

Tonje Gartland Gåsbakk

Lekseforståelse - i et elevperspektiv

Homework understanding - in a student's perspective

Bacheloroppgave i LGU53002

Mai 2019

Tonje Gartland Gåsbygg

Lekseforståelse - i et elevperspektiv

Homework understanding - in a student's perspective

Bacheloroppgave i LGU53002
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Forord

I arbeid med denne bacheloroppgaven har jeg lært mye om lekser som tema, og hvordan jeg som framtidig lærer kan bruke lekser som et hjelpemiddel for elevenes læring, men også for å skape gode holdninger til skolen. I denne oppgaven har jeg brukt mye tid på å forstå metodelitteratur -og verktøy, da jeg valgte kvantitativ metode. Jeg har også lært mye om meg selv, både i form av arbeidsmoral og innsats, men også framtidsplaner. For meg har hele prosessen vært svært interessant og spennende, hvor jeg håper på å kunne fortsette med tilsvarende oppgaver i framtiden.

Først og fremst må jeg takke alle respondentene som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen min, og avdelingsleder på 5.-7. trinn på den utvalgte skolen for et godt samarbeid. En ekstra oppmerksomhet må også rettes mot Gustaf B. Skar, førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Denne bacheloroppgaven hadde ikke blitt slik den er i dag uten den gode hjelpen og den motiverende støtten jeg har fått fra han på et frivillig grunnlag. Jeg må også takke venner og familie for støtten. Spesielt min bestefar Per Olav Gartland som har hjulpet meg i å forstå ulike aspekter ved samfunnsvitenskapelig metode, og samboeren min for tålmodigheten under en hektisk periode. Til slutt må jeg takke min veileder Tatjana Kielland Samoilow. Hun har gjennom sine fortryggende ord og gode råd fått meg til å slappe av og stå på gjennom hele prosessen.

Tonje Gartland Gåsbakk

Sammendrag

I denne bacheloroppgaven vil jeg tydeliggjøre hvor viktig det er at forståelsen elevene har til en lekse ligger til grunn før læreren gir den ut. Oppgaven vil gi innsikt i hvordan de ulike elementene knyttet til denne forståelsen virker sammen, og hva det er som påvirker den. Lærere og lærerstudenter som leser denne bacheloroppgaven vil gjøres oppmerksomme på hvordan en kan tilrettelegge for at elevene skal kunne forstå hensikten, viktigheten og innholdet av leksene bedre, men også hvordan denne forståelsen henger sammen med holdningene deres til norskfaget. Problemstillingen for denne bacheloroppgaven er derfor: *hva påvirker elevenes forståelse av en lekse?*. Forskning på lekser generelt og forskning på elevperspektivet på lekser vil legges frem, samt teori om lekser hentet fra *Lekser og leksehjelp – på skolen og hjemme* av Gustafsson & Sevje (2012). Her kommer forståelsen fram som et nøkkelement. Deretter vil metodevalg og statistiske teknikker forklares og utdypes, hvor analysen viser til den deskriptive statistikken, samt ulike enveis variansanalyser og korrelasjonsanalyser. Disse analysene finner at læreren kan påvirke elevenes innstilling til faget og deres forståelse av en lekse. Forståelsen elevene har til leksen kan også påvirkes av elevenes egen innstilling til norskfaget. Til slutt blir det sett at elevenes forståelse av leksene og deres innstilling til faget, avhenger av hvilket trinn de går i. Funnene vil til slutt diskuteres hver for seg, før jeg diskuterer alle funnene opp mot hverandre. I diskusjonen vil jeg også trekke fram andre faktorer som kan være med å påvirke de funnene jeg har.

Abstract

In this Bachelor Thesis, I will shed light on the importance of students understanding of a homework before the teacher hands it out. The Thesis will give insight on the different elements that are related to their understanding of the homework, and what elements affect it. Teachers and student teachers that read this Bachelor Thesis will be made aware of how one can facilitate the meaning of their homework, and the understanding of them, and how this understanding interrelate with their mindset and approach in the Norwegian subject. The thesis statement of this Bachelor is: *what affects the students understanding of homework?* Research on homework generally and research on the student perspective of homework will be discussed, along with theory about homework from *Lekser og leksehjelp – på skolen og hjemme* by Gustafsson & Sevje (2012). Here, the *understanding* will be the key element. Secondly, the choice of method and statistical techniques will be explained and elaborated on, where the analysis will explain the descriptive statistic, while different one-way variance analysis and correlation analysis. These analysis show that the teacher may affect the student's attitudes towards the subject, and their understanding of homework. The student's attitudes towards the subject will also affect their understanding of the homework. Lastly, it proves that the student's attitude towards homework and the subject itself depends on what grade they are. The findings will be discussed individually before I discuss all the findings against one another. In the discussion, I will also present different factors that may affect these findings.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
1. Innledning	5
1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og begrepsforklaring	6
2. Teori	6
2.1 Litt om forskning og teori om lekser.....	7
2.2 Hva er lekser?	7
2.3 Forståelse av lekser	7
2.4 Forskning på lekser	8
2.5 Forskning på elevenes oppfattelse av lekser.....	9
3. Metode	10
3.1 Framgangsmåte	10
3.2 Utvalget.....	10
3.3 Spørreskjemaene	11
3.3.1 Det åpne spørsmålet.....	12
3.3.2 Et kritisk blikk på spørreskjemaene	12
3.4 – Dataanalyser	13
3.4.1 Deskriptiv statistikk.....	13
3.4.2 Enveis variansanalyse (ANOVA).....	14
3.4.3 Korrelasjonsanalyse	14
3.5 Validitet og reliabilitet.....	15
3.6 Etske forhold.....	16
3.7 Veiledning for lesing av analysen	16
4. Analyse	17
4.1 Deskriptiv statistikk.....	17
4.2 Lærereffekt	19
4.3 En sammenligning av lærernes svar og elevenes forståelse	19
4.3.1 «Leksen var relevant for undervisningen»	20
4.3.2 «Leksen var gjennomgått med elevene på forhånd»	20
4.3.3 «Leksen tok hensyn til faglig nivå» og «jeg fikk inntrykk av at elevene forstod leksen»	21
4.4 Korrelasjonsanalyse	22
4.5 Trinneffekt.....	23
5. Diskusjon	23
5.1 Forståelsen av en lekse.....	23
5.2 Læreren	24
5.3 Elevenes innstilling til faget	25
5.4 Trinneffekt.....	26
5.5 Hva påvirker elevenes forståelse av en lekse?	26
5.6 Styrker og svakheter med egen forskning, og framtidig forskning	27
6. Oppsummering og konklusjon	28
7. Litteraturliste	29
Vedlegg	31

1. Innledning

I denne bacheloroppgaven skal jeg skrive om et tema som har vært i debatt lenge, nemlig lekser. Lekser er en gammel tradisjon i norsk skole, og siden alle har vært gjennom grunnskolen har alle en formening om lekser. Leksefri skole eller ikke? Politikere har ulike meninger, lærere, foreldre og elever har ulike meninger, men også skoler kan finne seg uenige i leksedebatten. Leksedebatten er omfattende, og argumentene for eller mot bygger på mange ulike aspekter. Argumentene bygger vanligvis på tidligere forskning og egne erfaringer, og oppstår i uenighet knyttet til læringsutbytte av lekser, leksenes innhold, leksehjelp, elevenes fritid og hvorvidt lekser kan føre til stress, depresjon og angst. I april 2019 vil Arbeiderpartiet diskutere et forslag om hvorvidt skolelekser skal erstatte hjemmelekser, eller om det burde innføres en nasjonal veiledning for lekser (Arbeiderpartiet, 2019). Rødt (2019) ønsker leksefri skole. De argumenterer mot at lekser stjeler ungdommers fritid, og at leksene ikke fører til læring, men sosial reproduksjon. Både Fremskrittspartiet (2019) og Senterpartiet (2019) mener at lekser er et pedagogisk virkemiddel, hvor de enkelte skolene og lærerne bør foreta skjønn om lekser skal gis eller ikke. Unge Høyre (2019) er for lekser i skolen, fordi de mener lekser fører til økt kunnskap. Selv opplever jeg svært ulik leksepraksis fra både skole til skole, men også mellom lærere på den samme skolen. Derfor er min hypotese at mange lærere gir lekser på grunn av tradisjon, og at elevene derfor ikke forstår hensikten med dem. Jeg tror også at læreren kan påvirke elevenes forståelse, slik at lekser blir en god ressurs for elevenes læring. Hypotesen min tar utgangspunkt i et utsagn jeg har hørt gjennom min egen skolegang, men også i samarbeid med lærere i praksis og som vikar: "ofte gir jeg lekser, bare for å gi lekser". Jeg finner det problematisk at det er blitt utført lite og grundig forskning på lekser i Norge, men også at den lekseforskningen som er blitt utført, hovedsakelig er knyttet til læringsutbytte av lekser. Personlig mener jeg at før en vurdering tas om lekser gir økt læringsutbytte eller ikke, behøver elevene å forstå hvorfor leksene blir gitt, og hvorfor det er viktig at de gjør dem. Det er også problematisk at lite av forskningen kommer fra elevperspektivet og deres opplevelse av lekser, siden det nettopp er deres opplevelser som vil kunne fortelle oss hvordan leksepraksisen i skolen i dag kan forbedres. Formålet med denne bacheloroppgaven er derfor å dykke dypere i hvordan elevene opplever leksene de får, og se på hva som påvirker deres forståelse av lekser. Oppgaven vil kunne styrke min egen kunnskap om lekser og leksepraksis i framtiden som grunnskolelærer, og gi kunnskapsgrunnlag som er interessant for flere.

1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og begrepsforklaring

Ut ifra innledningen, min egen bakgrunn og engasjement for tema, blir problemstillingen for oppgaven:

Hva påvirker elevenes forståelse av en lekse?

For å kunne svare på problemstillingen, har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som vil kunne hjelpe meg på veien:

1. Er det en lærereffekt på elevens innstilling til faget og deres forståelse av leksen?
2. Kan man se en sammenheng mellom elevenes innstilling til faget og deres forståelse av leksen?
3. Er det en trinneffekt på elevenes innstilling til faget og deres forståelse av leksen?

Disse forskningsspørsmålene er valgt på bakgrunn av dataen jeg har. På bakgrunn av forskningsspørsmålene og oppgavens omfang, vil derfor oppgaven avgrenses til å hovedsakelig se på om lærerne i seg selv, elevenes innstilling til norskfaget og trinnet elevene går i kan påvirke elevenes forståelse av en lekse.

