

Aleksander Rønningen

En diskursanalyse av debatten om hjemmelekser

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

Veileder: Heidun Oldervik

Juni 2020

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å belyse hva leksedebatten handler om, og hvilke syn på lekser som kommer til uttrykk i debatten. Oppgaven bygger på diskursanalytisk tilnærming, og dette legger noen premisser for studien. Det tekstanalytiske materialet i studien er generert fra artikler som har vært publisert i media om hjemmelekser, og en debatt i Trondheim bystyret om temaet.

I løpet av diskursanalysen har jeg identifisert fem representasjoner. Slik jeg ser det trer disse frem som de mest sentrale pakkene med virkeligheter i leksediskursen. Disse representasjonene tegner opp et bilde om hva debatten om hjemmelekser handler om. Jeg har i drøftingen belyst de fem representasjonene opp mot eksisterende forskning og teori, for å kunne si noe mer om hva leksedebatten handler om, og hvilke syn som ligger til grunn for den. I drøftingen drar jeg en linje mellom denne studiens leksediskurs, og den amerikanske. Videre peker jeg på hvordan debatten om hjemmelekser virker til å skille seg fra debatten om skolens innhold og oppgaver. Det kan virke som at hegemoniet som har vært innenfor det utdanningspolitiske feltet i Norge, ikke er like entydig i denne studienes leksediskurs.

Abstract

The purpose of this study has been contribute to elucidate the debate on homework. My thesis is based on a discourse analytic approach and this provides some premises for the study. The text analytic material in the study is generated from articles that have been published in the media about homework and a transcribed debate by the Trondheim City Council on the topic.

In the discourse analysis I found five different representations. As I see it, these emerge as the most central realities in the homework discourse. These representations paint a picture of what the homework debate is all about. In the discussion, I have contributed to elucidated the five representations against existing research and theory in order to be able to say something more about what the Homework debate is about and what views form the basis for it. In the discussion, I show connections to the American discourse.

Furthermore, I point out how the debate on homework seems to differ from the debate regarding the content within schools and their tasks. Opposed to the educational policy field in Norway, where the hegemony has been strong, the homework discourse is not as clear-cut.

Forord

Dette har vært et annerledes semester på så mange måter. Den 12. mars stengte NTNU campus på grunn av coronaviruset. Det som skulle bli et semester med skriving og sosialt samvær og innlagte pauser med rekreasjon i Estenstadmarka, ble ikke helt som planlagt.

Jeg må likevel benytte anledningen til å takke gjengen på idrettssenteret for fine samtaler rundt «hybelkjøkkenet» i gangen og rundt lunsjbordet (alltid lunsj kl.12) før pandemien satte en stopper for det. En spesielt takk til Marthe og Vebjørn som jeg delte lesesal-«kontoret» med det første semesteret på studiet, og ikke minst en stor takk til «guttakrutt» Elias og Jarand for all adspredelse i løpet av studietiden.

Kjære Heidun, takk for at du har tatt deg tid til å lytte, gi råd og være en støtte i en prosess som til tider har vært veldig strevsom, uoversiktlig og stressende. Ditt behagelige vesen og stødige veiledning har vært kjærkommen.

Til slutt må jeg takke min samboer Morten for at du har vært ekstra forståelsesfull dette semesteret. Jeg har satt stor pris på at du har orket å lese korrektur på oppgaven min innimellom forberedelse av undervisningsopplegg og retting av norskstiler. Det har hjulpet meg masse. En stor takk for at du, er du!

Trondheim, våren 2020, Aleksander Rønningen.

Innhold

1	Introduksjon	12
1.1	Innledning	12
1.2	Oppgavens vitenskapssyn	13
2	Studiens kontekst	14
2.1	Skolens historiske endringer	14
2.2	En utvidelse av skolen	18
2.3	Lekseprosjektet i Trondheim kommunen	18
2.4	Tidligere forskning på lekser	20
2.5	Historiske svingninger i synet på lekser i samfunnet	23
3	Diskursanalyse som teori og metode	26
3.1	Den tekstanalytiske tilnærmingen til diskursanalyse	26
3.2	Diskursbegrepet	26
3.2.1	Politikkens språk og uttrykk	27
3.3	Diskursanalyse og diskursteori	28
3.4	Presentasjon av studienes empiri	29
3.5	Neumanns modell	32
3.6	Stegene i Neumanns diskursanalyse	32
3.6.1	Kulturell kompetanse	32
3.6.2	Valg og avgrensning	33
3.6.3	Identifikasjon av diskursens representasjoner	34
3.6.4	Diskursens lagdeling	36
3.6.5	Diskursens materialitet	36
3.7	Validitet, reliabilitet og forskerrollen	36
4	Funn fra analysen	39
4.1	Lekser er viktig for elevenes læringsutbytte	39
4.2	Lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner	40
4.3	Lekser reproducerer sosial ulikhet	41
4.4	Elevenes motivasjon må vektlegges	42
4.5	Lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i	43
4.6	De identifiserte representasjonen	44
5	Kapittel 5. Drøfting	45
5.1	Oppsummering	50
6	Litteraturliste	52

1 Introduksjon

1.1 Innledning

Jeg har i denne oppgaven tatt for meg temaet hjemmelekser. Det er et tema som de fleste av oss har et forhold til, og med det også et tema som mange har en mening om, jamfør ulike oppslag i media. Harris Cooper definerer hjemmelekser på følgende måte: «Hjemmelekser er de oppgavene elevene får i oppgave av læreren å gjøre hjemme» (Cooper, referert i Cooper, Robinson, Patall, 2006, s.1). Dette er den bærende definisjonen av lekser i denne oppgaven. Til tross for at det i USA er bedrevet forskning på hjemmelekser i over 70 år, er det fortsatt stor uenighet i forskningsmiljøet om verdien og betydningen av hjemmelekser (Bas, Sentürk & Cigerci, 2017; Cooper et al. 2006; Myrup Jensen, Skou Arendt & Pohl Nielsen, 2018; Wall & Karlefard, 2016; Westlund, 2004, 2007). Dette handler om flere ting, men en del av konflikten handler om hva som skal vektlegges i spørsmålet om betydningen av hjemmelekser (Wall & Karlefjård, 2016). Den svenske forskeren Ingrid Westerlund (2007) har blant annet vært kritisk til at at mye av forskningen på lekser har vært kvantitativt rettet, og at det har vært lite fokus på elevenes opplevelser og tanker om lekser. Hun er sammen med Kohn, to av de lekseforskerne som sier nei til at de yngste elevene bør få lekser (Wall & Karlefjård, 2016). På den andre siden har vi forskere som Harris Cooper, som er positiv til lekser så lenge de gis på riktig måte (Wall & Karlefjård, 2016). Han er en av lekseforskerne som har studert temaet kvantitativt, gjennom blant annet å gjennomføre flere metastudier (se for eksempel Cooper et al, 2006). Ettersom temaet hjemmelekser kan studeres på mange ulike måter, med ulike inngangsvinkler og perspektiver, har et stort spørsmål for meg derfor vært hvordan jeg skal gripe an hjemmeleksetematikken. Jeg har verken valgt å benytte meg av en kvantitativ spørreundersøkelse for å undersøke en eventuell effekt av lekser, eller kvalitative intervjuer hvor jeg vil kunne gått i dybden for å undersøke den subjektive meningen til lærere, foreldre, eller elever om temaet lekser. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av en tekstanalytisk metode, nærmere bestemt diskursanalyse. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å fange opp holdninger og meningene om temaet lekser som kommuniseres i det offentlige ordskiftet, både bevisst og ubevisst, og som er med på å forme oss, og hvordan vi ser på temaet hjemmelekser.

Jeg har sett på uttalelser til folkevalgte politikere i Trondheim bystyre om hjemmelekser gjennom transkribering av en debatt som har blitt avholdt om temaet. Videre har jeg studert det offentlige ordskiftet knyttet til innføringen av prøveprosjektet med leksefri skole i Trondheim. Dette har jeg gjort ved å analysere artiklene som har stått på trykk om temaet i media. Bakgrunnen for at jeg ønsket å undersøke politikerne sine uttalelser om hjemmelekser i media, er at de er aktører som kan ha makt i utformingen av den lokale utdanningspolitikken, og dermed også skolepolitikken lokalt generelt, og leksepolitikken lokalt spesielt. Deres meninger og holdninger til lekser kan derfor ha stor betydning. Ettersom de fleste lokalpolitikere representerer nasjonale partier, er det grunn til å anta at deres meninger om hjemmelekser også kan være overførbare til hva partiene nasjonalt mener om dette. Ettersom lekseforskningen er så tvetydig, og uenighetene så store om betydningen av lekser, er det grunn til å anta at meninger og

de uttrykte holdningene til de som skal bestemmer har stor betydning. Cooper (2006) har tidligere påpekt utfordringen ved at man «plukker» forskningen som passer seg og sitt syn best, og ser bort fra den forskningen man er uenig i. Dette sier derfor noe om at det er interessant å se på hvilke diskurser som eksisterer blant politikerne, og i media. Da jeg bestemte meg for å undersøke det offentlige ordskiftet til akkurat Trondheim, var det hovedsakelig av to grunner. Den første er at Trondheim kommune har et prøveprosjekt om leksefrie skoler gående, og at temaet dermed har skapt debatt i media i denne byen. Trondheim blir på denne måten slagmarka, eller arenaen, for å undersøke hva leksedebatten handler om. Den andre grunnen var at jeg ser det som en fordel å avgrense søket mitt. Jeg kommer tilbake til hvordan jeg systematiserte arbeidet med tekstmaterialet mitt i avsnittet som blir omtalt som empiri. Jeg vil nå presentere oppgavens problemstilling:

Oppgavens todelte problemstilling er:

Hva handler leksedebatten om i det offentlige ordskiftet?

Hvilke syn på lekser kommer til uttrykk i denne debatten?

1.2 Oppgavens vitenskapssyn

I dette avsnittet redegjør jeg for hvilke briller verden blir sett på, og forstått med, i denne oppgaven. Oppgaven min bygger på diskursanalytisk tilnærming, og dette legger noen premisser for studien. Som Jørgensen og Phillips (1999) påpeker det, så er ikke dette bare en metode for å analysere data. Det er en «hel pakke» som bygger på at man aksepterer noen felles filosofiske forutsetninger som ligger til grunnen for arbeidet med oppgaven, og at teori og metode ikke er løst revet fra hverandre, men koblet sammen (Jørgensen & Phillips, 1999). I diskursanalyse er man ikke ute etter å finne allmenne årsakssammenhenger som bygger på standardiserte datamateriale (Bratberg, 2017). I diskursanalyse er det et fortolkende utgangspunkt som gjelder, tolkning av aktører, deres ideer og intensjoner (Bratberg, 2017). Dette bygger på en tro om et behov for innsikt gjennom tolkning skriver Bratberg (2017). Det betyr også at forskeren selv har en aktiv rolle i det arbeidet som gjøres (Bratberg, 2017). Neumann (2001) hevder derfor at det viktig at forskeren kjenner godt til det området som skal studeres. Neumann omtaler det å kjenne godt til et område, som forskerens kulturelle kompetanse. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

Jeg vil i det neste kapittelet ta for meg oppgavens kontekst. Dette innebærer at jeg vil redegjøre for skolens og dens endring, da jeg opplever dette som et bakteppe for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Deretter redegjør jeg for leseprosjektet i Trondheim kommune, etterfulgt av en redegjørelse av tidligere forskning på hjemmelekser og de historiske svingningene som vi har sett i samfunnet når det kommer til holdninger til hjemmelekser.

2 Studiens kontekst

2.1 Skolens historiske endringer

Tidligere statsminister Johan Sverdrup tok på et tidlig tidspunkt til orde for et skolesystem som skulle gi muligheter for en klassereise for den enkelte (Volckmar, 2016d).

Han skal ha sagt følgende om dette et barn, der gaar ind i en folkeskole, har utsigt til at kunne, uden tidsspildende afbrydelser eller afvigelser fra den bane, hvorpaa det engang er slaaet ind, stige videre op gennem de forskjellige undervisningstrinn, der afsluttes med Universitet og Høiskoler særskilte fagkretser (Sverdrup referert av Dokka, i Volckmar, 2016d).

Disse tankene er en av pilarene som det norske skolesystemet bygger på, og som skiftende politikere og politiske partier til ulike tider og i ulik grad har bygd videre på (Volckmar, 2016d).

Mangeårig professor i pedagogikk Gunn Imsen (2005) er opptatt av at skolen og dens utvikling ikke må forstås som noe som skjer i et vakuum. Den påvirkes av flere samfunnsforhold, blant annet rådende ideologier og historiske tradisjoner (Helgevold, 2012). Imsen (2005) forklarer dette samspillet gjennom Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell. Skolen er et mikrosystem som påvirkes av de andre systemene som er rundt skolen. Det vil si at endringene som skjer i et system vil påvirke de andre systemene, enten det er intensjonen eller ikke (Imsen, 2005). I dette avsnittet ønsker jeg å redegjøre for de samfunnsmessige forholdene som jeg mener er relevant å ha med som et bakteppe for å svare på oppgavens problemstilling på en god måte. Med utgangspunkt i at skolen og dens endring ikke må forstås i et vakuum, er det både relevant og interessant å få et innblikk i den historiske linjen som vi kan dra i skoleutviklingen. Imsen og Volckmar (2013) skriver at på slutten av 70-tallet og starten av 80-tallet begynte det å vokse frem en kritikk mot hvordan velferdsstaten i Norge ble driftet, og at denne måtte endres for å møte en ny tid. Drivkraften bak dette var ifølge de to professorene forankret i nyliberale ideer og holdninger (Imsen & Volckmar, 2013). Eliassen og Oldervik (2020) forklarer drivkraften i de nyliberale ideene på følgende måte

Nyliberalismens ideal om skole drevet fra bunnen av, hvor konkurranse skulle utnyttes som en viktig drivkraft i læring og undervisning, og barna skulle «ta ansvar for egen læring», fikk traust sosialdemokratisk styringsmodeller til å fremstå som topptunge, ineffektive og gammeldage (Eliassen & Oldervik, 2020., s.27)

Dette resulterte til i at det i 1991 kom et nytt prinsipp for styring i utdanningssektoren som innebar at styring skulle skje gjennom mål fremfor regulering (Imsen & Volckmar, 2013; Eliassen & Oldervik, 2020). Dette skulle møte kritikken om at offentlig sektor var byråkratisk og ineffektiv (Imsen & Volckmar, 2013; Eliassen & Oldervik, 2020). Selv om offentlig sektor begynte å influeres av ideer og holdninger fra nyliberalismen, var det først på 2000 tallet at ideen om målstyring fikk rotfeste i den norske skolen (Imsen & Volckmar, 2013). Selv om læreplanen som kom i 1997 (omtalt som L97) var detaljert og fokusert på det elevene skulle gjennom innenfor de ulike områdene, inneholdt den ikke kompetansemål for opplæringen. Dette kom først inn i læreplanverket som kom i 2006

(omtalt som LK06) (Imsen & Volckmar, 2013). Jeg kommer tilbake til LK06 etter hvert. Året etter at L97 ble lansert, kom det en ny opplæringslov som ifølge Imsen og Volckmar (2013) tydelig hadde et større fokus på enkeltindividene, og de individuelle rettighetene. Dette fokuset på rettigheter på denne tiden gjaldt ikke bare for skolesystemet, men også for velferdsstaten generelt (Imsen & Volckmar, 2013). De ideene som lå bak de reformene man stod overfor i offentlig sektor, som blant annet Imsen og Volckmar (2013) har påpekt, har i stor grad blitt påvirket av ideen til Chigaco-skolen (Chigaco school of economics) ifølge Dovemark, Konsunen, Kauko, Magnusdottir, Hansen og Rasmussen (2018). Dette innebar deregulering, privatisering og markedstenkning i offentlig sektor, og i dette tilfelle i utdanningssystemet spesielt (Dovemark et al., 2018). I utdanningssektoren innebar dette blant annet en større grad av måling, markedstenkning, rom for klaging på tilbud, og rett og slett en større kundeorientering av skolen (Dovemark et al., 2018; Telhaug, Mediås & Aasen, 2004). Det kan både være styrker og svakheter ved dette, men det påvirker hvordan vi tenker om og forholder oss til utdanningssystemet. Dovemark et al., (2018) mener det er formålstjenelig å studere tankene og ideene bak New Public Management (heretter NPM), fremfor å kun diskutere hvorvidt NPM har påvirket de nordiske landene eller ikke. Dovemark med kollegaer (2018) mener at alle de nordiske landene sine skolesystemer har blitt påvirket av de tre grunntankene bak NPM, men i ulik grad. Spesielt gjelder dette når det kommer til privatisering, hvor Sverige og Finland (og Norge) kan sees på som hver sine ytterpunkter (Dovemark et al., 2018). De to forskerne Eliassen og Oldervik (2020) har også påpekt hvordan kvalitetsforståelse som ble overført til skoleverket på nittitallet, var påvirket av amerikansk internasjonal business-, produksjon- og ledelsesteori. De kollektive teoriene kom i bakgrunnen, ble en del av, eller ble slukt av de nye filosofiene (Eliassen & Oldervik, 2020). Dette var teorier som var utviklet på den tidligere omtalt Chicago-skolen. Humankapitaltenkningen dannet senere grunnlaget for ideer og tenking som «selvledelse» og «ansvar for egen læring».

