

Sammendrag

Temaet for denne studien er læreres erfaringer med bruk av lekser i barneskolen, med fokus på hvilken hensikt lærere mener lekser kan ha. Målet med studien er å bidra til økt forståelse knyttet til hensikten med lekser, samt vinne innsikt i hvordan lærere bruker lekser i barneskolen.

Studiens problemstilling er: *”Hvilken hensikt kan lekser ha i barneskolen, sett fra lærerens perspektiv? Og hvilken informasjon kan lekser gi?”*. Gjennom kvalitativ metode og semistrukturerte intervju med tre grunnskolelærere, fra tre forskjellige skoler, har jeg undersøkt denne problemstillingen nærmere. Lærernes perspektiv på hvilken hensikt lekser kan ha er belyst ved hjelp av teori fra Epstein & Van Voorhis (2001) angående hensikten med lekser, samt Coopers (1989) forskning på temaet lekser. Jeg har også undersøkt hvilken informasjon lekser kan gi lærerne om elevene, og hvordan de bruker denne informasjonen. Dette har jeg forsøkt å fortolke i lys av teorien til Foucault (1999) om disiplin.

Funnene om hvilken hensikt lærere mener lekser kan ha, viser at lekser sjeldent har én hensikt. Lærerne i denne studien forteller hvordan de bruker lekser som repetisjon og forsterkning av allerede innlært stoff, og at lekser kan gi elevene mengdetrening i å utvikle spesifikke ferdigheter, som for eksempel lesing, skriving og regning. Lekser som bindeledd mellom skolen og hjemmet er også et sentralt funn. Videre bruker de lekser for at eleven skal få faglig fordypning og utvikle gode arbeidsvaner. Noen av lærerne indikerer at lekser kan brukes for å gjøre det de ikke rakk å gjøre i skoletiden, for eksempel knyttet til lesing og mengdetrening. Av funnene fremkom det også at lekser kan medføre noen negative sider. Dette omhandlet blant annet hvordan en av lærerne erfarte lekser som en daglig kamp, samt hvordan en rekke faktorer kan virke inn på gjennomføringen av leksene, som kan føre til at noen elever strever med å gjøre leksene hjemme. Et annet sentralt funn er hvilken informasjon lekser kan gi læreren om eleven, foreldrene og deres hjemmeforhold. Eksempel på slik informasjon er om eleven er selvdreven eller bruker lang tid på å komme i gang med oppgavene, hvilke holdninger foreldrene har til skolen, eller om leksesituasjonen hjemme er preget av uro.

Førord

Så var tiden endelig kommet for å levere inn masteroppgaven, som opprinnelig skulle leveres våren 2017. Å gjennomføre forskningsprosjektet har vært en tidkrevende, utfordrende, inspirerende, spennende og lærerik prosess, som jeg ikke ville vært foruten.

Jeg ønsker å takke flere personer som har vært viktige for meg gjennom denne prosessen. Først og fremst vil jeg takke min veileder Bent Olsen for inspirasjon, konstant tilgjengelighet og raske tilbakemeldinger. En enorm takk rettes også til ”Guro”, ”Jorunn” og ”Bodil”. Takk for at dere var villige til å delta i forskningsprosjektet og dele av deres erfaringer. Dette prosjektet ville ikke vært gjennomførbart uten dere.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familien. Takk for all støtte og for at dere alltid har troen på meg.

Trondheim, juni 2018

Marit Sellesbakk Almaas

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
FORORD	2
TABELLER.....	4
1.0 INNLEDNING	5
2.0 TEORI	6
2.1 Hva er lekser?.....	6
2.2 Tidligere forskning.....	7
2.3 Hvem gav og fikk den første lekser?.....	9
2.4 Lekser og lovverk.....	11
2.5 Hensikten med lekser	12
2.6 Positive og negative sider ved lekser	16
2.7 Lekser og elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn	19
2.8 Foucault om disiplin og straff	21
3.0 METODE	26
3.1 Kvalitativ metode	26
3.2 Vitenskapelig forankring.....	27
3.3 Forskerrollen og forforståelse	28
3.4 Semistrukturert intervju som forskningsmetode	29
3.5 Transkripsjon av intervjuene.....	39
3.6 Analyseprosessen	41
3.7 Studiens kvalitet	45
3.8 Etiske betraktninger.....	47
4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	49
4.1 Kort presentasjon av intervjudeltakerne.....	49
4.2 Hensikt med lekser	50
4.3 Lekser knyttet til tidsbruk og mestring.....	55
4.4 Lekser som informasjonskanal.....	58
5.0 AVSLUTTENDE KOMMENTAR OG KONKLUSJON	66
LITTERATURLISTE.....	68
VEDLEGG.....	73
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	73
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	76
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	78

Tabeller

Tabell 1. Oversikt over kategoriene fra Epstein & Van Voorhis (2001) og Lee & Pruitt (1979) om hvilken hensikt lekser kan ha.

Tabell 2. Oversikt over kriterier for transkripsjon av intervjuene.

Tabell 3. Mulige styrker og svakheter knyttet til bruk av Foucaults (1999) teori.

1.0 Innledning

Lekser er et omdiskutert tema i samfunnet av både lærere, foreldre, elever og media (Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2010). Temaet angår dermed mange, og er slikt sett høyst relevant i et samfunnsperspektiv. Det finnes ingen oversikt over hvor mange elever som får lekser i Norge, men vi vet at de fleste norske skoler gir elevene lekser. I Norge har lekser en lang tradisjon, hvor lekser opprinnelig ble brukt for at elevene skulle pugge kunnskapen til seg (Bakken, 2017). De ble deretter eksaminert av presten eller læreren, med hensikt å høre om elevene kunne det de skulle kunne (Bakken, 2017). I dag er en vanlig oppfatning blant folket at lekser har som hensikt å bedre elevenes læringsutbytte (Rønning, 2010; Cooper, Robinson & Patall, 2006). Forskning viser derimot mer komplekse og motstridende resultater (Rønning, 2010; Cooper, 1989). I følge Valdermo (2016) kan en oppsummering av lekseforskningen vise at elevenes læringsutbytte ofte er lavere enn det mange antar. Så hva er egentlig bakgrunnen for at vi har lekser i dag? Hvilken hensikt kan leksene ha?

På bakgrunn av dette, og mine erfaringer med lekser som tidligere elev, familiens leksehjelper og som lærer, ønsker jeg å lære mer om temaet lekser. Tema for denne studien ble dermed læreres erfaringer med lekser i barneskolen, med fokus på hvilken hensikt lekser kan ha og hva slags informasjon lekser kan gi. Oppgavens problemstilling, som er: *"Hvilken hensikt kan lekser i barneskolen ha, sett fra lærerens perspektiv? Og hvilken informasjon kan leksene gi?"*, fokuserer på hjemmelekser, og utelukker dermed bruk av arbeidsplaner på skolen og leksehjelp.

Når det gjelder oppgavens struktur er denne inndelt i fem kapitler. Dette, som er det første kapittel, har som hensikt å gjøre rede for bakgrunn for valg av tema og introdusere problemstillingen. I andre kapittel introduserer jeg teorien som ligger til grunn for oppgaven, som har til hensikt å belyse problemstillingen, samt gi et bakgrunnstykke om temaet lekser. I tredje kapittel vil jeg gjøre rede for selve forskningsprosessen, og hvordan jeg systematisk har arbeidet med de ulike delene i prosessen. I fjerde kapittel vil jeg presentere funnene fra analysen, for deretter å drøfte de. Avslutningsvis, i femte kapittel, oppsummerer jeg funnene og forslår mulige innfallsvinkler til temaet lekser for videre forskning.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teorien som ligger til grunn for å belyse problemstillingen: ”Hvilken hensikt kan lekser i barneskolen ha, sett fra lærerens perspektiv? Og hvilken informasjon kan lekser gi?”. Jeg vil først gjøre rede for hva lekser er. Deretter vil jeg komme inn på tidligere forskning knyttet til lekser, som hovedsakelig baseres på forskning fra USA. Videre ønsker jeg å belyse hvordan lekser trolig har en lang tradisjon i skoleordningen i Norge, ved å undersøke hvem som gav og fikk den første leksen. Kapittelet inneholder deretter teori om hvilken hensikt lekser kan ha, hvilke positive og negative sider lekser kan medføre, samt forskning om lekser knyttet til elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Avslutningsvis presenterer jeg teorien fra Foucault (1999) om disiplin, som ligger til grunn for deler av analysene.

2.1 Hva er lekser?

I norsk sammenheng kommer ordet lekse fra det middelnedertyske ordet lectie, som igjen stammer fra det latinske ordet lectio. Lectio betyr opprinnelig lesning, lektyre, fortolkning, studium, preken og forelesning (Det norske akademis ordbok [NAOB], 2017). Lekser er videre definert som skolearbeid elevene skal gjøre hjemme til neste undervisningstime (NAOB, 2017). I følge *Store norske leksikon* [SNL] (2009) var lekser tidligere et stykke av Det gamle testamente eller Det nye testamente som ble lest opp under gudstjenester. I dag får elever lekser i form av arbeidsoppgaver eller en del av ei lærebok som eleven skal sette seg inn i hjemme (SNL, 2009). Dersom vi ser på definisjonen av lekser hos *Språkrådets ordbok* (2016) er lekser definert som hjemmearbeid for elever, fra et stykke i læreboka eller lignende. I dansk sammenheng er lekser definert ifølge *Den danske ordbogen* (2017) å være et skolearbeid som eleven blir pålagt å utføre og som har til hensikt å forberede eleven på neste undervisningstime. I svensk sammenheng viser den *Svenska akademies ordbok* (1942) at lekser historisk sett var et bibelstykke som ble lest opp høyt eller sunget under gudstjenester. Ser vi på den mer konsentrerte ordlisten fra *Svenska akademiens ordlista* (2015) er lekser definert til å være en hjemmeoppgave i skolen. Definisjonen fra *Svensk ordbok* (2009) gir mer utfyllende forklaring, og beskriver at lekser er en avgrenset skoleoppgave som gjelder spesielt for hjemmearbeid og brukes gjerne for å lære inn et visst tekststykke fra elevenes pensum. De skandinaviske oppslagsverkene viser altså at lekser tidligere er brukt i forbindelse med gudstjenester og lesing av bibelen, til i dag å defineres som arbeidsoppgaver elevene er pålagt å gjøre utenfor undervisningstiden hjemme.

I følge den kjente lekseforskeren Harris Cooper (1989) kan definisjonen av lekser variere, men en vanlig leksedefinisjon er enhver oppgave gitt av lærere til eleven som er beregnet at eleven skal gjøre utenfor undervisningstiden (Cooper, 1989; Sharp, Keys & Benefield, 2001). Coopers (1989) definisjon utelukker oppgaver som utføres i undervisningen på skolen, som for eksempel arbeidsplaner i skoletiden. Den utelukker også oppgaver som utføres hjemme som springer ut av andre aktiviteter, som for eksempel pianotimer (Wall & Karlefjård, 2016).

2.2 Tidligere forskning

Lekser har vært et omdiskutert tema blant lærere, foreldre, barn, forskere og journalister i flere tiår (Dettmers et al., 2010). Samfunnsdebatten om lekser i avisene handler ofte om elevene på 1.-7.-trinn skal ha lekser eller ikke, og at lekser kan bidra til urett (Valdermo, 2016). Andre underpunkter som er debattert er hva elevene faktisk lærer av lekser eller om elevene vil lære mindre ved å ikke ha lekser. Det er også diskutert om hvor mye lekser elevene skal ha, hva innholdet i leksene skal være, variasjoner i muligheten for å få hjelp til leksene i hjemmet, samt at lekser kan skape angst hos eleven og kan redusere livskvaliteten for familien. Elevenes fritid og fritidsaktiviteter er også ofte diskutert i forbindelse med leksene (Valdermo, 2016).

Til tross for at lekser er et omdiskutert tema er likevel en vanlig oppfatning blant lærere, skoleledere og foreldre at lekser trolig vil forbedre elevenes prestasjoner på skolen (Rønning, 2010; Cooper et al., 2006). I følge Lunde (referert i Hoaas, 2011) er dette en ulykksalig allianse hvor foreldre tror at barna må ha lekser dersom de skal klare seg godt på skolen, samtidig som lærerne er tjent med at foreldrene overtar deler av læringsarbeidet. At lekser forbedrer elevenes skoleprestasjoner støttes derimot ikke fullt og holdent innen forskningslitteraturen, da tidligere forskning på leksetemaet viser mer komplekse og motstridende resultater (Rønning, 2010; Cooper, 1989).

Mye av tidligere forskning på lekser er utført i USA og har omhandlet elevenes tidsbruk på lekser, samt analyser av sammenhengen mellom lekser og elevenes skoleprestasjoner (Cooper et al., 2006; Dettmers et al., 2010). I følge Cooper (et al., 2006) har amerikanske forskere undersøkt lekser i over 70 år, spesielt i perioden 1960-1987. Konklusjonene fra disse synteseundersøkelsene av lekseforskningen har vært lite enstemmige og variert sterkt (Cooper et al., 2006). En mulig årsak til dette er at undersøkelsene har brukt ulike kriterier for hvilke

studier som skulle innlemmes i syntesen, hvilken litteratur som skulle brukes, samtidig som undersøkelsene har brukt ulik metode for å komme frem til resultatene (Cooper et al., 2006). Forskningen på lekser og dens lite enstemmige konklusjoner har ført til sprikende resultater. Man kan derfor lett finne tidligere forskning om lekser som støtter opp under eget syn (Cooper, 1989).

Harris Cooper er selv en anerkjent forsker innen leksefeltet, og hans studier blir ofte brukt som utgangspunkt i andre forskeres studier (eks. John Hattie, referert i Wall & Karlefjård, 2016). Cooper (1989) har gjennomført en metastudie om lekser i 1989, og en metastudie om lekser i 2006 med Robinson og Patall (Cooper et al., 2006). Metastudien fra 1989 omhandlet en analyse av 120 empiriske studier gjort på lekser fra 1930-1989. Metastudien fra 2006 omhandlet en analyse av 900 empiriske studier gjort på lekser fra 1987-2003. Coopers (1989; Cooper et al., 2006) funn indikerer at lekser kan ha en positiv effekt på elevenes prestasjoner og personlige utvikling, men at denne effekten varierer betydelig mellom trinnene. Coopers (1989) resultat viser også at elever i videregående skole har mest effekt av lekser, mens elever på ungdomsskole har halvert effekt av lekser sammenlignet med elever fra videregående skole. For de laveste trinnene i grunnskolen er effekten av lekser på elevens prestasjoner ubetydelig (Cooper, 1989; Cooper et al., 2006; Rønning, 2010).

Undersøkelsene fra Cooper (1989) og Cooper (et al., 2006) gir ikke et klart bilde av hvordan de kriteriene som har en betydning på elevenes utbytte av leksearbeidet gir denne effekten og hvordan kriteriene virker inn på hverandre (Hansen, 2009). Lekser er altså en sammensatt prosess som blir påvirket av en rekke faktorer (Corno, referert i Dettmers et al., 2010), som for eksempel elevens alder, leksens omfang og innhold, grad av tilrettelegging, foreldrenes involvering, forpliktelser i hjemmet, motivasjon, fritidsaktiviteter, sammenheng mellom undervisning og lekser, hjemmemiljøet, lærerens oppfølging av lekser på skolen, med mer (Cooper, 1989; Hansen, 2009; Valdermo, 2014). I følge Valdermo (2014) er dette utfordringen lekseforskningen står ovenfor, altså det å kunne ta i betraktning alle de faktorene leksene inngår som en del av. Mye av den tidligere empiriske forskningen vil derfor komme til kort når det gjelder å belyse det komplekse temaet lekser.

Valdermo (2016) har også undersøkt tidligere forskning på temaet lekser, og kommet frem til at mye av lekseforskningen er av kvantitativ art. Det vil si at forskningen har dreid seg om statistikk. Valdermo (2016) er kritisk til denne forskningen da kvantitet knyttet til lekser ikke

nødvendigvis gir innblikk i kvaliteten på leksene. For eksempel kan kvantitative kategorier som viser antall timer brukt på lekser si lite om elevens læringsutbytte av leksene. Videre skriver Valdermo (2016) at en oppsummering av lekseforskningen viser at elevenes læringsutbytte ofte er lavere enn det mange antar, at elevenes motivasjon svekkes ved høyere trinn, og at leksene skulle vært bedre tilpasset og bedre oppfulgt. utfordringene til lekseforskningen mener Valdermo (2016) er at lekser ikke kan studeres i seg selv, men må ses i sammenheng med undervisningen på skolen. Det blir da opp til læreren å utforske lekser og følge de opp for å bedre kvaliteten på leksene (Valdermo, 2016).

2.3 Hvem gav og fikk den første leksen?

For å kunne forstå bakgrunnen for at lekser er en sentral del av skoleordningen i dag, vil det være hensiktsmessig å finne mer om historien til leksene. Hvem gav den første leksen? Og hvem var leksen laget til? I et forsøk på å finne svar på hvem som gav og fikk den første leksen dukket et nytt relevant spørsmål opp; Når ble den første skolen grunnlagt i Norge?

Det ser ut til at flere har en oppfatning av at lekser først ble brukt i Norge i forbindelse med omgangsskolene (se feks. Wikipedia, 2018; Landstad, 2007; Thorallsdottir, 2018; Sørngård, 2015, s.93). I Norge ble omgangsskolene organisert som et resultat av innskjerping av Kristian den femtes Norske Lov 1687 (Grankvist, 2000). Det ble i denne loven krav om en undervisningsplan for hvert prestegjeld, krav om at klokkeren skulle undervise en dag i uken i tillegg til søndagene, samt krav om at soknepresten skulle ha overordnet ansvar for inspeksjon av undervisningen. For at klokkeren skulle kunne undervise en dag utenom søndagene måtte de gå på omgang mellom gårdene, derav navnet omgangsskole (Grankvist, 2000). Da elevene hadde lite undervisning, fikk de lekser som de skulle gjøre til neste undervisning (Landstad, 2007; Thorallsdottir, 2018). Til tross for at omgangsskolen har funnet sted siden 1600-tallet, er den ikke Norges eldste form for skole, derfor vil leksene trolig kunne ha røtter fra en eldre skoleform enn omgangsskolen.

I følge Øverås, Erichsen & Due (1952) er grunnleggingsåret for norsk skole, i form av *katedralskoler*, tradisjonelt satt til året 1152 i forbindelse med grunnleggingen av eget erkebispesete i Nidaros. Den eldste skolen i Norge regnes dermed å være Scola Cathedralis Nidrosiensis, altså Trondheim katedralskole. Øverås et al. (1952) har likevel grunn til å tro at en norsk skole kan dateres enda lengre tilbake i tid, da en mer eller mindre organisert form for

skole og boklig opplæring må ha funnet sted like lenge som kristendommen ble forkynt og lært. I tillegg hadde samfunnet på tiden 1152 allerede et rikt lærdomsliv med kjente kulturpersonligheter, som tidligere må ha vokst opp i et rikt åndelig læringsmiljø. Trondheim katedralskole regnes derfor å være en ny og fastere form for en eldre skole som kan dateres om lag et par mannsaldre tidligere enn 1152 (Øverås et al., 1952).

At det må ha funnet sted en eller annen form for skole før 1152 er også noe Grankvist (2000) påpeker. I følge Grankvist (2000) viser skolefanen til Trondheim katedralskole årstallet 1030-1980. I 1980 hadde dermed denne katedralskolen 950-årsjubileum. Han skriver også at det ikke finnes noen skriftlige kilder som kan bekrefte at katedralskolen er så gammel, men at stiftelsesåret 1030 refererer til året 1031 da Olav Haraldsson ble kåret til helgen, Olav den hellige (Grankvist, 2000). Ved helgenkåringene skulle det være gregoriansk sang, noe som krevde opplæring i gregoriansk. Denne opplæringen kan ha funnet sted mellom 1030-1031, derav ble Norges eldste skole datert til 1030. Grankvist (2000) mener det er grunn til å tvile på dette stiftelsesåret da det deltok flere utenlandske prester på helgenkåringen, som like gjerne kunne ha vært mange nok til å danne et kor i den forbindelse. Han mener likevel det kan ha vært en del opplæring i sang og liturgi i tiden etter kåringen og frem mot 1050, og at det trolig har tatt tid før presteutdannelsen fant sted i katedralskolene i Norge. Et rimelig årstall å foreslå kan ha vært året 1080 i følge professor Jørn Sandnes (referert i Grankvist, s. 12, 2000).

Som vi ser ovenfor er det tvil blant historikerne om hvilket årstall Norges eldste skole kan dateres tilbake til. Historikerne viser likevel til at det trolig har vært en eller annen form for skoleopplæring på tidlig 1000-tallet, og at en ny og fastere form for skole og presteutdanning fant sted 1152-53 (Grankvist, 2000; Øverås et al., 1952).

Var lekser en del av presteutdannelsen i katedralskolen på tidlig 1000-tallet? Kom leksene med kristendommen, slik som skoler og boklig opplæring trolig gjorde? Hvorvidt lekser var en del av presteutdannelsen i katedralskolene er usikkert, men i følge Grankvist (2000) ble det gitt lekser på 1200-tallet i forbindelse med kristendomsopplæringen. Det var nemlig bare en liten prosent av guttebarna som gikk på katedralskolene, og allmuebarna som tilhørte resten av befolkningen, skulle også lære de kristne grunnsannhetene. I utlandet ble det lagd sokneskoler som skulle gi allmuebarna denne opplæringen, men Norge hadde ikke sokneskoler i middelalderen og noe av opplæringen foregikk derfor trolig i menighetsregi

(Grankvist, 2000). I løpet av 1200-tallet kom det lover som bestemte at befolkningen skulle få religionsopplæring, og det ble den norske kirkes oppgave å lære befolkningen Fader Vår, trosvedkjennelsen og Mariabønnen. Det var prestene, foreldrene og fadderne som ble juridisk pålagt å sørge for at befolkningen lærte disse tre kristne grunnsannhetene. Til tross for at prestens rolle trolig var å kontrollere at foreldrene og fadderne lærte grunnsannhetene videre til sine barn, hadde nok prestene et undervisningsansvar i tillegg, siden grunnsannhetene var skrevet på latinsk (Grankvist, 2000). Prestene brukte trolig kirkene som klasserom, og skriftemål ble viktig for å kontrollere om foreldrene og fadderne hadde gjort sin jobb, som var å oppfylle sine plikter som ”kristendoms lærere”. Elevene måtte også skrive til skriftefar i en alder av syv år for å vise at de hadde lært grunnsannhetene (Grankvist, 2000). Elevenes skriftemål ble som en eksaminasjon hvor skriftefar kunne eksaminere de i barnelærdommen, hvor han også kunne gi elevene lekser til neste skriftemål (Grankvist, 2000).

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om hvem som gav og fikk den første lekser. Til tross for beskrivelsen ovenfor er det vanskelig å konkret besvare spørsmålet om hvem som gav og fikk den første lekser. Beskrivelsen av kristendomsopplæringen vitner likevel om at lekser allerede ved 1200-tallet var en del av opplæringen. Ut fra dette har trolig lekser røtter som strekker seg lengre tilbake i tid enn omgangsskolene på 1600-tallet. Slik sett er lekser en gammel tradisjon i skoleordningen i Norge.