Begrepsforklaring:

- Forståelse av leksen: I denne oppgaven blir forståelse av leksen brukt som et samlebegrep som dekker all forståelse elevene har til en lekse. Det innebærer forståelsen av innholdet til leksen, forståelsen av hensikten med leksen og forståelsen av viktigheten med leksen.
- Lærereffekt: I denne oppgaven vil lærereffekt bety at læreren har en effekt på elevenes forståelse av en lekse, og deres innstilling til norskfaget.
- Trinneffekt: I denne oppgaven er trinneffekt et uttrykk for at elevene endret forståelse til leksen og deres innstilling til norskfaget i avhengighet av hvilket trinn de var på.

2. Teori

I denne delen vil teorigrunnlaget presenteres. Først vil jeg problematisere forskning og teori tilknyttet lekser i dag. Deretter vil jeg definere hva lekser er, før jeg legger fram teori om forståelse av lekser. Denne teorien er hovedsakelig hentet fra *Lekser og Leksehjelp – på skolen og hjemme* av Gustafsson & Sevje (2012). Til slutt presenterer jeg sentral forskning tilknyttet tema, hvor forskning av Cooper, Robinson & Patall (2006), Trautwein, Niggli, Schnyder, Ludtke, & Luedtke (2009), Pamela Warton (1997 & 2001) og Chen & Stevenson (1989) blir prioritert. Forskningen jeg har funnet tilknyttet elevenes opplevelse av lekser er noe gammelt. Dette kommer av at jeg ikke har funnet

nyere forskning på dette når jeg har søkt etter forskning på Oria sin database og Google Scholar, samt lett i forskningsoversikter på utdanningsdirektoratet og litteraturlister på nyere forskning av lekser. Både teori og forskning brukes i denne oppgaven til å drøfte funnene som fremkommer. Noe av teorien og forskningen er derimot ment for å ramme inn studien, og for å kunne peke på hvor studien står i forhold til det vi vet om temaet fra før.

2.1 Litt om forskning og teori om lekser

Når jeg dykker dypere inn og ser på hva leksedebattens argumenter bygger på er det ofte på egne erfaringer. Det er også noe forskning som blir referert til på alt fra forum til utdanningsdirektoratets sider. Lekseforskerne Jan Olof Hellsten (1997) og Ingrid Westlund (2004) undres over hvordan det kan være så lite forskning på akkurat lekser når engasjementet er så stort (s.31). Max Strandberg (2013) bekrefter dette, og påpeker at mye av den forskningen som er gjort tilknyttet lekser går på om det finnes en sammenheng mellom lekser og forbedrende skolerresultater. Likevel ifølge Strandberg (2013) finner ikke lekseforskerne en klar sammenheng mellom disse faktorene (s. 18). Hellsten (1997) påpeker at en må være forsiktig når en refererer til lekseforskning, da han finner en del usikkerhet i forskningen (s. 210). Han oppsummerer videre at det kritikkverdige i mye av tidligere dominerende lekseforskning er at "hemarbetets effekter eller brist på effekter undersöks utan att läxans innehåll, struktur, omfång, bakgrund, sammanhang problematiseras" (s. 210). Videre finnes også lite teori om lekser.

2.2 Hva er lekser?

Det er flere ulike måter å definere hva en lekse er. Det vanligste er å definere lekser som en type oppgave elevene i hovedsak skal gjøre hjemme, utenfor den ordinære undervisningen. Ifølge Max Strandberg (2013) forandres definisjonen av hva en lekse er i takt med at arbeidet i skolen forandres (s. 17). I senere tid har lekser blitt definert som "any task assigned by schoolteachers intended for students to carry out during nonschool hours" (Cooper et al., 2006, s. 1). Det er læreren som velger ut leksen som elevene må utføre til en satt tidsfrist. Disse leksene er stoff ofte knyttet til tema for undervisningen.

2.3 Forståelse av lekser

Forståelse er et nøkkelement i skolen, og er særdeles viktig i arbeid med lekser. Det er viktig at det elevene skal lære oppleves som meningsfullt for dem (Gustafson & Sevje, 2012, s. 14). "Nästan all inläring rymmer element av förståelse, och i arbetet med att skapa förståelse och sammanhang har läraren en central roll" (Skolverket, 2014, s. 19). Risikoen er stor for at en feiloppfatning og innlæring

av leksen er stor om leksen ikke forberedes og forklares godt av læreren. Elevene må se formålet og meningen i arbeidet for at leksen skal være optimal for læringsutbytte (Skolverket, 2014, s.17). Tidligere har fokuset rundt lekser vært på å gi elevene mye lekser, og tenkt sammenheng mellom tid brukt på lekser og kunnskapsutvikling. Gustafsson og Sevje (2012) påstår at «en god lekse skal gi elevene et godt læringsutbytte» (s. 8). For at elevene skal oppleve det gode læringsutbyttet av leksene, er det essensielt at læreren legger til rette for forståelsen av leksen. For at leksen skal kunne gjøre dette for elevene, må den derfor være tilpasset elevenes forutsetninger. Elevene skal være i stand og villig til å møte de utfordringene leksen gir, derfor må innholdet i leksen være tilrettelagt, samtidig som den følges opp. Leksene skal også være tilpasset elevene slik at de kan motivere seg selv til å gjennomføre dem. Lærerne bør også ta hensyn til elevenes interesser, læringsstiler og intelligenser (Gustafson & Sevje, 2012, s. 8). For et godt læringsutbytte må leksene også ha tydelige mål. Siden læreren ikke er tilgjengelig når elevene gjennomfører leksen, er det derfor særdeles viktig at elevene vet helt konkret hva de skal lære, og forstår hvorfor de skal lære det (Gustafson & Sevje, 2012, s. 8). Læreren skal også synliggjøre hvordan stoffet elevene har hatt i lekse henger sammen med det elevene kan fra før av, men også hvorfor stoffet er viktig å lære seg med tanke på hva som skal læres og jobbes med i undervisning senere (Gustafson & Sevje, 2012, s. 9). Helt til slutt poengterer Gustafson & Sevje (2012) viktigheten av at leksene skal være modellert av læreren på forhånd for et godt læringsutbytte av dem. Elevene skal forstå hvordan de skal jobbe med leksene sine (s.11). Siden lekser er hjemmearbeid er det særdeles viktig at leksene blir forstått. Forståelsen er selve nøkkelen til at elevene skal oppleve mestring og læringsutbytte av leksene, og se viktigheten av at de gjennomføres.

2.4 Forskning på lekser

Utdanningsdirektoratet, utdanningsnytt, og artikler støtter seg på vanligvis på Harris Cooper sin lekseforskning. Forskningen til Cooper et. al (2006) ser på læringsutbytte elevene får av lekser. I artikkelen *Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003* finner Cooper et. al at alle studier som undersøker sammenhengen mellom lekser og forbedrende skoleprestasjoner har mangler og design feil. Likevel mente de at noen analyser i studiene var pålitelige nok til å vise at lekser har en positiv påvirkning på oppnåelse av skoleprestasjoner. I følge Cooper et. al (2006) er lekseforskningen lite utforsket. Det kommer av at den er svært kompleks, som gjør det vanskelig å påvise generelle oppfatninger for alle elever (s. 3). Videre i artikkelen tar ingen av studiene elevenes forståelse til leksene i betraktning før de sjekker læringseffekten av dem.

En senere studie av Trautwein et. al (2009) undersøker forskjeller på leksene, og hvordan lærernes leksepraksis henger sammen med elevenes innsats til leksearbeid, følelser og prestasjon på ungdomsskolen. De mener at leksene vil sannsynlig være mest effektiv om elevene er motiverte til å investere innsats i å fullføre oppgaven, og om de ikke opplever negative følelser når de gjennomfører leksene (s.177). De finner i sin studie at det er en liten lærereffekt på elevenes innsats til leksene, følelser til lekser og prestasjon (s. 184). De fant også at elevene som opplevde selvstendighet i leksearbeidet ble mer motiverte enn elevene som fikk kontrollerte repetisjonslekser (s. 186).

2.5 Forskning på elevenes oppfattelse av lekser

Ifølge Pamela Warton (2001) er forskning på lekser oftest tilknyttet voksenperspektivet, hvor elevenes oppfatninger, ideer og forståelse av lekser ikke er like kjent innenfor lekseforskningen. I hennes forskningsrapport viser hun tydelig fram mangelen på systematiske undersøkelser på elevperspektivet. I 1997 gjennomførte Warton selv en undersøkelse for å se på elevenes forståelse av hensikten med lekser. Få elever klarte å reflektere seg til hensikten med lekser, som lære seg å bli ansvarlige eller forbedre studieteknikk, planlegging og strukturering av en oppgave. Elevene på 6. trinn i undersøkelsen mente de var for å repetere. Videre skriver Warton (1997) at elevene må gjøres bevisste ovenfor hvorfor leksene skal gjøres, og hvorfor det er deres ansvar. På den måten kan elevene se nytteverdien av lekser. I undersøkelsen ble tre fjerdedeler av elevene å endre svarene sine til å forstå deres eget ansvar i forbindelse med leksene etter å ha blitt bevisstgjorte. For at elevene skal kunne forstå viktigheten av leksene, må lærerne sikre at lekser skal nytes og verdsettes, og bevege seg mot at lekser skal være en mulighet for å oppmuntre til sømløs læring på kryss og tvers av skolen og hjemmet (Warton, 2001). En undersøkelse gjennomført av Chen & Stevenson (1989) viste at elevene som mislikte lekser, mislikte de ikke fordi lekser tok for mye tid, eller fordi foreldrene ønsket at de skulle gjøre dem. Chen & Stevenson (1989) så i sin forskning at det var en tydelig sammenheng mellom elevenes følelser knyttet til skolen generelt og leksene. De elevene som hadde negative holdninger til lekser, var også de som var negative til skolen, og vice versa. Ifølge Warton (2001) vil lekser virke mot sin hensikt om det ønskede resultatet var langsiktig akademiske konsekvenser for å øke elevenes motivasjon og positive holdninger i skolen.

Tidligere lekseforskning vektlegger å forske på en årsakssammenheng mellom lekser og oppnåelse. Det er blant studiene en svært kompleks oppgave, og vanskelig å påvise. Elevperspektivet har fått lite fokus. Likevel er det noe forskning som har undersøkt elevenes forståelse, følelser og holdninger knyttet til lekser. Disse forskerne finner sammenhenger med elevenes holdninger, følelser og forståelse, og leksene deres.

