skolen (info om, ledelsen).

Videre ble de åpne spørsmålene analysert ved bruk av lignende tilnærming. Ved siden av hvert utsagn fikk innholdet tildelt stikkord ut fra innholdet. Når alle svarene var gjennomgått falt det naturlig å bruke kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (elevenes læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, læreprosess, innhold og vurdering) ettersom mye av innholdet passet inn under disse kategoriene. Svarene som ikke passet inn i boksene fikk tildelt egne kategorier, som igjen ble slått sammen da det falt naturlig. Til slutt ble alle svarene gjennomgått igjen, og plassert i kategoriene fra den didaktiske relasjonsmodellen, samt kategoriene; planlegging av undervisning, tid, motivasjon, hjemmearbeid, tiltak innført, lite utfordringer, hjem-skole samarbeid, elever, oversikt over elevers ferdigheter, sosiale forskjeller, fritid, stress og tilpasset opplæring.

3.5.2 Kvantitativ analyse

Ettersom utvalget ikke ble valgt ved tilfeldig utvelgning kunne ikke svarene generaliseres (Larsen, 2017). Grunnet lav svarprosent var ikke dataene representative for populasjonen, men de lukkede spørsmålene i spørreundersøkelsen kunne fortsatt brukes til å se tendenser. Derfor ble det gjennomført frekvensanalyser av variablene (spørsmålene). I resultatkapittelet er frekvensfordelingen fremstilt via grafer. Frekvensfordelingen viser antall enheter på variabelens ulike verdier, og presenteres vanligvis som prosent (Johannessen et al., 2016). Ved å se på antall og valid prosent i frekvensfordelingene ble svarene tolket.

3.6 Etiske overveielser

Gjennom hele forskningsprosessen er det nødvendig å gjøre kontinuerlige forskningsetiske vurderinger i alle fasene for å sikre kvalitet i studien (Kvale & Brinkmann, 2018). Som en hjelp til forsker i denne prosessen har det blitt utviklet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2018). Retningslinjene fremmer tre typer hensyn; informanters rett til autonomi og selvbestemmelse, ansvar forskeren har for å unngå skade og forskers plikt til å respektere privatlivet til informantene (Johannessen et al., 2016). Disse retningslinjene danner grunnlaget for de etiske vurderingene i denne studien. Før datainnsamling startet ble prosjektet meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, se vedlegg 2), ettersom studien behandler personvernopplysninger. Kvale og Brinkmann (2018) trekker fram informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle som sentrale områder innen etisk vurdering.

3.6.1 Informert samtykke

For å ivareta informantens rett til autonomi og selvbestemmelse i studier som inneholder personopplysninger, må forskeren informere og innhente samtykke fra de som deltar i prosjektet. Samtykket skal være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2018). Det vil si at samtykket skal være gitt uten ytre press, og at deltakerne blir orientert om hva deltakelse innebærer. Rektor signerte samtykkeerklæring (vedlegg 6) før intervjuet startet, etter å ha fått informasjon om deltakelse både skriftlig og muntlig. Kort sammendrag og elektronisk samtykke sto på første side av spørreundersøkelsen for å sikre at informasjon var mottatt (se vedlegg 4), selv om skoleledelsen fikk beskjed om å dele informasjonsskriv med deltakerne. Deltakerne i spørreundersøkelsen fikk også mulighet til å stille spørsmål per e-post. Kvale og Brinkmann (2018) er opptatt av en balanse i mengde informasjon som gis. For å sikre at deltakerne fikk den informasjonen de har krav på, ble NSD mal for informasjonsskriv brukt. Det ble laget to informasjonsskriv, til intervjuinformanter og for spørreundersøkelsesdeltakerne. Det er viktig å være klar over at samtykket deltakeren gir ved prosjektstart ikke er basert på fullstendig informasjon om prosjektet, ettersom opplegget kan bli endret underveis (Thagaard, 2018). Det kan i denne studien diskuteres om samtykket er preget av ytre påvirkning, ettersom respondenten i spørreundersøkelsen ble spurt gjennom ledelsen på skolen.

3.6.2 Konfidensialitet

Innsamlet informasjon om personlige forhold, skal som hovedregel behandles konfidensielt og fortrolig. Det handler om å beskytte personer mot uønsket innsyn og inngrep (Ringdal, 2018), noe som i denne studien gjøres ved å anonymisere deltakerne. For å holde informantens identitet skjult, må alle opplysninger om informanten behandles konfidensielt gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Deltakerne ble informert om hvor og hvordan opplysningene deres ble behandlet gjennom informasjonsskriv. Bare forsker og veileder hadde tilgang til datamaterialet, som var lagret på kryptert minnepenn og *OneDrive for Business* (UiS bruker som krever tilgang via brukernavn og passord). Deltakerne fikk også informasjon om at datamaterialet ville anonymiseres, slik at de ikke vil la se identifisere i endelig utgave. Anonymisering og konfidensiell behandling av deltakeres opplysning er i tråd med retningslinjene til NESH (2018). Det handler om å ta hensyn til deltakernes personvern, personlige frihet og fortrolig oppbevaring av opplysninger som kan identifisere deltakerne (NESH, 2018). Konfidensialitet ble også tatt opp i innledningen til intervjuet, der forsker forklarte hvordan data ville bli behandlet videre. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger slettes, det vil si lydopptak, samtykke, e-poster og datamatrikse. Til tross for at intervjuet ble innledet med info om anonymitet kom det opp navn med nær relasjon til informanten. For å opprettholde anonymitet, ble disse tildelt koden XXX i transkribering.

3.6.3 Konsekvenser

«Forskeren har et ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger» (NESH, 2018). Altså skal forsker sørge for at deltakere under hele forskningsprosessen ikke opplever noen konsekvenser av å delta. Kvale og Brinkmann (2018) poengterer at det bør være flere potensielle fordeler enn potensielle risikoer med å delta. Videre sier de at det er forsker sitt ansvar å reflektere over mulige konsekvenser både for deltakerne, og populasjonen de representerer. Deltakelse i studien gjør at deltakerne reflekterer over egen praksis og hvilken rolle skolen spiller på lærernes arbeid. Dette kan føre til at deltakerne får mer tro på egen praksis, blir mer bevisst hvordan skolen påvirker deres arbeid og øke interessen for leksefri skole. På den andre siden kan det gjøre at deltakerne får dårligere forhold til egen praksis ved at de blir mer bevisst hvordan skolen har påvirket dem. Studien kan også ha negative og positive konsekvenser for

gruppen de representerer, ettersom den kan generaliseres til hele gruppa. Det er her viktig å understreke at funnene i studien kun gjelder deltakerne i prosjektet, men funnene vil gi kunnskap om praksiser ved leksefrie skoler.

3.6.4 Forskerens rolle

Forskers erfaringer og meninger om temaet som ble forsket på er med på å påvirke studien. Blant annet ble det teoretiske rammeverket valgt på bakgrunn av forskers utdanning og kompetanse, samt var utvikling av intervjuguide og spørreundersøkelse preget av kunnskap og innsikt forskeren hadde på det tidspunktet i forskningsprosessen. Relasjonen skapt mellom forsker og informant er avgjørende for hvor mye kunnskap forsker får ut av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018). For å bygge opp denne relasjonen var forsker en aktiv lytter, altså viste aksept og anerkjente informanten med kroppsspråk og småord som ja, nei, osv. Informanten snakket fritt og fikk snakke ferdig før det ble stilt nytt spørsmål. Forsker er også avgjørende for resultatet av studien, ettersom forsker gjorde utvalg og valgte analysemetoder og presentasjon av resultatene. Kvale og Brinkmann (2018) trekker fram viktigheten av å holde en profesjonell avstand til informantene for at studien ikke skal bli tolket fra et deltakerperspektiv. For å unngå et deltakerperspektiv har forsker konsekvent gjennom hele forskningsprosessen forsøkt å være nøytral, samt bygge tolkninger på teoretisk rammeverk slik at studien får et utenfra-perspektiv.

3.7 Studiens validitet og reliabilitet

Vurdering av studiens kvalitet omhandler at forsker på en kritisk måte beskriver hvordan kunnskapen som studien bringer frem er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018). For å kvalitetssikre forskningsmaterialet er validitet og reliabilitet nøkkelbegreper. Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forsker kommer fram til, mens reliabilitet refererer til vurdering av forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018).

3.7.1 Validitet (gyldighet)

Larsen (2017) kommenterer at innenfor kvantitative metoder handler validitet om å måle det vi faktisk skal måle. Høy validitet vil gjøre det mulig å trekke slutninger på grunnlag av datamaterialet, mens lav validitet omhandler om spørsmålene er relevante og at slutninger er trukket på tynt datagrunnlag (Larsen, 2017). En styrke med studien er at det har blitt samlet inn tre ulike typer datamateriale som er analysert og ligger til grunn for slutningene som er gjort; dybdeintervju med rektor, åpne spørsmål fra spørreundersøkelsen og lukkede spørsmål fra spørreundersøkelsen. Når det er samsvar mellom datamaterialene, vil grunnlaget for å gjøre slutninger være sterkere, men det vil ikke sikre høy validitet. Ettersom det kun har blitt gjennomført et intervju og spørreundersøkelsen har lav svarprosent. Studien representerer også et mangfold av leksefrie skoler, ettersom 7 private og 10 offentlige skoler har deltatt i spørreundersøkelsen, noe som kan bidra til å øke validiteten.

I analyse av spørreundersøkelsen ble det klart at noen av spørsmålene og svaralternativene skulle vært tydeligere, for å måle det de faktisk skulle måle. F.eks. «*I hvilken grad er du enig i påstandene under? Lærer lager ofte egne avtaler med foresatte og elever*». En mer presis formulering kunne f.eks. vært; Lærer lager ofte egne avtaler om hjemmearbeid i samarbeid med hjemmet. Et annet eksempel er; *Påstand: Foresatte på leksefrie skoler har jevnlig kontakt med skolen angående hva de kan gjøre hjemme for å hjelpe sitt barn*. Påstanden var kanskje litt dårlig formulert, ettersom det vil variere fra familie til familie hva jevnlig kontakt innebærer. En annen feilkilde i studien er selve begrepet leksefri skole. Dette er et relativt nytt begrep uten en standard definisjon, noe som er med på å påvirke hva som blir målt. Hver lærer vil være preget av hva de legger i begrepet, og dermed forstås begrepet ulikt. Begrepsforståelsen kan også være med på å påvirke lærernes holdninger til leksefrie skoler, noe som igjen kan gi utslag i målingen. Blant annet kan læreres holdninger til lekser påvirke hva de svarer på spørreundersøkelsen, ettersom de for eksempel vil at leksefrie skoler skal framstå godt. Respondentene kan også bli påvirket av forskeren ved svare det de tror forskeren vil høre istedenfor hva de egentlig tenker (Thagaard, 2018).

3.7.2 Reliabilitet (pålitelighet)

«Generelt defineres reliabiliteten som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg.» (Grønmo, 2017, s. 242). Studiens troverdighet og representativitet er svekket pga. lav svarprosent (27,6 %) på spørreundersøkelsen. Målet er å få en så stor svarprosent som mulig, men i de siste årene har svarprosent på spørreundersøkelser vært fallende og høy svarprosent er sjeldent. Over 50 % besvarelse på spørreundersøkelsen, regnes som en god svarprosent (Johannessen et al., 2016). Tema og måten det gjennomføres på er med på å påvirke svarprosent. Et tema som i høy grad berører folk øker sjansen for høy svarprosent (Johannessen et al., 2016). Ut fra leksedebatten virker leksefri skole som et tema som engasjerer folk, så det er nok ikke grunnen til lav svarprosent. Ut fra samtaler med ledelsene på de leksefrie skolene kan det hende mye av grunnen til lav svarprosent ligger i hektisk arbeidshverdag, spesielt nå med korona. En annen faktor er skoleledelsene, ettersom de engasjerte seg ulikt. Alle skolene som deltok delte lenke til spørreundersøkelsen med lærerne på skolen, men ledelsen på noen av skolene tok initiativ til å ta det opp med lærerne på fellessamling eller satte av tid til å la lærerne svare. Dette førte til stor variasjon mellom skolene. Undersøkelsen ble også lagt ut før ferie, noe som var litt uheldig. Det ble gjort noen tiltak for å øke svarprosenten, blant annet med lang svarfrist og påminnelse til ledelsen både via telefon og e-post. I tillegg var det 8 respondenter som gjennomførte bare deler av spørreundersøkelsen, noe som er med på å påvirke resultatet.

For å gjøre en studie pålitelig er det ønskelig å gjøre forskningen transparent (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette oppnås ved å redegjøre for alt som er gjort gjennom hele forskningsprosessen. Hva som ble gjort i de ulike fasene av forskningsprosjektet er grundig gjort rede for i metodekapittelet. I tillegg ble det under rapportering lagt vekt på å skille tydelig mellom forskers egne refleksjoner og tolkninger, studiens resultat, og teoretisk rammeverk. Patel og Davidson (1999) trekker fram at studiens reliabilitet er avhengig av forskerens evne til å intervju og observere, noe som blant annet handler om å forsikre seg om at det deltakeren sier og gjør har blitt oppfattet riktig utfra konteksten. I intervjuet ble dette opprettholdt ved til slutt å oppsummere hva som ble sagt i de ulike temaene, for så å sjekke med informanten om oppsummeringen stemte. For å sørge for at det var rektors meninger, opplevelser og erfaringer som kom frem var forsker oppmerksom på å ikke stille ledende spørsmål i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018).

Oppsummering

Datamaterialet denne studien baserer seg på er et semi-strukturert dybdeintervju med rektor på en leksefri skole, samt en elektronisk spørreundersøkelse som ble sendt ut til 210 lærere på 17 ulike leksefrie skoler. Av disse var det 58 lærere som responderte. Spørreundersøkelsen besto av 26 lukkede og 3 åpne spørsmål. Transkripsjon av intervju og de åpne spørsmålene ble analysert via konvensjonell innholdsanalyse, mens de lukkede spørsmålene ble analysert ut fra frekvensfordeling. I det neste kapitlet presenteres sentrale funn som kom frem gjennom analysene av datamaterialet.

4 Resultat

Hensikten med studien var å eksplorativt studere leksefrie skoler, samt muligheter og utfordringer det gir gjennom et lærerperspektiv. I studien er det gjennomført et intervju med rektor på en leksefri skole, der formålet var å få en bedre forståelse og innsikt i begrepet «leksefri skole». Funnene i intervjuet ble brukt som grunnlag for å utforme en spørreundersøkelse, der lærere på leksefrie skoler ble spurt om deres opplevelser og erfaringer med å jobbe på en leksefri skole, hvordan det påvirker deres arbeid m.m. Videre i kapitlet blir funnene fra intervjuet presentert, og deretter resultatene fra spørreundersøkelsen.

4.1 Funn fra intervju

Funnene fra intervjuet vil bli presentert gjennom oppsummeringer av rektors utsagn i intervjuet, samt eksemplifisert via utsagn fra intervjuet. Resultatene er presentert etter fasene i intervjuguiden (vedlegg 3), men overskriftene er endret til å passe funnene bedre.

Overskriftene er; 1. Hva innebærer det å være en leksefri skole?, 2. Hvorfor ble skolen leksefri? og 3. Sentrale aspekter ved arbeidet på leksefrie skoler. Rektor fremsto som svært reflektert og kom med mange spennende tanker og begrunnelser for hvorfor skolen er leksefri. Grunnet oppgavens omfang har resultatene blitt begrenset til funn som tas opp i drøfting av forskningsspørsmålet; *Hva er en leksefri skole og hvordan påvirker det å arbeide på en leksefri skole lærernes arbeid?*

4.1.1 Hva innebærer det å være en leksefri skole?

Første del av intervjuet omhandlet hva en leksefri skole er. Når rektor ble spurt om hva det innebærer å være en leksefri skole svarte hun;

«Ja, det betyr at vi ikke har noe pålagt skolearbeid hjemme. Ingenting pålagt. Det er et tilbud om hva de kan gjøre hvis de vil, og det er ingen som følger opp om de har gjort det eller ikke ...».

Rektor ga utrykk for at skolen bruker ukeplaner til å kommunisere med hjemmet, samt til å gi frivillig hjemmearbeid. Det ble brukt mye tid det første året på å finne ut hvilken informasjon som var viktig å ha med i ukeplanen. I ukeplanen er det en egen rubrikk kalt «til hjemmet», der lærerne beskriver hva hjemmet kan bidra med og tips til hva foresatte og elevene kan gjøre hjemme. Blant annet trekker rektor frem at lærer f.eks i matte kan sette grubliser eller mattenøtter på ukeplanen for å inkludere hele familien i hjemmearbeid.

«Og så kan elevene jobbe med det hjemme hvis de vil, og så kan de inkludere hele familien i ukens grublings. Eller hvis elevene i neste uke skal ha om det og det. Vet du noe om det? Så kan de snakke om det hjemme ...».

Her snakket rektor om hvordan foresatte kan bruke ukeplanen til å jobbe med skolearbeid hjemme om de ønsker. Ifølge rektor hender det at lærerne gjør egne avtaler med foresatte, men lærerne kan ikke velge å bestemme at eleven skal få lekser likevel.

Leksefrie skoler stiller ifølge rektor større krav til foresatte. Rektor sa at det ikke har skjedd noen endring i hjem-skole samarbeidet etter at skolen ble leksefri, men at dette samarbeidet har blitt annerledes ettersom foresatte ikke bare kan si at leksene er gjort.

«For det var deres oppgave før, å følge med på at de hadde gjort leksene. Og da trengte de gjerne ikke å hjelpe dem. Noen satt jo å visket ut om de skrev feil og satt ved siden av i matten og sa nei, det er feil, du må rette. Og da fikk ikke noen lærer innblikk i om de kunne regningen eller ikke ... Mens noen ikke fulgte med, de bare spurte: Har du gjort lekser? Ja. Kan du vise meg? Her er det vist. Ja vel, da er det gjort. Så noen fikk jo mye mer innblikk i skolehverdagen når foreldrenes jobb var å følge med på ukeplan.»

Rektor fortalte at det er elevenes ansvar å fortelle om hva de har opplevd på skolen, men foresatte må spørre på en god måte ved å gå inn i ukeplanen å se hva de gjør på skolen.