2.4 Lekser og lovverk

I følge Utdanningsdirektoratets tolkningsuttalelse ([Udir], 2014) finnes det ingen hjemmel for å gi lekser i opplæringsloven eller forskrifter. Til tross for dette er det ingen tvil om at lekser er en del av skolens ordinære aktivitet. I dag er vanlig praksis at skolene velger om de ønsker å gi elevene lekser, noe et flertall av skolene har valgt å gjøre (Udir, 2014). I følge Udir (2014) er hovedpoenget at skolen skal legge opp undervisningen på en slik måte at eleven kan nå kompetansemålene. Udir (2014) skriver også at elevene er pliktig å delta aktivt i skolens opplæring, og kobler deretter lekser som en del av opplæringen. Foreldre har også ansvar for at deres barn gjør leksene, men skolen kan ikke forutsette at eleven får denne faglige hjelpen hjemme (Udir, 2014).

2.5 Hensikten med lekser

Det finnes flere måter å kategorisere lekserens hensikt på, og ofte er de inndelt i faglige og ikke-faglige kategorier (Cooper, 1989). For å beskrive hvilken hensikt lekser kan ha, har jeg valgt å ta med både kategoriene til Epstein & Van Voorhis (2001) samt kategoriene fra Lee & Pruitt (1979), da disse gir en grundig oversikt over både faglige og ikke-faglige formål med lekser.

Epstein & Van Voorhis (2001) har inndelt lekserens hensikt i ti kategorier; 1) Øvelse, 2) forberedelse, 3) deltakelse, 4) personlig utvikling, 5) elevsamarbeid 6) foreldre-barn-relasjon, 7) foreldre-lærer-relasjon, 8) offentlige forhold, 9) oppfylle politiske retningslinjer og 10) straff. Lee & Pruitt (1979) har også utviklet kategorier som omhandler lekserens faglige hensikt. To av kategoriene er lik Epstein & Van Voorhis (2001) kategorier om lekser som øvelse (1) og forberedelse (2). I tillegg har Lee & Pruitt (1979) to kategorier til som omhandler 11) forlengelsesoppgaver og 12) kreative oppgaver.

2.5.1 Lekser som øvelse

I den første kategorien er øvelsesoppgaver, som er den mest vanlige og enkleste formen for hjemmelekser (Lee & Pruitt, 1979). Hensikten med disse oppgavene er at eleven skal øve for å mestre, beholde og vedlikeholde spesifikke ferdigheter som de allerede har lært på skolen (Epstein & Van Voorhis, 2001), som for eksempel å skrive eller regne. Oppgavene omhandler derfor drilling og forsterkning av materiale som allerede er gjennomgått på skolen. En annen hensikt er å øve på å øke hastigheten, demonstrere mestring, samt å øve på stoff som vil komme i form av prøver på skolen (Epstein & Van Voorhis, 2001). Eksempel på slike oppgaver er å gjøre ferdig matteoppgavene hjemme eller nedskrive svar på spørsmål fra en tekst de har lest (Cooper, 1989; Lee & Pruitt, 1979). Lee & Pruitt (1979) mener at øvelsesoppgaver, som ofte omhandler skriving, kan føre til at elevene jukser og skriver av hverandres svar, og at dette nærmest blir en vanlig praksis når det gjelder skriveoppgaver.

2.5.2 Lekser som forberedelse

I andre kategori er forberedelsesoppgavene som har til hensikt å forberede eleven på neste undervisning, slik at eleven kan få maks utbytte av neste undervisningstime (Cooper, 1989; Lee & Pruitt, 1979; Epstein & Van Voorhis, 2001). I følge Epstein & Van Voorhis (2001) kan

dette omfatte lekser som innebærer å gjøre ferdig oppgaver som ble påbegynt på skolen. For eksempel kan elevene ha startet med en rekke problemløsende matematikkoppgaver på skolen, som de deretter skal gjøre ferdig hjemme (Epstein & Van Voorhis, 2001). Andre eksempler på forberedelseslekser kan være at eleven skal lese et stykke fra historieboken og velge ut fire faktorer som bidro til politisk uro i koloniene (Lee & Pruitt, 1979). Dette eksempelet viser spesifikt hva læreren forventer av eleven. Utfordringen med slike oppgaver kan være at læreren lager de for uspesifiserte som for eksempel ”les side 45-46”, noe som bidrar lite til å forberede eleven. En annen utfordring kan være at læreren går gjennom denne leksen på skolen kun ved å gjengi stoffet som elevene skulle lese på egen hånd i forkant av undervisningen. Dette vil kunne føre til en opplevelse av straff for de elevene som har gjort leksen da det kan bli kjedelig å høre det samme lesestoffet bli gjengitt. I tillegg vil elever som ikke har gjort leksen belønnes ved å få tilegnet seg stoffet de skulle ha lest på forhånd, via gjengivelsen av leksen (Lee & Pruitt, 1979).

2.5.3 Lekser som grunnlag for deltagelse

En annen hensikt med lekser kan i følge Epstein & Von Voorhis (2001) være at eleven skal få et grunnlag til å kunne delta i undervisningen på skolen. De begrunner dette ut fra at noen elever kan være nølende til å delta i klassens faglige aktiviteter, hvor lekser kan hjelpe eleven å bli mer engasjert i undervisningen på skolen. Eksempel på slike lekser kan være å skrive essayer eller skrive rapport fra eksperimenter.

2.5.4 Lekser for personlig utvikling

Lekser kan ha til hensikt å fremme elevens personlige utvikling (Epstein & Van Voorhis, 2001). Dette innebærer at eleven skal lære å ta ansvar, lære å strukturere tiden sin, utvikle gode studievevaner, utvikle forskningsferdigheter, bygge opp selvfølelsen og følelsen av å mestre. I tillegg kan lekser ha en hensikt om å utvikle elevens talent som kanskje ikke undervises i på skolen (Harvard Education Letter, referert i Epstein & Van Voorhis, 2001).

2.5.5 Elevsamarbeid

I følge Epstein & Van Voorhis (2001) kan lekser ha til hensikt å oppmuntre elevene til å jobbe sammen, og på denne måten kunne motivere elevene og la de lære av hverandre.

2.5.6 Foreldre-barn-relasjon

Epstein & Van Voorhis (2001) mener lekser kan ha en ikke-faglig hensikt om å fremme en positiv kommunikasjon mellom foreldre og barn. I følge Epstein & Van Voorhis (2001) kan samtaler som oppstår mellom foreldre og barn forsterke forståelsen av hvor viktig lekser, skolearbeid og læring er. I tillegg kan lekser gi et innblikk til foreldrene om hva eleven jobber med på skolen. Epstein & Van Voorhis (2001) skriver også at noen lekser kan bringe foreldrene og barnet i en nærmere relasjon til hverandre hvor de kan utveksle ideer og gjøre læringen trivelig, sammen. I følge Maertens & Johnston (referert i Epstein & Van Voorhis, 2001, s.182) hadde elever som fikk tilbakemeldinger fra sine foreldre på matteleksene bedre mestring når det gjelder matematikkferdighetene sine fremfor elever som ikke fikk tilbakemeldinger fra sine foreldre.

2.5.7 Foreldre-lærer-relasjon

I følge Epstein & Van Voorhis (2001) kan leksene være utformet på en slik måte at hensikten blir å informere og involvere hjemmet i elevens faglige aktiviteter. Læreren kan lage prosedyrer og oppgaver som viser hvilke tema elevene jobber med på skolen, som viser hvordan elevens utvikling er, som viser hvordan foreldrene kan støtte opp under elevens arbeid og utvikling, samt hvordan foreldrene kan komme i kontakt med læreren. Noen lærere ber foreldre om å skrive under når leksene er gjennomført. Noen oppgaver er også laget slik at foreldrene skal hjelpe elever som har spesifikke utfordringer. Slike oppgaver krever at læreren har gitt foreldrene tydelig veiledning eller trening på forhånd, slik at foreldrene kan innta rollen som veileder til barnet sitt.

2.5.8 Offentlige forhold

Leksenes hensikt i en offentlig sammenheng handler om å tilfredsstille samfunnets forventninger til skolen, skolearbeidet, læreren og leksene. I følge Epstein & Van Voorhis (2001) viser forskere at gode skoler har mye lekser, at flinke elever gjør lekser og at gode lærere gir mye lekser. Ut fra dette kan lekser ha en hensikt om å demonstrere til foreldre og

det offentlige publikum at skolen har et strengt program og høy akademisk standard når det gjelder elevenes arbeid (Epstein & Van Voorhis, 2001).

2.5.9 Politiske retningslinjer

Lekser kan bli gitt for å oppfylle politiske, statlige retningslinjer eller for å oppfylle skolens forventninger (Epstein & Van Voorhis, 2001). Lekser er ikke nevnt i nåværende styringsdokumenter for skolen, men skolene har siden 2010 vært forpliktet til å gi elever på 1.-4.-trinn tilbud om leksehjelp. Denne ordningen er et eksempel på et statlig direktiv som indirekte bidrar til en forventning om at lekser tilhører skolen (Sørngård, 2015). I tillegg kan lærere, skolens ansatte som helhet, rektoren eller foreldregruppen være med å bestemme at elevene skal ha en viss mengde lekser hver dag eller hver uke (Epstein & Van Voorhis, 2001).

2.5.10 Lekser som straff

Lekser er historisk sett blitt brukt for å korrigere elevens oppførsel eller produktivitet. I dag er det ikke en gyldig praksis at læreren gir elevene lekser for å straffe de på grunn av uoppmerksomhet eller dårlig oppførsel (Epstein & Van Voorhis, 2001). Noen forskere mener likevel at lekser i seg selv kan fungere som en straff, fordi leksene og leksemengden ikke er godt nok tilpasset elevene og vil slik sett kunne føre til at eleven kan bli frustrert (Cooper & Valentine, referert i Epstein & Van Voorhis, 2001, s. 183).

2.5.11 Lekser som forlengelse

Lee & Pruitt (1979) mener lekser også kan gis som forlengelsesoppgaver. Dette er oppgaver som har til hensikt å hjelpe eleven å ta i bruk en tidligere lært ferdighet over til nye situasjoner. Ofte krever disse oppgavene at eleven evner å tenke abstrakt (Cooper, 1989), som for eksempel om faktorene som gjaldt for en bestemt situasjon kan ha vært gjeldende i lignende situasjoner.

2.5.12 Kreative oppgaver

Hensikten med de kreative oppgavene er at eleven skal kunne ta i bruk flere innlærte ferdigheter for å lage et produkt. Eksempler på slike oppgaver kan være kreativ skriving, forskningsprosjekt eller bokrapporter (Cooper, 1989; Lee & Pruitt, 1979).

Leksenes hensikt	Leksenes innhold
Øvelse	Mest vanlig og enkleste formen for hjemmelekser. Hensikt er at eleven skal øve for å mestre, beholde og vedlikeholde spesifikke ferdigheter som de allerede har lært på skolen, som for eksempel å skrive eller regne.
Forberedelse	Hensikt å forberede eleven på neste undervisning, slik at eleven kan få maks utbytte av neste undervisningstime.
Deltakelse	Hensikt å gi eleven et grunnlag for å delta i undervisningen på skolen.
Personlig utvikling	Hensikt å utvikle eleven på et personlig plan; lære å ta ansvar, lære å strukturere tiden sin, utvikle gode studievaner, utvikle forskningsferdigheter, bygge opp selvfølelsen og mestringsfølelsen.
Elevsamarbeid	Oppgavens hensikt blir å legge opp til samarbeid mellom elever, og slik støtte opp under motivasjon og læring av hverandre.
Foreldre-barn-relasjon	Hensikt om å fremme positiv kommunikasjon mellom foreldre og barn.
Foreldre-lærer-relasjon	Hensikt å informere og involvere hjemmet i elevens faglige aktiviteter.
Offentlige forhold	Hensikt å tilfredsstille samfunnets forventninger; gode skoler har mye lekser, flinke elever gjør lekser og gode lærere gir mye lekser.
Oppfylle politiske retningslinjer	Hensikt å oppfylle politiske, statlige retningslinjer eller for å oppfylle skolens forventninger.
Straff	Å gi lekser som straff for dårlig oppførsel er ikke en gyldig praksis i dag. Lekser kan likevel oppleves som straff dersom de ikke er godt nok tilpasset elevens forutsetninger.
Forlengelse	Oppgaver som har til hensikt å hjelpe eleven å ta i bruk en tidligere lært ferdighet over til nye situasjoner.
Kreativ	Eleven tar i bruk flere innlærte ferdigheter for å lage et produkt. Eksempler på slike oppgaver kan være kreativ skrive, forskningsprosjekt eller bokrapporter.

Tabell nr. 1: Oversikt over kategoriene fra Epstein & Van Voorhis (2001) og Lee & Pruitt (1979) om hvilken hensikt lekser kan ha.

2.6 Positive og negative sider ved lekser

I følge Cooper (1989; Cooper et al., 2006) finnes det både positive og negative sider ved leksene. Cooper (et al., 2006) deler de positive sidene i fire kategorier; 1) Umiddelbar læring og måloppnåelse, 2) langsiktige akademiske fordeler, 3) ikke-faglige fordeler og 4) foreldre- og familie fordeler.

Den første kategorien ”Umiddelbar læring og måloppnåelse” handler om at lekser kan:

- ❖ Hjelp eleven å bevare den kunnskapen eleven allerede har
- ❖ Øke elevens forståelse
- ❖ Utvikle elevens evne til å tenke kritisk og behandle informasjon

I følge Cooper (et al., 2006) er umiddelbar læring og måloppnåelse den største begrunnelsen for at lærere gir elever lekser.

Den andre kategorien ”Langsiktige akademiske fordeler” handler om at lekser kan lage en mer generell praksis som legger til rette for læring (Cooper et al., 2006) ved å:

- ❖ Oppmuntre elevene til å lære i fritiden
- ❖ Forbedre elevenes holdning til skolen
- ❖ Øke elevens studievaner og ferdigheter

Den tredje kategorien ”Ikke-faglige fordeler” handler om at lekser kan utvikle eleven på det personlige planet ved å:

- ❖ Gi økt selvdisiplin
- ❖ Hjelp eleven å organisere tiden
- ❖ Øke elevens nysgjerrighet
- ❖ Utvikle elevens selvstendige problemløsningsevne

Den fjerde kategorien ”Foreldre- og familiefordeler” handler om at lekser kan:

- ❖ Øke foreldrenes involvering i skolen
- ❖ Bevisstgjøre eleven om samarbeidet mellom skolen og hjemmet
- ❖ Legge til rette for at foreldrene kan vise en interesse for elevens faglige utvikling

De negative sidene ved lekser kan sies å være det omvendte av de positive sidene. Blant annet skriver Cooper (et al., 2006) at lekser kan føre til en *metning* hos elevene, som innebærer:

- ❖ Tap av interesse for det faglige
- ❖ Fysisk og emosjonell utmattelse
- ❖ Overeksponering av oppgaver
- ❖ Dårlig innflytelse på elevens holdning til skolen
- ❖ Elevene mister tilgang på verdifull fritid og fritidsaktiviteter

Denne metningen kan altså føre til at eleven opplever et tap av interessen for det faglige, samt blir overeksponert for oppgaver. På denne måten kan eleven ende opp med både fysisk og emosjonell utmattelse. Lekser kan slik sett ha en dårlig innflytelse på holdningene eleven har til skolen. I tillegg kan lekser føre til at elevene ikke får tilgang på fritiden sin eller andre aktiviteter som samfunnet tilbyr. De som ønsker å bevare elevens fritid argumenter med at lekser ikke er den eneste aktiviteten etter skoletid hvor læring kan foregå, da for eksempel

organiserte fritidsaktiviteter også kan gi elevene viktig kunnskap og ferdigheter (Cooper et al., 2006).

En annen negativ side ved lekser gjelder foreldreinvolvering:

- ❖ Press for å gjennomføre oppgaver eller gjennomføre de urealistisk strengt
- ❖ Foreldre kan skape frustrasjon
- ❖ Foreldreinvolvering kan gå utenfor veileder- eller assistanserollen
- ❖ Fremme juksing
- ❖ Overdreven tillit til at andre skal hjelpe til med leksene

I følge Cooper (et al., 2006) kan foreldrenes involvering også virke negativt inn på eleven. Noen foreldre kan legge mye press på at eleven skal gjennomføre leksene, eller gjennomføre de på en urealistisk streng måte. I tillegg kan foreldrenes leksehjelp skape frustrasjon for eleven dersom skolen har lært eleven å bruke en annen løsningsmetode enn det foreldrene selv har lært da de gikk på skole. En annen negativ side ved foreldreinvolvering er at foreldrene kan involvere seg for mye og på denne måten gå lengre enn å være veileder eller assistent. Dette kan føre til at eleven får en overdreven tillit til at andre skal hjelpe til med leksene, eller føre til at eleven jukser og skriver av andres lekser.

I tillegg kan en negativ effekt av lekser i følge Cooper (et al., 2006) skape økte forskjeller mellom elevene:

- ❖ Øke forskjeller mellom høyt- og lavpresterende elever
- ❖ Høytpresterende elever fra familier med romslig økonomi får mer støtte
- ❖ Høytpresterende elever fra familier med romslig økonomi får hensiktsmessig støtte
- ❖ Høytpresterende elever fra familier med romslig økonomi har tilgang på ressurser

Den negative effekten er altså at lekser kan bidra til å øke forskjellene mellom høyt- og lavpresterende elever, spesielt når prestasjonsforskjellene knyttes til elevenes økonomiske forskjeller. Studier som indikerer dette viser at høytpresterende elever fra familier med god utdanning og god inntekt får rikelig med hensiktsmessig støtte fra sine foreldre i leksearbeidet. Det er i tillegg mer sannsynlig at disse elevene har tilgang på plasser for å utføre oppgavene på, som støtter opp under deres personlige læringsstil. De høytpresterende elevene som kommer fra familier med romslig økonomisk bakgrunn har også trolig mer

tilgang på ressurser som kan hjelpe elevene å gjennomføre oppgavene på en god måte (Cooper et al., 2006).

Kort oppsummert kan lekser altså medføre både positive og negative konsekvenser for elevene. De positive og negative konsekvensene kan også opptre samtidig under lekseutføringen, for eksempel ved at eleven får øvd mer på spesifikke ferdigheter samtidig som eleven går glipp av en fritidsaktivitet (Cooper et al., 2006).

2.7 Lekser og elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn

Marte Rønning (2010) har gjennomført en empirisk analyse av resultatene fra TIMSS-undersøkelsen (Trends in International Mathematics and Science Study) i 2007, hvor 8000 elever fra 4.-8.-trinn deltok. Hensikten med rapporten var først og fremst å undersøke om elevenes tidsbruk på lekser varierte mellom elevgruppene med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. En annen hensikt med rapporten var å analysere hvilken effekt lekser hadde på elevenes skoleprestasjoner, blant elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Rønning har målt elevenes sosioøkonomiske bakgrunn i antall bøker i hjemmet, da dette antallet er nært forbundet med foreldrenes inntekt og utdannelse (Ammermueller & Pischke, referert i Rønning, 2010) og hvorvidt elevene snakket undervisningsspråket.

Det fremkommer av Rønnings (2010) analyse at elevene bruker ulik tid på gjennomføringen av leksene. Resultatene viser at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn bruker ingen tid på lekser sammenlignet med elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn, noe Rønning (2010) indikerer kan komme av variasjoner innen elevens motivasjon, kunnskap og læringsforhold i hjemmet. Det er for eksempel ikke sikkert at disse elevenes foreldrene hjelper eller kan hjelpe eleven å gjøre leksene, eller sørger for at elevene gjør leksene sine.

Resultatene viser også at av de elevene som faktisk bruker tid vil elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn bruke lengre tid enn elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Rønning (2010) mener en mulig forklaring på dette kan være at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn trenger mer tid på leksene fordi de strever mer med leksene og finner leksene vanskeligere enn elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Lang tidsbruk kan også komme av at eleven opplever frustrasjon, har lav motivasjon eller mangler konsentrasjon. En annen forklaring kan være at de elevene som bruker lengre tid har høye

ambisjoner når det gjelder lekser, uavhengig av hvilken sosioøkonomisk bakgrunn elevene har.

I tillegg til Rønnings (2010) funn om variasjoner innen elevenes tidsbruk på lekser, viser funnene også variasjoner innen hvilken effekt lekser har på elevenes skoleprestasjoner blant elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Samfunnet har ofte en oppfatning av at lekser øker elevenes skoleprestasjoner, og Rønnings funn viser at lekser har en svak positiv effekt på elevgjennomsnittet. Dette gjelder derimot ikke alle elevene. I følge Rønning (2010) vil elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn som får tildelt mye lekser prestere dårligere på skolen enn elever med lik sosioøkonomisk bakgrunn som får tildelt lite lekser. Elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn vil altså prestere bedre på skolen uten lekser.

Det er ikke funnet en klar årsak til den negative sammenhengen mellom lekser og elevens prestasjoner. I følge Rønning (2010) kan en mulig forklaring være at lekser bidrar til å redusere elevens motivasjon, noe som indirekte vil virke inn på elevens skoleprestasjoner. En annen del av forklaringen kan være en kombinasjon mellom et dårlig hjemmemiljø å utføre leksene i, og at læreren gir elevene nye og uforklarte oppgaver i hjemmelekse når de egentlig skulle vært innlært og gjennomgått på skolen først, slik at lekser fungerer som en erstatning for læring på skolen. Rønning (2010) viser også til at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn lærer i gjennomsnitt mer på skolen enn i hjemmet, og hvis lekser blir en erstatning for læring på skolen, vil dette kunne virke inn negativt på disse elevenes skoleprestasjoner, da de lærer best på skolen.

Marte Rønning (2008) har også foretatt en undersøkelse i Nederland, hvor hun analyserte en spørreundersøkelse som 4000 nederlandske elever deltok i. Spørreundersøkelsen var gjennomført av nederlandske skolemyndigheter. Funnene fra analysen viser, til tross for at Nederland har en visjon om å fremme like muligheter blant sine elever, som for øvrig også Norge har, bidrar lekser til å fremme ulike muligheter hos elevene. Mer eksakt viser funnene at elever med ressurssterke foreldre presterer bedre med lekser, og at lekser har ingen effekt på skoleprestasjonene blant elever med mindre ressurssterke foreldre. Årsaken til dette kan trolig være at elever med ressurssterke foreldre får mer hjelp til leksene av sine foreldre. Elever med mindre ressurssterke foreldre får trolig mindre hjelp til leksene, og må i større grad klare seg selv. Rønnings (2008) funn viser også at klasser som får lekser har større variasjoner innen skoleprestasjoner, sammenlignet med klasser som ikke får lekser.

2.8 Foucault om disiplin og straff

I boken *Overvåkning og straff* beskriver den franske filosofen Michel Foucault hvordan det moderne fengselssystemet har utviklet seg fra 1600-1700-tallet og frem til i dag, med fokus på maktens rolle. Foucault beskriver hvordan disiplin og disiplinering fungerer som en maktform, og ser fengselet som uttrykk for overvåknings- og disiplineringsteknikkene som er å finne i hæren, skolene, fabrikkene og sykehusene.

Innledningsvis i boken går han i detalj om hvordan mennesker som hadde begått lovbrudd ble mishandlet og torturert over lang tid helt til kroppene var tomme for krefter. Denne makabre behandlingen ble etter hvert byttet ut for å kunne dra mer nytte av individene, samt gjøre de mer effektive. Straffen ble derfor ikke lengre å legge individene i lenker, tappe de for krefter, la de sone og angre, men tvert om ble kreftene forsøkt kombinert og forøkt slik at de kunne bli tatt i bruk og forbedres, og dermed bli mer nyttig for samfunnet. Undersåttene ble med dette ikke underkuet under ett og på samme måte, men ble adskilt, analysert og differensiert helt til deres særegenhet kom frem. Denne nyttiggjøringen og effektiviseringen av individene kunne realiseres ved hjelp av øvrighetens disiplinering (Foucault, 1999).

