

Malin Ronesen

Samarbeid om faglig utvikling i en leksefri skole

Muligheter og utfordringer

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen

Juni 2020

Malin Ronesen

Samarbeid om faglig utvikling i en leksefri skole

Muligheter og utfordringer

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Lekser er et omdiskutert tema både innen forskning og i samfunnsdebatten. Det finnes flere studier som ser på mulige effekter av lekser på læring, motivasjon, stress og familieliv, men resultatene spriker veldig. I noen studier finner man at lekser har betydning for faglige prestasjoner og i andre studier finner man ingen effekt for faglige prestasjoner. Det finnes heller ikke studier som undersøker hvordan en utfasing av lekser vil påvirke samarbeidet mellom skole og hjem. Hensikten med denne oppgaven er å belyse mulighetene og utfordringene foresatte opplever at de står ovenfor i en leksefri skole. Følgende problemstilling ligger til grunn for studien: *Hvilke muligheter og utfordringer opplever **foresatte** at en leksefri hverdag gir for å følge opp deres barns faglige utvikling?*

For å belyse denne problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Jeg har intervjuet en gruppe bestående av 6 foresatte ved en av de leksefrie skolene som deltar i Trondheim kommunes forsøk «Lekser i skolen» i skoleåret 2019/20. I utgangspunktet skulle jeg utføre fire fokusgruppeintervju; to intervju med foresatte ved leksefrie skoler og to intervju med lærere ved leksefrie skoler. På grunn av situasjonen rundt COVID-19 ble bare ett av intervjuene gjennomført.

I analysen av datamaterialet er det utviklet fire kategorier som belyser foresattes refleksjoner om en leksefri hverdag. Kategori (1) *Leksers funksjon*, som danner et grunnlag for videre tolkning og drøfting av det de foresatte anser som mulighetene og utfordringene i en leksefri skole. Kategori (2) *Leksefri skoles muligheter*, beskriver de foresattes positive forventninger og erfaringer med en leksefri skole. Kategori (3) *Leksefri skoles utfordringer*, beskriver bekymringer som har oppstått hos de foresatte ettersom skolen er leksefri. Kategori (4) *Gjenværende kommunikasjonskanaler i en leksefri skole* beskriver hvordan de foresatte opplever samarbeidet rundt barnets faglige utvikling i en leksefri skole, samt hvilke forutsetninger de mener bør legges til grunn for at dette samarbeidet skal kunne fungere i framtiden.

De foresatte uttrykker seg prinsipielt positive til å fase ut leksene fra skolens virksomhet. De beskriver flere muligheter og positive forventninger rundt selve fenomenet leksefri slik som at en leksefri skolehverdag kan føre til mindre *stress* og *konflikter i familielivet*. Ut ifra uttalelsene, tolker jeg det som at de foresatte dog finner flere utfordringer med leksefri skole. Bekymringene deres omhandler i stor grad *kommunikasjon mellom skole og hjem*, *muligheter for oppfølging av barnas faglige utvikling*, *mengdetrening for å sikre faglig utvikling*, samt *medvirkning i skolens og kommunens beslutningsprosesser*.

Dersom fremtidens norske skole er leksefri, anser jeg det som avgjørende at man legger noen føringer for hvordan man kan erstatte leksers funksjoner for å sikre et godt samarbeid mellom hjem og skole. Målet for denne studien er derfor å bidra til forskningsbasert kunnskap om hvilke forutsetninger som ligger til grunn for et velfungerende samarbeid i en leksefri skole.

Abstract

Homework is a heavily disputed topic, both within research, but also in the public debate. There are several research reports regarding the effect of homework in relation to achievement, motivation, stress and family life. However, the results of this research are varied. Some studies suggest that homework has effect on academic achievement, while others do not. As far as I know, there are no present research regarding the effects of removing homework in relation to the collaboration between the school and parents. The purpose of this thesis is therefore to explore what opportunities and challenges parents of children in homework-free schools experience. The following research question will be addressed; What possibilities and challenges does **parents** experience in a homework-free environment in regard to collaborating towards their child's academic achievement?

To answer this question, I have chosen a qualitative methodology. In total, I planned on conducting four group interviews. Two interviews with parents, as well as two interviews with teachers. All four of these groups were to be in connection with a homework-free school. Due to the situation regarding COVID-19, only one of the planned interviews were completed. A group interview consisting of six parents with relation to one of the two homework-free schools.

In an attempt to answer my research question, I developed four categories during the analysis of my data. Category (1) *The functions of homework*, which creates a basis for further discussion regarding the possibilities and challenges the parents experience in a homework-free school environment. Category (2) *The possibilities of a homework-free school*, describes the positive expectations and experiences of the parents. Category (3) *The challenges of a homework-free school*, describes the parents' concerns regarding their homework-free school experiences. Category (4) *The remaining channels of communication in a homework-free school*, describes how the parents experience the collaboration regarding their child's academic achievements in a homework-free school. It also discusses the fundament needed in order to achieve a working collaboration in a homework-free school.

The parents express themselves as positive to the concept of having the school be homework-free and describes several possibilities and positive expectations. For example, they believe a homework-free school can result to less *stress* and *conflict within the family*. However, the parents seem to see more challenges regarding a homework-free school. Their concerns did to a large degree concern the following factors; *communication, following-up on their children, repetitions, and involvement*.

If the future Norwegian school is homework-free, I consider it necessary to describe how one could replace the functions homework serves, in order to secure a working relationship between the school and parents. The aim of this study is therefore to contribute to research-based knowledge regarding how one can secure a well working collaboration between parents and teachers in a homework-free school.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min femårige studentkarriere ved NTNU. I arbeidet med denne oppgaven har jeg lært mye, både om den kvalitative forskningsprosessen, men kanskje aller mest om meg selv. For arbeidet har vært både tungt og frustrerende, og lyset i enden av tunnelen har til tider virket så uendelig langt borte. Men jeg har lært at bare man biter tennene sammen og står på, så ordner det seg til slutt - til tross for pandemier og stengte biblioteker.

Det er flere som fortjener en stor takk for å ha bidratt til at dette prosjektet fullføres. Aller først vil jeg takke mine seks informanter, som tok seg tid til å åpent fortelle om sine erfaringer. Videre vil jeg takke mine fantastiske venner og medstudenter fra lærerutdanningen ved NTNU. Spesielt Camilla og Kristina som har bidratt med støttende ord og oppmuntring når jeg har trengt det mest – ikke bare under arbeidet med masteroppgaven, men gjennom hele utdanningsløpet. I tillegg vil jeg takke Ingrid, en uvurderlig venn og fantastisk samtalepartner som har bidratt med både refleksjon og motivasjon.

En stor takk fortjener også begge mine dyktige veiledere, Jan Arvid Haugan og Vegard Johansen for konstruktiv kritikk og *utelukkende* gode råd, men aller mest for de oppmuntrende ordene som gav meg ny giv og pågangsmot til å fortsette arbeidet.

Til sist vil jeg sende en stor takk til familien min. Til mamma, pappa, bestemor, Tobias, Marius og Jonas for at dere alltid «har tru'a» på at jeg får til det jeg vil – spesielt når jeg ikke tror det selv, og til Kristian for utømmelig tålmodighet, kjærlighet og støtte.

Trondheim, juni 2020

Malin Ronesen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
1 Innledning	1
2 Bakgrunn og tidligere forskning	5
2.1 <i>Lekser</i>	5
2.1.1 Definisjon av lekser	5
2.1.2 Hvordan bør lekser utformes?	5
2.1.3 Hvorfor gir vi lekser?	6
2.1.4 Leksers effekt på læring, motivasjon og utvikling av personlige egenskaper 6	6
2.1.5 Leksers påvirkning på samarbeidet mellom hjem og skole	6
2.1.6 Leksers funksjon	7
2.2 <i>Samarbeid</i>	8
2.2.1 Definisjon av samarbeid	8
2.2.2 Hvorfor bør samarbeid mellom hjem og skole prioriteres?	8
2.2.3 Forutsetninger for et velfungerende skole-hjem samarbeid	9
2.2.4 Lærerens og de foresattes rolle	10
2.2.5 Mål og former for samarbeid	10
2.3 <i>Trondheim kommunes forsøk «Lekser i skolen»</i>	11
2.3.1 Om forsøket	11
2.3.2 Om forskningen – Foresattes erfaringer og holdninger høsten 2019	12
3 Metode	13
3.1 <i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	13
3.1.1 Fokusgruppeintervju	13
3.2 <i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	14
3.2.1 Intervjuspørsmålene	14
3.3 <i>Utvalget</i>	15
3.4 <i>Gjennomføring og bearbeiding av intervju</i>	15
3.4.1 Video- og lydopptak	16
3.4.2 Intervjuene	16
3.4.3 Transkripsjon	17
3.5 <i>Analysemetode</i>	17
3.6 <i>Forskerens rolle og forforståelse</i>	18
3.7 <i>Etiske betraktninger</i>	19
3.8 <i>Studiens kvalitet</i>	20
4 Resultater	23
4.1 <i>Leksers funksjon</i>	23
4.1.1 Uttalelser	23
4.1.2 Tolkning og drøfting	25

4.2	<i>Leksefri skoles muligheter</i>	28
4.2.1	Uttalelser	28
4.2.2	Tolkning og drøfting	29
4.3	<i>Leksefri skoles utfordringer</i>	31
4.3.1	Uttalelser	31
4.3.2	Tolkning og drøfting	32
4.4	<i>De gjenværende kommunikasjonskanalene i en leksefri skole</i>	36
4.4.1	Uttalelser	36
4.4.2	Tolkning og drøfting	38
5	Konklusjon og avslutning	41
5.1	<i>Oppsummering</i>	41
5.2	<i>Konklusjon</i>	42
5.3	<i>Sterke og svake sider ved denne studien</i>	44
5.4	<i>Implikasjoner for praksis og veien videre</i>	44
6	Litteraturliste	47
	Vedlegg	49

1 Innledning

Lekser er og har vært et sterkt debattert tema i norsk skole, så vel som på internasjonalt plan. Jeg har siden jeg selv gikk på grunnskolen vært engasjert i leksedebatten, og har alltid hatt blandede følelser rundt lekser. Jeg kan huske tilbake til flere positive erfaringer med leksearbeid, hvor de har gitt meg mestringsfølelse og læring, men jeg minnes også timer med frustrasjon og sinne over lekser som jeg opplevde som meningsløse og uten noen opplagt hensikt. Som lærer og masterstudent i spesialpedagogikk har jeg enda ikke gjort meg opp en klar mening om lekser, og mener at det finnes gode argumenter både for og mot. I valg av tematikk for min masteroppgave var derfor nettopp lekser et område jeg ønsket å fordype meg i og lære mer om.

Når jeg under masterseminaret høsten 2019 ble informert om Trondheim kommunes leksefriprosjekt, vokste interessen for å skrive masteroppgave om lekser seg større. Trondheim kommune vedtok å gjennomføre et forsøk med lekser i trondheimsskolen skoleåret 2019-2020. I forbindelse med dette besluttet de å prøve ut to modeller for leksefri skole på 5.-7. trinn ved fire ulike skoler. To skoler skulle følge en modell uten lekser, og to skoler skulle gjennomføre en modell uten lekser, men med mulighet for å utvide skoleuken med inntil 2 timer. Lekser har Trondheim kommune definert som «arbeidsoppgaver pålagt av skolen hjemme», altså skolerelaterte oppgaver som er tenkt å gjennomføres hjemme (Trondheim kommune, 4. oktober 2019).

Ettersom hovedtematikken var valgt ut, kunne arbeidet med å sette seg inn i forskning og litteratur rundt fenomenet lekser begynne. Leksedebatten, og derfor også og den empiriske forskningen på lekser, preges av tre sentrale spørsmål; (1) hvorvidt lekser bidrar til å øke læringsutbytte, (2) lekser påvirkning på motivasjon og utvikling av ønskelige karakteristika, og (3) hvorvidt og hvordan lekser påvirker fritid og familieliv på en negativ måte. Forskningen på disse tre områdene er dog svært delt, og dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.

I tillegg til å se på foreliggende forskning på dette feltet, ønsket jeg å få en oversikt over samfunnsdebatten rundt lekser. Derfor leste jeg gjennom de 334 kommentarene på facebook-innlegget som Adresseavisen hadde delt av deres artikkel om leksefriprosjektet: «I høst skal fire skoler i Trondheim kutte ut hjemmeleksene» (Adresseavisen, 28. august 2019). Her har blant annet foreldre av elever ved prosjektskolene kommentert forsøket. Jeg fikk gjennom disse kommentarene et inntrykk av at majoriteten av foreldre framsto som veldig positive til forskningsprosjektet (rundt 90% av kommentarene ønsket forsøket velkommen), mens noen få foresatte virket mer bekymret for forsøket. Ved en mer systematisk gjennomgang av kommentarene, oppdaget jeg at blant annet én bekymring ble nevnt gjentatte ganger av ulike foreldre. En bekymring for hvordan de foresatte i en leksefri skole skulle kunne holde seg oppdatert på deres barns faglige utvikling, samt bidra i deres barns faglige utvikling dersom det er nødvendig. Flere av foreldrene i kommentarfeltet beskrev lekser som en mulighet for å holde tritt med utviklingen til deres barn. Skulle nå deres innblikk og mulighet til å hjelpe til i utviklingen til deres barn kun baseres på halvårlige utviklingssamtaler med læreren?

I tillegg til en interesse for lekser, så er jeg som lærer svært opptatt av samarbeidet mellom skole og hjem. Det kan sies at et godt og velfungerende samarbeid mellom hjem og skole er en forutsetning for at barn og unges skolegang skal kunne være optimal. Samarbeid mellom hjem og skole kan ifølge Nordahl (2007) defineres som et arbeid med en felles oppgave og et felles mål; optimal læring og utvikling for eleven. Det finnes mange forskningsbaserte argumenter for hvorfor dette samarbeidet bør være en prioritet, men det mest udiskutable argumentet er antageligvis at et velfungerende skole-hjem samarbeid er lovpålagt. I artikkel 26 av FNs menneskerettighetserklæring fastsettes alles rett til undervisning og skolegang, men også foreldrenes rett til å bestemme hva denne skolegangen skal inneholde og hvordan den skal utformes (FN-Sambandet, 2019). Skole-hjem samarbeidet kan derfor anses som helt avgjørende for å sikre foreldres rett til medvirkning og medbestemmelse.

Samarbeid mellom skole og hjem kommer til uttrykk på mange ulike måter. Nordahl (2007) nevner ulike arenaer for samarbeid og kommunikasjon med skolen. Han skiller mellom direkte og indirekte kontakt og samarbeid. Direkte kontakt kan for eksempel være i form av *foreldremøter*, *kontaktsamtaler*, *e-post* og *telefonsamtaler*. Indirekte kontakt kan eksempelvis uttrykkes i form av *samtaler med barnet* og *hjelp med leksene*. Leksene defineres altså som en av kanalene for samarbeid mellom skole og hjem. Det er derfor naturlig å tenke seg at når en av samarbeidskanalene forsvinner, så vil dette ha påvirkning for nettopp samarbeidet mellom brukerne av kanalen. Min gjennomgang av forskning om lekser viste at det var mange forskningsprosjekter med hensikt å undersøke lekser i tilknytning til blant annet elevenes faglige utvikling, mentale helse, lærerens arbeidshverdag, samt generelle holdninger til lekser (Cooper, Steenbergen-Hu og Dent, 2012). Jeg hadde imidlertid problemer med å finne forskning som utforsket leksers rolle i samarbeidet mellom skole og hjem, og hvilke konsekvenser en eventuell utfasing av lekser ville ha på dette samarbeidet. Dette vakte en umiddelbar interesse for å undersøke dette videre.

Bekymringen rundt hvordan foreldre skal kunne følge med på utviklingen til barnet mener jeg er veldig aktuell og reell bekymring. Det kan tenkes at leksene anses som en av kanalene for det daglige samarbeidet mellom hjem og skole, samt at leksene gir de foresatte innblikk i faglig utvikling. Videre er det ikke utenkelig at lekser på denne måten skaper en trygghet hos foresatte, da de gir en opplevelse av kontroll. Når så leksene fjernes, hvilke kommunikasjonskanaler erstatter da leksenens funksjoner? Jeg ble nysgjerrig på om dette var en bekymring som flere foreldre kunne kjenne seg igjen i, og om de opplever at det har negative konsekvenser for deres opplevelse av samarbeidet med skolen. Samtidig viser forskningen også til flere positive effekter av å fase ut leksene, og flere av disse argumentene ble nevnt av de foresatte i kommentarfeltet på facebook (Adresseavisen, 2019). Noen mener at lekser tar vekk en del av gleden ved å gå på skolen, andre argumenterer med at barna trenger tid til fritidsaktiviteter når de kommer hjem. Flere sammenligner med egen arbeidshverdag, og sier de selv ikke ville likt å måttet tatt arbeid med hjem. Andre viser til at lekser øker forskjellene mellom faglig sterke og mindre sterke barn, og at de derfor burde utfases. Ville foreldre ved de utvalgte skolene i Trondheim kommune kjenne seg igjen i også de positive effektene ved å fase ut lekser? Dette resonnementet fører meg til oppgavens problemstilling; *Hvilke muligheter og utfordringer opplever foreldre at en leksefri hverdag gir for å følge opp deres barns faglige utvikling?*

Foreldrene i kommentarfeltet har uttrykt at leksene bidrar til at de får oversikt over deres barns skolesituasjon. Det er naturlig å tenke at oversikt over situasjonen er en forutsetning for at de foresatte kan utøve sin rett til medvirkning på deres barns skolehverdag. Retten til foreldres medvirkning er lovpålagt, og det er stor enighet i forskningen rundt det at samarbeid mellom hjem og skole er hensiktsmessig for barnets faglige utvikling. Dersom framtidens norske skole er leksefri, kan det anses som viktig å drøfte mulige problemer og utfordringer som kan oppstå som en konsekvens av at skolen faser ut leksene. Dersom framtidens skole er leksefri, kan det tenkes at flere foresatte vil kjenne på de samme bekymringene som noen få foreldre uttrykte i kommentarfeltet til Adressa. Derfor mener jeg at å kunne utrede og undersøke en av disse bekymringene på dette tidspunktet, kan anses som proaktivt. En utredning av denne problemstillingen, håper jeg vil kunne være en begynnelse på å identifisere hvilke elementer de foresatte anser som viktige for å sikre samarbeidet i en leksefri skole. Slik at disse elementene kan brukes i planleggingsfasen av en utfasing av lekser. Samtidig, lurer jeg på om også de foresatte som nå har elever i en leksefri skole, kjenner seg igjen i, eller har oppdaget ulike muligheter ved denne løsningen. Opplevs barna deres mindre stresset? Har de bedre tid til fritidsaktiviteter? Utveier mulighetene utfordringene i en leksefri skole?

For å besvare min problemstilling, vil jeg først presentere en gjennomgang av relevant forskning om henholdsvis lekser og samarbeid mellom hjem og skole. Jeg vil begynne med å presentere en mulig definisjon av lekser, før jeg viser til hvordan lekser kan utformes. Deretter vil jeg presentere ulike argumenter for lekser og hva som kan anses som lekseres funksjon. Jeg vil så presentere en mulig definisjon av samarbeid mellom skole og hjem, før jeg argumenterer for hvorfor dette samarbeidet kan anses som en viktig prioritering. Så presenteres ulike forutsetninger for at skole-hjem samarbeidet skal kunne fungere optimalt. Til sist vil jeg presentere utvalgte data fra Livet i skolens spørreundersøkelser i tilknytning til Lekser i skolen prosjektet. Jeg vil deretter gjennomgå min metodiske tilnærming, beskrive hvordan prosjektet er gjennomført og reflektere rundt egne valg og etiske spørsmål. Deretter vil jeg presentere, tolke og drøfte mitt innsamlede datamateriale. Denne delen av oppgaven er valgt delt inn i fire underkategorier; *lekseres funksjon*, *leksefri skoles muligheter*, *leksefri skoles utfordringer*, samt *de gjenværende kommunikasjonskanalene i en leksefri skole*. Hver av disse kategoriene er igjen organisert i underkategorier. Til sist vil jeg oppsummere mine mest sentrale funn, presentere et mulig svar på min problemstilling, drøfte studiens sterke og svake sider, samt beskrive forslag til videre forskning innenfor denne tematikken.

2 Bakgrunn og tidligere forskning

Hensikten med denne studien er å undersøke de foresattes opplevelser av muligheter og utfordringer rundt samarbeidet om den faglige utviklingen i en leksefri skole. Det finnes, så vidt meg kjent, ingen litteratur rettet direkte mot hvordan en utfasing av lekser påvirker dette samarbeidet. For å danne et teoretisk og empirisk grunnlag for analyse av problemstillingen, vil det derfor i dette kapittelet blitt gjort rede for tidligere forskning og litteratur rundt lekser, og samarbeid mellom skole og hjem. Til sist vil jeg beskrive forskningsprosjektet Lekser i skolen, samt presentere et utvalg av data som er samlet inn gjennom spørreundersøkelser i regi av Livet i skolen. Hensikten med dette er at disse to forskningsfeltene, sammen med datamaterialet til Livet i skolen, kan utgjøre et grunnlag for analyse med bakgrunn i min problemstilling.