«Jeg har sagt helt tydelig, du er nødt til å lese ukeplanen. Du er nødt til å stille spørsmål. Du er nødt til å vise interesse. Det forventer jeg av deg. Og det står i formålsparagrafen. Det står i opplæringsloven at det er der du skal vise interesse og følge opp.»

Rektor stilte seg skeptisk til at skolen skulle overta for mye av ansvaret for elevens skolegang. Hun var opptatt av at foresatte ble ansvarliggjort.

«For det der med at den funksjonstappingen som på en måte er i familiene nå. At alt skal over på skolen. Alt skal bli snakket om på skolen ... Skal de ikke lære noe hjemmefra? ... Og da mener jeg at foreldreansvaret skal være så mye mer. De skal lære de livet. Hvordan de skal oppføre seg. Hvordan de skal snakke til hverandre på sosiale medier ...».

Til slutt gav rektor uttrykk for at leksefri skole endrer lærernes undervisningsmåte. Hun uttalte at lærerne har endret undervisningsmåten sin etter at de ble leksefrie, ettersom elevene nå må ha mengdetrening i basisfagene i den daglige skoletiden. Skolen kan ikke lenger pålegge elevene mengdetrening hjemme. Spørsmålet *«Hvordan skal vi mobilisere lesning, lesetreningen og mengdetreningen på skolen når de ikke har lekser?»* trakk rektor frem som sentralt, og noe skolen jobber mye med, ved at kollegiet samarbeider ved å deler og diskuterer erfaringer med mengdetrening i undervisning. Videre trakk hun fram mengdetrening som spesielt viktig i begynneropplæringen, og at skolen anbefaler foresatte å lese for eller med barna sine. *«Du kan lese, de kan lese, men ikke stress for da får de et negativ forhold til lesing».* Rektor sa at det fortsatt er noen av lærerne som mener de yngste elevene ikke får nok mengdetrening i lesing, men på mellomtrinnet er det ingen som protesterer lenger. *«Utfordringen er jo det at kanskje noen barn ikke får nok mengdetrening, men det er ikke sikkert de barna hadde fått det likevel».* Altså ser en utfordring ut til å være at enkelte elever ikke får tilstrekkelig mengdetrening.

4.1.2 Hvorfor ble skolen leksefri?

I intervjuet trakk rektor fram at begrunnelsen for at de ville bli en leksefri skole hadde bygget seg opp over tid hos henne:

«Men det var ikke en lang prosess, men det har vært en lang prosess inni meg. For jeg bare sa det at jeg ønsker dette sterkt. Jeg kjenner det i hjertet mitt at dette ikke ... det er ikke greit.».

Hun sa at elevene kom og beklaget seg til henne for at de ikke hadde gjort leksene, og at hun opplevde det som *«... veldig ubehagelig at veldig mange foreldre skal føle at ikke ungene og de mestrer skolehverdagen for det at vi gir de lekser».* Når det kom til avgjørelsen om å bli

leksefri, skjedde det ganske raskt. Rektor tok det opp på et planleggingsmøte med lærerne, klarte å overbevise hele personalet og sendte ut en e-post til foresatte om at de nå ville innføre leksefri skole. Viktige begrunnelser for å bli leksefri var at;

Lekser gir ikke automatisk bedre resultater hos elevene.

«... det er ingenting som beviser at de som har lekser gjør det bedre enn de som ikke gjør lekser»

Lekser skaper skoletapere.

«Det er viktigere å ikke skape skoletapere og miste de på veien, enn at alle er på høyeste nivå på lesing. Det kan vi, men vi må sette inn tiltakene.»

Lærerens tidsbruk med tradisjonelle lekser, hvor mye av dette arbeidet foregikk i samarbeid med eleven.

«Så brukte lærerne mye tid på å lage leksen, følge opp leksen, gjennomgå leksen, sant. Og så etterpå rette leksen eller å ta inn igjen, høre de. Og mente de heller kunne bruke tiden på å gjøre disse tingene på skolen.»

Dagens læringssyn ikke harmonerer med en tradisjonell forståelse av lekser.

«Sant, det er tradisjon. Vi begynte på skolen med tre timer per dag ... eller omgangsskolen ... Så lekser passer ikke med den måten vi lærer nå i samarbeid med andre. Det passer ikke inn med det sosialkonstruktivistiske læringssynet.»

Sosiale forskjeller hos foresatte.

«Og foreldrene når de skulle hjelpe så bruker de sin egen skolebakgrunn for å hjelpe de. For eksempel tenker man matematikk på en annen måte. Før var det mye overflate, som handlet om pugging. Sånn setter vi opp. Vi har en formel ... Og vi opplevde jo at mange av foreldrene gjorde mattestykkene på en helt annen måte en læreren hadde lært de på skolen. Så kunne det bli konflikt hjemme av det også. Sant, at de lærer på en annen måte enn i bakgrunnen. Så det er klart at hvis du var en lærermor eller -far så jobbet med det samme, så kunne du lettere hjelpe enn hvis du ikke hadde

utdanning utenfor videregående og det er lenge siden. Så det er ikke den samme hjelpen du kunne få hjemme.».

Hun ga uttrykk for at skolearbeidet ble mer likestilt etter at skolen ble leksefri, siden mengdetrening nå gjøres i skoletiden med lærer til stede. Rektor sa det er viktig i overgangen til leksefri skole å ikke stresse og være så opptatt av resultatene til elevene, ettersom resultatene vil variere og effekten av å være leksefri er synlig først etter mange år. Videre trakk hun fram at det er viktig å få med seg alle lærerne på laget ettersom lærerne må endre undervisningsmåten. «*Nå er det vi som må legge om på praksisen vår for at det skal bli bra nok. Uansett er det ikke en løsning å gi ansvaret tilbake til foreldrene.»* På bakgrunn av dette utsagnet fulgte rektor opp med å si at skolen ikke ville gå tilbake til å gi lekser igjen, ettersom det nå var skolens ansvar å tilrettelegge praksisen slik at foresatte ikke skal trenge å ha lekseansvar.

4.1.3 Sentrale aspekter ved arbeidet på leksefrie skoler

Det var tre aspekter som gjentok seg gjennom intervjuet; skoleledelse, hjem-skole samarbeid og motivasjon. Skoleledelsen framsto som viktig for å kunne innføre, lykkes med å innføre og opprettholde en leksefri skole. Rektor la trykk på at ledelsen måtte møte de kritiske foresatte, og «*stå i det*». Med det mente rektoren at ledelsen måtte holde på at skolen var leksefri, og ikke gi etter for foresatte som var imot fra start. Videre kom det fram at det er viktig at ledelsen støtter lærerne ved å holde inspirasjon og motivasjon oppe, samt å følge opp når det dukker opp utfordringer med lærere eller foresatte. Blant annet gikk rektor på alle foreldremøter når de innførte leksefri skole for at lærerne ikke skulle måtte fronte dette alene. I tillegg brukte avdelingsleder av egen tid på å hjelpe elever i kritisk sone etter kartleggingsprøvene på første trinn.

Det andre aspektet som var gjentakende var hjem-skole relasjon og samarbeid. Rektor gav uttrykk for at de fleste elever og foresatte er fornøyd med å være en leksefri skole. Skolen gjennomførte en undersøkelse etter et halvt år, og 84 prosent av foresatte ga uttrykk for at de var fornøyd. De ga uttrykk for at de fikk mer innsikt i barnas skolehverdag, og om de var misfornøyd skyldtes det hva elevene skulle gjøre på fritiden.

«De skrev i kommentarfeltet at jeg har aldri visst så mye om hva min sønn jobber med på skolen som jeg vet nå ... Når noen av kommentarene var misfornøyde, var det hva skal de da drive med på ettermiddagen etter at de har kommet hjem fra skolen?».

Derimot trakk hun fram at ressurssterke foresatte som ville ha lekser var en utfordring i overgangen, men at de har blitt stille nå. Disse foresatte tok mye plass, sto sterkt imot og overskygget de foresatte som var fornøyd med å være leksefri.

Siste aspekt som var sentralt omhandlet motivasjon, læringslyst og psykisk helse. Rektor gav uttrykk for at leksefrie skoler spiller på elevenes motivasjon for læring, og at mange elever fortsetter skolearbeidet hjemme om de opplever det som interessant eller relevant. Som eksempel trakk hun fram øving til forestilling på skolen. Elevene fortsetter å øve hjemme av seg selv fordi det er spennende for elevene. Videre sa hun at lærerne bruker elevmedvirkning til å motivere til læring. For eksempel når en elev kommer til lærer med noe de har gjort hjemme og vil vise resten av klassen får de lov til det. Dette kunne igjen føre til at klassekamerater ble inspirert til å lage noe selv som de kan vise fram til klassen. Videre sa hun at kollegiet har blitt flinkere til å dele; *«... for vi må dele på hva det er som funker. Hva type oppgave gir vi som fremmer leselyst og læringsglede samtidig som de får mengdetrening i det de trenger mengdetrening på.»*. Rektor sa at flere og flere barn dropper ut av skolen tidlig, og hun mente leksefrie skoler bidrar til å forhindre skolevegning og skoletapere.

«Men det er klart at noen barn ville skåret bedre på kartleggingsprøvene med lekser og tvang, men hva med det psykiske. Hva får de ut av det? Hvilke mestringsopplevelser får de hvis de blir tvunget til å sette seg ned og det er grining hver dag.»

Gjennom intervjuet kom det fram at skolen har innført noen tiltak for å kompensere for å ikke gi lekser. Blant annet innførte skolen *arbeidsplan* på mellomtrinnet, som de får tid til å arbeide med på skolen. *Arbeidsplanen* omfatter oppgaver i basisfagene der alle elevene tildeles oppgaver de skal gjøre i løpet av uka, men elevene kan jobbe med oppgavene de vil. Som et tiltak for å få elevene til å ta mer ansvar for egen læring innførte skolen at elevene fra tredje trinn selv leder utviklingssamtalen.

«De lager en presentasjon der de forteller om hvordan de har jobbet med målene sine, og har laget sine mål. Også sier elevene hva de forventer at læreren skal hjelpe de med, hva de forventer at foreldrene skal hjelpe med ... Sånn at de tar mer ansvar for egen læring for det er jo det vi vil, og at de skal reflektere rundt læringen sin, og ta ansvar for den etter hvert. Men det må vi jo lære de sikkert. Sakte og opp fra første og oppover.»

Ved å la elevene lede utviklingssamtalen selv ønsker skolen å bidra til at elevene lærer å ta ansvar for egen læring.

På grunnlag av funnene i intervjuet med rektor ble det utarbeidet en spørreundersøkelse, som ble sent ut til 210 lærere på 17 leksefrie skoler. Resultatene fra denne spørreundersøkelsen presenteres videre.

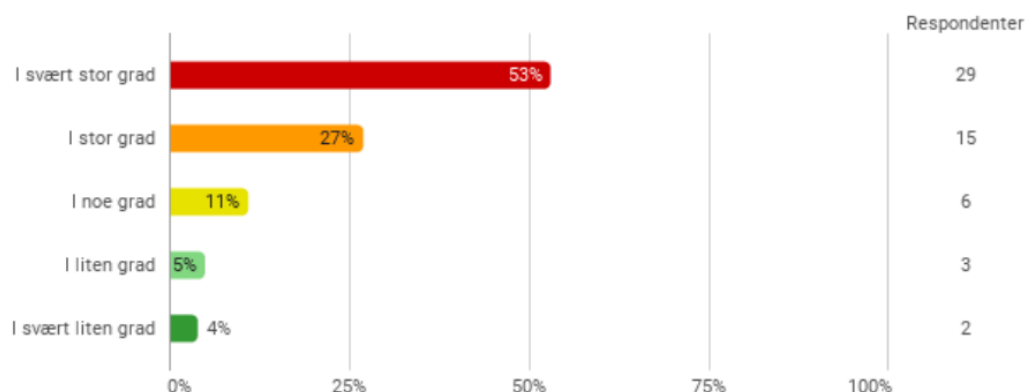
4.2 Resultat fra spørreundersøkelsen

Resultatene fra spørreundersøkelsen presenteres med bruk av grafer, og en tolkning av grafen. hvordan grafene kan forstås. Unntaket er kategoriene med åpne spørsmål, som er presentert via oppsummering av funn og kommentarer fra respondentene. Rekkefølgen er presentert i samme rekkefølge som spørsmålene i spørreundersøkelsen. Noen av overskriftene er endret til å passe innholdet bedre. Kategoriene er; 1. Hva er en leksefri skole?, 2. skoleledelsens betydning, 3. hjem-skole samarbeid, 4. lærernes undervisningspraksis, 5. motivasjon og læringsmiljø, 6. overgang til leksefri skole og 7. fordeler og utfordringer med en leksefri skole. Av 210 lærerne på 17 ulike leksefrie skoler responderte 58 lærere.

4.2.1 Hva er en leksefri skole?

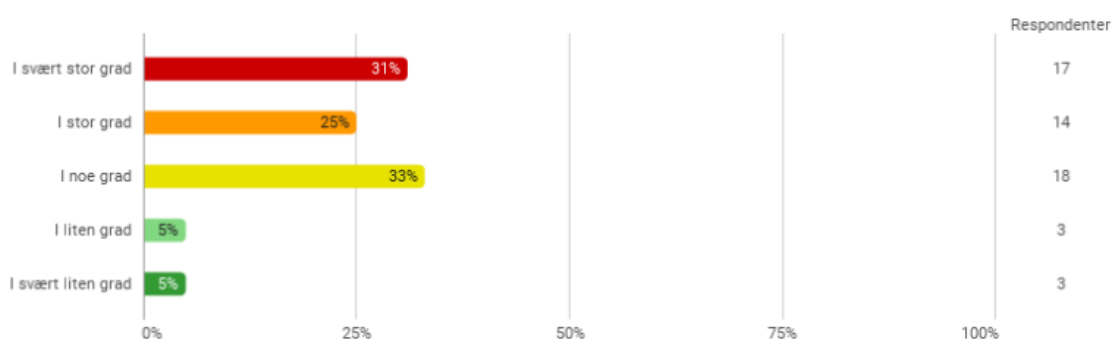
Første del av spørreundersøkelsene satte søkelys på hva en leksefri skole er. Respondentene ble bedt om å vurdere i hvilken grad de var enige i at en leksefri skole ikke har noe pålagt skolearbeid hjemme (Figur 1). De to øverste svaralternativene (i *svært stor grad* og i *stor grad*) i graf 1 viser at 80 % av lærerne er enige i at en leksefri skole ikke har noe pålagt skolearbeid hjemme. 11 % er i *noen grad* enig, mens bare 9 % av respondentene svarer at de i

liten eller *svært liten grad* er pålagt skolearbeid hjemme på leksefrie skoler. Dette kan forstås i retning av at leksefrie skoler er skoler som i liten grad ikke pålegger hjemmet skolearbeid.



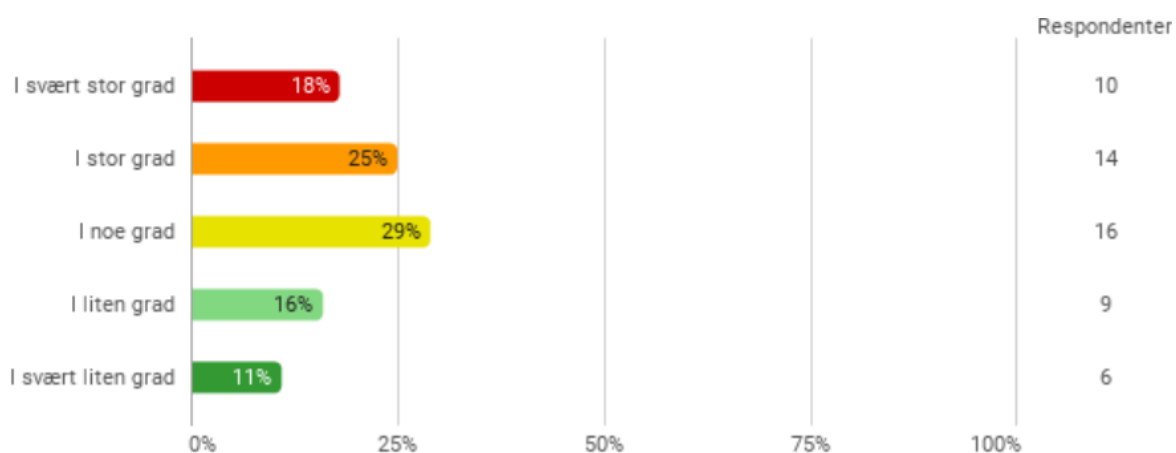
Figur 1. Påstand: En leksefri skole er en skole som ikke har noe pålagt skolearbeid hjemme.

Respondentene ble videre spurt om elevene eller foresatte får tilbud om skolearbeid de kan gjøre hjemme hvis de vil (Figur 2). Ved å se på de tre øverste svaralternativene ser vi at 89 % av lærerne gir i *svært stor*, *stor* eller *noen grad* elevene eller foresatte tilbud om skolearbeid de kan gjøre hjemme om de ønsker. Det er også verdt å merke seg at bare 10 % av respondentene svarer at de i *liten* eller i *svært liten grad* gir tilbud om frivillig skolearbeid til elevene/foresatte. Dette indikerer at lærerne på leksefrie skoler stort sett gir elever/foresatte tilbud om skolearbeid de kan gjøre hjemme om de ønsker.



Figur 2. Påstand: Elevene/foresatte får tilbud om skolearbeid de kan gjøre hjemme hvis de vil.