3. Metode

I denne delen vil jeg presentere og reflektere rundt valgt metode for innsamling av empiri, og vise til hvordan jeg har valgt å analysere dataen.

3.1 Framgangsmåte

For å kunne utforske hvordan elever oppfattet en lekse, valgte jeg å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse. Kvantitativ metode ble valgt for å kunne se hvordan hele klasser forholdte seg til en lekse. Dette ønsket jeg for å sikre at jeg fikk med meg hele variasjonen innad i en klasse. Jeg ønsket også å se elevene i klassene opp mot lærerne deres, men også klasser opp mot hverandre og trinn på den samme skolen opp mot hverandre. Denne metoden ville gi meg innsikt i hva som påvirker elevenes forståelse av en lekse, med vekt på om læreren, elevenes innstilling til faget eller trinn kunne påvirke. Kvantitative framgangsmåter brukes vanligvis når vi ønsker å belyse spørsmål om hvordan fordelinger samvarierer, når data skal bearbeides og analyseres statistisk (Nilsen & Wasenden, 2005, s. 14). Kvantitativ metode ble også mer interessant for meg å velge etter å ha lest en god del forskning. Tidligere er det gjennomført svært lite kvantitativ forskning som ser på elevperspektivet tilknyttet en lekse.

3.2 Utvalget

Målgruppen for undersøkelsen er elever på mellomtrinnet i Norge. Denne målgruppen betegnes som populasjonen. Det vil være umulig og lite hensiktsmessig å ha med hele populasjonen, derfor ble et utvalg tatt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 123). Utvalget består av totalt 197 elever som har deltatt i spørreundersøkelsen, fordelt på tvers av 11 klasser og 5., 6., og 7. trinn på en skole. Disse 197 elevene er også knyttet opp mot deres norsklærere som også har deltatt i undersøkelsen. Til sammen er det 7 lærere, hvor fire av disse lærerne har to klasser og de andre tre har en klasse hver. Med dette materialet fikk jeg muligheten til å sammenligne innad på en skole, på tvers av trinn og lærere. Utvalget er stort nok til å kunne svare på forskningsspørsmålene. Rett før undersøkelsen skulle gjennomføres fikk jeg informasjon om at den aktuelle skolen var med i et prøveprosjekt om å bli en leksefri skole. Heldigvis for datainnsamlingen var ingen av de utvalgte klassene med i dette prosjektet enda, men skolen hadde en tydelig holdning til debatten om leksefri skole. Det gjorde utvalget enda mer spennende for oppgaven.

3.3 Spørreskjemaene

For å samle inn kvantitative data valgte jeg å gjøre det ved hjelp av to spørreskjemaer, en til elevene og en til lærerne. Hvor gode spørreskjemaene var, bestemte hvor gode analysene ble i etterkant (Eikemo & Clausen, 2012, s. 15). Først kartlegger spørreskjemaet hvilke elever som faktisk gjorde den siste leksen sin. Elevene som ikke gjorde leksen er tatt ut fra undersøkelsen, fordi disse elevene ikke kunne gi meg svar på påstandene. I mine spørreskjema har jeg valgt å strukturere med lukkede spørsmål i en Likert-skala med 6 kategorier, kombinert med ett åpent spørsmål. En Likert-skala er en graderingskala. Den måler svarene ut ifra hvor enige eller uenige respondentene er til de ulike påstandene. Her har jeg alternativer fra helt uenig til helt enig, hvor jeg har utelatt respondentenes mulighet til å svare *vet ikke*. Dette er valgt for å sikre at respondentene ikke tar det letteste utvalget å svare *vet ikke* av latskap. I spørreskjemaet har jeg med 7 påstander til elevene som er knyttet til temaet, hvor resten er bakgrunns spørsmål som definerer hvilken klasse og hvilket trinn elevene går i. Påstandene elevene skulle svare på var:

1. Jeg liker norskfaget.
2. Jeg gjør alltid leksene mine.
3. Jeg forstod den siste norskeleksen min.
4. Leksen var lett.
5. Jeg følte leksen var viktig.
6. Jeg forstod hvorfor jeg fikk leksen av læreren min.
7. Læreren min sjekket norskeleksen min på skolen etterpå.

Spørreskjemaet til lærerne er bygd opp på samme måte med bakgrunns spørsmål for å kunne knytte lærerne opp mot klassene. Påstandene jeg ba lærerne svare på var:

1. Leksen var relevant for undervisningen.
2. Leksen var godt planlagt.
3. Leksen tok hensyn til faglig nivå.
4. Leksen var gjennomgått med elevene på forhånd.
5. Jeg fikk inntrykk av at elevene forstod leksen.
6. Leksen ble brukt i undervisning senere.

Når jeg gikk rundt og samlet inn besvarelsene var jeg konsekvent med å ikke skulle forklare mye rundt spørreskjemaet på forhånd, fordi jeg ikke ønsket å påvirke respondentene. Konsekvensene av dette var at jeg dermed ikke kan være helt sikker på at elevenes og lærernes forståelse av påstandene er lik min egen forståelse av dem. Jeg presiserte kun at spørreundersøkelsen var knyttet

til deres siste norsklekse. Jeg samlet også inn alle besvarelsen på torsdag og fredag for å sikre meg at de fleste hadde gjort leksene sine.

3.3.1 Det åpne spørsmålet

I spørreskjema valgte jeg å la ett spørsmål være åpent, som lød ”hva slags norsklekse fikk du sist? Beskriv tema og type lekse.” Dette gjorde jeg for å se hvilken lekse de baserte svarene sine på, men også for at jeg skulle se at læreren og elevene tenkte på den samme lekse når de avga svar på spørreskjema. Informasjonen knyttet til hvilke lekser elevene fikk var verdifull. Det viste seg at på denne skolen jobbet lærerne i team, og elevene fikk den samme lekse ut ifra hvilket trinn de var tilknyttet. Da kunne jeg analysere om det fantes forskjeller mellom de ulike trinnene. Elevene på 5. trinn fikk en lekse om substantiv, hvor de skulle skrive en tekst. De fikk også muligheten til å velge mellom ulike temaer de kunne skrive om. 6. trinn fikk en muntlig lekse, hvor de skulle lære seg å telle til ti på nord-samisk. 7. trinn jobbet med litterære virkemidler og oppgaver tilknyttet det fra læreboka.

3.3.2 Et kritisk blikk på spørreskjemaene

Påstandene elevene fikk i oppgave å svare på var fullt forståelig for meg. I ettertid har jeg reflektert mer rundt formulering og valg av påstander som ble med. Det kan være vanskelig for elevene å reflektere rundt påstanden «jeg følte lekse var viktig». En skal derfor ha elevenes barnslige oppfattelse av hva som er viktig i bakhode. Likevel skal man ikke undervurdere elevenes evne til å reflektere når situasjonen er seriøs. Påstanden «jeg forstod lekse» kan være vanskelig for meg å vurdere selv om elevene svarer oppriktig, fordi det ikke er helt sikkert at de forstår påstanden på samme måte som meg. Min oppfattelse av denne påstanden, er at innholdet i lekse var forstått. Elevene kan også lett misforstå innholdet i en lekse, derfor blir elevenes svar kontrollert med hvordan lærerne oppfattet forståelsen deres. Jeg har valgt å ikke bruke påstanden «læreren min sjekket norskleksen min på skolen etterpå» i den analytiske statistikken siden svært mange elever utrykte at de ikke forstod hva eller hvordan de skulle svare på den. Det ble av den grunn stor variasjon innad i klassene. Det gjør at jeg ikke ønsker å støtte meg på resultatene som ville komme av påstanden. Misforståelsen kunne også komme av at påstanden også hadde en likert-skala, hvor elevene kanskje forventet å svare enten ja eller nei på denne påstanden. Dette er noe jeg burde ha sett når pilottesten ble gjennomført, slik at jeg kunne ha endret formuleringen av påstanden til noe mer forståelig for elevene. Noen av disse påstandene blir heller ikke særlig vektlagt i oppgaven da jeg var mest interessert i forståelsen elevene hadde av en lekse. Dermed blir også påstanden «lekse var

lett» å falle bort på grunn av oppgavens omfang. Noen av påstandene lærerne svarte på blir også utelukket i oppgaven.

3.4 – Dataanalyser

Jeg valgte å analysere dataen i SPSS. SPSS er et statistisk datahåndtering og dataanalyseverktøy. I SPSS kodet jeg svarene fra Likert-skalaen til:

Helt uenig = 1

Nokså uenig = 2

Litt uenig = 3

Litt enig = 4

Nokså enig = 5

Helt enig = 6

Disse tallene 1 – 6, ble verdiene jeg brukte for å kunne analysere alle svarene jeg fikk fra spørreundersøkelsen. Disse verdiene ble brukt for å enkelt kunne måle svarene opp mot hverandre, og få en indikator på hvordan de ulike klassene, trinnene og lærerne forholdte seg gjennomsnittlig til de ulike påstandene. Bakgrunnsspørsmålene *klasse, trinn og lærer* ble brukt for å kunne se på hvordan uavhengige variabler (påstandene) ble påvirket av de avhengige variablene (bakgrunnsspørsmålene). Altså hvordan påstandene ble påvirket av hvilken klasse, hvilket trinn og hvilken lærer elevene hadde. Avhengige variabler er den variabelen en vil forklare variasjonen i, med andre ord kalt effektvariabel. Uavhengige variabler kalles for forklaringsvariabler (Ringdal, 2007).

3.4.1 Deskriptiv statistikk

I første del av analysen har jeg valgt å presentere empirien gjennom deskriptiv statistikk, for en tydelig oversikt over all data som er blitt samlet inn. Deskriptiv statistikk er grunnleggende statistisk analyse, som i denne oppgaven presenterer en middelvei, og ser på spredningen til dataen. Min studie referer til forholdstallsnivå, og derfor vil dataen presenteres gjennom antall respondenter (n), gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) (Grønmo, 2004, s. 282). Standardavviket viser det gjennomsnittlige avviket fra M . Standardavviket brukes til å beskrive fordelingen av n , og vil i denne analysen beskrive hvor enige elevene var med hverandre for hver enkelt variabel. I tabellene som blir fremvist i løpende tekst har jeg kun med gjennomsnitt og standardavvik, men jeg kommer kun til å rapportere standardavviket og ikke gå særlig inn på hva det viser i analysen. Variablene gjengir påstandene i undersøkelsen, mens verdiene er tallene som representerer svarene enhetene ga på påstandene.