2.1 Lekser

2.1.1 Definisjon av lekser

Cooper (1989) kan på mange måter anses som en autoritet når det kommer til lekseforskning, og han definerer lekser som «tasks assigned to students by school teachers that are meant to be carried out during nonschool hours» (Referert i; Cooper, 2012, s. 475). Dette er en definisjon som støttes opp av Wall og Karlefjård (2016, s. 1) som beskriver lekser som «En oppgave som elevene gjør hjemme, eller ikke arbeider med i skoletiden». Cooper reviderte dog sin definisjon av lekser i 2012. Han problematiserer der at definisjonen av lekser inneholder elementet «utenfor skoletid», da han mener at lekser også kan arbeides med i skoletiden, og mener derfor at «utenfor skoletid» bør erstattes med «utenfor undervisningssituasjonen». Utdanningsdirektoratet anerkjenner også i sin publikasjon av Tall og forskning (2016) at bruken av arbeidsplaner har gjort at skillet mellom hvor leksene gjøres har blitt mindre viktig.

2.1.2 Hvordan bør lekser utformes?

Det er generell konsensus om at lekser bør være gjennomtenkte, ha en planlagt hensikt og at det skal ha en positiv effekt på læring. Buland (2009) hevder at et bevisst forhold til hvilke, og hvordan lekser gis er avgjørende i arbeid med lekser. For at leksene skal kunne være et effektivt tiltak for læring, er det viktig at skolen har et bevisst forhold til hvilken funksjon leksene skal ha. Et naturlig neste spørsmål vil da kunne være hvilke gjennomtenkte funksjoner lekser burde ha. Kohn (referert i Marzano og Pickering, 2007) mener at hovedfunksjonen til lekser er å gi økt læring, og dermed at lærere kun bør gi lekser med hensikt å fremme nettopp læringen, heller enn å gi lekser av prinsipp. Cooper (referert i Wall og Karlefjård, 2016) mener at leksenes funksjon bør tilpasses elevens alder. Tilpassing til alder er også en viktig forutsetning for at eleven skal kunne gjennomføre leksene alene. Lekser er ment å være et selvstendig arbeid, altså noe elevene er ment å klare på egen hånd uten nevneverdig assistanse fra lærer eller foresatte (Utdanningsforbundet, 2015). Dersom eleven skal kunne være i stand til å gjøre leksene selvstendig, er det en forutsetning at de er tilpasset elevens alder. Lekser er som regel ment å gi en mulighet for repetisjon av fagstoff som allerede er arbeidet med i skoletiden, og lekser gir derfor en mulighet for mengdetrening (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et siste viktig element trekkes fram av Kohn (referert i Marzano og Pickering, 2007) som understreker at de foresatte bør få innvirkning på hvordan, hvor mye og når lekser gis.

2.1.3 Hvorfor gir vi lekser?

«Norske skoler er i dag ikke pålagt å gi lekser, og det er heller ikke en tydelig hjemmel i opplæringsloven for å kunne gi lekser» (NOU 2019, 23, Ny opplæringslov, s. 157). Likevel er det mer vanlig å gi lekser enn ikke i den norske skole. I Stortingsmelding 6 (2019-2020) heter det: «Utdanningsdirektoratets spørring til skoler og skoleeiere våren 2019 viser at åtte prosent av grunnskolene oppgir å være leksefrie på minst ett trinn» (Kunnskapsdepartementet 2019, s. 37). Videre går det frem at regjeringen ønsker at skolen skal fortsette å ha frihet til å benytte lekser som en mulighet for å fremme læring. For at leksearbeidet skal ha godt utbytte, mener de at skolen og lærerne må være i kontinuerlig dialog rundt hva som er god leksepraksis, slik at alle lærere utarbeider gode lekser basert på forskning. Skolene står likevel fritt til å velge å ikke benytte seg av lekser som et pedagogisk virkemiddel.

Svaret på hvorfor en gir lekser må derfor finnes andre steder enn i lovverket. En naturlig tanke vil være at lekser har positiv effekt på læring. Hattie (2009) har gjennom en metaanalyse av leksers effekt kommet fram til tallverdien Cohens $d=0,29$, dette beskrives da som den gjennomsnittlige tallverdien av leksers effekt. Wall og Karlefjård (2016) hevder at «En effekt på 0,29 tilsvarer 15 prosent økning i studieprogresjonen, sammenlignet med når elevene ikke gjør lekser». Det skal dog sies at Hattie (2009) mener at innsats i forbindelse med skolearbeid vil aldri ha null effekt, og han setter en grense på 0,4 for at en innsats for læring skal kunne defineres som akseptabel. Hattie konkluderer altså med at lekser virker å ha noe positiv betydning for læring, men at lekser er mindre viktig enn majoriteten av andre tiltak som er ment å styrke læring.

2.1.4 Leksers effekt på læring, motivasjon og utvikling av personlige egenskaper

Ifølge Cooper (2012) omhandler majoriteten av forskning og debatt rundt lekser hvorvidt lekser fremmer faglig læring, har en positiv eller negativ effekt på elevens motivasjon og utvikling av karakter i form av ikke-akademiske ferdigheter som for eksempel selvdisiplin og arbeidsvilje. Denne forskningen deler seg i hovedsak i to, forskning som støtter, og ikke støtter lekser. Forkjempere for lekser hevder blant annet at lekser fremmer læring ved at det gir mulighet til repetisjon og mengdetrening (Brock, Lapp, Flood, Fisher og Han, 2007; Epstein og Van Voorhis, 2001; Xu og Yuan, 2003). I tillegg hevder flere at lekser bidrar til utvikling av grunnleggende ferdigheter, kritisk tenkning, samt at det forbereder eleven for mer omfattende arbeidsoppgaver og prosjekter (Epstein & Van Voorhis, 2001; Muhlenbruck, Cooper, Nye og Lindsay, 1999). Andre positive effekter er også dokumentert, som for eksempel utvikling av autonomi, samt forbedring av holdninger til skolen, fag og skolearbeid (Burns, Griffin, og Snow, 1999). Motstandere av lekser hevder i motsetning at lekser har negativ effekt på barns læring. Begley (1998), Keates (2007), Strauss (2006), og Wallis (2006) hevder at lekser ikke oppnår tilstrekkelige resultater i forhold til ressursene som brukes på leksearbeid. Lekser er også knyttet til negativ effekt på motivasjon (Berger, 2007). I tillegg hevder Cooper (2015) at lekser bidrar til å øke ulikheter mellom elevene, da faglig- og ressurssterke elever kan få større utbytte av å arbeide selvstendig hjemme.

2.1.5 Leksers påvirkning på samarbeidet mellom hjem og skole

Når det gjelder lekser og deres relasjon til samarbeidet mellom hjem og skole, hevder forkjempere at lekser bidrar til at barn og foresatte kan skape samtaler rundt

skolearbeidet (Epstein, Simon og Salinas, 1997; Epstein og Van Voorhis, 2001; Kelley, 2007; Van Voorhis, 2004), samt holde foresatte oppdatert på barnas faglige utvikling (Epstein og Van Voorhis, 2004). På den andre siden, hevder motstandere at lekser har negativ effekt på familielivet, ved at det er en kilde til konflikt og stress (Else-Quest, Hyde og Hejmadi, 2008; Pomerantz et al. 2005). I tillegg hevder Conger, Conger og Elder (1997), Cooper (1989), samt Gauvin, Fagot, Leve og Kavanagh (2002) at siden lekser ofte fører til at foresatte må hjelpe barna, så kan lekser potensielt føre til vranglære og forvirring.

Cooper (2012) hevder at selv om argumentene for og mot lekser kan virke som om de kansellerer hverandre, så er både forkjempere og motstandere av lekser enige i at lekser ikke kan defineres som utelukkende positivt *eller* negativt, effektivt *eller* sløsing av ressurser, berikende *eller* skadelig. «We doubt that opponents would suggest that homework never meets its goals. Likewise, proponents and opponents would agree that homework will be more or less effective depending on assignment characteristics and the context in which is implemented» (Cooper 2012, s. 479). Jeg vil derfor nå presentere det jeg anser som leksernes viktigste funksjoner, som jeg tenker vil kunne være kildene til de største ulempene ved en utfasing av lekser.

2.1.6 Lekseres funksjon

Den fremste, og kanskje viktigste funksjonen av lekser, er muligheten for å utvide tidsrammen for læring utover skoledagen for å sikre tilstrekkelig mengdetrening og øving (Marzano og Pickering, 2007). Dette er også diskutert i norsk forskning om lekser. Haugan (2015) mener at timeantallet i noen fag ikke er tilstrekkelig for å komme seg gjennom alle kompetansemål uten å utvide arbeidet utover skoledagen. Han mener at lekser er helt nødvendig dersom elevene skal få tilstrekkelig mengdetrening og repetisjon.

En annen viktig funksjon lekser har, er oversikten den gir de foresatte. Sørngård (2015) undersøkte i sin masteroppgave hvordan lærere uttrykker seg når de snakker om lekseres posisjon i egen praksis. I denne studien møter hun både lærere som stiller seg positive til å gi lekser, samt lærere som helst unngår å gi lekser. I dette arbeidet finner hun at lærere anser lekser som et middel for å gi foresatte innsikt i arbeid barna deres gjør på skolen, samtidig som det gir dem mulighet til å følge med på deres faglige utvikling.

Relatert til dette kan også lekser fungere som kommunikasjonsverktøy. En lærer uttrykker følgende i Sørngårds studie: «Så jeg tenker at det er en kommunikasjon med hjemmet, og jo eldre du blir, jo mindre har du den kommunikasjonen daglig, for du treffer jo ikke foreldrene» (Sørngård, 2015, s. 53). Flere av lærerne i denne undersøkelsen anså lekser som en slags kommunikasjonskanal, som ga dem som lærere mulighet til daglig kommunikasjon med de foresatte. Det påpekes i tillegg at dette er ekstra viktig jo eldre elevene blir, da mengden kontakt mellom skolen og foreldrene minsker med økende alder.

De ovennevnte funksjonene kan enkelt argumenteres for at er viktige, de oppfyller behov både hos elever og foresatte. De utvider tid til mengdetrening og øving utover skoledagen, og fungerer som en daglig kommunikasjonskanal for foresatte. Så hva hvis lekser forsvinner, slik som i Trondheim kommunes forsøk skoleåret 2019-2020, så måtte en ha satt inn kompensatoriske tiltak for å bøte opp for de funksjonene en mister

sammen med leksene. En lærer i Sørngårds studie fra 2015 uttrykker at dersom en fjerner leksene, så «måtte vi gjort noe annet for at foreldrene skulle kunne se hvordan det ligger an med ungene på skolen [...] Og hvis du tar vekk leksene, da tenker jeg at foreldrene må kontrollere ungene sine på en annen måte, for å få et inntrykk av hvordan de ligger an» (Sørngård, 2015, s. 53). Marzano og Pickering (2007, s. 4) understreker også behovet for å kompensere dersom leksene skal fjernes «To drop the use of homework, then, a school or district would be obliged to identify a practice that produces a similar effect within the confines of the school day without taking away or diminishing the benefits of other academic activities—no easy accomplishment». Det er altså enighet rundt at dersom lekser forsvinner, så forsvinner også en viktig samarbeidskanal. Leksene er imidlertid ikke den eneste kanalen for samarbeid mellom hjem og skole, men det er naturlig å tenke seg at de gjenværende kanalene vil måtte kompensere for informasjonsflyten som uteblir når skolen blir leksefri.

2.2 Samarbeid

I dette kapitlet vil samarbeids hva, hvorfor og hvordan adresseres. Det vil bli presentert en mulig definisjon på begrepet samarbeid, med et fokus på samarbeid mellom hjem og skole. Deretter vil det bli presentert ulike argumenter for hvorfor samarbeid bør være en prioritet basert på lovverk samt hvilken nytte et velfungerende samarbeid kan ha for både barn og deres foresatte. Til sist vil det presenteres ulike nivåer og typer samarbeid.

2.2.1 Definisjon av samarbeid

Samarbeid kan defineres som «det å arbeide sammen» («Samarbeid», 2020). Nordahl (2007) beskriver samarbeidet mellom skole og hjem som et arbeid med en felles oppgave og et felles mål: optimal læring og utvikling for eleven. Han understreker videre at i dette arbeidet er skole og hjem gjensidig avhengige av hverandre. Selve målet for dette samarbeidet er at alle barn skal gis mulighet til å få realisert sine muligheter for utvikling og læring gjennom å oppleve anerkjennelse, mestring, tilhørighet og trygghet både på skolen og hjemme (Nordahl, 2007).

2.2.2 Hvorfor bør samarbeid mellom hjem og skole prioriteres?

Det finnes flere ulike argumenter for hvorfor samarbeid skole-hjem bør være en prioritering for både foresatte og lærere. Det første, og kanskje mest udiskutable, argumentet for hvorfor skole og hjem skal samarbeide, er at det er lovpålagt. I artikkel 26 av FNs menneskerettighetserklæring fastsettes alles rett til undervisning og skolegang, men også foreldres rett til å bestemme hva denne skolegangen skal inneholde og hvordan den skal utformes (FN-Sambandet, 2019). Denne rettigheten foresatte har til medvirkning, følges også opp i både læreplaner og lovverk i Norge. Dette innebærer at foreldre har en lovfestet rett til å påvirke deres barns skolehverdag (Nordahl, 2007). Videre understreker Nordahl at dette betyr at skole-hjem samarbeid er avgjørende for å kunne sørge for at barn og deres foresattes grunnleggende rettigheter blir ivaretatt. Steinkjer (2015) hevder i sin artikkel at ut ifra lover og forskrifter, så har skolen og foresatte et delt ansvar for barns læring og utvikling. Skolen har det overordnede ansvaret for den faglige opplæringen, mens foresatte har oppdrageransvar. Nordahl mener at et tett samarbeid mellom hjem og skole er avgjørende for at foresatte skal kunne forvalte sitt oppdrageransvar. Videre hevder han at «Skoler og lærere som ikke legger til rette for et godt samarbeid bryter med intensjoner i lovverket, og vi kan også si

at foreldre som ikke engasjerer seg i barns skolegang, ikke forvalter sine oppgaver som foreldre på en god måte» (2007, s. 16-17). Han mener videre at barn tilbringer stadig mer tid i pedagogiske institusjoner, og at skolen dermed tar større og større del i barns utdanning og oppdragelse. Nordahl mener at det da er naturlig å tenke seg at samarbeidet mellom skole og hjem da som konsekvens bør utvikle seg og bli sterkere (2007).

I tillegg til at samarbeid mellom hjem og skole kan argumenteres for med en tydelig hjemmel i lovverket, tyder også forskning på at et velfungerende samarbeid mellom skole og hjem kan være positivt for barns utvikling og læring. Hornby (2011) refererer blant annet til Cox (2005), Desforges og Abouchaar (2003), Fan og Chen (2001), Henderson og Mapp (2002), Jeynes (2005, 2007), Pomerantz, Moorman og Litwack (2007) som alle har dokumentert at det å involvere foreldre i opplæringen til barnet er effektivt med hensyn til læring. Han hevder videre at dersom foreldre aktivt engasjerer seg i deres barns skolegang, kan det føre til positive virkninger på barnets holdninger, atferd og mental helse (2011). Dette er også Steinkjer (2015) enig i, og hevder at et velfungerende samarbeid mellom skole og hjem kan virke positivt på elevens faglige, men også sosiale utvikling. Videre hevder hun at et godt samarbeid også kan virke forebyggende mot en eventuell problemutvikling hos barnet. Det er altså bred enighet i forskningen om at samarbeid mellom skole-hjem kan ha en rekke positive effekter på elevens læring og utvikling.

Det er nå blitt gjennomgått argumenter basert på lover og rettigheter, samt hvordan et godt samarbeid mellom skole og hjem kan ha positiv innvirkning på barnets læring og utvikling. Men «Et godt samarbeid mellom hjem og skole har også en egenverdi for foreldre som ikke skal undervurderes. Det er en trygghet for foreldre å vite at barna har det bra i skolen, og at de med sikkerhet vet at de blir orientert og tatt med på råd om noe ikke er bra» (Nordahl, 2007, s. 28). Kverndokken (2012) viser til at forskere og pedagoger mener at det er viktig at foresatte blir inkludert i et samarbeid, og at de får anerkjennelse og blir tatt på alvor av skolen (se også Bø, 1996).

2.2.3 Forutsetninger for et velfungerende skole-hjem samarbeid

Litteraturen definerer en rekke ulike forutsetninger for at et samarbeid mellom hjemmet og skolen skal kunne være fruktbart. Nordahl (2007) mener at læreres og foresattes holdninger til hverandre er av stor betydning. Han drar frem at det er avgjørende hvorvidt henholdsvis lærere og foresatte har en ressursorientering i synet av den andre, og seg selv. Det vil si at begge parter anser seg selv, og den andre, som en ressurs i barnets opplæring og oppdragelse. Kverndokken mener at tillit er viktig for å opprette et godt samarbeid: «...en tillit som foreldrene skal ha til lærerens kvaliteter som fagperson og oppdrager, men også en tillit fra læreren til foreldre som mulige samarbeidspartnere og motivatorer hjemme» (2012, s. 13). I tillegg til en ressursorientering, mener Nordahl at en forutsetning for et godt samarbeid er at det blir basert på gjensidighet. Med dette mener han at samarbeidet ikke skal baseres utelukkende på skolens betingelser, men at samarbeidet også skal ta utgangspunkt i de foresattes forutsetninger og behov (2007).

En annen viktig forutsetning for at samarbeidet mellom hjem og skole skal fungere optimalt, er en tydelig rollefordeling mellom partene. Hornby (2011, s. 20) refererer til OECD, som stiller spørsmålet «Should school teachers educate children while parents humbly support the schools? Or... Are parents the main educators of their child, while

the schools supplements home-learning with specialist expertise?». Steinkjer hevder at for at et samarbeid mellom hjem og skole skal være fruktbart, så er det viktig at begge parter i samarbeidet er bevisst sine oppgaver og roller (2015). Hun hevder videre at en klar forutsetning for etablering av klart definerte roller skal være mulig, er at partene kommuniserer tydelig med hverandre. Et godt og velfungerende samarbeid mellom hjem og skole bygger med andre ord på de foresattes behov, med positive holdninger og tillit til hverandre og seg selv, samt tydelig rollefordeling og god kommunikasjon partene imellom.

2.2.4 Lærerens og de foresattes rolle

Et selvsagt ansvar, og kanskje den viktigste rollen læreren har, er opplæring av elevene med grunnlag i den nasjonale læreplanen i de ulike fagene. I tillegg til dette, har læren en klar rolle som tilrettelegger av et godt samarbeid mellom hjem og skole. Et godt samarbeid mellom skole og hjem starter hos læreren. «Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Nordahl (2007) understreker viktigheten av at foresatte inviteres og oppfordres til å engasjere seg på alle plan i skolens virksomhet, altså både det sosiale, det pedagogiske og det administrative plan, og at dette er et ansvar skolen har.

Foresattes holdninger anses som en særdeles viktig del av deres rolle i samarbeidet med skolen. Foresatte som mener at de har en reell påvirkningskraft i deres barns opplæring og oppdragelse, vil med større sannsynlighet ønske å delta aktivt i samarbeidet med skolen (Hornby, 2011). I tillegg til at foresatte bør ha positive holdninger rundt deres deltagelse i skolearbeidet, er det viktig at foresatte viser positive holdninger til skolen generelt ovenfor barna sine. Buland (2009) trekker også frem det å skape positive holdninger til skolen som en av foreldrenes viktigste ansvarsområder, og dette er også Nordahl opptatt av: «Foreldre kan formidle positive holdninger om skolen og skolens betydning. De kan formidle aktiv interesse for skolen og støtte opp om og hjelpe til med skolearbeidet» (Nordahl, 2007, s. 33). Å støtte opp om og hjelpe til med skolearbeidet kan innebære flere aspekter. Hornby (2011) trekker blant annet frem det å høre barnet lese for deg, men også direkte samarbeid med skolen i form av å delta på kontaktsamtaler. I tillegg, definerer både Hornby (2011) og Buland (2009) det å hjelpe til med leksene som et av foreldrenes ansvarsområder i samarbeidet om barnas opplæring.

Summert kan en si at skolen og de foresatte deler på ansvaret om barnets opplæring. Lærers rolle, ved siden av et åpenbart ansvar rundt å undervise barnet, er å være en tilrettelegger for et godt samarbeid. Foreldrenes rolle innebærer å ha og skape positive holdninger til skolen, hjelpe til med leksearbeid, samt engasjere seg i samarbeidet med skolen i form av å delta på for eksempel kontaktsamtaler.

2.2.5 Mål og former for samarbeid

Innholdet i samarbeidet mellom skole og hjem skal innebære aktiv samhandling mot et felles mål, aktiv dialog med skolen og hjemmet og at skolen skal gi informasjon om barnets situasjon på skolen (Stortingsmelding nr. 14, 1997-1998). Kverndokken hevder at informasjon om skolens ulike virksomheter som for eksempel læringsmål og

arbeidsmåter bør gis jevnlig og hyppig. Denne typen informasjon kan gis gjennom for eksempel informasjonsskriv eller ulike læringsplattformer (2012). For at foresatte skal få tilstrekkelig med informasjon, og for at dialogen skal fungere slik at begge parter kan arbeide mot dette felles målet som er optimal utdanning av hvert enkelt barn, så er det avgjørende at en har en eller flere hyppig brukte kommunikasjonskanaler som fungerer.