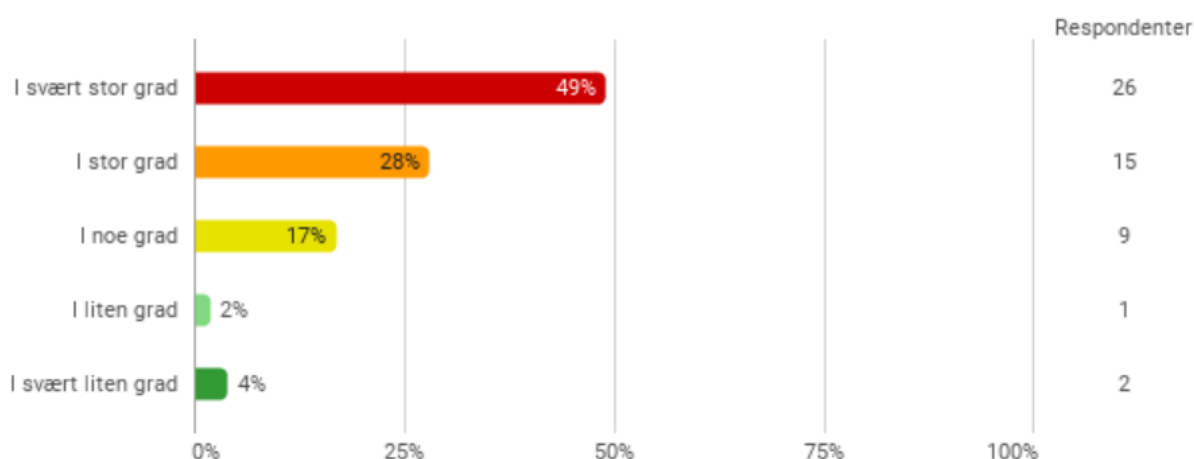
Siste spørsmål innenfor kategorien var om lærere lagde egne avtaler med foresatte og elever angående lekser. Respondentene skulle gradere i hvilken grad de var enige i påstanden; *Lærere lager ofte egne avtaler med foresatte og elever* (Figur 3). Flertallet har svart i *noen grad*, mens 43 % har svart i *svært stor* eller i *stor grad* og 27 % har svar i *liten* eller *svært liten grad*. Svarene indikerer at det varierer hvor ofte og hvor mange lærere som lager egne avtaler med foresatte eller elever, men de fleste lærere benytter egne avtaler om hjemmearbeid som et verktøy i arbeidet.



Figur 3. Påstand: *Lærer lager ofte egne avtaler med foresatte og elever.*

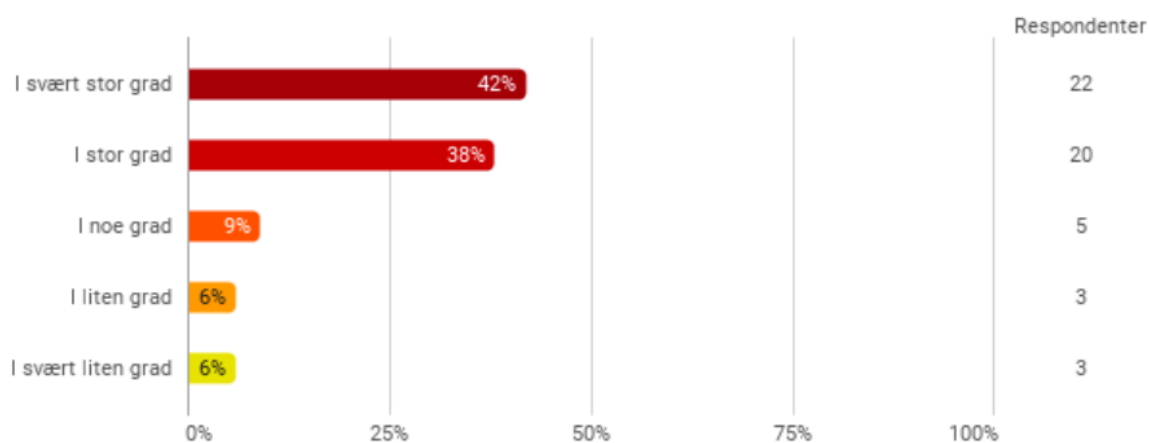
4.2.2 Skoleledelsens betydning

Videre handler spørreundersøkelsen om skoleledelsens betydning for lærernes arbeid i leksefrie skoler. Respondentene skulle først rangere i hvilken grad de opplevde at ledelsen hadde god pedagogisk begrunnelse for å være leksefri (Figur 4). Svaralternativene *i svært stor grad* og *i stor grad* dominerer med 77 % av svarene. Kun 6 % svarer i *liten* eller *svært liten grad*. Dette indikerer at de aller fleste lærere opplever at ledelsen har god pedagogisk begrunnelse for å være leksefri.



Figur 4. I hvilken grad opplever du at ledelsen har god pedagogisk begrunnelse for å være leksefri?

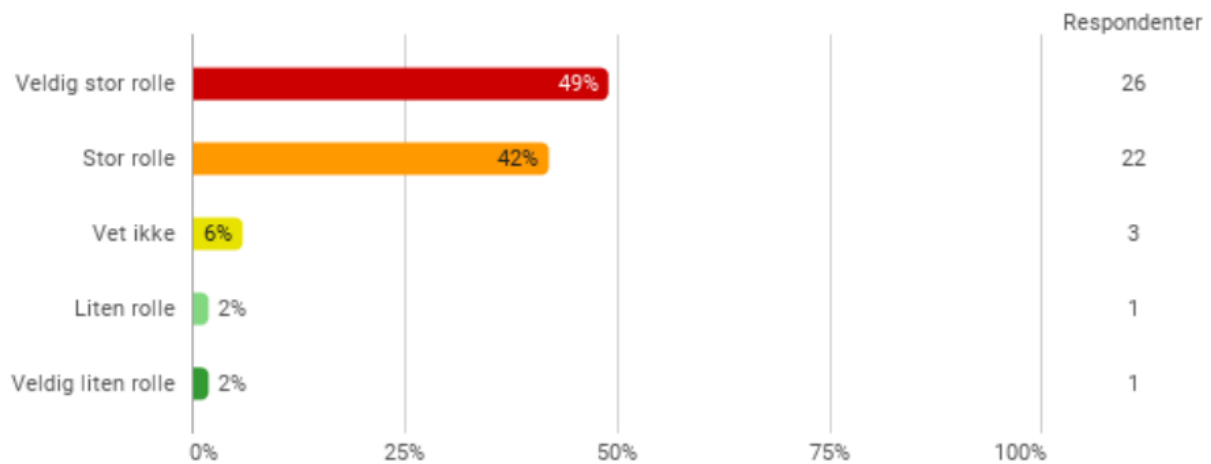
Respondentene fikk spørsmål om i hvilken grad de opplever at ledelsen hjalp og støttet dem i arbeidet med å være leksefri (Figur 5). De fleste lærere (80 %) svarer at de *i svært stor* eller *stor grad* opplever at ledelsen hjelper og støtter de i arbeidet med å være leksefri, mens kun 12 % svarer i *liten* eller *svært liten grad*. Resultatet gir en sterk indikasjon på at lærere opplever at ledelsen støtter og hjelper dem i arbeidet med å være leksefri.



Figur 5. I hvilken grad opplever du at ledelsen hjelper og støtter deg i arbeidet med å være leksefri?

Siste spørsmål angående skoleledelsens betydning gikk ut på lærernes opplevelse av hvor viktig ledelsen er for å realisere en leksefri skole (Figur 6). Svaret viser en sterk indikasjon på at ledelsen er viktig for realiseringen av en leksefri skole, ettersom hele 91 % av lærerne har

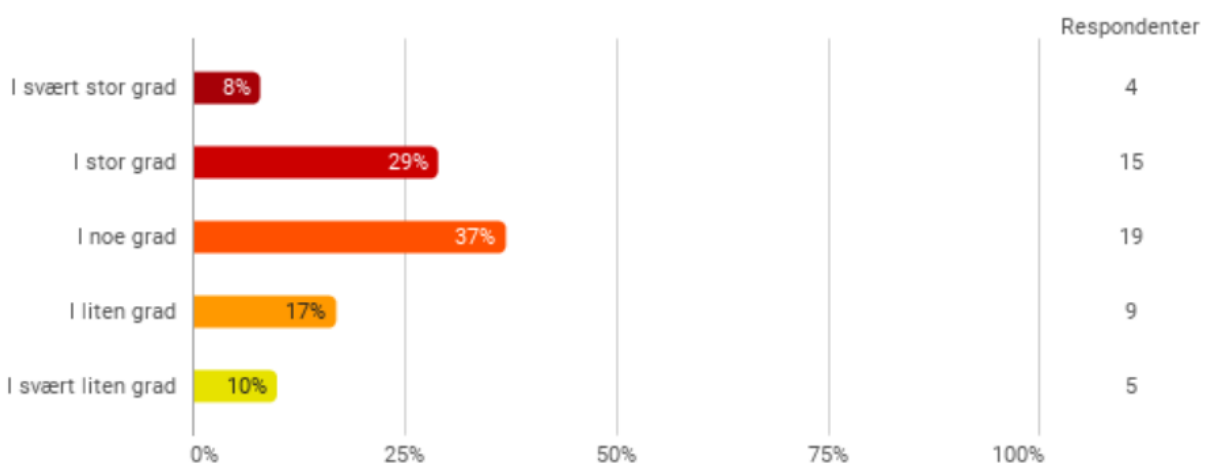
svart at ledelsen spiller veldig stor eller stor rolle. Kun 4 % har svart at ledelsen spiller liten eller veldig liten rolle.



Figur 6. *Hvor stor rolle opplever du at ledelsen har i realiseringen av en leksefri skole?*

4.2.3 Hjem-skole samarbeid

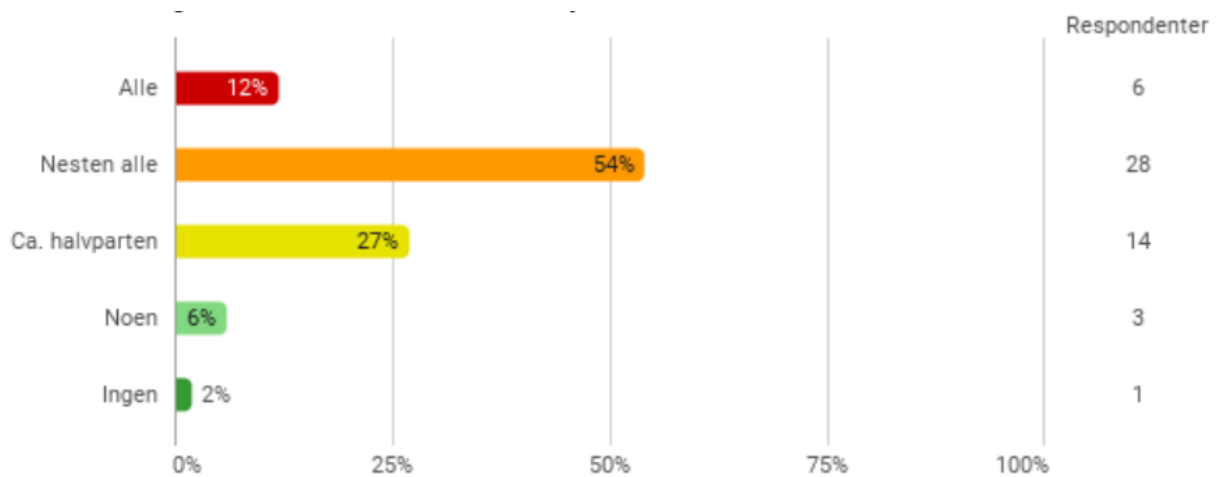
Hjem-skole samarbeid var temaet i tredje del av spørreundersøkelsen. Respondentene i spørreundersøkelsen ble stilt spørsmålet; *I hvilken grad opplever du at en leksefri skole bedrer hjem-skole samarbeidet?* (Figur 7). Ut fra grafen ser vi at 27 % av lærerne opplever at hjem-skole samarbeidet er *lite* eller *svært lite* endret til det bedre. Svarene indikerer at de fleste lærere (74 %) i *noen, stor* eller *svært stor grad* opplever at hjem-skole samarbeidet bedrer seg, men at det varierer hvor mye forskjell de har merket.



Figur 7. *I hvilken grad opplever du at en leksefri skole bedrer hjem-skole samarbeidet?*

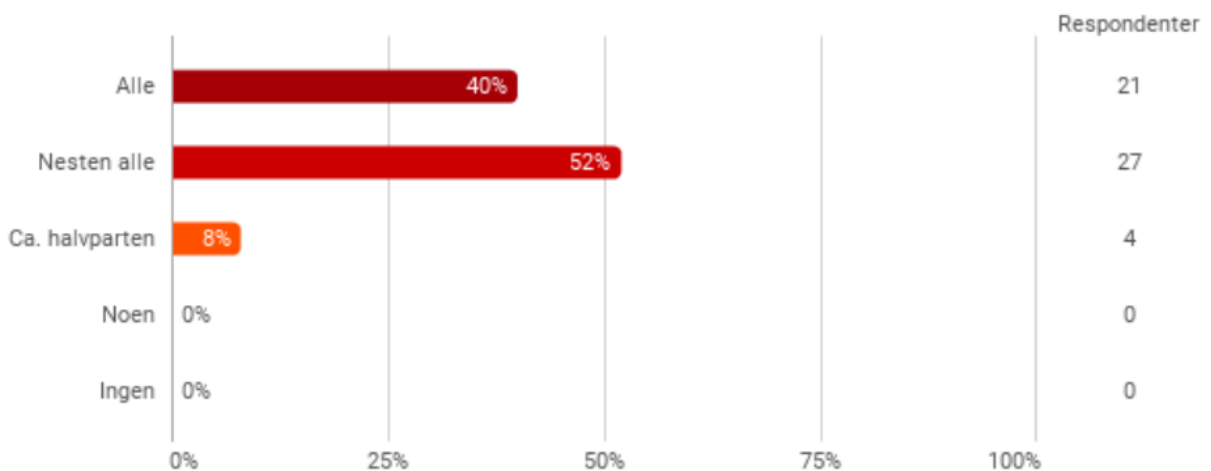
Videre ble respondentene spurt om hvor stor del av foresatte de opplever er fornøyd med å

være leksefri (Figur 8). Svaret som dominerer er *nesten alle*, fulgt av *ca. halvparten* og så *alle*. Sammen utgjør de 93 % av svarene, mens bare 8 % av respondentene svarte at *noen* eller *ingen* av foresatte er fornøyde. Dette kan forstås som at de aller fleste lærere opplever at foresatte er fornøyde med å være leksefrie, men også at lærere som oftest opplever at noen foresatte ikke er fornøyde med å være leksefri.



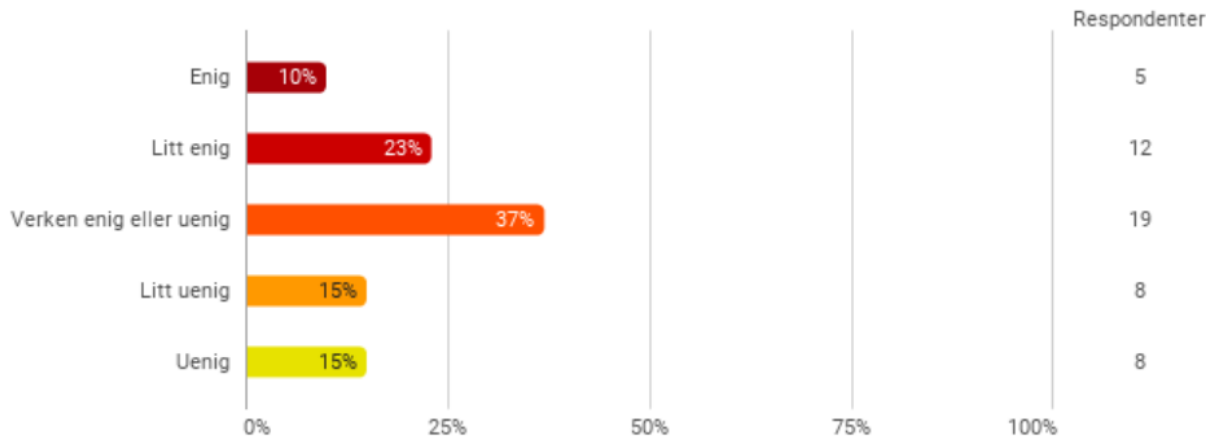
Figur 8. Ut fra din opplevelse, ca. hvor mange av foresatte er fornøyde med å være leksefri?

Respondentene ble også spurt om hvor mange av elevene de opplever er fornøyde med å være leksefri (Figur 9). Ut fra svarene ser vi at kategoriene *alle* og *nesten alle* dominerer ettersom hele 92 % av lærerne svarte en av delene. Det er også verdt å merke seg at ingen av lærerne har svart *noen* eller *ingen*, og at bare 8 % har svart *ca. halvparten*. Svarene indikerer at de aller fleste lærere opplever at alle eller nesten alle elevene er fornøyde med å være leksefrie.



Figur 9. Ut fra din opplevelse, ca. hvor mange av elevene er fornøyde med å være leksefri?

Siste spørsmål innenfor hjem-skole samarbeid var en påstand der respondentene skulle oppgi hvor enige/uenige de var i påstanden; *Foresatte på leksefrie skoler har jevnlig kontakt med skolen angående hvordan de best kan hjelpe sitt barn hjemme* (Figur 10). Ved å se på grafen kan vi se at svarene er jevnt fordelt, noe som indikerer at lærerne har ulike opplevelser av hvor ofte foresatte har kontakt med skolen ang. hva de kan gjøre for å hjelpe sitt barn.



Figur 10. Påstand: *Foresatte på leksefrie skoler har jevnlig kontakt med skolen angående hva de kan gjøre hjemme for å hjelpe sitt barn.*

4.2.4 Lærernes undervisningspraksis

Fjerde tema i spørreundersøkelsen handlet om hvordan undervisningspraksis har endret seg. For å finne ut hvordan det å arbeide på en leksefri skole påvirker lærerens arbeid, ble dette åpne spørsmålet stilt; *På hvilken måte har det å arbeide på en leksefri skole endret din undervisningspraksis?* Atten av lærerne kommenter at *arbeidsmåten har måtte endret seg*. Respondentene gir uttrykk for at de må tilrettelegge for repetisjon og mengdetrening i skoletiden, og at undervisningsformen har blitt mer variert, kreativ og praktisk.

«Eg er og meir kreativ OM det ein sjeldan gong er noko som skal gjerast heime. Dette er arbeid som ikkje kan utførast på skulen, t.d. spør bestemor om..., hjelp pappa med husarbeid, lag middag, ein koseleg frukost ol. Skal ein pugge gloser el gangetabell, legg eg til rette for at dette skal vere "som ein del av kvardagen" T.d. sender eg heim ein gangeblom. Den skal dei henge over senga og lese på når dei skal sove, eller dei kan henge den på

do.... slik at dei øver medan dei gjer noko anna, og ikkje opplever det som ekstraarbeid.»

og

«Istedenfor lekser planlegger jeg oppgaver de kan jobbe selvstendig med på skolen. Dette betyr mindre tid brukt på å sjekke slikt arbeid, og jeg slipper å bruke tid på å følge opp at elever gjør det de skal.»