I følge Foucault (1999) omhandler selve disiplineringen at øvrigheten, altså sentrale personer med makt, skal dressere menneskemylderet om til en mengde av individer med orden. Dresseringen utføres for å gjøre menneskene mer føyelige, lærevillige, nyttige og effektive. Disiplinens hovedoppgave er dermed å fabrikere individer, og dens suksess består ved hjelp av tre enkle virkemidler; hierarkisk bevoktning, den normaliserende sanksjon og disiplinens kjerne; eksamen og eksaminasjon.

2.9.1 Den hierarkiske bevoktning

Den hierarkiske bevoktning omhandler hvordan øvrigheten kunne holde disiplinen ved å overvåke og synliggjøre individene ved hjelp av blikket, uten selv å bli sett. Dersom øvrigheten skulle kunne overvåke individene ved hjelp av blikket, trengte de et apparat som kunne se, samtidig som apparatet synliggjorde de overvåkede. Denne bevoktningsmetoden gjorde det mulig å gjøre observasjoner av menneskene og samle inn ny kunnskap om de, uten å selv bli sett. Et fullkomment disiplinært apparat ville kunne se alt, hele tiden, kun ved hjelp av ett blick. Et eksempel på et bevoktningsapparat som muliggjør observasjoner av

mennesket er militærleiren. Foucault (1999) beskriver militærleiren som en kunstig by, hvor øvrigheten må være desto mer diskret og intense da undersåttene er bevæpnet. Geometrien i leiren er nøye planlagt og består av et nett av blikk som gjensidig kan kontrollere hverandre. I følge Foucault (1999) går denne leirmodellens prinsipp igjen, som en romlig integrasjon av et hierarkisk bevokningssystem.

Den hierarkiske bevokning er også å finne i bygningenes konstruksjon. For at øvrigheten skulle kunne disiplinere og bevokte individene måtte bygningene legge til rette for dette. Bygningenes hovedfunksjon er dermed ikke lengre å bli sett fra utsiden grunnet deres ytre prakt, men å synliggjøre det indre livet i bygningen hvor individene holder til. Arkitekturen måtte derfor kunne bidra til en forvandling av individene gjennom å lage nøye planlagte bygninger som erstattet uoversiktlige forhold med gjennomsiktighet. Et eksempel på dette er den militære skole som skulle fungere som en slags læremaskin (Paris-Duverney, referert i Foucault, 1999). For å kunne bevokte og dressere individene ble det bygd celler i skolebygningen med arkitektoniske finesser som tette skillevegger mellom cellene og vindu på celledøren. De tette skilleveggene bidro til en konstant bevokning og vinduene bidro til at øvrigheten ved kun ett blikk kunne få kontroll over hva som foregikk inne i cellen. På denne måten fungerte skolebygningen som et dressurmiddel som enkelt kunne kontrollere og bevokte individenes atferd (Foucault, 1999).

For å kunne opprettholde et disiplinært blikk hadde øvrigheten behov for et kommunikasjonsnett som muliggjorde å danne et nettverk som var solid og uten hull, og som ikke hemmet eller sinket disiplineringen. Kommunikasjonsnettet som gjorde dette mulig ble kalt det pyramidale overblikk. Et eksempel er fra fabrikkene hvor individene til å begynne med bare ble ytre kontrollert ved at øvrigheten så til at reglene ble fulgt. Med det pyramidale overblikk ble denne kontrollen tillagt en form for indre kontroll, hvor individenes arbeidsprosess ble intenst og vedvarende kontrollert. Dermed ble også menneskelige faktorer hold under oppsyn som eksempelvis dets virksomhet, ferdighet, iver, oppførsel og tempo. Kommunikasjonsnettet som gjorde bevokningen mulig besto av bemyndigede voktere og arbeidsformenn, som skulle holde oppsyn ved individene og underrette ledelsen. Etter hvert som fabrikkapparatene ble mer komplekse, økte mengden med arbeidere og arbeidsoppgaver, som igjen gav et ytterligere behov for kontroll av individene og deres arbeidsprosess. Denne bevokningen fungerte også som et økonomisk virkemiddel, da store bedrifter og fabrikker kunne bli økonomisk ruinert eller gå i underslag ved den minste udugelighet av individene.

Vakthold for å kontrollere individene ble derfor en viktig post, som ble integrert i selve produksjonsprosessen i fabrikkene (Foucault, 1999).

Den samme form for bevoktning var også å finne i den elementære undervisningen i skolene som ble bygd i kirkesogn på 1600-tallet. Etter hvert som elevtallet økte i skolene manglet læreren metoder for å kunne regulere hele klassen under ett, som førte til uorden og gjorde det nødvendig med kontroll. Den franske pedagogen Jacques de Batencour (referert i Foucault, 1999) valgte ut klassens beste elever som skulle assistere læreren. Den ene eleven skulle hjelpe læreren å bevokte medelever, og den andre skulle ta ansvar for materielle oppgaver som for eksempel å dele ut ark. Flere tiår senere ble et lignende hierarki tatt i bruk igjen av den franske presten Charles Demia (referert i Foucault, 1999), forskjellen var denne gangen at vokterfunksjonene var forenet med pedagogiske oppgaver. I følge Foucault (1999) ga dette en slags skisse for det han omtaler som monitorskolen, en skole hvor undervisningen bestod av tre virkemidler sammenslått i en metode; selve undervisningen som foregår, tilegnelsen av kunnskap, og observasjonen som var uavbrutt, gjensidig og hierarkisk. Denne bevoktningen utgjorde dermed en stor del av undervisningen, samtidig som den gjorde undervisningen mer effektiv (Foucault, 1999).

Gjennom disiplinering via det hierarkiske kommunikasjonsnettverket hvor blikkene er gjensidige og fungerer som et nett av bevoktningsrelasjoner, samt arkitekturens utseende, har bevoktningen utbredt seg snikende som en integrert del av systemet, for eksempel i form av indre kontroll av elevenes læringssituasjon i skolen og fabrikkens produksjonsprosess. Denne disiplineringen er nært knyttet til organisasjonenes økonomi og formål, da dens hensikt er å gjøre individene både nyttige og effektive. Den uavbrutte bevoktningen fungerer dermed som et maskineri som tilsammen produserer makten i helhet, til tross for én sjef på toppen av pyramiden. Slik blir den disiplinære myndighet diskret fordi den kan utøve makten i stillhet, samtidig som den er indiskret ved sin konstante overvåking (Foucault, 1999).

2.9.2 Den normaliserende sanksjon

Den normaliserende sanksjon er i følge Foucault (1999) disiplinens straffemåte. Dens hensikt er å straffe alle avvikelser som ikke er berørt av lovverket, og dermed normalisere individene. Denne disiplinære straffemåten realiseres ved hjelp av det Foucault omtaler som et indre mikrostraffevesen, som er å finne i blant annet skolene, fabrikkene og hæren. Det indre

straffevesen har som oppgave å gjøre den minste del av individenes oppførsel tilgjengelig for straff. I skolen kan dette være avvik som uanstendighet, uoppmerksomhet, mangel på iver, væremåten, samtalen, kroppen, bevegelsene, eller rett og slett elevens manglende ferdigheter. Disiplinærstraffens funksjon er å redusere avvikene. Gjennom korreksjon i form av øvelse, eksersis, intensivt læring og repetering skal individene dresseres og oppnå forventet forbedring.

I forbindelse med den normaliserende sanksjon beskriver Foucault (1999) et dobbeltsystem, kalt gratifikasjon-sanksjon-system, altså et system for belønning og straff. Hensikten med dette systemet er å kunne korrigere og dressere samtidig. Ved hjelp av dette systemet kan alle sidene ved oppførselen bli dømt som god eller dårlig, samtidig som det er mulig å skalere, tallfeste og regne ut individenes status i henhold til hvor mange belønninger eller sanksjoner vedkommende har samlet opp.

I skolesammenheng har dette systemet fått stor plass. Foucault (1999) beskriver hvordan De kristne skolers broderskap opprettet et indre mikrostraffesystem som gav belønning i form av privilegier som for eksempel poeng, eller straff i form av lekser. Dette systemet åpnet opp for at elevene kunne bruke de oppsamlede poengene til å kjøpe seg fri fra leksene. Straffen ble ikke gitt på grunn av handlingene til individene, men på grunnlag av hvordan selve individet virkelig er. Slik bidro systemet til ytterligere kunnskap om elevene.

Rangering og gradering er også en viktig del av sanksjonerings- og normaliseringsprosessen. Ved å rangere og gradere ble elevenes avvik, egenskaper, ferdigheter og dyktighetsnivå markert. Denne form for disiplinering kunne i seg selv belønne individet ved å la det stige i gradene, eller straffe ved å degradere. Gjennom rangering og gradering kunne dermed øvrigheten inndele elevene etter hvor dyktige de var og hvilken oppførsel de viste, som i følge Foucault (1999) omhandler hva elevene kan brukes til i samfunnet etter de har forlatt skolen. Samtidig førte denne graderingen til at elevene ble utsatt for et konstant press og ble dermed tvunget til underkastelse, til å være føyeelig, oppmerksomme og gjøre sine plikter. På denne måten ble elevene mer lik hverandre, og mer normalisert. Den normaliserende sanksjon fungerte altså som disiplinens straffeordning som bidro til at individene ble kontrollert, sammenlignet, differensiert, hierarkisert, homogenisert og utelukket. Den normaliserende sanksjons oppgave var dermed å normalisere individene.

2.9.3 Eksamen og eksaminasjon

Disiplinens tredje virkemiddel, som Foucault (1999) omtaler som disiplinens kjerne, er eksamenen og eksamineringen. Dette er kjernen fordi det er her bevoktningens hierarkiske metoder forbindes med den normaliserende sanksjons metoder. Eksamenen og eksamineringen må forstås videre enn selve eksamenen i skolen. Det er i eksamenen og eksamineringen at sammenhengen mellom kunnskap og makt blir fremtredende.

Eksamineringen gjør individene synlige slik at de kan bli gjenstand for sanksjoner. Dermed fungerer den som et normaliserende blikk som stempler, klassifiserer og straffer individene, samt måler og fastslår individenes karakter, nivå og verdi.

Selve skolen kan fungere som et eksamensapparat da alle deler av undervisningen er ledsaget av læreren. Alle elevene blir sammenlignet med hverandre, slik at læreren kan både måle og korrigere på samme tid. Eksamineringen er en del av undervisningens faste faktorer, ikke bare læreprosessen, og gjør det mulig for læreren å samle inn kunnskap om sine elever samtidig som læreren underviser de. Eksamenen foregår som en konstant kunnskapsutveksling som garanterer overføringen av kunnskap fra lærer til elev, samtidig som læreren høster inn kunnskap om sine elever. På denne måten blir skolen et sted for utvikling av pedagogikken.

I følge Foucault (1999) er eksamen og eksaminasjonen en ordning som fanger individene i sitt nett ved å gjøre de om til objekter. Dette fordi de blir til synlige gjenstander for korrigerende og observerende, mens øvrigheten bare lar seg kjenne ved sitt blikk. Der disiplinen rår er altså individene synlige, som igjen styrker øvrighetens maktposisjon. Individene underkaster seg denne disiplineringen ved tanken på at de blir eller kan bli sett hele tiden. I tillegg skaper eksamen og eksaminasjonen en dokumentert individualitet. Individenes dager og kropper blir dokumentert skriftlig. De blir dermed fanget i et tykt lag av dokumenter, for bruk i fremtiden. Denne skriftmakten er en viktig del av disiplinens maskineri. Dokumenteringen gjør det mulig å identifisere individene og deres ferdigheter, nivå og egenskaper. Den gjør det også mulig å sammenligne individene med hverandre, og dermed klassifisere, danne kategorier, regne ut gjennomsnitt og fastsette normer. Individene blir plassert i forhold til denne normen, til gjennomsnittet, eller det normale. På denne måten ble individene omgjort til et kasus, som ble til gjenstand for maktutøvelse og kunnskap.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt, samt gi tykke beskrivelser av hvordan jeg har utført delene i forskningsprosessen; fra planlegging til fremstilling, for å kunne belyse problemstillingen: *”Hvilken hensikt kan lekser i barneskolen ha, sett fra lærerens perspektiv? Og hvilken informasjon kan lekser gi?”*. Til å begynne med introduserer jeg derfor kort om kvalitativ metode, etterfulgt av min forforståelse av temaet lekser. Videre vil jeg gi en inngående beskrivelse av planlegging og gjennomføring av intervjuene, samt transkriberings- og analyseprosessen. Avslutningsvis vil jeg drøfte studiens kvalitet og gjøre rede for etiske betraktninger knyttet til forskningsprosessen.

3.1 Kvalitativ metode

I følge Kleven, Hjordemaal & Tveit (2014) kan forskningsmetode beskrives å være de fremgangsmåtene forskeren bruker for å belyse eller besvare forskningsspørsmålene som er stilt, samt de fremgangsmåtene som brukes for å få kunnskap om temaet. For å belyse problemstillingen *”Hvilken hensikt kan lekser i barneskolen ha, sett fra lærerens perspektiv? Og hvilken informasjon kan lekser gi?”* ble det naturlig å velge en forskningsmetode som åpnet opp for å kunne gå i dybden og forstå temaet fra lærerens perspektiv.

Forskningsmetoden måtte også gi meg muligheten til å undersøke hvordan lærere oppfattet fenomenet lekser, samt hvilke erfaringer de hadde om temaet. Det ble derfor formålstjenlig å velge kvalitativ metode, da denne metoden egner seg når forskeren ønsker en dypere forståelse av sosiale fenomener, samt en dypere forståelse av menneskets opplevelser, tanker, erfaringer og handlinger (Esterberg, 2002; Brinkmann & Tanggaard, 2015; Thagaard, 2009). I følge Kvale & Brinkmann (2015) er målet med kvalitativ forskningsmetode å få tilgang og få tak i forskningsdeltakerens livsverden, samt dens meninger, tanker og holdninger. Et annet kjennetegn ved kvalitativ metode er at kvalitative forskere ofte har som hensikt å studere det hverdagslige – det de fleste tar for gitt – for deretter å forstå det på nye måter (Esterberg, 2002). Med tanke på at temaet som studeres i denne studien er noe så hverdagslig som lekser, ble det naturlig for meg å velge kvalitativ metode.

3.2 Vitenskapelig forankring

Forskerens syn på kunnskap kan sees på som en del av forskerens referanseramme, eller paradigme (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Et paradigme kan forstås som forskerens virkelighetsoppfattelse (Kleven et al., 2014). Denne referanserammen vil fungere som retningsgivende for blant annet valg av forskningsprosjektets tema, problemstilling, forskningsmetode og analysemetode (Kleven et al., 2014). I tillegg vil de resultatene forskeren kommer frem til også være avhengig av forskerens forståelse og syn på hva som er gyldig kunnskap (Thagaard, 2009).

I denne studien vil et sosialkonstruktivt perspektiv være forenelig med mitt syn på kunnskap. Ut fra et sosialkonstruktivt perspektiv er kunnskap ikke noe som blir gitt, innhentet eller gravd frem. Kunnskap er fra et konstruktivistisk perspektiv mer som en aktiv prosess hvor forsker og forskningsdeltaker konstruerer kunnskapen i interaksjon med hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette synet på kunnskap har virket inn på hvordan jeg har utført forskningsprosessen og formet oppgaven. Et eksempel er i beskrivelsen av min fremgangsmåte for å skape datamateriale for denne studien, hvor jeg bevisst valgte å bruke ord som ”konstruere” og ”skape”, fremfor ”innhente” eller ”innsamle” kunnskap. Det sosialkonstruktive synet på kunnskap gjenspeiler også mitt syn på intervjudeltakerne. For det ligger nettopp i det ordet – *intervjudeltaker* – at vedkommende har *deltatt* i prosessen med å konstruere kunnskap. Forskeren vil deretter fortsette produksjonsprosessen gjennom transkriberings-, analyserings- og tolkningsfasen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det å fortolke og skape mening av datamaterialet har en sentral plass i den kvalitative forskningen. Mine fortolkninger grunner ut fra en hermeneutisk tilnærming. En hermeneutisk tilnærming vektlegger betydningen av å fortolke menneskers handlinger ved å tillegge handlingene en dypere mening enn det som allerede er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2009). Tilnærmingen vektlegger også at det finnes flere fortolkninger av virkeligheten, og dermed finnes det ingen egentlig sannhet (Nilssen, 2002; Thagaard, 2009). I følge denne tilnærmingen kan altså virkeligheten fortolkes og forstås på flere måter (Nilssen, 2002). Den hermeneutiske sirkelen gir et godt bilde på hvordan tolkninger av handlinger eller tekst med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming kan foregå. I følge Kleven (et al., 2014) vil forskeren fortolke teksten med en veksling mellom del og helhet. Det vil si at forskeren

forstår delene i teksten ut fra tekstens helhet, og omvendt. Denne dynamiske vekslingen for å oppnå forståelse av teksten gjenspeiler den hermeneutiske sirkelen (Kleven et al., 2014).

3.3 Forskerrollen og forforståelse

I kvalitativ metode er det forskeren selv som er det viktigste instrumentet (Nilssen, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens integritet, ferdigheter og kunnskap om tema er dermed avgjørende for studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrunnelsen til at forskeren er det viktigste instrumentet omhandler forskerens rolle og de mange valgene forskeren må ta stilling til gjennom forskningsprosessen (Nilssen, 2002). Det er blant annet forskeren selv som velger temaet som skal studeres nærmere, på bakgrunn av sine interesser. Det er også forskeren som velger forskningsmetode og samler inn datamaterialet på egen hånd. I tillegg blir datamaterialet i kvalitativ forskning blir i stor grad konstruert mellom forskeren og forskningsdeltakerne, og det er forskeren som analyserer og tolker datamaterialet (Nilssen, 2002). Bevisstheten om betydningen av forskerens rolle for studiens kvalitet, har ført til at jeg gjennomgående har reflektert over hvordan jeg har virket inn på de ulike delene i forskningsprosessen. Gjennom rike beskrivelser av bakgrunn for valg av tema, hensikt med studien, fremgangsmåter for å skape et empirigrunnlag, analyse og tolkning av empiri, samt via redegjørelsen av mitt vitenskapelige ståsted, har jeg forsøkt å gjøre mine refleksjoner transparente, slik at leseren selv kan vurdere kvaliteten på mine valg.

Når det gjelder forskerens forforståelse sikter dette til mer enn forskerens valg av teoretisk rammeverk for studien. Forforståelsen består også av forskerens verdier, erfaringer, kunnskap, og holdninger, også kjent som forskerens bagasje (Nilssen, 2002). Forskerens forforståelse er nødvendig for å starte med et sett av ideer til hva forskeren skal se etter, samtidig som den gir en retning i undersøkelsene forskeren foretar (Nilssen, 2002). Esterberg (2002, s. 62) oppsummerer betydningen av forskerrollen og dens forforståelse på en god måte; ”Who you are and what qualities you bring to your work matter”.

Min forforståelse av temaet lekser er preget av at jeg engang har vært elev selv, men også av min rolle som lærer og spesialpedagog, samt mine erfaringer fra å hjelpe familien med lekser. Som elev på barneskolen gjorde jeg alltid leksene mine. Det var like naturlig for meg å gjøre lekser, som det var å leke ute med venner. Lekser var en naturlig del av min hverdag. Jeg kan

ikke huske at jeg verken gledet eller grudde meg til å gjøre leksene. I dag er jeg utdannet grunnskolelærer og har naturligvis opparbeidet meg flere erfaringer med lekser. Lekser var ikke et eget tema i lærerutdannelsen min, men som lærer med fordypning i spesialpedagogikk har jeg praktisk erfaring med å lage lekser og tilpasse de til forskjellige elever. Jeg har også erfaring med elever som oppriktig gleder seg til å gjøre lekser, de som liker å bruke god tid på lekser og gjøre pent arbeid. På den andre siden har jeg erfaring med elever som ikke mestrer leksene sine, som bruker lang tid på leksene mot sin vilje og som unngår for en hver pris å gjøre arbeidet. Selv har jeg ingen barn. Jeg har derimot tre barn i familien som går på barneskolen. Mange ganger har jeg fått hjelpe de med leksene, noe som har gitt meg innblikk i hvor enkelt lekser kan være for noen, og hvor utfordrende de kan være for andre. Disse kontrastene har ført til at jeg ønsket å finne ut mer om hvordan og hvorfor lærere bruker lekser. En annen årsak til at valget falt på lekser var fordi temaet angår så mange; både lærere, skoleledere, foreldre og ikke minst elevene. Det gav derfor mening å studere et tema som, i tillegg til å være interessant for meg selv, også var høyst relevant for samfunnet.

3.4 Semistrukturert intervju som forskningsmetode

Til denne studien valgte jeg å bruke semistrukturert intervju som forskningsmetode. Målet med intervju som forskningsmetode er å produsere kunnskap om forskningsdeltakerens erfaringer og opplevelser av sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsintervjuet er som en profesjonell samtale hvor intervjueren og den intervjuede konstruerer kunnskap i interaksjon med hverandre. Dette gjenspeiler også ordet intervju – altså inter, som betyr mellom, og view, som betyr synspunkter – som viser til en utveksling av synspunkter mellom to mennesker angående et tema begge viser interesse for (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det semistrukturerte intervjuet er egnet når forskeren ønsker å gå i dybden på et tema (Esterberg, 2002). Intervjumetoden er formet som en samtale som åpner opp for at intervjudeltakeren kan beskrive tema med egne ord ut fra sine meninger, erfaringer og oppfatninger (Esterberg, 2002). Intervjuet er også delvis strukturert ved at forskeren planlegger en intervjuguide som omfatter forslag til spørsmål eller bestemte tema som forskeren ønsker å komme inn på. Denne intervjuformen er dermed ikke formet som et lukket spørreskjema eller som en helt åpen samtale, da intervjusamtalen har et formål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg kunne valgt andre fremgangsmåter for å konstruere et datamateriale for denne studien. For eksempel kunne fokusgruppeintervju kombinert med observasjon vært et alternativ. Fokusgruppeintervjuet gjennomføres i grupper på 6-10 intervjudeltakere og brukes når forskeren ønsker mange forskjellige synspunkter om et bestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2015), og observasjon er en egnet metode når forskeren ønsker å fokusere på menneskets handlinger (Postholm & Jacobsen, 2014). Begge forskningsmetodene var svært aktuelle da problemstillingen omhandlet hvordan lærere kan lage lekser som er motiverende og som kan gi økt mestringsfølelse hos elevene. Dette fordi jeg kunne la flere lærere diskutere temaet sammen og dermed få flere perspektiv på tema, samt få innblikk i hvordan de ville lagd motiverende lekser, etterfulgt av å observere prosessen hvor de faktisk lager leksene. Da problemstillingen endret seg til å omhandle læreres erfaringer med lekser opplevde jeg at semistrukturert intervju ville være mer egnet, hovedsakelig av to grunner; 1) jeg ønsket å åpne opp for at intervjudeltakeren kunne bruke egne ord og gå i dybden på tema og 2) muligheten for at intervjudeltakeren våger å dele sine erfaringer kunne være større enn ved et intervju gjennomført i gruppe. For eksempel er det lite trolig at intervjudeltakeren min ville delt erfaringen om en far på trinnet som også var lærerkollega og fotballtrener, og om hvordan denne faren ga intervjudeltakeren overflødig informasjon om intervjudeltakerens elever på de forskjellige arenaene. Ut fra ønsket om at intervjudeltakeren skulle kunne bruke egne ord til å beskrive sine meninger og erfaringer de selv ønsket å dele, ble det mest hensiktsmessig å velge semistrukturert intervju.