Basert på læreplanverket og opplæringslovens omtalelse av samarbeidet mellom hjem og skole, har Thomas Nordahl (2007) definert tre ulike nivåer i samarbeidet mellom hjem og skole, *informasjon, dialog og drøftinger* og *medvirkning og medbestemmelse*. Nivået *informasjon* omhandler gjensidig deling av informasjon mellom skolen og hjemmet. For eksempel vil dette innebære at lærerne gir informasjon om hvordan eleven har det på skolen, eller at de foresatte informerer om elevens opplevelse av skolen. Videre omtaler Nordahl dette som det laveste nivået av samarbeid. *Dialog og drøftinger* dreier seg om en faktisk og reell kommunikasjon mellom lærer og foresatt om forhold som angår elevene, skoleutvikling, læringsmiljø og undervisning. *Medvirkning og medbestemmelse* betyr at både de foresatte og skolen skal ha en reell innflytelse på den pedagogiske praksisen som påvirker elevene. Han hevder videre at det er dette nivået av samarbeid som kan sikre at skolen driver en opplæring av elevene på en måte som er i samsvar med nasjonale lovverk, ved at de foresatte gis mulighet til å ivareta deres foreldreansvar. Nordahl beskriver videre dette som det høyeste nivået av samarbeid, og at det innebærer at foreldre og skole gjør beslutninger sammen.

Videre har Nordahl (2007) definert ulike typer av samarbeid, også basert på opplæringsloven. Han mener at samarbeid foregår på både formelle og uformelle måter, og definerer også her tre ulike typer av samarbeid. *Det representative samarbeidet, det direkte samarbeidet* og *det kontaktløse samarbeidet*. *Det representative samarbeidet* omhandler de samarbeidsarenaene hvor enkeltforeldre er utvalgt for å representere de andre foresatte i klassen, gruppa eller skolen som helhet. Eksempler på dette kan være FAU eller foreldrekontakt. *Det direkte samarbeidet* er alt samarbeid som foregår gjennom et direkte møte mellom lærer og foreldre. Det direkte samarbeidet kan deles inn i formelt-direkte samarbeid og uformelt-direkte samarbeid. Eksempler på formelt, direkte samarbeid kan være foreldremøter eller kontaktsamtaler. Eksempler på mer uformelt direkte samarbeid kan være ukeplaner, E-post, meldeboka eller telefonsamtaler. Nordahl trekker frem at en av fordelene med det uformelle direkte samarbeidet, er at det kan brukes hyppigere enn det formelle direkte samarbeidet. *Det kontaktløse samarbeidet* består ifølge Nordahl av de uformelle samtalene, oppmuntringen og støtten de aller fleste foresatte gir barnet sitt på daglig basis. Han eksemplifiserer videre at dette kan skje ved at foresatte har en samtale med barnet om hvordan de har hatt det på skolen, eller hjelper til med leksene. Nordahl trekker frem at fordelen med *det kontaktløse samarbeidet* er at det kan gjennomføres med større hyppighet, da denne typen samarbeid kan foregå daglig.

2.3 Trondheim kommunes forsøk «Lekser i skolen»

2.3.1 Om forsøket

Bystyret i Trondheim kommune besluttet å gjennomføre et forsøk med ulike lekseordninger, og dette forsøket ble igangsatt i skoleåret 2019/2020. I den forbindelse testes det ut to modeller for leksefri skole på 5.-7. trinn ved fire ulike skoler. Ved to av skolene prøves det ut en modell hvor elevene har ordinær skoledag og ikke blir tildelt lekser. Ved de to andre skolene gjennomføres en modell hvor elevene ikke får tildelt

lekser, men der skoleuken kan utvides med inntil to timer hvor det arbeides videre med kompetansemål fra ordinær undervisning (Trondheim kommune, 4. oktober 2019). I tillegg deltar fire skoler som referanseskoler i prosjektet, og disse skolene fortsetter dagens praksis med lekser og frivillig leksehjelp. Forskergruppa Livet i skolen ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU forsker på forsøket.

2.3.2 Om forskningen – Foresattes erfaringer og holdninger høsten 2019

I forskningen på lekse-forsøket har Livet i skolen samlet inn kvantitative data gjennom spørreundersøkelser til elever, lærere og foresatte høsten 2019 (oktober/november) og våren 2020 (juni). Målet med forskningen å undersøke holdninger til og erfaringer med lekser, hvordan man løser og opplever en leksefri ordning, og å utforske lekser betydning for elevers læringsutbytte, emosjonelle og sosiale forhold i tilknytning til lekser, samt lekser i et familieperspektiv (Livet i skolen, 2019). Min masteroppgave er ikke del av denne forskningen, men begge mine veiledere medlemmer i forskergruppa og har jobbet med spørreundersøkelsene.

En del av resultatene fra spørreundersøkelsene som ble gjennomført høsten 2019 er av stor relevans for mitt forskningsprosjekt. Disse kvantitative dataene kan bidra til å si noe mer om hvordan foresatte forstår lekser og deres tidlige erfaringer med en leksefri ordning. Jeg har fått tilgang til noen av resultatene som ble utarbeidet fra spørreundersøkelsen til de foresatte høsten 2019 (Livet i skolen, 2020). I denne elektroniske undersøkelsen deltok 588 foresatte ved alle åtte skoler; altså foresatte fra skoler med lekser og skoler uten lekser. De ulike lekse-modellene fikk utdelt ulike spørreundersøkelser. I disse spørreundersøkelsene ble de foresatte stilt spørsmål rundt holdninger til lekser og erfaringer med lekser.

Ved en gjennomgang av dette datamaterialet (Livet i skolen, 2020) kom det fram at nesten 70% av de foresatte forventer at skolen gir lekser. Samtidig svarer mer enn halvparten (55 %) at prinsipielt så bør barn ikke ha lekser fordi det er viktig å skille mellom skole og fritid (på linje med skillet mellom jobb og fritid). De foresatte ved alle skolene i prosjektet viser til en del negative erfaringer med lekser. Rundt 60% av de foresatte rapporterer at lekser har ført eller fører til stress for deres barn, rundt 60% viser til at lekser tar eller har tatt for lang tid, og rundt 60% mener at lekser bidrar til å ytterligere øke forskjeller mellom elever på ulikt faglig nivå. Samtidig viser de foresatte også til positive erfaringer med lekser, som at rundt 60% mener at lekser utvikler barnas evne til planlegging og at mer enn 60% mener at lekser bidrar til utvikling av gode arbeidsvaner. De foresatte er delt i synet på hvor viktig lekser er for den faglige utviklingen, og halvparten mener at barn ikke trenger lekser for å komme gjennom det de skal lære på skolen. Nesten 70% er uenige i at deres barn blir mer interessert i skolearbeidet gjennom lekser, men samtidig er det bare 15% som mener at lekser bidrar til at deres barn gruer seg til å gå på skolen.

I spørreundersøkelsene ble det også stilt flere spørsmål rundt de foresattes opplevelse av lekser rolle i samarbeidet mellom skole og hjem. I denne sammenhengen mener rundt 60% av de foresatte at lekser bidrar positivt i samarbeidet. Nesten 80% sier at leksene er *avgjørende* for at de som foresatte skal være informert om skolearbeidet, og nesten 80% opplever at lekser er avgjørende for at de skal få innsikt i deres barns faglige utvikling.

3 Metode

I planleggingsfasen av dette prosjektet var mitt ønske å gjennomføre fire fokusgruppeintervju med 6-10 informanter i hvert intervju. Deltagerne i disse intervjuene skulle ha tilknytning til de to skolene i Trondheim kommune som i skoleåret 2019/20 deltar på prosjekt leksefri skole, modell uten lekser og uten ekstra skoletimer. Det var planlagt to fokusgruppeintervjuer per skole, herunder et intervju med foreldregruppa og et intervju med lærergruppa.

Som kjent innførte den norske regjeringen en rekke omfattende tiltak for å hindre spredning av koronaviruset og for å bidra til å opprettholde nødvendige helse- og omsorgstjenester den 12. mars. På det tidspunktet hadde jeg bare fått gjennomført det første fokusgruppeintervjuet i min studie. Det var et intervju med en av foreldregruppene. Jeg forsøkte å få gjort nye avtaler for digitale intervju med lærerne ved de to skolene og med den andre foreldregruppa, men dette viste seg ikke å være mulig. De eneste empiriske data jeg har fra prosjektet er derfor foreldreintervjuet som ble gjort i begynnelsen av mars.

3.1 Det kvalitative forskningsintervju

For å svare på problemstillingen *Hvilke muligheter og utfordringer opplever foreldre at en leksefri hverdag gir for å følge opp deres barns faglige utvikling?* Har jeg benyttet meg av kvalitativ metode, i form av kvalitativt forskningsintervju. Grunnen til at jeg har valgt kvalitativ metode, er at feltet jeg ønsker å undersøke er relativt uberørt. Kvale og Brinkmann (2018) beskriver at man i et kvalitativt forskningsintervju anser den intervjuede som et subjekt. Det vil si at en tenker seg at intervjupersonen aktivt bidrar i forskningen, gjennom å bidra til forståelse og å skape mening i samhandling med forskeren. I et kvalitativt forskningsintervju konstrueres det kunnskap i en interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Dette anser jeg som hensiktsmessig i henhold til min problemstilling, da det finnes svært begrenset av forskningsbasert kunnskap rundt lekseres rolle i samarbeidet om elevens faglige utvikling. Å kunne skape kunnskap i samhandling med de foresatte, anser jeg derfor som en av de fordelene med mitt metodevalg.

Målet med denne måten å intervju på, er å produsere kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk som er nøye utprøvd, målet er ikke kvantifisering. For å produsere ny kunnskap leter forskeren etter meningen bak det som blir sagt. «Intervjueren registrerer og fortolker meningen med det som sies, og hvilken måte det sies på» (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 47). Det vil si at for å finne meningen i og bak det som blir sagt, må forskeren forsøke å fortolke det som blir sagt eksplisitt, men hen må også lete etter det som blir sagt mellom linjene.

3.1.1 Fokusgruppeintervju

For ethvert kvalitativt forskningsprosjekt, så vil tilgjengelig tid og ressurser sette begrensninger for hvor store utvalg en kan ha. Dette fordi selve hensikten med kvalitativ forskning er å gjennomføre omfattende og dype analyser av datamaterialet, og slike analyser er tidkrevende (Thagaard, 2018). Som masterstudent var jeg klar over at en har begrenset med tid og ressurser. Likevel ønsket jeg å få et så nyansert datamateriale som mulig, valget av metode for datainnsamling falt derfor på fokusgruppeintervju. «En fokusgruppe består som regel av seks til ti personer og ledes av en moderator»

(Chrzanowska, referert i Kvale og Brinkmann, 2018, s. 179). Fokusgruppeintervjuer er gjerne ikke-styrende, hvor målet til moderatoren, eller intervjueren, er å få frem et vidt spekter av meninger rundt temaet for intervjuet. I et fokusgruppeintervju legger intervjueren fram de ulike temaene som skal diskuteres, og legger til rette for at deltagerne får delt sine meninger, til tross for at de kan være motstridende (Kvale og Brinkmann, 2018). At intervjupersonene skulle debattere rundt spørsmålene mine, var en mine målsettinger, og derfor noe av grunnen til at jeg valgte nettopp denne metoden.

3.2 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide kan anses som et slags manus, hvor intervjuforløpet er strukturert mer eller mindre fast (Kvale og Brinkmann, 2018). I denne studien falt valget på en semistrukturert intervjuguide, med stor grad av fleksibilitet. Intervjuguidene ble dog kun tenkt som en oversikt over hvilke emner jeg ønsket at skulle diskuteres, og verken rekkefølge eller formulering av spørsmål var planlagt å følges i intervjusituasjonen. Planen var heller å formulere spørsmålene underveis i intervjuet, basert på det informantene allerede hadde sagt, heller enn å følge hvert spørsmål i guiden slavisk.

Jeg var også åpen for at det kunne dukke opp interessante og overraskende emner i selve intervjusituasjonen, som jeg ikke hadde forutsett på forhånd. Jeg var derfor forberedt på å stille spontane oppfølgingsspørsmål basert på det som ble sagt i selve intervjuet. Dette anses som en av fordelene med en semistrukturert intervjuguide med stor grad av fleksibilitet (Kvale og Brinkmann, 2018). En av ulempene ved et fleksibelt, semistrukturert fokusgruppeintervju er at jeg som intervjuer har mindre kontroll over intervjuforløpet (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 180). Fordi det, spesielt for en uerfaren intervjuer, kan oppleves som vanskelig å kontrollere at samtalen ikke glir ut.

Etter at intervjuguiden var ferdigstilt, ble prosjektet meldt til NSD og prosjektet ble godkjent (Se vedlegg 3)

3.2.1 Intervjuspørsmålene

Intervjuguiden ble delt i tre deler; (1) Før leksefriprosjektet, (2) under leksefriprosjektet, og (3) fremtiden for leksefri skole. I hver del ble det utformet spørsmål rettet mot hvordan de foresatte opplevde samarbeidet mellom hjemmet og skolen.

Spørsmålene i del (1), Før leksefri prosjektet, hadde i stor grad som mål å svare på hva informantene tenkte var leksenes funksjon, og hvilke holdninger de hadde til lekser. I del (2), under leksefri prosjektet, var målet med spørsmålene å besvare hvordan de ulike funksjonene leksene innehar, beskrevet i del (1) har blitt erstattet i en leksefri skole. I del (3), fremtiden for leksefri skole, var intensjonen å få en beskrivelse av hvilke ønsker og krav informantene hadde for framtidens skole, dersom den skulle fortsette å være leksefri.

Intervjuet ble åpnet ved å stille et generelt spørsmål, for å starte diskusjonen. Deretter ble det stilt oppfølgingsspørsmål, eller prober, basert på det informantene har sagt tidligere i intervjuet, med mål om å kunne svare på de spørsmålene jeg har definert på forhånd. Thagaard (2018, s. 96) definerer prober som «spørsmål eller kommentarer som uttrykker at vi lytter oppmerksomt til intervjupersonens utsagn». Valget falt på denne metoden å stille spørsmål på i et forsøk på å skape god flyt i samtalen, og for å unngå å gi informantene en følelse av å bli avhørt. Jeg som intervjuer var også hele tiden bevisst

på at jeg kun skulle bekrefte de ulike utsagnene, og ikke utrykke hvorvidt jeg var enig eller uenig i det som ble sagt. Dette for å unngå å gi informantene et inntrykk av at det fantes bestemte svar som jeg var ute etter.

Et delmål ved intervjuene var at svarene skulle være spontane, og at eventuelle refleksjoner skulle gjøres underveis i intervjuet. Intervjupersonene fikk derfor ikke utdelt spørsmålene på forhånd, men ble informert om at det skulle omhandle deres erfaringer knyttet til samarbeidet mellom skole og hjem i en leksefri skole. Verken begrepet lekser eller samarbeid ble definert, slik at deres svar på de ulike spørsmålene i intervjusituasjonen kunne brukes som grunnlag for å definere disse begrepene. Intervjuet startet derfor med en avklaring av hva de mente var lekseenes funksjon.

3.3 Utvalget

Som tidligere nevnt har en som masterstudent begrenset tid og ressurser, en må derfor i henhold til valg av utvalgets størrelse være pragmatisk. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) skal utvalgets størrelse velges ut ifra hvor mange en trenger for å finne ut det en trenger å vite. Dersom utvalget blir for stort, risikerer en at også datamaterialet blir for stort og direkte u håndterlig. Da selve hensikten med kvalitativ metode er en dyptgående analyse, mener Kvale og Brinkmann (2018) at store utvalg og mange intervju ikke vil gjøre studien mer vitenskapelig.

Det ble gjennomført et strategisk utvalg, som betyr at man «systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54). Egenskaper som jeg anså som relevante for min problemstilling, er at informanten er forelder til en elev ved en av Trondheims to skoler som deltar i leksefri prosjektet, uten utvidet skoleuke. Jeg har ikke lagt vekt på faktorer som alder, kjønn eller bakgrunn, da jeg ikke anser det som relevant for min problemstilling.

Utvalget i foreldregruppa ble gjort ved å sende ut en forespørsel på epost til FAU. I denne eposten presenterte jeg hensikten med min masteroppgave, med et ønske om at 6-10 foresatte kunne stille til et fokusgruppeintervju. FAU ved den respektive skolen tok da kontakt med foresatte, og jeg fikk bekreftelse på at skolen kunne stille med 6-10 foresatte til intervju. Når de frivillige intervjudeltagerne hadde meldt seg, fikk de tilsendt et informasjonsskriv som ble godkjent av NSD. I dette informasjonsskrivet ble det gitt informasjon om hensikten med studien, bruk av video og lydopptak, og hvordan jeg skulle sikre personvern og anonymitet (Se vedlegg 1).

3.4 Gjennomføring og bearbeiding av intervju

Intervjuet ble gjennomført 10. Mars 2020. I forkant av dette intervjuet ble det gjennomført et prøveintervju av bekjente som har elever i barneskolen. Dette valgte jeg å gjøre, først og fremst, fordi jeg er en uerfaren intervjuer og ønsket en mulighet for å kunne øve på intervjusituasjonen før jeg skulle gjennomføre intervjuene. En annen fordel var at jeg fikk tilbakemeldinger på utformingen og rekkefølgen av spørsmålene, slik at jeg kunne rette opp dersom noen av spørsmålene ble misforstått eller kunne vært uttrykt tydeligere.

3.4.1 Video- og lydopptak

Jeg besluttet å benytte meg av både video- og lydopptak under intervjuet. Informantene ble informert om hensikten med bruk av lyd- og videoopptak før lydopptakeren og kameraet ble slått på. De ble også informert om hvordan jeg skulle sikre anonymitet, og at all lyd og video ville slettes når prosjektet avsluttes.

Benyttelse av videoopptak ble først og fremst benyttet for å gi meg mulighet til å skille mellom de ulike informantenes utsagn. Dersom jeg skulle benyttet meg av lydopptak alene, anså jeg det som tilnærmet umulig å kunne skille mellom de ulike informantene kun basert på stemmen. Muligheten for å skille mellom de ulike informantene har for meg, i hovedsak to klare fordeler. For det første gir det mulighet for å kunne sammenligne de ulike informantenes utsagn, og for det andre forenkler det arbeidet dersom en av informantene ved en senere anledning skulle ønske å trekke seg fra å delta i studien. Dersom en eller flere informanter eventuelt hadde ønsket å trekke seg, ville det vært tilnærmet umulig å fjerne uttalelsene til en bestemt informant, dersom jeg kun hadde benyttet meg av lydopptak. I tillegg bør det nevnes at en klar fordel med å bruke videokamera, er at det gir en mulighet til å registrere visuelle uttrykk for mening gjennom for eksempel ansiktsuttrykk eller gester. Videokameraet ble dog satt opp på en slik måte at ansiktsuttrykkene til informantene ikke var tolkbare ved å se på opptaket. Videoopptaket ble likevel brukt til å registrere gester i form av nikk eller risting på hodet for å signalisere enighet eller uenighet. Dette fordi det ville forenkle mitt analysearbeid i form av at jeg kunne holde oversikt over hvor stor enighet det var rundt ulike uttalelser i foreldregruppa.

Siden jeg skulle utføre et intervju med flere personer i et større rom, var jeg usikker på om mikrofonen på kameraet ville være sensitiv nok til å fange opp alles uttalelser slik at jeg kunne høre det tydelig ved transkripsjonen. Jeg besluttet derfor å i tillegg gjennomføre et lydopptak, for å ha en backup dersom lyden fra videoopptaket ikke skulle være tilstrekkelig. Lyd- og videoopptak har en rekke fordeler når det gjelder transkribering. Det viktigste er at jeg under intervjuet slapp å bruke energi på å notere alt som ble sagt. Noe som frigjør mental kapasitet til å kunne fokusere på å lytte aktivt, tolke det som blir sagt, samt formulere gode oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2018).

3.4.2 Intervjuene

Intervjuet varte i underkant av to timer. Informantene ble informert om at ønsket mitt var at de skulle diskutere ulike spørsmål knyttet til samarbeid i en leksefri skole, og at jeg kun vil komme med oppfølgingsspørsmål underveis. Svært få av de forhåndsdefinerte spørsmålene ble stilt, og intervjuguiden ble heller brukt som en slags sjekklister. Som tidligere nevnt startet jeg intervjuet med et nokså åpent spørsmål rundt deres holdninger til lekser. Allerede fra første spørsmål fløt diskusjonen godt uten at jeg trengte å stille mange oppfølgingsspørsmål. Underveis i diskusjonen opplevde jeg at de indirekte svarte på flere av spørsmålene som jeg hadde definert på forhånd, og de spørsmålene jeg stilte var derfor i stor grad oppklaringsspørsmål på ulike uttalelser. I noen tilfeller hadde de kun kort vært innom temaer som jeg ønsket fordypende svar på, da kunne jeg stille spørsmål som «Dere var tidligere inne på dette, kan dere fortelle mer om..», eller «Slik jeg ser det, og dere må gjerne rette på meg dersom jeg har tolket feil..». På denne måten fikk jeg bekreftet eller avkreftet om jeg hadde tolket en uttalelse riktig, samtidig som jeg gav en oppfattelse av at jeg lyttet aktivt til de de sa. En slik måte å lytte aktivt

på, er ifølge Kvale og Brinkmann (2018) en måte å gi uttrykk for at en er interessert i det informantene sier.