Om vi beveger oss ned fra samfunnsnivået, og over på klasseromsnivået, ser man en tydelig dreining fra et kollektivt til et individualistisk perspektiv når det kommer til de aktivitetene som skjer i klasserommet, og de holdningen som kommer til uttrykk der (Helgevold, 2012; Imsen, 2005, Telhaug et al., 2004). Dette kommer til uttrykk på flere måter. Imsen (2005, s.137) nevner blant annet at elevene virker uvillige til å hjelpe hverandre, og at de ikke vil dele «ideene sine» med andre. De vil aller helst ikke sitte sammen med elever som mestrer oppgavene de skal gjøre dårligere enn seg selv (Imsen, 2005). Telhaug et al. (2004) har videre påpekt at betydningen og verdien av klassefelleskapet, har blitt svekket i skolen. Dette i takt med at også lærerrollen endret seg (Telhaug et al., 2004). Samtidig ser vi ifølge Imsen (2005, s.137) at individualismen også kommer til uttrykk i elevene sine holdninger til hva som oppleves som viktig. Ifølge pedagogikkprofessoren vurderes forhold som det å få gode karakterer, yrkesutdanning og mye kunnskap som de tre viktigste målene for elevene (Imsen, 2005). Dette er et uttrykk for det Imsen (2005) benevner som en «opp og frem-ideologi». Dette kan ifølge henne knyttes opp mot individualismen og liberalistiske ideer. De liberalistiske ideenes innmarsj i skolen har blitt påpekt og beskrevet av flere (Dovemark et al., 2018; Eliassen & Oldervik, 2020; Helgevold, 2012; Imsen & Volckmar 2013; Oldervik, 2014, 2016; Telhaug, et al., 2004; Volckmar, 2016a,b,c). De tidligere nevnte holdningene som elevene har uttrykt rundt hva som er viktig, kan også ha en sammenheng med det både Helgevold (2012), Telhaug et al. (2004) og Oldervik (2014, 2016) har påpekt om at undervisningen i skolen har gått mot en dreining hvor elevene skal være selvgående individer i læringsprosessen. Oldervik (2016, s.203) skriver også om hvordan

foreldrerollen har endret seg i takt med tiden. I dag kan det virke som at foreldrene har fått et større ansvar for egne barns læring (i form av mer ansvar for skolearbeidet gjennom lekser og arbeidsplaner). Det kan hevdes at denne utviklingen kan kobles opp mot nyliberal styringsfilosofi (Eliassen & Oldervik, 2020; Helgevold, 2012; Oldervik, 2016). De nyliberalistiske ideene har gjennom transnasjonale økonomiske organisasjoner som Verdens handelsorganisasjon (WTO), Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) og Den europeiske unionen (EU), blitt overført til utdanningspolitiske feltet (Dovemark et al., 2018; Eliassen & Oldervik, 2020; Imsen & Volckmar, 2013; Volckmar, 2016a,b). På denne måten har disse aktørene hatt innvirkning på de ulike landene sine skolesystemer, herunder også det norske (Dovemark et al., 2018; Eliassen & Oldervik, 2020; Imsen & Volckmar, 2013; Volckmar, 2016a,b). Innvirkningen til disse aktørene har skjedd gjennom utvikling av verktøy som de nasjonale myndighetene har kunnet velge å ta i bruk. Et eksempel på dette er PISA-undersøkelsen (Dovemark, et al., 2018; Volckmar, 2016a). Bak akronymet PISA skjuler navnet Programme for international student assessment seg (Eliassen & Oldervik 2020, s.26). Det at denne testen ble knyttet opp mot begrepet «kvalitet» har ifølge de to forskerne hatt stor innvirkning på hvordan politikere og sentrale myndigheter styrer utdanningspolitikken (Eliassen & Oldervik, 2020). De to forskerne mener videre at det betenkelig at det ikke har vært mer diskusjon og debatt rundt de verdivalgene denne type tester som PISA uvegerlig bygger på (Eliassen & Oldervik, 2020). Samtidig har det blitt lagt større vekt på rapporter fra internasjonale aktører som OECD i utformingen av norsk skolepolitikk (Dovemark et al. 2018; Imsen & Volckmar, 2013). Utdanningssystemet og skolen blir et sentralt virkemiddel for å oppnå økonomisk vekst og utvikling i landet. Dette gjør at skolen blir tilpasset en slik tenkning (Dovemark et al., 2018). Det er forsåvidt ikke nytt at utdanning blir sett på som et middel for økonomisk vekst, men nå blir det pakket inn i begrepet kunnskapssamfunnet (Dovemark, et al., 2018). Trenden med en nyliberal retning virker etter 2000- tallet å være uavhengig av flertallet på Stortinget (Imsen & Volckmar, 2013; Volckmar, 2016d s.136). Dette skyldes i stor grad det såkalte "PISA-sjokket" hvor norske elever viste seg og prestere dårligere på internasjonale tester enn først antatt (Imsen & Volckmar, 2013). Det ble dannet en allmenn oppfatning om at det norske skolesystemet ikke var godt nok, og at dette måtte tas grep for å heve kvaliteten. Dette førte til at det skjedde endringer i skolen. Som Imsen (2005) skriver

En skole som ikke er i harmoni med samfunnet rundt seg, vil bli avvist om den ikke endrer seg før eller senere. Det betyr ikke at skolen er bastet og bundet i ett og alt. Skolen har også frihet til å utforme sin profil innenfor gitte rammer. Men disse rammene er gitt av samfunnet (Imsen, 2005, s.129).

Kjennetegn på denne nyliberale dreiningen innen utdanningssektoren er standardisering, resultatmåling, desentralisering (mer makt til eierne/kommunene og konkurranse, valgfrihet gjennom privatisering og fritt skolevalg (Volckmar, 2016d s.137). Dovemark med kollegaer (2018) går i sin artikkel bak ideene til NPM for å undersøke hvordan dette har påvirket de nordiske skolesystemene. Som jeg tidligere har nevnt er dette deregulering, privatisering og markedstenkning (Dovemark et al., 2018). Ifølge Dovemark et al. (2018) innebærer dereguleringen at staten går fra å tilby utdanning, til å skulle regulere utdanningen. Selv om det er en liten andel elever som ikke går på en offentlig drevet skole i Norge, er det ikke staten, men kommunene, som har ansvaret for opplæringen. Dette betyr ikke at staten ikke legger føringer for skolen, men at det har delegert ansvaret til kommunene. I stedet har staten tatt på seg rollen som kontrollør gjennom å føre tilsyn (fylkesmannsembete), og stille krav til at det skal gjennomføres standardiserte tester og evalueringer som skal vurderer kvaliteten på tilbudet som tilbys

(Dovemark et al., 2018). På denne måten styres skolen ut fra mål som settes om hvordan de skal eller bør prestere. I følge Imsen og Volckmar (referert i Dovemark et al., 2018) var kravet om å oppdatere skolen til å møte en global økonomi den viktigste drivkraften bak å innføre målstyring. Dette skjøt for alvor fart på 2000 tallet i Norge før dette hadde de sosialdemokratiske likestillingsverdiene stått imot de liberale ideene (Dovemark et al., 2018). Dette brast i grus på starten av 2000 tallet, hvor det ble lagt betraktelige mer vekt på målstyring av skolen og den daværende regjeringen var tydelig på at det skulle bli et skifte i utdanningspolitikken (Imsen & Volckmar, 2013). Det var Stoltenberg I-regjeringen som startet opp dette arbeidet, ved å sette ned kvalitetsutvalget (Volckmar, 2016a). Dette arbeidet ble fulgt opp og arbeidet videre med av den borgerlige regjeringen, hvor Kristin Clemet var kunnskapsminister (Volckmar, 2016a). Selv om det var Stoltenberg I-regjeringen som startet arbeidet med det som skulle bli den nye læreplanen (LK06), var det statsråd Clemet som la frem Stortingsmeldingen som var grunnlaget for LK06 hvor det ble større fokus på kompetansemål som skulle oppnås i de enkelte fagene. På denne måten ble skolen mer målorientert og tilpasset tankegangen som lå bak de standardiserte testene som hadde blitt innført (Imsen & Volckmar, 2013; Volckmar, 2016a). Innføringen av den nye læreplanen var det derimot den rødgrønne regjeringen som sto for, og det illustrerer det tidligere nevnte poenget om konsensus i skolepolitikken (Imsen & Volckmar, 2013; Volckmar, 2016a). Dette indikerer den tverrpolitiske enigheten i kursen for utdanningssektoren (Imsen & Volckmar, 2013; Thuen, 2010). Privatiseringen har i motsetning til de enkelte andre nordiske landene aldri fått helt rotfeste i Norge (Dovemark et al., 2018). Selv om det har vært en liten økning i antall elever som går på en privatskole i Norge (Dovemark et al., 2018). Markedstenkningen finner vi derimot spor av i den norske skolen. Dette sier vi i ideen om at skolen i større grad skal «konkurrere» gjennom standardiserte tester og rangeringer av skolen, og at tankene bak dette er at det skal være med å heve kvaliteten på tilbudet som gis (Dovemark et al., 2018 s.130). I tillegg skal det gis et større lokalt ansvar for kvaliteten på undervisningen, men samtidig skal det gjennomføres bedre kontroller på det som gjøres (Dovemark, et al., 2018). Utdanningssystemene i de nordiske landene har blitt påvirket av globale trender og reformer i andre land (Dovemark et al., 2018). Samtidig er det et vesentlig poeng at selv om norsk skole og utdanningspolitikk hele tiden har vært påvirket av internasjonale strømninger og ideer, så er politikken til syvende og sist utformet nasjonalt (Volckmar, 2016).

Jeg har så langt tatt for meg elementer og trekk ved den norske skolen som flere forfattere mener indikerer at skolen har gått i en nyliberal retning (Dovemark et al. 2018; Eliassen & Oldervik, 2020; Helgevold, 2012; Imsen & Volckmar, 2013; Oldervik, 2016; Telhaug, et al 2004; Volckmar, 2016a,b,d). Hvorvidt skolen har blitt påvirket av NPM og nyliberal styringsfilosofi har vært en årelang debatt (Dovemark, et al., 2018). Dovemark et al. (2018) har i sitt arbeid gått bak og sett på hvilke spor man kan finne av ideene bak NPM og nyliberal styringsfilosofi i Norden. De konkluderer med at man kan finne trekk og spor av det, men i varierende grad. Pedagogikkprofessor Thuen (2010) har på sin side har påpekt at man skal være forsiktig med å dra nyliberalismens sin innflytelse i den norske skolen for langt. Han har problematisert bruken av begrepet, og pekt på at i sin ytterste forstand betyr det staten sin innflytelse skal minimeres til de ytterst nødvendige (blant annet sikre markedsøkonomien), eller som han skriver en minimumsstat basert på laissez-faire (Thuen, 2010, s.10) Han mener det er mer riktig å si at det er trekk ved utdanningspolitikken som retter seg inn mot en liberalistisk retning, men at man skal være forsiktig med å dra en slutning om dette på dette tidspunktet

(Thuen, 2010). Slik jeg tolker det Thuen (2010) skriver, deler han Dovemark, et al. (2018) Imsen og Volckmar (2013), Oldervik (2014, 2016) og Volckmar (2016) sine beskrivelser av utviklingen i skolen når det kommer til individualisering og målstyring, men at de vektlegger og bruker begrepet nyliberalisme ulikt. Jeg deler Dovemark et al. (2018) og Imsen og Volckmar (2013) og de tidligere nevnte forskerne sin definisjon av begrepet.

2.2 En utvidelse av skolen

Gjennom årenes løp har det skjedd store endringer når det kommer organiseringen og tidsbruken i skolen. Følgende lovendringer som har hatt betydning for tiden som elevene i dag bruker på skolen kan trekkes frem; lov om den Høiere skole av 1896, som førte til en 5-årig enhetskole, lov om 7-årig folkeskole vedtatt i 1935 (1936 for bygda), som førte til en ytterligere økning av lengdene på skolegangen (Telhaug & Mediås referert i Volckmar, 2016c). Økningen i antall år på skolen har også ført med seg en forventning om at det skulle stilles større krav til det faglige innholdet (Volckmar, 2016c). Engelsk ble innført som fag, men også de praktisk estetiske fagene ble styrket (Volckmar, 2016c). I 1969 stod igjen en økning av skolegangen for tur med loven om 9-årig grunnskole (Volckmar, 2016). På 90-tallet ble oppstarten for grunnskolen flyttet fra sjuårsalderen til seksårsalderen (Volckmar, 2016a). Det vil si at vi gikk fra 9-årig grunnskole til 10-årig grunnskole (Volckmar, 2016a). Videre kom lovfestingen av 3-årig videregående skole. Med denne og det andre skolereformene på 90-tallet argumenter Volckmar (2016a) for at vi i praksis har fått 13-årig samlet utdanningsløp for alle elever. Med utgangspunkt i dette kan man argumentere for at tiden som elevene tilbringer ved skolebenken har økt med tiden. I løpet av alle disse årene har det også vært debatt og ulike strømninger knyttet til hva innholdet i skolen skal være (Volckmar, 2016a).

2.3 Lekseprosjektet i Trondheim kommunen

Den 26.04.2017 vedtok bystyret i Trondheim at rådmannen skulle komme tilbake med en sak som tok for seg blant annet lekser i Trondheimsskolen (Trondheim kommune, 2017). Bakgrunnen for bystyrevedtaket var et komiteinitiativ fra to bystyrerepresentanter fra henholdsvis Venstre (V) og Sosialistisk Venstreparti (SV). I komiteinitiativet argumenterte de for sitt syn på saken ved å vise til at det er opp til skolen selv å avgjøre om de vil pålegge elevene hjemmelekser. Dette begrunnet de med at det ikke er hjemmel i lov eller forskrifter som sier noe om dette (Trondheim kommune, 2017). De viste også til at forskningen på området er tvetydig, og at det er vanskelig å gi et entydig svar på om lekser har en effekt på elevenes læring (Trondheim kommune 2017). Videre skrev de at til tross for tvetydigheten ved forskningen, velger de fleste skoler og gi lekser til elevene, også i Trondheim (Trondheim kommune, 2017). Dette er et utdrag fra noen av det de skriver i sin begrunnelse for forslaget. I vedtaket som ble gjort står det følgende;

Bystyret ber rådmannen komme tilbake med en sak som:

1. Gjør rede for de pedagogiske føringene kommunen har for å gi lekser i trondheimsskolen
2. Gir en oversikt over hvordan leksehjelpen tilbys på alle skoler i Trondheim
3. Anslår kostnader for kompetanseheving blant ansatte i SFO eller bruk av pedagoger i leksehjelptilbudet
4. Henter erfaringer fra andre kommuner som har forsøkt leksefri skole

5. Foreslår minst én, helst flere, skoler som deltar i et forsøk med leksefri skole, med utgangspunkt i en kartlegging av hvilke skoler som har et ønske om å delta i et slikt forsøk. NTNU bør inviteres til å følge opp forsøket med forskning (Trondheim kommune, 2017).

I voteringen over forslaget ble punkt nummer en i vedtaket enstemmig vedtatt, mens resten av forslaget ble vedtatt mot 20 stemmer (fra Høyre, 14, FrP, 4, og Sp, 2). Partiene som stemte mot flertallet sitt vedtak støttet et alternativt forslag fra en av bystyrerepresentantene til Høyre. I det alternative forslaget fra Høyre står det følgende:

Bystyret ber rådmannen komme tilbake til bystyret med en sak om oppfølging av vedtaket i sak 51/14. Saken kan blant annet redegjøre for hvordan leksehjelpen tilbys på alle skolene i Trondheim, og eventuelle forbedringer av leksehjelpstilbudet, samt anslå kostnader for kompetanseheving blant ansatte som arbeider med leksehjelpstilbudet (Trondheim kommune, 2017).