3.4.1 Utvelging av intervjudeltakere

Når det gjelder utvalget i kvalitativ metode er det vanlig å velge sine deltakere ut fra hvilke kvalifikasjoner og egenskaper de har, som er relevante for problemstillingen som skal undersøkes. Denne utvelgelsesmetoden er kjent som *strategisk utvalg* (Thagaard, 2009). *Snøballmetoden* er også en vanlig måte å velge ut sine deltakere på. Dette gjøres ved at forskeren bruker sitt nettverk og kommer i kontakt med aktuelle deltakere som har de kvalifikasjonene forskeren ser etter. Deretter bruker forskerens bekjente sitt nettverk for å komme i kontakt med andre kvalifiserte deltakere som kan være aktuelle for studien (Thagaard, 2009).

Min fremgangsmåte for å velge ut intervjudeltakere var hovedsakelig å benytte meg av strategisk utvalg. Først måtte jeg velge hvilken rolle jeg ønsket intervjudeltakeren skulle ha

for å belyse temaet lekser. Rollene jeg mener det var hensiktsmessig å velge mellom var elev-, foreldre- eller lærerrollen. Jeg vurderte også å intervju alle ovennevnte rollene. Dersom jeg hadde valgt å intervju for eksempel to elever, to foreldre og to lærere, ville jeg trolig fått flere perspektiv på lekser og kunne dermed konstruert bredere kunnskap om temaet. På en annen side kunne kunnskapen trolig gått mindre i dybden, da det er mange roller som intervjues men få deltakere innenfor hver av rollene. Jeg bestemte meg derfor for å intervju én av rollene, nemlig læreren, med håp om å få inngående kunnskap fra flere lærere om hvilke erfaringer og meninger disse har om temaet lekser.

Jeg valgte også ut visse egenskaper eller kvalifikasjoner intervjudeltakerne skulle ha som var relevante for å kunne besvare problemstillingen. De viktigste kvalifikasjonene for meg var at intervjudeltakeren jobbet som kontaktlærer og hadde fulgt sine elever over lengre tid. På denne måten kunne jeg vite at læreren hadde god kjennskap både til sine elever og til foreldregruppen. Videre skrev jeg et informasjonsbrev (vedlegg 2) som jeg sendte på epost til først og fremst mine bekjente kontaktlærere, deretter ukjente kontaktlærere. Alle forespurte kontaktlærere jeg hadde en form for relasjon til ønsket å delta, og innen kort tid hadde jeg fått fem intervjudeltakere. Etter hvert trakk to av deltakerne seg, da uforutsette hendelser oppstod. Jeg hadde da tre intervjudeltakere som ønsket å delta.

Hvor mange deltakere hadde jeg behov for? Når det gjelder det kvalitative forskningsintervju finnes det ingen klart antall på hvor mange deltakere forskeren trenger for å belyse problemstillingen eller de teoretiske perspektivene. Det blir derfor opp til forskeren å finne sitt *metningspunkt*, altså det punktet hvor forskeren har i samarbeid med intervjudeltakerne konstruert tilstrekkelig med kunnskap om tema, og hvor flere intervju ikke virker å belyse temaet ytterligere (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2015).

Før gjennomføringen av intervjuene var jeg usikker på om tre intervjudeltakere var tilstrekkelig for å kunne besvare problemstillingen. Jeg ønsket derfor å komme i kontakt med flere kontaktlærere som kunne være aktuelle deltakere. For å komme i kontakt med kontaktlærerne sendte jeg epost til deres offisielle epostadresse som befinner seg på skolens hjemmesider, og ba mine intervjudeltakere om å kontakte meg dersom de visste av andre aktuelle deltakere, også kjent som snøballmetoden. Til tross for disse metodene lyktes jeg ikke i å anskaffe flere deltakere til studien. Etter å ha gjennomført tre intervju med en varighet på omlag 1-1,5 time per intervju, opplevde jeg likevel å ha tilstrekkelig med kunnskap om

tema. Dette fordi alle intervjudeltakerne bidro med sine erfaringer og meninger om lekser, hvor både likheter og ulikheter i intervjudeltakernes utsagn ble representert. Jeg opplevde derfor at kunnskapen som ble skapt under intervjuet var både utfyllende og nyansert.

3.4.2 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av prøveintervju

I følge Kvale (2007) er en intervjuguiden ”a script”, et form for manus, som hjelper intervjueren å holde riktig kurs på intervjusamtalen. Intervjuguiden kan variere fra å inneholde noen temaer som intervjueren ønsker å komme inn på i løpet av samtalen, til svært nøye gjennomtenkte og detaljerte spørsmål (Kvale, 2007). I et semistrukturert intervju, som denne studien er basert på, er det vanlig at intervjuguiden inneholder bestemte tema og forslag til spørsmål, samt informasjon om intervjuet for intervjudeltakeren (Kvale, 2007; Christoffersen & Johannessen, 2012). Til tross for at Kvale (2007) beskriver intervjuguiden med ordene ”a script”, som på norsk er å forstå som et manus, vil den ikke fungere direkte som et manus under intervjuet. Kvale & Brinkmann (2015) foreslår at intervjueren lærer seg intervjuguiden utenat slik at intervjueren kan være en aktiv lytter under samtalen. Dette også for å kunne holde fokus på intervjudeltakerens beskrivelser fremfor hva neste spørsmål i manuset er (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å styrke kvaliteten på studien var det hensiktsmessig å lage en intervjuguide på forhånd som jeg skulle bruke under intervjuene. Årsaken til at jeg ser intervjuguiden i sammenheng med å styrke studiens kvalitet er grunnet den forberedelsen utarbeidelsen av intervjuguiden gav meg med å stille spørsmål som var relevante for å belyse temaet lekser. Samtidig ville intervjuguiden kunne holde en form for retning på samtalen mellom intervjuer og intervjudeltakeren, noe jeg anså som en støtte siden kvalitative intervjuer kan åpne opp for avsporinger fra det forskningsmessige temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden kan slik sett være en hjelp for å kunne holde riktig fokus i intervjuet (Esterberg, 2002).

Jeg utarbeidet intervjuguiden hovedsakelig etter traktprinsippet. Det innebærer at intervjueren starter intervjuet med åpne og indirekte spørsmål som er enkle for intervjudeltakeren å fortelle om (Kvale, 2007). Et eksempel fra min intervjuguide er ”*Kan du fortelle om elevgruppen din?*” (vedlegg 1). Etter hvert stiller intervjueren mer direkte spørsmål. Et eksempel på dette fra min intervjuguide er ”*Hvordan er fordelingen av jenter og gutter i klassen din?*” (vedlegg 1). Når intervjuguidens spørsmål går fra å være vid til mindre vid får spørsmålsstrukturen en

traktlignende form. På bakgrunn av denne strukturen har metoden fått navnet ”traktprinsippet” (Kvale, 2007).

I tillegg til å bruke traktprinsippet for å utarbeide spørsmål tok jeg også i bruk andre teknikker. Jeg ble inspirert av en powerpoint fra en foreleser på NTNU Dragvoll til å utarbeide spørsmål som omfavner flere innfallsvinkler til tema. Disse spørsmålstypene var deskriptive spørsmål, emosjonelle spørsmål, atferds- og opplevelsesmessige spørsmål, kognitive spørsmål og evaluerende spørsmål. Jeg lagde for eksempel noen spørsmål som omfavnet det emosjonelle hos intervjudeltakeren, da en del av intervjuet bestod av at intervjudeltakeren skulle forsøke å erindre hvordan det var å være elev da intervjudeltakeren selv var barn. Tanken var at det ville være lettere for intervjudeltakeren å erindre dersom spørsmålene gikk veien gjennom følelsene. Eksempler på emosjonelle spørsmål fra min intervjuguide er *”Har du noen gang opplevd skam grunnet lekser?”* og *”Har du noen gang opplevd anerkjennelse grunnet lekser?”* (vedlegg 1).

Jeg var også opptatt av å lage deskriptive spørsmål, altså spørsmål som etterspør en beskrivelse av intervjudeltakerens erfaringer, opplevelser eller meninger om tema. I følge Kvale & Brinkmann (2015) er deskriptive spørsmål godt egnet og typiske for intervju spørsmål i semistrukturerte intervju, da disse spørsmålene søker konkrete beskrivelser. Det ville for eksempel vært utfordrende for intervjudeltakeren å skulle svare på spørsmål som krever en forklaring av noe, eller som søker svar på selve problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er med andre ord en forskjell mellom å stille intervjudeltakeren intervju spørsmål eller å stille forsknings spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble naturligvis med i tankene mine under utarbeidelsen av spørsmål; det å stille spørsmål med et hverdagslig språk som er forståelig for intervjudeltakeren som for eksempel ikke har lest den teorien som jeg har lest, eller som stiller med en annen forforståelse av tema enn hva jeg har.

Til tross for at intervjudeltakeren trolig ikke hadde lest Foucaults teori om disiplin og straff, måtte jeg forsøke å stille spørsmål som var relevante med tanke på teorien. Ut fra dette ville jeg vise hensyn til både teorien og intervjudeltakeren på den måte at jeg ikke skulle bruke for avansert teoretisk språk til intervjudeltakeren samtidig som jeg ønsket å stille spørsmål som omhandlet noen sentrale teoretiske begreper. Jeg forsøkte derfor å bryte ned de teoretiske begrepene til et hverdagslig språk og formulere spørsmålene på en folkelig og forståelig måte.

For eksempel ble Foucaults begrep om det å være ”docile”, altså en kombinasjon av å være lærevillig og føyelig, omformulert til spørsmål som *”Hvilke elever opplever du er mest føyelige (lydige/lett å lede)?”* og *”Hvilke elever opplever du er mest lærevillige?”*(vedlegg 1). Selv om mitt ønske var at disse spørsmålene skulle være forståelige for intervjudeltakerne, ser jeg i ettertid at noen spørsmål kunne bli vanskeligere å svare på enn det som i utgangspunktet var tenkt fra min side. Dette beskriver jeg nærmere under ”Gjennomføring av intervjuene”.

Når det gjelder prøveintervju bør man i følge Esterberg (2002) alltid utprøve intervjuguiden før et reelt intervju skal gjennomføres. Dette fordi spørsmålene som intervjueren trodde var forståelige kan fremstå som meningsløse for intervjudeltakeren når de blir stilt, eller at spørsmålet er formulert med et lite hverdagslig språk og dermed blir vanskelig å forstå (Esterberg, 2002).

Som en del av forberedelsen til intervjuet ønsket jeg derfor å høre hva lærere kunne komme til å svare på to av intervjuets viktige spørsmål;1) *”Hvilken informasjon gir leksene deg om elevene?”* og 2) *”Hva bruker du denne informasjonen til?”*. Jeg kontaktet fem av mine bekjente lærere som samtykket i å være testpilot på ovennevnte spørsmål. På forhånd hadde jeg selv reflektert over disse spørsmålene og notert hva jeg som lærer ville svart, og var nysgjerrig på hva andre lærere ville svare. Testen var ikke ment for å få en mal på hva mine intervjudeltakere ville svare, men som en forberedelse på hva svarene kunne komme til å omhandle, samt en forberedelse på å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål.

Jeg hadde også et prøveintervju som jeg gjennomførte med en bekjent, hvor jeg fikk utprøvd alle spørsmålene fra intervjuguiden. Denne personen var ikke lærer, men kunne derimot gi tilbakemeldinger på hvordan hun opplevde samtalen og spørsmålene. Prøveintervjuet varte i 1 time. Det positive med å gjennomføre prøveintervjuet var at jeg fikk en fornemmelse av hvor lang tid det ville ta å gjennomføre intervjuet, samtidig som jeg fikk respons på hvilke spørsmål som ikke fungerte så godt som tenkt. Utfordringen med prøveintervjuet var at vedkommende ikke var lærer, noe som resulterte i at svarene ble kortere på grunn av manglende erfaring fra læreryrket.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringen av de tre semistrukturerte intervjuene som denne studien bygger på var både lærerik og utfordrende på samme tid, og er derfor verdt å beskrive nærmere. Før jeg skulle intervju hadde jeg gjort meg noen refleksjoner angående min rolle som intervjuer, og det asymmetriske maktforholdet som oppstår mellom intervjuer og intervjudeltaker (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at det kvalitative intervjuet kan fremstå som en god samtale har den som nevnt tidligere et formål, og kvalifiserer derfor ikke til å være en nøytral, åpen og hverdagslig samtale lengre (Kvale & Brinkmann, 2015). Som intervjuer hadde jeg dermed makt til å bestemme intervjusamtalenes formål, og hvilke tema vi skulle komme inn på. I tillegg kunne jeg bestemme hvilke deler av intervjudeltakerens utsagn jeg ønsket å følge opp videre, og hvilke jeg ikke ønsket å følge opp. Jeg hadde også mulighet til å utspørre intervjudeltakeren, noe vedkommende ikke hadde på lik måte tilbake (Kvale & Brinkmann, 2015). Refleksjonen rundt det asymmetriske forholdet gjorde at jeg ble mer bevisst på makten jeg som intervjuer hadde og hvordan den kunne virke inn på intervjudeltakeren og dermed intervjusamtalen, samt fikk meg til å reflektere over hvordan det var å være intervjudeltaker. Jeg kunne ikke eliminere det asymmetriske forholdet mellom meg og intervjudeltakeren, men jeg kunne derimot forsøke å skape en så trygg og god stemning som mulig, samt være obs på å ikke stille ledende spørsmål, da intervjudeltakeren kunne komme til å svare det vedkommende trodde jeg ønsket å høre. I tillegg brukte jeg en normal bekledning og et hverdagslig språk under intervjuene i et forsøk på å redusere asymmetrien. Målet mitt var altså ikke å eliminere asymmetrien mellom oss, men heller være den bevisst og reflektere rundt hvordan den kunne virke inn på intervjuene.

I forkant av intervjuene lot jeg intervjudeltakerne velge dato, tid og sted hvor intervjuene skulle gjennomføres. Dette fordi jeg hadde et ønske om at intervjudeltakeren skulle ha tid til å delta og at intervjuet skulle gjennomføres et sted hvor intervjudeltakeren følte seg trygg. Intervjuguiden ble ikke tilsendt intervjudeltakerne på forhånd, da jeg ønsket ærlige og spontane beskrivelser. Før intervjuene hadde vi også samtaler om hverdagslige temaer, noe som bidro til at stemningen ble mer avslappet og tryggere både for meg og intervjudeltakerne. Denne tryggheten anså jeg som viktig for å kunne etablere en god atmosfære som kunne legge til rette for en intervjusamtale som intervjudeltakeren kunne føle seg trygg til å delta i.

Når det gjelder mitt første intervju som ble gjennomført med Guro, en lærer jeg kjenner godt fra før av, opplevde jeg at atmosfæren var trygg og god. Guro hadde valgt at vi skulle gjennomføre intervjuet på et passelig stort grupperom. Inne på grupperommet var bordene satt sammen til ett stort gruppebord, hvor jeg og Guro satt ovenfor hverandre. På bordet gjorde jeg notatboken og pennen min klar, mens Guro på nytt fikk se over og eventuelt skrive under på informasjonsskrivet, dersom hun fremdeles ønsket å delta. Etter Guro skrev under på informasjonsskrivet ba jeg om tillatelse til å gjøre opptak av intervjuet med båndopptakeren, noe hun samtykket i. Jeg åpnet intervjuet ved å informere om studiens hensikt, hennes rettigheter som intervjudeltaker og intervjuets lengde. Allerede fra starten av intervjuet åpnet Guro seg opp og fortalte alt hun hadde på hjertet både på oppfordring men også uoppfordret. En utfordring knyttet til dette står nærmere beskrevet i loggen nedenfor:

”Guro var veldig engasjert i temaet og hadde mye å fortelle både om og utenfor tema. Hun åpnet seg opp fra første stund av i intervjuet og forklarte og beskrev. Hun kom uoppfordret med eksempler på flere av spørsmålene mine, og hadde mye på hjertet. En utfordring i dette intervjuet var å holde oss til temaet, men Guro hentet seg inn på egen hånd og merket selv når hun var litt utenfor tema.”
(Intervjulogg)

En annen utfordring var hvor krevende det var å intervju, noe loggutdraget beskriver slik:

”Det var også en utfordring å ta stilling til alt under intervjuet; jeg skal naturligvis være lyttende og samtidig velge ut hva som er interessant å følge opp videre, stille oppfølgingsspørsmål, fortolke og presentere min forståelse av hennes utsagn slik at hun kan bekrefte eller avkrefte om det var slik hun mente det. I tillegg skal jeg ha intervjuguiden i bakhodet og holde en oversikt over hvilke spørsmål som er stilt og ikke. Jeg kan på forhånd lage meg en intervjuguide med en rekke spørsmål, men det er ikke nødvendigvis slik at intervjusamtalen følger intervjuguidens rekkefølge, som for øvrig er typisk for semistrukturerte intervju, de krever at intervjueren følger intervjudeltakerens beretninger. Å være fleksibel med intervjuguiden var derfor noe jeg fikk øvd meg på.” (Intervjulogg).

Å stille oppfølgingsspørsmål var spesielt utfordrende. Jeg opplevde likevel at Kvale & Brinkmanns (2015) spørsmålsteknikker var en støtte som jeg kunne ha i bakhodet under intervjuet. Av forskjellige spørsmålstyper nevner de blant annet introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, direkte spørsmål og fortolkende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Flere av disse spørsmålsteknikkene forsøkte jeg å ta i bruk under intervjuet for eksempel ved å si ”Så du mener at...?” eller ”Kan du si noe mer om det?”. Dette ga meg muligheten til å kunne få mer utdypende svar om det jeg mente var interessant, samt muligheten til å legge frem min forståelse av Guros beskrivelser. Guro kunne også oppklare om det var riktig tolket av meg eller ikke. Til tross for disse utfordringene var Guros engasjement for tema og evne til

å prate, et godt utgangspunkt for at intervjuet skulle få en god flyt og en trygg og god atmosfære i rommet.

Når det gjelder gjennomføringen av intervjuet med Jorunn, var hun en lærer jeg aldri før hadde møtt. Selv var jeg spent på hvordan intervjuet med Jorunn ville bli, da vi ikke kjente hverandre fra før. Jorunn hadde i utgangspunktet valgt et grupperom. Det viste seg at grupperommet var under ombygging, så hun valgte et klasserom hvor vi skulle gjennomføre intervjuet. Vi satt ovenfor hverandre med et gruppebord i mellom, og praten var hverdagslig og lett. Da Jorunn var ferdig å lese gjennom informasjonsbrevet og hadde skrevet under, ba jeg om tillatelse til å gjøre opptak av intervjuet med lydopptakeren. Et utdrag fra intervjuloggen beskriver dette nærmere:

”Jeg ba deretter om samtykke til å få ta opp intervjuet med båndopptakeren, noe Jorunn sa ja til, samtidig som hun kommenterte at det sikkert ville være litt uvant til å begynne med. Da jeg satte på båndopptakeren ble stemningen i rommet endret. Plutselig var småpratens over og det var bare jeg som snakket ved å stille spørsmål. Hun virket likevel å ha glemt båndopptakeren allerede etter få spørsmål.”
(Intervjulogg)

I dette tilfellet ble båndopptakeren det Kvale & Brinkmann (2015) omtaler som en kontekstmarkør. Kontekstmarkøren signaliserte en endring i samtalsjangeren fra småprat til intervju. Til tross for dette gikk det ikke lang tid før Jorunn var komfortabel med å dele sine erfaringer. Da intervjuet var over og båndopptakeren var avslått, hadde vi en kort samtale om hvordan hun opplevde intervjuet, deretter snakket vi om alt og ingenting fra det hverdagslige igjen.

Etter intervjuet forklarte Jorunn at hun noen ganger opplevde å gjenta seg selv, men at intervjuet var en fin samtale. Denne tilbakemeldingen førte til at jeg undersøkte transkripsjonene om hvordan jeg hadde stilt spørsmålene under intervjuet. Hadde jeg gjentatt samme spørsmål flere ganger? Transkripsjonene viste at ved flere anledninger hadde jeg spurt om det var noen kjennetegn på elevens og dens families sosiale bakgrunn. Til tross for at jeg gjentok dette spørsmålet flere ganger mottok jeg ikke samme svar, da spørsmålet ble stilt i forskjellige sammenhenger av Jorunns beskrivelser. Spørsmålsformuleringen startet med ”Hvilke kjennetegn...”, noe jeg ser i ettertid kan ha vært et ledende spørsmål da formuleringen forutsetter at det finnes kjennetegn. Jorunn var imidlertid ærlig og sa i fra hvis hun var uenig ved å si ”Men jeg er usikker på om det finnes noen kjennetegn” eller ”Hvis det finnes noen kjennetegn, da?”.

En annen utfordring fra intervjuet med Jorunn var at noen av spørsmålene mine kunne oppleves som utfordrende å svare på. Et eksempel på dette var da jeg spurte hvilke elever hun opplevde var mest lærevillige. Til dette svarte hun at det var et vanskelig spørsmål som fikk henne til å tenke. Dette fikk meg til å reflektere over hvorfor noen spørsmål var vanskelige å svare på. Var det uvant å skulle svare på hvem som var lærevillige? Var ordet lærevillig lite hverdagslig formulert slik at spørsmålet ble uforståelig? Jeg opplevde likevel at Jorunn forstod spørsmålet, men at hun trengte tid for å svare. Et annet eksempel var da jeg spurte om hun trodde resultatene fra obligatorisk kartlegging ville vært annerledes uten lekser. Dette ble naturligvis vanskelig å svare på da det ble ren spekulasjon. I ettertid ser jeg også at *jeg* tok i bruk begreper som ”ressurssterk” for deretter å spørre Jorunn hva *hun* legger i det. Jeg burde forholdt meg til de begrepene Jorunn selv brukte.

Mitt tredje og siste intervju ble gjennomført med Bodil, en lærer jeg kjenner godt. Praten før intervjuet var hverdagslig og lett. Oppstarten på intervjuet innebar samtykke til opptak og informasjon om intervjuet og hennes rettigheter som intervjudeltaker. En utfordring i dette intervjuet var selve rommet hvor vi skulle gjennomføre intervjuet i. Det eneste rommet som var tilgjengelig var kontoret til Bodil. Intervjuloggen nedenfor viser en nærmere beskrivelse av utfordringene knyttet til valg av rom:

” En utfordring med å gjennomføre intervjuet inne på kontoret, som tilhørte flere lærere, var at intervjusamtalen ofte ble avbrutt. Til tross for en del avbrytelser kom vi raskt inn i tema igjen, og var fokuserte.” (Intervjulogg)

Jeg ser i ettertid at jeg skulle ha opplyst om valg av sted i informasjonsskrivet, for eksempel ved å skrive ”Velg gjerne et sted hvor vi får sitte i fred uten avbrytelser”. Selv om intervjuet var preget av avbrytelser har jeg en opplevelse av at Bodil bidro med svært interessante nyanser av temaet lekser, som ingen andre deltakere hadde beskrevet tidligere. Et utdrag fra intervjuloggen gir et innblikk i dette:

”(…)Hun ga også helt annerledes svar enn tidligere intervjudeltakere, for eksempel angående elever med engasjerte foreldre. Hun sa at bevisst eller ubevisst, så behandler hun nok de barna som har foreldre som er ”på”, med mer oppfølging. Da blir læreren mer ”på” det barnet, fordi foreldrene er det. Og dette har ikke tidligere intervjudeltakere beskrevet eller vært bevisste over. Disse svarene var derfor veldig verdifulle for meg fordi det viser flere nyanser av tema.” (Intervjulogg)

Gjennom intervjuene fikk jeg også erfaring med hvordan intervjudeltakerne kunne variere med tanke på hvor mye de delte av sine erfaringer. I følge Kvale & Brinkmann (2015) er det normalt at intervjudeltakerne er forskjellige med tanke på hvor mye de deler under et intervju, og det ble derfor min jobb å motivere og legge til rette for at intervjudeltakerne skulle fortelle om sine opplevelser og erfaringer om tema. I tillegg til disse variasjonene var det også likheter mellom intervjudeltakerne. De var alle tre veldig kunnskapsrike mennesker, hadde lang erfaring med elever og lekser, samtidig som de også var engasjert i temaet. Kort oppsummert opplevde jeg alle tre som gode intervjudeltakere, som til sammen bidro med svært mye informasjon angående temaet.