3.4.2 Enveis variansanalyse (ANOVA)

I andre del av analysen ble det foretatt signifikanstester ved bruk av enveis variansanalyse (Analysis of variance, ANOVA) i SPSS. Signifikanstester er en form for analytisk statistikk som har til formål å avklare om de verdiene beregnet for utvalget også kan være gyldig for populasjonen (Befring, 2012, s. 166). Denne analysen ble gjort for å svare på forskningsspørsmålene om det kunne være sammenhenger mellom elevenes innstilling til faget og forståelsen deres til en lekse, med hvilken lærer og hvilket trinn de gikk i. Dette for å finne ut om elevenes innstilling og forståelse kunne skyldes en lærereffekt og/eller en trinneffekt. Altså om de kunne bli påvirket av lærer, og om elevene endret holdning til påstandene i avhengighet av hvilket trinn de var på.

Variansanalysen (ANOVA) sammenligner gjennomsnitt i populasjoner. En enveis variansanalyse gjør det mulig å teste hypoteser om forskjeller mellom flere enn to gruppegjennomsnitt samtidig (Ringdal, 2007, s. 351). Utvalget mitt fra populasjonen er begrenset til 197 elever. Siden utvalget er begrenset vil det være statistiske variasjoner mellom utvalg og populasjon. For å se på effekter av lærere og skoleklassetrinn, så deles besvarelsene inn i grupper. For å sjekke om det er en lærereffekt, deles de 197 besvarelsene inn i tre grupper, altså de tre ulike trinnene. For å studere lærereffekt deles de 197 besvarelsene inn i 7 grupper, som svarer til de ulike lærerne. For hver av disse gruppene, blir det utført en hypoteseprøving. Nullhypotesen H_0 er at gjennomsnittet for populasjonen er lik i alle gruppene, mens hypotesen H_1 går ut på at det er minst to gruppegjennomsnitt som er signifikant ulike. Ved gjennomføring av disse hypotesetestene ble det kun sett på p-verdiene som kommer ut av tabellene. Tradisjonelt settes ofte p-verdien til 0.05, som vil si at hvis $p < .05$ så skal H_0 forkastes. Når H_0 forkastes på 5% nivået, forteller det oss at det er 5% sannsynlighet for at H_0 fortsatt er gyldig selv om den forkastes. Dette forteller oss at sannsynligheten er liten for at det er ingen sammenheng mellom variablene som blir målt. Disse analysene vil vise om det er en statistisk signifikant forskjell mellom klassegruppene til de ulike lærerne, og mellom de tre trinnene. Dette ville fortelle oss om forskjellen skyldtes lærerne eller ikke, eller om det skyldtes trinnet. Om p-verdien var mindre enn 0.05, vil det være en lærereffekt eller en trinneffekt på den utvalgte påstanden.

3.4.3 Korrelasjonsanalyse

En korrelasjon i statistikken betyr at det er sammenheng mellom to variabler (Ringdal, 2007, s. 299). I denne oppgaven bruker jeg korrelasjonsanalyse for å se om det er sammenheng mellom påstandene, og for å svare på forskningsspørsmålet «kan man se en sammenheng mellom elevenes innstilling til

faget og deres forståelse av lekser?». Siden variablene blir målt i forholdstallsnivå er det naturlig å følge Spearman's (rang)korrelasjonskoeffisient, forkortet til Spearmans rho. Spearmans rho ble utviklet for å måle korrelasjon mellom to rangvariabler, og se om det er statistisk avhengighet mellom rangeringen av to variabler (Ringdal, 2007, s. 308). Sammenhengen er sterkere, hvis spredningen til variablene er tilnærmet lik. Altså spredningen rundt gjennomsnittet. For å kunne måle tallene som kommer ut av en korrelasjonsanalyse, ser man på korrelasjonskoeffisient som kan variere mellom -1 og +1. Denne koeffisienten måler sammenhengens styrke og retningen på korrelasjonen (Ringdal, 2007, s. 301). Ifølge Pallant (2010) vil en svak korrelasjon variere fra rho=.10 til .29. En medium korrelasjon vil variere fra rho=.30 til .49, og en sterk korrelasjon vil variere fra rho=.50 til 1.0. En positiv korrelasjon forteller oss at variablene sammenfaller med hverandre, mens en negativ korrelasjon viser at hvis den ene variabel har en høy verdi, har den andre en lav verdi.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet går på hvor relevant og hvor godt dataene representerer fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Den vanligste måten å sjekke om en studie er valid er ved å gjøre en face-validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Da sjekkes utvalgets relevans for studien med fornuft. På bakgrunn av en slik face-validitet er dataen relevant da problemstillingen ser på hva som påvirker elevenes forståelse av en lekse, og respondentene er elever fra 5. – 7. trinn med lærerne deres. Studien vektlegger elevperspektivet, men støtter seg på voksenperspektivet for høyere validitet.

Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om hvor nøyaktig undersøkelsens data er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I denne undersøkelsen ble spørreskjema benyttet for å finne ut av hva som påvirker elevenes forståelse av en lekse, og det var barn som ble bedt om å svare på det. Når dataene analyseres, må det tas i betraktning at hvordan elevene svarer på spørreskjemaet kan påvirkes av flere ting. De kan misforstå og tolke påstandene på en annen måte enn meg, svare ut fra hva de selv opplever at forventes av dem, svare uten å ha tenkt gjennom påstandene, eller kanskje svare ut fra hva som er «kult», men anonymiteten gjør dataene tryggere å stole på. Før innsamling av empiri begynte, ble det gjennomført en pilottest. Pilottesten ville vise meg om skjemaet og utvalget ville fungere sammen, og gi meg en indikasjon på om undersøkelsen ville bli vellykket eller ikke (Eikemo & Clausen, 2012, s. 42). Derfor utførte jeg pilottesten i 5. klasse på min egen barneskole. Jeg sendte begge spørreskjemaene på mail til læreren i klassen, og ønsket spesifikk tilbakemelding på feilskrivinger, vanskelige ord, om både lærer og elevene forstod spørsmålene og eventuelle andre tilbakemeldinger. Tilbakemeldingen var stort sett bra, og det foregikk kun endringer i feilskrivinger på

spørreskjemaet. Pilottesten ga undersøkelsen høyere reliabilitet, da det på forhånd ble sjekket om spørsmålene var å forstå for elevene.

Reliabiliteten ble i denne studien testet ved å gjennomføre en Chronbachs alfa som tester hvor sterk statistisk sammenheng det er mellom alle spørsmålene. En slik test gir høyere reliabilitet jo flere spørsmål som testes, og i denne undersøkelsen er det bare 7 spørsmål som representerer analysene. Studien har høy reliabilitet hvis alfa er over 0,70 (Ringdal, 2007, s. 87).

Reliabilitet statistikk	
Cronbachs alfa	N av utvalg
,713	7

Chronbachs alfa testen viste høy reliabilitet $\alpha = .713$, $n = 7$. Denne testen gir studien høy reliabilitet, og analysene blir på bakgrunn av testen tryggere å stole på.

3.6 Etske forhold

Å delta i studiet var selvsagt helt frivillig, og anonymt. Fordi det ble sendt ut et såkalt negativt samtykke til alle foreldre til elevene fra 5.- 7. trinn på den aktuelle skolen i forveien av undersøkelsen, samsvarte spørreundersøkelsen til den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humanorias forskningsetiske retningslinjer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Spørreundersøkelsen var anonym, og det ble på forhånd tydeliggjort for foreldre, elever og lærere. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) er spørreundersøkelsen anonym og trenger ikke å meldes, om det ikke er mulig å direkte eller indirekte å identifisere enkeltpersoner (s.43). Det viste seg at dominoeffekten sto sterkt i enkelte klasser når enkeltelever ikke ønsket å delta i spørreundersøkelsen. Dette kom på grunn av at frivilligheten måtte gjøres tydelig før elevene kunne delta. Dermed ble datamaterialet av ulik størrelse i de ulike klassene.

3.7 Veiledning for lesing av analysen

I analysekapittelet viser jeg til de ulike statistiske analysene jeg har beskrevet i metodekapittelet. Disse er delt opp i underkapitler slik som i metoden. For hver statistiske analyse blir det vist til en tabell. Tabellene skal være til hjelp for å svare på forskningsspørsmålene. Noen ganger vil tabellene vise mer enn nødvendig, derfor rapporteres kun det som er nødvendig for å kunne svare på forskningsspørsmålene. Først vil en tabell presenteres. Deretter vil de første setningene beskrive hva tabellen viser. Etter det rapporteres tall som viser til det jeg mener er relevante funn. Til slutt oppsummerer jeg hva analysen har funnet ut av. Både tabeller og rapportering er tilpasset APA-stil.

Først presenteres en deskriptiv statistisk oversikt som viser gjennomsnittet og standardavviket for alle 197 elevene samlet, men også fordelt på trinn og alle klassene. Korrelasjonstabellene viser kun tallet som representerer korrelasjonen, om det er statistisk signifikans er de markert med to stjerner. Notatet under beskriver også dette. I tabellene som kommer ut av ANOVA vil det kun være hensiktsmessig å lese p-verdien, som viser om det er statistisk signifikans eller ikke. Notatet under kan leses for å se hvor mange respondenter analysen baseres på, og hvor liten p-verdien må være for at det skal være statistisk signifikans.

4. Analyse

I denne delen vil jeg først presentere det samlede datamaterialet gjennom en deskriptiv analyse, der jeg avgrenser til å presentere de tallene jeg opplevde som mest interessante. Videre blir det foretatt en enveis variansanalyse for å se om det er en lærereffekt på elevenes innstilling til faget og deres forståelse av en lekse. Etterfulgt av en sammenligning av hva lærerne har besvart og det elevene svarer i klassene deres. Deretter blir det utført en korrelasjonsanalyse for å se på om elevenes holdninger til norskfaget kan ha sammenheng med forståelsen de har til den gitte leksen. Til slutt blir det lagt fram en enveis variansanalyse for å se om det finnes en trinneffekt på de ulike påstandene.