Prosjektet ble på oppdrag av rådmannen satt i verk skoleåret 2019/2020. NTNU ved institutt for pedagogikk og livslang læring og institutt for lærerutdanning deltar med følgeforskning (Trondheim kommune, 2019). Da prosjektet ble kjent i media og det ble kjent hvilke skoler som skulle delta, skapte dette stort engasjement i avisspaltene blant foresatte (Rønningen, 2019). Enkelte argumenterte for, andre argumenterte mot (Rønningen, 2019). Jeg har i denne oppgaven grepet fatt i de den offentlige debatten om lekser og se på hvilke meninger og forestillinger som eksisterer i det offentlige ordskiftet.

Parallelt med lekseprosjektet i Trondheim har det pågått arbeid med en norsk offentlig utredning (heretter omtalt som NOU) som har utredet forslag til ny opplæringslov. I denne utredningen er også hjemmelekser omtalt. Der skrives blant annet at: «Det har vært et mål å klargjøre hva som gjelder i selve lovteksten, slik at innholdet i bestemmelsene i størst mulig grad skal være mulig å forstå uten å oppsøke andre kilder. Eksempler på dette er utvalgets forslag til regulering av lekser». I dag er ikke lekser eksplisitt omtalt i opplæringsloven, og det er heller ikke regulert i forskrift til opplæringsloven (NOU, 2019, s.157). Samtidig har statlige myndigheter vært tydelig på at lov om grunnskoleopplæring ikke skal være til hinder for at skolen skal kunne gi elevene lekser (NOU, 2019, s. 223). I tillegg til dette har Stortinget gjennom lov pålagt kommunen å tilby elevene leksehjelp (NOU, 2019). Det er ingen hjemmel i lov for at skolen kan pålegge foreldrene å bistå elevene med hjemmelekser, eller at foreldrene må kjøpe inn eventuelt nødvendig utstyr for at hjemmeleksene skal kunne gjennomføres. Samtidig kan elevene sitt hjemmearbeid bli tatt med i vurderingen av standpunktkarakteren i fag, og elever som motsetter seg å levere oppgaver eller gjør lekser innen frister kan få nedsatt i orden og atferd (NOU, 2019). For å tydeliggjøre skoleeier sitt handlingsrom når det kommer til hjemmearbeid, foreslår utvalget som har kommet med NOUen at det i den nye opplæringsloven skal komme tydelig frem at skolen har hjemmel i lov til å gi lekser (NOU, 2019). Utvalget presiserer at de ikke tar stilling til om lekser har en positiv eller negativ betydning for elevene sin læring, og at de bare velger å konstatere at det i Norge er en lang tradisjon for å gi lekser. Derfor mener utvalget at det er nødvendig med en presisering i lovverket om dette.

I det neste avsnittet har jeg sett på tidligere forskning på lekser, forskning jeg opplever som fruktbar for oppgaven. Dette er etterfulgt av en redegjørelse av de historiske svingningene i leksefeltet. En betydelig andel av lekseforskningen tar utgangspunkt i en

amerikansk kontekst (eksempelvis Cooper, Robinson & Patall, 2006; Marzano & Pickering 2007). Det at det tar utgangspunkt i en annen samfunnsmessig kontekst er viktig å ha med seg inn når man ser på den norske debatten. Dette kan eksempelvis handle om forskjeller i skolesystemer (lengde og undervisning) og ulike samfunnsordninger.

2.4 Tidligere forskning på lekser

Den amerikanske lekseforskeren Harris Cooper har definert hjemmelekser på følgende måte: «Hjemmelekser er de oppgavene som elevene får i oppgave av læreren sin å gjøre hjemme» (Cooper, referert i Cooper et al., 2006, s.1). Dette er ifølge Wall og Karlefard (2016) en definisjon som er mye brukt om lekser. Definisjon inkluderer ikke de oppgavene som elevene gis i oppgave av læreren å gjøre selv på skolen, eller eventuelle oppgaver som elevene selv ut ifra eget initiativ velger å arbeide med på fritiden (Cooper, et al., 2006). De danske forskerne ved Vive, som er det nasjonale forsknings- og analysesenteret for velferd, har påpekt at leksebegrepet i Danmark utfordres som følge av leksehjelpen (Myrup Jensen, et al., 2018). Lekser er ikke lengre noe elevene gjør alene hjemme. Det gjøres i større grad som en integrert del av undervisningen som følge av ordningen med leksehjelp (Myrup Jensen, et al., 2018). Dette er slik jeg ser det interessant i en norsk kontekst, ettersom det også i Norge tilbys leksehjelp i grunnskolen. Selv om mange kan enes om Harris Cooper sin definisjon av lekser, har uenigheten om hjemmelekser og en eventuell betydning av dem lenge vært et kontroversielt tema blant de som forsker på dette (Bas, Sentürk & Cigerci, 2017; Cooper et al., 2006; Myrup Jensen, et al., 2018; Wall & Karlefard, 2016). Samtidig virker det til å være en utbredt tro hos mange pedagoger og foreldre at lekser utelukkende er et godt pedagogiske verktøy for elevenes læring (Cooper et al. 2006; Cooper, referert i Rønning, 2010, s.7). Jeg vil i dette avsnittet vise til noe av den tidligere forskningen som er gjort på hjemmelekser, både i Norge og internasjonalt for å få et lite overblikk over temaet.

Den norske forskeren Marte Rønning (2010) har i en studie tatt utgangspunkt i tall fra TIMSS-undersøkelsen¹ for norsk ungdom. Her undersøkte hun om det er en forskjell på tidsbruk knyttet til lekser og elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Hun ser videre på effekten av lekser på elevens prestasjonsnivå. Hennes studie viser at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn har betydning for tilbøyeligheten for å bruke tid på lekser (Rønning, 2010). Elever som kommer fra hjem med lav sosioøkonomisk bakgrunn har større tilbøyelighet til å gjøre lekser sammenlignet med de andre elevene (Rønning, 2010). Dette forklares med lave ferdigheter, dårlig læringsmiljø hjemme, og at elevene ikke nødvendigvis får den nødvendige hjelp og støtte til å fullføre oppgavene som de trenger. Samtidig kommer hun frem til at de elevene som gjør lekser, men kommer fra hjem med få bøker i bokhylla, bruker mer tid enn de andre elevene på lekser (Rønning, 2010). Dette mener hun har sammenheng med de overnevnte forholdene, i tillegg til at disse elevene sin innsats kan reflektere høye utdanningsambisjon til tross for sin sosioøkonomiske bakgrunn (Rønning, 2010). Oppsummert kan vi peke på at forskningen til Rønning (2010) viser at lekser kan ha enkelte negative slagsider når man ser på de sosioøkonomiske forholdene rundt hjemmelekser.

Både i artikkelen til Cooper et al. (2006) og Bas et al. (2017) er det effekten av lekser for elevenes læring som undersøkes. Dette ser de på ved å gjennomgå en mengde tidligere

¹ En internasjonal komparativ undersøkelse som måler elevenes kompetanse i matte og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2016).

studier på området. Cooper et al. (2006) har gjort en metastudie på tidligere lekseforskning i USA fra 1987 til 2003, og Bas et al. (2017) skiller seg fra Cooper et al. (2006) sitt arbeid ved at de har gjort en metastudie som involverer alle relevante studier som er skrevet på tyrkisk og engelsk (også utenfor USA). Studiene han bruker er gjennomført fra perioden 2000 til 2015 (Bas et al., 2017). En metaanalyse kan defineres som en analyse av studier som andre har gjennomført tidligere (Bas et al., 2017, s.33.)

Cooper et al. (2006) mener at deres gjennomgang av tidligere lekseforskning viser at for de gjennomsnittlige elevene har lekser en positiv effekt på læringsutbyttet (prestasjonene til elevene). Et unntak fra dette kan være for elever på barnetrinnet (i amerikansk kontekst vil det si fra 1.klasse til 6. klasse). Samtidig er det et poeng at det var få studier som hadde tatt for seg effekten av lekser på de laveste trinnene i gjennomgangen av den tidligere forskningen på lekser i USA (Cooper et al. 2006). Dette til tross for at det er en økende trend med lekser også på de minste trinnene (Cooper et al., 2006). De skriver videre at det som er utfordrende med lekseforskningen, er at det er utfordrende å komme frem til noen generelle funn om lekser som gjelder for alle elevene (Cooper et al., 2006, s.3). De hevder videre at dette har gjort at lekseforskningen så langt, har hatt minimal påvirkning på skolen sin praksis med hjemmelekser (Cooper et al., 2006). Utfordringen med lekser ifølge Cooper et al. (2006) er at de ofte ikke blir gitt på en riktig måte. Han hevder til tross for dette at lekser har en positiv effekt på elevenes prestasjoner, så lenge de blir gitt riktig, og at mengden lekser ikke blir for stor (Cooper, et al, 2006). Han får støtte av Marzano og Pickering (2007) og Skaalvik og Skaalvik (2009) i dette. Marzano og Pickering (2007) mener at lærere bør tenke over følgende før de gir lekser; er leksene målrettet nok? Har den enkelte elev mulighet til å mestre det han får i lekser? Er mengden riktig med tanke på alder? De bør også tenke på at den ikke skal overskygge andre fritidsaktiviteter (Marzano & Pickering, 2007). De to norske pedagogikkprofessorene Skaalvik og Skaalvik (2009) understreker også betydningen av at leksene må være innenfor det de kaller for eleven sin mestringszone. Utfordringene med leksene oppstår når leksene strekker seg utover mestringssonen, og inn i utviklingssonen hvor eleven har behov for hjelp fra en voksen (lærer) for å mestre oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2009). De har i sin tidligere forskning påpekt at mengden og typen lekser som gis har betydning for elevene sin motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Skal en lykkes med dette er det helt nødvendig med tilpassede lekser fordi elevene vil ha ulike mestringssoner, og dermed ha ulike lekser de vil mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

I Bas et al., (2017) sin analyse av tidligere lekseforskning fra 2000-tallet kommer det frem at flere av studiene viser at lekser har en positiv effekt på elevene sine prestasjoner. Det hevdes samtidig fra Bas et al (2017) at effekten av leksene på elevenes prestasjon er små ($d = 0.229$), selv om effekten er positiv. I artiklene er det Cohen (referert i Bas et al 2017. s, 35) sin inndeling av hva effektstørrelsekoefisienten som legges til grunn for tolkningen. Ifølge han kan alt som er mellom 0,20 og 0.50 omtales som å ha en liten effekt. Det kan derimot påvises at lekser kan ha en positiv effekt i enkelte fag, og at alderen til elevene kan ha betydning for om lekser har effekt (Bas et al., 2017). Det vi at elevene på de høyere trinnene kan ha større effekt av lekser enn elever på de lavere trinnene (Bas et al., 2017). Dette er i så måte i tråd med Cooper et al. (2006) sitt funn om at lekser virker til å ha liten effekt på de lavere trinnene. Det er samtidig et vesentlig poeng at Cooper et al. (2006) tar forbehold om at det er få studier som er gjennomført på de laveste trinnene. Bas et al., (2017). argumenter på sin side for at betydningen av alder kan skyldes elevene sin modning. De skriver at når elevene blir eldre, øker ansvarligheten. I tillegg øker ferdighetene deres innenfor andre

modningsområder. De blir mer konsentrerte, og de blir mer reflekterte rundt egen læring (Bas et al., 2017, s.45). Når det gjelder lekser sin effekt i de enkelte fagene, trekkes naturfag og kjemi frem som fag hvor lekser kan ha en positiv effekt, mens matematikk blir trukket frem som et fag hvor lekser kan ha en liten negativ effekt (Bas et al., 2017, s.45). Dette står i kontrast til Rønning (2010) sin forskning, som indikerer at lekser gitt i matematikk kan ha en positiv effekt på elevenes læring. Dette viser slik jeg ser det noe av kompleksiteten i forskningen. Bas et al. (2017) påpeker avslutningsvis at det er mange forhold rundt hjemmelekser som det ikke nødvendigvis blir tatt høyde for i studien. Dette handler blant annet om at man ikke har sett på kvantitet (hvor mye tid elevene bruker), og om de fikk hjelp av foreldrene eller ikke (kvalitet). De argumenter derfor for at variabler (forhold), som mengden og varigheten av leksene og foreldrene og lærerne sin rolle i leksearbeidet må tas med. I tillegg må formålet med leksene med tanke utviklingen til elevene, veiledningen og tilbakemeldingen elevene får i tilknytting til leksene tas med i estimeringen av effekten av hjemmelekser (Bas et al., 2017).

Den svenske lekseforskeren Ingrid Westlund (2004, 2007) har vært en av de kritiske røstene i Skandinavia på leksefeltet. Hun har etterlyst elevene sitt perspektiv knyttet til lekser i forskningen (Westlund, 2007., s.81). Hun hevder det i forskningen har vært mest fokus på de voksnes mening om temaet, og at elevene i større grad bør bli hørt i et tema som i så stor grad angår dem (Westlund, 2007). Hun hevder videre at mange elever (i hennes studie) opplever lekser som utmattende, frustrerende og at de blir oppgitte av det (Westlund, 2004., s.42). Hun hevder også at lekser i enkelte tilfeller kan ta for mye tid, og at elevene kan bli stressa og miste motivasjonen, ved at det rett og slett blir for mye for dem (Westlund, 2004, s.48). I Westlund (2004) sine studier er det elevenes opplevelse som er empirigrunnet for studiene. Dette står i kontrast til eksempelvis Cooper et al. (2006) sine metastudier på lekser.

Det er også de som mener at de forskerne og aktørene som er mot lekser tar og får for mye plass i samfunnsdebatten (Marzano & Pickering, 2007). Disse aktørene presenterer ifølge Marzano og Peckering (2007, s.74) sine argumenter mot lekser som om det skulle vært den eneste sannheten, uten nyanser. Cooper et al. (2006) har tidligere påpekt kompleksiteten ved lekseforskningen, og videre utfordringen knyttet til at både de som er tydelig for eller mot lekser, velger ut den forskningen som passer dere syn. Marzano og Pickering (2007) henviser til to tidligere fra Cooper og Cooper et al (referert i Marzano og Pickering, 2007, s.74) når de hevder at lekser har en positiv effekt på «academic achievement». De hevder videre at det for amerikanske elever er ekstra viktig å ha lekser, fordi de bruker mindre tid på skolearbeid enn elever i andre land i dag. Lekser vil dermed øke timetallet de arbeider med et teoretisk stoff i løpet av dagen (Marzano & Pickering, 2007, 76). Et annet moment som har vært mye oppe, spesielt i den amerikanske debatten rundt lekser, er foreldreinvolvering i leksearbeidet (Cooper et al., 2006; Marzano & Pickering, 2007). Enkelte studier har hevdet at foreldreinvolvering har en positiv effekt, mens andre har hevdet effekten har vært liten. Enkelte har til og med hevdet at det har en negativ påvirkning på elevene (Cooper et al., 2006; Marzano & Pickering, 2007).

Flere studier (eksempelvis Cooper et al., 2006; Bas et al., 2017) deler inn formålet med hjemmelekser i to hovedkategorier. Den ene blir omtalt som «instructional» og den andre som «noninstructional objectives» (Cooper et al., 2006; Bas et al., 2017). Samtidig blir det påpekt av Bas et al. (2017), men også av Cooper et al. (2006), at det er uvanlig at elevene får hjemmelekser som følge av et formål alene. Det er ofte flere formål som gjør at læreren velger å gi elevene lekser (Cooper, et al., 2006). Det som blir

omtalt som kategorien «instructional», er oppgaver som handler om at elevene skal få mengdetrening gjennom å gjenta oppgaver, eller øvelser, som er gjennomgått på skolen tidligere (Cooper et al., 2006; Bas et al., 2017). Det kan også handle om å forberede elevene på stoff som vil bli gjennomgått på skolen ved en senere anledning. Dette er alle forhold som har til formål å øke elevenes læringsutbytte, og som er knyttet opp mot læring (Cooper et al., 2006; Bas et al., 2017). Formålene som går inn under kategorien «non instructional», handler om at de ikke er knyttet direkte opp mot selve læringen (Cooper et al., 2006; Bas et al., 2017). Dette kan være at formålet er å styrke kommunikasjonen med hjemmet, og at foreldrene skal få et innblikk i hva elevene driver med på skolen (Cooper et al., 2006; Bas et al., 2017). Det kan også handle om dialogen mellom foreldre og barn, og det kan også ha som formål å straffe elevene i form av at de får det de ikke har gjort ferdig på skolen i oppgave hjemme. Videre kan det handle om at man må følge opp ledelsen i skolen eller politiske beslutninger som er vedtatt (Cooper et al., 2006). I tillegg kan det handle om et ønske om at eleven skal blir ansvarsbevisst, og lære seg å arbeide selvstendig (Bas et al., 2017)

I fra dette avsnittet har jeg prøvd å få frem kompleksiteten ved forskningen på lekser, og at det er vanskelig å dra noen enkle konklusjoner. Det er derimot mulig å peke på at det er flere forhold som virker inn på lekser, og at det er dermed er flere forhold det bør tas hensyn til når man skal vurdere betydningen av lekser. Med utgangspunkt i Cooper et al. (2006), Marzano og Pickering (2007) og Skaalvik og Skaalvik (2009) tyder det på at vi bør sette større fokus på hvordan leksene gis av lærere og at dette kan ha stor betydning for elevenes sin opplevelse av hjemmelekser.