3.4.3 Transkripsjon

Transkripsjon defineres av Kvale og Brinkmann (2018, s. 204) som «transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst» Dette er en prosedyre som er nødvendig for å kunne gjøre datamaterialet man har samlet inn gjennom intervjuet tilgjengelig for analyse. Å oversette fra muntlig til skriftlig språk innebærer en rekke avgjørelser, og mye informasjon vil gå tapt. Informasjon om kroppsspråk, holdning, gester og stemmeleie kommer ikke frem gjennom transkripsjonen. Informasjonen en får gjennom transkripsjonen, er derfor magrere og mindre fargerik enn videoopptaket. I tillegg er det stor forskjell på muntlig og skriftlig språk. Uttalelser som virker godt formulerte og med god flyt muntlig, kan se usammenhengende når det oversettes til skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2018).

Selv om det ikke finnes noen faste eller entydige regler for hvordan en bør transkribere, så er det noen valg som må tas. Skal en transkribere ordrett eller omformulere til en mer skriftlig stil? Skal en transkribere på dialekt eller oversette til bokmål? (Kvale og Brinkmann, 2018). I forbindelse med min studie valgte jeg å omformulere uttalelsene til en mer skriftlig stil. Dette fordi en mer muntlig stil kan påvirke lesbarheten, og på den måten ta oppmerksomheten bort fra innholdet. Jeg var dog oppmerksom på å ikke endre på meningsinnholdet i uttalelsene til informantene. I tillegg valgte jeg å transkribere intervjuene til bokmål, for å sikre informantenes anonymitet.

3.5 Analysemetode

Analyse kan defineres som en «nøyaktig undersøkelse av noe som er sammensatt av flere bestanddeler for å forklare et gitt problem eller en gitt utvikling» (Tranøy og Tjønneland, 2019). I kvantitativ forskning betyr det en prosess hvor en prøver å organisere det empiriske datamaterialet på en slik måte at det fremtrer mønster. På denne måten blir det enklere å tolke materialet i lys av problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2018).

Tolkning og analyse av datamaterialet er en kontinuerlig prosess som jeg startet med allerede ved gjennomgang av teori og formulering av forskningsspørsmål. Videre ble det gjort valg rundt utforming av intervjuguide med tanke på en fremtidig analyseprosess, blant annet ved at jeg valgte den tredelte utformingen av intervjuguiden som nevnt tidligere. I tillegg skrev jeg en oversikt over hvilke svar og funn jeg forestilte meg å finne under intervjuet, slik at jeg enklere kunne skille mellom forventede og overraskende funn. Også under selve intervjuet ble det gjort kontinuerlige tolkninger over det som ble sagt, og ideer og mulige vurderinger ble notert. Tolkningen og analysen startet likevel ikke for fullt før videoopptaket ble transkribert.

Analysen og tolkningen beskrevet ovenfor kan betegnes som både usystematisk og uformell, og har blitt brukt som utgangspunkt i senere mer systematisk analyse. Analysen i denne studien ble gjennomført som en datastyrt koding. Datastyrt koding betyr at kategoriene jeg organiserer datamaterialet mitt ut ifra har blitt definert under lesing av transkripsjonene (Kvale og Brinkmann, 2018). Jeg startet den formelle analysen ved å lese gjennom transkripsjonene, tolke hvilken kategori jeg føler uttalelsen passer under, for så å gi de ulike kategoriene ulike fargekode. På dette tidspunktet i

analyseprosessen valgte jeg å også definere kategorier som jeg ikke anså som relevant for min problemstilling, men disse ble ikke videreført i det videre analysearbeidet. Slik analyseprosessen presenteres her, kan den virke veldig lineær, dette er ikke tilfellet. Typisk for kvalitativ forskning, er at en beveger seg fram og tilbake mellom ulike stadier. Datamaterialet, og de ulike fargekodene, ble lest over flere ganger, og uttalelser ble flyttet rundt og plassert i andre fargekoder ved flere anledninger. Etter denne innledende analysen, ble det identifisert fire overordnede kategorier; *leksers funksjon*, *leksefri skoles muligheter*, *leksefri skoles utfordringer*, samt *de gjenværende kommunikasjonskanalene i en leksefri skole*.

Utsagnene innenfor hver kategori ble sortert, og videre analyse startet ved en utarbeidelse av ulike undertema. Disse kategoriene og undertemaene har dog vært i kontinuerlig endring gjennom hele analyseprosessen. Til eksempel var *leksefri skoles utfordringer* først delt i to underkategorier før de ble slått sammen til en kategori. Under tolkningen ble nye meninger og forståelsesmåter oppdaget, og uttalelser ble igjen flyttet imellom ulike kategorier. Min analyseprosess er preget av en hermeneutisk og abduktiv tilnærming. En hermeneutisk tilnærming vektlegger betydningen av å tolke handlinger og uttalelser ved å tillegge disse en dypere mening enn det som er åpenbart eller innlysende (Kvale og Brinkmann, 2018). I følge Thagaard (2018, s. 184) «bidrar analysen av data til at vi kan utvikle teoretiske perspektiver, og vår teoretiske forankring gir innspill til hvordan vi kan utvikle en forståelse av dataene» ved en abduktiv tilnærming. Jeg mener denne tilnærmingen er hensiktsmessig da det ikke finnes nevneverdige mengder av forskning og teorier rettet direkte mot min tematikk, nemlig lekser rolle i samarbeidet mellom skole og hjem. Jeg har derfor funnet inspirasjon fra teori om lekser, samt teori om samarbeid for å belyse min problemstilling. Dette har preget hele prosessen rundt arbeidet med denne masteroppgaven. Et eksempel kan være at jeg til å begynne med fikk en generell oversikt over litteraturen rundt lekser og samarbeid, denne ble benyttet til å lage en intervjuguide, men også til å skrive en oversikt over hva jeg trodde jeg kom til å finne gjennom intervjuet. Når jeg så hadde samlet inn data, og prosessen med analyse av disse dataene var satt i gang, ble det nødvendig å gjøre et nytt dypdykk i litteraturen. Noe av litteraturen jeg hadde funnet var ikke lengre relevant, og jeg måtte lete etter andre studier og forskning som kunne skinne lys over de funnene jeg nå hadde.

3.6 Forskerens rolle og forforståelse

I kvalitativ metode er det viktigste instrumentet forskeren selv. Forskerens integritet, ferdighet og kunnskap om sitt valgte tema er derfor avgjørende for forskningens kvalitet (Kvale og Brinkmann, 2018). Det er for eksempel forskeren selv som bestemmer tematikk og avgrensning, og i mitt tilfelle ble dette i stor grad definert ut ifra mine interesser. I tillegg bestemmer en, ut ifra hva som en mener best vil besvare problemstillingen, hvilken metode en ønsker å benytte seg av. Selve datamaterialet blir også produsert i en samhandling mellom meg som forsker, og intervjupersonene. Denne bevisstheten rundt egen rolle, og dens påvirkning på studiens kvalitet har ført til at jeg kontinuerlig har reflektert rundt hvordan jeg har påvirket de ulike stadiene i prosessen. Målet har vært at leseren selv kan vurdere kvaliteten på mine valg, gjennom mine tykke beskrivelser av bakgrunn for valg av tema, studiens målsetting, datainnsamling og analyse av dette datamaterialet har jeg forsøkt å gjøre mitt prosjekt transparent.

Når det gjelder min egen forforståelse innenfor dette temaet, så er dette en sum av min kunnskap rundt tidligere forskning, men også mine holdninger, erfaringer og verdier. Innledningsvis fortalte jeg om mitt forhold til lekser, både som tidligere skoleelev, men også som lærer og masterstudent. Jeg har ingen klart definert mening rundt hvorvidt lekser bør være en del av skolens virksomhet eller ikke. Jeg tror og mener at lekser, i likhet med mange andre elementer i skolen, kan være berikende og lærerikt for noen elever, mens det kan være ødeleggende for andre. Det at jeg ikke har en klar mening rundt hvorvidt lekser bør gis eller ikke, anser jeg som en fordel i tolkningen og analysen av mine data. Dette er fordi jeg med mindre sannsynlighet søker etter funn som støtter mine meninger og holdninger rundt lekser. På grunn av mine uavklarte meninger rundt lekser, opplever jeg derfor at jeg gikk inn i denne studien med et åpent sinn, med et mål og ønske om å lære mer om foreldres erfaringer rundt skolens leksepraksis.

3.7 Etiske betraktninger

Kvalitative intervju innebærer et dypdykk i menneskers privatliv, før så å publisere det en finner der i det offentlige (Kvale og Brinkmann, 2018). Som følge av dette, innebærer intervjuforskning at en må ta hensyn til, og drøfte en rekke etiske spørsmål. Kvale og Brinkmann viser til at etiske spørsmål må drøftes gjennom hele forskningsprosessen. I planleggingsfasen bør en blant annet vurdere hvorvidt tematikken kun er interessant med tanke på den vitenskapelige verdien av kunnskapen man kan hente ut, eller hvorvidt det man ønsker å undersøke også kan ha positive konsekvenser for menneskelig praksis. Jeg mener at min tematikk innehar både vitenskapelig og praktisk relevans. Dette fordi lekser i relasjon til samarbeid mellom skole og hjem er et relativt lite utforsket tema innenfor forskningen.

Et annet etisk anliggende handler om å innhente informert samtykke, planlegge hvordan en kan sikre konfidensialitet samt drøfte hvilke konsekvenser deltagelse i studien kan ha for informantene (Kvale og Brinkmann, 2018). Som tidligere nevnt, sikret jeg informert samtykke ved at samtlige informanter ble tilsendt et informasjonsskriv som var godkjent av NSD, samt at jeg informerte ytterligere rundt min bruk av videokamera og lydopptak før intervjuet startet. Jeg har også gjort tiltak for sikring av anonymitet i valg rundt transkripsjonene av intervjuene. Angående eventuelle konsekvenser som informantene kan få som et resultat av å ha deltatt i denne studien, så anser jeg dem som minimale. Etter min mening har jeg ikke utforsket spesielt sensitive tema, og ettersom informantene er anonymiserte, antar jeg at de ikke vil få negative konsekvenser av å ha deltatt i studien. I tillegg uttrykte de foresatte etter endt intervju at de opplevde intervjusituasjonen som svært positiv, og kjente på en lettelse og glede over å ha fått delt og diskutert sine erfaringer.

Et annet etisk anliggende spørsmål å drøfte er det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og informant. Som forsker innehar man kunnskap og kompetanse, og dermed autoritet innenfor det tema man ønsker å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2018). Mitt ønske i intervjusituasjonen var at informantene skulle føle seg komfortable med å være åpne og dele sine refleksjoner, uten å oppleve at de måtte forsvare sine meninger og oppfatninger. Jeg forsøkte derfor å opptre som nøytral, samt kun svare bekreftende på uttalelsene til informantene.

Selv om selve datamaterialet blir produsert i samhandling mellom forsker og informant, blir selve analysen og tolkningen gjort av forskeren alene. Hvilke funn jeg mener er

relevante eller ikke og dermed også kvaliteten på forskningen, er derfor preget av mine interesser, hensikter og forforståelse. I kvalitativ forskning vil man aldri kunne gjøre rent objektive vurderinger og tolkninger, og det er heller ikke hensikten med kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2018). Denne bevisstheten rundt min egen rolle i forskningen, har likevel ført til at jeg kontinuerlig har reflektert rundt hvordan jeg har påvirket de ulike stadiene i forskningsprosessen.

3.8 Studiens kvalitet

Jeg vil i dette delkapittelet drøfte min studies kvalitet basert på Tracys (2010) åtte nøkkelbegreper rundt kvalitet i kvalitativ forskning. Det første begrepet omhandler hvorvidt tematikken er relevant. *Relevant tematikk* handler både om vitenskapelig og praktisk relevans, men også personlig relevans. Hun hevder at studier som er gjennomført med personlig interesse for tematikken i bunn, blir med større sannsynlighet angrepet på en grundigere og dypere måte. Jeg mener at min studie har både vitenskapelig, praktisk og personlig relevans. Hun trekker i tillegg frem begrepet *Rich rigor*, som omhandler spørsmål som: *Har jeg tilstrekkelig data for å støtte mine påstander? Er konteksten eller utvalget passende gitt målene til studien?* Jeg vil argumentere for at utvalget mitt er høyst relevant for min problemstilling. Samtidig, fikk jeg kun gjennomført ett av fire planlagte intervju, og skulle helst ha gjennomført flere. Jeg mener likevel, at siden mitt intervju var et fokusgruppeintervju, samt det at jeg støtter opp mine kvalitative funn i kvantitative funn fra Livet i skolens spørreundersøkelser (2020), at jeg presenterer tilstrekkelig data for å kunne støtte mine påstander. Et annet viktig element innenfor denne kvalitetsmarkøren, er transparens rundt analysemetode. Noe jeg har tatt sikte på i dette kapittelet gjennom å gi tykke beskrivelser av mine metodiske valg.

Et tredje trekk som antyder kvalitet i kvalitativ forskning, er ifølge Tracy (2010) *oppriktighet*. Med oppriktighet menes det at forskningen er gjennomsyret av ærlighet og transparens rundt forskerens fordommer og målsettinger, så vel som hvordan disse påvirker metodevalg i studien. I et forsøk på å styrke min studies oppriktighet, har jeg i dette kapittelet gjort rede for min egen rolle i forskningen, samt min forforståelse rundt begrepet lekser. Et fjerde kvalitetsstempel er *troverdighet*. *Troverdighet* i kvalitativ forskning, oppnås blant annet ved å gi tykke beskrivelser, noe jeg har forsøkt ved å gi detaljerte beskrivelser av egne funn og metodevalg. For å øke graden av troverdighet i min studie, har jeg forsøkt å gi tykke beskrivelser for å *vise* heller enn *fortelle* i min analyse. En annen metode for å øke grad av troverdighet i egen studie, er ved triangulering. Triangulering innebærer at en presenterer andre studier som har lignende konklusjoner som en selv, for å styrke egne påstander. Selv om det, så vidt meg kjent, ikke finnes kvalitative studier som undersøker samme tematikk som meg, har jeg hatt tilgang til et kvantitativt datamateriale. Jeg kan derfor øke grad av troverdighet rundt mine funn, ved å sammenligne de med funn fra datainnsamlingen til Livet i skolen (2020).

Et vanlig kvalitetsstempel i kvantitativ forskning, er generaliseringsbegrepet. I kvalitativ forskning er det vanligere å bruke begrepet *overførbarhet* (Thagaard, 2018). Begrepet overførbarhet omhandler hvorvidt ens funn kan overføres til andre situasjoner enn den en har undersøkt (Tracy, 2010). Jeg mener at min studie kan anses som overførbar, da mine funn støttes i kvantitative funn basert på Livet i skolens datamateriale (2020). Dette fordi de kvantitative undersøkelsene viste at flere av uttalelsene fra de foresatte

som jeg presenterer i min oppgave, kan finnes igjen i de kvantitative dataene. Til eksempel så er 5 av de 6 foresatte jeg intervjuet enige i at lekser skaper stress for deres barn. Noe 60% av foresatte i spørreundersøkelsen sier seg enige i. Dette mener jeg støtter en antagelse om at foreldregruppa jeg intervjuet, ikke var unike i sine meninger.

Det neste begrepet som Tracy (2010) beskriver som relevant med tanke på en kvalitativ studies kvalitet, er hvorvidt en studie er et *betydelig bidrag*. Spørsmål rundt dette begrepet kan være: *fører studien til ny kunnskap? Vil den gi mulighet til videre studier?* Jeg mener denne studien er et betydelig bidrag i den forstand at den kan anses som original. Det finnes, så vidt meg kjent, ingen direkte sammenlignbare studier. Dette betyr at denne studien kan anses som en start på en prosess for å forstå hvordan en utfasing av lekser vil påvirke samarbeidet mellom skole og hjem. Forhåpentligvis, kan denne studien inspirere til videre forskning rundt lekseres rolle i et samarbeid mellom skole og hjem. Det nest siste begrepet Tracy (2010) presenterer handler om *etikk*. Etisk kvalitet omhandler rent praktisk at man drøfter de etiske valgene man har gjort gjennom hele forskningsprosessen. Dette har jeg forsøkt gjort i forrige delkapittel.

Tracys (2010) siste begrep er *meningsfull sammenheng*. Studier med meningsfull sammenheng har en rød tråd gjennom hele oppgaven. Dette innebærer at litteraturen en har valgt å belyse funnene sine med er relevant, samt at en faktisk besvarer problemstillingen sin. Dette kan knyttes til begrepet validitet. Begrepet validitet handler ikke bare om en spesifikk del av forskningsprosessen, men gjennomsyrrer hele prosjektet fra start til slutt (Kvale og Brinkmann, 2018). Helt konkret betyr det for eksempel at teorien en benytter, faktisk gir grunnlag til å tolke de empiriske dataene en har (Thagaard, 2018) eller vurderinger på hvorvidt transkripsjonene er gjort på en hensiktsmessig måte (Kvale og Brinkmann, 2018). For å sikre disse to elementene i min studie har jeg gjennomført en vid undersøkelse av tidligere forskning og teori innenfor mitt tema, noe som jeg mener gjorde meg i stand til å velge en metode som jeg mente kunne besvare min problemstilling.

Begrepet reliabilitet oversettes ofte til pålitelighet. I forskning innebærer dette begrepet hvorvidt en annen forsker vil komme til de samme konklusjonene dersom han bruker de samme metodene (Thagaard, 2018). Dette anses som nokså vanskelig i kvalitative studier, da forskerens rolle har stor innvirkning på alle stadier i forskningsprosessen. En god metode for å sikre reliabilitet i kvalitativ forskning blir dermed å etterstrebe transparens i forskningen, slik at leseren selv kan vurdere kvaliteten av forskningen (Kvale og Brinkmann, 2018). På denne måten kan forskeren overbevise leseren om at forskningen har god kvalitet. Dette er forsøkt gjort i de foregående avsnittene i dette kapitlet. Hvor jeg har argumentert for valg av metode, utvalg, intervjuguide, forskerens rolle, analytiske valg, samt sterke og svake sider ved studien.

4 Resultater

I det følgende kapittelet vil jeg presentere, tolke og drøfte de funnene som jeg mener er relevante for å besvare min problemstilling. Jeg har valgt å sortere informantenes utsagn i fire ulike kategorier, hvor hver av disse har egne underkategorier. Jeg har valgt å presentere, tolke og drøfte hver enkelt kategori hver for seg, før jeg går videre til neste kategori. Av praktiske hensyn, og med hensyn til oppgavens størrelse, vil kun de mest relevante uttalelsene presenteres her. I enkelte tilfeller vil jeg presentere utsagn som vitner om den samme opplevelsen, for å vise nyanse. I de fleste tilfeller vil jeg dog ikke presentere utsagn som gir uttrykk for det samme. Jeg vil heller uttrykke hvorvidt det var generell enighet eller uenighet rundt et utsagn i tolkningen av utsagnene.

4.1 Leksers funksjon

Først vil jeg presentere de foresattes uttalelser som omhandler *leksers funksjon*. I denne kategorien har jeg definert følgende underkategorier; *leksers definisjon*, *lekser som kommunikasjonskanal*, *lekser som arena for medvirkning*, *lekser som repetisjon*, samt *lekser som overføring av ansvar*. Jeg vil deretter tolke og drøfte disse uttalelsene, før jeg går videre til neste hovedkategori, *leksefri skoles muligheter*.