4.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 1 under synliggjør hvordan de ulike klassene forholder seg gjennomsnittlig til påstandene de ble bedt om å svare på. De siste radene i tabell 1 viser gjennomsnitt og standardavviket for det totale utvalget. Totalt var elevene flinke til å gjøre leksene sine da de samlet var nokså enig til helt enig i påstanden (M=5.2, SD=1.1), selv om elevene var litt enig til nokså enig i påstanden «liker norskfaget» (M=4.5, SD=1.1). Det er interessant å se at elevene var nokså enig til helt enig i påstanden «forstått innhold av leksen» (M=5.3, SD=1.2). Spesielt siden elevene var litt enig til nokså enig i påstanden «forståelse for hvorfor leksen ble gitt» (M=4.2, SD=1.6), men også at de var litt uenig til litt enig i påstanden «lekse var viktig» (M=3.9, SD=1.5). For variabelen «lærerkontroll» var (M = 3.7, SD = 2.2), viser at elevene var litt uenig til litt enig i hvorvidt leksen ble sjekket på skolen etterpå.

Tabell 1 viser også hvordan elevene fordelt på trinnene forholdt seg gjennomsnittlig til påstandene. 5. trinn forholdt seg mest enig av trinnene til hvor viktig leksen var (M=4.6, SD= 1.4). 6. trinn opplevde leksen som litt uviktig til litt viktig (M = 3.6, SD = 1.6), og det samme gjorde 7. trinn (M = 3.6, SD = 1.4). 5. trinn forstod også hvorfor de hadde fått leksen sin best, hvor de de gjennomsnittlig sa seg litt enig til nokså enig i påstanden (M = 4.8, SD = 1.5). Her var det 6. trinn som forstod hvorfor de hadde fått leksen minst (M = 3.8, SD = 1.8).

Tabell 1. Deskriptiv statistikk for det samlede utvalget fordelt på klasser og trinn, tilknyttet hvilke lærere som hørte til de ulike klassene

Lærer			Liker norskfaget	Gjør alltid leksene	Forstått innhold av leksen	Leksen var lett	Leksen var viktig	Forståelse til hvorfor leksen ble gitt	Lærerkontroll
L901	5A	n	15	15	15	15	15	15	15
		M (SD)	4,6 (1,0)	5,3 (1,1)	5,5 (1,4)	5,1 (1,4)	4,4 (1,5)	4,7 (1,5)	4,7 (1,5)
L901	5B	n	22	22	22	22	22	22	22
		M (SD)	5,1 (0,9)	5,4 (0,9)	5,9 (0,3)	5,6 (0,6)	4,8 (1,3)	5,2 (0,8)	5,3 (1,5)
L902	5C	n	11	11	11	11	11	11	11
		M (SD)	4,2 (1,8)	5,8 (0,4)	5,7 (0,5)	4,7 (1,1)	4,8 (1,3)	5,1 (1,3)	4,4 (1,5)
L903	5D	n	19	19	19	19	19	19	19
		M (SD)	4,9 (1,0)	4,7 (1,7)	5,3 (1,4)	4,9 (1,4)	4,3 (1,5)	4,1 (2,0)	3,7 (2,3)
L904	6A	n	17	17	17	17	17	17	17
		M (SD)	4,9 (0,8)	5,6 (0,8)	5,6 (0,8)	4,3 (1,2)	4,1 (1,4)	3,7 (1,9)	4,2 (2,3)
L904	6B	n	18	18	18	18	18	18	18
		M (SD)	3,6 (1,5)	5,1 (1,3)	4,8 (1,8)	4,2 (2,0)	2,6 (1,6)	3,5 (1,8)	2,8 (2,2)
L905	6C	n	17	17	17	17	17	17	17
		M (SD)	4,5 (0,9)	5,4 (1,0)	5,7 (0,8)	4,1 (1,8)	3,7 (1,8)	4,1 (1,7)	3,4 (2,1)
L905	6D	n	21	21	21	21	21	21	21
		M (SD)	4,6 (0,7)	5,7 (0,7)	5,6 (1,2)	4,3 (1,2)	4,0 (1,3)	3,8 (1,7)	5,9 (0,4)
L906	7A	n	20	20	20	20	20	20	20
		M (SD)	4,6 (1,2)	5,2 (1,0)	5,5 (0,9)	4,6 (1,2)	4,0 (1,3)	4,7 (1,3)	1,2 (0,4)
L907	7B	n	20	20	20	20	20	20	20
		M (SD)	4,1 (1,2)	4,8 (1,3)	5,2 (1,1)	5,0 (0,9)	3,7 (1,2)	4,4 (1,5)	3,4 (2,2)
L907	7C	n	17	17	17	17	17	17	17
		M (SD)	4,1 (1,4)	4,7 (1,5)	4,5 (1,6)	4,7 (1,4)	3,1 (1,5)	3,4 (1,5)	1,8 (1,4)
	...								
	TOT 5. trinn	n	67	67	67	67	67	67	67
		M (SD)	4,8 (1,2)	5,3 (1,2)	5,6 (1,0)	5,2 (1,2)	4,6 (1,4)	4,8 (1,5)	4,6 (1,9)
	TOT 6. trinn	n	73	73	73	73	73	73	73
		M (SD)	4,4 (1,1)	5,5 (1,0)	5,4 (1,3)	4,2 (1,5)	3,6 (1,6)	3,8 (1,8)	4,2 (2,2)
	TOT 7. trinn	n	57	57	57	57	57	57	57
		M (SD)	4,3 (1,3)	4,9 (1,3)	5,1 (1,3)	4,8 (1,2)	3,6 (1,4)	4,2 (1,5)	2,1 (1,8)
	...								
	TOT	N	197	197	197	197	197	197	197
		M (SD)	4,5 (1,2)	5,2 (1,2)	5,4 (1,2)	4,7 (1,4)	3,9 (1,5)	4,2 (1,7)	3,7 (2,2)

Notat. M = Gjennomsnitt, SD = standardavvik, n = utvalget

4.2 Lærereffekt

For å svare på forskningsspørsmålet «er det en lærereffekt og en trinneffekt på elevens innstilling til faget og deres forståelse av leksen?» vil det her presenteres en ANOVA-tabell for å se om det kan være en lærereffekt på påstandene som blir valgt ut.

Tabell 2. Enveis variansanalyse for å se etter lærereffekt

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Liker norskfaget	Mellom lærergruppene	21,0	6	3,5	2,6	,021
	Innad i lærergruppene	260,2	190	1,4		
	Total	281,2	196			
Forstått innhold av leksen	Mellom lærergruppene	19,5	6	3,2	2,3	,033
	Innad i lærergruppene	263,2	190	1,4		
	Total	282,7	196			
Leksen var viktig	Mellom lærergruppene	52,4	6	8,7	4,1	,001
	Innad i lærergruppene	408,6	190	2,2		
	Total	461,0	196			
Forståelse for hvorfor leksen ble gitt	Mellom lærergruppene	56,5	6	9,4	3,7	,002
	Innad i lærergruppene	481,6	190	2,5		
	Total	538,2	196			

Notat. Df = frihetsgrader, $p < .05$

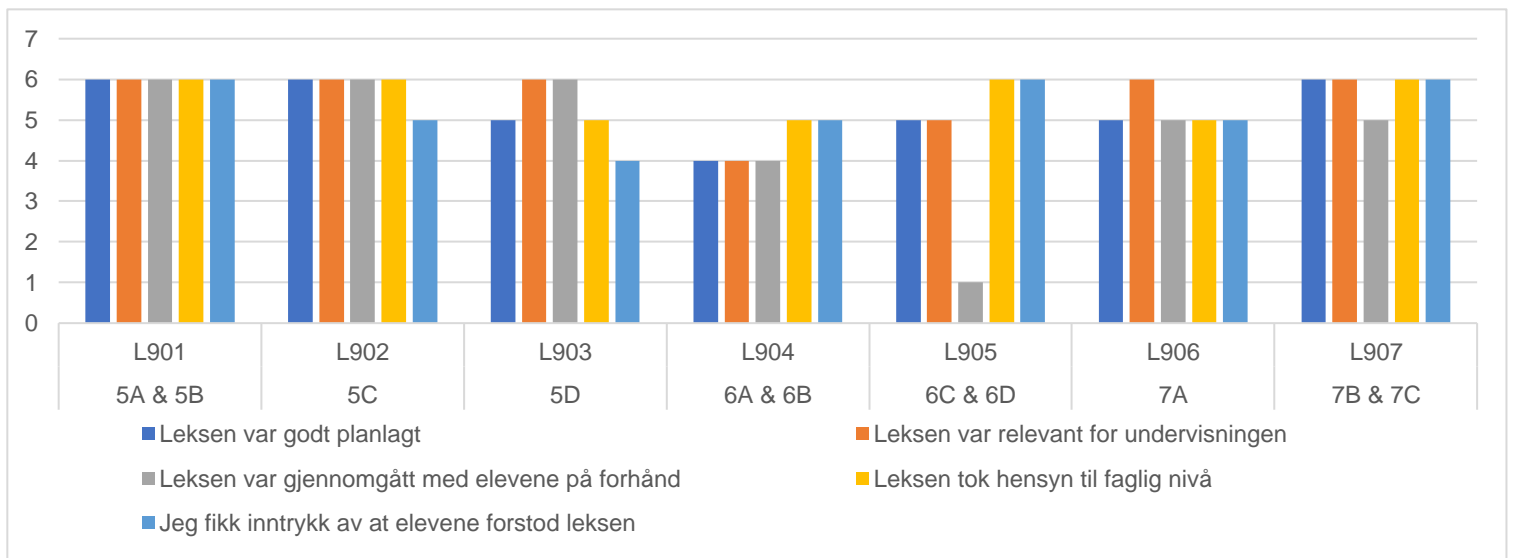
Tabell 2 viser hypotesetesting gjort på fire av de uavhengige variablene opp mot den avhengige variabelen *lærer*. Altså tabellen viser om det kan være en sammenheng mellom påstandene elevene svarte på og den læreren de har. ANOVA-analysene viste konstante lærereffekter. For variabelen «liker norskfaget» var $F(6, 190) = 2,6$, $p < .05$, for «forstått innhold av leksen» var $F(6, 190) = 2,3$, $p < .05$, for «lekse var viktig» var $F(6, 190) = 4,0$, $p < .05$, for «forståelse av hvorfor leksen ble gitt» var $F(6, 190) = 3,7$, $p < .05$. Det er viktig å få med seg at disse tallene viser at det er en liten sannsynlighet for at læreren ikke vil påvirke elevenes holdninger til norskfaget og forståelsen de har til innholdet av en lekse. Altså at læreren har en effekt på hvor mye elevene vil like norskfaget, og deres forståelse knyttet til en lekse de får i samme fag. Likevel er det slik at andre faktorer også kan påvirke resultatet som gir lærereffekt. Det kan f.eks. være en ren klasse-effekt, dvs. at besvarelsene i hver av de 11 ulike klassene kan være ulik simpelthen fordi de består av ulike individer, som i sum gir en vesentlig variasjon i middelvei fra klasse til klasse. Eller det kan være en trinneffekt, som analysen blir å ta for seg senere.