I det neste avsnittet vil jeg tegne opp et bilde på hvordan synet på lekser har gått i en syklus i det amerikanske samfunnet, og koble dette opp mot en norsk kontekst.

2.5 Historiske svingninger i synet på lekser i samfunnet

Både Bas et al. (2017) og Cooper et al. (2006) skriver om hvordan holdningene til hjemmelekser har endret seg i samfunnet gjennom tiden. Cooper, Steenbergen-Hu og Dent (2012) legger til at disse svingningene har gått i veldig forutsigbare mønster gjennom tiden. Det er det amerikanske samfunnet de tar utgangspunkt i når de beskriver hvordan samfunnsforholdene har påvirket leksedebatten. Før 1900-tallet var det stor tro på at lekser var et vesentlig element i oppdragelsene av elevene, gjennom at de ble disiplinert av å måtte gjøre lekser (Cooper et al., 2006; Bas et al., 2017). Reaksjonen på dette kom på starten av 1900-tallet, hvor det spesielt i USA vokste frem en anti-lekse bevegelse (Bas et al., 2017; Cooper et al., 2006). Denne holdningen endret seg igjen når den kalde krigen tok til, og man fryktet at den amerikanske skolen ikke i bidro nok det å dyrke frem de smarte hodene. Lekser ble i denne sammenheng sett på som et element for å styrke skolen (Cooper et al., 2006). Dette endret seg igjen på 60-tallet, da lekser ble oppfattet som et pressmiddel som førte til at elevene ble mer stresset (Cooper et al., 2006). En rekke forskere stilte spørsmål ved behovet for, og verdien av lekser. Man stilte seg også spørsmålet om hvilken innvirkning og konsekvenser lekser eventuelt kunne ha for elevene sin psykiske helse. På midten av 1980-tallet snudde lekse-vinden nok en gang (Bas et al., 2017; Cooper et al., 2006; Cooper et al., 2012). Denne gangen hadde bekymringen om leksene sine negative konsekvenser lagt seg. Resultatene i skolen var ikke så gode som det var ønskelig at de skulle være, og frykten for at amerikanerne skulle miste konkurransekraft økte (Bas et al., 2017; Cooper et al., 2006; Cooper et al., 2012). Cooper et al. (2012) utdyper dette. Han skriver at amerikanerne sammenlignet seg med japanerne. I Japan brukte elevene mer tid på skolen, og de hadde i tillegg mer

lekser (målt i tid). Dette førte til at amerikanerne fryktet at de vil bli liggende etter som kunnskapsnasjon, og på den måten miste sin økonomiske stilling i den globale verden (Cooper et al., 2012). Dette fikk flertallet av amerikanerne til å støtte opp om at det burde gis mer hjemmelekser (Bas et al., 2017, s.33). På 1990-tallet var det enkelte foreldre som uttalte seg svært kritisk når det kom til om det amerikanske skolesystemet sørget for at barna deres lærte nok på skolen. De ønsket selv å bidra i barna sin læringsprosess. Dette for å forsikre seg at barna deres skulle lykkes, og oppnå sitt fulle potensiale (Cooper et al., 2012). I denne tidsperioden ble det også innført en ny lov i USA, som heter «No Child Left Behind Act», som var et tegn på at skolen skulle øke læringstrykket, og at lekser skulle løftes frem. Loven førte til at mange lærere følte seg presset til å øke læringstrykket, også i de lavere klassetrinnene (Cooper et al., 2012). Samtidig som dette skjedde, ble det også et økt negativt fokus i media på lekser, og konsekvenser av dem (Cooper et al., 2012). Det ble hevdet at leksene var ødeleggende for mange familier og barn (Cooper et al., 2012). Et interessant moment som Cooper et al. (2012) påpeker, er at lærerne sin leksepraksis, både når det kommer til praksisen med å gi lekser, og mengden lekser som gis, i liten grad ser ut til å ha blitt påvirket av svingningene som har vært i synet på lekser. Det påpekes at man kan se en liten endring på 60-tallet, men endringen er ikke så stor som holdningen i den offentlige debatten skulle tilsagt (Cooper et al., 2012).

Den dag i dag er det fortsatt stor debatt om effekten og verdien av hjemmelekser (Bas et al., 2017; Cooper et al., 2006; Cooper et al., 2012). Selv om dette historiske bakteppet i hovedsak tar utgangspunkt i en amerikansk kontekst, er det grunn til å anta at disse svingningene delvis kan overføres, i alle fall delvis knyttes opp mot, en norsk kontekst. Dersom vi går inn og ser på de ulike argumentene som er brukt for og mot hjemmelekser, er det mulig å finne igjen disse argumentene i dagens debatt om lekser. I Imsen og Volckmar (2013) sin gjennomgang av de historiske endringene i den norske skolen, kan vi også finne spor av de samme trendene som vi finner i dette avsnittet. Frykten for at skolen ikke var godt nok, og at resultatene ikke var så gode som ønskelig, blir av Imsen og Volckmar (2013) dratt frem som krefter som har drevet frem en endring av skolen i Norge. De samme kreftene blir av Bas et al., (2017) og Cooper et al., (2006) dratt frem som krefter som har påvirket det amerikanske skolesystemet, og ført til en anerkjennelse av at lekser er nødvendig i det amerikanske samfunnet. I masteroppgaven som tar for seg «skolens leksepraksis: historiske spor - fremtidige utfordringer» skildres utviklingen i den norske skolen sin leksepraksis (Sørdal, 2007). Høgskolelektoren i pedagogikk argumenterer for at leksene sin historie må forstås i sammenheng med vår generelle skolehistorie (Sørdal, 2007, s. 9). I oppgaven redegjør hun for at Norge har spor av hjemmelekser langt tilbake i tid, og for hvordan lekser er omtalt i planer og skolehistoriske dokumenter gjennom tidene. Hun viser i oppgaven sin til hvordan hjemmelekser tidlig manifesterte seg som en del av opplæringspraksisen i Norge (Sørdal, 2007). I Sørdal (2007) sin oppgave dras linjen fra helt tilbake til 1700-tallet, og frem til 2007. Samtidig er det et vesentlig poeng at hjemmearbeid relativt ofte er omtalt i skolehistoriske dokumenter, som et verktøy i elevens læring (Sørdal, 2007). Dette sier noe om at hjemmelekser ikke er et nytt fenomen i Norge.

Imsen (2005) og Helgevold (2012) har i avsnittet om den historiske endringen av skolen, påpekt en tydelig dreining fra det kollektive, til det individualistiske perspektivet i. En rekke forskere på det utdanningspolitiske feltet (eksempelvis Dovemark et al., 2018; Imsen & Volckmar, 2013), har gjennom sin forskning dokumentert innmarsjen til de nyliberale ideene i skolen. Fenomenet arbeidsplaner og bruken av dem, som Oldervik (2014) har studert i sin doktorgrad om temaet, underbygger slik jeg ser det den

individualistiske utviklingen. Oldervik (2014, s.317) skriver at hun ser en økt delegering av ansvar for skolen over på foreldrene, gjennom bruken av arbeidsplanen. Ifølge forskeren er dette er en måte å knytte foreldre og skole nærmere hverandre, med utgangspunkt i en forståelse om at dette er til det beste for elevene (Oldervik, 2014). Hun viser til at forskning viser at foreldre sitt engasjement og tilstedeværelse med tanke på skolerelatert arbeid, er viktig. Samtidig argumenterer hun for at dette også kan tolkes som et uttrykk for det hun betegner som nyliberal disiplinering, som bunner ut i en privatisering av oppdrageransvaret (Oldervik, 2014). Denne dereguleringen av ansvaret kan slik jeg tolker Oldervik (2014), ha vært uheldig for enkelte elever som ikke kommer fra ressurssterke hjem. Arbeidsplanen dyrker frem individets ansvarlighet og selvstyring for egen læring, ifølge Oldervik (2014). Det er med utgangspunkt i dette grunn til å hevde at arbeidsplanpraksisen kan ses i sammenheng med leksepraksisen.

Rammene rundt skolen og leksene som jeg har tegnet opp gjennom dette avsnittet, illustrerer slik jeg ser det hvordan forhold utenfor skolen, påvirker skolen. Jeg har tidligere skrevet om hvordan Imsen (2005) er opptatt av at skolen ikke må forstås løsrevet fra samfunnet, men som en del av et system. Leksene er en del av skolen, og derfor må de slik jeg ser det, forstås som et produkt av den.

3 Diskursanalyse som teori og metode

I dette kapittel skal jeg redegjøre for den tekstanalytiske tilnærmingen til oppgaven, etterfulgt av en presentasjon av diskursbegrepet. Etter jeg har gjort dette vil redegjøre for diskursanalyse og diskursteorien som brukes i oppgaven, før jeg videre legger frem studienes empiri og analyserer dette i tråd med Neumanns modell. Kapittelet avsluttes med en vurdering av studienes validitet, reliabilitet og forskerrollen.

3.1 Den tekstanalytiske tilnærmingen til diskursanalyse

I denne oppgaven har jeg brukt allerede foreliggende tekst, det vil si materiale fra media og en debatt som har vært tatt opp på video, og som jeg har transkribert over til tekst. Ifølge Bratberg (2017) er det mange måter vi kan studere tekst på for å få kunnskap. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av diskursanalyse. I diskursanalyse leter man etter liv og røre, det er der det er «liv og røre» at det skjer noe, og hvor man kan oppdage nye forhold (Neumann, 2001). Problemstilling jeg skal svare på er: «Hva handler leksedebatten om i det offentlige ordskiftet? Hvilke syn på lekser kommer til uttrykk i denne debatten?»

I en studie som benytter seg av tekstanalytisk tilnærming innebærer det at jeg benytter meg av et materiale som allerede eksisterer, og hvor materialet er produsert med utgangspunkt i et annet formål enn forskning (Tjora, 2012., s.162). Ifølge Mathisen (1997, s.8) er tekstanalytisk tilnærming godt egnet for å belyse de allmenne rammene rundt utformingen av politisk dagsorden. Det kan gis oss et bilde på hva som oppleves som politisk relevant, og det kan bidra med å gi oss et innblikk i hva ulike grupper oppfattes som ønskelig og mulig å gjøre noe med (Mathisen, 1997). Dette er slik jeg ser det et argument for at det oppleves som fruktbart å bruke denne tilnærmingen for å svare på oppgavens problemstilling. Mathisen (1997) hevder videre at den amerikanske forskeren Ballha med kollegaer sitt arbeid i boka «Habits of the Heart» viser oss hvordan tekstanalytisk tilnærming kan gi oss innsikt i hvordan språket regulerer vårt forhold til samfunn og politikk.

Det som er vesentlig ved den tekstanalytiske tilnærmingen er ifølge Tjora (2012, s.163) at den gir oss kunnskap rundt omstendighetene knyttet til en bestemt sak, på et gitt tidspunkt, og et gitt sted. Materialet som brukes kan være mye forskjellig. I denne studien er det artikler fra aviser, og data fra debatt i Trondheim bystyret om temaet lekser som skal brukes som empiri.

3.2 Diskursbegrepet

Marianne W. Jørgensen og Louise Phillips (1999) hevder at begrepet diskurs har blitt et moteord. De hevder derfor at det er nødvendig å skille den hverdagslige bruken av begrepet, og det som legges i begrepet i en akademisk sammenheng (Jørgensen & Phillips, 1999; Neumann, 2011). Det skal jeg redegjøre for i dette avsnittet. En enkel og overordnet definisjon av diskurs, kan ifølge Tonje Hiching og Aslaug Veum være "tekst i kontekst" (Hiching & Veum, 2011, s. 23). Bratberg (2017, s.35) skriver at diskursen kan forstås som et felleskap, kognitivt og normativt, som kommer til uttrykk i språket. Dette

handler om at det vi vet, hva vi ser på som vesentlig, riktig og godt, skapes kollektivt gjennom bruken av språket (Hiching & Veum, 2011).

En utfyllende definisjon av begrepet som flere henviser til er Neumann sin definisjon av diskurs. Han skriver følgende;

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett av sosiale relasjoner (Neumann, 2001. s.18).

Ifølge Bratberg (2017, s.35) er det diskursen sin evne til å skrive seg inn i institusjoner, og fremstå som mer eller mindre normale og virkelighetskonstituerende for sine bærere. Det er dette som gjør diskursen så vesentlig for oss. Han skriver videre at diskurser kan gis «fast form», som etablerte verdsett, og på den måten legger avgjørende premisser for hvordan vi forstå verden omkring oss (Bratberg, 2017, s.35). Samtidig er det ikke slik at alle har lik tilgang til diskursen (Jørgensen & Phillips, 1999). Dette handler om hvem vi er, og hvordan vi blir vurdert av andre. Det vil for eksempel være slik at enkelte uttalelser vil bli vurdert som ekspertuttalelser. Disse uttalelsene legges det stor vekt på, og disse personene kan uttale seg med autoritet, og tillegges en sannhet (Jørgensen & Phillips, 1999., s.148). Det motsatte er ifølge Jørgensen og Phillips (1999) tilfellet om man blir definert inn i en boks som den vanlige mannen i gaten. Da vil uttalelsen bli rammet inn som en ukvalifisert «ytring», som ikke skal tillegges for stor vekt.

Jeg vil avsluttet dette avsnittet med et sitat fra Neumann «Dersom man lukker diskursbegrepet ved å la det bety en eneste ting, øver man vold mot en rekke andre bruksmåter» (Neumann, 2001, s.22). Poenget i dette er vel at man bør ha et pluralistisk forhold til diskursbegrepet, selv om man må skille mellom den hverdagslige og den faglige bruk av begrepet. Jeg legger Neumann (2001) sin definisjon av begrepet til grunn for min forståelse av hva diskurs.

3.2.1 Politikens språk og uttrykk

I en forlengelse av avsnittet om diskursbegrepet vil jeg løfte frem Mathisen (1997) sine betraktninger om språket når vi skal analysere tekster. Han gir i sine beretninger flere referanser til amerikansk kontekst som jeg opplever som fruktbare når jeg drøftingen skal løfte opp den trønderske leksediskursen, og se den opp mot den amerikanske svingningen i leksedebatten. Jeg opplever at mange av de betraktningene som gjøres rundt språket av Mathisen (1997) kan kobles opp til måten Hitching og Veum (2011), Bratberg (2017), Jørgensen og Phillips (1999) beskriver diskursbegrepet på.

Det Mathisen (1997) skriver er at samfunnet vi lever i setter noen føringer for vokabularet vårt. Han viser til en bok som heter «Habits of the heart», hvor det hevdes at alle amerikanerne til en viss grad har et felles moralsk språk, til tross for store uenigheter som store og små moralske og andre samfunnsmessige forhold i samfunnet (Mathisen, 1997, s.7). I USA blir dette språket av Bellah et al. (referert i Mathisen 1997, s.7) omtalt som amerikanernes felles førstespråk. Dette språket legger føringer for de andre språkene som amerikanerne bruker for å diskutere politikk og andre samfunnsmessige forhold med (Bellah et al., referert i Mathisen 1997, s.7). Dette felles førstespråket, som i USA bygger på radikal individualisme, legger føringer for hva man hos flertallet av amerikanere kan få øye på, og hva man kan gi uttrykk for (Bellah et al., referert i Mathisen 1997, s.7). Det Mathisen (1997) beskriver som felles førstespråk for alle amerikanere, kan i min kontekst slik jeg tolker det oppfattes som en overordna felles diskurs som gjelder for alle amerikanere.