3.5 Transkripsjon av intervjuene

Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne sammenheng sikter transkriberingen av intervjuene til den prosessen hvor forskeren transformerer en muntlig intervjusamtale om til en skriftlig tekst. Det er i denne prosessen at forskeren gjør intervjusamtalen mer tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Å formulere en muntlig intervjusamtale om til en skriftlig tekst kan ses på som en del av forskerens fortolkningsprosess, som kan skape flere utfordringer forskeren må ta stilling til (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er særlig utfordringer knyttet til hvem som skal skrive transkripsjonen eller hvor nøyaktig transkripsjonen skal skrives. I den muntlige intervjusamtalen befinner forskeren og intervjudeltakeren seg i et samspill i en bestemt kontekst, ansikt til ansikt. Både konteksten og samspillet forsvinner ved transkripsjonen, på lik måte som med stemningen og intervjudeltakerens mimikk, latter, pauser, nøling og lignende. Dette er uttrykk som ikke blir med, med mindre den som skriver transkripsjonen bevisst velger å ha disse uttrykkene med i den skriftlige versjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom det i tillegg er assistenten til forskeren som skal transkribere, som selv ikke deltok i den muntlige intervjusamtalen, er det lett å forestille seg at man kan miste en god del informasjon i transformeringen fra muntlig til skrevet form. Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å gjøre rede for hvordan transkripsjonsprosessen i denne studien foregikk.

Under det muntlige intervjuet brukte jeg en egen lydopptaker som skulle ta opp samtalen dersom intervjudeltakerne samtykket i dette. Årsaken til at jeg ønsket å bruke en egen lydopptaker til opptakene, og for eksempel ikke tok opp lyden via mobilopptakeren, var for å

sikre at opptaket ble oppbevart på en sikker og trygg måte. I tillegg til lydopptaker brukte jeg også notater under intervjusamtalen, dersom opptakeren skulle svikte av en eller annen grunn.

Like etter intervjuene ble gjennomført reiste jeg hjem og begynte å forberede transkripsjonen av intervjuet. Jeg gjorde meg ferdig med en transkripsjon før jeg foretok et nytt intervju, slik at jeg hadde intervjusamtalen ferskt i minnet. Å transkribere inneholdt også noen etiske valg. Jeg hadde hele tiden fokus på at intervjudeltakernes opplysninger skulle behandles konfidensielt slik at deltakerne forble anonyme, som jeg hadde lovet. For å sikre dette koblet jeg blant annet til headset, slik at opptaket ble tilgjengelig kun for mine ører, og gav intervjudeltakerne fiktive navn ved nedskrivning av transkripsjonen.

Mitt ønske var at transkripsjonen skulle rekonstruere den muntlige samtalen så nøyaktig som mulig. Det er likevel ikke mulig å få transkripsjonen 100% nøyaktig (Nilssen, 2012). Jeg bestemte meg deretter for hvilke kriterier jeg skulle forholde meg til ved nedskrivningen av intervjuopptaket. Jeg ville for det første skrive ned samtalen på bokmål, slik at ingen intervjudeltakere skulle risikere å bli gjenkjent på grunn av sin opprinnelige dialekt. I tillegg skrev jeg ned de gangene intervjudeltakeren virket ivrig eller undrende, eller brukte småord som ja, nei, eller ehh. Jeg noterte også ned dersom vedkommende lo, brukte ironi, nølte eller ble helt stille i noen sekunder. Dette gjorde jeg ved å notere i klamme [] i transkripsjonen. Dersom intervjudeltakeren nølte eller ble helt stille kunne det få meg til å reflektere om hvorfor dette skjedde. Hvorfor trengte vedkommende tid på å svare? Ble vedkommende usikker fordi spørsmålet var vanskelig å forstå eller svare på? Var vedkommende redd for å si noe feil? I tillegg noterte jeg ned de gangene intervjudeltakeren brukte intonasjon for å uttrykke seg, ved å understreke i transkripsjonsteksten. Jeg hadde også nummerert hver linje slik at det skulle bli lettere å få oversikt og eventuelt finne tilbake til spesifikke utsagn. Boksen nedenfor viser en oppsummering av kriteriene.

Kriterier for transkripsjon

- ❖ Oversett fra dialekt til bokmål
- ❖ Gi en mest mulig korrekt gjengivelse av intervjusamtalen
- ❖ Noter dersom intervjudeltaker er ivrig, entusiastisk, undrende
- ❖ Noter ned småord som ja, nei, ehh, hmm
- ❖ Noter dersom intervjudeltaker ler, bruker ironi, nølte, ble stille
- ❖ Understrek dersom tonefallet brukes til å uttrykke seg
- ❖ Nummerer linjene for oversikten

Tabell nr.2: Oversikt over kriterier for transkripsjon av intervjuene.

Transkripsjonen var en krevende prosess. Jeg brukte omlag én time på å transkribere 10 minutters intervjuopptak. I tillegg var det noen ganger dårlig lyd kvalitet grunnet støy fra ytre omgivelser under den muntlige intervjusamtalen. Dette resulterte i at det noen ganger var vanskelig å tyde hva som ble sagt. Etter gjentatte lytteforsøk og ved hjelp av minnet, fikk jeg rekonstruert det som ble sagt korrekt. I tillegg var prosessen også lærerik, da jeg ble bedre kjent med datamaterialet. Allerede ved lyttingen og nedskrivningen fikk jeg ideer til hva intervjuene handlet om, samt hvilke mønster som gjentok seg.

3.6 Analyseprosessen

Ordet analyse kan ha flere betydninger. I følge Bernard & Ryan (2010) er analyse noe forskeren gjør under hele forskningsprosessen, allerede før den har startet. For eksempel må forskeren velge hvilket tema som skal studeres nærmere på bakgrunn av forskerens interesser. Ut fra valgt tema danner forskeren et sett av ideer om hva en ville komme til å finne og hva som ville være viktig å følge opp videre (Bernard & Ryan, 2010). Systematisk analyse derimot er noe annerledes, da den krever at forskeren allerede har samlet inn data, som kan undersøkes nærmere ved å bruke metoder for å lete etter mønster i datamaterialet (Bernard & Ryan, 2010; Nilssen, 2012). Dersom vi i tillegg ser på ordets betydning fra oppslagsverket *Store norske leksikon*, betyr ”analyse” å undersøke noe sammensatt og dele det opp i sine bestanddeler (Tranøy & Tjønneland, 2018). Ordet analyse i denne studiens sammenheng sikter derfor til den systematiske undersøkelsesprosessen av datamaterialet i sin helhet og ned til sine bestanddeler.

Jeg skulle altså foreta en systematisk undersøkelsesprosess av datamaterialet som bestod av 55 dataskrevne sider med transkripsjoner, fra lydopptak av til sammen tre intervju med varighet på mellom 1t-1t og 45 min. De 55 transkripsjonssidene inneholdt til sammen 38 949 ord. For meg fremstod all denne informasjonen som det Postholm & Jacobsen (2014) omtaler som en ”usammenhengende masse”. Den viktigste oppgaven min under analyseringen ble derfor å skape et system og lete etter mønstre, for å kunne trekke ut meningen av denne massen.

Metoden jeg brukte for å analysere informasjonen var å forsøke å legge min forforståelse til side og lytte til hva datamaterialet hadde å fortelle meg. Det er imidlertid ikke fullt mulig å gjøre dette i virkeligheten, da forskerens funn fra analysen vil være preget av forforståelsen,

erfaringen og kunnskapen forskeren bringer med seg i tolkningene (Nilssen, 2012). Det er tross alt forskerens forforståelse, erfaringer og kunnskaper som gjør at vedkommende faktisk ser *noe* som *noe* i datamaterialet (Nilssen, 2012). Til tross for dette hadde jeg et ønske om å etterstrebe å møte datamaterialet med et så åpent sinn som mulig, samt etterstrebe å legge til sides teorien, for en stund. Det innebar blant annet at jeg lagde kategorier først etter jeg hadde transkribert og lest igjennom datamaterialet, og hadde derfor ingen av disse kategoriene klare på forhånd. På denne måten fikk jeg kategorier som var hentet ut fra empirien. Jeg brukte med andre ord en empirinær og åpen metode for å få datamaterialet i tale, med fokus på å fremme intervjudeltakernes synsvinkel på temaet lekser.

Den kvalitative analyseprosessen kan i praksis deles inn i to faser; en deskriptiv fase og en tolkende fase. I den deskriptive fasen er forskerens hensikt å få oversikt over datamaterialets sentrale tema gjennom koding og kategorisering. Forskeren bruker i denne fasen begreper som er nært knyttet opp til intervjudeltakerens beskrivelser. Disse begrepene kan sies å være erfaringsnære, da de sikter til å fremheve det meningsinnholdet forskeren mener intervjudeltakeren gir uttrykk for (Thagaard, 2009). I den tolkende fasen fremkommer det ofte begreper som gjenspeiler forskerens refleksjoner av hvordan mønsteret i datamaterialet kan tolkes. Disse begrepene kan sies å være mer erfaringsfjerne. Dette er teoretisk relevante begreper som kan ligge til grunn for undersøkelsen i forkant, også kjent som deduktiv tilnærming. Det er også teoretisk relevante begreper som kan knyttes til fortolkningen av datamaterialet i etterkant av undersøkelsen, også kjent som induktiv tilnærming (Thagaard, 2009).

Det første jeg gjorde i den deskriptive fasen av analyseprosessen var å skrive ut transkripsjonene. Jeg leste deretter igjennom transkripsjonene for å få et helhetlig overblikk og en forståelse av hva intervjudeltakerne hadde fortalt. Jeg noterte også ned noen overordnede hovedtema, eller kategorier, som tydelig gikk igjen i alle intervjuene. Deretter analyserte jeg én og én transkripsjon. Dette gjorde jeg ved å begynne å lese den første transkripsjonen på nytt, samtidig som jeg noterte ned koder i margen, ved alle utsagnene til intervjudeltakeren, som gjenspeilte innholdet i det vedkommende hadde beskrevet. Slike koder er første steg for å redusere en stor mengde datamateriale om til færre temaer som viser essensen av datamaterialet (Nilssen, 2012). Denne måten å lage koder på kalles for åpen koding, som betyr å sette navn på de viktigste mønstrene i datamaterialet (Nilssen, 2012). Jeg foreslo også en overordnet kategori som kodene trolig kunne passe inn under. Når det gjelder

kategoriene finnes det ingen fasit på hvordan man skal lage disse når man analyserer. Ulike forskere kan også komme frem til ulike kategorier fra samme datamateriale (Ryen, 2002). I følge Ryen (2002) handler kategoriseringsprosessen om å dele datamaterialet inn i deskriptive kategorier som beskriver for eksempel personer, steder, aktiviteter eller andre relevante temaer. Disse kategoriene vil igjen inneholde mindre enheter, eller koder, som handler om det samme temaet (Thagaard, 2009).

Etter denne prosessen satt jeg igjen med mange håndskrevne kategorier og utallige antall koder i marginen. For å få en bedre oversikt over de foreslåtte kategoriene og kodene, håndskrev jeg alle disse inn i en matrise på et A4-ark. I tillegg forkortet jeg intervjudeltakerens utsagn til kortere meningsbærende formuleringer, også kjent som Kvale & Brinkmanns (2015) beskrivelse av meningsfortetting, og koblet disse til kodene i matrisen. Under meningsfortettingen var jeg påpasselig med å bruke de ordene som intervjudeltakeren selv hadde brukt, slik at jeg kunne fremstille en mest mulig presis gjengivelse av intervjudeltakerens beskrivelse av temaet. Jeg brukte derfor intervjudeltakerens egne ord i meningsfortettingen for å bevare essensen av intervjudeltakerens utsagn. Etter den håndskrevne innføringen av kategoriene, kodene og meningsfortettingen på ark fra den ene transkripsjonen, hadde jeg til sammen 17 tosidige A4-ark.

For å skape mer orden og struktur i datamaterialet innførte jeg disse arkene i et blankt worddokument på PC. På denne måten fikk jeg en god oversikt over alle kategoriene og kodene, samtidig som jeg kunne være mer fleksibel med tanke på å gjøre endringer. Endringer jeg gjorde var å justere rekkefølgen til kategoriene slik at de fikk en logisk struktur. I tillegg reduserte jeg noen av kategoriene da noen var svært like og kunne slås sammen. Dette gjaldt også for noen av kodene. I følge Nilssen (2012) er det helt vanlig at kodene kan overlape hverandre og at det slik sett kan forekomme dobbeltkodinger.

Da disse endringene var gjort førte jeg kategoriene med tilhørende koder og utsagn inn i en matrise i worddokumentet. Matrisen utbredte seg etter hvert utover 12 dataskrevne sider. Jeg skrev derfor ned alle kategoriene på et A4-ark slik at jeg igjen lettere kunne få oversikt og justere rekkefølgen eller fjerne og legge til kategorier. Jeg redigerte deretter matrisen og skrev inn kategoriene og kodene med innhold slik at de var ryddige og logisk plassert. I tillegg la jeg inn en farge på hver av kategoriene med tilhørende koder. Å strukturere kategoriene, kodene og meningsfortettingen i en matrise med fargekoder var til stor hjelp for å skape

system og orden. Samtidig gjorde fargekodene det enklere å dele opp intervjuet i mindre deler og studere hva datamaterialet fortalte meg.

Ved analyseringen av de to resterende intervjuene brukte jeg omtrent samme fremgangsmåte, med noen få endringer. Jeg leste igjennom, samt skrev koder og kategorier i margin, på hver transkripsjon, deretter kunne jeg skrive disse direkte inn i matrisen i worddokumentet. Jeg brukte da rammen fra den samme matrisen fra forrige analyse. Jeg slettet innholdet bortsett fra de overordnede kategoriene i matrisen, da det var mange kategorier fra første analyse som kunne brukes i analyseringen av de to resterende transkripsjonene. I analyseringen av de resterende transkripsjonene kom det også frem kategorier som ikke var kommet frem tidligere, som ble tilført i matrisen. I tillegg var det noen kategorier som ikke var relevante for analyseringen av de to resterende transkripsjonene, som dermed ble fjernet fra matrisen.

Jeg hadde også en kolonne i matrisen for mine teoretiskveiledende notater, hvor jeg forsøkte å se interessante utsagn i lys av teorien. Denne prosessen er forenelig med Thagaards (2009) beskrivelse av analyseprosessens tolkende fase, som handlet om å bruke de mer erfaringsfjerne og teoretisk relevante begrepene. Hensikten i denne fasen var å gi det meningsfortettede innholdet en mer dypere og kritisk fortolkning, enn hva som umiddelbart fremkom i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Kvale & Brinkmann (2015) kalles dette for meningsfortolkning, og fører ofte til en utvidelse av det allerede reduserte meningsinnholdet. Ved denne vekslingen mellom systematisering av datamaterialet og å fokusere på teori, foregikk analysen og tolkningen av datamaterialet parallelt. I følge Ryen (2002) lar det seg for øvrig ikke gjøre å sette et klart skille mellom analyse og tolkning. Jeg var imidlertid oppmerksom på å skille mellom intervjudeltakerens utsagn og mine teoretiske tolkninger, slik at leseren selv kan vurdere gyldigheten på mine tolkninger.

I denne analyseprosessens tolkningsfase har jeg spurt meg selv om jeg har brukt en deduktiv eller induktiv tilnærming for å danne de teoretisk relevante begrepene som kan bidra til å tolke intervjudeltakernes utsagn. Den induktive tilnærmingen kjennetegnes ved at forskeren utvikler nye begreper og teorier på bakgrunn av empirien. Den deduktive tilnærmingen kjennetegnes ved at forskeren ønsker å utprøve en teori eller hypotese ved hjelp av empirien (Thagaard, 2009). Til å begynne med i første del av analyseprosessens forsøkte jeg å legge til sides Foucaults teori om disiplin og straff, som på forhånd var valgt for denne studien. Slikt sett har jeg hatt en induktiv tilnærming til datamaterialet. I analyseprosessens tolkende fase

opplever jeg likevel å ta i bruk den forhåndsvalgte teorien til å fortolke funnene. Dette er forenelig med en deduktiv metode. Jeg har i tillegg funnet faglitteratur som jeg ikke hadde på forhånd av intervjuene, som kan hjelpe meg å fortolke funnene, noe som er forenelig med induktiv metode. Jeg tror ut fra dette det blir riktig å si at jeg har møtt datamaterialet med et åpent sinn, og deretter blandet mellom både induktiv og deduktiv tilnærming for å danne erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper som kan beskrive min forståelse av både intervjudeltakerens syn på tema og teoriens syn på tema. Min tilnærming har altså vært blandet mellom en induktiv og deduktiv metode. Denne posisjonen mellom metodene er forenelig med det Thagaard (2009) omtaler som en abduktiv tilnærming. Den abduktive tilnærmingen fremhever forholdet mellom teori og empiri. Ved en abduktiv tilnærming kan forskeren utvikle teori på bakgrunn av systematiske analyser av empirien. Metoden åpner også opp for at forskerens teoretiske bakgrunn kan bidra til å gi perspektiver på fortolkningen av meningsinnholdet i empirien (Thagaard, 2009). Min tilnærming til datamaterialet har dermed ikke vært enten – eller, men både – og. På denne måten har jeg altså brukt en abduktiv tilnærming og beveget meg mellom empiri og teori, og mellom teori og empiri for å danne de teoretisk relevante begrepene som kan bidra til å tolke intervjudeltakernes utsagn.

3.7 Studiens kvalitet

Når det gjelder kvalitet i kvalitativ forskning, omhandler dette spørsmål knyttet til studiens pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet (generalisering) (Thagaard, 2009; Postholm & Jacob, 2014).

Om forskningen har vært pålitelig kan knyttes til spørsmålet om forskningsprosjektet er utført på en måte som er tillitvekkende og troverdig, og om forskeren har gjort et godt håndverk (Thagaard, 2009; Postholm & Jacobsen, 2014). I utgangspunktet handler reliabilitet om studien er repliserbar, altså om en annen forsker som benytter de samme metodene ville kommet frem til samme svar. Repliserbarhet er imidlertid ikke like relevant for kvalitative studier som er basert på et konstruktivistisk ståsted, da kvalitative data er noe som konstrueres i interaksjon mellom forsker og forskningsdeltaker (Thagaard, 2009). Det relevante for slike studier blir da å argumentere for at studien er troverdig, ved å gjøre rede for hvordan man har kommet frem til resultatene (Thagaard, 2009). I denne studien har jeg forsøkt å gjøre mitt arbeid med de ulike delene av forskningsprosessen transparent, ved å gi tykke beskrivelser av planleggingen og gjennomføringen av intervjuene, samt hvordan jeg har utført

analyseprosessen. Jeg har vist mine refleksjoner knyttet utfordringer ved gjennomføring av intervjuene. Jeg har også reflektert over og kommet frem til at et spørsmål kan ha vært ledende, som begynte med ”hvilke kjennetegn har ...”, da spørsmålsformuleringen forutsetter at det faktisk finnes kjennetegn. Videre for å styrke troverdigheten har jeg vært tydelig på å skille hva som er mine fortolkninger og min intervjulogg, med hva som er intervjudeltakernes utsagn fra intervjuet. Jeg har gjennomgående forsøkt å gjøre inngående beskrivelser for å gjøre forskningsprosessen og de valgene jeg har stått ovenfor så gjennomiktig som mulig, slik at leseren selv kan vurdere kvaliteten på mitt arbeid.

Validitet handler i følge Thagaard (2009) om hvor gyldig de tolkninger forskeren kommer frem til kan sies å være. Thagaard (2009) stiller spørsmålet om resultatene representerer den virkeligheten som er studert. Postholm & Jacobsen (2014) stiller spørsmålet om vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater. I følge Thagaard (2009) kan validitet deles i indre og ekstern validitet. Indre validitet refererer til vurderingen av forskerens fortolkninger innenfor en enkelstudie, og ekstern validitet omhandler hvorvidt den forståelsen man utvikler i en studie kan være gjeldende for andre studier, også kjent som overførbarhet (Thagaard, 2009). En måte å styrke forskningens validitet på er å etterstrebe å gjøre forskningsprosessen transparent (Thagaard, 2009), som vist ovenfor under avsnittet om reliabilitet. Særlig viktig er å gjøre analyseprosessen transparent, da denne gir grunnlag til hvordan man kommer frem til konklusjonene (Thagaard, 2009), noe jeg har forsøkt å redegjøre for tidligere. Jeg har også forsøkt dokumentere mine fortolkninger med bruk av relevant teori. Et spørsmål knyttet til om mine fortolkninger representerer den virkeligheten jeg har studert, er hvor relevant det var å bruke Foucaults (1999) teori. Jeg vil derfor presentere en tabell som redegjør for mine refleksjoner knyttet til hvilke styrker og svakheter jeg anser Foucaults teori kan ha i denne studien.

Mulige styrker	Mulige svakheter
<ul style="list-style-type: none"> - Fenomenet lekser ses gjennom et nytt perspektiv med teorien fra Foucault, noe som kan være spennende i seg selv. - Studien ses med et naivt og mistenkelig teoretisk blikk, som gjør det lettere å ikke ta noe så hverdagslig som lekser for gitt. - Overvåkning og makt slik Foucault beskriver det, kan gjenkjennes i det hverdagslige også i dag, og hvis vi er oppmerksomme på det legger vi merke til det. Et eksempel er 	<ul style="list-style-type: none"> - Teorien er skrevet om tiden i Frankrike på 16-,17-, og 1800-tallet. Hvilken relevans har den i dag? Og ikke minst, hvilken relevans har den i Norge? - Norge har ikke det samme tydelige klassesamfunnet som Frankrike. - Foucaults teori kan virke noe radikal, kanskje spesielt innenfor spesialpedagogikken/pedagogikken.

<p>skalaen med sure og blide smilefjes når man går ut av enkelte butikker. Hver gang man trykker på et fjes for å angi hvor fornøyd man var med kundeservicen bidrar man til at ledelsen kan overvåke sine ansatte.</p>	<p>– Hvor kjent og brukt er denne teorien innen dette fagfeltet? Jeg har ikke funnet studier som ser lekser i lys av Foucault.</p>
---	--

Tabell nr.3: Mulige styrker og svakheter knyttet til bruk av Foucaults (1999) teori

Når det gjelder overførbarhet handler dette om hvor gyldige tolkninger fra ett prosjekt kan overføres til å gjelde andre prosjekter (Thagaard, 2009). I denne studien vil dette omhandle hvorvidt lærernes hensikt med lekser kan være gjeldende for andre lærere. Jeg har gjennomgående forsøkt å dokumentere tolkningene mine ved hjelp av tidligere forskning og sett disse opp i mot relevant teori for å styrke gyldigheten, knyttet til hvilken hensikt lærere mener lekser kan ha. Når det gjelder funnene som angår lekser som informasjonskanal, fremkommer det at lekser kan gi en god del informasjon om eleven, familien og hjemmeforholdene. Dette kan være gjeldende for andre. Når det angår mine fortolkninger av lekser som informasjonskanal, knyttet opp mot teorien til Foucault (1999), vil jeg anbefale at det gjennomføres mer forskning i denne retning, før spørsmålet om overførbarhet er relevant å stille.