4.3 En sammenligning av lærernes svar og elevenes forståelse

I dette kapittelet vil gjennomsnittene for påstandene i de ulike klassene vil bli sett opp mot hvilke svar lærerne har avgitt på deres spørreundersøkelse. Dette blir gjort for å se hvordan lærerne kan

påvirke elevenes forståelse av leksen. Tallverdiene som representerer elevenes svar er hentet fra tabell 1. To lærere ble valgt ut til sammenligning. Disse to ble valgt ut på bakgrunn av at den ene læreren var den mest positive til påstandene av alle lærerne, hvor den andre læreren var den mest negative. Lærer L901 hadde også planlagt leksen godt, hvor lærer L904 hadde planlagt den litt godt. Det ble da interessant å se på om en kunne se den samme tendensen blant klassene deres. Her er de ulike påstandene knyttet til forståelsen elevene hadde til leksen sett på for seg selv, slik at de på en oversiktlig måte kan sammenlignes med lærernes svar på påstandene.

Tabell 3. Deskriptiv statistikk som viser hvordan lærerne svarer på utvalgte påstander



4.3.1 «Leksen var relevant for undervisningen»

Påstanden «leksen var relevant for undervisningen», blir her sett sammen med hvor viktig elevene syntes leksen var. Lærer L901 var helt enig i at leksen var relevant for undervisningen. Med elever i 5A som opplevde leksen som litt viktig til nokså viktig ($M = 4.4$, $SD = 1.5$). I klasse 5B, den andre klassen til L901, syntes også elevene at leksen var litt viktig til nokså viktig ($M = 4.8$, $SD = 1.3$). Lærer L904 syntes at norskleksen som ble gitt til sine klasser var litt relevant for undervisningen. De to klassene til denne læreren hadde ulike oppfatninger om hvor viktig leksen var. 6A mente leksen var litt viktig ($M = 4.1$, $SD = 1.4$), og 6B opplevde leksen som nokså uviktig til litt uviktig ($M = 2.6$, $SD = 1.6$). Læreren som syntes leksen var mest relevant for undervisningen hadde også klassene som opplevde leksen sin som viktigst.

4.3.2 «Leksen var gjennomgått med elevene på forhånd»

Her blir påstanden «leksen var gjennomgått med elevene på forhånd» sett sammen med elevenes forståelse for hvorfor de fikk leksen de fikk. I tabell 3 ser en at lærer L901 er helt enig i påstanden

«leksen ble gjennomgått med elevene på forhånd». Klasse 5A sa seg litt enig til nokså enig i at de forstod hvorfor de hadde fått den siste norskleksen ($M = 4.7$, $SD = 1.5$). Elevene i 5B sa seg nokså enig til helt enig til det samme ($M = 5.2$, $SD = 0.8$). Lærer L904 var litt enig i at leksen var gjennomgått med elevene på forhånd. Elevene i denne lærerens klasser 6A ($M = 3.7$, $SD = 1.9$) og 6B ($M = 3.5$, $SD = 1.8$) var begge litt uenig til litt enig i at de forstod hvorfor de hadde fått den siste norskleksen. Her var lærer L901 mer positiv til påstanden «leksen var gjennomgått med elevene på forhånd» enn L904. Elevene tilhørende L901 forstod også hvorfor de hadde fått den siste norskleksen bedre enn elevene til L904.

4.3.3 «Leksen tok hensyn til faglig nivå» og «jeg fikk inntrykk av at elevene forstod leksen»

Påstanden «leksen tok hensyn til faglig nivå» og «jeg fikk inntrykk av at elevene forstod leksen» blir her sammenlignet med hvor godt elevene forstod innholdet av den siste leksen sin. I tabell 3 sier lærer L901 seg helt enig i påstanden «leksen tok hensyn til faglig nivå» og «jeg fikk inntrykk av at elevene forstod den siste leksen». Elevene til L901 i klasse 5A som svarte at innholdet av leksen var nokså godt forstått til helt forstått ($M = 5.5$, $SD = 1.4$). Den samme læreren har også elever i klasse 5B som svarer at de er omtrent helt enig i at leksens innhold er forstått ($M = 5.9$, $SD = 0.3$). Lærer L904 sa seg nokså enig i påstanden «leksen tok hensyn til faglig nivå» og «jeg fikk inntrykk av at elevene forstod leksen». Elevene til denne læreren i klasse 6A svarte at leksens innhold var nokså godt forstått til helt forstått ($M = 5.6$, $SD = 0.8$). Elevene i klasse 6B, den andre klassen til lærer L904, svarte at leksens innhold var litt til nokså godt forstått ($M = 4.8$, $SD = 1.8$). Disse tallene viser at lærerne hadde tilpasset leksen slik at elevene forstod innholdet til den siste norskleksen. Lærer L901 var mer positiv enn lærer L904, og hadde også elever som forstod innholdet av leksen bedre.

4.4 Korrelasjonsanalyse

Tabellen under vises til for å svare på forskningsspørsmålet «kan man se en sammenheng mellom elevenes innstilling til faget og deres forståelse av leksen?».

Tabell 4. Korrelasjon mellom variablene

	1	2	3	4	5	6
1 Liker norskfaget						
2 Gjør alltid leksene	,26**					
3 Forstått innhold av leksen	,27**	,31**				
4 Leksen var lett	,14	,14	,43**			
5 Leksen var viktig	,39**	,30**	,27**	,24**		
6 Forståelse for hvorfor leksen ble gitt	,37**	,25**	,26**	,25**	,54**	

Notat. N= 197. **p < .01.

Korrelasjonsanalysen ble gjennomført for å se om det var signifikante korrelasjoner mellom variablene. Altså om det kunne finnes en sammenheng mellom to påstander. Tabell 4 viser oss at alle korrelasjoner var positive, som forteller oss at påstandene vokser i takt med hverandre. Alle par bortsett fra to var signifikante, som vil si at sannsynligheten for at testene er av tilfeldigheter er liten for alle par sett bort fra to. Variablene «liker norskfaget» og «gjør alltid leksene» viser en svak positiv korrelasjon $\rho = .26$, $n = 197$, $p < .01$, det vil si at når «liker norskfaget» øker vil også «gjør alltid leksene» øke. Korrelasjonsanalysen viser også en svak positiv korrelasjon mellom «liker norskfaget» og «forstått innhold av leksen» $\rho = .27$, $n = 197$, $p < .01$. Tabell 4 viser en middels signifikant korrelasjon mellom «liker norskfaget» og «leksen var viktig» $\rho = .39$, $n = 197$, $p < .01$, og «liker norskfaget» og «forståelse for hvorfor leksen ble gitt» $\rho = .37$, $n = 197$, $p < .01$. Disse tallene viser at elevenes holdninger til faget samstemmer med påstandene. Det vil si at hvis elevenes holdninger til faget blir bedre, vil de også gjøre leksene oftere, forstå innholdet av en lekse bedre, forstå hvorfor de får en lekse og oppleve leksen som viktigere. Tallene viser også at elevenes holdninger til faget samstemmer bedre med hvor viktig elevene syntes leksen var og deres forståelse for hvorfor leksen ble gitt enn de andre påstandene, som betyr at disse vil øke enda mer i takt med holdningene til norskfaget.

Det er interessant å se at det er en sterk signifikant korrelasjon mellom «forståelse for hvorfor leksen ble gitt» og «leksen var viktig» $\rho = .54$, $n = 197$, $p < .01$. Det var den eneste sterke korrelasjonen, og viser at elevenes forståelse for hvorfor de fikk leksen samstemmer veldig med hvor viktig elevene syntes leksen var. Hvis elevenes forståelse for hvorfor de fikk en lekse øker, vil de også oppleve leksen som viktigere.

4.5 Trinneffekt

Tabell 6. Enveis variansanalyse for å se etter trinneffekt

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Liker norskfaget	Mellom trinnene	9,8	2	4,9	3,5	,032
	Innad i trinnene	271,5	194	1,4		
	Total	281,2	196			
Forstått innhold av leksen	Mellom trinnene	8,2	2	4,1	2,9	,058
	Innad i trinnene	274,5	194	1,4		
	Total	282,7	196			
Leksen var viktig	Mellom trinnene	39,5	2	19,8	9,1	,000
	Innad i trinnene	421,5	194	2,2		
	Total	461,0	196			
Forståelse for hvorfor leksen ble gitt	Mellom trinnene	34,7	2	17,4	6,7	,002
	Innad i trinnene	503,5	194	2,6		
	Total	538,2	196			

Notat. Df = frihetsgrader, $p < .05$

Tabell 5 viser om det er sammenheng mellom elevenes svar på påstandene og hvilket trinn de går på. For variabelen «Liker norskfaget» var $F(2, 194) = 3,4$, $p < .05$. For «forstått lekse» var $F(2, 194) = 2,8$, $p > .05$. For «lekse var viktig» var $F(2, 194) = 9,0$, $p < .05$. For «forståelse av hvorfor leksen ble gitt» var $F(2, 194) = 6,6$, $p < .05$. ANOVA-analysen for «forstått innhold av leksen» viste ingen trinneffekt på 5-prosentnivået, men på 10-prosentnivået ville det vært signifikante forskjeller mellom trinnene. Det vil si at hvor forstått innholdet av leksen var, har ingen sammenheng med hvilket trinn elevene går i ut ifra denne testen. De andre ANOVA-analysene viste konstante trinneffekter. Holdningene til faget, hvor viktig leksen var og forståelsen til hvorfor de fikk leksen har en sammenheng med hvilket trinn de går i.

5. Diskusjon

Denne studien tar for seg hva som påvirker elevenes forståelse av en lekse. I denne delen vil funnene diskuteres opp mot forskningsspørsmålene. Etter det vil funnene og forskningsspørsmålene diskuteres i sammenheng med hverandre. Før jeg til slutt drøfter rundt styrker og svakheter med egen forskning og presenterer forslag til framtidig forskning.