Mathisen (1997. s.14) mener Ballah og kollegaer har noe å lære oss når det kommer til hvor stor grad språket regulerer vårt forhold til samfunnet og det politiske ordskiftet. Gjennom språket filtreres hva som enkelt kan kommuniseres ut, og hva som er vanskeligere å sette ord på (Mathisen, 1997. s.14). Han hevder at gjennom vårt felles førstespråk får enkelte verdier og synspunkter større plass, og en enklere inngangsbillett i eksempelvis offentlige debatter. Dette kan derfor fortelle oss noe om hva som i det hele tatt vurderes som politiske relevant på ulike hold, og hva som får være en del av det offentlige ordskiftet (Mathisen, 1997)

3.3 Diskursanalyse og diskursteori.

Jeg har tidligere sammenfattet hva jeg legger i begrepet diskurs. Dette er noe jeg selvfølgelig må ta med meg videre inn i dette avsnittet. I følge Hiching og Veum (2011) kan man overveldes om man prøver å skape seg et overordnet bilde på hva diskursanalyse er. Dette fordi det finnes så mange måter å gjøre det på, noe som er avhengig av disiplin og ståsted. De mener at diskursanalyse ikke er en metode eller oppskrift på hvordan man skal gjennomføre en studie av menneskeskapt tekst, handlinger og tegn. Diskursanalyse må heller forstås som et samlebegrep for flere ulike metoder (Hiching & Veum, 2011, s.13). Ifølge Neumann (2001, s.14) vil man i en diskursanalyse først og fremst være opptatt av det kommende (fremtiden), hvordan og hvorfor ting fremstår som det gjør, og mindre interessert i hvordan ting er akkurat nå. I sentrum for analysen finner vi derfor det epistemologiske spørsmålet på hvilken måte vi kan få kunnskap. Det ontologiske om hvordan ting er, blir satt til side eller trukket bakover som mindre sentralt (Neumann, 2001., s.14-15). Veldig forenklet kan diskursanalyse forklares som en måte å finne ut hvorfor vi tenker som vi gjør, og hva det innebærer (Bratberg, 2017., s.61). Hitching og Veum definerer diskursanalyse på følgende måte

Diskursanalyse dreier seg om å studere menneskeskapt tekst, handlinger og tegn, og hvordan disse er sosialt konstituert gjennom vaner og konvensjoner som er så etablert at de oppfattes som naturlige. Det kan være tekster og sosiale praksiser som skapes eller foregår i institusjonelle sammenhenger, som skole, mediene, politikken, helsevesenet, og organisasjonslivet, men også i private eller mer hverdagslige sammenhenger (Hitching & Veum, 2011., s.11-12).

Videre er de to forskerne opptatt av å understreke språket sin betydning for meningssskaping. Dette gjelder enten det er gjennom statsministerens nyttårstale, nyhetsartikler, twitring eller læreren sin samtale med elevgruppa (Hitching & Veum, 2011). Samtidig er det viktig å skille mellom det som handler om å generere empiri, og det som er analysen (Tjora, 2012). Diskursanalyse er en form for analyse hvor man søker etter å finne tekst/praksiser som er virkelighetskonstituerende (Tjora, 2012., s.165). Det må altså ikke forstås som en måte å innhente data på (Tjora, 2012). I søken etter å finne de tekstene/praksisene som er virkelighetskonstituerende, er det en del spørsmål som man bør stille (Mathisen, 1997). Et av spørsmålene er; hvilken kontekst eller arena kommer materialet mitt fra? Og hvem er personene som er delaktige i materialet mitt, og hvilket medium er det kommunisert gjennom? (Mathisen, 1997). Videre mener han at vi må reflektere rundt og hvordan disse forholdene eventuelt har påvirket det som er sagt og hvordan det blir sagt (Mathisen, 1997).

Diskursteori kan forstås som knagger som kan brukes i diskursanalysen, og i oppgavens drøftingsdel. Kjernen i diskursteori handler om hvordan vi former vår oppfatning av verden, og våre perspektiver på den (Bratberg, 2017., s.63). Jeg skal nå presentere to

ulike elementer i diskursteorier. Representasjoner brukes som knagger i både analysen og drøftingen, mens diskursens treghet løftes frem i oppgavens drøfting.

Representasjon, eller en virkelighet som Neumann (2001) også omtaler det som, er et sentralt begrep i diskursanalyse. En representasjon er slik verden fremstår for oss. Det er det som kommer mellom den fysiske gitte verden, og vår sansing av den (Neumann, 2001). Sagt med andre ord; det er der vår virkelighetsforståelse av verden ligger (Neumann, 2001). Ifølge Neumann (2001), kan en representasjon mer spesifikt omtales som «En betegnelse på de viktigste pakkene av virkelighetskrav som en diskurs består av» (Neumann, 2001, s.31). Representasjonen, eller virkelighetene, er brillene vi ser verden med, og i det neste steget også hvordan vi handler (Bratberg, 2017). De ideene som representasjonen bygger på kan både være av normativ og deskriptiv art (Bratberg, 2017, s, 34). Det normative handler om at ulike ideer om hva som er vesentlig å prioritere, settes opp mot hverandre (Bratberg, 2017). Det deskriptive blir beskrivelsen, eller fortellingene om hva konsekvensene av de valgene som tas er (Bratberg, 2017). Dette kan i denne studien handle om hvilke fortellinger som skapes rundt at elevene har med skolearbeid, eller ikke har med skolearbeid hjem. Metodisk ønsker jeg i denne studien å finne frem til de ulike representasjonene som finnes innenfor den valgte diskursen.

Ifølge Neumann (2001) vil alle diskurser inneha en form for treghet. Det vil si regulariteter som er med på å opprettholde diskursen ved at de støtter fra seg praksiser som kan utfordre eller endre dem (Neumann, 2001). Kraften er rutiniserte praksiser og virkeligheter som blir akseptert som sannheter eller selvfølgeligheter (Neumann, 2001). Skal det være meningsfullt å si noe om treghet i analysen, vil man måtte ha empiri over en større tidsperiode. Dette kunne absolutt vært interessant for denne oppgaven, men i denne omgang har det ikke vært mulig på grunn av behovet for å begrense omfanget til oppgaven tid og rom. Jeg har valgt å ta med treghet som en knagg som kan tas med inn i oppgavens drøfting. Dette fordi lekser er en praksis vi vet at har eksistert over lenger periode både utenfor (Cooper et al, 2006) og innenfor landets grenser (Sørdal, 2007) og (NOU, 2019). Dette legitimerer slik jeg ser det interessen for dette begrepet i drøftingen.

Til slutt må jeg presisere det som Wodak (referert i Hitching og Veum, 2011, s.12) påpeker; diskursanalyse åpner både metodisk og teoretisk for tverrfaglighet og eklektisme. Dette gir, som Hitching og Veum er opptatt av å få frem, mange muligheter i måten gjøre analysen på. Selv om kjernen i min diskursanalyse bygger på Neumann (2001) sine ideer om analyse, vil jeg også hente inspirasjon fra andre forfattere.

3.4 Presentasjon av studienes empiri

I dette avsnittet vil det bli gjort en avklaringer rundt materialet som brukes i studien. På den måten får vi en bakgrunn for materialet (Tjora, 2012). Dette handler om at du som leser skal få et innblikk i hvor jeg har hentet empirien min fra, og hvilke valg jeg har gjort på veien frem mot det som er datagrunnlaget for studien. Det er som kjent mange forskjellige måter å samle inn data på innenfor pedagogisk forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018). Før vi begynner å samle inn data, er det likevel et par spørsmål vi må reflektere over. Det første er; hvor mye data trenger vi? Og hvilke typer data er det som best for å belyse det jeg vil forske på? (Hitching & Veum, 2011). Ettersom dette er en relativt liten oppgave som skal være ferdig i løpet av relativt kort tid, er det slik jeg ser det naturlig å begrense datamengden. Det empiriske grunnlaget for denne studien er ulike type avisartikler som har stått på trykk i Adresseavisen i perioden 2019 og 2020 om temaet lekser. Jeg har også transkribert debatten i Trondheim bystyre fra 2017, hvor det

ble vedtatt at Trondheim kommunen skulle prøve ut et prosjekt hvor enkelte skole hadde ulike ordninger når det kommer til organiseringen av lekser. Dette passer godt inn i en diskursanalyse, hvor alle former for meningsskapende kommunikative prosesser er et egnet materiale (Hitching & Veum, 2011, s.15). Samtidig mener jeg at denne type data er godt egnet til å svare på oppgavens problemstilling. Ettersom jeg har valgt å bruke materiale fra samme tidsperiode, vil det si at denne oppgaven er det Hitching og Veum (2011) kaller for en synkron studie.

Jeg skal gå nærmere inn på de valgene jeg har gjort når jeg har redegjort for hvorfor jeg har valgt innhente empiri fra disse to kildene. Imsen (2005) har flere ganger påpekt hvordan skolen påvirkes av verden utenfor, og at skolen ikke må forstås i et vakuum. Med bakgrunn i dette mener jeg det er interessant å se på hvordan samfunnet utenfor skolen debatterer et tema, som i høyeste grad angår skolen og dens praksis. For å fange denne debatten har jeg valgt å se på leserinnlegg, kronikker, og redaksjonelt stoff produsert av journalister og ledere i avisa. Materialet som danner grunnlag for empirien min, bringer frem meningen til kommuneledere, foreldre, skoleansatte, skribenter, elever og samfunnsengasjerte trøndere. Samtidig vil alle de som har mening om temaet, men ikke har skrevet et innlegg eller uttalt seg i media, ikke få med sin mening i den analysen. Det bør være et poeng at det ikke nødvendigvis er slik at de som roper høyest er det som representerer flest. I en oppgave hvor man analyserer tekster som er skrevet i media, bør man ifølge Mathisen (1997) ha kjennskap til hvordan det som blir sagt eller skrevet kan bli påvirket av media. Hvilke kriterier setter media for hva som blir regnet som interessant, og hva som er det som blir holdt utenfor? Dette spørsmålet kan ifølge Mathisen (1997) bli besvart ved å gå inn i mediesosiologien. Hernes (referert i Mathisen, 1997, s. 25) skisserer opp en rekke punkter, eller forhold, som påvirker hva som kommer på trykk eller ikke. Teknikken han viser til er tilspissing, forenkling, polarisering, intensivering og konkretisering (Hernes referert i Mathisen, 1997., s.25). Disse teknikkene har senere vært viktige i utviklingen av begrepet «politikkens medialisering» (Todal Jenssen, 2007). Politikkens medialisering handler om hvordan politiske aktører og institusjoner påvirkes av media, men også tilpasser seg media (Todal Jenssen, 2007, s.10). Dette påvirker i sin tur hva som blir tatt opp og ikke tatt opp i media (Hernes referert i Mathisen, 1997, s.25; Todal Jenssen, 2007, s.10).

I forbindelse med innsamling av empirien fra avisene, har jeg valgt å benytte meg av mediearkivet atekst. Denne tjenesten er nordens største digitale nyhetsarkiv, og inneholder både digitale og trykte nyheter (Retriever, 2020). Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg har brukt atekst for å finne materiale. På forhånd hadde jeg bestemt meg for å avgrense søket til Trondheim, med bakgrunn i at kommunen hadde vedtatt å sette i verk et forsøk på leksefri skole, og videre at det kunne bidra til å få mange interessante uttalelser og meninger om dette opp i dagens lys. Ved å gjøre en avgrensning av området, begrenset jeg mengden med artikler som måtte gjennomgås. Da jeg skulle søke etter relevant materiale, benyttet jeg meg i første omgang av søkeordene «hjemmelekser», «hjemmearbeid», «lekser» og «skolearbeid». Dette ga for året 2019 et søkeresultat på hele 62 treff. Jeg satt igjen med et inntrykk av at søket ble for vidt. Mange av treffene var lite relevante for kjernen i denne oppgaven. Jeg tok derfor en beslutning om å fjerne søkeordet «skolearbeid» fra søket. Dette gjorde at søkeresultat ble redusert til 50 treff. Etter å ha gjort dette gikk jeg gjennom alle treffene i atekst. Det jeg oppdaget, var at atekst har begrensninger når det kommer til hvor presis søkemotoren er, og at søketreffet kan gir inntrykk av at det er flere treff enn det egentlig er. Dette skyldes at om et oppslag er omtalt over flere sider, eksempelvis både på forsiden, side nr. 2 og 3, vil dette utgjøre 3 av de 50 søketreffene jeg får opp. Dette selv

om det i utgangspunktet er kun en reell nyhetssak. Samtidig var det fortsatt en del artikler hvor søkeordene utgjorde en biomtale i en sak som omhandlet noen helt annet. Etter å ha gått gjennom alle avisartiklene, satt jeg for året 2019 igjen med 14 artikler hvor hovedfokuset var på det som er kjernen i min oppgave. Når det gjelder 2020, ble søkeresultat for de samme søkeordene 3 artikler. En utfordring med atekst når det gjelder søk på artikler fra 2020, er at det kan være enkelte forsinkelser knyttet til når artiklene kommer opp, grunnet rettigheter og krav til eksklusivitet som avisen stiller. Dette er forhold som jeg har måttet ta høyde for når jeg har valgt å bruke atekst.

Den andre delen av datamaterialet mitt som danner grunnlaget for denne oppgaven er ordskiftet, eller debatten om du vil, i Trondheim bystyre 2017. Før jeg går inn på transkriberingen, vil jeg redegjøre for rammene rundt debatten. Dette gjør jeg fordi arenaen (bystyret) og deltakerne i debatten (folkevalgte) vil påvirke kommunikasjonen, og dermed også hva vi finner i datamaterialet (Mathisen, 1997). De partiene som deltok i debatten var Sosialistisk Venstreparti (SV), Høyre (H), Fremskrittspartiet (FrP), Arbeiderpartiet (Ap), Rødt (R) og Venstre (V). Under debatten kom det frem at SV, Ap, V, R var for å sette i verk et prosjekt som innebærer at enkelte skole skulle være leksefrie, mens H, FrP var mot at dette skulle prøves ut. I voteringen støttet Senterpartiet (Sp), H og FrP i at «leksefri skole»-prosjektet ikke skulle sette i gang, mens Kristelig Folkeparti (KrF) og Miljøpartiet det grønne (Mdg) valgte å støtte de fire andre partiene. Forslaget om å prøve ut prosjektet fikk som omtalt i kapittel 2. flertall. Når jeg nå har redegjort litt for rammene rundt debatten, vil jeg videre ta for meg transkriberingen av debatten.

Når man benytter seg av lyd og video, må data transkriberes før man begynner å analysere det (Hitching & Veum, 2011). Dette er en tidkrevende prosess, men den har stor betydning for det videre arbeidet. Det finnes ifølge Kvale (referert i Tjora, 2012., s. 144) ingen objektiv oversettelse fra den muntlige (i dette tilfelles den talte debattutvekslingen) til den skrevne form. Han mener videre at formålet med analysen må ligge til grunn for hvordan man velger og legge opp transkripsjon (Kvale, referert i Tjora, 2012., s. 144). Avveiningen rundt hvor detaljert man skal være, kan i mange tilfeller være utfordrende (Tjora, 2012). Jeg har i denne oppgaven valgt å normalisere språket i transkripsjonen. En ulempe med dette er selvfølgelig at man kan miste betydningen av særegne ord i dialekten (Tjora, 2012). Personene som deltok i debatten holdt i hovedsak innleggene sine på en dialekt som kan kategorisere innenfor kategorien trønderdialekt. Ettersom jeg har bodd i Trondheim i over 10 år, opplever jeg at jeg kjenner dialekten relativt godt. og derfor var jeg tryggere på at jeg ikke skulle overse eventuelle særegenheter ved ord og uttrykk når jeg normalisert språket. Det er en kjensgjerning at det er forskjell på talemål og skriftspråket. Jeg har derfor valgt å ikke endre på setningsoppbygging fra muntlig til skriftlig fremstilling, eller gjort andre språklige endringer utenom det jeg allerede har vært inne på. Samtidig er det som Tjora (2012) påpeker, at når man har gjort transkripsjonen selv, vil man lettere kunne huske tilbake til hva som er grunnlaget for det transkriberte materialet, i dette tilfelle ordvekslingen i bystyret. I denne oppgaven er det den samme person som har gjennomført analysen og som har transkribert bystyredebatte. Jeg har nå vært inne på hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet mitt i denne oppgaven. Dette for å gi oss en bakgrunn for materialet som brukes i denne oppgaven (Tjora, 2012).