3.8 Etiske betraktninger

Forskjellige forskningsmetoder vil normalt medføre delvis forskjellige etiske utfordringer for forskeren. Når det gjelder den praksisnære kvalitative forskningsmetoden, er det likevel noen viktige etiske aspekter som går igjen (Hummelvoll, Andvig & Lyberg, 2010). I følge Hummelvoll (et al., 2010) skal ikke disse aspektene ses på som retningslinjer, men heller som en støtte til bevisstgjøring for å sikre en god forskningsetisk praksis. Det første forskeren må ta stilling til er om studien er verdt å gjennomføre. Videre må forskeren ta stilling til forskningsdeltakernes autonomi og samtykke, samt hvilke positive og negative konsekvenser forskningen kan medføre (Hummelvoll et al., 2010). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver også hvordan etiske spørsmål vil være en gjennomgående del av alle fasene i forskningsprosessen. De vektlegger etiske refleksjoner knyttet til formålet med forskningen, sikre konfidensialitet og informert samtykke for forskningsdeltakerne, samt vurdere hvilke positive og negative virkninger deltakelsen i forskningen kan medføre.

I dette prosjektet har jeg etterstrebet å jobbe ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, noe som står sentralt i de etiske retningslinjene fra Den nasjonale

forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2016). Det innebærer blant annet at forskningen skal verne om deltakernes personlige integritet, sikre rett til selvbestemmelse, respektere privatliv, samt beskytte mot skade og urimelige belastninger (NESH, 2016). Dette er også i tråd med punktene jeg har nevnt i avsnittet ovenfor fra Hummelvoll (et al., 2010) og Kvale & Brinkmann (2015).

Jeg har forsøkt å verne om deltakerne ved å behandle personopplysningene på en konfidensiell måte. Da dette prosjektet innebar å bruke diktafon for å gjøre lydopptak av intervju, ble prosjektet meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata [NSD]. Dette fordi lydopptaket førte til at jeg oppbevarte mulige personidentifiserende opplysninger om mine intervjudeltakere. Før jeg kunne sette i gang forskningsprosjektet måtte jeg derfor motta en godkjenning på min prosjektbeskrivelse og min plan på hvordan jeg ville behandle personopplysningene. Prosjektbeskrivelsen og planen for behandling av personopplysningene ble godkjent og kvittert av NSD (vedlegg 3). Videre, gjennom hele prosjektet, har jeg også etterstrebet å behandle all informasjon konfidensielt ved å respektere intervjudeltakernes rett til privatliv. Det innebærer blant annet at i resultatene av undersøkelsen ble samtlige deltakere anonymisert, slik at ingen skal kunne identifisere intervjudeltakeren i den endelige rapporten. For å verne om intervjudeltakernes rett til selvbestemmelse måtte jeg innhente et informert og fritt samtykke fra intervjudeltakerne. At samtykket er informert sikter til at deltakerne orienteres om hva deltakelsen i prosjektet innebærer. Ordet fritt samtykke sikter til deltakerens frihet til å samtykke uten ytre press (Thagaard, 2009). Jeg lagde derfor et informasjonsbrev (vedlegg 2) som gav en grundig beskrivelse av hensikten med prosjektet, samt hva det ville innebære for deltakeren å delta i intervjuet. Deltakerne kunne ut fra dette selv bestemme om de ønsket å delta eller ikke. Jeg tydeliggjorde både i informasjonsbrevet og før intervjuet startet at deltakerne kunne når som helst trekke seg fra prosjektet uten at dette får negative konsekvenser for dem. En utfordring knyttet til informert samtykke var hvor mye informasjon jeg kunne gi intervjudeltakerne om prosjektets utvikling allerede i starten av prosjektet. Dette var utfordrende fordi jeg selv ikke visste hvordan jeg skulle fortolke kunnskapen som skulle konstrueres i løpet av intervjuene. Det ble dermed vanskelig å formidle et fullstendig bilde til deltakerne om hva studien ville komme til å innebære.

En annet etisk grunnleggende prinsipp som står sentralt i NESH (2016) er å etterstrebe en god kildehenvisningsskikk. Jeg har gjennomgående dokumentert med kildehenvisninger hvor jeg

har hentet teori eller andres ideer fra. På denne måten har leseren mulighet til å etterprøve alle kildene jeg har brukt.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra analysen som kan belyse problemstillingen:

”Hvilken hensikt kan lekser i barneskolen ha, sett fra lærerens perspektiv? Og hvilken informasjon kan lekser gi?”. Jeg vil ut fra dette gi en kort presentasjon av intervjudeltakerne og deres erfaringer med lekser fra de selv var elev. Deretter vil jeg presentere hovedsakelig tre kategorier som omhandler 1) hensikt med lekser, 2) lekser knyttet til tidsbruk og mestring, og 3) lekser som informasjonskanal. Hver presentasjon vil bli etterfulgt av en kort oppsummering og drøfting.

4.1 Kort presentasjon av intervjudeltakerne

Guro (55-60) er utdannet førskolelærer og har flere barn selv. Hun valgte læreryrket fordi hun ville ha en jobb hvor hun fikk brukt *hele* seg, inkludert den kreative siden. Hun fant derfor fort ut at fremtidig yrke måtte ha noe med barn og kultur å gjøre. I dag er hun lærer på småtrinnet, og har interesser innen både politikk og samfunn. Da Guro selv var elev på 1960-tallet, varte skoledagene fra 08.30- 14.00. Det første året var det skole annenhver dag, inkludert lørdager. Når det gjelder leksepraksisen kan hun huske at de hadde veldig mye lekser. Guro mener den følelsen av at hun hadde mye lekser kan også ha kommet av at hun brukte mye tid på lekser i fag som var vanskelige, som for eksempel matematikk. Hun likte derimot å gjøre lekser i fag hun mestret, som for eksempel historie og norsk. Læreren gav ofte lekser i form av stilskriving og lesing, med tilhørende spørsmål som elevene skulle besvare.

Bodil (35-40) er utdannet lærer og er mor til to jenter i ungdomsskolealder. I dag har Bodil jobbet som lærer i omlag 20 år. Hun trives godt med yrket og liker å følge opp elevene sine. Da Bodil var elev på 1980-tallet varte skoledagene fra 08.00-14.00. De hadde i tillegg en fridag hver uke. Når det gjelder leksepraksisen, kan hun huske at de hadde dag-til-dag-lekser, ofte i form av daglige leselekser og arbeidsark med oppgaver. I følge Bodil var læreren av den gamle sorten som gav lekser de måtte øve og pugge på. Disse leksene gikk ut på å lære seg tekster utenat, som for eksempel salmevers og Fader Vår, deretter måtte de skrive eller lese

versene høyt og vise at de kunne det. Bodil kan ikke huske at det var verken for mye eller for lite lekser, og følte at lekser var helt greit.

Jorunn (30-35) er utdannet lærer, jobber på småtrinnet og har erfaring som lærer fra 1.-10.trinn. Hun er også mor til ei datter i barneskolealder. Da Jorunn selv var elev på 1990-tallet, varte skoledagene fra kl. 08.15 til kl. 13.45. Fra 1.-3.klasse hadde de skole kun mandag, onsdag og fredag. Når det gjelder leksepraksisen mener Jorunn de hadde lekser fra onsdag til fredag. Hun har ikke en oppfatning av at hun satt lenge med leksene. Hun husker hun syntes lekser var helt greit. Hun var en veldig flink pike og tenkte at lekser var bare noe som måtte gjøres og ferdig med det.

4.2 Hensikt med lekser

Ved spørsmål om hvilken hensikt intervjudeltakerne mener lekser kan ha forteller samtlige intervjudeltakere at lekser er ment for å repetere og forsterke det eleven allerede har gjennomgått og lært på skolen. I tillegg er en hensikt med lekser å gi elevene mulighet til å fordype seg i fagene:

”(...) for elevene er det selve fordypningen, det å få sitte i ro og mak, og det gir også en økt forståelse hos ungene tror jeg, for ting kommer ikke lettvis til, du må faktisk jobbe litt. (...)Alt det vi gir i lekse, det er ting som er gjennomgått på skolen. Repetisjon. Fordypning.” (Guro)

Et eksempel på hva Guro anser er en fordypningsoppgave, er skriveleksen i penskrift:

”(...) det er en lekse som elevene klarer å gjøre helt selv, uten hjelp fra noen andre. Men, en liten fordypning i det å øve seg på å skrive pent.” (Guro)

I tillegg forteller intervjudeltakere at hensikten med lekser er å skape et samarbeid mellom skolen og hjemmet:

”(...)som lærer så synes jeg jo at lekser er viktig fordi at det er for det første et samarbeid med hjemmet, en måte for oss å sikre at foreldrene de driver med litt lesing med ungene sine i hjemmet og at de vet at når jeg sitter å snakker med de om leseutviklingen så har vi på en måte en felles forståelse (...)” (Jorunn)

”(...)jeg kan bruke de [leksene] til å legge til rette for øving og samarbeid med hjemmet. Ei venninne av meg har flyttet til Sverige (...)så sa hun: ”De har ikke lekser, vet du! Jeg har ikke peiling på hva de holder på med!” (Jorunn)

”(...)Og så synes jeg det er viktig at foreldre følger med på hva som foregår i skolen og hva barnet deres holder på med. Så når vi fjerner lekser vil foreldrene kanskje også følge mindre med på hva barna gjør.” (Guro)

Guro beskriver også et eksempel på hvordan skolen og hjemmet samarbeider om leksene:

”Vi har jo lesekort hvor vi ber foreldrene om å kommentere og skrive på om boka er for vanskelig, for lett.. Og vi gir masse veiledning på det; hvordan foreldrene skal lese med ungene, hvorfor det er viktig at de har den samme boka hele uka gjennom, repeterende lesing... Kjemp viktig! (...)Og så står det på lesekortet, tips til hvordan de skal lese med barnet sitt, på baksiden av kortet. Vi snakker om dette på foreldremøter og høsten når de begynner i første om hvor viktig dette her er.” (Guro)

Ved spørsmål om hvordan lærere kan vite hvem det er som gjør leksene, om det for eksempel er eleven selv eller om det er foreldrene, forteller to av intervjudeltakerne at det har lærere ingen garanti for. Jorunn utdyper dette ved å gi et eksempel på skolens ”nye” matematikk, som fokuserer på *prosessen* frem mot svaret. Poenget er å legge til side standardalgoritmene og behandle tallene ved hjelp av hoderegning. Jorunns erfaringer er at elevene ofte får til dette på skolen. Når de kommer hjem, derimot, skjønner de ikke hvordan de skal gjøre det. Disse gangene hjelper foreldrene til, men foreldrene bruker standardalgoritmene og stiller opp regnestykkene. De er på jakt etter rett svar, mens skolen er på jakt etter prosessen frem til svaret. I slike tilfeller kan det godt være at foreldrene gir elevene svaret, mener Jorunn.

Guro har også et eksempel på usikkerheten knyttet til hvem som har utført leksene. Hun forteller om en elev som hadde i lekse å skrive en fortelling til et bilde. Da eleven leverte inn leksen var fortellingen skrevet med nydelig håndskrift. I den skriftlige tilbakemeldingen roste Guro eleven for den flotte fortellingen, samtidig som hun foreslo at neste gang kunne han forsøke å skrive selv. Til Guros overraskelse gav foreldrene denne skriftlige tilbakemeldingen: ”Han har skrevet alt selv”. Guro forsto da at foreldrene hadde så strengt regime hjemme, at eleven ikke slapp unna med mindre han hadde formulert og skrevet bokstavene ordentlig, til tross for at han ikke klarte dette på skolen.

Intervjudeltakerne forteller også at de bruker lekser for å ta igjen det de ikke rekker på skolen:

”(...)vi har så store grupper elever at vi klarer ikke å følge opp hver og en av de tett i løpet av en skoledag.” (Guro)

”Hvis jeg både skulle ha gått gjennom tekst med de, så skulle jeg øvd med de, så skulle jeg hørt de etterpå.. Da vet jeg ikke altså, da måtte jeg bare holdt på med lesing, da. Mens nå kan jeg gå gjennom en tekst og snakke om vanskelige ord og så kan de gå hjem og øve på den, og så gjør de den biten hjemme, så kommer de tilbake til meg og så hører jeg på hvordan det har gått (...) I skolen så rekker vi ikke over alt. Slik er det bare (...)” (Jorunn)

Jorunn mener en del av hensikten med lekser er å gi elevene daglige doser med lesetrening og tilbakemeldinger:

” Det som skinner gjennom er lesing, det er det som er det viktigste, og det er å få den der daglige dosen med trening som de trenger, og det handler jo om tilbakemelding også for det er ikke noe vits i at eleven sitter å leser sidene opp og sidene ned men leser så fort at alt han leser er feil, ikke får med seg noe av det han leser. De trenger noen som stiller de et spørsmål, som retter på de, hvis alle endingene er feil så må de på en måte bli vekket på akkurat det (...)” (Jorunn)

Når det gjelder hvordan lærere bruker lekser svarer Bodil at lekser er hennes kontroll for å se hva elevene har fått med seg eller ikke. Guro bruker også lekser for å se om elevene trenger mer forklaring eller få innsikt i hva de mestrer og ikke mestrer. Jorunn forklarer at hun ikke trenger at elevene har lekser, da lekser sier henne lite. Jorunn bruker heller ikke lekser som faglig dokumentasjon, da hun får bedre innblikk i dette på skolen. Leksene bruker hun derimot for å fremme et samarbeid med hjemmet og legge til rette for øving der.

Oppsummering og drøfting av hensikten med lekser

En oppsummering viser at intervjudeltakernes opplevelse av hensikten med lekser er :

- ❖ å repetere og forsterke allerede innlært stoff
- ❖ å fremme samarbeid mellom skole og hjem
- ❖ å gi elevene mulighet til faglig fordypning
- ❖ å gi elevene daglige doser med trening og øving
- ❖ å gi elevene tilbakemeldinger i form av retting og spørsmål
- ❖ å gi læreren kontroll på hva eleven mestrer eller ikke mestrer
- ❖ å rekke over det læreren ikke rekke å gjøre i skoletiden

I følge funnene ovenfor uttrykker intervjudeltakerne at leksenes hensikt er å gi elevene mengdetrening, repetisjon og forsterkning av det de allerede har innlært og gjennomgått på skolen. Dersom vi ser dette i lys av kategoriene til Epstein & Van Voorhis (2001) knyttet til hensikten med lekser, kan vi gjenkjenne intervjudeltakernes beskrivelse i kategorien ”Øvelseslekser”. Dette var i følge Epstein & Van Voorhis (2001) den mest vanlige leksen lærere gir elevene sine, hvor hensikten var å øve for å mestre, beholde og vedlikeholde spesifikke ferdigheter som de allerede har lært på skolen. Typiske oppgaver innen denne kategorien omhandlet drilling og forsterkning av gjennomgått materiale på skolen (Epstein & Van Voorhis, 2001). Dette er også i tråd med intervjudeltakernes beskrivelse av typer lekser

med tanke på at elevene skal få lekser som gir trening i spesifikke ferdigheter som lesing, regning eller skriving.

Intervjudeltakerne forteller også at hensikten med lekser er å fremme samarbeidet mellom skole og hjem. I følge Jorun er lekser en sikring for at foreldrene leser med eleven i hjemmet, samt at lærer og foreldre har en felles forståelse av elevens leseutvikling. Jorunn forteller om en bekjent som har en elev på en leksefri skole i Sverige, hvor foreldrene opplever at de ikke har kontroll på hva eleven holder på med på skolen, uten lekser. Guro gir forteller at hun mener det er viktig at foreldre følger med på hva barnet deres holder på med på skolen, noe lekser kan åpne opp for. Disse beskrivelsene er i tråd med kategorien ”Foreldre- og familiefordeler” til Cooper (et al., 2006), som viste at fordelene med lekser er at de kan bidra til å øke foreldrenes involvering i skolen, samt legge til rette for at foreldrene kan følge med på elevens faglige utvikling. Det er også i tråd med kategorien ”foreldre-lærer-relasjon” til Epstein & Van Voorhis (2001), som beskriver at lekser kan være utformet for å gi foreldrene et innblikk i hva eleven jobber med på skolen.

På en annen side kan foreldrenes involvering i leksene medføre negative sider. Jorunn beskrev hvordan skolen praktiserte en annen tilnærming til svaret i matematikkoppgavene, enn tilnærmingen foreldrene brukte for å løse oppgavene i forbindelse med elevens leksearbeid. Ser vi dette i lys av Cooper (et al., 2006), kan foreldrene ha lært andre løsningsmetoder i sin skolegang enn metodene skolen har lært eleven å bruke, noe som kan medføre frustrasjon for eleven. Jorunns beskrivelse kan også være et eksempel på det Cooper (et al., 2006) omtaler som for mye foreldreinvolvering, hvor foreldrene går utenfor rollen som veileder og hjelper eleven for mye med leksene. En utfordring med dette er i følge Cooper (et al., 2006) at eleven kan få en overdreven tillit til at andre skal hjelpe til med leksene. En annen utfordring kan være usikkerheten knyttet til hvem det er som har gjort leksene. Er det eleven selv eller de foreldrene som hjelper til for mye, som gjør leksene? I følge intervjudeltakerne har lærere ingen garanti for at det er eleven som har gjort leksen. Guros eksempel på sistnevnte, hvor lekseinnleveringen var så pent utført med en nydelig håndskrift hun ikke trodde eleven kunne ha utført selv, kan også forstås i lys av Coopers (et al., 2006) beskrivelse av negative sider ved foreldreinvolvering. Guro forteller at eleven ikke mestret å skrive pent i skoletiden, og antyder at foreldrene har et veldig strengt regime for utførelse av leksene. Dette kan forstås i lys av beskrivelsen til Cooper (et al., 2006) om hvordan noen foreldre legger mye press på at eleven skal gjennomføre leksene på en urealistisk streng måte, slik som Guro antyder.

Guro gir i tillegg et eksempel på hvordan skolen og hjemmet samarbeider om leksene. Hun beskriver hensikten med elevenes lesekort og hvordan lærerne veileder foreldrene i hvordan de skal lese med eleven. Dersom vi ser dette i lys av Epstein & Van Voorhis (2001) kategori ”foreldre-lærer-relasjon” er Guros beskrivelse et eksempel på hvordan lekser kan være utformet som en prosedyre med hensikt å informere hjemmet om elevens faglige aktiviteter. Leskortet fungerer som en prosedyre som skal underskrives av foreldrene, samt gir tips og råd knyttet til hvordan foreldrene kan lese med eleven. På den ene siden kan dette være positivt da foreldrene har muligheten til å følge med elevens faglige utvikling (Cooper, 1989), og som Jorunn beskriver, at samarbeidet mellom skole og hjem knyttet til lesingen kan føre til en felles forståelse mellom foreldre og lærer av elevens leseutvikling. På en annen side kan det være problematisk når leksene krever at foreldrene må innta en dobbeltrolle; både som forelder og ”lærer”. I følge Thorhallsdottir (2018) kan lekser føre til at foreldre tvinges inn i rollen som lærer, noe som kan lede til konflikt mellom foreldre og barn.

Både Guro og Jorunn forteller at tiden på skolen ikke strekker til når det gjelder å gi elevene den faglige oppfølgingen som lesingen krever. Slik jeg tolker utsagnene fremstår Jorunns beskrivelse av leseopplæringen som så omfattende, at hensikten med lekser blir å kunne nå målene som skolens styringsdokument angir. Denne tolkningen kan være i tråd med Epstein & Van Voorhis (2001) kategori om lekser som har til hensikt å oppfylle politiske retningslinjer. At tiden på skolen ikke strekker til kan også sees i lys av Lundes (referert i Hoaas, 2011) beskrivelse av den ulykksalige alliansen mellom lærer og foreldre. I følge Lunde (referert i Hoaas, 2011) er lærere tjent med at foreldre overtar deler av læringsarbeidet, samtidig som foreldre tror at barna må ha lekser dersom de skal klare seg godt på skolen.

Guro beskriver også at en hensikt med leksene er å gi elevene en faglig fordypning, og muligheten til å sitte i ”ro og mak”. Hun forteller at elevene må lære seg å jobbe og utvikle økt forståelse for at man må jobbe for å oppnå resultater. At elevene skal ”lære seg å jobbe” og ”sitte i ro og mak” tolker jeg til å omhandle å utvikle elevens arbeidsvaner. Denne tolkningen er i tråd med kategorien til Epstein & Van Voorhis (2001) som beskriver hvordan leksene kan ha til hensikt å fremme elevenes personlige utvikling, deriblant utviklingen av gode arbeidsvaner. At elevene kan utvikle økt forståelse gjennom lekser er også i tråd med kategorien ”Umiddelbar læring og måloppnåelse” til Cooper (et al.,2006) I følge Cooper (et

al., 2006) er umiddelbar læring og måloppnåelse den største begrunnelsen for at lærere gir elever lekser.

Jorunn beskriver hvordan lekser kan ha en hensikt om å gi elevene daglige doser med lesing samtidig som elevene får tilbakemeldinger på lesingen. Hun forteller at det er viktig at eleven får tilbakemeldinger og blir ”vekket” dersom eleven for eksempel leser endingene feil. Til tross for at Jorunn ikke forteller hvem det er som skal gi disse tilbakemeldingene, er det nærliggende å tro at det er foreldrenes ansvar, da det gjerne er de som er tilstede under utføringen av lekser hjemme. Ser vi dette i lys av Epstein & Van Voorhis (2001) kategori ”foreldre-barn-relasjon” hadde tilbakemeldinger fra foreldrene en positiv innvirkning på elevenes mestring av ferdigheter i faget matematikk, sammenlignet med de elevene som ikke fikk tilbakemeldinger.

4.3 Lekser knyttet til tidsbruk og mestring

Intervjudeltakernes erfaringer når det gjelder lekser og elevenes mestring er delt. I følge Jorunn handler lekser om å skape en arena hvor alle elevene kan mestre, noe hun opplever at hennes elever gjør. Som forelder har Jorunn derimot erfaring med at lekser kan være en kamp. Datteren hennes hater lekser, vil aldri gjøre de og sloss hver dag. Jorunn tror dette kommer av at datteren har lav mestringsfølelse når det gjelder leksene. Datteren er ikke glad i å lese og siden mye av leksene består av å lese, blir ikke leksene artige å gjøre. Jorunn mener vi må tørre å snakke om hvor mye utfordringer man kan ha med lekser. Hun tror flere sliter med lekser i dag enn før, på grunn av tidspress i en travel hverdag. Hun tror også familier ønsker å definere tiden sin selv. I tillegg skal elevene, og gjerne foreldrene, delta på organiserte fritidsaktiviteter:

(...) nå er det gjerne slik at mammaen og pappaen skal stå og se på treningen også hvis de skal være en god mor og far, og så har de kanskje tre barn de skal stå å se på treningene til og så har de jo et liv ellers også. Det er mye som skal gjøres. Så jeg forstår jo at tiden ikke strekker til. Så derfor har jeg litt sånn blandet følelser [til lekser]. (Jorunn)

Når det gjelder elevenes tidsbruk på lekser forteller samtlige intervjudeltakere at de ikke ønsker at elevene skal sitte mer enn maks en halv time.