4.1.1 Uttalelser

Leksers definisjon

1. På ungdomsskolen så har de jo på en måte leksefri, men der er det sånn at hvis de ikke får gjort ting på skolen, så må de gjøre det hjemme, og så har de jo litt prosjekter og sånn diverse som de må jobbe med (Janne)
2. Emma: for jeg synes at hvis lekser skal gis må det jo være, for det første, det må tenkes gjennom hva slags, det kan ikke bare være en sånn rutine som du sender ut, det må vites hva som gis som er læringsstøttene for barnet. Også må det gjøres i samarbeid med foreldre også må det i tillegg være en sånn slags supplement til det som skjer i skolen, det kan ikke være sånn at du eksporterer. (Emma)

Lekser som kommunikasjonskanal

3. Personlig synes jeg det er en veldig fin måte å følge med på skolearbeidet. (Janne)
4. Og på en måte hva de jobber med, hva de sliter med, så jeg synes det var veldig greit, ikke noe trøbbel. (Janne)

Lekser som arena for medvirkning

5. Jeg har to barn som har måttet ha spesialundervisning, holdt jeg på å si, ikke spesialundervisning, men har måttet ha ekstra lekser fordi de har vært såpass flink og vært såpass langt fram. Hun største går i syvende nå, og hun har egentlig fått tilrettelagt lekser hele veien fra første klasse og opp til syvende nå. Og etter at hun kom til syvende så har det stoppet fullstendig. (Lisa)
6. Det er litt det samme som vi har hatt, bare med motsatt fortegn til oss. Begge guttene mine har slitt med lesing og fått tilrettelagt den veien og de har fått helt siden første begge to. (Anne)
7. I forhold til om man bruker lengre tid enn på andre fag, og at man da også tilpasser når en gir lekser, og at man kanskje jenker litt ned på en del ting dersom det er noe som tar litt mer tid enn andre (...) det skal heller ikke være

sånn at det tar flere timer, for da får en heller bare kutte ned, og gi beskjed til skolen at slik ble det i dag. Så det har vært veldig sånn, i hvert fall sånn som jeg opplever det, veldig sånn at det går an å jenke seg fra begge hold. [...] Da har det blitt sagt på generelt grunnlag at hvis det skulle vise seg så må man bare ta kontakt. Så tar vi og lager en plan, så det har jeg i alle fall opplevd med mine tre. (Janne)

8. Jeg har jo opplevd selv også at hvis du faktisk tar opp telefonen og ringer og snakker med lærerne og sier, hei, sånn og sånn er problemet liksom så er det ikke noe problem å få tilrettelagt. Det er kanskje mange som sitter og roper og skriker som kanskje ikke tar den telefonen da, for å si det sånn. (Anne)

Lekser som repetisjon

9. Men leksene var jo tenkt et tilbud for å repetere ting, skulle jo ikke introduserer noe nytt, det er jo en repetisjon med erfarings, på at man får det mer i, altså sånn at det skal sitte bedre da, det har vært tenkt om lekser hele veien da. (Janne)
10. Altså lekser bør være noe som de allerede har gjort på skolen, som en litt sånn apejobb, som ikke krever veldig mye [...] Rene sånne mattestykker der de bare, de har gjort det på skolen allerede, så skal de bare gjøre litt ekstra, sånn overlearning, det synes jeg er greit. (Emma)
11. Han kommer hjem med lekser og så åpner vi bøkene og titter på det, og så kan det for eksempel være at de skal streke under substantivene eller noe i den duren. Og plutselig så bryter hele gutten sammen og tårene triller og får jo til slutt dratt ut av han da at jeg har aldri hørt om substantiv engang. Og da tenker jeg at, okei, her er det noe som har sviktet en plass. For du kan ikke gi en tredjeklassing lekse om å streke under substantiv når han er på nivå at jeg har aldri hørt om substantiv før. (Anne)
12. Men det å gi dem for eksempel en historie å skrive, hjemme, skrive et eventyr, det blir sånn, what? Eller ta å researche ting på nett, hjemme, etter at de er ferdige på skolen, også skrive noe i tillegg om det, det synes jeg er upassende som lekse. (Emma)

Lekser som overføring av ansvar

13. Sånn type oppgaver der foreldrene skal gå å researche ting, også, finn noe om en dinosaur, høres jo hyggelig ut liksom, men det er ikke repetisjon i det hele tatt, det er noe som barnet med foreldrene må gå ut, det er en undervisning egentlig, man underviser barnet sitt. Jeg er ikke egentlig imot å undervise, jeg synes det er fint, men jeg vil bare ikke gjøre det når jeg har det kjempe travelt, når jeg skal rekke fritidsaktiviteter, når jeg liksom, det er et dårlig tidspunkt på dagen å gjøre det, da mener jeg dette her bør gjøres i skoletiden. (Emma)
14. Jeg kan fint følge barna mine, ikke sant, men det hjelper ikke, jeg blir provosert og jeg synes det er feil. Jeg, liksom at mye av opplæringen skal skje hjemme på kveldstid og ikke på dagtid. Jeg vil helst på en måte at de skal være ferdige på dagtid. (Emma)
15. Den øvelsen han trenger å få på skolen blir på en måte eksportert hjem. [...] De eksporterer arbeid hjem, det er derfor det går opp. (Emma)

4.1.2 Tolkning og drøfting

Leksers definisjon

I uttalelse 1 og 2 beskriver Emma og Janne en definisjon av lekser, og hvordan lekser bør utformes. Janne forteller at hun opplever ungdomsskolen som leksefri. Hun anser ikke arbeid som er ment å gjøres på skolen, men som eventuelt må fullføres hjemme, som lekser. Dette anser jeg som i tråd med Coopers (1989) definisjon av lekser. Han mener at lekser er oppgaver som er gitt *spesifikt* for å gjøres hjemme eller utenfor undervisningen. Med denne definisjonen, mener jeg at Jannes beskrivelse av legepraksisen ved ungdomsskolen, er samsvarende med Coopers definisjon.

Uttalelse 2 er Emmas beskrivelse av hva lekser bør være, og hvordan de bør utformes. Dette er en beskrivelse som også de andre foresatte sier seg enige i. Her nevner hun stikkord som; *gjennomtenkte, læringsstøttende, i samarbeid med foreldre, samt supplement til det som skjer i skolen*. At lekser bør fungere som et supplement til det som skjer i skolen, tolker jeg i den retning at hun mener at lekser bør være en repetisjon eller videreføring av det som allerede er gjennomgått på skolen. Denne tolkningen kommer til dels på grunn av at jeg har sett denne uttalelsen i lys av uttalelser som jeg vil presentere senere. Emmas beskrivelse av hva lekser *bør* være, er i stor grad sammenfallende med forskning rund leksers utforming. Buland (2009) hevder at lekser bør være planlagte og gjennomtenkte og Kohn (referert i Marzano og Pickering, 2007) mener at den primære hensikten med lekser er å gi økt læring, samt at foresatte bør få innvirkning både på hvordan, hvor mye og når lekser gis. I tillegg definerer Utdanningsdirektoratet (2016) lekser som en mulighet for repetisjon og mengdetrening. Emmas beskrivelse av lekser er derfor på mange måter sammenfallende med hva lekseforskning mener er ideelle lekser.

Basert på ulike uttalelser fra de foresatte som deltok på intervjuet, så har jeg funnet fire ulike funksjoner av lekser. Disse funksjonene er lekser som *informasjonskanal*, lekser som arena for *medvirkning*, lekser som *repetisjon*, samt lekser som *overføring av ansvar*. Jeg vil derfor nå tolke og drøfte uttalelser som jeg mener faller innenfor disse underkategoriene.

Lekser som kommunikasjonskanal

I uttalelse 3-4 beskriver Janne leksene som en slags kommunikasjonskanal. Hun mener at leksene gir henne som forelder mulighet til å følge med på den faglige utviklingen til barnet på en daglig basis ved at hun får informasjon om hva som skjer på skolen. Her kan det nevnes at denne uttalelsen er det flere av de foresatte som er enige i, noe de uttrykker både ved lignende utsagn, samt anerkjennende nikk etter uttalelsene til Janne. Janne beskriver at leksene gir henne som forelder mulighet til å følge med på den faglige utviklingen til hennes barn. At de foresatte får innblikk i faglig utvikling er i følge Epstein og Van Voorhis (2004) en av de klare fordelene ved lekser. Sørngård (2015) fant, som tidligere nevnt, gjennom sine intervju av lærere, at også de anser lekser som en viktig kommunikasjonskanal. I tillegg svarer nesten 80% av foresatte fra Livet i skolens spørreundersøkelse at lekser er *avgjørende* for at de som foresatte skal være informert om skolearbeidet, samt få innsikt i deres barns faglige utvikling (2020). Det kan derfor sies, at de foresatte som deltok i intervjuet, er langt fra alene i sin opplevelse av lekser som en kommunikasjonskanal.

Tidligere i oppgaven beskrev jeg Nordahls (2007) definisjon av ulike *nivåer* av samarbeid. Slik jeg ser det, sammenfaller lekser som kommunikasjonskanal med Nordahls laveste nivå av samarbeid, *informasjon*. Dette fordi leksene i denne sammenhengen kun fungerer som en enveiskommunikasjon. De foresatte får informasjon til å kunne følge opp barnet sitt gjennom leksene, men det er ut over det ingen kommunikasjon fram og tilbake gjennom leksene. Som tidligere nevnt, er hyppige og jevnlig drypp av informasjon viktig i samarbeidet mellom skole og hjem (Kverndokken, 2012). For at begge parter i samarbeidet skal kunne arbeide mot målet om optimal utvikling for hvert enkelt barn, så kan det være avgjørende at de har en eller flere hyppig brukte kommunikasjonskanaler som fungerer.

Nordahl (2007) definerer også ulike *typer* samarbeid. I henhold til lekser som kommunikasjonskanal, så samsvarer det med det Nordahl beskriver som *det kontaktløse samarbeidet*. Han trekker fram at den primære fordelen med det kontaktløse samarbeidet, er at denne typen samarbeid kan foregå daglig. Lekser har derfor fungert som en hyppig kommunikasjonskanal, som Kverndokken beskriver som en forutsetning for et velfungerende skole-hjem samarbeid. Samtaler om skolen med barnet befinner seg også innenfor det kontaktløse samarbeidet, og jeg vil drøfte de foresattes erfaringer rundt dette i delkapittel 4.4.

Lekser som area for medvirkning

I uttalelse 5 og 6 forteller Lisa og Anne om hvordan de opplever at skolen har tilpasset leksene til deres barns behov. Lisa forteller om at hennes barn har fått mer utfordrende lekser, mens Anne forteller at hennes barn har fått lekser som er tilpasset det at begge hennes barn har utfordringer med lesingen. I sitat 7-8 omtaler de foresatte at disse tilpasningene rundt leksene er noe de har hatt medbestemmelse rundt. Både Lisa og Anne forteller om konkrete eksempler hvor deres barn har fått tilpasset opplæring gjennom leksearbeid. Disse tilpasningene har kommet av at de foresatte spesifikt har bedt om det. Det virker her som om foreldrene oppfatter leksene som noe de har hatt mulighet for å påvirke. Her er det verdt å nevne at Emma ikke kjenner seg igjen i uttalelsene til de andre foresatte, hun har ikke opplevd det som enkelt å få tilpasset leksene ved å ta kontakt med skolen. At de fleste foresatte som deltok i intervjuet har hatt innvirkning på hvordan leksene bør utformes, er i tråd med hva Kohn (referert i Marzano og Pickering, 2007) mener er hensiktsmessig. Samtidig er det at de foresatte opplever medbestemmelse rundt leksene i tråd med nasjonale føringer som lovfester foreldres rett til medvirkning (Steinkjer, 2015; FN-sambandet, 2019).

Under drøftingen av *lekser som kommunikasjonskanal*, beskrev jeg hvordan leksene sammenfaller med Nordahls laveste nivå av samarbeid (2007). I tillegg mener jeg, i lys av uttalelsene i dette delkapittelet, at lekser oppfyller også det høyeste nivået, *medvirkning og medbestemmelse*. Til tross for at en av foreldrene som deltok i intervjuet ikke kjente seg igjen i dette, så opplevde majoriteten at leksene var noe de kunne påvirke. De foresatte blir gitt mulighet til *medbestemmelse* gjennom at de har en opplevelse av påvirkningskraft på hvordan leksene har blitt utformet. De foresatte eksemplifiserer ved å fortelle om situasjoner hvor de har fått være med på å bestemme at deres barn skal få både mindre, mere, og annerledes lekser.

Det at de foresatte har erfaring med at de har hatt en reell medvirkning rundt leksene, kan som tidligere nevnt øke sannsynligheten for at foresatte ønsker å delta aktivt i

samarbeidet med skolen (Hornby, 2011). De foresatte beskriver ikke andre arenaer hvor de opplever en slik reell medvirkning under dette intervjuet. Det skal sies at jeg ikke spurte flere spørsmål rundt hvilke andre faktorer knyttet til skolens virksomhet de opplevde å kunne påvirke. Jeg kan derfor ikke utelukke at det finnes flere elementer hvor de får en slik opplevelse av reell medvirkning. Skulle det derimot vise seg at leksene er den eneste arenaen hvor de erfarer medvirkning, så vil en utfasing av leksene potensielt kunne være skadelig for foreldres motivasjon rundt å delta aktivt i samarbeidet med skolen.

Lekser som repetisjon

I uttalelsene 9-10 beskrives leksene som en mulighet for øvelse og mengdetrening. Her uttaler Emma og Janne at lekser er ment å være en repetisjon, og en videreføring av det som har skjedd på skolen. At lekser ideelt sett bør være en repetisjon av fagstoff støttes opp i litteraturen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Emma bruker ordet «apejobb» for å beskrive hvordan hun mener leksene bør være. Hun mener altså at det bør finnes en slags grense for hvor høye kognitive funksjoner som må brukes for å løse oppgavene som gis i lekse.

I uttalelse 11-12 beskriver Anne og Emma oppgaver som de anser som upassende å gi som lekse. I uttalelse 11 beskriver Anne om når hennes barn i tredje klasse har blitt frustrert over leksene når han skulle arbeide med et begrep som han ikke har lært tilstrekkelig på skolen. I en slik situasjon blir det jo opp til Anne som forelder å lære bort dette begrepet for at barnet hennes skal kunne fullføre leksen sin. Noe som ikke er i tråd med den tiltenkte måten Utdanningsdirektoratet (2016) mener lekser bør utformes på. Likevel, påpeker de foresatte at leksene stort sett kan oppleves som en repetisjon eller en videreføring av det som har skjedd på skolen. Det er for meg ikke overaskende at lærerne ikke alltid treffer når det gjelder utforming av lekser. I en hektisk og krevende skolehverdag, kan det ofte oppstå uforutsette ting som gjør at en ikke rekker å komme gjennom det planlagte i løpet av dagen. En annen mulig forklaring kan rett og slett være at Annes barn ikke hadde forstått konseptet substantiv, til tross for at dette begrepet hadde blitt gått gjennom på skolen. Oppsummert kan en si at læreres mål er å utforme lekser slik at de fungerer som en repetisjon, men at dette målet ikke alltid nås.

I uttalelse 12 beskriver Emma noen typer oppgaver som hun mener er upassende fordi det krever for høy kognitiv aktivitet fra barnet, og ofte hjelp fra de foresatte. Hun mener at slike oppgaver bør gis i lekse når barnet er i stand til å gjøre det på egen hånd, slik at de i mindre grad er avhengig av hjelp og veiledning fra foresatte. Dette er dog flere av de andre foreldene uenige i og jeg vil diskutere dette nærmere i neste delkapittel, *lekser som overføring av ansvar*.

Lekser som overføring av ansvar

I uttalelse 13-15 forteller Emma om at hun opplever at leksene brukes for å eksportere arbeid hjem. Å hjelpe til med leksene anses som et av de foresattes ansvarsområder (Hornby, 2011; Buland, 2009). Sånn sett kan en tenke seg at hun anser leksene som en måte å gi foreldrene en del av ansvaret i utdanningen til barna. Både ved at de får ansvaret for øving og mengdetrening, som de foresatte har definert som en av leksers funksjoner. Men Emma opplever i tillegg at når leksene ikke blir utformet som en repetisjon, så får foresatte et ansvar om å *undervise* barnet sitt. Her bør det nevnes at de andre foresatte ikke nødvendigvis er fullstendig enige i det Emma sier. De er også

enige i at majoriteten av leksearbeidet bør kunne gjøres selvstendig av barnet, men de mener samtidig at det er forelders plikt å hjelpe til med leksene dersom dette er nødvendig. De trekker spesielt frem lekser som gir øving i de grunnleggende ferdighetene som akseptabelt å måtte hjelpe til med.

Slik jeg ser det, har leksene hatt flere funksjoner for de foresatte. Leksene har fungert som en *kommunikasjonskanal* der de foresatte har fått informasjon om hva som skjer på skolen, og hvordan det står til med deres barns faglige utvikling gjennom leksene. Leksene har også fungert som en *arena for medbestemmelse*, da foreldrene uttrykker at leksene har vært noe de har opplevd å ha påvirkningskraft på. Gjennom denne medbestemmelsen opplever de foresatte at deres barns rett til tilpasset opplæring blir ivaretatt. Leksene har også fungert som en *arena for mengdetrening og øvelse* for elevene, noe som igjen har gitt de foresatte en opplevelse av at de har et *ansvar* og en mulighet for *medvirkning* i deres barns utdanning.

Det er selvfølgelig ikke slik at leksene er det eneste tiltaket skolen har for å fylle opp de overnevnte funksjonene. Skolen har for eksempel flere andre kommunikasjonskanaler ved siden av leksene (Nordahl, 2007). Det er dog naturlig å tenke seg at ettersom de foresatte beskriver leksenes funksjoner som de overnevnte, at de da vil bekymre seg for hvorvidt de gjenværende tiltakene for å fylle disse funksjonene er tilstrekkelig når leksene ikke lengre er med og bidrar.

4.2 Leksefri skoles muligheter

I dette delkapittelet presenteres neste kategori, *leksefri skoles muligheter*. Innenfor denne kategorien har jeg definert følgende underkategorier: *eksempler hvor leksefri fungerer, positive forventninger og erfaringer, samt ønsker ikke å gjeninnføre leksene*. Jeg vil først presentere de foresattes uttalelser som passer inn under hver enkelt kategori, før jeg tolker og drøfter disse uttalelsene.

4.2.1 Uttalelser

Eksempler hvor leksefri fungerer

16. Du har jo sånn prakt eksempell som er Finland. De har jo ikke hatt lekser på skolen på 50 år og de skårer jo høyest på alt som er av akademisk. (Anne)
17. Det kan jo også vi gjøre om 50 år bare vi fortsetter sant. (Lisa)
18. Jeg kan jo fortelle at ikke så langt fra der jeg kommer fra så var det en skole som sluttet med lekser for veldig mange år siden, en liten bygd. Aldri hatt så gode resultater. (Siv)

Positive forventninger og erfaringer

19. Jeg tror at deres idé er, altså noe av poenget med hvorfor en del skoler har gått over til leksefri, er at de tenker at når ungene får slappe av hjemme, når de får lov til å være med familien sin, når det ikke er konflikter i familien på grunn av lekser- For det er noen som opplever det, det blir et stort problem ikke sant. Da blir det lit mindre press på barna og familier. Også det her med utjevning også ikke sant. At det skal være et likt tilbud til hvert barn, så de håper på, eller det som er idéen er at dette her skal bli overført inn i resultatene de får på skolen og det at motivasjon for skolen, og alle de her tingene ikke sant. At de ikke blir skolelei (...) Sånn som i vårt tilfelle gjør vi flere ting nå faktisk, enn når vi hadde

lekser. Når vi hadde lekser så ble det et slags konfliktpunkt, og det er knyttet til angst hos mine barn ofte. (Emma)

20. Vi har veldig stort fokus på at ungene skal være ute og leke seg på fritiden, skal ha fritidsaktiviteter, de skal være med på bursdager og det ene med det andre og fordi du da skal dytte inn leksene i den sunne middagen og sunne fritidsaktivitetene så er det liksom rush hele dagen. Og når du liksom får den pausen når det ikke er lekser, så får man den pausen hvor man rekker å trekke pusten føler jeg. I stedet for at man bare springer gjennom alt hele tiden. (Anne)
21. Men, for hun til meg, det som har vært veldig positivt, er at hun har blitt mye mer sosial. For hun har sluppet det stresset, ja hun er med på fotball og hun er med på andre ting. Men de gangene det ikke er noen ting så er det mye lettere for henne nå å dra og gjøre ting sammen med vennene sine enn det var før. (Bengt)

Ønsker ikke å gjeninnføre leksene

22. Jeg er stygt redd at hvis de finner ut at, nei ungene har det ikke så greit nå uten lekser, da får vi bare gå tilbake til sånn som det var, som jeg egentlig ikke vil. (Emma)
23. Det hjelper ikke å bare ha det ett år, det må skje over flere år, for det er i en startfase, de må få lov å bygge seg litt opp, så det er litt dumt hvis det kun er i år nå også begynner de på med lekser igjen, da er det på en måte litt bortkastet. (Lisa)
24. Vi må se og gjøre noe med lekser her, vi må prøve å gjøre noe. Og det synes jeg på en måte er bra, i stedet for å bare holde på status quo. Man må starte et sted, men jeg er helt enig i at de kunne ha gjort det annerledes. (Emma)

4.2.2 Tolkning og drøfting

Eksempler hvor leksefri fungerer

I uttalelsene 16-18 legger Anne, Lisa og Siv fram eksempler på situasjoner hvor leksefri skole har fungert. Noe jeg mener tyder på at de har tro på at leksefri skole kan fungere, og at de har en generell positiv holdning til leksefri skole som fenomen. Selv om det kanskje ikke er helt korrekt at Finland er leksefri, er det et vanlig brukt eksempel i leksedebatten. Et eksempel på dette kan være kommentarfeltet til facebook-innlegget til Adressa som jeg refererte til innledningsvis hvor flere av de som kommenterte refererte til Finland som et «prakteksempel» (Adresseavisen, 28. august 2019). Dette kan kanskje tyde på at både Anne og Lisa har fulgt med på leksedebatten i kommentarfelt på facebook og hos nettaviser. Sivs uttalelse 18 tyder på at hun tror at en utfasing av leksene kan komme til å ha en positiv effekt på akademiske resultater. Min gjennomgang av lekseforskning har ikke resultert i funn av studier som foreslår direkte at leksefri bidrar til økte akademiske resultater. Men flere motstandere av lekser, foreslår at lekser kan ha en negativ effekt på barns læring. En naturlig slutning vil da være at de samme motstanderne mener at en utfasing av lekser vil kunne ha en positiv effekt på akademiske resultater (Keates, 2007; Strauss, 2006; Wallis, 2006). Jeg mener dog at det per dags dato ikke finnes tilstrekkelig forskning rettet mot hvordan leksefri skole kan påvirke akademiske prestasjoner til å konkludere med det ene eller andre. Sivs uttalelser anser jeg derfor kun som en positiv holdning til et forsøk med leksefri skole.