Seks av respondentene skriver at det er *ingen eller lite endring i undervisningspraksisen*. Videre tar seks av lærerne opp at de har fått *mer tid i hverdagen*, og halvparten av disse sier de bruker tiden på å planlegge undervisning. Seks av lærerne sier at skolen har *innført ekstra tid til selvstendig arbeid* med skolearbeid. Noen skoler satte det opp i nåværende skoletid, mens andre skoler hadde innført heldagsskole, også kalt utvidet skoledag. Fem av respondentene tar opp at innholdet i undervisningen har blitt *mer målrettet i forhold til kunnskap- og kompetansemål*. Fem av respondentene fremhever at de har fått *bedre oversikt og kontroll på elevenes læring*, og at de *lettere kan tilpasse underveis*;

«Det gir bedre oversikt over elevenes evne til å være selvstendig, ... jeg mener jeg lettere kan tilpasse innhold i timene, da jeg er bedre kjent med hvilke nivå elevene har i ulike fag og tema. Ved hjemmearbeid så kan man miste elementer ved hvor raskt eleven løser oppgavene, om det gis mye støtte for å mestre, og det kan lettere føre til negative holdninger til skolearbeid om eleven ikke har noen hjemme som kan støtte dem i leksene.»

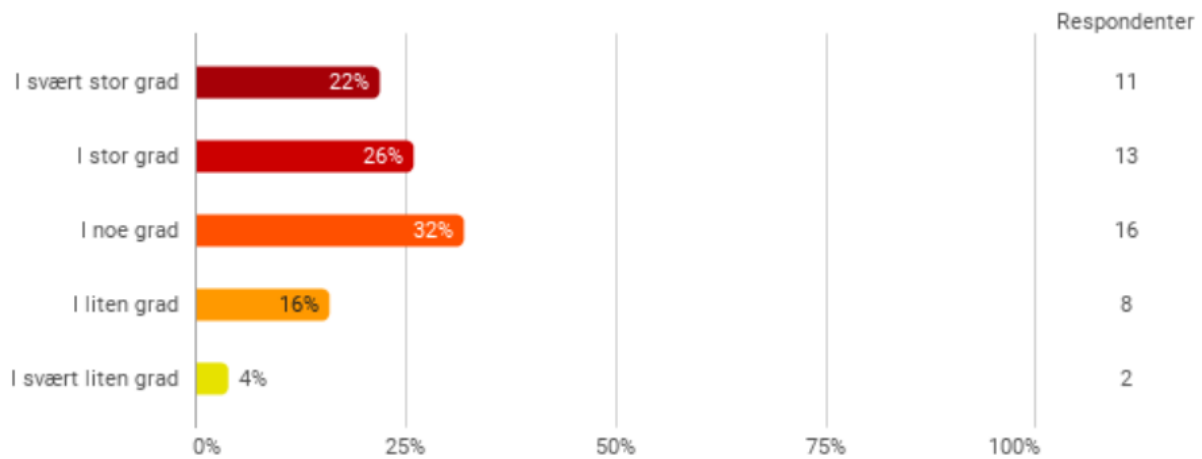
I følge fire av lærerne har det blitt *mer vurdering for læring, undervisvurdering og egenvurdering* når skolen er leksefri.

« ... dei får tilbakemelding undervegs når dei gjer noko, ikkje etter 3 veker på leksearbeid ved boksjekk.»

Annet enkelte tar opp er; brukt tid på å utvikle *mer konkret ukeplan og læringsmål*, at lærerne har *høyere forventninger til elevene*, utfordrende å *ikke ha lov til å sende med noe skolearbeid hjem* og at lærer har opplevd *mindre progresjon på svake elever*.

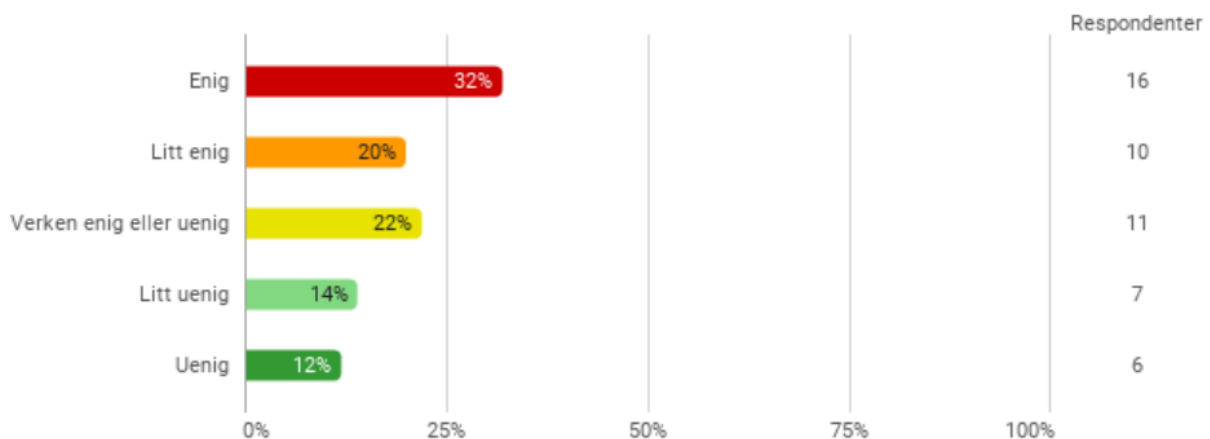
Respondentene ble spurt om å gradere i hvilken grad lærere samarbeider og deler mer med hverandre etter at skolen ble leksefri (Figur 11). 80 % av lærerne har svart at lærerne enten i

svært stor grad, stor grad eller *noen grad* samarbeider og deler mer med hverandre etter at de ble leksefrie, mens 20 % svarer i *liten* eller *svært liten grad*. Dette kan forstås i retning av at lærere samarbeider og deler mer med hverandre etter at de ble leksefrie, men hvor mye mer de deler og samarbeider varierer blant lærerne.



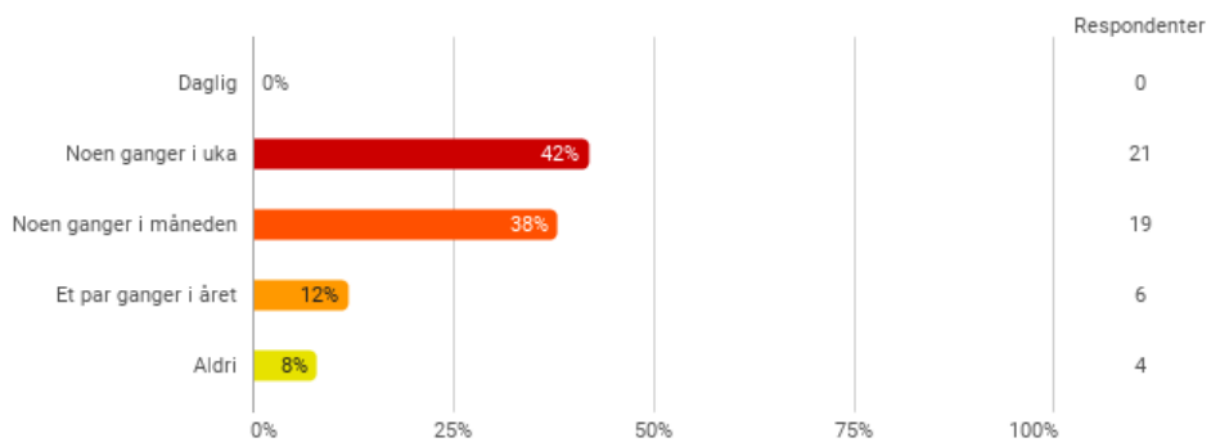
Figur 11. *I hvilken grad opplever du at lærere samarbeider og deler mer med hverandre etter at skolen ble leksefrie?*

Respondentene ble så spurt om hvor enige/uenige de var i påstanden; *I en leksefrie skole er det lettere å tilrettelegge for tilpasset opplæring* (Figur 12). 52 % av lærerne mente det er lettere å tilrettelegge for tilpasset opplæring, mens 26 % mener det er vanskeligere. Ut fra svarene ser det ut til at lærerne har delte meninger om hvordan de opplever å tilrettelegge for tilpasset opplæring i leksefrie skoler, men majoriteten av lærerne opplever at det er lettere å tilrettelegge for tilpasset opplæring.



Figur 12. *Påstand: I en leksefrie skole er det lettere å tilrettelegge for tilpasset opplæring.*

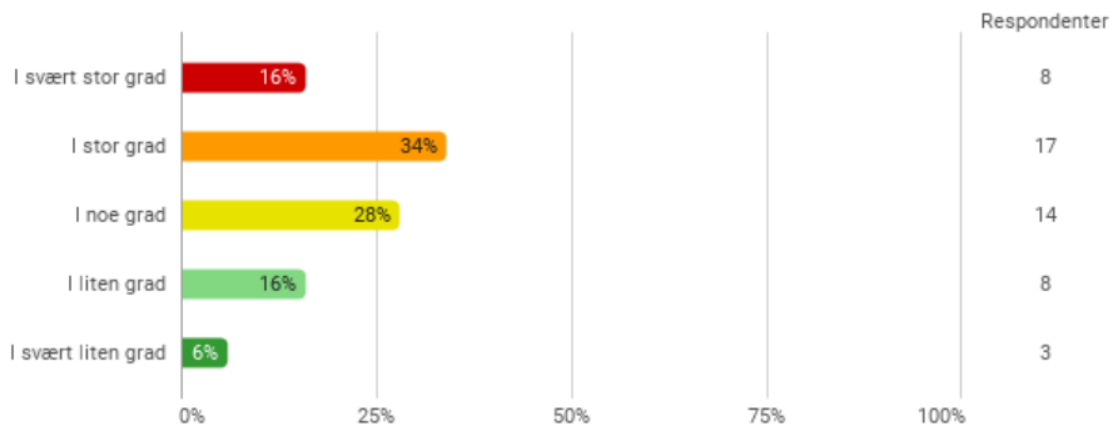
Resultatet når respondentene ble spurt om hvor ofte de opplever at elevene jobber med skolearbeid hjemme (Figur 13), viser at de fleste av lærerne (80 %) opplever at elevene med leksefri jobber med skolearbeid hjemme *noen ganger i uka* eller *måneden*. Ingen av lærerne svarte at de opplevde dette *daglig*, mens 20 % svarte at de *aldri* eller *noen ganger i året* opplever at elevene jobbet med skolearbeid hjemme. Alt i alt indikerer resultatet at lærerne opplever at elevene arbeider med skolearbeid hjemme, selv om skolen er leksefri.



Figur 13. *Hvor ofte opplever du at elever jobber med skolearbeid hjemme?*

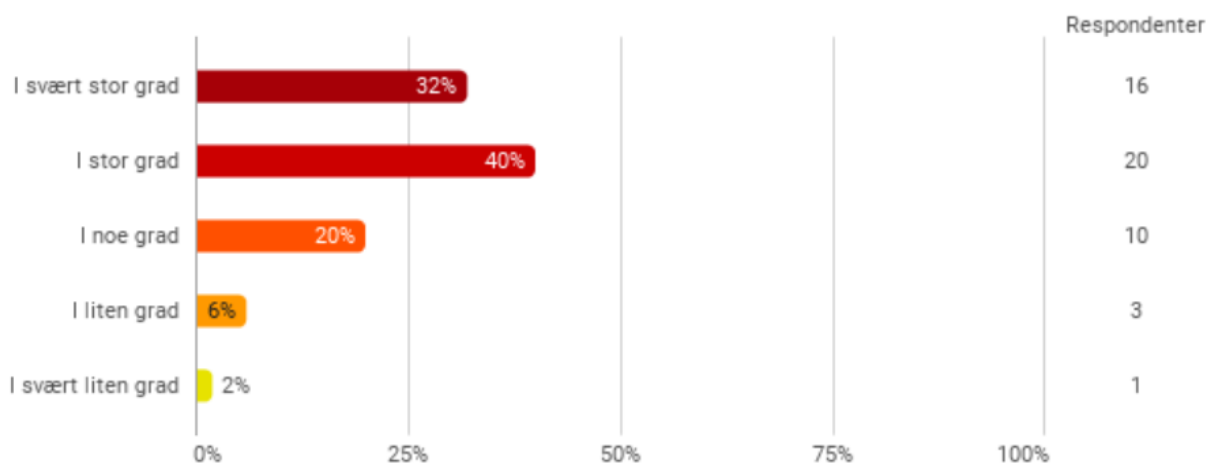
4.2.5 Motivasjon og læringsmiljø

Motivasjon og læringsmiljø var femte tema i spørreundersøkelsen. Første spørsmål gikk ut på hvordan lærerne opplevde at leksefri skole øker elevenes lærelyst (Figur 14). Ut fra svarene mener 62 % at leksefrie skoler i *stor* eller *noen grad* øker elevenes lærelyst, mens 22 % svarte i *svært liten* eller *liten grad*. Det ser altså ut til at de fleste lærerne mener at en leksefri skole bidrar til å øke elevenes lærelyst noe, men at det er variasjon hos lærerne hvordan de opplever det.



Figur 14. I hvilken grad opplever du at en leksefri skole øker elevenes lærelyst?

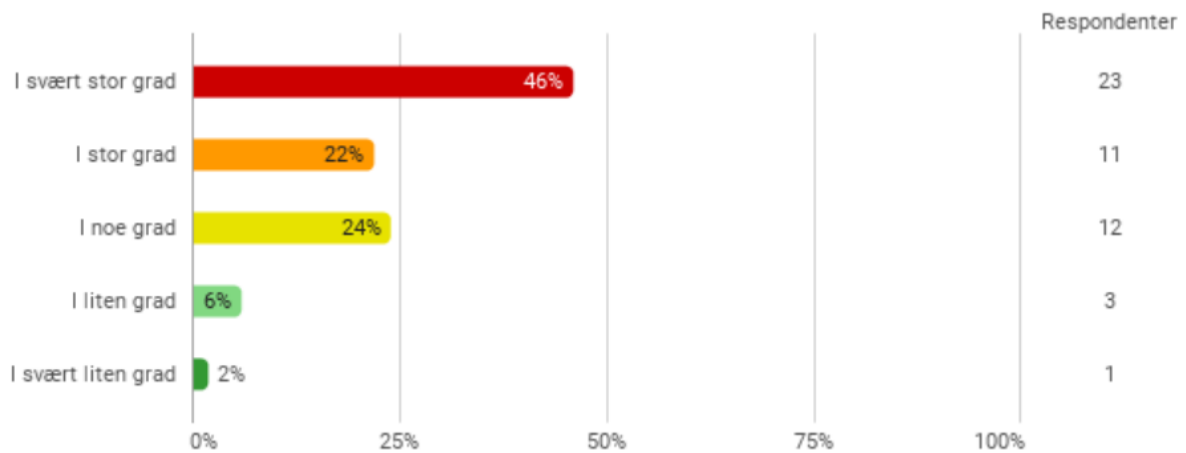
Neste spørsmål går ut på lærernes opplevelse av om elevenes trivsel øker når skolen er leksefri (Figur 15). Ut fra grafen, dominerer de øverste kategoriene (*i svært stor* og *i stor grad*) med totalt 72 % av svarene, mens bare 8 % mener at leksefrie skoler i *liten* eller *svært liten grad* øker elevenes trivsel. Resultatet indikerer at lærerne opplever at leksefrie skoler øker elevens trivsel.



Figur 15. I hvilken grad opplever du at en leksefri skole øker elevenes trivsel?

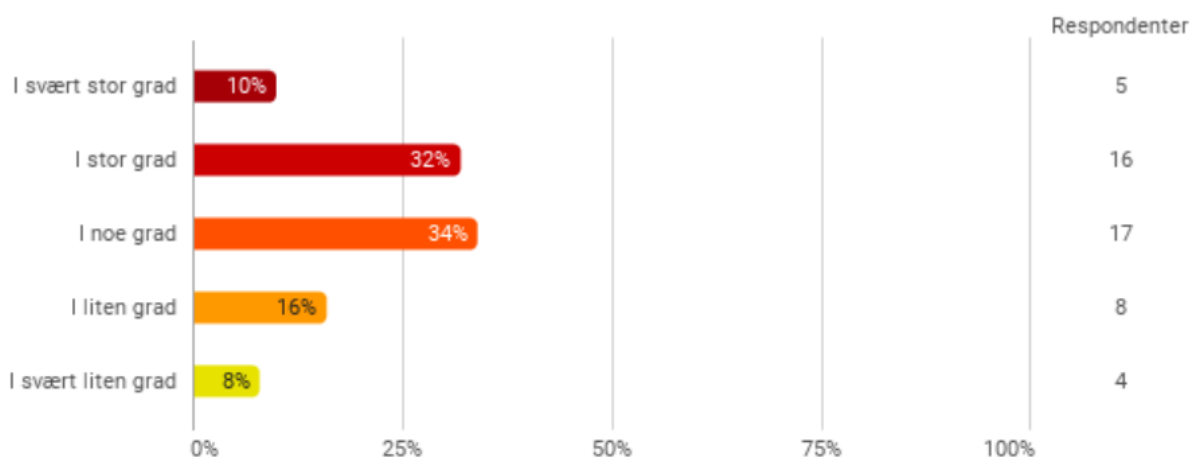
Videre ble respondentene spurt om de opplever at leksefrie skoler bidrar til å redusere stress hos elevene (Figur 16). Svarene viser at 68 % av lærerne mener at leksefri skole bidrar til å

reduere stress hos elevene, mens bare 8 % mener at leksefrie skoler bidrar i *liten* eller *svært liten grad*. Dette kan forstås i retning av at lærerne opplever at leksefrie skoler bidrar til å redusere stress hos elevene.