Jorunn har noen elever som bruker mer tid enn andre. I disse tilfellene forteller hun foreldrene at det er greit om eleven avslutter leksene etter en halv time. Jorunn vet hva elevene kan få til på skolen og opplever det er fascinerende å se forskjellen på hva de klarer på skolen og hjem:

”(...)det er jo sjeldent at de har veldig annerledes lekser enn det vi jobber med på skolen, og her på skolen har vi sjeldent arbeidsøktter som varer mer enn en halvtime og jeg ser hva de klarer å få til her [på skolen]. Og det er ganske fascinerende å se hvor stor forskjell det er på det de får til hjemme i lekse og det de får til her (...)De bruker veldig lang tid på ting som er veldig lite hensiktsmessig. For det er klart, jeg er ofte alene i klasserommet, og når vi får til ting da så skal det ikke være noe problem å få til ting hjemme heller(...)” (Jorunn)

Også noen av elevene til Bodil kan bruke mer tid på lekser enn 30 minutter. Dette er gjerne elever som strever med å komme i gang med oppgavene. Bodil beskriver det slik:

”(...)det er jo ikke til å legge under en stol at de som er flinke, de gjør unna leksene sine fortere enn de som er svake, eller strever litt mer, da. Så det er nok de [elevene som strever] som trenger lengre tid. Og de som er ukonsentrerte, og de kan jo også være flinke unger, de som er ukonsentrert. Så da går det egentlig ikke på evner, da går det på konsentrasjon.” (Bodil)

I følge Bodil kommer årsaken til at disse elevene strever med leksen trolig av at de er ukonsentrerte og føler at de har brukt opp seg selv. Ved spørsmål om hva som kjennetegner den sosiale bakgrunnen hos elever som strever med leksene, forklarer Bodil at hos en elev er det samlivsbrudd mellom foreldrene som har ført til at eleven har det vanskelig på hjemmebane. En annen elev som strever med leksene har konsentrasjonsvansker og er faglig svak. I tillegg har hun en elev som i en periode ikke gjorde leksene sine. Hos denne eleven var det samlivsbrudd som gjorde at gutten fikk en dårlig periode.

Oppsummering og drøfting av lekser knyttet til tidsbruk og mestring

Jorunn forteller hun har blandede følelser for lekser. Som det fremkom av funnene knyttet til lærerens hensikt med lekser, opplever Jorunn at lekser er viktig å gi til elevene, noe hun begrunner ut fra at elevene trenger daglige doser med lesing. På en annen side har hun som forelder erfaring med at leksene kan være en kamp. Dette utsagnet står i kontrast til beskrivelsen av kategorien ”Foreldre-barn-relasjon” fra Epstein & Van Voorhis (2001). Denne kategorien omhandler hvordan lekser kan fremme en positiv dialog mellom foreldre og barn. Til tross for dette vitner Jorunns daglige kamp med datteren om at lekser også kan medføre en negativ dialog og relasjon mellom foreldre og barn. Det er derfor nærliggende å tro at beskrivelsen fra Cooper (et al., 2006) i forbindelse med kategoriene om negative og

positive sider ved lekser, også kan være gjeldende for kategoriene til Epstein & Van Voorhis (2001); de negative sidene ved lekser kan sies å være omvendt av de positive sidene.

Jorunn forteller også om familier som lever i en travel hverdag med organiserte fritidsaktiviteter, som trolig ønsker å definere tiden sin selv. Disse utsagnene kan sees i lys av beskrivelsen Cooper (et al., 2006) gir om hvordan lekser også kan ha negative sider. I følge Cooper (et al., 2006) kan lekser føre til en metning hos elevene. Denne metningen omhandler blant annet hvordan lekser kan føre til at eleven mister tilgang på verdifull fritid eller tilgang på andre aktiviteter som samfunnet tilbyr (Cooper et al., 2006).

Jorunn opplevde det var fascinerende å se forskjellen på hva elevene klarer på skolen og hjemme. Hun begrunnet dette ut i fra at oppgavene elevene utfører på skolen har likt innhold og er like tidkrevende som oppgavene de skal gjøre hjemme i lekse. Hun forteller også at på skolen er det kun henne som voksen i klasserommet som er tilgjengelig for å hjelpe elevene med oppgavene, og at det derfor ikke kan være problematisk å gjøre oppgaver hjemme. Dersom vi ser dette utsagnet i lys av Cooper (1989) er lekser en sammensatt prosess, hvor gjennomføringen av lekser i hjemmet involverer en sammensatt interaksjon mellom mer faktorer enn noen annen del av undervisningen. Cooper (1989) nevner blant annet at individuelle elevforskjeller spiller en stor rolle, da elevene selv må velge når og hvordan de skal gjennomføre leksene sine. Vi kan også gjenkjenne i Jorunns utsagn noen individuelle elevforskjeller, blant annet forskjeller i hvor lang tid elevene bruker og hvor hensiktsmessig elevene jobber med leksene. Cooper nevner også andre faktorer som virker inn på gjennomføringen av leksene, for eksempel elevens hjemmemiljø. I følge Cooper (1989) kan også elevene ha et hjemmemiljø som enten støtter eller ikke støtter eleven i å gjøre leksene. Coopers (1989) beskrivelse av faktorer som virker inn på gjennomføringen av lekser i hjemmet, kan slik sett belyse en del av bakgrunnen til at det er en forskjell på hva Jorunns elever klarer å gjøre av oppgaver på skolen sammenlignet med leksene de gjør hjemme. I tillegg viser Rønnings (2010) funn til at enkelte elever, med lav sosioøkonomisk bakgrunn, presterer bedre på skolen, uten lekser. Dette kan også være en faktor som bidrar til at elever presterer forskjellig når det gjelder å utføre oppgaver hjemme sammenlignet med på skolen.

I følge Bodil vil elever som er ”flinke” gjøre leksene fortere enn elever som strever. At elevene er ”flinke” kan tolkes som at de er faglig sterke og høytpresterende. I følge Cooper (et al., 2006) og Rønning (2010) vil lekser kunne øke forskjeller mellom høytpresterende elever

og lavtpresterende elever. Cooper (et al., 2006) knytter dette til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, og hevder at høytpresterende elever fra familier med god inntekt og god utdanning, trolig får mer hensiktsmessig støtte fra sine foreldre i leksearbeidet, samt har tilgang på mer ressurser og studieplasser som kan legge til rette for elevens personlige læringsstil. Rønning (2010) knytter også elevenes tidsbruk på lekser opp mot elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. I følge Rønning (2010) vil elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn bruke kortere tid på leksene enn elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn.

Det som kjennetegner Bodils elever som strever med leksene er at de trolig har vansker med å konsentrere seg, er faglig svake, opplever at de har brukt opp seg selv etter endt skoledag, eller har det vanskelig på hjemmebane. Dersom vi ser dette i lys av Cooper (1989) kan vi gjenkjenne noen av faktorene som virket inn på gjennomføringen av lekser i hjemmet. Dette er blant annet individuelle elevforskjeller, med tanke på hvor konsentrert eleven er, samt hvor faglig sterk eleven er. At eleven har det vanskelig på hjemmebane grunnet samlivsbrudd kan forstås ut av Coopers (1989) beskrivelse av om eleven har et støttende hjemmemiljø for å utføre leksene i. Når det gjelder elevens mangel på konsentrasjon, er dette også en av grunnene Rønning (2010) antar kan virke inn på hvorfor noen elever bruker mer tid enn andre når det gjelder å gjennomføre leksene. Det at elevene kan ha brukt opp seg selv i løpet av skoledagen, kan tolkes til at eleven har nådd det Cooper (et al., 2006) omtaler som metning, i form av overeksponering av oppgaver. I følge Kralovec (referert i Lacina-Gifford & Gifford, s. 280, 2004) er det få voksne som hadde ønsket å komme hjem for så å fortsette arbeidsdagen med å gjøre flere oppgaver, som for eksempel å skrive essay. Kralovec (referert i Lacina-Gifford & Gifford, s. 280, 2004) argumenterer for at elevene trenger å roe ned etter endt skoledag, og forteller at mange elever er så opptatte i løpet av dagen at de er tomme for energi når de kommer hjem, noe som er i tråd med Bodils beskrivelse av hvorfor noen av hennes elever strever med leksene.

4.4 Lekser som informasjonskanal

Samtlige intervjudeltakere har erfaring med at lekser kan gi informasjon om eleven. Noen intervjudeltakere erfarer også at lekser kan gi informasjon om elevens hjemmesituasjon og familie.

Jorunn forteller at lekser gir informasjon om elevene protesterer på alt eller om de finner seg i ting. Et eksempel på dette er elever som bruker veldig lang tid på å komme i gang, og de elevene som er selvdrevne og opptatt av å gjøre pent arbeid. Ut fra leseleksen kan Jorunn få informasjon om eleven har øvd nok eller ikke, når hun hører de i lesing på skolen. Når det gjelder hvilken informasjon lekser kan gi om elevens familie forteller Jorunn at hun kan få innblikk i hvordan lekkesituasjonen er hjemme, hvilke foreldre som mener lekser er viktige og hvilke foreldre som mener lekser ikke er så viktige. Hun får også informasjon om hvilke foreldre som setter av tid til lekser, og hvilke foreldre som ikke setter av tid til lekser. Ved spørsmål om hva som kjennetegner den sosiale bakgrunnen til foreldre som ikke setter av tid til lekser forteller Jorunn at det ikke er noen spesielle kjennetegn, annet enn at de kan ha mer å holde på med og slik sett være mer hektiske enn andre foreldre.

Ved spørsmål om lekser kan gi Bodil informasjon om elevens familie, blir hun stille i noen sekunder. Hun forteller deretter at hun er usikker på om lekser kan gi henne informasjon om familien, annet enn hvilke foreldre som følger opp elevene og om eleven har fått hjelp eller ikke.

Guros erfaringer er at lekser kan gi informasjon om elevene tar skolearbeidet på alvor og om de er interessert i å gjøre sitt beste og vise hva de kan. Lekser kan også fortelle om eleven egentlig gir blaffen og gjør kun det den absolutt må gjøre. Et eksempel på dette er de gangene elevene har to valgfrie oppgaver i hjemmelekse. De elevene som Guro forventer skal gjøre begge oppgavene, gjør bare én. Også elever som trenger mer utfordring velger å gjøre én oppgave. Guro forklarer dette med at elevene trolig har det travelt på fritiden, samtidig som begge oppgavene faktisk er valgfrie, og at valgfritt er valgfritt. Hun forteller også at de elevene som velger å gjøre én av oppgavene er ofte de elevene som strever faglig, men at hun i tillegg har faglig sterke elever som er underytere. I følge Guro er disse elevene litt late og må derfor motiveres til å utfordre seg selv.

Ved spørsmål om Guro kan få informasjon om elevens familie forteller hun at skriftlige lekser ikke kan gi henne informasjon om familien. Leksene kan derimot gi henne et innblikk i hjemmesituasjonen. Et eksempel er om eleven sitter hjemme og gjør leksene med flere småsøsken som for eksempel river i stykker eller tegner på leksene. Elevene kan også gi uttrykk for at det er vanskelig å gjøre lekser hjemme grunnet for mye bråk. Lekser kan også fortelle Guro hvilke foreldre som tar leksene på alvor. Noen elever har fortalt Guro at de ikke

fikk gjort leksene fordi de var på et kjøpesenter. Guro synes ikke dette er greit, da det signaliserer at foreldrene ikke tar skolen, læreren, og skolearbeidet på alvor. For Guro handler det om hvilke signaler foreldrene sender ut til sine barn om hvor viktig skolen er, og om at de skal ta skolearbeidet på alvor både på skolen og hjemme. Guro spør seg selv hva slike holdninger gjør med barna. Hun forteller også at hun opplever det er greit dersom eleven mangler pensko til 17.mai og må på kjøpesenteret for å handle nye, men det er ikke greit at eleven forteller at de var på kjøpesenteret fremfor å gjøre leksene. I tillegg kommer det ingen unnskyldning fra foreldrene, i følge Guro. Oppsummert opplever Guro at slike familier viser feil holdninger om at de ikke tar skolen på alvor, noe Guro mener er synd for eleven det gjelder. Hun har i tillegg foreldre som tar ut eleven fra skolen på fredager. Dette er også å sende ut feil signaler, og det gir utslag på hvordan eleven har det på skolen om dagene. Ved spørsmål om Guro kan utdype sistnevnte forteller hun at det er foreldre som bestemmer over barnet sitt og at de har ansvar for barnets skolegang. Som lærere sliter de med å skape respekt for skole, lærer og skolearbeid og derfor er foreldrenes holdninger helt avgjørende. Lærere vil streve dersom foreldre signaliserer feil holdninger som ”Det ikke´så farlig, det er vi som bestemmer, dette har ikke skolen noe med”. Ved spørsmål om hva som kjennetegner den sosiale bakgrunn hos familier som viser disse holdningene forteller Guro at hun opplever det er helt tilfeldig.

Ved spørsmål om lekser kan gi informasjon intervjudeltakerne ellers ikke ville ha fått, forteller Bodil at lekser kan fange opp de elevene som ikke har skjønt det faglige de har jobbet med på skolen. I en travel skolehverdag er det vanskelig som lærer å fange opp alt selv. Den informasjonen som ikke blir fanget opp på skolen, kan lekser gi, i følge Bodil.

Lekser kan også gi overflødig informasjon. Jorunn forteller at hun ikke trenger informasjon om eleven er i opposisjon mot foreldrene sine. Dette er noe hun har erfaring fra selv, med sin datter. Utenom dette ønsker samtlige intervjudeltakere å ha mest mulig informasjon om elevene, slik at de kan forstå eleven bedre.

Guro forteller at hun ikke bruker lekser hovedsakelig for å samle inn informasjon om eleven. Lekser er først og fremst en fordykning hvor eleven kan sitte i ro og mak, som kan øke forståelsen av at ting ikke kommer av seg selv, og at man må jobbe for å oppnå resultater. Andre informasjonskanaler som har til hensikt å samle inn informasjon om eleven er for eksempel kartlegging. Intervjudeltakerne nevner også andre informasjonskanaler som

oppstartssamtalen med foreldre, observasjoner av elevens arbeidsrutiner i klasserommet, samtaler om elever på trinnteamet, og informasjon gjennom sladder.

Guro opplever at det kan være problematisk å ha mye informasjon om eleven, da noe av informasjonen blir liggende som et bakteppe uten at hun kan bruke den til noe. Hun gir et eksempel fra en som er forelder, kollega og trener i en organisert fritidsaktivitet. Denne personen møter elevene til Guro ofte, både på skole og fritid, og kan gi overflødig informasjon om elevene, for eksempel angående bråk i hjemmet eller om eleven er ute sent om kveldene. Slik informasjon kan ikke Guro bruke til noe, annet enn å se barnet på en annen måte og få en forklaring på hvorfor ting er som de er.

Hva bruker lærerne informasjonen om elevene til?

Intervjudeltakerne bruker informasjonen til å justere undervisningen, og jobbe mer på skolen med det elevene opplevde som vanskelig av leksene. Informasjonen lekser gir kan også bidra til at intervjudeltakerne danner seg et bilde av eleven.

Jorunn får for eksempel en opplevelse av hvem som er veldig pliktoppfyllende og hvem som ikke bruker så god tid med leksene. Guro erfarer at hun danner et bilde av eleven både fra informasjonen hun har om eleven i hjemmet og ut fra det hun observerer av eleven på skolen. Hun kan få et inntrykk av hvor lærevillig eleven er, hvor interessert eleven er i å lære nytt og utvikle seg. Lekser gir ikke dette bildet alene, men er utvilsomt en del av det, i følge Guro. Dersom det ikke fantes lekser ville hun forholdt seg mest til det bildet hun har av eleven i klasserommet. Bodil erfarer å danne seg et bilde av eleven gjennom lekser, hvordan eleven er på skolen og gjennom det hun vet om elevens bakgrunn. Ved å se hvordan eleven jobber på skolen samtidig som hun har informasjon om hvordan eleven jobber med lekser hjemme, kommer Bodil automatisk inn på hjemmeforholdene til eleven. Hun har blant annet en oppfatning av at flere familier er travle og har strevd med tidsklemmen:

”(...)det er mange som strever med den der tidsklemmen, da. Det har jeg opplevd, det at ”Nå er vi hjemme sent fra jobb, vi er ikke hjemme før kvart på fem, så er det middag, så er det lekser” og slikt, og så har de fritidsaktiviteter (...) så det er klart at man får jo kjennskap til at det er en del travle familier(...)” (Bodil)

Hvordan virker informasjonen inn på måten læreren sanksjonerer eleven på skolen?

Ved spørsmål om hvordan den informasjonen og det bildet de har dannet seg av eleven og eventuelt dens familie kan virke inn på måten de sanksjonerer eleven i klasserommet, forteller Bodil at informasjonen hun har om eleven ubevisst påvirker henne:

”(...)Når du vet at de [foreldrene] er veldig på, så er nok det med å påvirke på hvordan du *snakker* til ungen, og hvordan du *følger* opp ungen, så... Jeg tror nok at det påvirker oss [lærere] litt.” (Bodil)

Ved spørsmål om jeg kunne tolke dette utsagnet som at Bodil ubevisst følger opp elever med engasjerte foreldre bedre enn andre elever, svarer Bodil:

”Ja, og det trenger ikke bare å være de kjemperessurssterke, det kan på en måte være litt sånn generelt, også. Hvis de [foreldrene] er engasjert i skolen og i skolearbeidet og i det vi [lærere] gir av lekser og slikt, så er det jo...Det skjærer deg jo litt, som lærer.” (Bodil)

Når det gjelder Guro forteller hun at det bilde hun har av først og fremst eleven, men også deres foreldre, kan virke inn på måten hun sanksjonerer eleven i klasserommet:

”Vi har jo hatt foreldre her som har vært veldig tydelig uenig i ting vi gjør og som har vært veldig negative (...) hvor, selvfølgelig, eleven også da kan være preget av det, og at du da kjenner at det kan gjøre noe med relasjonen til det barnet. Men man må jo hele tiden jobbe veldig profesjonelt med det der (...) men det er lettere å legge inn en ekstra innsats til det barnet hvis du har en god relasjon til foreldrene også, hvis du kjenner at vi drar i samme retning, skole og hjem. Det er det som gagnar barnet.” (Guro)

Oppsummering og drøfting av lekser som informasjonskanal

Nedenfor viser en oversikt den informasjonen lekser kan gi intervjudeltakerne om eleven, familien og deres hjemmeforhold.

Lekser kan gi intervjudeltakerne informasjon om eleven:

- ❖ Mestrer det faglige
- ❖ Protesterer på alt eller er føyelig
- ❖ Er i opposisjon mot foreldre
- ❖ Bruker lang tid på å komme i gang med oppgaver
- ❖ Er opptatt av å gjøre pent arbeid
- ❖ Er selvdreven
- ❖ Har fått hjelp eller ikke
- ❖ Tar skolearbeidet på alvor
- ❖ Er interessert i å gjøre sitt beste og vise hva de kan
- ❖ Gir blaffen og gjør kun det den absolutt må gjøre

- ❖ Er pliktoppfyllende
- ❖ Bruker god tid med leksene eller ikke
- ❖ Er lærevillig

Lekser kan gi intervjudeltakerne informasjon om foreldrene:

- ❖ Mener lekser er viktige eller ikke
- ❖ Prioriterer lekser eller ikke
- ❖ Følger opp barna sine eller ikke
- ❖ Tar skolen, læreren, skolearbeidet og leksene på alvor eller ikke

Lekser kan gi intervjudeltakerne informasjon om familienes hjemmeforhold:

- ❖ Om eleven gjør lekser med småsøsken
- ❖ Om det er vanskelig å gjøre lekser på grunn av støy
- ❖ Om familiene er travle
- ❖ Innblikk i leksesituasjonen

En kort oppsummering av funnene ovenfor viser at intervjudeltakerne ikke bruker lekser primært for å samle informasjon om elevene, da de bruker metoder som for eksempel kartlegging til det. Til tross for dette gir lekser en god del informasjon om eleven og dens familie, som blir en del av det totale bildet de danner seg av eleven og familien. Denne informasjonen kan ubevisst virke inn på hvordan læreren behandler eleven på skolen. Bente forteller at læreren ubevisst ”skjerper” seg og dermed følger opp elever med engasjerte foreldre bedre, enn elever med foreldre som ikke er like engasjert i skolen. Guro forteller at foreldre som viser negative holdninger til skolen, vil også ha barn som er preget av disse holdningene, som igjen virker inn på hvordan relasjonen mellom læreren og eleven blir. Hun mener også det vil gagne barnet, samt være lettere å yte en bedre innsats til det barnet, dersom relasjonen mellom foreldre og skolen er god og læreren opplever at partene drar i samme retning.

Det kan være interessant å tolke disse funnene i lys av Foucaults (1999) teori, da dette perspektivet kan gi et innblikk i hvilken rolle lekser kan ha når det gjelder å disiplinere og forme individene. I følge Foucault (1999) har disiplineringen som maktform til hovedmål å gjøre kroppene føyelige, lydige, effektive og nyttige. Gjennom hierarkisk bevoktning, den normaliserende sanksjon og eksaminasjon, er disiplinens hovedoppgave å fabrikkere individer. Individet er i følge Foucault en fiksjon, og en realitet, som er produsert gjennom disiplinering (1999).

Den hierarkiske bevoktning omhandlet hvordan øvrigheten kan overvåke og synliggjøre individene kun ved hjelp av blikket. Denne metoden åpnet opp for at øvrigheten kunne samle

inn ny kunnskap om individene, uten å selv bli sett. Foucault (1999) bruker eksempler som beskriver hvordan arkitektoniske finesser la til rette for denne overvåkingen i skolen. Mitt eksempel på dette i praksis er måten møblene kan være organisert i et klasserom. Lærerens kateter er plassert slik at læreren ved ett blick enkelt kan få oversikt over alle elevene i klasserommet. I tillegg kan pultene være plassert slik at læreren enkelt kan gå imellom og avbryte eventuelle samtaler mellom elevene. Slik sett kan skolebygningen fungere som et dressurmiddel, hvor læreren kan kontrollere og bevokte elevenes atferd (Foucault, 1999).

Når det gjelder leksene, er det kanskje ikke like innlysende, som mitt eksempel ovenfor, å tenke at lekser kan ha noe med hierarkisk bevoktning å gjøre. Jeg vil derfor forsøke å belyse hvilken rolle lekser kan ha når det gjelder disiplinering og forming av individer, ved å sammenligne skolen med en fabrikk. Den hierarkiske bevoktning som har til hensikt å overvåke og synliggjøre individene ved hjelp av ett blick, ble opprettholdt av et solid kommunikasjonsnett som skulle fremme disiplineringsprosessen (Foucault, 1999). Foucault (1999) beskriver hvordan dette kommunikasjonsnett fungerte i fabrikkene, ved at ledelsens ytre kontroll av om individene fulgte reglementet, ble utbyttet med en indre kontroll som bemyndigede voktere på innsiden av fabrikkens hadde ansvaret for. De bemyndigede vokternes oppgave ble dermed å kontrollere individenes virksomhet, ferdighet, iver, oppførsel og tempo, og ikke minst deres arbeidsprosess, for deretter å rapportere til ledelsen. Foucault (1999) beskriver også hvordan denne bevoktningen kunne fungere som et økonomisk virkemiddel, da fabrikkene kunne bli økonomisk ruinert eller gå i underslag ved den minste udugelighet av individene. Dersom vi kan tenke oss til at skolen kan sammenlignes med denne fabrikk, kan lekser fungere som et dressurmiddel, som gir læreren tilgang på en indre kontroll av elevenes arbeidsprosess i hjemmet. Leksene kan på denne måten bidra til å gjøre elevene synlige. Læreren kan ikke se ved hjelp av eget blick hvordan elevens lekseprosess foregår i hjemmet, og er dermed avhengig av et solid kommunikasjonsnett som bidrar til å opprettholde bevoktningen. Slikt sett kan vi tenke oss at foreldrenes rolle er det Foucault (1999) beskriver som "bemyndigede voktere" i fabrikkeseksempelet, som har i oppgave å rapportere til ledelsen, som i dette tilfellet vil være læreren, om individenes arbeidsprosess og effektivitet.