Positive forventninger og erfaringer

19-21 inneholder positive beskrivelser av deres erfaringer, men også forhåpninger for hva leksefri skole kan være. Emma summerer i sitat 19 mye av det foreldrene nevner som klare fordeler med leksefri skole. Stikkord her er mindre *stress*, mindre *konflikter* i familien, mindre *angst*, mer *utjevning*, økt *motivasjon* for skolearbeid og mer *fritid*. Disse stikkordene finner man igjen i leksemotstanderes argumenter. Flere motstandere av lekser hevder at lekser bidrar til stress og konflikter innad i familien (Else-Quest, Hyde og Hejmandi, 2008; Pomerantz et al. 2005). Motivasjonsfaktoren er også noe motstandere av lekser trekker fram som en av de negative effektene av lekser (Berger, 2007). Av foresatte som deltok i spørreundersøkelsen til Livet i skolen, så svarer 60% at lekser fører til stress for deres barn, og 70% svarer at de er uenige i at deres barn blir mer interessert i skolearbeidet gjennom lekser (2020). Dette tyder på at de foresatte som deltok på intervjuet ikke er alene i sin oppfatning av negative konsekvenser av lekser. Anne trekker også frem mindre *stress* og mer *fritid* som en av de klare fordelene med leksefri skole i uttalelse 20. Bengt legger i sitat 21 til økt mulighet for å være *sosial* i tillegg til minket grad av *stress* som en av fordelene med leksefri skole. De foresatte ser altså flere positive sider ved å utfase leksene, noe flere av de foresatte fra undersøkelsen til Livet i skolen, samt motstandere av lekser, er enige i.

Ønsker ikke å gjeninnføre leksene

I sitatene 22-24 mener jeg det kommer tydelig fram at de foresatte ønsker å få tiltaket leksefri skole til å fungere. I uttalelse 22 og 23 beskriver Emma og Lisa en bekymring for at skolen skal beslutte å gå tilbake til leksene, dersom de oppdager at resultatene etter dette forskningsprosjektet ikke er som ønsket. I sitat 24 uttaler dog Emma at leksefri skole ikke vil fungere slik det gjennomføres nå, og samtlige foreldre er enige i at det må gjøres tilpasninger dersom de skal få det til å fungere. Interessant nok, så mener de foresatte at *de*, som i *de andre*, må gjøre noe annerledes. Dette kan tolkes som at de legger mye ansvaret for å få en leksefri skole til å fungere over på skolen. Noe som kan bety at de ikke anser det som en del av sin rolle som foreldre å bidra i samarbeidet for å få en leksefri skole til å fungere. Flere studier hevder at klare definerte roller og oppgaver, er avgjørende for å få et samarbeid mellom hjem og skole til å fungere (Hornby, 2011; Steinkjer, 2015). Selv om det i hovedsak er skolens ansvar å tilrettelegge for et godt samarbeid, så avhenger dette av at foreldrene ønsker å bidra aktivt. Når det er sagt, så kan Emmas uttalelse også tolkes som at hun ikke opplever at hun har en reell påvirkning på organiseringen av en leksefri skole.

Samtlige foresatte i intervjuet presenterer positive forventninger og/eller erfaringer rund leksefri skole som fenomen. Denne optimismen begrunnes både i mistanke om at de faglige resultatene kan bli bedre ved å kutte leksene, forventninger og erfaringer med at det vil skape mindre stress og konflikt i familien, mindre angst og økt motivasjon for barnet, samt at en utfasing av leksene skal bidra til en utjevning. I tillegg trekkes det frem fordeler som mer fritid og økt mulighet til å være sosiale. Dette er det også noen av de foresatte som har erfart etter at prosjektet har startet opp. Anne har erfart mindre angst og mindre konflikter med sine barn, mens Bengt opplever at hans barn nå opplever det som enklere å være sosial. Foreldrenes begrunnelser for hvorfor de er optimistiske til prosjektet, kjenner en igjen fra tidligere presentert forskning og litteratur i form av uttalelser fra motstandere av lekser, men også fra resultatene i fra spørreundersøkelsene til Livet i skolen (2020). Til tross for de positive holdningene som presenteres her, så ser de foresatte også utfordringer i en leksefri skole og disse vil nå presenteres.

4.3 Leksefri skoles utfordringer

I dette delkapittelet presenteres kategorien *leksefri skoles utfordringer*, med underkategoriene; *mengdetrening og repetisjon*, *prioritering av kreative fag*, *framtiden*, *mister oversikten*, samt *kompensering for tap av oversikt*.

4.3.1 Uttalelser

Mengdetrening og repetisjon

25. Og repetisjoner av regning, altså matematikken, det handler om erfaring og med å få gjenta og gjenta for å få det inn. (Janne)
26. Hvis det er sånn at de til vanlig har eksportert mye av øvelsen hjem, ikke sant, da hvis de bare kutter det, da vil det gå dårligere med elevene, i alle fall på kort sikt, fordi de får jo ikke den her mengdetreningen og alt det de trenger å gjøre, da vil det jo ikke gå så bra som det kunne ha gått, det sier jo seg selv. (Emma)
27. De må få inn det de ikke får inn på leksene en annen plass. (Anne)
28. De får ikke gjort nok på skolen, det er det ingen tvil om. Jeg ser at de gjør for lite. (Emma)
29. Det kan godt være at fremtiden er leksefri, men da må man kanskje også gjøre seg noen tanker på hvordan man skal få opprette lesetrening. (Janne)
30. Skulle gjøre ekstra tilpasninger i skolehverdagen som på en måte skulle fylle ut det at de ikke fikk den mengdetreningen hjemme, men jeg har ikke fått med meg noen som helst form for hva det er. (Anne)

Prioritering av kreative fag

31. Grunnleggende skrivning, grunnleggende matematikk, lesing, altså hvis de ikke kan dette så er det et handicap i samfunnet, da strever de. Det å stå på en scene og snakke eller syng, det er jo kjekt å kunne [...] jeg er jo for det, men at alle skal gjøre det, og det skal gå så mye tid, da går det ut over de som trenger den tiden til å øve for å kunne det grunnleggende [...] Og da synes jeg det er feil prioritering hvordan de gjør dette her [...] da kan de redusere det i alle fall, sånn at det ikke er hver eneste uke også bruke tiden på å følge de litt mer opp med tanke på ren øvelse. (Emma)
32. Det har vært en tradisjon på skolen i så mange år at jeg føler at det er en litt sånn positiv del, de gleder seg til fredager for da skal det være litt sånn avslappende på en måte. (Lisa)
33. Har vi egentlig råd til det? Per dags dato? (Siv)
34. De må få det til å fungere rundt, da må de også få det til å fungere med det faglige og få det til å fungere med det leksefrie her, for det var egentlig ikke noe problem før når de hadde lekser. (Lisa)
35. Vi foreldre kan ta livskvalitet, vi kan ta ungene med på teater og rulle dem inn i ulike fritidsaktiviteter og sånn type ting, det er lettere det enn å sørge for at de faktisk kan lese. (Emma)

Framtiden

36. Det er utrolig dumt at de har det i 7. trinn. (Janne)
37. Skal over på ungdomsskolen med den ryggsekken som ikke er oppfylt fra 7. klassen som den skulle ha vært og den ryggsekken skulle vært fylt med så mye mer. (Siv)

38. Det blir matematikk, og engelsk, det tror jeg de kommer til å få store utfordringer i når de kommer på ungdomsskolen og begynner med xy ganger 3 i parentes, de kommer til å ligge litt etter tror jeg, det kommer lærerne på ungdomsskolen til å se, på grunn av det leksefrie året her, rett og slett. (Lisa)
39. Jo at vet du nå begynner jeg å bli ordentlig dritnervøs på hvordan i svarte dette skal gå, for det er to år til ungdomsskolen. (Anne)
40. Det er jo klart at barna våre er jo her den korte tiden, så det går ut over dem sånn sett. (Emma)

Mister oversikten

41. Vi som foreldre føler jo vi mister litt den oversikten, i forhold til hvor de egentlig ligger henne i løpet og sånn. (Anne)
42. Vi har jo ikke med noen skolebøker hjem, vi har null oversikt nå, og smartøvinger gjøres jo heller ikke lenger, så dersom man har fått litt oversikt og sett hvor de er og kunne hjelpe på, men det har vi jo heller ikke. Ikke noe oversikt lengre. (Janne)
43. Sånn at jeg kunne ha fylt på, hvis jeg hadde vist om at det var et hull, men den retten er jeg fratatt. (Siv)
44. Det er ikke bare skolen som har ansvar for læringen, vi har også et reelt ansvar med læringen her, det er et delt ansvar og dermed så synes jeg at det blir vanskelig å være med på det ansvaret. (Janne)

Kompenseringer for tap av oversikt

45. Det er vanskeligere å henge seg på i matematikken egentlig. [...] Det er enklere å få en samtale om religion eller naturfag eller sånne ting, det er lettere å få en samtale på det. (Siv)
46. Det blir ikke noe sånt jevnlig slik at du får det hver uke og sånn [...] for jeg kan fint få god oversikt bare jeg ser hva det er hun jobber med, og bare leser for meg, så kan jeg høre hvordan det går, hvor raskt hun leser og sånt, det er jo ikke verre enn det, men når du ikke vet og bøkene ikke kommer, så jeg føler at jeg må gå til skolen og hente bøkene hjem selv, det blir for mye for en forelder synes jeg. (Emma)
47. Han er jo ikke født i går og han vet jo at tar han en bok med seg hjem så er moren og titter i sekken, det vet han jo akkurat hvor det går henne. (Siv)
48. Vi har blitt redd for hvordan det blir med matte og ungene henger etter og sånt og vi vet ikke hvor de står og sånn, det er jo som sagt nettsider [...] du lar ungen ta korte tester, og da finner du veldig fort hvor barnet ditt på en måte er, hvordan det går framover. (Emma)

4.3.2 Tolkning og drøfting

Mengdetrening og repetisjon

I uttalelse 25-30 tolker jeg det som at de foresatte mener at mengdetrening og øving er svært viktig. Som nevnt, anser forkjempere av lekser at en av de fremste fordelene med lekser er at det gir mulighet til øving og mengdetrening (Marzano og Pickering, 2007; Haugan, 2015). De foresatte som deltok på intervjuet er heller ikke alene om å mene at lekser som mulighet for mengdetrening er viktig, da rundt halvparten av de foresatte som deltok i Livet i skolens spørreundersøkelse svarer at lekser er nødvendig for at elever skal komme seg igjennom det de skal lære på skolen (2020). I tillegg har de en

opplevelse av at det har vært de, gjennom arbeid med lekser, som har hatt hovedansvaret for dette. En opplevelse av ansvar for leksearbeidet tenker jeg er naturlig, da både Hornby (2011) og Buland (2009) definerer det å hjelpe til med leksene som ett av foresattes ansvarsområder. Videre mener jeg de uttrykker en bekymring for at skolen ikke har satt inn tilstrekkelig med tiltak for å kompensere for at mengdetreningen forsvinner. Dersom de opplever at ansvaret for mengdetrening og øving har vært deres, kan det tenkes at de nå opplever en bekymring for at det ikke er noen eller noe som tar over dette ansvaret.

Bekymringen rundt funksjonen *repetisjon og mengdetrening* kan, slik jeg ser det, ha to ulike årsaker: det kan være fordi skolen faktisk ikke har satt inn tiltak for å dekke inn denne funksjonen av lekser som en da mister, eller det kan komme av at de foresatte ikke har fått informasjon om hvilke tiltak som er satt inn. Uansett så har skolen tatt over en større del av ansvaret for opplæringen av elevene, og de foresatte opplever en mistillit til at de følger opp dette ansvaret på en god måte. Som nevnt i teorikapittelet, så er klart definerte roller og ansvarsområder for henholdsvis skolen og de foresatte en viktig forutsetning for at samarbeidet mellom hjem og skole skal kunne fungere optimalt (Hornby, 2011; Steinkjer, 2015). I dette tilfellet, har overgangen til leksefri ført til en endring i de foresattes rolle. En av foreldrenes ansvarsområder, har vært å være sine barns primære leksehjelpere. Bekymringen rundt mengdetreningen kan derfor også komme av at det har kommet en endring i deres rolle, som kanskje ikke har blitt drøftet tilstrekkelig med dem på forhånd.

Prioritering av kreative fag

I uttalelsene 31-35 beskrives en diskusjon rundt skolens prioritering av kreative fag. Foreldrene beskriver skoleuken, og hvordan skolen prioriterer å bruke en større andel enn andre skoler på teater og drama. Foreldrene er uenige i hvorvidt dette er fornuftig bruk av tid og ressurser. Jeg mener Emma er klar på at hun mener at mengdetrening i de grunnleggende ferdighetene bør være skolens førsteprioritet og at prioritering av kreative fag uansett bør komme i andre rekke. Jeg tolker Lisas uttalelser som at hun mener at skolens prioriteringer rundt kreative fag bidrar til økt trivsel og fungerer som en slags «gulrot» gjennom skoleuka. Siv bidrar i diskusjonen ved å undre over om et slikt fokus på «kos» er noe som en kan ta seg råd til når en mister en viktig kilde til mengdetrening gjennom at leksene forsvinner. Dette mener Lisa at bør kompenseres for gjennom andre tiltak enn ved å fase ut fokus på kreative fag. Som en ser er foreldregruppa ganske delt i denne diskusjonen. Flere er enige i at en ikke kan ta bort en gode fra samtlige elever for å gi de mest sårbare mer mengdetrening. Emma avslutter diskusjonen ved å se det hele i lys av ansvarsfordeling i uttalelse 35. Hun mener at skolen bør være ansvarlige for å lære opp barna i de grunnleggende ferdighetene, mens hjemmet kan sørge for underholdning og «kos».

Uttalelse 31-35 omhandler etter min mening hva foreldrene mener bør være skolens ansvarsområde. Som tidligere nevnt, er det viktig at skolen og de foresatte er bevisste på sine, og den andres, roller og forventninger (Hornby, 2011; Steinkjer, 2015). I diskusjonen beskrevet mener jeg det tyder på at de foresatte er uenige i hva som bør være skolens rolle og hva som bør være foresattes rolle. Noen foresatte mener at skolen har hovedansvar for utdanningen av barnet, og at det uansett bør være hovedfokus i skolen. De mener at foreldre enklere kan ta ansvaret om livskvalitet. Dette er i stor grad også en diskusjon rundt skolens prioriteringer, og noen foreldre mener at skolen først og

fremst bør prioritere sin hovedoppgave (Kunnskapsdepartementet, 2017), det å utdanne barnet, og da spesielt innenfor de grunnleggende ferdighetene. Andre foresatte har et mer nyansert syn på hva som er skolens oppgave, og mener at estetiske fag og «kos» er viktig for å skape motivasjon. Uansett kan det tenkes at de foresatte og skolen her i større grad bør skape enighet og konsensus rundt rollefordelingen mellom hjem og skole.

Framtiden

I uttalelse 36-40 uttrykker de foresatte det jeg anser som en tydelig bekymring rundt deres barns framtid. Lisa sier i sitat 38 at barna deres kommer til å være mindre rustet for ungdomsskolen som et direkte resultat av dette leksefrie året. Dette er en bekymring som samtlige foreldre med barn på 7. trinn kjenner på, i tillegg til Anne som har et barn på 5. trinn. Her kan det tenkes at de opplever sine barn som mindre konkurransedyktige i skolesammenheng sammenlignet med andre barn fra andre skoler som ikke har hatt et leksefritt år. Denne bekymringen mener jeg kan være en direkte konsekvens av at de føler at de har blitt fratatt en del av ansvaret i deres barns utdanning, ved at ansvaret for mengdetrening og øving, er blitt overført til skolen. Som nevnt tidligere, opplever jeg at de foresatte uttrykker en form for mistillit knyttet til at skolen har overtatt dette ansvaret. Ved at de er usikre på hvorvidt skolen setter inn tilstrekkelige kompensatoriske tiltak for å bøte på tapet av leksene. Det at skolen i tillegg bruker mye tid og ressurser på kreative fag som teater og drama, ser også ut til å øke denne bekymringen for enkelte.

Samlet sett fører dette til at de foresatte er bekymret for når deres barn skal begynne på ungdomsskolen, ved at de da vil være mindre konkurransedyktige enn andre barn som ikke har gått på leksefrie skoler. De legger spesielt trykk på fag som matematikk og engelsk i forhold til sine bekymringer. I tillegg har andre uttalelser i intervjuet tydet på at de er spesielt bekymret for de grunnleggende ferdighetene som for eksempel lesing og skriving. I tillegg understreker Lisa at hun mener at denne bekymringen kommer som et direkte resultat av at det siste året har vært leksefritt. Dette mener jeg tyder på at de foresatte, i likhet med forkjempere av lekser, mener at lekser har en effekt på læringsutbytte (Brock et al., 2007; Epstein og Van Voorhis, 2001; Xu og Yuan, 2003). Dersom de foresatte ikke hadde uttrykt en bekymring for deres barns konkurransedyktighet sammenlignet med barn som har hatt lekser hele sin skolegang, ville dette heller tydet på at de så seg enige i uttalelser fra motstandere av lekser. Det skal dog sies at det er ingen måte for meg å utelukke om foreldrene i utvalget ville vært like bekymret for at deres barn skulle begynne på ungdomsskolen dersom skolen ikke hadde vært leksefri dette året.

Mister oversikten

I uttalelse 41-44 kommer det frem at de foresatte føler at de har mistet oversikten over deres barns faglige utvikling. De foresatte som deltok i mitt intervju, er som nevnt ikke alene om opplevelsen av at lekser bidrar til å skape oversikt over deres barns faglige utvikling. Nesten 80% av de foresatte som deltok i Livet i skolens spørreundersøkelse svarte at leksene var *avgjørende* for at de som foresatte skulle få innsikt i deres barns faglige utvikling (2020). Lærerne som Sørngård (2015) intervjuet i tilknytning til sin masteroppgave utrykte også at det å gi foresatte oversikt, er en viktig funksjon som leksene har. Det er altså bred enighet om at lekser gir foresatte oversikt over barns faglige utvikling. Når leksene utfases, forsvinner også denne oversikten. Dette opplever de foresatte som et hinder i å kunne delta og ha medvirkning på deres barns faglige

utvikling. De må vite hvor barnet trenger hjelp for å kunne gi hjelp. Når leksene ikke kommer, så mister de oversikt over hva deres barn sliter med. Da opplever de det som vanskelig å ta del i opplæringen.

Tidligere kan det sies at leksene har bidratt med å skape en trygghetsfølelse om at de selv kan orientere seg rundt hva deres barn sliter med på skolen, bare ved å hjelpe til med leksene. Nå må de ha tillit til at skolen orienterer dem dersom barnet deres sliter faglig. Ut ifra de uttalelsene presentert ovenfor, så virker det ikke som om de har denne tryggheten om at de blir orientert dersom noe er galt. Nordahl (2007) beskriver denne trygghetsfølelsen som en indikator på at et skole-hjem samarbeid fungerer godt. En naturlig slutning for meg er da at en mangel på denne trygghetsfølelsen kan tyde på at samarbeidet i en leksefri skole kan by på noen utfordringer.

Jeg ønsker å trekke fram Sivs uttalelse i sitat 43, hvor hun beskriver muligheten for å tette igjen hull i hennes barns kompetanse som en *rettighet*. Foresatte i den norske skole har en lovfestet rett til å påvirke og ta del i deres barns skolehverdag (Nordahl, 2007; Steinkjer, 2015). Skolen og hjemmet har et delt ansvar for barnets læring og utvikling. Noe som kan tolkes som at foresatte både har rett og ansvar til å bidra til læring og utvikling hos sitt barn. Etter min mening, uttrykker Siv med denne uttalelsen her en frustrasjon over at hun ikke får ta del i dette ansvaret, og utøve sin rett.

Kompenseringer for tap av oversikt

I uttalelse 45-48 diskuterer de foresatte ulike alternative metoder som finnes for å kunne få den oversikten de savner. At de foresatte må finne en annen metode for å kontrollere hvor barnet deres står dersom leksene forsvinner, mener også en lærer fra Sørngårds studie (2015). Siv mener at det å skape en samtale om fagene, ved å for eksempel spørre om hva de har lært, er en mulighet for å få oversikt. Hun opplever det som vanskeligere å skape en samtale om for eksempel matematikk enn naturfag. Emma mener at dersom barnet leser for henne fra skolebøkene, så opplever hun at det er tilstrekkelig for å få oversikt. Både det å ha samtaler om skolearbeidet, og det å høre barnet sitt lese for seg, omtales som en av foresattes roller i samarbeidet med skolen (Nordahl, 2007). Problemet oppstår når barna ikke tar med bøkene hjem, for at de rett og slett glemmer det, eller fordi de ikke lengre må og derfor unngår det. Som tidligere nevnt mener forkjempere av lekser at lekser bidrar til at foreldre og barn kan skape samtaler rundt skolearbeidet (Epstein et al. 1997; Epstein og Van Voorhis, 2001; Kelley 2007; Van Voorhis, 2004). Når leksene da forsvinner, forsvinner også en innfallsport til det å skape en samtale rundt leksene. Dette opplever Siv og flere andre foresatte som en utfordring i en leksefri skole. Jeg vil i neste delkapittel, *de gjenværende kommunikasjonskanalene i en leksefri skole*, diskutere «samtale med barna» som kommunikasjonskanal nærmere.

Det å skape en samtale, og det å få barnet til å lese for seg ser av ulike grunner ikke ut til å fungere godt nok. Emma forteller om en tredje metode som hun benytter seg av (utsagn 48), hvor hun tester barnets faglige framgang i matematikk ved at barnet gjør tester på internett. Dette føler hun gir henne tilstrekkelig oversikt. De andre foresatte opplever at det å gjennomføre tester på barna sine hjemme, går utover det ansvaret de har som foreldre i deres barns opplæring. Som nevnt ved flere anledninger, så er det å ha klare og tydelige roller og oppgavefordelinger avgjørende for å få et samarbeid til å fungere (Hornby, 2011; Steinkjer, 2015). Her er alle foresatte, utenom Emma, klare på

at det å formelt teste barnet sitt for eventuell tilkortkommenhet i den faglige utviklingen, ikke er innenfor deres ansvarsområde.