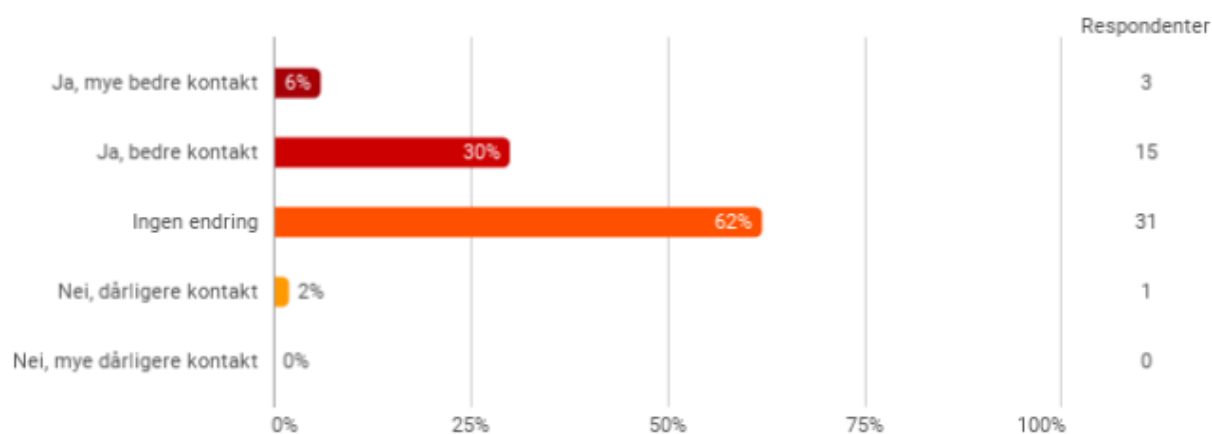
Figur 16. I hvilken grad opplever du at en leksefri skole bidrar til å redusere stress hos elevene?

Respondentene ble også spurt om å rangere deres opplevelse av at elevene tar ansvar for egen læring (Figur 17). Ut fra svarene ser vi at kategoriene *i stor grad* og *i noen grad* dominerer med 66 % av svarene, mens 24 % mener at elevene i *liten* eller *svært liten grad* tar ansvar for egen læring. Dette kan forstås som at flertallet av lærerne mener elevene tar ansvar for egen læring, men at lærerne har ulike opplevelser av hvor mye ansvar de tar.



Figur 17. I hvilken grad opplever du at elevene tar ansvar for egen læring?

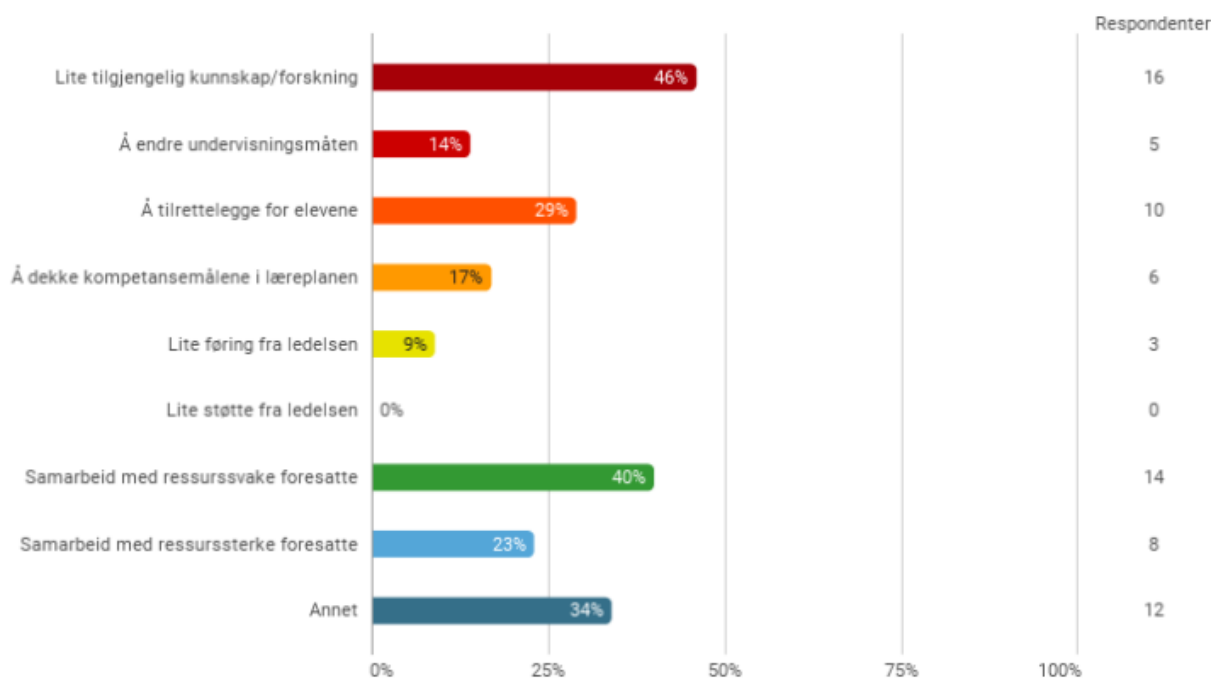
Siste spørsmål under motivasjon og læringsmiljø gikk ut på om relasjonen til elever har endret seg etter at skolen ble leksefri (Figur 18). De aller fleste lærerne svarte at de opplever *ingen endring* i kontakt med elever etter at skolen ble leksefri, men det er verdt å merke seg at 36 % opplever *mye bedre* eller *bedre kontakt*, mens bare 2 % lærer opplevde *dårligere kontakt* og ingen *mye dårligere kontakt*. Dette kan tyde i retning av at lærerne opplever at kontakten med elevene enten bli bedre eller ikke endrer seg ved å være leksefri.



Figur 18. Har kontakten din med elever endret seg etter at du ble leksefri?

4.2.6 Overgang til leksefri skole

Nest siste del av spørreundersøkelsen handlet om hvordan lærerne opplevde overgangen til å bli en leksefri skole. Av de 50 lærerne som svarte på spørsmålet, hadde 35 av respondentene vært med på overgangen til å bli en leksefri skole. Respondentene som hadde vært med på en slik overgang ble bedt om å krysse av for de kategoriene de opplevde som utfordrerne i overgangen til å bli leksefri skole (Figur 19).



Figur 19. Kryss av for de kategoriene du opplevde som utfordrende i overgangen til å bli leksefri

Ut fra grafen ser vi at *kunnskap og forskningsmangel* var utfordringen flest lærere opplevde som vanskelig i overgangen til å bli leksefri. Det ser også ut til at noen av lærerne opplevde utfordringer i forhold til undervisning, både med å *tilrettelegge for elevene*, *dekke kompetansemålene* og å *endre undervisningsmåten*. En annen utfordring som utmerket seg er samarbeid med foresatte, der samarbeid med *ressursvake* og *ressurssterke foresatte* ble opplevd som vanskelig. Det ser ut til at det er lite utfordringer med ledelsen, ettersom ingen av lærerne opplevde *lite støtte fra ledelsen* og bare 9 % synes ledelsen hadde *lite føringer* ved overgangen. Av de som svarte *annet* var det tre som skrev at de hadde *ingen eller lite utfordringer*, og tre som kommenterte *utfordringer med foresatte*. Respondentene skrev at det var utfordrende med få tilbakemeldinger fra foresatte, samarbeid med de som var sterkt imot, at de mistet kontakt med foresatte og at foresatte ikke fulgte opp. Tre lærere skrev om *mengdetrening og lesing*, der det var usikkerhet om elevene fikk arbeidet nok, spesielt de svake elevene. Annet enkelte respondenter kommenterte var *lite støtte fra andre skoler og lærere*, *praktisk organisering*, frustrasjon over at kommunestyret *vedtok uten å høre på pedagogene* og at *elevene overlates til seg selv*. Alt i alt ser det ut til at de største

utfordringene var kunnskap- og forskingsmangel, samt utfordringer i forhold til undervisning og samarbeid med foresatte.

4.2.7 Fordeler og utfordringer med en leksefri skole

Det nest siste spørsmålet var hva respondenten mente er de største fordelene med å arbeide ved en leksefri skole. Fjorten av svarene gikk ut på *utjevning av sosiale forskjeller*, og at alle elevene får samme støtte ved at en lærer er til stede ved alt skolearbeid. Videre tar tretten av lærerne opp *elevenes fritid*, der de gir uttrykk for at elevene får bruke fritiden til å gjøre andre ting som å leke, være sosiale, fritidsaktiviteter osv. *Mindre stress* er noe elleve av respondentene skriver er en fordel med å være leksefri. De fleste skrev om mindre stress blant elevene, men også mindre stress for foresatte og lærer blir nevnt. Når det kommer til hjem-skole samarbeid gir ti av lærerne uttrykk for at det er *mindre konflikter både på skolen og hjemme*;

«Foreldre forteller om langt lavere konfliktnivå hjemme»

Og

«Ingen tid som går vekk til diskusjonar om t.d. manglande leksearbeid, uklare beskjedar om kva som skulle gjerast heime.»

Ni av respondentene gir uttrykk for *mer motiverte og fornøyde elever*. Videre ga ni av lærerne uttrykk for at de har fått *mer tid* som de kan bruke til planlegging av undervisning og vurdering. Seks av svarene handler om at lærerne har fått *mer kontroll over hva elevene kan og hvordan de jobber*. Fire av lærerne sier det er *lettere å tilpasse undervisningen underveis* og følge opp elevene der de er, mens tre av respondentene trekker fram at elevene tar *større ansvar for egen læring*. At undervisningen har blitt *mer læremålrettet og er mer gjennomtenkt* fremhever også tre av respondentene. Andre fordeler som er kommentert er *bedre læringsmiljø* og *bedre samarbeid med kollegaer*, der kun en respondent kommenterer hver av disse fordelene. En av respondentene skrev også at det var *ingen fordeler*.

Siste spørsmål i spørreundersøkelsen gikk ut på hva lærerne mener er de største utfordringene med å være en leksefri skole. Nitten av respondentene tar opp ulike utfordringer knyttet til

hjemmet og hjem-skole samarbeid. Blant annet kommer det frem at noen av lærerne føler de har mistet kontakt med foresatte, at hjemmet følger mindre opp, uengasjerte foresatte, og at foresatte mister oversikt over barnas arbeid. I tillegg kom det fram at samarbeid med foresatte som var skeptiske eller veldig imot leksefri oppleves som utfordrende. Respondentene sier;

«Kanskje at foreldre mister litt meir "kontroll" på kva borna held på med av arbeid, men om dei har lyst til å følgje med så er det berre å sjå vekeplan og spørje om å få sjå arbeidet elevane gjer digitalt (vi har chromebooks). Det er nok meir "tungvindt" for foreldre å følgje med, men den innsatsen syns eg dei kan legge inn :)»

Denne respondenten påpeker at foresatte kanskje må legge inn litt mer innsats for å følge med og få kontroll på barnas arbeid. En annen respondent tar opp at *skille mellom elevene øker.*

«Sosiale skiller på hvem som nå gjør mye hjemme (ressurssterke foreldre) og de som ikke gjør noe. Den gruppa som aldri leser hjemme og aldri følger med på skolearbeidet, virker som har økt mye. Dvs. økte skiller.»

Tolv av respondentene nevnte ulike utfordringer i forhold til *lesetrening og mengdetrening.* Blant utfordringene skrev tre at det var vanskelig å finne gode oppgaver. Det er verdt å merke seg at ni av respondentene skrev at de opplevde *ingen eller lite utfordringer.* Videre trekker fire av lærerne fram *elevens progresjon* som utfordrende, spesielt hos de svake elevene;

«Når det ikke er pålagt å gjøre lekser, er det typisk at de elevene som trenger oppfølging ikke har foreldre som følger opp. Disse elevene hadde kanskje trengt tettere støtte fra de hjemme og en innsats fra de, men når det ikke er pålagt som lekser, men kun "anbefalt" så vil de falle gjennom.»

Andre utfordringer som enkelte av respondentene tar opp er; *tilpassing og motivering av elever, mulig mindre læringsutbytte, overgang til skole med lekser, få elevene til å ta ansvar for egen læring, vurdere læringsmål og ineffektive timer.* En av respondentene skriver utfordringen er;

«Det er når føresatte og elever får føre seg at leksefri betyr at ein ikkje skal gjere noko skolearbeid heime i det heile.»

Altså opplevde respondenten utfordring knyttet til leksefri skole om foresatte eller elever tror det betyr at de aldri skal ha skolearbeid hjemme.

Oppsummering

Resultatene og funn etter intervju med rektor på leksefri skole og spørreundersøkelse med lærere som jobber på leksefrie skoler er nå gjennomgått. Resultatet indikerer at leksefrie skoler er skoler som ikke har pålagt noe skolearbeid utenom skoletiden. Det kommer fram at elevene stort sett får tilbud om skolearbeid de kan gjøre om det vil, og at lærerne opplever at elevene jobber med skolearbeid hjemme. Skoleledelsen framstår som viktig for lærers arbeid i leksefrie skoler, og lærerne opplever at skolen har god begrunnelse for å være leksefri. Når det kommer til hjem-skole samarbeid ser det ut til at de fleste elever og foresatte er fornøyd med å være leksefri, og at hjem-skole samarbeidet er bedre eller likt som før skolen ble leksefri. Derimot ser det ut til å være en rekke utfordringer med samarbeidet. Resultatet indikerer også at lærerne samarbeider mer med hverandre, og at undervisningsmåten har endret seg til blant annet å fokusere mer på mengdetrening etter at skolen ble leksefri. Det ser også ut til at å være leksefri har positiv innvirkning på elevenes lærelyst og trivsel, samt bidratt til mindre stress og kan gi lærer bedre kontakt med elevene. Under overgang til å bli leksefri trekkes kunnskap- og forskningsmangel, samarbeid med foresatte og utfordringer i forhold til undervisning frem som det de fleste lærerne opplevde som utfordrende i overgangen. En rekke fordeler og utfordringer med å være leksefri ble også tatt opp. Videre i neste del vil resultatene bli drøftet opp mot hverandre, samt sett i sammenheng med forskning og teori presentert i teoretisk rammeverk.

5 Drøfting av funn

Som et innspill i den pågående leksedebatten ønsket forsker å bidra med økt forståelse og kunnskap om leksefrie skoler. Hensikten med studien var å eksplorativt studere leksefrie skoler, samt se muligheter og utfordringer gjennom et lærerperspektiv. Det vil si at formålet var å undersøke, beskrive og analysere begrepet «leksefri skole» og hvilke muligheter og utfordringer det gir læreres arbeid. Funnene i studien vil nå bli drøftet i lys av forskningsspørsmålet; *Hva er en leksefri skole og hvordan påvirker det å arbeide på en leksefri skole lærernes arbeid?* Analyse peker på fem aspekter som framstår som viktige for å forstå hva en leksefri skole er og å se hvilke muligheter og utfordringer leksefrie skoler gir læreren. Disse aspektene er; forholdet mellom skolearbeid og hjemmearbeid, motivasjon og læring, tilrettelegging av undervisning, foresattes involvering i elevers skolearbeid og skoleledelsens betydning. Hovedfunnene blir i dette kapitlet drøftet opp mot innledning og det teoretiske rammeverket som er presentert tidligere.

5.1 En leksefri skole - forholdet skolearbeid – hjemmearbeid

En leksefri skole framstår i denne studien som en skole uten lekser, altså en skole som ikke har pålagt skolearbeid utenom skoletiden. Skolene har hjemmearbeid, men ikke i tradisjonell lekseforstand. Tradisjonelt sett gir lærer elevene oppgaver eller arbeid de må gjøre hjemmet utenom skoletiden (Cooper, 1989; Hallam & Rogers, 2018; Henriksen, 2020). Leksefrie skoler ser ut til å bryte med denne leksetradisjonen ettersom elever ikke får oppgaver eller skolearbeid de må gjøre hjemme, men det kommer fram at elever og foresatte fortsatt har hjemmearbeid. Blant annet er det forventet at foresatte setter seg inn i ukeplanen, og rektor gir uttrykk for at hjemmet skal snakke om det som skjer på skolen. Dette gir inntrykk av at hjemmearbeidet på leksefrie skoler har en annen hensikt enn tradisjonelle lekser. Ser vi dette i lys av Hallam og Rogers (2018) fem hensikter med lekser ser det ut til at hjemmearbeidet har som mål å fremme familie kommunikasjon og hjem-skole samarbeid, ettersom skolene oppmuntrer foresatte til involvering i elevenes skolehverdag gjennom kommunikasjon. Selv om leksefrie skoler ikke har skolearbeid elevene må gjøre hjemme, gir respondentene og rektor uttrykk for at elevene og foresatte ofte får tilbud om skolearbeid de kan gjøre om de

ønsker. Hvilken type skolearbeid elevene får tilbud om å gjøre kommer ikke tydelig frem i denne studien, så det hadde vært interessant å undersøke videre hvilket formål det valgfrie skolearbeid har og hvilken sammenheng det har med arbeidet på skolen. En respondent trekker fram at når foresatte og elever tror det å være leksefri betyr at de ikke skal gjøre noe skolearbeid hjemme, blir arbeidet til læreren utfordrende. Dette kan indikere at det er viktig at leksefrie skoler informerer foresatte og elever om hvilke forventninger de har om hjemme- og skolearbeid.

Lekser har siden 1800-tallet blitt brukt til å supplere læreplanen (Hallam & Rogers, 2018). Om vi sammenligner den første forskning på lekser (Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, 1928, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018, s. 2) med lekser i dagens skole, kan det se ut til at det har vært liten utvikling. Det er fortsatt variasjon i hvor mye lekser elevene gjør (OECD, 2014; Rønning, 2010) og skolene er fortsatt lite bevisst hva de gir i lekser, ifølge Dahl (intervjuet i Haugan, 2015). Hva er så formålet med lekser i skolen i dag? Leksedebatten i Norge legger vekt på at lekser skal brukes til ferdighetstrening, repetering, tverrfaglighet, forberedelse og til å fullføre oppgaver elevene har arbeidet med på skolen (Henriksen, 2020). Ut fra respondentene og rektor ser det ut til at leksefrie skoler integrerer mengdetrening, repetisjon og selvstendig arbeid i skolehverdagen. Respondentene sier skolen setter av tid til at elever får arbeide selvstendig med oppgaver som gir repetisjon og ferdighetstrening i skoletiden. Hva er det da som er tatt ut til fordel for selvstendig arbeid med mengdetrening på skoler som ikke har utvidet skoledagen? Historisk har vi sett at leksemengden øker når skolen og lærerne er under press, noe som ofte fører til reaksjoner hos foresatte og elever (Hallam & Rogers, 2018). Dette kan ses i lys av det Cowan og Hallam (1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018) sier om at lekser kan oppfylle forventningene fra samfunnet, politikere, foresatte og elever. Økt mengde lekser kan gi samfunnet, politikere, foresatte og elever en oppfatning om at elevene lærer mer, men ut fra forskningsfunn er det liten eller ingen grunn til å konkludere med at elever som har lekser presterer bedre enn elever uten lekser (Cooper et al., 2006; Falch & Rønning, 2012; Hattie, 2009). Derimot kan det se ut til at økt leksemengde kan ha negativ effekt på noen elever, ettersom Rønning (2010) observerte at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn presterte bedre jo mindre lekser elevene ble tildelt. For elever generelt ser det ut til å være delte funn i forskningsfeltet ettersom Valdermo (2014) ikke fant samsvar mellom tid brukt på lekser og elevenes faglige skår, mens Grønmo og Onstad (2013) derimot fant en positiv sammenheng mellom

elevresultater og tidsbruk på lekser. Det kan altså se ut til at økt mengde lekser ikke nødvendigvis gir et bedre læringsresultat.