5.1 Forståelsen av en lekse

Det er lite forskning som tar forståelsen elevene har til en lekse i betraktning før læringseffekten måles. Leksedebatten har foregått i årevis uten at forskere har funnet ut av hvilken effekt lekser gir (Strandberg, 2013). Forståelsen er et nøkkelement for all læring i skolen, og det er særdeles viktig at det blir tilrettelagt for at elevene forstår lekse, når en lekse er noe som gis utenfor den ordinære undervisningen. Om lekse ikke forstås, oppfattes riktig eller oppleves meningsfull for elevene vil

ikke leksen være god. Derfor er forståelsen svært viktig. For en god lekse, vil gi elevene et godt læringsutbytte (Gustafsson & Sevje, 2012, s. 8). På forhånd av denne studien var min oppfatning at elever går hjem i frustrasjon over at leksene de må gjøre ikke gir mening for dem, de forstår ikke hensikten og noen ganger har de behov for hjelp fra foreldre, fordi innholdet i leksen ble uklart eller vanskelig å forstå. Jeg tenkte at dette måtte være gjeldene for den utvalgte skolen også, spesielt siden skolen hadde en negativ innstilling til lekser. I analysen kom det fram at gjennomsnittlig forstod elevene selve innholdet av leksen nokså godt. Det betød ikke at de opplevde den like viktig eller meningsfull. Gjennomsnittlig mente elevene at leksen var litt viktig, og forstod litt hvorfor de fikk den. Det viste seg at hypotesen min ikke stemte, og disse resultatene overrasket meg. På denne skolen forstod elevene leksen bedre enn forventet. Det var derimot forskjeller på forståelsen blant de ulike klassene, hvor noen av klassenes forståelse stemte bedre overens med hypotesen min. Med disse funnene er det interessant å se på hva som påvirker denne forståelsen av en lekse, et aspekt som jeg vil ta for meg i neste delkapittel.

5.2 Læreren

Er det en lærereffekt på elevens innstilling til faget og deres forståelse av leksen?

Læreren er ofte den første en tenker på når det er noe elevene skal forstå gjennom skolen. Jeg har ikke funnet tidligere forskning som undersøker om det er en lærereffekt på elevenes forståelse av lekser. Det er derimot funnet en liten lærereffekt på elevenes innsats, følelser og oppnåelse tilknyttet lekser i en annen studie (Trautwein et al, 2009, s. 185). I studien min ble det påvist en lærereffekt for hele utvalget. Lærereffekten kunne vise at læreren påvirker forståelsen elevene har til en lekse, både innholdet i leksen, hensikten og viktigheten med leksen. Dette var ikke særlig overraskende siden det er læreren som planlegger, forklarer og gir ut leksene, men også fordi det ble funnet lignende resultat hos Trautwein et. al. Det ble også påvist en lærereffekt på elevenes innstilling til faget. Likevel er det slik at selv om læreren er en stor påvirkningsfaktor på elevenes forståelse ovenfor hvilken som helst oppgave og innstilling til fag kan en ikke utelukke at det vil være andre faktorer som påvirker. Hadde for eksempel lærerne rullert klasser, kunne det være at resultatene ble det samme, at det faktisk var klassene det var noe med, og ikke læreren. Dette vil vi aldri få svar på da det er umulig i praksis. Uansett hadde fire av lærerne to klasser hver som gjør funnene tryggere å stole på.

For å sjekke opp denne usikkerheten gikk en av sammenligningene i analysen ut på å finne ut om det kunne være likheter mellom hva lærerne mente om deres egen forberedelse og forklaring av leksen,

med hvordan klassene deres forstod leksen. Sammenligningen ble gjort med tillit til at lærerne var selvbevisste over egen praksis. Klassene til de lærerne som ble sammenlignet forholdt seg innimellom ulikt til påstandene. Dette kunne ha å gjøre med at leksen var blitt lagt fram på forskjellige måter i de ulike klassene, eller så kunne det være andre grunner til at klassene forholdt seg ulikt til påstandene. Likevel kan en se en tendens til at læreren påvirker elevenes forståelse, selv om andre faktorer også kan være med på å påvirke forståelsen. Sammenligningen kunne antyde det samme som ANOVA-analysen som påviste lærereffekt. Det var tydelig at læreren som hadde gjort den grundigste jobben også hadde elever som forstod innholdet av leksen, hvorfor de hadde fått den, og viktigheten av den best. Disse testene viste at læreren kan påvirke både hvor godt elevene liker norskfaget, men også deres forståelse av en lekse.

5.3 Elevenes innstilling til faget

| Kan man se en sammenheng mellom elevenes innstilling til faget og deres forståelse av leksen?

Det ble sett at læreren kunne påvirke elevenes innstilling til norskfaget. Kunne elevenes innstilling til norskfaget påvirke elevenes forståelse av en lekse? Korrelasjonsanalysene viste sammenhenger mellom innstilling til faget og forståelsen av en lekse. Forholdet mellom elevenes innstilling til faget og selve forståelsen av innholdet til leksen var svakt, men sammenhengen var der. Det at denne sammenligningen ikke var sterkere kan skyldes at forståelsen av innholdet til leksen blir sterkere påvirket av hvor godt læreren forklarer leksen, og hvor kjent stoffet er for elevene fra før av. Det var mer interessant å se en middels sammenheng mellom elevenes innstilling til faget med både forståelsen for hvorfor de fikk leksen og hvor viktig de opplevde den. Funnene viser at hvis elevene begynner å like norskfaget bedre, kan det være at de lettere vil forstå hvorfor de skal gjøre lekser senere igjen. Funn i en tidligere studie viste at elevenes følelser til skolen generelt har en gjensidig sammenheng med leksene. Om leksene virker interessante for elevene, vil de kunne ha en positiv effekt på gleden elevene har knyttet til skolen (Chen & Stevensson, 1989). I Chen & Stevenssons studie kommer det frem at lekser kan virke mot egen hensikt om det ønskede resultatet var å øke elevenes motivasjon og positive holdninger til fag og skolen. Studien min finner at elevenes innstilling til faget har en gjensidig sammenheng med elevenes forståelse av en lekse. Med den bevisstheten kan lærere jobbe aktivt med lekser for å øke elevenes motivasjon og positive holdninger til norskfaget, som også vil påvirke deres forståelse av leksene senere.

5.4 Trinneffekt

Er det en trinneffekt på elevenes innstilling til faget og deres forståelse av leksen?

Gjennom ANOVA-analysene ble det også sjekket om det kunne være en trinneffekt på både elevenes innstilling til faget og deres forståelse av leksen. Disse analysene viste at hvilket trinn elevene gikk i hadde sammenheng med deres innstilling til norskfaget, forståelsen til hvorfor de fikk leksen og med hvor viktig de opplevde leksen. Spørreskjemaet viste at alle elevene på 5. trinn fikk den samme leksen om substantiv som innebar flervalgsoppgaver, der elevene skulle skrive tekster om valgte temaer. Alle elevene på 6. trinn hadde fått i lekse å lære å telle til ti på nord-samisk, og alle på 7. trinn hadde fått en lekse om litterære virkemidler og oppgaver til det i boka. Siden elevene fikk forskjellige lekser avhengig av hvilket trinn de gikk på var det ikke overraskende at ANOVA-analysene viste signifikante forskjeller mellom trinnene. Det kunne være de forskjellige leksene som ga utslag, og ikke trinnet i seg selv. Derfor var det ene funnet som påviste at det ikke var en signifikant sammenheng mellom trinn og forståelse for innholdet av leksen interessant. Det fikk meg til å undre på om elevenes forståelse for hvorfor de fikk en lekse og hvor viktig de opplevde den faktisk kunne ha noe med selve innholdet av leksen å gjøre også. Elevene på 6. trinn var de elevene som forstod hensikten og viktigheten av leksen minst, hvor 5. trinn forstod leksen sin best. Dette kan ha noe å gjøre med at en lekse som hjelper elevene å bli flinkere til å skrive oppleves mer meningsfull, enn leksen til 6. trinn som gikk ut på å lære seg å telle til 10 på samisk. I studien til Trautwein et. al (2009) viste det seg at elevene som opplevde selvstendighet i leksearbeidet ble mer motiverte enn elevene som fikk kontrollerte repetisjonslekser (s. 186). Med tanke på min studie kan det se ut som at 6. trinn som fikk en repetisjonslekse ble lite motivert, og dermed ikke opplevde leksen som forståelig på grunn av det. Hvor 5. trinn som fikk en lekse med større grad av selvstendighet, dermed opplevde den som mer forståelig. På den andre siden kan 5. trinn være et trinn som vanligvis forstår hensikten og viktigheten av leksene sine bedre. Det er slik en bare kan anta, men ikke bekrefte i denne studien. Siden det hadde blitt påvist en lærereffekt, kunne det også tenkes at det var lærerne også her som påvirket elevenes forståelse av en lekse, siden de jobbet i team og ga den samme leksen til klassene sine. Det er derfor vanskelig å kunne si noe om det virkelig var en trinneffekt, eller om leksens innhold og lærere virket inn på analysens resultater.

5.5 Hva påvirker elevenes forståelse av en lekse?

På den ene siden ble det funnet en lærereffekt. Læreren vil kunne påvirke elevenes forståelse av en lekse. På den andre siden ble det funnet at elevenes innstilling til faget også kan påvirke elevenes forståelse av en lekse, spesielt forståelsen elevene har til hvorfor de får lekser og viktigheten av dem.

Det ble ikke sett etter en årsakssammenheng som ville kunne fastslå at elevenes innstilling til norskfaget påvirket forståelsen deres av lekser. Korrelasjonene kunne bare vise at det var en sammenheng mellom dem. Det ble også funnet at læreren påvirker elevenes innstilling til norskfaget. Læreren kan derfor påvirke til å få elever med positive følelser til norskfaget, som deretter vil kunne påvirke hvordan de forstår en lekse og viktigheten av den. Det ble også funnet en trinneffekt, men denne kan lett misforstås da leksene var forskjellige på de ulike trinnene. Det var mye som tydet på at det egentlig var leksens innhold som påvirket elevenes forståelse av leksene. Et annet interessant funn i oppgaven viste en sterk korrelasjon mellom forståelsen elevene hadde til en lekse og viktigheten av den. Tidligere forskning av Warton (1997) fant at elevene på 6. trinn forstod lekser som noe en måtte gjøre for å repetere. Når elevene i studien ble bevisstgjorte for hensikten med lekser, endret de oppfattelse av lekser til å forstå dem som et eget ansvar. For at læring skal skje, må element av forståelse ligge til grunn, og elevene må oppleve det som skal læres som meningsfullt. Elevene må gjøres bevisste for viktigheten av leksene slik at de skal kunne verdsettes og gjøres hjemme på eget ansvar uten behov for hjelp (Warton, 1997). Om læreren viser og tydeliggjør hvorfor elevene skal gjøre en lekse, vil de oppleve leksen som viktigere. På den måten kan læreren lykkes i sitt arbeid i å få elevene til å forstå leksene sine, forstå hensikten og eget ansvar for utførelsen av dem, men også forbedre deres innstilling til norskfaget. Kanskje da vil bedre skoleresultater komme på kjøpet?