Dersom vi ser lekser ut fra dette perspektivet, vil informasjonen læreren får gjennom leksene kunne bidra til å gjøre elevene synlige. I følge Foucault (1999) er det ved å gjøre individene synlige at de kan bli gjenstand for sanksjoner. Foucault (1999) beskrev hvordan "det indre

mikrostraffevesen”, som er å finne i institusjoner som skoler, hæren og fabrikker, har som oppgave å gjøre den minste del av individenes oppførsel tilgjengelig for straff.

Disiplinærstraffens funksjon var å redusere avvikene og dressere individene gjennom korreksjon i form av øvelse, intensivt læring og repetering til de oppnår ”forventet forbedring”, eller ”normaliseres”. Det er ikke bare elevens handlinger som korrigeres, men også hvordan eleven *er* (Foucault, 1999).

I eksamineringen, som er disiplinens kjerne, forbindes bevoktningens hierarkiske metoder med den normaliserende sanksjons metoder. Eksamineringen gjør individene synlige slik at de kan bli gjenstand for sanksjoner. Dermed fungerer den som et normaliserende blikk som stempler, klassifiserer og straffer individene, samt måler og fastslår individenes karakter, nivå og verdi. Eksamineringen gjør det mulig for læreren å samle inn kunnskap om sine elever (Foucault, 1999). Vi kan tolke funnene, om hvordan lekser bidrar til informasjon om eleven og dens familie, som et eksempel på hvordan læreren samler inn kunnskap om sine elever. Av funnene fremkommer det at læreren ubevisst får mye informasjon om eleven, foreldrene og hjemmeforholdene. Den oppsummerende listen over funnene viser informasjon om for eksempel hvordan eleven jobber med lekser, om eleven er selvdreven eller bruker lang tid på å komme i gang med leksene. Listen viser også hvordan leksene kan gi informasjon om foreldrenes holdninger til skolen. For eksempel om foreldrene prioriterte lekser eller ikke, og om de signaliserte ovenfor sine barn at skole, lærer og skolearbeid er viktig. Ser vi dette i lys av Foucaults (1999) teori om disiplinering av individene gjennom teknikker som eksaminering, vil informasjonen leksene gir kunne bidra til å gjøre eleven og dens familie synlige, og på denne måten til gjenstand for sanksjonering og normalisering. Mer presist vil leksene kunne gi læreren kunnskap om hvordan læreren oppfatter at eleven *er*, samt danne et grunnlag for en mer generell viten, for å kunne fastsette normer og gjøre sammenligninger av elevene. Slik kan læreren bruke kunnskapen om eleven og plassere eleven ut fra et gjennomsnitt om hva læreren oppfatter er ”det normale”. Ingen av intervjudeltakerne uttrykte eksplisitt at leksenes hensikt var å innsamle informasjon og bruke informasjonen på denne måten, noe som kan indikere at slike prosesser, hvor man danner seg oppfatninger av hva som er normalt, foregår ubevisst. Til tross for dette beskriver intervjudeltakerne hva de opplever som ” greit ” og ” ikke greit ” når det gjelder hvilke holdninger foreldrene viser ovenfor skolen, læreren og leksene, noe som indikerer at informasjonen leksene gir kan danne et grunnlag for utviklingen av lærernes oppfattelse av hva som er ” normalt ”. Ser vi dette i lys av Foucault (1999) vil lærerens oppfattelse av hva som er normalt virke inn på hvordan læreren

sanksjonerer og korrigerer elevene, med hensikt å normalisere de. Guro fortalte et eksempel på en sanksjon i klasserommet da hun opplevde at foreldrene var kritiske, uenige og negative til skolen, noe som ubevisst virket inn på hennes relasjon til eleven, og motsatt; hos de foreldrene hun hadde en god relasjon til, var det lettere å ”legge inn en ekstra innsats” som ville gagne eleven. På denne måten kan lekser gjennom Foucaults (1999) teori om disiplin fungere som et dressurmiddel som bidrar til å forme effektive og nyttige individer.

Av funnene kom det også frem at den informasjonen som blant annet leksene kunne gi læreren om eleven, ubevisst virket inn på hvordan læreren behandlet eleven i klasserommet. Bodil forklarte at hun ”skjerpet” seg som lærer og fulgte opp elever med skoleengasjerte foreldre bedre, sammenlignet med elever som ikke hadde engasjerte foreldre. Ut fra teorien til Foucault (1999) kan vi tolke dette som et eksempel på hvordan disiplinen opprettholdes ved hjelp av den hierarkiske bevokningens solide kommunikasjonsnett. Foreldrenes engasjement til skolen og oppfølging av sitt barn, signaliserer på denne måten en forventning til læreren om at også læreren skal være engasjert i skolen og oppfølgingen av elevene. Disse forventningene kan slik sett fungere som en gjensidig, uavbrutt og hierarkisk bevokning som bidrar til å opprettholde disiplineringen av individene.

5.0 Avsluttende kommentar og konklusjon

Målet med denne studien var å få en bedre forståelse av hvilken hensikt lærere mener lekser kan ha gjennom å studere problemstillingen: *”Hvilken hensikt kan lekser i barneskolen ha, sett fra lærerens perspektiv? Og hvilken informasjon kan leksene gi?”*. Dette ble undersøkt gjennom en kvalitativ forskningsmetode med semistrukturerte intervju av tre barneskolelærere fra tre forskjellige skoler, alle som lærere på småtrinnet.

Funnene om hvilken hensikt lærere mener lekser kan ha, viser at lekser sjeldent har én hensikt. Lærerne i denne studien bruker lekser for å hovedsakelig repetere og forsterke allerede innlært stoff, samt for at elevene skal kunne få mengdetrening og øvelse i å utvikle spesifikke ferdigheter, som for eksempel lesing, skriving og regning. En sentral del av lærernes hensikt med lekser var også å fremme samarbeidet mellom skole og hjem. Funnene indikerer også at lærerne bruker lekser som faglig fordypning og for å utvikle gode arbeidsvaner. I tillegg brukte lærerne lekser for å gjøre det de ikke rakk å gjøre i skoletiden,

for eksempel knyttet til lesing og mengdetrening. Av funnene fremkom det også at lekser kan medføre noen negative sider. Dette omhandlet blant annet hvordan en av lærerne erfarte lekser som en daglig kamp, samt hvordan en rekke faktorer kan virke inn på gjennomføringen av leksene.

Når det gjelder funnene fra lekser som informasjonskanal, fremkom det at lekser kan gi læreren informasjon om eleven, foreldrene, samt et innblikk i hjemmeforholdene. For eksempel om eleven er selvdreven eller bruker lang tid på å komme i gang med oppgavene, hvilke holdninger foreldrene har til skolen, eller om hjemmesituasjonen er preget av uro eller lite tid. Disse funnene forsøkte jeg å se i lys av Foucaults (1999) teori om disiplin. Det er imidlertid gjort få studier på dette området, som er meg bekjent. Veien videre kunne derfor vært å utforske lekser nærmere i lys av Foucaults (1999) teori. I tillegg, som nevnt innledningsvis under ”tidligere forskning”, er lekser et komplekst tema som mange tidligere empiriske studier ikke har lyktes i å fremstille kompleksiteten av (Valdermo, 2014). Dette gjelder også for denne oppgaven. Underveis i prosessen har det imidlertid dukket opp flere problemstillinger jeg mener kunne vært relevant å undersøke nærmere. Dette blant annet hvilke elever som har utbytte av lekser knyttet opp til en bredere forståelse av elevenes bakgrunn, som omfavner sosiale, kulturelle og økonomiske kapitaler. Andre problemstillinger kunne omhandlet betydningen av foreldrenes involvering i leksene, eller å undersøke hvilke faktorer som virker inn på gjennomføringen av lekser i hjemmet. Hvilken rolle lekser har hatt i skolens styringsdokument opp gjennom årene, eller hvordan lekser har utviklet seg gjennom flere generasjoner kunne også vært relevante vinklinger. Jeg mener det også kunne vært veldig interessant å undersøke hvilke erfaringer leksefrie skoler har, spesielt med tanke på alternative måter de tar i bruk for å kompensere for leksene, for eksempel med fokus på hvordan de styrker samarbeidet mellom skole og hjem.

Litteraturliste

Bakken, A. (2017). Ungdata. Nasjonale resultater 2017, NOVA Rapport 10/17. Oslo: NOVA

Bernard, H. R. & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing Qualitative Data- Systematic Approaches*. Unites States of America: SAGE Publications, Inc.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metoder – En grundbok*. Latvia: Hans Reizels Forlag.

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

Cooper, H. (1989). *Homework*. New York, NY, US: Longman. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/PsycBOOKS/toc/11578>

Cooper, H., Robinson, J. C. and Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/3700582>

Den danske ordbog. (2018). Hentet 03.05.2017
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=lektie&tab=rel>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Det norske akademis ordbok. (2017). Hentet 03.05.2017 fra https://www.naob.no/ordbok/lekse_1

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of

achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), s.467-482. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1037/a0018453>

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). *More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework*. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193. DOI: 10.1207/S15326985EP3603_4

Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative Methods in Social Research*. USA: The McGraw-Hill Companies.

Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Grankvist, R. (2000). *Utsyn over norsk skole- Norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hansen, A. V. (2009). *Lektier i den danske folkeskole*. Masteroppgave. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Hoas, K.C. (2011). Dropp leksene med loven i hånd. *Aftenposten*. Hentet 11. 02. 2018 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/8BQoA/--Dropp-leksene-med-loven-i-hand>

Hummelvoll, J-K. , Andvig, E. & Lyberg, A. (Red.). (2010). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE publications: Los Angeles, London, Singapore, New Delhi.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lacina-Gifford, L. J. & Gifford, R. B. (2004). Putting an end to the battle over homework. *Education*. 2004, Vol.125(2), p.279-281. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=a9e8aff8-4249-4911-bc6b-13ed4050a549%40sessionmgr4010&bdata=JnNpdGU9ZW9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=507953565&db=eue>

Landstad, T. (2007). Lekser øker forskjellene. *Avisa Nordland*. Hentet 03.02.2017 fra <https://www.an.no/nyheter/lekser-oket-forskjellene/s/1-33-3162084>

Lee, J. F., & Pruitt, K. W. (1979). Homework assignments: Class games or teaching tools? *Clearing House*, vol. 53, s. 31-35. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/pdf/30185241.pdf?refreqid=excelsior:d5f4104210b20cf6c0cfbef0cf7fec5b>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier- Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M-B. & Jacobsen D-I. (2014). *Læreren med forskerblikk- Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Rønning, M. (2010) *Homework and pupil achievement in Norway*. Rapport, Statistisk sentralbyrå. Hentet fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201001/rapp_201001.pdf

Rønning, M. (2008). *Who benefits from homework assignments?* Rapport, Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/180393/dp566.pdf?sequence=1>

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet- Fra vitenskap til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Sharp, C. , Keys, W. & Benefield, P. (2001). *Homework. A review of recent research*. England: The National Foundation for Educational Research. Hentet fra <https://www.nfer.ac.uk/publications/HWK01/HWK01.pdf>

Svenska akademies ordböcker. (1942). Hentet 03.02.2017 fra https://svenska.se/saob/?id=L_1757-0059.R90P&pz=7

Svenska akademies ordlista. (2015). Hentet 03.02.2017 fra <https://svenska.se/saol/?id=1814612&pz=7>

Svensk ordbok. (2009). Hentet 03.02.2017 fra <https://svenska.se/so/?id=31588&pz=7>

Sørngård, M. A. (2015). *Lekser og matematikk- Et diskursivt felt*. Masteroppgave. Høgskolen i Bergen. Hentet 01. mai 2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482250/Masterthesis_Sorngard.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Thorhallsdottir, D. (2018). Slutt med lekser, nå! *Nettavisen*. Hentet 01.mai 2018 fra <https://www.nettavisen.no/meninger/friskemeninger/slutt-med-lekser-na/3423436547.html>

Tranøy, K.E. & Tjønneland, E. (2018). Analyse. I *Store norske leksikon*. Hentet 23.02.18 fra <https://snl.no/analyse>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Lekser*. Hentet 03.02.2017 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Leksehjelp/Adgang-til-bruk-av-lekser/>

Valdermo, O. H. (2014). Lekser i TIMSS og i norsk skole. I *Bedre skole*. Nr. 2, 2014.

Valdermo, O. H. (2016). Leksedebatten og utfordringene. I *Bedre skole*. Nr. 1, 2016.

Wall, P. & Karlefjård, A. (2016). Om å forby lekser. I *Bedre skole*. Nr. 1, 2016.

Wall, P. & Karlefjård, A. (2016). Lekser- en forskningsoversikt. I *Bedre skole*. Nr.1, 2016.

Wikipedia. (2018). *Lekser*. Hentet 01.mai 2018 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Lekser>

Øverås, A. , Erichsen, A.E. & Due, J. (1952). *Trondheim katedralskoles historie. 1152-1952.*
Trondheim: F. Bruns bokhandels forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Informasjon før intervjuet starter:

- Tema - Lekser i barneskolen, Mastergradsoppgave ved NTNU
- Lengde på intervjuet – ca 1,5-2 timer.
- Intervjuet er tredelt i A, B og C.
- Anonym, fiktivt navn
- Lydopptak på diktafon (dersom intervjudeltaker samtykker)
- Retten til å avslutte intervjuet når intervjudeltakeren selv vil, uten uheldige konsekvenser for vedkommende.
- Etter avsluttet intervju er det åpent for spørsmål eller andre innspill intervjudeltakeren har i forbindelse med tema.

A) Om deg

- Alder?
- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Hvor er du fra? Hvor vokste du opp?
- Kan du fortelle litt om familien din også? Den du har vokst opp med som barn? Søskene?
- Hvilken utdanning har foreldrene dine? Jobb? Interesser?
- Kan du beskrive nabolaget du bodde i?

Da du var elev..

- Hvor gammel var du da du begynte på barneskolen som elev selv?
- Hvordan opplevde du lekser som elev?
- Hvordan var leksepraksisen den gang?
- Hvor lange skoledager hadde du?
- Hva gjorde du på fritiden? Opplevde du å ha tid til å gjøre det du ville gjøre?
- Fikk du hjelp fra dine foreldre med leksene?

- Hvilke følelser får du når du tenker på lekser? Kan du utdype det?
 - Har du noen gang opplevd skam grunnet lekser?
 - Har du opplevd at læreren anerkjente deg grunnet leksene?
 - Tror du lekser i dag kan frembringe disse følelsene hos elevene? Evt. Kan du utdype det?

B) Over til deg som lærer..

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hva er bakgrunnen for at du ønsket å bli lærer?

- Hva anser du er din hovedoppgave som lærer? Hvordan ble dette din hovedoppgave? (lært på skolen, erfart selv, en blanding?)

- Kan du fortelle litt om elevgruppen/klassen din?
 - Hvordan er fordelingen av jenter og gutter i klassen din?
 - Hvilken alder har elevene? / hvilket trinn?
 - Vet du noe om hvilken sosial bakgrunn elevene har? For eksempel om de kommer fra ressurssterke familier eller ikke? Hvordan er spredningen i klassen knyttet til dette? Hva legger du i ressurssterk (penger? Antall bøker i hjemmet? Utdannelsesnivå? og mye, mye mer) ? Familiestrukturen? (For eksempel om noen foreldre er skilt eller om elevene bor hjemme hos mor og far? Størrelsen på familien?) Kan du utdype dette? Eller komme med eksempler (Har du eksempler på elever du oppfatter som ressurssterke? Og motsatt?) ? (forsøk å få et innblikk i hvordan læreren oppfatter sosial bakgrunn) Vet du noe om hva foreldrene jobber med? / hva vet du om foreldrene? Hvordan fikk du vite dette om foreldrene?
 - Går noen av elevene dine på kulturskole?
 - Hvilke elever er det som går på dette? Hva kjennetegner den sosiale bakgrunnen til disse elevene/foreldrene?
 - Hvilke elever opplever du er mest føyelige/lydige/lett å lede?
 - Hvilke elever opplever du er mest lærevillige?

- Kan du beskrive din leksepraksis?:
 - Hvilke fag underviser du i?
 - Hvilke fag gir du lekser i?
 - Hva vektlegger du under utarbeidingen av lekser for elevene dine?
 - Hvordan tilrettelegger du lekser for elevene?
 - Hva slags lekser gir du elevene dine i disse fagene? (type lekser)
 - Kan du beskrive hvilken plass leksene har i løpet av en dag/uke på skolen?
 - Hvor mye tid bruker du på lekser i løpet av en arbeidsdag/uke? Ta gjerne utgangspunkt i denne uken.
 - Hvor mye tid bruker elevene dine på lekser? Hvilke elever bruker mye/lite tid?
 - Kan du beskrive hva du gjør med elevenes lekser etter elevene har gjort de?
 - Hva bruker du elevenes lekser til?

- Hvilken informasjon gir leksene deg om elevene? / hva kan leksene fortelle deg om eleven? Hva kan leksene fortelle deg om elevens familie?
 - Kan du utdype det med eksempler?
 - Hvilke elever mestrer leksene? Vet du hvor mye hjelp elevene får med leksene hjemme? (hvordan kan vi egentlig vite om det er foreldrene eller elevene som gjør mesteparten av leksene?)
 - Hvilke elever er det som gjentagende ikke gjør leksene sine? Hvordan responderer foreldrene på beskjeden om at eleven ikke gjør leksene sine? Hva kjennetegner den sosiale bakgrunnen til disse foreldrene?
 - Gir lekser informasjon om eleven som du ellers ikke ville fått? Evnt. kan du utdype det, eksempler?
 - Får du kjennskap til noe om eleven og dens familie du helst ville ha unnvært?
 - På en skala fra 0-10, hvor 0 er *ikke viktig* og 10 er *svært viktig*, hvor viktig mener du lekser er i forbindelse med å samle inn informasjon om eleven? Kan du utdype det?

- Finnes det andre metoder for å samle inn informasjon om elevene på?
- Hvilke kanaler bruker du for å få informasjon om eleven? (for eksempel gjennom sladder på lærerværelset, gjennom elevens oppførsel?)
- Hva bruker du denne informasjonen til? Altså informasjonen leksene gir om eleven/dens familie. Eksempler? For å legge opp undervisningen? Korrigere?
 - Hvilken effekt har denne informasjonen på din sanksjonering (belønning og straff) i praksis? Hva legger du i begrepet sanksjoner? (Hvordan virker den informasjonen/ det bildet du har av dine elever inn på måten du sanksjonerer?)
- Sanksjonering: Gir du tilbakemeldinger til elevene i forbindelse med leksene? I så fall, hvilke tilbakemeldinger får elevene på leksene sine? I hvilke fag? Hvilke sanksjoner får elevene som ikke har gjort lekse si? Hvilke sanksjoner får elever som gjør lekse si?
- Eksaminering: Gir du elevene prøver, utenom de som er obligatoriske? I så fall, i hvilke fag? Hvor ofte? Hvilke typer prøver? Hvilken hensikt mener du prøvene har? Hva bruker du resultatene til?
- Hvordan er samarbeidet mellom skolen og hjemmet knyttet til lekser?
 - Hva legger du i et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet knyttet til lekser?
 - Hva kjennetegner den sosiale bakgrunnen blant de foreldre som du opplever samarbeider godt med skolen knyttet til leksene? Hva kjennetegner det motsatte?

C) Avslutningsvis..

- Hvilken hensikt mener du lekser har?
- Noen skoler i Norge, for eksempel Digermulen skole i Lofoten, er leksefrie. Hvilke tanker har du om det?
- Forskning viser at lekser har en positiv innvirkning på elevenes skoleprestasjoner for de elevene som kommer fra ressurssterke familier, men ikke for de som kommer fra ressursvake familier. Hva tenker du om det?
- De siste årene har det vært debattert om elevene skal ha lekser eller ikke. Hva er din mening om dette?
- Det var alle spørsmålene for denne gang. Har du noe mer du ønsker å fortelle?
- Kan jeg sende deg en epost dersom det skulle dukke opp viktige oppklarings- eller oppfølgingsspørsmål?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Lekser i barneskolen”

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er en mastergradsstudie i spesialpedagogikk ved NTNU Dragvoll og omhandler temaet lekser i barneskolen. Formålet med prosjektet er å få frem kontaktlæreres erfaringer med hjemmelekser, og hvordan de bruker lekser. Det er også en hensikt å belyse hvilken informasjon leksene kan gi læreren om eleven og dens familie, samt hva denne informasjonen brukes til. Den overordnede problemstillingen for prosjektet er ” *Gir lekser de sosialt og kulturelt sett svakeste elevgruppene en bedre mulighet til å klare seg, eller bidrar de til sosiale avstander mellom elevgruppene?* ”.

Du er invitert til å delta i denne studien på bakgrunn av at du er kontaktlærer og dermed kjenner dine elever godt, samt har fulgt disse over flere år i skolen. Du er også utvalgt med tanke på dine erfaringer knyttet til lekser, både som lærer og tidligere elev selv. På grunnlag av dette ønsker jeg å invitere deg til å delta i denne studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Når det gjelder hovedtrekkene i denne studien, vil datainnsamlingen foregå gjennom et delvisstrukturert intervju. Det innebærer at intervjueren på forhånd har forberedt noen spørsmål, samtidig som det gis rom for at intervjudeltakeren kan fortelle det vedkommende har på hjertet knyttet til studiens tema. Opplysningene som innhentes gjennom intervjuet vil hovedsakelig omhandle intervjudeltakerens erfaringer med og meninger om lekser. Dersom intervjudeltaker samtykker vil intervjueren bruke lydopptak under samtalen, som støtte til transkribering og rekonstruering av intervjuet i ettertid. Opptaket vil gjennomføres på en sikker enhet (diktafon), som blir oppbevart på en sikker måte, og vil bli slettet umiddelbart etter transkripsjon. Transkripsjonen gjennomføres så raskt som mulig etter intervjuet. Deltakelse i denne studien vil altså innebære å delta i dette intervjuet. Siden lekser er et omfattende tema, kan det også være behov for at intervjueren kontakter deg i ettertid av intervjuet over epost, dersom det skulle dukke opp viktige oppfølgingsspørsmål eller oppklarende spørsmål. Dette kun med din tillatelse.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun intervjueren og veilederen som vil ha tilgang til personopplysningene. Personopplysningene vil oppbevares på opptak inne på diktafonen, men vil i etterkant av intervjuet bli slettet etter transkripsjon. Ved transkribering vil deltakerne få tildelt fiktive navn, slik at de blir anonyme og ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjon i ettertid.

Prosjektet avsluttes 1.november 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å være intervjudeltaker eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student/intervjuer Marit Sellesbakk Almaas på epost: marit_sellesbakk_almaas@hotmail.com eller tlf: [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



Bent Olsen
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 10.03.2017

Vår ref: 52584 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52584	<i>Lekser i barneskolen: Gir lekser de sosialt og kulturelt sett svakeste elevgruppene en bedre mulighet til å klare seg, eller Bidrar de til reproduksjon av større sosiale avstander mellom elevgruppene?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Bent Olsen
Student	Marit Sellesbakk Almaas

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.