Lekser eller ikke lekser, er det spørsmålet? Leksedebatten er i dag konsentrert rundt lekser eller ikke, noe som kan framstå som to ytterpunkter, men hva med rommet i midten? Dette kan ses i sammenheng med Holtes (2018a) *leksebevisste skoler*. Ut fra Holtes definisjon av leksebevisste skoler kan både skoler som er leksefrie og skoler som gir lekser være leksebevisste, men definisjonen gir også rom for andre leksepraksiser mellom ytterpunktene. Kanskje kan leksebevisste skoler være en tilnærming til utvikling av leksepraksis hos lærerne? Skolen trenger da ikke ta stilling til å være helt leksefri eller å ha faste lekser, noe som kan gi rom for å prøve ut ulike alternativer til leksepraksis. I lys av kriteriene i leksebevisste skoler (Holte, 2018a) framstår respondentene og rektor bevisste sin «alternative leksepraksis». De framstår *kritiske* til egen praksis ved at de tar opp utfordringer og stiller spørsmål, og kommer med *gode pedagogiske begrunnelser* på fordeler med å være leksefri. Noen av respondentene gir uttrykk for at de lettere kan *tilpasse oppgavene* elevene gjør med selvstendig arbeid på skolen. Derimot ser det ikke ut til at lærerne har *reell metodefrihet*, ettersom skolen har sagt at de skal være en leksefri skole og dermed ikke ha lekser. Det ser derimot ut til å være uenighet blant respondentene om de har lov å sende med lekser i det hele tatt. En av respondentene sa de kunne sende med skolearbeid hjem en sjelden gang når elevene ikke ble ferdige på skolen, mens det på den andre siden var en annen respondent som sa at de ikke kunne sende noe skolearbeid hjem.

5.2 Motivasjon og læring

Gjennom funnene i studien ser det ut til at leksefrie skoler legger vekt på å øke elevenes motivasjon. Funnene indikerer at leksefrie skoler kan bidra til å øke lærelyst hos elevene. Manger (2019) beskriver motiverte elever som individer som lærer på grunn av interesse og entusiasme for faget. De fortsetter å jobbe selv om de ikke trenger det, og jobber med skolearbeid på fritiden innen det som interesserer dem. Ut fra Mangers beskrivelse gir respondentene uttrykk for at de opplever motiverte elever, ettersom de rapporterer om fornøyde elever som jobber med skolearbeid hjemme noen ganger i uka eller i måneden. Dette skolearbeidet er ikke pålagt, så det indikerer at elevene gjør dette skolearbeidet av egen vilje.

Det kan også skyldes at lærer eller foresatte indirekte motiverer eller forventer at eleven arbeider med skolearbeid hjemme. F.eks. øver elevene til prøver fordi de selv vil gjøre det bra, elever leser en bok fordi noen andre i klassen anbefalte den, eller kanskje har en elev blitt inspirert til å skrive dikt hjemme etter å ha om det på skolen. Et spørsmål til videre forskning er hvilke elever jobber med skolearbeid hjemme? Studien peker kun på om lærerne opplever at elever jobber med skolearbeid hjemme, og sier ikke noe om hvor mange elever eller hvilke elever det er snakk om. Det ville vært interessant å se om de svake elevene jobber med skolearbeid hjemme, ettersom noen av respondentene tok opp bekymringer ovenfor disse elevenes progresjon. Lekser kan være uheldig for elevene om leksene bidrar til å redusere motivasjon for læring (Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). Det er ingen selvfølge at elevene opplever motivasjon for læring selv om lekser er fjernet, men det fjerner en faktor som kan være uheldig for motivasjon for læring. Et spørsmål til videre forskning er hvorfor elevene på leksefrie skoler er motiverte. Er det fordi de ikke har lekser, eller er det andre faktorer som også spiller inn? Ser vi elevenes motivasjon i lys av indre og ytre motivasjon ser det ut til at elever er indre motiverte, ettersom elevene har en trang eller behov til å lære og kunnskap er sett på som belønning i seg selv (Imsen, 2020). Den indre motivasjonen kommer ofte som et resultat av ytre motivasjon (Manger, 2019). Det kan derfor se ut til at lærere på leksefrie skoler må legge ekstra innsats i å gi omsorg og ros i forbindelse med skolearbeid, ettersom det kan føre til at eleven fortsetter å arbeide hjemme eller at lesemotivasjonen øker. I den sammenheng hadde det vært interessant å finne ut mer om hvordan leksefrie skoler jobbet med motivasjon for læring på ulike trinn? Er det forskjell i hvordan lærerne arbeider med motivasjon på barne- og ungdomstrinnet?

Respondentene sier de opplever at leksefrie skoler øker trivsel og reduserer stress hos elevene. Noen respondenter trakk fram at de opplevde mindre stress hos foresatte og lærere også, ettersom lærer får mer tid og foresatte slipper å følge opp leksene. Rektor ga uttrykk for at det langsiktige målet er å forhindre skoletapere og skolevegring ved å skape motivasjon for læring. Lekser kan ha negativ påvirkning på eleven når lekser skaper angst, kjedsomhet, metning, fysisk- eller emosjonell utmattelse (Copper, 2015; Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). I dagens skoledebatt er stadig frafall i videregående opplæring oppe til debatt, ettersom det er en stor utfordring for samfunnet (Wollscheid & Noonan, 2012) og funn gjort via prosjektet *Lekser i skolen i Trondheim* viste at hele 84 % av elevene sier de blir lei skolen på grunn av lekser (Mjaavatn et al., 2021). Dette kan ses i sammenheng med teori

om lært hjelpeløshet. Det kan se ut til at leksefrie skoler prøver å forhindre lært hjelpeløshet, som vil si at elevene ikke lenger ser sammenheng mellom resultat og de handlinger de gjør. Om elevene er i denne tilstanden vil ikke elevene ha forventning om å lykkes selv om de yter innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Når det ikke er lekser, får lærer kanskje mer kontroll på hvordan elevene attribuerer nederlag og suksess i forhold til skolearbeid. Dette vil påvirke elevens emosjoner, atferd og kognisjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Lærerne kan oppdage elevene som negativt attribuerer suksess og nederlag ved selvstendig arbeid på skolen, og da sette inn tiltak for å hindre en uheldig sirkel ved gjentatt negativ attribuering. Når elever gjør lekser hjemme får ikke lærer mulighet til å støtte eleven i leksearbeidet, og elevene blir da avhengig av at foresatte hjelper og støtter i arbeidet med attribuering, noe som ikke alltid er tilfellet. Foresatte kan f.eks presse elever for mye, forvirre kunnskap de har lært på skolen eller gjøre elevene en bjørnetjeneste ved å gjøre leksene for dem. Dette vil ha påvirkning på hvordan eleven attribuerer leksene.

Respondentene gir uttrykk for at en stor fordel med å være en leksefri skole er at elevene får fritid etter skolen, og tid for å være sosiale, holde på med fritidsaktiviteter, tilbringe tid med familien osv. Cooper (2015) og Cowan og Hallam (1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018) sier lekser kan ha negativ innvirkning på elever og samfunn om det reduserer tid til fritidsaktiviteter og samfunnsaktiviteter. Ved å fjerne lekser vil elevene få mer tid til fritidsaktiviteter og samfunnsaktiviteter, noe som gir andre læringsarenaer. Dette kan knyttes til sosiokulturell læringsteori, ettersom det legges vekt på den sosiale samhandlingen individet er del av (Imsen, 2020). Ifølge Manger (2019) kommer motivasjon fra identitet, og identitet kommer fra fullverdig deltakelse. Det vil si at elevene i leksefrie skoler må føle seg verdsatt og inkludert for at de skal være motiverte til å fortsette læringen. Andre aktiviteter på fritiden gir elevene mulighet til å utvikle egen identitet, samt muligheter til læring på andre arenaer.

5.3 Planlegging og gjennomføring av undervisning

Flere av respondentene trakk fram at de hadde fått mer tid i arbeidshverdagen etter at skolen ble leksefri. De påpekte at tiden i større grad ble brukt til planlegging og forberedelse til undervisning. I lys av den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009) vil det si at lærerne fikk mer tid til å fokusere på hva undervisning skal handle om (mål og innhold),

hvordan undervisningen skal gjennomføres (læreprosessen og hvorfor undervisning skal gjennomføres slik (elevenes læreforutsetninger, rammefaktorer og vurdering). Noen respondenter fremhevet at undervisningen har blitt mer konsentrert om læringsmål, noe som ifølge Hiim og Hippe (2009) kan fremme læring og gjøre undervisningen bedre. Lærerne skrev også at de har større fokus på vurdering for læring ved å gi mer underveisvurdering og egenvurdering. I den forbindelse skrev en respondent at elevene nå får tilbakemelding underveis, og ikke tre uker senere når leksene er sjekket. På den andre siden mister lærerne mulighetene lekser gir til å vurdere elevens mestring og utvikling (Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). Lærerne har blitt flinkere på å følge opp lekser (Grønmo & Onstad, 2009, 2013), noe som kan indikere at lærerne har blitt mer bevisst mulighetene lekser gir i læringsprosessen. På den andre siden ser det ut til at lærerne fortsatt i liten grad gir tilbakemeldinger, følger opp og bruker lekser aktivt i læringsprosessen (Grønmo & Onstad, 2009, 2013). Vurdering er tidkrevende, og kvantitet betyr ikke alltid kvalitet. Selv om lærerne gir mer underveisvurdering og egenvurdering, betyr ikke det automatisk at kvaliteten på undervisning øker. Lærerne må tenke igjennom hva som skal vurderes, samt hvordan og hvorfor det skal vurderes (Hiim & Hippe, 2009).

Et interessant funn i studien var at respondentene og rektor omtalte at undervisningsformen hadde blitt mer variert, kreativ og praktisk. Funnene viser at leksefrie skoler har ført til at læreren har endret sin undervisningspraksis, ettersom skolene har inkludert mengdetrening og repetisjon i skoletiden. Kanskje kan dette skyldes at lærerne er kreative i mengdetrening? Eller skyldes det at lærerne samarbeider og deler mer? Mange av skolene har innført ekstra tid til selvstendig arbeid i skoletiden, enten innenfor den ordinære tiden eller ved å utvide skoletiden, også kalt heldagsskole. En respondent kommenterte at evt. var hjemmearbeid også blitt mer kreativt og besto kun av arbeid de ikke kunne utføre på skolen, som å lage middag, hjelpe med husarbeid osv. Dette skrev riktignok bare en respondent, men den tok opp et interessant tema ettersom det utnytter ressurser skolen ikke har tilgang til, noe som er en fordel for skolen (Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). Det kan altså se ut til at de har endret læreprosessen ved å legge inn fast selvstendig arbeid der læring skjer via selvstendighet og ansvar, noe Hiim og Hippe (2009) kommenterer må mer fram i læring. I overgang til å bli en leksefri skole fremhevet fem av respondentene at de opplevde det som utfordrende å endre undervisningsmåten, men andre uttrykte at de opplevde liten endring i

undervisningspraksis. Altså ser det ut til å være variasjon i hvor utfordrende det er for lærerne å arbeide på leksefrie skoler.

Resultatet indikerer at lærerne opplever bedre eller ingen forskjell i kontakt med elevene. Kanskje kan denne forskjellen knyttes til at elevene er fornøyde med å være leksefrie? Lærerne sier de har fått mer kontroll over elevenes ferdigheter og faglige ståsted ved å jobbe på en leksefri skole. Lovverket sier at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3), og skolen skal sikre at alle elever får best mulig utbytte av ordinær opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den forbindelse trakk flere av respondentene fram at det var lettere å tilpasse opplæringen ettersom lærerne har mer oversikt over hvordan eleven ligger an med skolearbeidet. Dette ser derimot ikke ut til å gjelde alle ettersom respondenten hadde delte meninger om det var lettere å tilrettelegge for tilpasset opplæring på leksefrie skoler, og ti respondenter trakk fram at det var utfordrende å tilrettelegge for elever i overgangen til å bli leksefrie. Lekser kan bidra til å gi lærer et falskt innblikk i hvordan eleven ligger an, om elever jukser eller foresatte gjør leksene for barna (Copper, 2015; Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). Det kan derfor se ut til at læreren gjennom undervisningen får mer innblikk ved å observere om eleven klarer å jobbe med oppgavene selvstendig. I tillegg kan lekser påvirke undervisning og eleven om foreldrene bruker andre instruksjonstekniker enn læreren eller skaper forvirring ved leksehjelp (Copper, 2015; Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). Dette kan fortsatt skje ved frivillig skolearbeid hjemme, men mulighetene for påvirkning på elev og undervisning blir begrenset ettersom leksene er fjernet.

5.4 Foresattes involvering i elevers skolearbeid

Et godt samarbeid med foresatte kan ha stor betydning for elevers læring og positive utvikling (Epstein, 2010; Hattie, 2009; Westergård, 2010), samt utvikling av god leksepraksis (Utdanningsforbundet, 2019). Ut fra funnene i denne studien ser det ut til at mange leksefrie skoler arbeider med bedre hjem-skole samarbeid og med å involvere de foresatte i elevenes skolearbeid uten å bruke lekser. Respondentenes opplevelse er at de aller fleste foresatte er fornøyde med å være leksefrie, så kanskje dette er noe av grunnen til at mange melder at de opplever at hjem-skole samarbeidet bedret seg? Rektor sa skolen gjennomførte en

undersøkelse et halvt år etter at skolen ble leksefri, og da gav 84 % av foresatte uttrykk for at de var fornøyde. Sett i lys av Bæcks (2019) elementer i et godt hjem-skole samarbeid er det viktig å være klar over at det er mangfold hos de foresatte, og det ser da også ut til at noen foresatte ikke er fornøyde med at skolen er leksefri. Det er da viktig at lærer arbeider med å løse denne interessekonflikten ved å lytte og forholde seg til de ulike oppfatningene foresatte har om lekser, ettersom det har betydning for tillitten og forholdet mellom lærer og foresatte. Når relasjonen mellom foresatte og lærer er preget av at foresatte har tillit til at elevene får den utdanningen de har krav på selv om skolen er leksefri, åpner det opp for gjensidig respekt og trygg kommunikasjon om elevenes utdanning (Bæck, 2019).

Respondentenes svar indikerer at mange lærere opplever at hjem-skole samarbeidet har bedret seg, men hvordan og hvorfor har samarbeidet endret seg? Resultatet indikerer at lærere på leksefrie skoler ikke opplever at foresatte har mer kontakt med skolen, ettersom det var variasjon i respondentenes svar. Snarere kan det se ut til at noen av lærerne opplever mindre kontakt med foresatte. Ifølge Nordahl (2015) og Overland (2007) er samarbeid med foresatte best realisert gjennom et partnerskap, der beslutninger er tatt i felleskap. Det kommer fram at endel lærere lager egne avtaler om hjemmearbeid med foresatte. Dette kan tyde på at foresatte får medvirke og involvere seg i skolearbeidet gjennom disse avtalene, men hva med foresatte som ikke har egne avtaler? Får de medbestemmelse i elevenes skolearbeid på andre måter? Denne studien går kun inn på læreres opplevelser med hjem-skole samarbeid, så til videre forskning hadde det vært interessant å se på hvordan foresatte opplever hjem-skole samarbeidet på leksefrie skoler.

Skolen plikter å tilrettelegge for et godt samarbeid slik at foresatte får mulighet til å medvirke i barnas utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017). I dette arbeidet framstår ukeplan som viktig på leksefrie skoler. Både respondentene og rektor påpeker at det ble brukt mye tid på utvikling av ukeplan ved overgang til leksefri skole. Det ser ut til at skolen ikke bruker ukeplan bare til å gi informasjon, men også for å kommunisere med hjemmet. Blant annet sa rektor at en del av ukeplanen inneholdt hva hjemmet kunne bidra med og hva elevene kunne gjøre hjemme. Til tross for at det legges mye tid i utvikling av ukeplan melder respondentene at de foresatte har mistet oversikt over barnas skolehverdag og ferdigheter. I tillegg ga noen respondenter uttrykk for at de opplevde at foresatte følger mindre opp, og trakk fram at

lærerne ønsket mer tilbakemeldinger fra de foresatte. Rektor derimot uttalte at foresatte meldte om at de hadde fått mer innsikt i barnets skolehverdag ved å følge med på ukeplanen. I den sammenheng stilte rektor spørsmål om hvilket ansvar de foresatte skal ha i skolen? I lærerplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at foresatte skal ha hovedansvar for sitt barns utvikling og oppdragelse, mens opplæringsloven (1998, § 1-1) påpeker at opplæringen skal foregå i samspill med skolen. En respondent og rektor påpeker at de stiller større krav til foresatte etter at skolen ble leksefri, ettersom foresatte må sette seg inn i ukeplanen, slik at de får innsikt i barnas skolehverdag. Rektor påpeker at foresatte skal stille spørsmål og snakke med sine barn om skolen ved å ta utgangspunkt i ukeplanen. Altså kan det se ut til at de vektlegger åpen dialog mellom foresatte og barna om skolehverdagen, framfor dialog rundt leksene. Sett i sammenheng med Standberg (2008) kan foresatte og barn gjennom dialog konversere seg imellom om skolearbeidet, samt komme med gjensidige bidrag i samtalen. På denne måten dannes grunnlag for videre læring og motivasjon.