5.6 Styrker og svakheter med egen forskning, og framtidig forskning

Denne studien tar for seg et viktig tema som det er lite forskning på fra før av, og hvor elevperspektivet på lekser er enda mindre sett på. Lekseforskningen som er gjort, fokuserer oftest på om elevene oppnår bedre skoleresultater av leksene. En av styrkene i denne studien er dermed at forskningen som er blitt gjort her vil være et steg på veien mot å forske på om elevene kan oppnå bedre skoleresultater av leksene. Denne studien tar for seg flere faktorer, som læreren, trinn, elevenes holdninger og leksens innhold som kan påvirke forståelsen elevene har til en lekse. Det gjør at en sammen kan drøfte disse funnene opp mot hverandre, og skape en bedre helhetlig forståelse av hvordan en kan jobbe for å påvirke forståelsen deres i positiv retning.

I følge Skolverket (2014) er risikoen stor for at en feiloppfatning og innlæring av leksen er stor om denne ikke forberedes og forklares godt av læreren. Selv med spørreskjema som undersøkte hvor godt leksene var forberedt og forklart av lærerne, kan en likevel ikke med sikkerhet si at leksene var forstått på samme måte av alle elevene og lærerne i denne studien. Studien spør heller ikke hvordan lærerne har forklart og forberedt leksen. Derfor kan ikke dette drøftes her. Siden studien påpeker at

det er en lærereffekt, kan det i framtidig forskning være interessant å se nærmere på hvordan læreren kan jobbe med å gjøre lekser forståelig og viktig for elevene. I denne studien blir det også sett at det er mange faktorer som påvirker elevenes forståelse av en lekse. Likevel er det andre faktorer som også kan ha påvirket denne forståelsen. På grunn av studiens omfang ble ikke videre analyser av leksenes innhold og skole-hjem-samarbeidet vektlagt. I framtidig forskning vil det derfor være relevant å se på hva leksenes innhold og i hvilken grad hjemmet hjelper elevene å forstå. Det kan derfor være en ide å kombinere kvalitative og kvantitative metoder, for å gå mer i dybden på hvordan læreren kan jobbe med å påvirke elevenes forståelse av en lekse.

6. Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett på hva det er som påvirker elevenes forståelse av en lekse. Jeg ble under denne studien overrasket over hvor godt elevene mente selv at de forstod leksen sin. På forhånd hadde jeg sett for meg at elevene samlet ville være mer negative til hvor viktig leksen var, og at forståelsen av hensikten med leksene var dårligere. Jeg ble enda mer overrasket over oppfattelsen deres av selve innholdet av leksen, da de forstod leksen svært godt. For å kunne svare på problemstillingen *hva påvirker elevenes forståelse av en lekse?*, ble analyser gjennomført i SPSS. Da så jeg hovedsakelig på om læreren, trinnet og elevenes innstilling til faget kunne påvirke forståelsen deres. Jeg fant en lærereffekt, som gjør denne oppgaven nyttig for både lærere og lærerstudenter å lese. For gjennom å gjøre seg selv bevisst rundt hvorfor en som lærer gir ut en lekse, gjennom å forberede, forklare og tydeliggjøre både leksens relevans, innhold og hensikt vil elevene selv forstå hensikten og viktigheten av den. Når læreren aktivt jobber for å tilrettelegge for denne forståelsen, vil det også kunne påvirke elevenes innstilling til faget slik at de blir mer positivt innstilt. Studien fant også en trinneffekt på elevenes forståelse av en lekse, men der behøves mer forskning. Likevel kan det se ut som at type lekse og selve innholdet kan påvirke forståelsen til elevene. Læreren kan også her sørge for at elevene blir ansvarliggjorte, og la de oppleve grader av selvstendighet i leksen for å øke motivasjonen deres til å fullføre oppgavene. I forlengelse av denne studien vil det være interessant å videre se på hva slags lekser som påvirker elevenes forståelse, motivasjon og læringseffekt. For å oppsummere slik jeg innledet, kan en egentlig forske på om lekser gir bedre skolerestater om forståelsen av leksen ikke er tilstede?

7. Litteraturliste

- Arbeiderpartiet. (2019) *Lekser i skolen. Skolelekser eller bedre hjemmelekser?* Hentet 04.04.19 fra <https://www.arbeiderpartiet.no/politikken/lekser-i-skolen/>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. Utg.). Oslo: Det Norske Samlaget
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989). *Homework: A cross-cultural examination*. Child Development, 60, 551–561. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/1130721?sid=primo&origin=crossref&seq=4#metadata_info_tab_contents
- Christoffersen L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærer-utdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- 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) s.1-62. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543076001001>
- Eikemo, T., & Clausen, T. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS : En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. Utg.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Fremskrittspartiet (2019). *Grunnutdanningen*. Hentet 05.04.19 fra <https://www.frp.no/tema/utdanning/grunnutdanningen>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: fagbokforlaget.
- Gustafson, T. Sevje, G. (2012). *Lekser og leksehjelp – på skolen og hjemme*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Hellsten. J., O.(1997). *Läxor är inget att orda om*Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur. Hentet fra <https://docplayer.se/424789-Laxor-ar-ingen-att-orda-om-laxan-som-fenomen-i-aktuell-pedagogisk-litteratur.html>
- Nilsen, S.E. & Wasenden, W. (2005). Kvantitative metoder for datainnsamling og analyse. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo & I.R. Knutsen (red.). *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk. Forsknings- metodiske tilnæringer for studenter i profesjonsfag* (s. 246-268). Oslo: Høgskolen i Akershus. Læremidler for profesjonsutdanning 4/2005. Hentet fra <https://fagarkivet.hioa.no/en/item/asset/dspace:3519/studenten.pdf>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual : A step by step guide to data analysis using SPSS* (4. Utg.). Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold* (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rødt. (2019). *Leksefri skole*. Hentet 05.04.19 fra: <https://rodt.no/leksefri-skole>
- Senterpartiet. (2019). *Grunnskolen*. Hentet 05.04.19 fra: <https://www.senterpartiet.no/politikk/politisk-sak/grunnskolen>

- Skolverket. (2014). *Läxor i praktiken – ett stödmaterial om läxor i skolan*. Hentet fra https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3340.pdf;jsessionid=977D20CFA82444F6F13E8988AFC2A3EA?k=3340
- Strandberg, M. (2013). *Läxor om och för kulturell mångfald med föräldrars livserfarenheter som resurs – några kritiska aspekter*. Hentet 04.04.19 fra: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:662241/FULLTEXT01.pdf>
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., Ludtke, O., & Luedtke, U. (2009). *Between-Teacher Differences in Homework Assignments and the Development of Students' Homework Effort, Homework Emotions, and Achievement*. *Journal Of Educational Psychology*, 101(1), 176-189. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/2009-01936-006.pdf>
- Unge Høyre. (2019). *Lekser*. Hentet 05.04.19 fra: <https://ungehoyre.no/politikk/lekser/>
- Warton, P. (1997). *Learning about responsibility: Lessons from homework*. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 213-221. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01238.x>
- Warton, P. (2001). *The Forgotten Voices in Homework: Views of Students*. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=8ebe8c23-37de-4b9e-861d-9cf7d2a7edc3%40sdc-v-sessmgr06&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=6311884&db=a9h>
- Westlund, I. (2004) *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift*. Linköping: institutionen för beteendevetenskap

Vedlegg

Vedlegg 1 – Negativt samtykke

Hei!

Mitt navn er Tonje Gartland Gåsbakk, og jeg skal utføre en undersøkelse på Flatåsen skole i forbindelse med min bacheloroppgave i norsk og pedagogikk. Tema er lekser, og i oppgaven min skal jeg se på forståelsen elevene har rundt den siste leksen i norskfaget. Undersøkelsen kommer i form av et avkryssningsskjema som alle elever og noen lærere fra 5.-7. trinn kan svare på. Dette er en kort, anonym og frivillig undersøkelse.

Om du ikke ønsker at ditt barn skal delta, send meg en mail på tonje.gasbakk97@gmail.com.

Med vennlig hilsen Tonje Gartland Gåsbakk,
Student ved grunnskolelærerutdanninga på NTNU.

Vedlegg 2

Spørreskjema 1 – Elev

Trinn: _____

Klasse: _____

1. **Hva slags norsklekse fikk du sist?** Beskriv tema og type lekse.

Sett ring rundt ja eller nei (Gjort)

2. Gjorde du lekse? JA/NEI

Sett kryss i en av rutene fra helt uenig til helt enig for hver påstand.

	Helt uenig	Nokså uenig	Litt uenig	Litt enig	Nokså enig	Helt enig
3. Jeg liker norskfaget.						
4. Jeg gjør alltid leksene mine.						
5. Jeg forstod den siste norskleksen min.						
6. Leksen var lett.						
7. Jeg følte leksen var viktig.						
8. Jeg forstod hvorfor jeg fikk norskleksen av læreren min.						
9. Læreren min sjekket norskleksen min på skolen etterpå.						

Vedlegg 3

Spørreskjema 2 – Lærer

Trinn: _____

Klasse: _____

1. Hva slags norsklekse ga du ut til klassen sist? Beskriv tema og type lekse.

Sett kryss i en av rutene fra helt uenig til helt enig for hver påstand.

	Helt uenig	Nokså uenig	Litt uenig	Litt enig	Nokså enig	Helt enig
2. Leksen var relevant for undervisningen.						
3. Leksen var godt planlagt.						
4. Leksen tok hensyn til faglig nivå.						
5. Leksen var gjennomgått med elevene på forhånd.						
6. Jeg fikk inntrykk av at elevene forstod leksen.						
7. Leksen ble brukt i undervisning senere.						