Hovedansvaret for å legge til rette for nettopp medbestemmelse, medvirkning og samarbeid ligger som nevnt hos skolen (Nordahl, 2007). Det betyr ikke at foresatte står uten ansvar for å bidra i å skape dette gode samarbeidet. Som nevnt ovenfor opplever de foresatte at de har forsøkt å kompensere for tapet av leksene, men de opplever ikke å mestre denne oppgaven. Når foreldrene mister leksene som kilde til informasjon og kommunikasjon, mener jeg det enten bør etableres alternative kommunikasjonskanaler for å kompensere for tapet av leksene, eller så burde en utvikle og forbedre de eksisterende kommunikasjonskanalene. Dette mener jeg kan være hensiktsmessig å gjøre i dialog med de foresatte. I det følgende delkapittelet vil jeg presentere, tolke og drøfte foreldrenes erfaringer rundt de gjenværende kommunikasjonskanalene. Hensikten med dette, er å skape et grunnlag for en diskusjon rundt hva som defineres som kvalitet i samarbeidet mellom hjem og skole.

4.4 De gjenværende kommunikasjonskanalene i en leksefri skole

I dette siste delkapittelet presenteres kategorien *de gjenværende kommunikasjonskanalene i leksefri skole*, hvor underkategoriene er; *kontaktsamtaler og foreldremøter som kommunikasjonskanal, barna som kommunikasjonskanal, meldeboka som kommunikasjonskanal, ukeplanen som kommunikasjonskanal, samt ønsker og krav for framtidens leksefrie skole.*

4.4.1 Uttalelser

Kontaktsamtaler og foreldremøter

49. Hatt ofte foreldresamtaler, vi hadde foreldremøte forrige uke, og det har vært veldig tett oppfølging, vi får meldinger i meldeboka. Og jeg ser liksom at, ja, gutten min sliter litt, men jeg ser også framgang i fra i høst til nå faktisk. De viser oss det, de viser oss matteprøver, nasjonale prøver og sånne ting og de viser oss framgang og sånne ting. Så jo i 6. klassen har de fått det til å fungere. (Lisa)
50. De har vært veldig nøye på det, også har vi hatt kontinuerlige meldinger i meldeboka om hvordan det har gått i løpet av uka og sånne ting. (Lisa)
51. Ja, jeg synes de kontaktsamtalene hvert fall i forhold til 5. har vært litt sånn produktive, for jeg har skjønnt at hun henger med liksom, altså hvor hun er henne her, men når vi ikke har hatt det i 7. da. (Janne)
52. Da blir det krise. (Bengt)
53. Ja, det er makskrise hos oss. (Siv)

Barna som kommunikasjonskanal

54. Som sagt, jeg har en som ikke forteller så mye, hva som har skjedd i løpet av skoledagen og så videre. Men så har jeg hørt andre igjen, der det har vært jenter da, som har utdypet veldig hvordan det har vært da. (Janne)
55. Ja, ikke sant, og det er veldig vanskelig som mor å gå inn og finne ut om denne blomsten før jeg skjønnte at det var lotusblomsten det var snakk om. Altså det hadde ikke jeg kunnskap om. (Siv)
56. Hvis du får informasjon om at det er en blomst så får du betraktelig mer enn meg for jeg får bare beskjed om at, nei, jeg husker ikke. (Anne)

57. Ida i 7. kom jo hjem i dag og de har jo hatt sånn leseprøve og hun har jo bestandig vært en av de fremste i klassen til å lese og hun har jo fått ekstra bøker for at hun har måttet hatt litt ekstra lekser i lesing fordi hun ikke skal kjede seg rett og slett. Og hun kom hjem en dag også sa hun, vet du, det gikk så dårlig, jeg brukte 9 minutter på å lese fire A4 sider (...) når en får den slengt i trynet fra ei som faktisk har vært skoleflink egentlig hele veien når de har hatt lekser og sånne ting. Også blir du liksom, okei, jeg har ikke fått noen meldinger i meldeboka, ingenting om det enda. (Lisa)

Meldeboka som kommunikasjonskanal

58. Jeg har jo en gutt i 5. som trenger ekstra oppfølging. Han har assistent og sånn som går veldig mye på seg, og vi har veldig, veldig tett kontakt med hovedlærer da. Også sendte jeg henne en melding i forrige uke, også går det tre dager også får jeg svar, hei, beklager har ikke sett denne, jeg er sykemeldt til over påske. (Anne)
59. Der er det en tydelig fallgrube ja. (Janne)
60. Nei, meldeboka er jo en weak link altså, den lager jo mer problemer i perioder enn hva den gjør nytte for seg. (Siv)

Ukeplanen som kommunikasjonskanal

61. Ingenting. (Siv, Janne, Lisa)
62. Det er ukeplanen vi har å forholde oss til og den forandres jo i løpet av uka. (Siv)
63. Og det er ikke bestandig de følger som sagt hele ukeplanen, noen ganger avviker de av forskjellige grunner og det får man jo vanligvis ikke beskjed om. (Emma)
64. Også er den veldig sånn overordnet og da, for sånn som du var inne på ikke sant, det kan stå i KRLE så jobber vi med Buddhismen. (Anne)
65. Jeg vet ikke helt, hva er det egentlig de lærer? Hva, hvilket tema innen Buddhismen er det de snakker om? Hvis de snakker om kristendommen da, altså snakker vi Adam og Eva, snakker vi Jesus, snakker vi Noah? Altså hvor er vi henne? Og i matematikken også liksom, norsken? (Anne)

Ønsker og krav

66. Krav 1, informasjon og kommunikasjon. (Siv)
67. Mye, mye, mye tettere kommunikasjon. (Bengt)
68. Sånn som de har hatt i barnehagen, da var det sånn rapporter hver uke. Hva de hadde gjort, ikke bare hva de skal gjøre men hva de faktisk har gjort, for vi får jo de planene hvor det står hva de skal gjøre, men her var det mye mer sånn detaljert hva de har gjort. [...] I barnehagen, de fortalte oss, liksom hvis hver uke det er nye vikarer som er satt inn, og hvor lenge de skal være der og når, det fikk vi jo, de fortalte oss hver uke. Og jeg følte, altså, det var godt nok. (Emma)
69. Ja, for jeg tenker litt på det du snakket om, det å få uke, det å få vite hva som har skjedd. Jeg må si at med hånden på hjertet så er jeg glad for at den tiden som ville blitt brukt på å lage en sånn plan, per nå brukes på klassen. Heller enn å måtte sette seg ned i en time og måtte kjøre. (Siv)
70. En sånn detaljrik på hver enkelt person. (Janne)
71. Ja, for det ville ha sugd så mye energi, så jeg sier at jeg vil heller at energien går ut til ungene. (Siv)

4.4.2 Tolkning og drøfting

Kontaktsamtaler og foreldremøter

I uttalelsene 49-53 beskriver de foresatte deres opplevelse av samarbeidet med skolen i form av kontaktsamtaler og foreldremøter. Beskrivelsene er varierte, og det kommer tydelig frem at foreldrene har varierte erfaringer med hvordan samarbeidet fungerer. At foreldrene har varierte erfaringer om samarbeidet etter at skolen ble leksefri, mener jeg er et tegn på at det er mulig å få til et godt samarbeid også i en leksefri skole. Det tyder også klart på at det finnes lærere og lærerteam ved skolen som har løst denne oppgaven bra. I tillegg beskriver Lisa konkret hva det er som gjør at hun er fornøyd med samarbeidet, noe som kan brukes som et utgangspunkt når en vurderer hva som skal til for å skape et godt samarbeid i en leksefri skole. Det kommer fram at når skolen er leksefri, blir det ekstra viktig å ha de kontaktsamtalene og foreldremøtene som er pålagt.

Når de foresatte deler erfaringer rundt samarbeid de føler fungerer og ikke, er alle foreldrene enige i at de synes kontaktsamtaler og foreldremøter fungerer godt. Kontaktsamtaler og foreldremøter defineres som et *formelt-direkte samarbeid* (Nordahl, 2007). De foresatte opplever at de får den informasjonen de trenger angående deres barns faglige utviklingen i disse møtene med skolen. At de foresatte er fornøye med kvaliteten på dette samarbeidet, er selvfølgelig veldig positivt. Problemet ligger i kvantiteten. Det er ikke gjennomførbart å ha kontaktsamtaler og foreldremøter ofte nok til at det kan brukes som fullverdig kompensasjon for den informasjonen foreldrene får gjennom leksene. For at leksene skal kunne gjøres fullstendig opp for, er det nødvendig med en hyppigere brukt informasjons- og kommunikasjonskanal (Kverndokken, 2012).

Barna som kommunikasjonskanal

I uttalelsene 54-57 diskuterer foreldrene hvordan de opplever barna sine som kommunikasjonskanal. De foresatte forteller at de har erfaring med at det er vanskelig å få informasjon fra barnet sitt angående skolehverdagen. Dette gjelder både hvorvidt det er fravær hos lærere, men også generell informasjon om hva de har gjort og lært på skolen. Anne, Lisa, Siv og Janne forteller om at de opplever det som vanskelig å få informasjon fra barna sine. Når denne informasjonen heller ikke kommer fra andre kanaler, opplever de det som vanskelig å følge opp ansvaret sitt om å støtte barna sine i den faglige utviklingen.

Informasjon fra barna og lekser er begge ifølge Nordahl (2007) en del av det kontaktløse samarbeidet. Flere av foreldrene forteller om at de opplever det som vanskelig å starte en samtale med barna sine om skolearbeid. Her kan det tenkes at leksene bidro til å skape en innfallsport for å samhandle og samtale rundt skolearbeid og skolens virksomhet, noe også forkjempere av lekser hevder at lekser gjør (Epstein, Simon og Salinas, 1997; Epstein og Van Voorhis, 2001; Kelley, 2007; Van Voorhis, 2004). Når leksene forsvinner, er det da kun informasjon fra barnet som står igjen alene som arena for kontaktløst samarbeid. Når da flere av foreldrene uttrykker at deres barn ikke gir informasjon uoppfordret, og foreldrene ikke lenger har en innfallsport til å starte en samtale om skolen, faller hele det kontaktløse samarbeidet bort.

Som nevnt tidligere, var en av de soleklare fordelene med det kontaktløse samarbeidet, det at det kunne gjennomføres daglig. Kverndokken (2012) hevder at det i samarbeidet med hjemmet, er avgjørende med en velfungerende og hyppig brukt

kommunikasjonskanal. Når da en slik hyppig og velfungerende kommunikasjonskanal forsvinner, er det ikke utenkelig at kvaliteten på samarbeidet blir påvirket.

Meldeboka som kommunikasjonskanal

I uttalelsene 58-60 beskriver foreldene deres erfaringer rundt meldeboka. De beskriver meldeboka som en kommunikasjonskanal hvor de kan få og gi beskjeder til og fra skolen. Anne beskriver i uttalelse 58 en episode hvor meldeboka førte til at skolen ikke fikk en viktig beskjed fordi kontaktlærer var sykemeldt. Da det ifølge de foresatte, kun er kontaktlærer som har tilgang til meldeboka, så førte kontaktlærers sykemelding til at skolen ikke fikk beskjeden til Anne. Uttalelsen til Janne og Siv uttrykker at også de kjenner seg igjen i historien til Anne, og mener at meldeboka ikke fungerer optimalt. De uttrykker forståelse for at også lærere kan være syke, men at når ingen andre enn kontaktlærer har tilgang, så gjør det at kommunikasjonsflyten stopper fullstendig når kontaktlærer er utilgjengelig.

Meldeboka vil jeg plassere under Nordahls (2007) laveste nivå innenfor samarbeid mellom skole og hjem, *informasjon*. Det er en kanal hvor foreldrene og skolen kan gi og få informasjon, men gir i liten grad rom for dialog. Som type samarbeid vil meldeboka kunne defineres som et *uformelt-direkte samarbeid*. Fordelen med denne typen samarbeid er at det kan brukes hyppigere enn det *formelle-direkte samarbeidet* som for eksempel foreldremøter og kontaktsamtaler. Problemet med denne kommunikasjonskanalen ligger ikke i kvantiteten, men heller i kvaliteten av kommunikasjonen som foregår gjennom denne kanalen. De opplever meldeboka som knotete og informasjonen de føler de trenger om deres barns faglige utvikling blir ikke publisert der. Summert, er ikke meldeboka, slik den blir brukt i dag, tilstrekkelig for å erstatte lekser som kommunikasjonskanal.

Ukeplanen som kommunikasjonskanal

Etter min mening har de foresatte under dette intervjuet gitt inntrykk av at leksene har fungert som en informasjonskanal hvor foreldrene daglig har fått informasjon om hva barna deres har gjort på skolen. Jeg spør derfor om hva som har erstattet denne daglige informasjonsflyten nå som skolen er leksefri. Til dette spørsmålet får jeg det umiddelbare svaret dokumentert i sitat 61. Etter å ha tenkt seg om, kommer det fram at ukeplanen er tenkt å erstatte leksene (se sitat 62). Deretter beskriver de foresatte hvordan ukeplanen fungerer i sitat 63-65. Av beskrivelsene kommer det fram at ukeplanen ofte endres og ikke inneholder tilstrekkelige detaljer for å kunne gi nok informasjon til at de foresatte kan følge opp opplæringen hjemme.

Ukeplanen vil jeg også plassere under *informasjon*, som anses som det laveste nivået av samarbeid. Jeg vil også plassere det under samme type samarbeid som meldeboka, nemlig *uformelt-direkte samarbeid* (Nordahl, 2007). Denne plasseringen fører med seg de samme fordelene, ved at en slik type samarbeid vil kunne gjennomføres hyppigere enn det *formelt-direkte samarbeidet*. Utfordringen med ukeplanen ligger derfor heller ikke her i tilknytning til hyppigheten av samarbeidet, men i tilknytning til kvaliteten på samarbeidet. De foresatte opplever ukeplanen som for lite detaljert til at den kan fungere som en fullverdig erstatning for den oversikten de føler at de får gjennom å hjelpe til med leksene.

Ønsker og krav

Ut ifra beskrivelsene av utfordringene de foresatte opplever, er det tydelig at foreldrene ser forbedringspotensial når det gjelder informasjonsflyt og kommunikasjon med skolen. Jeg spør likevel helt spesifikt hva de skulle ønsket var annerledes, dersom skolen skulle fortsette å være leksefri. I uttalelsene 66-68 beskriver de foresatte hva de både krever, men også ønsker seg i en leksefri skole. Det de helt tydelig savner mest, og anser som et krav dersom leksefri skole skal fortsette, er mer informasjon. Emma beskriver hvordan hun opplevde informasjonsflyten i barnehagen, og uttrykker at hun gjerne kunne ønsket seg noe av det samme også i skolen. Samtlige foreldre er enige i at de ønsker seg hyppigere informasjon, og mener at ideelt sett kunne de ønsket seg ukentlige rapporter. Emma beskriver hva hun ønsker at disse ukentlige rapportene skal inneholde, og eksemplifiserer med et ønske om informasjon om vikarer og hva elevene *faktisk* har gjort på skolen.

Samtlige foresatte er enige i at denne typen rapport absolutt hadde vært en drømmesituasjon. Samtidig kommer det fram at de er klar over at dette vil kreve mye ressurser i uttalelsene 69-71. Alle er enige i at de heller vil at disse ressursene skal gå direkte til barna deres. Noe som kan ses i lys av deres oppfattelse av hva som er lærerens rolle. Selv om alle ønsker seg mer informasjon og kommunikasjon med skolen, så er de klare på at lærerens viktigste og fremste rolle er å sørge for at deres barn får den opplæringen de har krav på. De foresatte er derfor veldig bevisst den andres rolle i dette samarbeidet, som både Hornby (2011) og Steinkjer (2015) understreker som en forutsetning for at et godt samarbeid skal kunne etableres. De er likevel, som jeg har argumentert for gjennom hele dette kapitlet, usikker på egen rolle i en leksefri skole.

5 Konklusjon og avslutning

Formålet med denne studien var å undersøke hvilke muligheter og utfordringer foresatte opplever rundt samarbeidet om den faglige utviklingen i en leksefri skole. I dette avsluttende kapittelet vil jeg derfor først oppsummere mine mest sentrale funn. Jeg vil starte med å sammenligne de foresattes holdninger til lekser, med hva forkjempere og motstandere av lekser legger fram i form av forskning. Deretter vil jeg drøfte mine funn i lys av Nordahl (2007) definisjon av ulike typer og nivåer av samarbeid. Jeg vil så presentere en mulig konklusjon, og svar på min problemstilling, ved å oppsummere det de foresatte opplever som leksefri skoles muligheter og utfordringer rundt samarbeid mellom hjem og skole. Jeg vil så drøfte denne studiens sterke og svake sider, før jeg avslutter med en diskusjon rundt hvilke implikasjoner denne studien kan ha for videre praksis, samt forslag til videre forskning på dette feltet.

5.1 Oppsummering

De foresattes beskrivelse av deres opplevelse og holdninger rundt lekser tolker jeg som å være i stor grad samsvarende med forskning og litteratur på dette temaet. Interessant nok er de enige med både forkjemperne og motstanderne av lekser. Foreldrene kjenner seg igjen i at lekser bidrar til å skape samtaler rundt faglig utvikling og læring, noe som igjen fører til at de opplever å holde seg oppdatert. I tillegg opplever de foresatte at lekser gir deres barn en viktig mulighet for mengdetrening og repetisjon, og at det ikke er tilstrekkelig timer i alle fag for å kunne nå alle kompetansemålene. Samtidig atterer de at leksene har bidratt til stress og konflikter i hjemmet, og at deres barn i en leksefri skole har mer tid og energi til å være sosiale. Det kan dog virke som om de er uenige i forskningen som tilsier at lekser ikke har ønsket effekt på læring og utvikling. Dette mener jeg kommer til uttrykk gjennom deres bekymringer rundt tapet av mengdetrening, samt deres bekymring rundt at deres barn vil være mindre konkurransedyktige på ungdomsskolen sammenlignet med barn som ikke har deltatt i leksefriprosjektet. Noe jeg mener kan tolkes som at de uttrykker at de mener at lekser har en effekt på læring og utvikling av ulike kompetanseområder.

Som nevnt mener Nordahl (2007) at samarbeidet mellom hjem og skole har ulike typer og nivåer. De tre ulike typene samarbeid består av *det representative samarbeidet*, *det direkte samarbeidet* (som kan være både formelt og uformelt), samt *det kontaktløse samarbeidet*. De foresatte forteller om sine erfaringer rundt flere av disse typer samarbeid. De foresatte diskuterer ikke *det representative samarbeidet* i intervjuet, noe som kan komme av at en av deltagerne selv var med i FAU. På grunn av dette, kan det være at de andre deltagerne følte at det ville være ubehagelig å kritisere det arbeidet de gjør. Men jeg kan ikke utelukke at det kan bety at de andre informantene er utelukkende fornøyde med arbeidet FAU gjør. Jeg valgte uansett ikke å spørre rundt deres opplevelse av FAU. Dette i et forsøk på å unngå ubehagelige situasjoner, eller eventuelle uærlige svar. De foresatte uttrykker likevel at de er klart fornøyd med *det formelle direkte samarbeidet* i form av kontaktsamtaler og foreldremøter. Ikke alle foreldrene er fornøyd med hyppigheten av slikt samarbeid, men samtlige er svært fornøyd med innholdet i denne typen samarbeid, og forklarer med at de føler at de får god innsikt i deres barns faglige utvikling.

De foresatte føler ikke at *det uformelle direkte samarbeidet* fungerer like godt. De beskriver meldeboka som en «weak link», hvor viktige beskjeder ikke kommer fram til den aktuelle læreren. Dette kan jo komme av at både lærerne og/eller de foresatte mangler opplæring og kompetanse på hvordan meldeboka kan brukes på en god måte.

Men det kan også være en følge av at denne plattformen ikke er ideell, og at der bør undersøkes hvorvidt andre plattformer kan fungere bedre. I tillegg til meldeboka, diskuterer de foresatte deres opplevelse av ukeplanen. Foreldrene har en opplevelse av at det er ukeplanen som er tenkt å erstatte informasjonen og innsikten i skolehverdagen som tidligere har blitt gitt gjennom leksene. De opplever at ukeplanen er for generell og mangler detaljer til at de kan skape en samtale med barnet sitt om hva som skjer på skolen. I tillegg opplever de at ukeplanen ofte endres, noe som etter min erfaring med ukeplaner, absolutt kan medføre riktighet. I en hektisk skolehverdag oppstår det ofte uforutsette hendelser som gjør at man må endre på planene, dette uttaler også de foresatte at de er enige i. Selv om de foresatte ikke mangler forståelse for *hvorfor* ukeplanen ofte justeres, gjør disse endringene at de føler at de mister innsikt og oversikt i hva deres barn *faktisk* gjør på skolen. Når leksene utfases, og ukeplanen i tillegg er for generell og ofte revideres, faller hele det *kontaktløse samarbeidet* bort. Det *kontaktløse samarbeidet* består av å hjelpe til med leksene, eller å samtale om skolehverdagen (Nordahl, 2007). At de foresatte ikke lengre kan hjelpe til med leksene er jo en åpenbar direkte konsekvens av at skolen er leksefri. At flere foreldre uttaler at de da også mister en viktig samtalestarter, er vel heller en indirekte konsekvens av at skolen nå er leksefri.