3.5 Neumanns modell

Jeg skal nå redegjøre for de stegene som utgjør analysemodellen til Neumann (2001). Ifølge Neumann (2001) er det til sammen fem forhold som er vesentlig når man skal gjennomføre en diskursanalyse. Det første er å ha det han kaller for kulturell kompetanse på det området du studerer. Det andre er valg og avgrensning av diskursen. Videre er det tredje identifikasjon av diskursens representasjoner, og det fjerde er diskursenes lagdeling. Til slutt kommer det femte forholdet, som er diskursens materialitet. Alle disse nivåene/trinnene har sin funksjon i Neumann (2001) sin analysemodell. Samtidig gir diskursanalysen oss et rom for være eklektiske rundt valg av hva som oppleves som relevant for analysen vår, eller ikke relevant. Dette er noe Hitching og Veum (2011) har påpekt. Det betyr at i min oppgave hvor jeg skal undersøke hva leksedebatten handler om og hvilke syn som kommer til uttrykk, vil det slik jeg vurderer det være hensiktsmessig å legge vekt på steget valg og avgrensning av diskurs, og steget identifikasjon av diskursens representasjoner. Før jeg starter med dette, vil jeg redegjøre for min kulturelle kompetanse. Dette er noe som av Neumann (2001) blir beskrevet som inngangsport til feltet. Bakgrunnen for at jeg har valgt å legge vekt på disse forholdene vil jeg redegjøre for i det neste avsnittet.

3.6 Stegene i Neumanns diskursanalyse

3.6.1 Kulturell kompetanse

Ifølge Neumann (2001) er alle som skal gjennomføre en diskursanalyse avhengig av å ha kulturell kompetanse på feltet. Dette handler enkelt sagt om at personen må ha kjennskap og kunnskap om det feltet den skal begi seg ut på, og undersøke (Neumann, 2001). I dette ligger det at man har en innsikt i hvilke innganger og valg man bør ta for å belyse temaet på best mulig måte (Neumann, 2001). Det handler også om å ha kunnskap til å forstå meningen som er bak det skrevne ordet (Neumann, 2001).

Jeg har tilegnet meg min kulturelle kompetanse på dette feltet gjennom mine fem år som student ved institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL). I løpet av disse årene har jeg fått innsikt og kunnskap om læring, skolen og det utdanningspolitiske feltet generelt.

I løpet av studiet har jeg også hatt tre uker praksis i skolen, noe som har gitt meg en smakebit på hverdagen i ute i feltet. I løpet av praksisperioden var jeg en del av et team på et klassetrinn hvor lærerne hadde delte meninger om lekser, og hvor det var en pågående debatt rundt temaet. Dette var med å vekke min interesse for temaet, og er en del av bakgrunnen for at jeg skrive om dette temaet. Dette bidro også til å gi meg en innsikt i mange av de meningene som eksisterer på feltet. Samtidig har jeg et stort politisk og samfunnsmessig engasjement, noe som har gjort at jeg har fulgt på ulike debatter om skolen og lekser gjennom flere år. Jeg har i tillegg vært folkevalgt i en valgperiode, og kjenner slik sett det politiske systemet godt. Det kan både være fordeler og ulemper med dette, men det har gitt meg en kulturell kompetanse innenfor det området jeg studerer.

Det er forskningen på hjemmelekser jeg hadde minst kjennskap til før jeg tok fatt på denne studien. Jeg har derfor brukt tid på å sette meg inn i forskningen på dette området. Det er også slik at min kulturelle kompetanse kommer til uttrykk gjennom min redegjørelse i kapittel 2 av studiens kontekst. Uten denne innsikten ville det vært vanskelig å gi seg i kast med denne tematikken.

3.6.2 Valg og avgrensning

Når forutsetningen til Neumann (2001) om tilegne seg en kulturell kompetanse er innfridd, er det neste steget å tegne opp en grense, eller retttere sagt avgrense det som skal studeres.

Dette handler om at vi mennesker har et behov for å kunne skille de ulike sanseintrykkene som vi utsettes for, fra hverandre. For å kunne få til dette, må vi kunne dele dem opp og forenkle dem (Neumann, 2001). Dette gjør vi gjennom modeller (Neumann, 2001). På denne måten blir vår virkelighet forenklet i det vi omtaler som diskurser (Neumann, 2001., s.55). Samtidig er det slik at en diskurs ikke lever i et vakuum, og det er ikke alltid lett å skille dem fra hverandre (Neumann, 2001). En diskurs er tross alt en abstrakt avgrensning av den verden vi lever i. Det betyr at det finnes et "bånd" mellom ulike diskurser. Dette har sammenheng med det jeg skrev tidligere om at diskursene ikke eksisterer i et vakuum.

Generelt kan man si at temaet for oppgaven min er utdanningspolitikk, og mer konkret kan man si at temaet er hjemmelekser i et fortolkende perspektiv. Det å avgrense en diskurs er et stort spørsmål, og det er mange forhold man må tenke på. Skal diskursen avgrenses med utgangspunkt i materialet, eller skal diskursen avgrense ved hjelp av materialet og konteksten som er en del av rammen av prosjektet? Jørgensen og Phillips (1999) sier at det er opp til analytikeren å avgjøre dette, men at det kan være lurt å starte med å ta utgangspunkt i konteksten når man starter med avgrensningen. Videre lar man materialet ta større og større plass i avgrensningen av diskursen. Jeg opplever ikke at dette står i motsetning til Neumann (2001) sin forståelse av hvordan en diskurs skal avgrenses. Han er opptatt av at det å avgrense en diskurs vil byr på utfordringer, og er noe som må forsvares av den enkelte som avgrenser diskursen (Neumann, 2001). I den innledende fasen av avgrensningsprosessen opplevdes det som naturlig å lene seg på konteksten til oppgaven når diskursen skulle sirkles inn. Dette fordi konteksten forteller oss noe om hva studien handler om. I konteksten har jeg blant annet skrevet om skolens og dens endringer, om forskningen på lekser og historiske svingninger i leksedebatten. Dette er slik jeg ser det med på å fortelle oss at temaet for denne oppgaven er relatert til utdanningspolitikk. Utdanningspolitikk blir på denne måte en overordnet diskurs, men dette blir en for bred og vid diskurs. Det er derfor nødvendig å avgrense mer, ettersom jeg i problemstillingen min er ute etter «*Hva handler leksedebatten om i det offentlige ordskiftet? Hvilke syn på lekser kommer til uttrykk i denne debatten?*».

I den nesten fasen av avgrensningen av diskursen, har jeg valgt å ta utgangspunkt i materialet mitt når jeg avgrenser diskursen, men jeg knytter fortsatt opp mot den kulturelle konteksten som er rammen for prosjektet. En diskurs er som jeg har vært inne på en abstrakt forenkling av den virkelige verden som skal hjelpe oss med å studere et sosialt fenomen (Neumann, 2001). Det kan derfor være vanskelig å tegne opp et tydelig skille mellom de ulike diskursene. Jeg har derfor i tråd med slik jeg forstår Neumann (2001), valgt å avgrense den utdanningspolitiske diskursen i tid, rom/omfang og dybde. Jeg har behov for å påpeke at en diskurs er ikke noe som eksisterer «der ute», og som vi skal ut å hente for å putte den rundt eller over det vi forsker på (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskurs er noe som konstrueres av analytikeren, og som plasseres over den virkelige verden (Jørgensen & Phillips, 1999).

Oppgaven bygger som jeg tidligere har påpekt på en synkron studie. Det vil si at jeg ikke studerer hjemmeleksetemaet over en tidsperiode, men at jeg har gått i dybden på hva

dette temaet handler om i dag. Det betyr at det blir vanskelig å trekke noen lange linjer med utgangspunkt i empirien, og å si noe om endringer over tid. På den andre siden henviser jeg i oppgaven til historiske svingninger i leksedebatten i USA, og jeg redegjør for en del av den historiske utviklingen i den norske skolen. Dette er med på å sette noen rammer for studien, og vil bli brukt til å belyse konteksten og det empiriske materialet. På den andre siden er det materialet som legger føringene for hva jeg har mulighet i å finne i analysen. Derfor har jeg valgt å avgrense diskursen i tid, med utgangspunkt i empirien. Det vil med andre ord si at den utdanningspolitiske diskursen i denne oppgaven har fokus på nåtiden. Det kunne vært interessant å ha sett på materiale for en lengre tidsperiode, og på denne måten kunne sett på om det eventuelt har skjedd en endring i diskursen over tid. I denne omgangen har jeg ikke valgt å gjøre det slik. Dette handler om at i denne studien er det først og fremst dagens situasjon som skal undersøkes, og hvilke representasjoner som eksisteres i dagens debatt om hjemmelekser. Altså ikke hvordan debatten har utviklet eller endret seg over tid.

Når det gjelder omfanget av diskursen avgrenser jeg den til nasjonal og lokal, ettersom jeg kun har hentet inn data fra hva politikere og innbyggere i Trondheim mener (de som har skrevet i Adresseavisen om prosjektet i Trondheim og de som har uttalt seg om prosjektet fra bystyrets talerstol). Samtidig vil det være slik at hva folkevalgte i Trondheim mener, men også meningen til de innbyggerne som på ulikt vis har uttaler seg i media, vil være preget av den nasjonale debatten om lekser. Dette er ikke noe jeg vet, men noe jeg antar. Videre er det også slik at internasjonale trender og holdninger til utdanning vil ha innvirkning på norske forhold (Imsen & Volckmar, 2013). Samtidig er det oppgavens empiri som danner grunnlaget for avgrensningen av diskursen i denne fasen, og oppgavens data har et nasjonal eller mer presis en lokal rot. Dette gjør at jeg har valgt å trekke en grense for diskursen slik at det bli en lokal utdanningspolitisk diskurs.

Jeg må også gjøre en avgrensning med tanke på hva jeg skal gå i dybden på innenfor den lokale utdanningspolitiske diskursen. Dette er en relativt vid diskurs som slik jeg forstår Neumann (2001) kan romme flere mindre avgrensede diskurser. Samtidig er det ikke nødvendigvis et tydelig skille eller rangering på de ulike diskursene som eksisterer (Neumann, 2001). Det å avgrense diskursen er som jeg har vært inne på noe som gjøres av analytikerens selv (Neumann, 2001). Det jeg ønsker å undersøke nærmere i denne oppgaven er: «*Hva handler leksedebatten i det offentlige ordskiftet om? Og hvilke syn på lekser kommer til uttrykk i denne debatten?*». Det er derfor slik jeg ser det nødvendig å avgrense diskursen ytterligere for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Datamaterialet mitt handler om politikere, samfunnsdebattanter, journalister og innbyggere (som uttaler seg i media) sine meninger om hjemmelekser i Trondheim. Det gir slik jeg ser det derfor mening å avgrense den «lokale utdanningspolitiske diskursen», til den «lokale utdanningspolitiske hjemmeleksediskursen». Heretter vil jeg for enkelhet skyld omtale diskursen for «leksediskursen». Nå som jeg har fått sirklet inn en diskurs som jeg skal undersøke nærmere, er det neste steget ifølge Neumann (2001) å identifisere representasjoner i diskursen.

3.6.3 Identifikasjon av diskursens representasjoner

I det man har valgt og fått avgrenset en diskurs, er det neste steget å identifisere representasjonen som finnes i diskursen. Diskursen som representasjonene er en del av er virkelighetsproduserende (Neumann, 2001). Derfor mener Neumann (2001, s.60) at vi også kan bruke begrepet virkeligheter synonymt med representasjoner. Dette kan være med å gi oss en større forståelse av hva dette handler om. Jeg har i denne oppgaven

brukt disse to begrepene om hverandre. Det er samtidig et poeng at identifisering av representasjoner kan ha enkelte utfordringer ved seg, nettopp fordi spennet i meninger i prinsippet er uendelig (Neumann, s.62). Det vil ifølge Neumann (2001, s.62) være slik at enkelte meningsmønster skiller seg ut, og videre vil det være mulig å skille det som forener en posisjon, og det som differensierer en posisjon i diskursen. I denne studien vil jeg lete etter de virkelighetene som eksisterer innenfor leksediskursen. Jeg vil starte med å få en oversikt over hvilke virkeligheter/representasjoner som finnes innenfor leksediskursen. Neumann (2001, s.60) omtaler dette som å sette opp en inventarliste over representasjonene i diskursen. Jeg oppdaget tidlig i analysen av materiale at flere la vekt på at de var bekymret for elevenes arbeidsvaner, utfallet av at enkelte elever ikke skulle få hjemmelekser og framtiden til samfunnet. Samtidig var det andre som var opptatt av at barna var sliten når de kom hjem fra skolen, at de mangla motivasjon etter en lang dag og at ikke alle fikk den samme hjelpen med leksene. Dette er eksempler på virkeligheter som jeg skrev opp i det Neumann (2001) omtaler som en inventarliste i arbeide med å identifisere representasjonen i leksediskursen. I etterkant av at jeg hadde laget meg en inventarliste for innholdet i leksediskursen, oppdaget jeg kunne finne spor eller tegn på mange av de samme fortellingene både blant de som ytra seg for og mot hjemmelekser. Selv om det naturlig nok var skilnader på måten de uttrykte seg på, så kunne budskapet romme mye av det samme.

Det neste spørsmålet jeg måtte stille meg var hvilke representasjoner som trer frem innenfor leksediskursen. På denne måten vil det være mulig å svare på spørsmålet om «hva handler leksedebatten om i det offentlige ordskiftet?» før jeg videre så på «hvilke syn på lekser kommer til uttrykk i denne debatten». Neumann (2001, s. 177) skriver at en betegnelse på representasjoner, er at de utgjør de mest vesentlige delene av virkeligheten som diskursen består av. I dette tilfelle vil det si det mest vesentlige av leksediskursen. Et nødvendig spørsmål blir derfor hvilke virkeligheter (representasjoner) er det som er mest fremtredende i mitt materiale, og hvordan skal jeg dele inn pakkene med virkelighet på best mulig måte. Neumann (2001) skriver at det kan være like utfordrende å dele opp, eller avgrense representasjonen, som det er å avgrense diskursen. Dette kjente jeg i stor grad på i arbeidet med å finne de viktigste virkelighetspakkene. Det er mange uformelle og formelle praksiser som avgjør hvilke representasjoner som får eksistere innenfor en diskurs, og dette er også noe vi må være følsom overfor i dette arbeidet (Neumann, 2001). Det at jeg har tilegnet meg kulturell kompetanse innenfor det politiske feltet, og i dette tilfellet leksefeltet, er en stor fordel når man skal forholde seg til de ulike praksiser som spiller inn avgrensningen av representasjonene.

Et poeng er også det Mathisen (1997) skriver om, at vi må være våkne for at rammene og mediet for det politiske ordskiftet kan påvirke hva som blir sagt, og hvordan ting blir lagt frem. I dette tilfelle foregår det politiske ordskiftet i henholdsvis bystyre og i media. I det første tilfelle foregår ordskiftet fra talerstolen i bystyresalen i Trondheim. I salen sitter representanter fra de forskjellige partiene som er representert i byen. Saken har allerede vært debattert av enkelte av politikerne i et komitémøte tidligere. Selv om bystyredebatten streames på nettsiden til kommunen, er det grunn at å anta at det er de folkevalgte selv som i hovedsak får med seg det som blir debattert i salen. Det er likevel med utgangspunkt det Mathisen (1997) skriver, grunn til å kunne anta at det at bystyremøtet streames, og at det er åpent for innbyggere og journalister, kan påvirke ordvalg og temperatur i debatten. I det andre tilfelle foregår debatten i media. Mathisen (1997) har som jeg tidligere vært inn på påpekt hvordan media kan påvirke og styre hva som blir sagt, og hvordan ting blir lagt frem gjennom at de har noen krav til det som blir

fremsatt. Dette var viktig å ha med seg i bakhodet når jeg analyserte artiklene. Hernes (referert i Mathisen, 1997) hevder at media sin evige jakt etter «overskrifter» gjør at sakene blir mer polariserte, tilspisset og forenklet i måten de fremstilles på. Dette er helt klart forhold som vil kunne påvirke leksedebatten i det offentlige ordskiftet, og gjøre motsetningene tydeligere. Det forteller oss derfor noe om hvilke premisser som kan ligge til grunn for det vi leser ut av analysen av avismaterialet, og hva vi kan, og ikke kan, lese ut av materialet (Mathisen, 1997). Dette samtidig som det påvirker studiens forståelse av hva leksedebatten handler om.

3.6.4 Diskursens lagdeling

Diskursenes lagdeling blir av Neumann (2001) skissert som det tredje steget i hans modell for diskurs. Kort forklart handler dette steget om å finne ut av om representasjonene er konstante, eller om de kan endre seg med tiden (Neumann, 2001., s.62). Dette bygger på en antakelse om at enkelte representasjoner i en diskurs vil ha en større treghet enn andre, og dermed være vanskeligere å endre (Neumann, 2001., s.66). Dette steget har jeg valgt å ikke benytte meg av i denne studien, ettersom dette er en synkron studie, og at empirien dermed ikke strekker seg over en lengre tidsperiode. Det vil derfor være vanskelig å si noe om lagdelingene. Jeg opplever det ikke som problematisk for denne studien å velge bort dette steget. Hitching og Veum (2011) viser som jeg tidligere vært inne på til store valgmuligheter ved bruk av diskursanalyse, og at det ikke er nødvendig å følge en "oppskrift" slavisk.