Et av målene med å være leksefri skole er ifølge respondenter og rektor å utjevne sosiale forskjeller ved å gjøre utdanningen mer likestilt ettersom lærer er til stede når de gjør selvstendig arbeid. Da får alle elevene samme mulighet for hjelp og støtte på skolen. Lekser kan ha en negativ innvirkning på samfunnet når lekser polariserer mulighetene for elever fra ulike sosiokulturelle og økonomiske bakgrunner ettersom noen elever har bedre fasiliteter og ressurser enn andre (Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). Skolen kan også oppleve negative konsekvenser av lekser om forskjeller mellom høyt og lavt presterende øker (Copper, 2015; Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018). I den forbindelse kommer det fram spenning i datamaterialet. En av respondentene sier i motsetning til de andre at skillet mellom elevene har økt etter at skolen ble leksefri. Gruppen som aldri leser hjemme eller ikke følger med på skolearbeidet har økt, noe som har ført til en økning i skillet mellom denne gruppa og elevene med ressurssterke foresatte som gjør mye hjemme. I forbindelse med sosiale forskjeller trekker også noen lærere fram at de opplever mindre konflikter i hjemmet og på skolen ved å være en leksefri skole. Lekser kan ha negativ innvirkning på familien om lekser skaper friksjon, press, konflikter eller forvirring rundt arbeid med lekser (Cowan & Hallam, 1999, gjengitt i Hallam & Rogers, 2018).

5.5 Skoleledelsens betydning

Ut fra funnene i denne studien framstår skoleledelsen som viktig for leksefrie skoler. Spørreundersøkelsen ga sterk indikasjon på at lærerne opplevde at ledelsen hadde viktig rolle i realiseringen av en leksefri skole. Resultatet setter spørsmål ved hvorfor ledelsen oppleves som viktig i realisering av leksefrie skoler? I overgang til leksefri skole påpekte respondentene lite utfordringer med ledelsen. Det var kun en svak indikasjon på lite føringer i overgangen. Rektor påpeker at ledelsen må «stå i det», og få med seg alle lærerne om skolen skal ha suksess med å bli en leksefri skole. Ledelsen skal ligge i front (Brunstad, 2011) og er sentral for utvikling av skolen ettersom de gir retning for lærernes arbeid (Helleve & Eide, 2020). Altså må ledelsen ta styring i arbeidet med å være en leksefri skole, ettersom ledelsen påvirker hvordan lærerne forholder seg til arbeidet. Ingen skoler er like, noe som medfører at endringsprosessen fra å ha lekser til å bli en leksefri skole er forskjellig på de ulike skolene. Helhetlig gir respondentene inntrykk for at de er positive til leksefrie skoler, noe som kan indikere at de er engasjerte i endringsarbeidet. Respondentene er på ulike stadier i endringsarbeidet. Noen har vært leksefrie i kort tid og er enda i utprøvningsfasen. Andre har vært en leksefri skole i mange år, noe som har ført til at de har kommet over til siste fase; drift av skolen (Skandsen et al., 2011). Rektor påpekte at det var viktig å ikke stresse eller være opptatt av resultater i overgang til leksefri skole, ettersom det tar tid å se effekt av endringsarbeid. I lys av Hopkins et al. (1994) fenomen *developing overload* ser det ikke ut til at ledelsene har innført for mye endringsarbeid samtidig ettersom det er lite motvilje hos respondentene.

Lærerne svarte at de opplevde at skolen hadde god pedagogisk begrunnelse for å være leksefri. For rundt hundre år siden ble det konkludert med at lekser måtte ha høy pedagogisk verdi for å kunne innføres i hjemmet (The Times Educational Supplement, 1929), og Holte (2018a) legger det til grunn for at skolen skal kunne kalle seg en leksebevisst skole. Hvordan er det da med skoler som gir lekser? Har de god pedagogisk begrunnelse for å gi lekser? Leksedebatten har vært sentrert rundt meninger ut fra egne erfaringer istedenfor forskning (Hallam & Rogers, 2018). Spørsmålet er derfor om lærernes begrunnelser er basert på egne meninger og erfaringer med lekser, eller om begrunnelsen er basert på sin profesjons utdanning og faglige skjønn. Lekser kan ha mange fordeler og ulemper, som kan bli brukt til å begrunne det pedagogiske valget. I denne oppgaven har det blitt forsøkt å peke på

muligheter og utfordringer med å ikke ha lekser, slik at lærerne får mer forståelse, blir mer bevisste og kan ta skjønnsmessige valg.

Respondentenes uttalelser ga en sterk indikasjon på at lærerne opplevde at ledelsen støttet og hjalp lærerne i arbeidet med å være en leksefri skole. De påpeker at kritiske foresatte er en utfordring i lærernes arbeid på leksefrie skoler. Rektor var opptatt av at ledelsen måtte støtte lærerne i møte med kritiske foresatte og følge opp ved utfordringer. Videre utalte rektor at ressurssterke foresatte som ville ha lekser sto sterkt imot, tok mye plass og overskygget de foresatte som var fornøyde med å være leksefrie. Hun påpeker også at de ressurssterke foresatte har blitt stille med tiden. Også respondentene tok opp utfordringer i samarbeid med ressurssterke foresatte i overgangen, men det som ikke var forventet var at flere respondenter opplevde det som utfordrende å samarbeide med ressursvake foresatte. Dette vil være noe for videre forskning å ta opp, ettersom det ikke kom fram hvorfor samarbeidet med ressursvake var utfordrende. Ledelsen skal tilrettelegge for læring både kollektivt og individuelt, samt tilrettelegge for et oversiktlig og støttende miljø (Helleve & Eide, 2020). Læring skal skje i felleskap slik at lærer ikke risikerer å bli stående alene i å mestre jobben, noe som får negative konsekvenser for lærer, elevenes undervisning og kollegiet (Irgens, 2014). Ut fra funnene ser det ut til at de leksefrie skolene i denne studien har det (Skaalvik & Skaalvik, 2009) beskriver som en kollektiv praksis, der lærerne gir hverandre råd, hjelper, støtter og oppmuntrer hverandre, noe som igjen fører til bedre undervisning (Irgens, 2014).

6 Avsluttende konklusjon og refleksjoner

Lekser er svært dagsaktuelt siden leksedebatten stadig er oppe i media. Som et innlegg i den pågående leksedebatten i Norge var målet med denne studien å bidra med økt forståelse og kunnskap om leksefrie skoler. Gjennom å undersøke, beskrive og analysere begrepet «leksefri skole», samt hvilke muligheter og utfordringer det gir læreres arbeid, forsøkte studien å svare på forskningsspørsmålet; *Hva er en leksefri skole og hvordan påvirker det å arbeide på en leksefri skole lærernes arbeid?* For å belyse forskningsspørsmålet ble det gjennomført dybdeintervju med rektor på en leksefri skole, samt en spørreundersøkelse gjennomført av 58 lærere på leksefrie skoler. Det teoretiske rammeverket for oppgaven var basert på tematikker som framsto som sentrale for forskningsspørsmålet etter intervju.

En leksefri skole framstår i denne studien som en skole uten pålagt skolearbeid utenom skoletiden. Skolene ser ut til å ha hjemmearbeid, men ikke i tradisjonell lekseforstand. Hjemmearbeidet ser ut til å ha enn annen hensikt ved leksefrie skoler, ettersom skolene tilrettelegger for mengdetrening i skoletiden. Leksefrie skoler ser ut til å legge vekt på å øke elevenes motivasjon ved å droppe tradisjonelle lekser, men elevene står fritt til å arbeide med skolearbeid hjemme om de ønsker. Helhetsinntrykket er at lærere på leksefrie skoler var positive til å arbeide på en leksefri skole. De meldte om mer tid i arbeidshverdagen, mer variert, kreativ og praktisk undervisning, bedre kontroll over elevenes ferdigheter, mer trivsel, mindre stress, samt fornøyde elever og foresatte. Kanskje dette er grunnen til at en god del lærere også melder om bedre relasjoner til elever og bedre hjem-skole samarbeid? Derimot ser det også ut til å være en del utfordringer i forhold til hjem-skole samarbeid. Samarbeid med kritiske, ressursvake og ressurssterke foresatte ble påpekt som utfordrende, spesielt i overgang til å bli en leksefri skole. Funnene i studien indikerer at ledelsen er viktig for lærers arbeid på leksefrie skoler. Skoleledelsen ser ut til å legge opp til god kollektiv praksis der endringsarbeid er preget av entusiasme, ettersom lærerne melder om god hjelp og støtte i arbeidet med å være leksefri, mer samarbeid i kollegiet, samt at de opplever at ledelsen har god pedagogisk begrunnelse for å ikke gi lekser.

Funnene i denne studien bør ses på med en klype salt, ettersom det kun har blitt satt spørsmål ved hvert av temaene. Hvert av temaene tatt opp i denne studien krever mer dybdeforskning. Denne studien har fundert ved ulike muligheter og utfordringer med leksefri skole. Mitt råd i leksepraksisen er å legge vekk egne erfaringer og holdninger om lekser, og undersøke begge sider av skalaen før skolen eller lærer tar et bevisst pedagogisk valg om de vil gi lekser, ikke ha lekser, lekser i perioder, lekse ut fra hva de opplever hensiktsmessig i ulike fag. Husk at det er muligheter og utfordringer med lekser og med å ikke ha lekser, men vær bevisst hvilke fordeler og ulemper valget medbringer. Ut fra funnene i denne studien ser det ut til at det er viktig å fokusere på hjem-skole samarbeidet ved å danne kommunikasjonskanaler, samt å «stå i det» med de kritiske foresatte.

6.1 Forskningsbehov

Respondenter og rektor gir uttrykk for forsknings- og kunnskapsmangel om leksefrie skoler, noe som samsvarer med forskers forventinger etter litteratursøk der det var mangel på både nasjonalt og internasjonal forskning. Dette peker mot at det er behov for mer forskning om leksefrie skoler. Studien kan bli sett på som en introduksjon til et forskningsområde med mange muligheter og behov. Ulike muligheter og utfordringer med å være lærer på leksefri skole har blitt løftet frem, noe som har ført til at spørsmål som; Kan leksefrie skoler føre til at færre elever dropper ut av videregående? Fører leksefrie skoler til mer engasjerte lærere? Føler foresatte seg inkluderte i skolehverdagen til sine barn? Hvordan opplever foresatte hjem-skole samarbeidet på leksefrie skoler? Hvordan er det for lærere som har leksefri praksis på «vanlige» skoler, ettersom ledelsen framstår som viktig i realisering av leksefrie skoler? Dette er kun noen av de mange spørsmålene som sitter igjen etter studien. Det hadde vært veldig interessant å se hvordan det går med elever på leksefrie skoler over lengre tid, for å se hvordan elevene utvikler seg. Er de motiverte for læring? Tar de ansvar for læring? Hvordan går det med f.eks. svake og sterke elever på leksefrie skoler? Hvordan opplever elevene overgangen fra å gå på en leksefri skole til å igjen få lekser? Det ville det også være interessant å undersøke lekser med andre formål. F.eks. Bedre hjem-skole samarbeid eller fremme familiekommunikasjon.

Litteraturliste

- Aasen, K. R., & Kløve-Graue, I. (2021, 23. mai). Meiner mange elevar fekk for dårleg hjelp på heimeskule – forskar vil ha ny leksedebatt. *NRK*. https://www.nrk.no/norge/meiner-mange-elevar-fekk-for-darleg-hjelp-pa-heimeskule-_forskar-vil-ha-ny-leksedebatt-1.15504203
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste: Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Det Norske Samlaget.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (8. utg.). Pearson Education.
- Brunstad, P. O. (2011). *Klokt lederskap: Mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal akademisk.
- Bæck, U.-D. K. (2010). «We are the professionals»: A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323–335. <https://doi.org/10.1080/01425691003700565>
- Bæck, U.-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5–16. <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Copper, H. (2015). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents* (3. utg.). Carrel books.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.
- <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=3086782>
- Dokka, H.-J. (1988). *En skole gjennom 250 år: Den norske allmueskole - folkeskole - grunnskole 1739-1989*. NKS-Forlaget.
- Earle, R. S. (1992). Homework as an instructional event. *Educational Technology*, 32(4), 36–41. <https://www.jstor.org/stable/44425624>
- Epstein, J. L. (2010). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2. utg.). Westview Press.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting Home, School, and Community: New directions for social research. I M. T. Hallinan (Red.), *Handbook of the sociology of education* (s. 285–306). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Eren, O., & Henderson, D. J. (2008). The impact of homework on student achievement. *Econometrics Journal*, 11, 326–348.
- Falch, T., & Rønning, M. (2012). Homework assignment and student achievement in OECD countries. *Discussion Papers*, 711.
- <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/DP/dp711.pdf>
- Figved, S., Hermansen, C. R., & Sørtdahl, E. (2018, 12.september). Én av tre rektorer vurderer å droppe hjemmeleksene. *TV 2*. <https://www.tv2.no/a/10063472/>
- Gordon, P. (1980). Homework: Origins and justifications. *Westminster Studies in Education*, 3(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/0140672800030105>
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. & Onstad, T. (Red.). (2009). *Tegn til bedring: Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2007*. Unipub.

- Grønmo, S. & Onstad, T. (Red.). (2013). *Opptur og nedtur: Analyser av TIMSS-data for Norge og Sverige*. Akademika forlag.
- https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/timss/2011/timss_2013_web.pdf
- Hallam, S., & Rogers, L. (2018). *Homework: The evidence*. UCL Institute of Education Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haugan, I. (2015). Feil type lekser skaper problemer. *Gemini*. <https://gemini.no/2015/10/feil-type-lekser-skaper-problemer/>
- Helleve, I., & Eide, H. K. (2020). Veier til ledernes drømmeskole. I M. Ulvik, I. Helleve, & D. Roness (Red.), *Skolens betydning*. Fagbokforlaget.
- Henriksen, Ø. (2020, 8.september). Lekse. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/lekse>
- Hiim, H., & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: En didaktisk veiledningsstrategi* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Holte, K. L. (2016). Homework in primary school: Could it be made more child-friendly? *Studia paedagogica*, 21(4), 13–33. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>
- Holte, K. L. (2018a, 19.november). Fire kjennetegn på en leksebevisst skole. *Fredriksstad Blad*. <https://www.f-b.no/debatt/skole/leksehjelp/fire-kjennetegn-pa-en-leksebevisst-skole/o/5-59-1053864>
- Holte, K. L. (2018b, 15.november). De fire vanligste misforståelsene om leksefrie skoler. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kultur/de-fire-vanligste-misforstaelsene-om-leksefrie-skoler/70455181>
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Cassell.

- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2013). Utvikling av ledelsesformer i skolen. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel, & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse—For elevenes læring* (s. 41–66). Akademika forlag.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13* (s. 281–296). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I R. Svanberg & H. P. Wille (Red.), *La stå!: Læring—På veien mot den profesjonelle lærer* (s. 197–217). Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen—Et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidskrift, 91*(4), 344–358.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-04-08>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Da Capo Press.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content Analysis: Review of Methods and Their Applications in Nutrition Education. *Journal of Nutrition*

- Education and Behavior*, 34(4), 224–230. [https://doi.org/10.1016/S1499-4046\(06\)60097-3](https://doi.org/10.1016/S1499-4046(06)60097-3)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lærerrommet. (2018). #1. *Lekser—Bra eller en tvangstrøye?* [Audio Podkast]. Utdanningsforbundet. <https://soundcloud.com/larerrommet/1-lekser-bra-eller-en-tvangstroye>
- Manger, T. (2019). *Dette vet vi om Motivasjon og mestring*. Gyldendal akademisk.
- Mjaavatn, P. E., Frostad, P., Haugan, J. A., & Johansen, V. (2021). *Til lags å alle kan ingen gjera—En rapport om prosjektet Lekser i skolen i Trondheim* (IPLs rapportserie 3). <https://www.ntnu.no/documents/1266706089/1283906963/Rapport+nr.+3+Endelig+rapport+10.03.21.pdf/3a804cd5-5bc5-a9cd-d18a-63355659597f?t=1616620758910>
- Moroni, S., Dumont, H., & Trautwein, U. (2016). No Homework Without Conflict? An Empirical Study on Predictors of Conflict Over Homework. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 107–121. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art12d>
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Universitetsforlaget.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing.*
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Olsen, F. B. (2004). Har du lavet dine lektier i dag?: Lektier og studiekompetence i det almene gymnasium. *Gymnasiepædagogik*, 53. <https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/10/53.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd.* Fagbokforlaget.
- Patel, R., & Davidson, B. (1999). *Forskningsmetodikkens grunnlag: Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse.* Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen.* Cappelen Damm akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rogde, K., Daus, S., Pedersen, C., Vaagland, K., & Federici, R. A. (2019). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2019* (NIFU Rapport 2019:8).
<https://www.udir.no/contentassets/648eeeb1bdb142f6966b4cc31630cec6/nifurapport2019-8-sporsmal-til-skole-norge-varen-2019-002.pdf>
- Rødt. (u.å.). *Leksefri skole.* Rødt. Hentet 18. mai 2021 fra <https://roedt.no/leksefri-skole>
- Rønning, M. (2010). *Homework and pupil achievement in Norway: Evidence from TIMSS* (Rapport 1). https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201001/rapp_201001.pdf

- Skandsen, T., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring: En håndbok for skoleledere*. Gyldendal akademisk.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. The macmillan company.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2009). Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I R.-A. Andreassen., E. M. Skaalvik., & E. J. Irgens (Red.), *Skoleledelse: Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s.35-43). Tapir akademisk forlag.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: Blant pugghester og fuskelapper*. Gyldendal Akademisk.
- SV. (u.å.). *Skole*. SV. Hentet 18. mai 2021 fra <https://www.sv.no/a-aa/heldagsskolen/>
- Takemura, A., & Kobayashi, M. (2010). Parents` Involvement in Their Elementary School Children`s Homework. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 58, 426–437. <https://doi.org/10.5926/jjep.58.426>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- The Times Educational Supplement. (1929, 19.januar). Is homework necessary? *The Times Educational Supplement*.
- Torbergsen, A.-M. B. (2015). *Lekser—”en gammel tradisjon eller en nødvendighet i den norske skolen?”* [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8112/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Universitetet i Stavanger. (2021, 15. januar). *Retningslinjer for bruk av video til gjennomføring av intervjuer i studentoppgaver*. Universitetet i Stavanger.
<https://www.uis.no/nb/retningslinjer-bruk-av-video-til-gjennomforing-av-intervjuer-i-studentoppgaver>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Lekser*. [Tolkningsuttalelse]. Udir.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Leksehjelp/Adgang-til-bruk-av-lekser>
- Utdanningsforbundet. (2019). Dette er god praksis for lekser. *Utdanning*, 2019(6), 63.
- Valdermo, O. H. (2014). Lekser i TIMSS og i norsk skole. *Bedre skole*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/lekser-i-timss-og-i-norsk-skole/>
- Wall, P., & Karlefjård, A. (2016). Lekser – en forskningsoversikt. *Bedre skole*, 2016(1), 19–23.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202016.pdf>
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school: Prevalence, correlates, development and prevention* [Doktorgradsavhandling]. University of Stavanger.
- Wicklund, R. A. (2007). *Mellommenneskelige forhold: Å se, høre og berøre*. Fagbokforlaget.
- Wiesenthal, R., Cooper, B. S., Greenblatt, R., & Marcus, S. (1997). Relating school policies and staff attitudes to the homework behaviours of teachers: An empirical study. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 348–370.
<https://doi.org/10.1108/09578239710171938>
- Wollscheid, S., & Noonan, E. (2012). Tiltak mot frafall i videregående skole virker! *Bedre skole*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/tiltak-mot-frafall-i-videregaende-skole-virker/>
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2013). *Psychology in education* (2. utg.). Pearson.