Samarbeidet mellom skole og hjem har også tre ulike nivåer (Nordahl, 2007). De tre ulike nivåene består av; *Informasjon, dialog og drøftinger*, samt *medvirkning og medbestemmelse*. Slik jeg ser det, basert på definisjonen av lekser funksjoner hentet fra de foresatte i dette intervjuet, faller leksene innenfor to av disse nivåene. De foresatte opplever at de får *informasjon* om deres barns faglige utvikling gjennom å både hjelpe til med leksene, men også gjennom å samtale rundt dem. Selv om de foresatte ikke trenger, eller velger å ikke hjelpe til med leksene, så vil det å lese over dem gi mer informasjon om hva barnet deres gjør på skolen enn hva en ukeplan vil gjøre. Leksene gir flere detaljer som de foresatte kan starte samtaler rundt. I tillegg opplevde foreldrene at leksene var noe de opplevde at de hadde mulighet til å tilpasse i samråd med læreren. Noe som indikerer at lekser også falt innenfor det Nordahl (2007) anser som det høyeste nivå av samarbeid, *medvirkning og medbestemmelse*. De foresatte beskrev ingen andre arenaer hvor de opplevde at de hadde det de beskrev som en genuin medbestemmelse. Det skal dog sies at jeg heller ikke spurte videre rundt dette, da jeg ikke oppfattet det å kunne være med å forme leksene som *medbestemmelse* før under analysen av intervjuet.

5.2 Konklusjon

I dette delkapittelet, vil jeg forsøke å oppsummere mine funn, som jeg mener svarer på min problemstilling; *Hvilke muligheter og utfordringer opplever foreldre at en leksefri hverdag gir for å følge opp deres barns faglige utvikling?*

Ut ifra min analyse, mener de foresatte at lekser har fire ulike funksjoner. Lekser som; *kommunikasjonskanal, arena for medvirkning, arena for mengdetrening, samt overføring av ansvar*. Disse fire funksjonene mener jeg kan ses i direkte sammenheng med hva de anser som både mulighetene og utfordringene til en leksefri skole. De foresatte ser utfordringer i tilknytning til funksjonene *kommunikasjon, medvirkning, samt mengdetrening*. Kategorien *overføring av ansvar* mener jeg kan ses i sammenheng med både utfordringer og muligheter.

Muligheten, Emma spesielt, ser ved at skolen nå er leksefri, omhandler at hun ikke er pålagt et ansvar om å gjennomføre bestemte læringsaktiviteter av skolen. Dette opplever hun at gir henne en frihet til å kunne gjennomføre lystbetonte og egenvalgte læringsaktiviteter med barna sine. I tillegg ser de fleste foreldrene at en utfasing av lekser bidrar til mindre stress og konflikter i familien. Unntaket her er Janne, som ikke kjenner seg igjen i at leksene skapte stress i hennes familie. De foresatte ser også muligheten for at lekser kan fungere som en utjevnende faktor mellom høypresterende og lavpresterende elever.

De foresatte ser flere utfordringer ved en leksefri skole enn muligheter. Noe som kan anses som nokså interessant sett i lys av at 90% av kommentarene på Adresseavisens facebook-innlegg (28. August, 2019) ønsket leksefri velkommen, samt at samtlige foreldre uttrykte at de prinsipielt er svært positive til at framtidens skole kan være leksefri. Av utfordringer er det nevnt mangel på; *kommunikasjon med skolen, medvirkning og mengdetrening*. De foresatte ser utfordringer innenfor samtlige av disse faktorene. Når jeg spør om hva de ønsker seg mer av er likevel deres umiddelbare svar «informasjon». Informasjon kan ses i sammenheng med funksjonen *kommunikasjon*. Det at foreldrene først uttrykker at de ønsker seg informasjon kan på en side tyde på at flere av bekymringene deres kunne vært betydelig mindre dersom de foresatte hadde følt seg tilstrekkelig informert både underveis, men også før forskningsprosjektet ble startet opp. Samtidig kan det sies at foreldre alltid vil være bekymret for barnet sitt, uavhengig av hvor mye informasjon de foresatte hadde fått både før og under dette prosjektet.

De foresatte uttrykte også bekymringer rundt hvorvidt deres barn fikk tilstrekkelig *mengdetrening*, spesielt i de grunnleggende ferdighetene. Som nevnt tidligere, fikk jeg et inntrykk av at de foresatte opplever at leksene er hovedkilden for mengdetrening, og at de som foresatte har hovedansvaret for leksene. Når leksene da utfases, overføres en større del av ansvaret rundt barnets opplæring til skolen. I tillegg opplevde de foresatte at leksene var noe de hadde *medvirkning* på. De foresatte har hatt ansvar for, og medvirkning på leksene tidligere. Når de forsvinner, mister de en viktig del av rollen sin. Det kan tenkes at de foresatte er usikre på egen rolle, og som nevnt tidligere, kan klart definerte roller anses som en forutsetning for et godt fungerende samarbeid mellom hjem og skole. De foresatte har ikke lengre kontroll over hva deres rolle innebærer, eller hvem som tar over for det ansvaret som deres rolle tidligere har innebært. De foresatte som deltok i intervjuet virker alle som engasjerte foresatte som foretrekker en grad av kontroll rundt deres barns skolesituasjon. Som en person som selv liker stor grad av kontroll, er det ikke vanskelig å forestille seg angsten som kan komme av å gi styringen til noen andre.

Oppsummert kan en si at de foresatte ser både muligheter og utfordringer knyttet til den faglige oppfølgingen av barna deres i en leksefri skole. De ser at lekser frigjør tid til å være sosiale, skaper mindre stress og konflikter i familien. De reflekterer også rundt at en utfasing av leksene, på sikt, kan virke utjevnende på høy- og lavpresterende elever. Utfordringene de ser kan basere seg på at deres rolle i deres barns skolegang har endret seg. De bekymrer seg for om barna deres får tilstrekkelig mengdetrening, og om dette kan føre til at de er mindre konkurransedyktige når de kommer til ungdomsskolen. De ser også en klar utfordring i at de ikke får tilstrekkelig informasjon om skolens virksomhet når leksene fases ut. Summert kan en si at foreldrene er positive til leksefri skole, og ønsker å få det til å fungere. Men for at leksefri skole skal fungere, må de

gjenværende kommunikasjonskanalene må styrkes for at de skal kunne føle seg trygge, men også for å få sikret sin lovpålagte *rett* til medvirkning.

5.3 Sterke og svake sider ved denne studien

Grunnet situasjonen rundt COVID-19 fikk jeg kun gjennomført ett av mine fire planlagte intervju. Dette har jo ført til at jeg kun har fått samlet inn et perspektiv, foreldreperspektivet ved en av de leksefrie skolene i Trondheim. Jeg tror likevel ikke at de foresatte som deltok i intervjuet er alene om sine erfaringer og holdninger. Denne antagelsen støttes opp i at jeg har funnet flere likheter mellom mine funn, og funn fra spørreundersøkelsen som forskergruppa Livet i skolen gjennomførte høsten 2019. Undersøkelsen min viser likevel bare foreldreperspektivet, og jeg skulle gjerne ha gjennomført de planlagte intervjuene med lærergruppene. Da jeg mener at dette kunne styrket oppgaven min ytterligere.

I tillegg bør det nevnes metoden jeg brukte for å rekruttere informanter vil kunne ha påvirket funnene mine. Som nevnt, søkte jeg etter frivillige som ønsket å delta i intervju. Det er derfor sannsynlig at de som velger å stille til intervju, er de som er veldig engasjert i saken. Dersom noen er svært engasjert i en debatt, betyr det ofte at de befinner seg i et av ytterkantene, enten at de er svært fornøyde, eller svært misfornøyde. Det kan derfor tenkes at de foresatte som deltok i intervjuet, var mer bekymret enn en gjennomsnittlig forelder ved den aktuelle skolen. Noe som igjen betyr at de holdningene, utfordringene og mulighetene som er representert i denne oppgaven, ikke er representativt for majoriteten av de foresatte ved den aktuelle skolen. Dette har jeg dog forsøkt å kontrollere for ved å sammenligne mine funn med datamaterialet fra Livet i skolen (2020).

Det finnes så vidt meg kjent ingen studier som er direkte sammenlignbare med denne studien. Denne studiens originalitet fører med seg både utfordringer og muligheter. Min studie er et første dypdykk innenfor et tema hvor det finnes lite forskning på. En klar ulempe med dette, er at jeg står uten mulighet for å støtte mine funn opp mot tidligere forskning. Jeg fikk likevel tilgang til et upublisert datamateriale, i form av resultater fra Livet i skolens spørreundersøkelser (2020). Noe som betyr at jeg har hatt mulighet for å støtte opp mine kvalitative data opp mot Livet i skolens kvantitative data. Mine funn får derfor litt mer tyngde, ved at de ikke står fullstendig på egne ben. Dette anser jeg som en klar styrke ved denne studien. Det råder likevel ingen tvil om at dette er en tematikk det må forskes mer på før en kan dra noen generelle slutninger. Jeg håper derfor at dette prosjektet kan inspirere andre og åpne for ytterligere studier relatert til lekser og deres rolle i et samarbeid mellom skole og hjem.

5.4 Implikasjoner for praksis og veien videre

Leksene er en av flere kanaler for samarbeid om elevens faglige utvikling. Dette betyr ikke at det er umulig å få til et godt samarbeid i en leksefri skole. Både Lisa og Janne beskriver opplevelser av samarbeid som fungerer, også i en leksefri skole. Det merkes stor forskjell på hvordan Lisa, som har to barn ved samme skole, forteller om opplevelsen rundt det ene barnet hvor samarbeidet fungerer godt, sammenlignet med det andre barnet som går i en annen klasse. Den største forskjellen mellom disse to klassene er at det *formelle direkte samarbeidet* i form av kontaktsamtaler og foreldremøter fungerer i den ene klassen, men ikke i den andre. Dette mener jeg tyder på at dersom en av de andre kanalene i en leksefri skole ikke fungerer godt nok, så kan

hele samarbeidet kollapse. Når leksene som samarbeidskanal forsvinner, blir derfor samarbeidet skjørt. Derfor er det ekstra viktig i en leksefri skole, å arbeide med kvaliteten på de gjenværende samarbeidskanalene.

Som tidligere nevnt, så finnes det svært lite forskning på lekseres rolle i samarbeidet mellom skole og hjem. Denne studien er, så vidt meg kjent, den eneste som ser på hvordan en utfasing av lekser påvirker samarbeidet mellom hjem og skole. Dersom framtidens norske skole er leksefri, mener jeg at det er avgjørende å få kartlagt hvilke konsekvenser dette vil få for samarbeidet om faglig utvikling. Denne studien er langt i fra tilstrekkelig til å nå dette målet, så denne tematikken bør utforskes videre både gjennom kvalitative og kvantitative tilnærminger. I tillegg belyser, som nevnt, denne studien bare en side av saken. Det hadde vært interessant, men også kanskje nødvendig, å gjennomføre et forskningsprosjekt hvor en belyser denne tematikken fra flere perspektiver og da spesielt lærerperspektivet. I tillegg valgte jeg i denne studien kun å intervju foreldre ved en leksefri skole uten ekstra timer i uka. Det kunne derfor vært svært interessant å gjennomføre en komparativ analyse rundt hva foreldre og lærere ved andre modeller for leksefri skole erfarer. De foreldre ved denne skolen informerer blant annet om at de er bekymret for at deres barn ikke får tilstrekkelig tid mengdetrening. Opplever foreldre ved andre modeller for leksefri det samme?

6 Litteraturliste

- Begley, S. (1998). Homework Doesn't Help. *Newsweek*, 131(13)
- Berger, J. (2007). In homework wars, student wins a battle: More time to unwind on vacation. *The New York Times*, B7.
- Brock, C. H., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D., & Han, K. T. (2007). Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from nondominant backgrounds. *Urban Education*, 42(4), 349-372.
- Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. (1999). *Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success. Specific Recommendations from America's Leading Researchers on How To Help Children Become Successful Readers*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 20055.
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Elder, G. H. (1997). Family economic hardship and adolescent adjustment: Mediating and moderating processes. *Consequences of growing up poor*.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.
- Cooper, H. (2015). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Simon and Schuster.
- Cooper, H., Steenbergen-Hu, S., & Dent, A. L. (2012). Homework.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Hejmadi, A. (2008). Mother and child emotions during mathematics homework. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(1)
- Epstein, J. L., Salinas, K. C., & Van Voorhis, F. L. (2001). Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) manuals and prototype activities for the elementary and middle grades. *Baltimore, MD: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University*.
- Epstein, J. L., Simon, B. S., & Salinas, K. C. (1997). Effects of Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) language arts interactive homework in the middle grades. *Research Bulletin*, 18.
- FN-sambandet (17. juni 2019) FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Forskergruppa «Livet i skolen» (2020). Resultater fra spørreundersøkelse til foresatte om lekser i skolen. Trondheim: institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU (upublisert notat).
- Gauvain, M., Fagot, B. I., Leve, C., & Kavanagh, K. (2002). Instruction by mothers and fathers during problem solving with their young children. *Journal of family psychology*, 16(1).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge. New York.
- Haugan, I. (2015) *Feil type lekser skaper problemer*. *Utdanningsforskning*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/feil-type-lekser-skaper-problemer/>
- Haugsbakken, H. & Buland, T. (2009) Sluttrapport prosjekt leksehjelp
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Keates, N. (2007). Schools turn down the heat on homework. *The Wall Street Journal*.
- Kelley, T. I. N. A. (2007). Spreading homework out so even parents have some. *New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2007/10/04/education/04homework>.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997) *Om foreldremedverknad i grunnskolen* (Meld. St. 14 (1997-1998)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-1997-98-/id191428/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2019). Meld. St. 6 (2019–2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

Kverndokken, K. (2012) Leseleksa er mer enn et antall sider. *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/leseleksa-er-mer-enn-et-antall-sider/>

Livet i skolen (2020, 26. mai) Lekser i skolen. Hentet fra <https://www.ntnu.no/ipl/livet-i-skolen>

Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2007) Special Topic: The Case for and Against Homework. *Educational Leadership*

Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3(4), 295-317.

NOU 2019: 23 (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: the importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41(2)

Samarbeid. (u.å.) I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 30. April 2020 fra <https://naob.no/ordbok/samarbeid>

Steinkjer, B. (2015) Roller og ansvar i skole-hjem samarbeidet. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Roller-og-ansvar-i-skole-hjem-samarbeidet/>

Strauss, V. (2006). As homework grows, so do arguments against it. *Washington Post*.

Sørngård, M. A. (2015). *Lekser og matematikk: et diskursivt felt* (Masteroppgave). Høgskolen i Bergen, Bergen.

Utdanningsdirektoratet (2016) Tall & Forskning: Riktig bruk av lekser er viktig for elevenes læring. Hentet fra <http://tallogforskning.udir.no/innehold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevenes-laering/>

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Oslo: Fagbokforlaget.

Tracy, S.J. (2010) Qualitative Quality: Eight «Big-Tent» Criteria for Excellent Qualitative Research. *Sage Journals*. 16(10) 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

Tranøy, K. & Tjønneland, E. (2020, 15. januar) Analyse. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/analyse>

Trondheim kommune (u.å.) Lekser i skolen. Hentet 8. mai 2020 fra <https://www.trondheim.kommune.no/tema/skole/satsingsomrader/lekser-i-skolen/>

Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory into practice*, 43(3),

Wall, P. & Karlefjård, A. (2016) Lekser – En forskningsoversikt. *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/lekser--en-forskningsoversikt/>

Wallis, C. (2006). The myth about homework. *Time Magazine*.

Xu, J., & Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to students,'parents,'and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, 13(2).

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Samarbeid om elevens faglige utvikling i en leksefri skole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærer og foresatt(e) kan samarbeide om elevens faglige utvikling i en leksefri skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å belyse hva som kjennetegner samarbeidet mellom foresatte og lærer, samt undersøke hvilken påvirkning utfasing av lekser har for samarbeidet mellom skole og hjem. I den anledning ønsker jeg å komme i kontakt med foresatte med tilknytning til skolene som deltar i leksefri-prosjektet. Funnene fra dette prosjektet vil presenteres i en masteroppgave våren 2020.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i denne studien på grunn av din tilknytning til prosjektet leksefri skole. Dette er fordi jeg mener at deres deltagelse i dette prosjektet gjør dere særskilt egnet til å svare på spørsmål om meninger og erfaringer rundt leksefri skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta, vil du bli innkalt til et gruppeintervju bestående av 5-10 foresatte. Under intervjuet vil det bli stilt spørsmål rundt dine erfaringer med samarbeid mellom skole og hjem i tilknytning til leksefri skole. Det vil bli brukt båndopptaker/videokamera under intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis 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.

- Student (Malin Ronesen) samt to mastergradsveiledere ved NTNU (Vegard Johansen og Jan Arvid Haugan) vil ha tilgang til datamaterialet

- Navn og kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Ingen personopplysninger vil gjengis i publikasjonen av masteroppgaven, og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2020. Samtlige lydopptak og personopplysninger vil slettes så snart prosjektet avsluttes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 NTNU 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:

- Mastergradsstudent, Malin Ronesen (e-post: malin.ronesen@hotmail.com), mastergradsveileder Vegard Johansen (e-post: vegard.johansen@ntnu.no) eller Jan Arvid Haugan (e-post: jan.haugan@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Vegard Johansen

Prosjektansvarlig
Jan Arvid Haugan

Student
Malin Ronesen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *samarbeid om elevens faglige utvikling i en leksefri skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- at anonymiserte sitater fra mitt intervju publiseres

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. Mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuene tenkes gjennomført som fokusgruppeintervju med 5-10 deltakere. Intervjuet tenkes gjennomført semistrukturert, og spørsmålene nedenfor er kun tenkt brukt som en guide, og vil kunne endres på underveis i intervjuprosessen dersom det tenkes hensiktsmessig. Spørsmålene i kategori 2 og 3 vil i stor grad bygges på svarene som blir gitt i kategori 1.

1. Før leksefri-skole prosjektet

- a) Hvordan opplever dere at barna deres sine holdninger til lekser var?
- b) Hva gav lekser dere som foreldre? Hva tenker dere var leksernes funksjon?
- c) På hvilke måter samarbeidet dere med skolen om deres barns faglige utvikling? La skolen opp til samarbeid? På hvordan måte? Tok dere initiativ til samarbeid?
- d) Hva mener dere var de største fordelene med lekser? De største ulempene?
- e) Presenter utsagn: Noen foreldre mener at lekser gir foreldre mulighet til å følge opp barna deres sin faglige utvikling, er det noe dere kjenner dere igjen i?
- f) Har dere eksempler på episoder hvor dere har fått innsikt i deres barns faglige utvikling gjennom leksearbeid?

2. Underveis i leksefri-skole prosjektet

- a) Hva opplever dere som den største fordelene med leksefri skole? Den største ulempen?
- b) Hvordan mener dere at overgang til leksefri skole har påvirket samarbeidet om deres barns faglige utvikling?
- c) På hvilke måter samarbeider dere med skolen i dag? (*hvem tar initiativ til dette samarbeidet? Hvem «styrer» dette samarbeidet?*)
- d) Hvem tar ansvar for å opprette et godt samarbeid?
- e) Hvilke faktorer vanskeliggjør/fremmer samarbeid? (*opplever dere det som «enkelt» å samarbeide med skolen? Hvilke faktorer er med på å vanskeliggjøre samarbeid? Fremme samarbeid? Hva opplever dere at deres rolle i samarbeidet er? Opplever dere en konflikt mellom hva deres behov og ønsker av samarbeidet og hva lærerne tilbyr?*)
- f) Dersom dere skulle sammenligne kvaliteten av samarbeidet i dag med før skolen ble leksefri, hva vil dere dra fram som positive og negative aspekter? (*Opplever dere at dere har mindre grad av innsikt i deres barns faglige utvikling i dag som skolen er leksefri? På hvilken måte?*)

3. Fremtiden for leksefri skole

- a) Hva ønsker dere av et samarbeid med skolen? (*skille mellom krav/behov og ønsker*)
- b) Hva tror dere læreres nytteverdi av samarbeid med hjemmet er? (*skille mellom krav og ønsker*)
- c) Hva forventer dere at lærere gjør for å bidra til å styrke samarbeidet med hjemmet fremover?
- d) Hva tenker dere at dere kan gjøre for å styrke samarbeidet med hjemmet fremover?
- e) Dersom lekser kan anses som en kanal for foreldre å få innsikt i deres barn faglige utvikling, har dere noen tanker rundt hva som kan gi dere bedre innsikt i faglig utvikling i en leksefri skole?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærere og foresattes erfaringer med leksefri skole

Referansenummer

503205

Registrert

16.12.2019 av Malin Ronesen - malinron@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vegard Johansen, vegard.johansen@ntnu.no, tlf: 90743388

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Malin Ronesen, malin.ronesen@hotmail.com, tlf: 92613895

Prosjektperiode

01.01.2020 - 02.06.2020

Status

15.05.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

15.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.05.2020.

Vi har nå registrert 02.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av forskningsperioden, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (15.05.2020) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.)

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

16.01.2020 - 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 16.01.2020. 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:

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 15.05.2020.

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.

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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