3.6.5 Diskursens materialitet

Ifølge Neumann (2001) kan man gjennomføre en diskursanalyse etter man har fullført de trinnene som jeg frem til nå har redegjort for. Ifølge Neumann (2001) blir det en unødvendig hemsko å studere diskursens materialitet, når man velger å gjennomføre en synkron studie hvor man kun se på diskursens formasjoner over en kortere periode.

Det eneste jeg må være bevisst når jeg velger å gjøre dette, er ifølge Neumann (2001) at man ikke legger for stor vekt på det skrevne, og at materialiteten sin betydning på denne måten blir underkommunisert. Poenget med diskursanalyser er nettopp det å fremsette en metode hvor man både kan studere det språklige og det materielle i et helhetsperspektiv (Neumann, 2001., s. 81). Diskursenes materialitet handler om at det eksisterer en materialitet (Neumann, 2001). Den finner du i språket, institusjoner og symbolbaserte programmer som regulerer sosial samhandling (Neumann, 2001). Dette er alle forhold som er en del av diskursen.

3.7 Validitet, reliabilitet og forskerrollen

Dette avsnittet handler om ulike aspekter ved studienes kvalitet. Jeg skal i den forbindelse redegjøre for begrepene validitet, reliabilitet og min egen forskerrolle. Dette er alle momenter som spiller inn på kvaliteten på studien. Samtidig gjør diskursanalysen sin særegenhet det vanskelig å bedømme validitet og reliabilitet etter strengt definerte kriterier (Bratberg, 2017, s.62). Dette handler om studies fortolkende utgangspunkt. Vi er ikke ute etter «verden der ute», men hvordan vi former våre oppfatninger om verden, og blikket på den (Bratberg, 2017, s.62)

Hvis vi starter med studiens reliabilitet, handler dette ifølge Thagaard (2013) om studien er gjennomført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Begrepet reliabilitet handler egentlig om at en annen forsker som bruker den samme metoden på det fenomenet du har studert, skal komme frem til det samme resultat (Thagaard, 2013). Dette vil være

utfordrende og problematisk med en slik tilnærming til reliabilitet i en studie som har et fortolkende utgangspunkt. Dette handler om den logikken som den type syn på reliabilitet bygger på, hvor nøytralitet og resultat i studien må leses som uavhengig av konteksten (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) mener i stedet at reliabilitet må kobles opp mot at jeg i denne oppgaven redegjør for fremgangsmåten, og hvordan jeg har innrettet prosessen. I denne oppgaven hvor jeg har brukt en diskursanalyse handler den redegjørelsen om valg av materiale, hvordan jeg har gjort en utvelgelse av tekst, og hvordan kontekst og analysen kan ha påvirket resultat. Dette opplever jeg at jeg har tilstrebet i denne studien. I kapittel 3 under overskriften «presentasjon av studiens empiri», redegjør jeg for materialet til studien, og de valgene jeg har tatt underveis i arbeidet med å samle inn data. De valgene vil naturlig nok påvirke studien. I kapittel 3. redegjør jeg for fremgangsmåten i analysen, og hvordan jeg har valgt å analysere materialet mitt. Jeg presenterer det jeg opplever som de sentrale uttalelsene i materialet mitt, og som jeg mener er med på bygge opp om de virkelighetspakkene jeg har identifisert. På denne måten får den som leser studien et innblikk i hvordan prosessen med empirien har vært. Dette er slik jeg ser det med på styrke oppgavens reliabilitet.

Når det kommer til studienes validitet vil Bratberg (2017) argumentere for at vi skal ha en bred forståelse av begrepet validitet. Dette handler om at i en oppgave som bygger på diskursanalyse er det verken mulig eller hensiktsmessig å generalisere funn eller vise til entydige årsakssammenhenger (Bratberg, 2017; Neumann, 2001). Dette gjør at tolkningen av materialet sin validitet må vurderes på en annen måte. Hitching og Veum (2011, s.20) argumenter for at vi kommer frem til validitet i diskursanalysen ved at man gjør analyseprosedyrer eksplisitte, transparente og sammenhengende. Samtidig er det helt avgjørende ifølge de to forskerne at «Når diskursanalytikeren presenterer sine funn og konklusjoner, må han eller hun også rekonstruere og forklare hvordan man har kommet fram til de fortolkningen som blir presentert som funn» (Hitching & Veum, 2011, s.20). Gjennom at jeg i denne oppgaven på best mulig måte legger opp til dette, vil det være mulig for andre å forstå og etterprøve de fortolkningene som ligger til grunn for det som blir fremstilt som resultatet av forskningen (Hitching & Veum, 2011). På denne måten oppnår man en valid analyse (Hitching & Veum, 2011).

Det siste jeg skal redegjøre for i dette avsnittet er min rolle i forskningen. Det har i løpet av oppgaven kommet tydelig frem at min rolle i forskningen har betydning for utviklingen av diskursen og resultatet. Ettersom diskursanalytikeren selv er en del av diskursen (Bratberg, 2017; Neumann, 2001), i motsetning til mange andre forskningsmetoder og tilnærminger, vil man innenfor diskursanalyse mene at det for en forsker ikke er mulig å forholde seg helt objektiv og nøytral til dette, og at dette dermed ikke er et mål i seg selv (Bratberg, 2017; Neumann, 2001; Phillips & Jørgensen, 1999). Det er derimot viktig å redegjøre for sin rolle og valg rundt studien (Bratberg, 2017; Neumann, 2001; Phillips & Jørgensen, 1999). Jeg valgt å skrive en masteroppgave om dette temaet fordi jeg er politisk engasjert, og fordi jeg har fulgt med på debatten som har gått i media om dette temaet. Dette gjør at jeg i forkant av oppstarten med denne oppgaven både bevisst og ubevisst hadde gjort meg en del tanker om tematikken. Dette var jeg bevisst på i det jeg gikk i gang med analysen, og har derfor tilstrebet å gå inn i analysen med et åpent sinn.

Videre er det slik at vår bakgrunn påvirke hva vi ser og hvordan vi leser det (Hitching & Veum, 2011). Derfor vil min utdanning, bakgrunn og tidligere erfaringer med hjemmelekser påvirke hva jeg finner og leser i analysen. Det er derfor viktig at jeg er åpen opp dette og redegjør for det.

Gjennom min høyere utdanning innenfor samfunnsvitenskapelige fag generelt, og spesialpedagogikk generelt, har jeg fått noen briller å se verden gjennom som påvirker hvordan jeg ser verden. I løpet av masterstudiet i spesialpedagogikk har vi blitt oppfordret til å tenke kritisk rundt de etablerte praksisene i skolen. Dette kan ha påvirket meg både ubevisst og bevisst til å velge å ta en nærmere titt på skolens praksis med hjemmelekser. I løpet av studiet har vi også hatt tre uker praksis i skolen, og dette har gjort at jeg har fått en annen referanseramme hjemmelekser enn jeg mest sannsynlig ville fått om jeg ikke gikk denne studieretningen. Dette, sammen med mine egne erfaringer med hjemmelekser, kan slik sett ha påvirket hvordan jeg tolker og forstår materialet. Jeg har selv et ambivalent forhold til temaet hjemmelekser. Dette skyldes at jeg både har gode og mindre hyggelige minner fra tiden jeg selv hadde lekser på skolen. Jeg minnes mange lange studenter og kvelder hvor jeg har sittet og slitt med hjemmelekser som oppleves som uoverkommelig. På den andre siden har jeg mange gode minner fra leksene i de fagene jeg mestret godt. Der ble leksene et rom hvor jeg kunne vise mine foreldre hva jeg drev med på skolen, og hva jeg hadde lært. Slik sett minnes jeg også en fin samtale om lekser rundt kjøkkenbordet med mine foreldre. Dette er bakgrunn og erfaring som kan påvirke hvordan jeg forholde meg til temaet i oppgaven.

Gjennom at jeg er politisk engasjert, og gjennom utdanningen generelt, har jeg fått et innblikk i skolen og tankene bak utviklingen av det norske utdanningssystemet. Dette sammen med de andre bakgrunnsforholdene som jeg har vært inne på, vil være med å gi meg en deltakerkompetanse som er viktig for å delta på feltet. Dette kaller Neumann (2001) for kulturell kompetanse, og har jeg også redegjort for i kapittel 3. i oppgaven. Forholdene som jeg har vært inne på nå er alle viktig for hvor god kvaliteten på den oppgaven kan sies å være.

4 Funn fra analysen

Jeg vil i dette kapitlet legge frem funnene fra analysen som er gjort av leksediskursen. Jeg har i løpet av diskursanalysen identifisert fem representasjoner, som skal presenteres i dette kapitlet. De fem virkelighetspakkene som er identifisert er: «lekser er viktig for elevens læringsutbytte», «lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner», «lekser reproducerer sosial ulikhet», og «lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i». De fem representasjonene som jeg har lagt frem i dette kapitlet, er ut fra min fortolkning de viktigste pakkene som leksediskursen består av (Neumann, 2001).

Det neste jeg skal gjøre er å legge frem hver enkelt representasjon, etterfulgt av et utvalg med representative utsagn og sitater for å underbygge de representasjonene jeg har identifisert i analysen av leksediskursen.

4.1 Lekser er viktig for elevenes læringsutbytte

Representasjonen som jeg har valgt å kalle «lekser er viktig for elevenes læringsutbytte» tegnes opp og avgrenses av følgende ord:

- *mengdetrening, repetisjon med tanke på læringsutbytte, foreldre lager egne lekser til elevene, påstander om at elevene på leksefrie skole lærer mindre, leksefri skaper usikkerhet om fremtidens kunnskapssamfunn, liggende etter senere i skoleløpet*

Representasjonen bygger opp om en forestilling om at lekser er viktig for at elevene skal oppnå sitt fulle læringspotensial. Videre dras det en slutning om at elever som ikke får hjemmelekser, blir tapere i dagens kunnskapssamfunn.

Følgende utdrag og sitater fra materialet underbygger slik jeg ser det denne representasjonen:

Representanten fra Høyre sier følgende i debatten om lekser: *Lekser er et godt verktøy som gir elevene mulighet til å repetere og fordype seg mer (..). Lekser er et godt pedagogisk verktøy som den enkelte skole og lærer kan bestemme hvordan de skal bruke. For å gi hver enkelt elev best mulig læringsutbytte.*

FrP sin representant i bystyret uttaler følgende: *Ordfører, jeg tror heller at vi bør gjøre det vi kan for at leksene kan bli bedre. Det handler om at lærerne må i større grad forstå hvordan lekser skal gis, særlig gjennom etter og videreutdanning. Lekser skal være mengdetrening, det skal være repetisjoner, det skal være kunnskap som allerede er lært på skolen. Det må være gjennomgang av leksene etter de har blitt utført på skolen.*

Innleggene gir slik jeg ser det uttrykk for at representantene fra H og Frp fokuserer på konseptet lekser, hva som er bra med dem, og hva som kan gjøres for at leksepraksisen kan bli bedre slik de ser det. De er opptatt av utbytte og de ferdighetene de mener elevene skal utvikle gjennom hjemmelekser.

FrP sin representant uttaler også følgende i bystyret *At SV rir ideologisk kjepphester er vi ganske vant til, men at kunnskapspartiet Venstre slenger seg på lettvinde og nærmest populistiske holdninger er veldig overraskende*

Måten FrP fremstiller SV og Venstre på i dette sitatet illustrer at FrP mener at de som er imot lekser ikke er opptatt av kunnskap. Det å være for hjemmelekser blir på denne måten knyttet opp mot det å være opptatt av at elevene skal få kunnskap/lære.

I en kommentar fra en av Adresseavisens lørdagsspaltister står det følgende i overskriften: *Leksefri skole: Alle må bli like, men på et lavere nivå*. Videre skriver spaltisten i kommentaren sin om lekseprosjektet i Trondheim: *Hvis sosial likestilling skal oppnås ved at alle blir like «dumme», for å si det vulgært, er vi på ville veier. Det blir likhet på et lavere nivå, ved at alle lærer like lite*. Spaltisten skriver videre om hvor viktig det er med kompetente ungdommer for at vi som samfunn skal ha noe å leve av etter oljen. I dette sitatet kommer det frem hva spaltisten i Adresseavisen mener om lekser. Hun setter et likhetstegn mellom hjemmelekser, og det å ha et stort læringsutbytte. Slik jeg leser det mener hun implisitt at lekser er så betydningsfullt for elevenes læringsutbytte, at vi må se bort fra den eventuelle negative slagsiden som kan eksistere ved leksefenomenet.

I et innlegg skriver en mann (ikke signert med tittel) følgende i Adresseavisen: *Kommunen kan ikke informere bort at de i alle fall for to skoler innfører redusert innsats fra elevene, og innsats er nødvendig for læring*.

Alle disse utdragene og sitatene som er presentert i dette avsnittet illustrerer slik jeg ser det hvordan ulike fortellinger og ideer om hva som er det viktigste å prioritere i leksedebatten og er med på å konstruere representasjonen "lekser er viktig for elevenes læringsutbytte"

4.2 Lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner

Representasjonen «lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner» sirkles inn rundt følgende ord:

- *gode arbeidsvaner, disiplin, fremtidig akademisk suksess, fremtiden kunnskapssamfunn, selvstendige individer,*

Denne representasjon bygger også på en ide om at lekser har en viktig funksjon i elevene sin utvikling og læring. Leksene bidrar til å disiplinere, og til å gi elevene gode arbeidsvaner som de trenger for å lykkes senere i livet. På denne måten blir leksefrie skoler en trussel for elevene sin fremtid.

Representanten fra Høyre sier følgende i debatten om lekser: *(..) Det forbereder elevene på fremtiden som møter dem. Lekser er et godt pedagogisk verktøy som den enkelte skole og lærer kan bestemme hvordan de skal bruke (..)*.

Ut fra dette sitatet kan det virke som at Høyre i sine argumenter for hjemmelekser legger vekt på utviklingen av elevenes arbeidsvaner.

I et intervju med FAU- lederen ved en av de berørte skolen sier vedkommende følgende (utdrag): *FAU er noe bekymret for prosjektet, og da spesielt for hva som skjer med sjuendeklassingene som til neste år får lekser igjen når de begynner på ungdomsskolen*. Videre sier hun ifølge artikkelen i Adresseavisen: *Arbeidsrutiner er viktig, og de har jo*

utviklet disse over seks år. Lekser, selvstendig arbeid, og studieteknikk er viktig for å lykkes i videre studier.

Betydningen av hjemmelekser for at eleven skal få nok mengdetrening kommer også frem i en kommentar fra en lørdagsspaltist i Adressa: *Repetisjon er viktig for at ny kunnskap skal sitte. Lekselesing, selv av stoff som barn synes er kjedelig, gir trening i selvstendighet, ansvarsfølelse, selvdisciplin, og planlegging. Det er læring som er god å ha med seg gjennom hele livet, gjennom videre utdanning og arbeidsliv.* Dette sitatet illustrerer også hvordan hjemmelekser blir knyttet opp mot resultater og ferdigheter (disiplin). Implisitt hevdes det at forhold eller ferdigheter i fagene ikke trenes opp nok på andre området. Videre knyttes lekser sterkt opp mot at elevene skal få gode arbeidsvaner. Dette kan tyde på at det å være for lekser ikke bare handler om kunnskapen du lærer ved å gjøre lekser, men også evnen til å tilegne seg gode vaner for å lære senere.

Gjennom disse utdragene ser vi hvordan ideer og fortelling bidrar til å bygge opp om representasjonen «lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner»

4.3 Lekser reproducerer sosial ulikhet

Representasjonen «lekser reproducerer sosial ulikhet» avgrenses og tegnes opp gjennom følgende ord:

- *alle får ikke like mye hjelp hjemme, forskjeller mellom folk, at enkelte kjøpe seg leksehjelp, likhet, fellesskolen, skolearbeid blir flyttet til hjemmet*

Dette bygger opp om ideen om at lekser skaper sosiale forskjeller i samfunnet. Alle elever får ikke like mye hjelp hjemme, og alle har ikke råd til å kjøpe leksehjelp. Videre bygger det opp om en forestilling om at skolearbeidet blir flyttet over på foreldrene og hjemmet. Dette blir i denne representasjon sett på som negativt.