* Studie har brukt Apa 7th som referansestil

Liste over modell, tabell og figurer

Modelliste

Modell 1. *Studies forskningsdesign.*

Tabelliste

Tabell 1. *Bakgrunnsopplysninger om respondentene.*

Figurliste

Figur 1. *Påstand: En leksefri skole er en skole som ikke har noe pålagt skolearbeid hjemme.*

Figur 2. *Påstand: Elevene/foresatte får tilbud om skolearbeid de kan gjøre hjemme hvis de vil.*

Figur 3. *Påstand: Lærer lager ofte egne avtaler med foresatte og elever.*

Figur 4. *I hvilken grad opplever du at ledelsen har god pedagogisk begrunnelse for å være leksefri?*

Figur 5. *I hvilken grad opplever du at ledelsen hjelper og støtter deg i arbeidet med å være leksefri?*

Figur 6. *Hvor stor rolle opplever du at ledelsen har i realiseringen av en leksefri skole?*

Figur 7. *I hvilken grad opplever du at en leksefri skole bedrer hjem-skole samarbeidet?*

Figur 8. *Ut fra din opplevelse, ca. hvor mange av foresatte er fornøyde med å være leksefri?*

Figur 9. *Ut fra din opplevelse, ca. hvor mange av elevene er fornøyde med å være leksefri?*

Figur 10. *Påstand: Foresatte på leksefrie skoler har jevnlig kontakt med skolen angående hva de kan gjøre hjemme for å hjelpe sitt barn.*

Figur 11. *I hvilken grad opplever du at lærere samarbeider og deler mer med hverandre etter at skolen ble leksefri?*

Figur 12. *Påstand: I en leksefri skole er det lettere å tilrettelegge for tilpasset opplæring.*

Figur 13. *Hvor ofte opplever du at elever jobber med skolearbeid hjemme?*

Figur 14. *I hvilken grad opplever du at en leksefri skole øker elevenes lærelyst?*

Figur 15. *I hvilken grad opplever du at en leksefri skole øker elevenes trivsel?*

Figur 16. *I hvilken grad opplever du at en leksefri skole bidrar til å redusere stress hos elevene?*

Figur 17. *I hvilken grad opplever du at elevene tar ansvar for egen læring?*

Figur 18. *Har kontakten din med elever endret seg etter at du ble leksefri?*

Figur 19. *Kryss av for de kategoriene du opplevde som utfordrende i overgangen til å bli leksefri.*

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Erklæring

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Spørreundersøkelse

Vedlegg 5: Informasjonsskriv

5a) Til deltakere i intervju

5b) Til deltakere i spørreundersøkelse

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring

Vedlegg 1: Erklæring

UNIVERSITETET I STAVANGER

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

Obligatorisk erklæring

(leveres som vedlegg til alle skriftlige innleveringer)

Jeg/vi erklærer herved at innlevert skriftlig arbeid i emne nr:

MUTMAS
emnenummer

Masteroppgave
emnenavn

1. ikke tidligere har vært brukt til skriftlige innleveringer ved Universitetet i Stavanger eller annet lærested.
2. ikke gjengir andres arbeid uten at dette er oppgitt ved litteraturhenvisning.
3. ikke gjengir eget tidligere arbeid uten at dette er oppgitt ved litteraturhenvisning.
4. oppgir alle referanser/kilder (også hentet fra Internett) i litteraturlisten.
5. markerer sitater med anførselstegn eller innrykk og anviser hvor sitatet er hentet.

Jeg/vi er kjent med at brudd på disse bestemmelsene er å betrakte som fusk. Fusk eller forsøk på fusk vil bli behandlet slik som beskrevet i Lov om universiteter og høyskoler, §§ 54, nr. 1 b og 42, nr. 3.

Jeg er villig til å la Universitetet i Stavanger få rett til å bruke denne besvarelsen i forsknings- og undervisningssammenheng: Sett ett kryss:

Ja: Nei:

Sted/dato: Stavanger/11.06.2021

Underskrift(er):



(tydelig signatur av studenten/alle gruppemedlemmene)

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

2.2.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hva, hvorfor, hvordan – alternativ leksepraksis på leksefrie skoler

Referansenummer

873794

Registrert

12.01.2021 av Eline Espedokken Vik - ee.vik@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nina Helgevold, nina.helgevold@uis.no, tlf: 51833605

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eline Espedokken Vik, ee.vik@stud.uis.no, tlf: 91725060

Prosjektperiode

11.02.2021 - 11.12.2021

Status

26.01.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

26.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 21.01.2021

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

Endring: Opptak av intervjuene vil være uten video.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fc4e1d7-5290-457e-9409-33deaf175acd>

1/3

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

15.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.12.2021

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kajsja Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Fase 1: Innledning og rammesetting

- Ramme inn samtalen: informasjon
 - o Tema og forskningsspørsmål
 - o Bakgrunn
 - o Formål
- Forklare:
 - o Taushetsplikt og personvern
 - o Anonymitet
 - o Frivillighet – mulighet til å trekke seg
- Informere om opptak og samtykke
- Spørsmål før start?
- Starte opptak
- Fortell litt om deg selv og skolen

Fase 2: HVA er leksefrie skoler

- Hva innebærer det å være en leksefri skole?
- Har elevene hjemmearbeid, hva og på hvilken måte?
- Hva gjør leksefrie skoler annerledes/istedenfor å gi lekser?
- Hvilket ansvar har ansatte, elever og foresatte i en leksefri skole?
 - o Ledelsen, lærerne, kollegiet, elevene og foresatte
- Hvilke valgmuligheter har lærerne i forhold til hjemmearbeid?
 - o Metodefrihet?
 - o Ansvar for tilpassede oppgaver
 - o Individuelle/kollektive valg

Fase 3: HVORFOR være leksefri skole

- Begrunnelse (langsiktig mål)
 - o Faglig

- Forsking/teori
- Pedagogisk
- Personlig
- Hvilke erfaringer har
 - Elevene
 - Foresatte
 - Lærere

Fase 4: HVORDAN er ... på skolen

- Hjemmearbeid
 - Tas det hensyn til elevenes læringsforutsetninger?
 - Tilpasset opplæring
 - Elevmedvirkning
 - Hvordan er rammefaktorer i forhold til hjemmearbeid?
 - Utstyr
 - Lærers egne ressurser – hva kreves
- Implementeringsfasen
 - endring av leksepraksis
- Det interne samarbeidet
 - Kritiske refleksjonsmuligheter i forhold til hjemmearbeid/alternativ leksepraksis
- Hjem-skole-samarbeidet
 - Skolearbeid
 - Kommunikasjon
 - Innblikk i skolehverdagen
- Vurdering
 - Av alternativ leksepraksis

Fase 5: Oppsummering

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått deg riktig?
- Noe du har lyst til å tilføye?
- Tusen takk for deltagelse!

Vedlegg 4: Spørreundersøkelse

A være lærer på en leksefri skole

I forbindelse med min masteroppgave om arbeid på leksefrie skoler ønsker jeg å invitere lærere på leksefrie skoler til å delta i en anonym spørreundersøkelse. Formålet med undersøkelsen er å undersøke læreres arbeid på leksefrie skoler. Spørreundersøkelsen er frivillig, og tar ca.10 minutter. Alle opplysninger vil være anonymiserte, og all data vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

Lurer du på noe så det bare å ta kontakt med meg via ee.vik@stud.uis.no.

Tusen takk for deltagelse i prosjektet!

Med vennlig hilsen

Eline Espedokken Vik
Student ved Universitetet i Stavanger

Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelse og at mine opplysninger behandles og oppbevares frem til prosjektet er avsluttet

Ja

Personlig data

Jeg er ...

- Kvinne
 Mann
 Ønsker ikke oppgi

Hvor gammel er du?

- 20-29
 30-39
 40-49
 50-59
 60-70

Hva er din utdanning?

- Adjunkt
 Adjunkt med tilleggsutdanningse
 Lektor
 Lektor med tilleggsutdanningse
 Annet

Hvilket trinn jobber du på?

- 1-4
 5-7
 8-10

Hvor mange år har du jobbet som lærer?

- Under 2 år
 2-5 år
 6-10 år
 11-15 år
 Over 15 år

Hvor lenge har skolen du jobber på vært leksefri?

- Under 1 år
 1-2 år
 3-4 år
 5 år eller mer

FORRIGE

NESTE

Hva er en leksefri skole?

I hvilken grad er du enig i påstandene under?

	I svært stor grad	I stor grad	I noe grad	I liten grad	I svært liten grad
En leksefri skole er en skole som ikke har noe pålagt skolearbeid hjemme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevener/foresatte får tilbud om skolearbeid de kan gjøre hjemme hvis de vil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærer lager ofte egne avtaler med foresatte og elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FORRIGE

NESTE

27%

Skoleledelse

	I svært stor grad	I stor grad	I noe grad	I liten grad	I svært liten grad
I hvilken grad opplever du at ledelsen har god pedagogisk begrunnelse for å være leksefri?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad opplever du at ledelsen hjelper og støtter deg i arbeidet med å være leksefri?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor stor rolle opplever du at ledelsen har i realiseringen av en leksefri skole?

- Veldig stor rolle
- Stor rolle
- Vet ikke
- Liten rolle
- Veldig liten rolle

FORRIGE

NESTE

36%

Hjem-skole samarbeid

I hvilken grad opplever du at en leksefri skole bedrer hjem-skole samarbeidet?

- I svært stor grad
- I stor grad
- I noe grad
- I liten grad
- I svært liten grad

Ut fra din opplevelse, ca. hvor mange av ...

	Alle	Nesten alle	Ca. halvparten	Noen	Ingen
foresatte er fornøyde med å være leksefri?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
elevene er fornøyde med å være leksefri?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor enig eller uenig er du i påstanden:

Foresatte på leksefrie skoler har jevnlig kontakt med skolen angående hva de kan gjøre hjemme for å hjelpe sitt barn.

- Enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Uenig

FORRIGE

NESTE

Undervisningspraksis

På hvilken måte har det å arbeide på en leksefri skole endret din undervisningspraksis?

I hvilken grad opplever du at lærere samarbeider og deler mer med hverandre etter at skolen ble leksefri?

- I svært stor grad
- I stor grad
- I noe grad
- I liten grad
- I svært liten grad

Hvor enig eller uenig er du i påstanden:

I en leksefri skole er det lettere å tilrettelegge for tilpasset opplæring.

- Enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Uenig

Hvor ofte opplever du at elever jobber med skolearbeid hjemme?

- Daglig
- Noen ganger i uka
- Noen ganger i måneden
- Et par ganger i året
- Aldri

FORRIGE

NESTE

Motivasjon og læringsmiljø

	I svært stor grad	I stor grad	I noe grad	I liten grad	I svært liten grad
I hvilken grad opplever du at en leksefri skole øker elevenes lærelyst?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad opplever du at en leksefri skole øker elevenes trivsel?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad opplever du at en leksefri skole bidrar til å redusere stress hos elevene?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvilken grad opplever du at elevene tar ansvar for egen læring?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Har kontakten din med elever endret seg etter at du ble leksefri?

- Ja, mye bedre kontakt
 Ja, bedre kontakt
 Ingen endring
 Nei, dårligere kontakt
 Nei, mye dårligere kontakt

FORRIGE

NESTE

Overgang til leksefri skoler

Var du med når skolen gikk over til å bli en leksefri skole?

- Ja
 Nei

FORRIGE

NESTE

72%

Bare respondent som trykket Ja på spørsmålet over, fikk de spørsmålet under.

Kryss av for de kategoriene du opplevde som utfordrende i overgangen til å bli leksefri

- Lite tilgjengelig kunnskap/forskning
 Å endre undervisningsmåten
 Å tilrettelegge for elevene
 Å dekke kompetansemålene i læreplanen
 Lite føring fra ledelsen
 Lite støtte fra ledelsen
 Samarbeid med ressursvake foresatte
 Samarbeid med ressurssterke foresatte
 Annet

FORRIGE

NESTE

Fordeler og utfordringer

Hva vil du si er de største fordelene med å være leksefri?

Hva vil du si er de største utfordringene med å være leksefri?

FORRIGE

NESTE



Ditt svar er registrert!

Tusen takk for din deltakelse i prosjektet :D

FORRIGE

AVSLUTT



Vedlegg 5: Informasjonsskriv

5a) Til deltakere i intervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hva, hvorfor, hvordan – alternativ leksepraksis på leksefrie skoler”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge læreres alternative leksepraksis på leksefrie skoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke og kartlegge den alternative leksepraksisen på leksefrie skoler. Som et innlegg i leksedebatten ønskes det å komme med ny kunnskap om alternative leksepraksiser. Leksefrie skoler har tatt et standpunkt i debatten. I den forbindelse ønsker jeg å finne ut av hva det vil si å være en leksefri skole, hvorfor de har valgt å være leksefrie, og hvordan leksefrie skoler fungerer i praksis. Hva er det leksefrie skoler gjør annerledes? Intervju vil danne grunnlag for utarbeidelse av en spørreundersøkelse som vil gå ut til denne og andre leksefrie skoler.

Problemstillingen for prosjektet er; *Hva er alternativ til lekser på leksefrie skoler?*

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i pedagogikk ved instituttet for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet, der veileder Nina Helgevold er prosjektansvarlig.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt valgt til å delta i intervjudelen av studien, siden du er lærer eller jobber i ledelsen på en leksefri skole (en skole som ikke gir daglige lekser).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et digitalt intervju med varighet på ca. 45 min. Intervjuet er en samtale om hva en leksefri skole er og hvorfor skolen er leksefri. Samtalen kan også gå inn på hvordan skolen organiserer hjemmearbeid, hjem-skole samarbeidet og overgang fra lekser til leksefri skole. Under intervjuet vil det bli tatt lydopptak, og svarene vil anonymiseres under transkribering. I etterkant av intervjuet vil du få tilsendt transkripsjon av intervjuet, og ha mulighet til å komme med innspill om eventuelle endringer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. All data innsamlet fra deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Personopplysninger vil kun være tilgjengelig for masterstudenten Eline Espedokken Vik og veilederen/prosjektansvarlig Nina Helgevold ved Universitetet i Stavanger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil lydopptak lagres på et sikkert forskningsområde.
- I endelig publisering vil ikke deltakeren kunne gjenkjennes. Endelig publisering vil ha vedlagt anonymisert transkripsjon av intervju, der personopplysninger er fjernet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 11.12.2021. Personopplysninger og lydopptak slettes samme dag.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved
 - Prosjektansvarlig: Nina Helgevold
 - e-post: nina.helgevold@uis.no
 - telefon: 51833605
 - Student: Eline Espedokken Vik
 - e-post: ee.vik@stud.uis.no
 - telefon: 91725060
- Vårt personvernombud:
 - personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Eline Espedokken Vik

Nina Helgevold

Student

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Å være lærer på en leksefri skole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke skolen og læreres arbeid på leksefrie skoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke skolen og læreres arbeid på leksefrie skoler. Som et innlegg i leksedebatten ønsker jeg å komme med ny kunnskap om leksefrie skoler. Leksefrie skoler har tatt et standpunkt i debatten, og jeg ønsker i den forbindelse å finne ut av hva det vil si å være en leksefri skole, og hvordan leksefrie skoler arbeider. Hva er det leksefrie skoler gjør annerledes, og hvordan påvirker dette elevene? Intervju med rektor på en leksefri skole har dannet grunnlag for utarbeidelse av en spørreundersøkelse som går ut til lærere på flere leksefrie skoler.

Problemstillingen for prosjektet er; *Hva er en leksefri skole, og hvordan arbeider skolen og lærere på leksefrie skoler?*

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i pedagogikk ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet, der veileder Nina Helgevold er prosjektansvarlig.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt plukket ut til å delta på spørreundersøkelsen, ettersom du er lærer på en leksefri skole (en skole der elevene ikke er pålagt skolearbeid hjemme).

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i prosjektet innebærer å svare på en anonym elektronisk spørreundersøkelse med varighet på ca.10 min. Spørreundersøkelsen inneholder diverse spørsmål om hva en leksefri

skole er og ditt arbeid som lærer på en leksefri skole. Dine svar blir registrert elektronisk, og svaret blir anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen og arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Personopplysninger vil kun være tilgjengelig for masterstudenten Eline Espedokken Vik og veilederen/prosjektansvarlig Nina Helgevold ved Universitetet i Stavanger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil datamaterialet lagres på sikkert forskningsområde og en kryptert minnepinne. Deltakerne i spørreundersøkelsen vil kun identifiseres med et tall, ettersom navn ikke samles inn.
- I endelig publikasjon vil ikke deltakerne kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 11.12.2021. Alle personopplysninger blir da slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved
 - Prosjektansvarlig: Nina Helgevold
 - e-post: nina.helgevold@uis.no
 - telefon: 51833605
 - Student: Eline Espedokken Vik
 - e-post: ee.vik@stud.uis.no
 - telefon: 91725060
- Vårt personvernombud:
 - personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Eline Espedokken Vik

Nina Helgevold

Student

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hva, hvorfor, hvordan – alternativ leksepraksis på leksefrie skoler*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signerst av prosjektdeltaker, dato)