Utdragene som er presentert under underbygger slik jeg leser det denne representasjonen:

Venstre sin representant sier følgende om dette: *Vi kan ikke utjevne forskjellene i de tusen hjem, det er helt sikkert. Vi kan lykkes med å utjevne noen av forskjellene på skolen slik at alle har like forutsetning for å lykkes med sitt skolearbeid.*

Representanten fra Rødt uttaler at: *Leksefri skole har vært en kampsak for Rød ungdom og meg i mange år. For lekser reproducerer sosiale forskjeller og i kampen mot de sosiale forskjellene som vi ser mere av i dag kan dette kanskje være en motvekt.*

Den som uttaler seg på vegne av SV sier følgende om det sosioøkonomiske: *Når ikke en ubetydelig andel av arbeidet som hører hjemme på skolen blir overført til hjemmet, Tenker jeg det er problematisk.*

Disse sitatene illustrerer hvordan de tre partiene som er for prosjektet benytter seg av sosioøkonomiske eller sosiale forhold, når de skal argumentere for negative sider ved lekser, og hvorfor de støtter dette prosjektet med leksefri skole. De drar frem at det er forhold utenfor skolen som har en negativ innvirkning på utbytte av leksene til elevene. På denne måten sier de implisitt at lekser har en betydning for læring ved erkjenne at det har en sosial slagside ved seg. Bortsett fra dette bruker partiene lite eller ingen tid på

snakke om lekser som pedagogisk verktøy. Dette illustrerer at de legger noen andre premisser til grunn for debatten enn det de som er for lekser gjør i denne debatten.

En rektor uttaler videre dette til Adresseavisen om prosjektet: *Vi har hatt mange diskusjoner om nytten, konsekvensene og hensiktene av lekser. Vi vet at ikke alle får samme hjelp i hjemmet, og derfor er dette prosjektet veldig aktuelt for oss. Foreløpig er vi positive.* Rektoren som uttaler seg om dette, er rektor på en skole som har fått utvidet skoletid, og som følge av dette ikke har lekser. Denne uttalelsen får godt frem hvordan de sosioøkonomiske forholdene brukes som et argument i leksedebatten. Gjennom at rektoren sier *vi vet at ikke alle får samme hjelp hjemme.* Hun legger videre til at hun derfor er opptatt av eleven skal ha muligheten til å gjøre lekser på skolen er en indikasjon på et sosioøkonomiske moment i debatten.

Sitatet under er hentet fra et debattinnlegg i avisa fra to politikere (Venstre og SV) som påpeker en uheldig side ved dagens leksepraksis. Siden illustrerer hvordan sosioøkonomiske forhold brukes for å argumenter for deres syn.

Vi kan ikke ha det sånn at lekser bidrar til å øke forskjellene. Når vi i tillegg ser at markedet for privat leksehjelp har eksplodert, slik at de som har råd kan kjøpe seg hjelp, kan vi ikke lenger godta at lekser gis fordi de bare alltid har vært sånn.

Alle disse sitatene illustrerer at mange av de som er skeptiske til lekser, er opptatt av det vi kan kalle for sosioøkonomiske forhold rundt lekser. Med utgangspunkt i dette ser vi omrisset av representasjonen «lekser reproducerer sosial ulikhet»

4.4 Elevens motivasjon må vektlegges

Den nest siste representasjonen «elevens motivasjon må vektlegges» oppstår gjennom følgende ord:

- *den totale mengden med skolearbeid, redusert læringstrykk, frykten for at elever kan miste interessen for skolen, lyst og energi er viktig for læring, læring skjer også gjennom andre aktiviteter, trivsel*

Dette bygger på ideen om at lekser påvirker elevene sin motivasjon for skolearbeid. De skaper en fortelling om at elevene slites ut av dagens læringstrykk, og at dette må dempes. Følgende utdrag underbygger slik jeg ser det denne representasjonen:

En av rektorene på en av skolen i Trondheim uten lekser drar frem et moment om at spørsmålet om lekser også må løftes opp mot elevene sin motivasjon for skolen og læring. Rektoren på en leksefri skole (som ikke har fått utvidet skoledagen) sier følgende til Adresseavisen: *Jeg er personlig ambivalent til lekser, og mener at hvis det skal gis, må det være fornuftig. Vi ønsker å være med i dette prosjektet for å se om motivasjonen stiger og om læringsutbytte blir større.*

Dette sitatet illustrerer at de som for leksefri skole også er opptatt av det faglige, men de mener at det er andre forhold også har innvirkning på læringsutbytte, eksempelvis som i dette sitatet hvor «motivasjon» kommer frem som et stikkord for at man er mot leksefri skole. Ut fra dette svaret virker det som at rektoren mener at eleven jobber nok med skolearbeidet, selv om man ikke har lekser. Dette ved at økt motivasjon trekkes frem som et argument for leksefri skole, og at læringsutbytte skal økes ved at det ikke blir hjemmelekser.

Det er også noe som andre er innom, blant annet en person som har signert leserinnlegget sitt i Adressa som lærer og mor til en elev på barneskolen. Hun sier følgende: *Nå har det gått så langt at hun ikke vil gjøre lekser. Og liker heller ikke skolen.* Videre lenger ned i innlegget skriver hun følgende: *Lek fører til læring. Så kan vi ikke bare være så snille å gi barna våre «Slækk»? Når vi vet at leken er halvert sammenlignet med livet i barnehagen. Å la dem få være barn. Hvor kult synes vi voksne det er å gjøre arbeidsoppgaver når vi kommer hjem fra jobb? Ikke så kult».*

Slik jeg leser det utdraget deler denne moren som også er lærer mye av den samme bekymringen til den tidligere nevnte rektoren. Når elevene (i dette tilfelle datteren) opplever at det blir for mye skole, blir hun lei, og vil ikke gjøre noe mer. Hun vil heller ikke dra på skolen som følge av dette, sier moren. Dette gjør at slik jeg leser det handler dette om elevenes motivasjon.

Representasjonen bygges opp av normative og deskriptive fortellinger om betydningen av elevens motivasjon.

4.5 Lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i

Den siste representasjonen «lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i» sirkler seg inn gjennom følgende:

- *skolen og samfunnet har endret seg, elevene bruker mer tid på skolen i dag, lekser er et utdatert verktøy, stress og fritidsaktiviteter, læring skjer ikke bare gjennom skolen og lekser.*

Representasjonen setter opp en forestilling om at samfunnet, og skolen spesielt, har endret seg. Elevene bruker mer tid på skolen i dag en før, ergo mener man at elevene ikke trenger hjemmelekser. Det legges også vekt på at det er andre forhold i samfunnet som må vektlegges.

Følgende sitat og utdrag illustrer slik jeg ser det representasjonen:

Dette kommer til uttrykk ved at SV sier følgende i sitt innlegg: Ordfører, av og til må vi stoppe opp å tenke oss om. Hvorfor gjør vi som vi gjør. Tradisjon er viktig, men det kan hende at tiden har gått fra enkelte tradisjoner. Lekser stammer fra en helt annen tid. Fra da vi ikke gikk på skolen hver dag, da var det nødvendig at vi gjorde noe skolearbeid utenfor skoletiden. Daglig skolegang har vi hatt i flere generasjoner og elevene får stadig mer tid på skolen. På 10 år, fra reform 97 til kunnskapsløftet har timetallet økt med 300 timer i barneskolen, og etter kunnskapsløfte har det økt med 400 nye timer.

Dette sitatet illustrerer hvordan SV bruker endringer som har skjedd i skolen som et argument for at vi ikke trenger lekser. De er i dette innlegget mindre opptatt av lekser i seg selv, men vurderer det opp mot den totale mengden elevene bruker på skolearbeid i løpet av en dag/uke/år. Ut fra dette sitatet kan vi lese at SV sin representant er opptatt av at elevene skal bruke tid på skolearbeid, men mener at det bør finnes en grense for hvor mye av en dag/uke som kan brukes på skolearbeid. Dette får frem det sosiale aspektet i leksedebatten. Partiet Venstre henviser også i debatten til endringer i samfunnet som et argument for å prøve ut dette prosjektet. Det kommer frem i følgende sitat, der Venstre sin representant sier:

Tradisjonelt har lekser fungert som er veldig godt verktøy både for å lære og samspill mellom skole og hjem. Slik er det dessverre ikke lenger for veldig mange.

Venstre sin representant uttaler også at lekser har blitt en utfordring for foreldre, og poengterer at det vel ikke er dem leksene er til for. Ved dette ser vi at Venstre stiller et spørsmål ved lekser, og hvem som skal lære noe av dem. Det påpekes også at det er belastende for familien, ikke bare for barna/elevne. På denne måten kommer også det sosiale aspektet, men også det sosioøkonomiske aspektet ved leksene frem.

4.6 De identifiserte representasjonen

De fem representasjonene jeg har lagt frem tidligere i kapitlet, representerer slik jeg forstår materialet de fem viktigste virkelighetspakkene i leksediskursen. Disse representasjonene bygger på ideer som både kan ha en normativ og/eller deskriptive art (Bratberg, 2017). Dette har jeg prøvd å få frem i presentasjon av representasjonene.

I det neste kapitlet skal jeg drøfte de frem representasjon som jeg presentert i dette kapitlet og belyse disse opp mot eksisterende forskning og teori.

5 Drøfting

Gjennom diskursanalysen har jeg identifisert fem ulike representasjonene som jeg opplever at trer frem i leksediskursen. De ulike representasjonene representerer pakker med virkeligheter som eksisterer i det offentlige ordskiftet om lekser i Trondheim. Representasjonene blir på den måten et uttrykk for de meningene som trer frem. I denne delen av oppgaven plasserer jeg debatten om hjemmelekser inn i en samfunnsmessig kontekst. Argumentet for å gjøre dette er som Imsen (2005) skriver at skolen og dens praksis må ikke forstås i et vakuum. Skolen er en del av samfunnet og påvirkes naturlig nok av de strømningene som opptrer i det samfunnet den er en del av (Imsen, 2005). I denne oppgaven har det ikke vært skolen i seg selv som har blitt satt under lupen, men skolen sin praksis med hjemmelekser. Ifølge Imsen (2005) er det videre slik at skolen og dens praksis kan påvirkes uten at det i utgangspunktet er intensjonen. Samfunnsforhold som kan påvirke skolens og dens praksis, er ifølge Helgevold (2012) historiske hendelser og rådende ideologier. Dette mener jeg at gjør det ekstra interessant å sette leksedebatten inn i et samfunnsmessig perspektiv. I det neste avsnittet skal jeg drøfte min todelte problemstilling opp mot eksisterende forskning og teori.

Hva handler leksedebatten om i det offentlige ordskiftet? Hvilke syn på lekser kommer til uttrykk i denne debatten?

På den ene siden handler det om at enkelte frykter for elevene sitt læringsutbytte om de ikke får hjemmelekser. Dette handler om at de mener at elevene trenger mengdetrening og repetisjon for at de skal oppnå sitt fulle potensiale. De mener at tidene elevene bruker på skolen ikke er nok for å oppnå nok mengdetrening. Det er også enkelte som hevder at elevenes arbeidsvaner og framtidige muligheter for lykkes i skolen og academia blir svekket av at elevene ikke får lekser. Dette fordi de ikke får tillagt seg de gode arbeidsvanene som de mener at elevene får ved å gjøre lekser. I korte trekk handler dette om disiplinering, og at elevene skal ansvarliggjøres for egen læring. Dette er meninger som kommer til uttrykk gjennom de to representasjonene «lekser er viktig for elevenes læringsutbytte» og «lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner» som jeg har identifisert i diskursanalysen.

På den andre siden finner vi de som er bekymret for at lekser bidrar til å forsterke og opprettholde de sosiale forskjellene i samfunnet, og derfor ikke ønsker at det skal gis lekser. Dette bygges på et premiss om at ikke alle elever får den samme hjelpen hjemme, og at dette er en uheldig utvikling av skolen. Vi finner også de som legger vekt på at samfunnet har endret seg. De mener at vi må ta innover oss at elevene er mer på skolen i dagen enn de har vært tidligere, og at de derfor ikke er det samme behov for hjemmelekser i dag. Enkelte av de som hevder dette, er også opptatt av at elevene skal ha tid til sosiale aktiviteter, og at det ikke bare er leksene som bidrar til læring. Det er også noen som argumenter for at lekser er negativt, fordi de mener det kan påvirke elevene sin motivasjon for læring. De som mener dette bygger på en antakelse om at læringstrykket i skolen allerede er stort for mange og at hjemmelekser bare forsterker dette trykket ytterligere. Enkelte mener at lekser kan bidra til å svekkes elevenes motivasjon for læring. Dette er meninger som kommer til uttrykk gjennom de tre representasjonene «lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i»,

«elevens motivasjon må vektlegges» og «lekser reproducerer sosial ulikhet» som jeg har identifisert i diskursanalysen.

Ut ifra det jeg har skrevet om leksedebatten i det offentlige ordskifte i Trondheim er det tydelig at det eksisterer en uenighet om hva som er det viktige når det kommer til hjemmelekser. Det eksisterer en uenighet rundt hvordan hva man skal vektlegge i leksedebatten, og hvilken rolle hjemmelekser spiller. Det legges vekt på ulike elementer når de ulike aktørene skal argumentere for sitt syn. Om vi trekker en linje fra leksedebatten i Trondheim og opp til de debattene som har eksistert blant de som forsker på hjemmelekser, ser vi også her at det eksisterer en stor uenighet om verdien og betydningen av hjemmelekser (Bas et al., 2017; Cooper et al., 2006; Myrup Jensen et al., 2018; Wall & Karlefjård, 2016). Dette handler som Wall og Karlefjård (2016) har vært inne på om flere ting, men en del av konflikten handler ifølge de to forskerne om hva som skal vektlegges i spørsmålet om betydningen av hjemmelekser. Dette ser vi kommer tydelig til uttrykk i leksedebatten i det offentlige ordskiftet i Trondheim, hvor to av representasjonene legger vekt på det som Bas et al., (2017) og Cooper et al., (2006) kategoriserer som instructional og noninstructional. Dette er representasjonene «lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner» og «lekser er viktig for elevenes læringsutbytte». Instructional og noninstructional er kategorier som beskriver formålet bak det at lærerne gir lekser. Det at to av representasjonene i leksedebatten tar innover seg dette elementet, er slik jeg ser det interessant. Når de som er for hjemmelekser i skolen argumenterer for at lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner, jamfør representasjon «lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner», bruker de mange av de samme argumentene som vi finner i formålet bak kategorien noninstructional, om at lekser gis for at elevene skal bli ansvarsbevisste og lærer seg og arbeide selvstendig. De argumentene som brukes for å fremsette synet om at hjemmelekser er viktig for elevenes læringsutbytte kan plasseres i kategorien instructional. Dersom skolen som institusjon i flere tiår har bygget opp om en forståelse av at lekser er viktig for at elevene skal få gode arbeidsvaner, bli selvstendige, og oppnå sitt fulle læringsutbytte, er det er vel slik jeg ser det ganske naturlig at representasjonen som ta innover seg dette kommer opp som en del av leksedebatten. Cooper et al., (2006) viser også til at mange foreldre og lærere har stor tiltro til at leksene har effekt. På den andre siden i debatten finner vi de som er for at skolen skal bli leksefri. De legger vekt på andre forhold ved fenomenet hjemmelekser. I representasjonene som «elevens motivasjon må vektlegges», «lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i» og «lekser reproducerer sosial ulikhet» finner vi mange av de samme argumentene som vi finner igjen blant de forskere som er mer skeptisk til betydningen og verdiene av lekser (eksempelvis Westerlund, 2004, 2007). Slik jeg ser det handler debatten i Trondheim også om hvilke forhold som skal vektlegges i leksedebatten. Er det virkelighetspakkene om at «lekser er viktig for elevenes læringsutbytte», og «lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner» som er mer opptatt av det jeg tolker som at er mer opptatt av det prestasjonsmessige rundt lekser, eller er det representasjonene «lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i», «elevens motivasjon må vektlegges» og «lekser reproducerer sosiale ulikheter» som i større grad slik jeg leser det er opptatt av forhold rundt leksepraksisen.

Når det gjelder representasjonen «elevens motivasjon må vektlegges», bygger denne på at enkeltpersoner mener at mengden skolearbeid (hjem-skole totalt), har blitt for stor, og at dette påvirker motivasjonen til elevene. De mener derfor at lekser har en negativ innvirkning på motivasjonen. Dette har den svenske lekseforskeren Westlund (2004, 2007) også vært inne på. Samtidig har Neumann (2001) påpekt at meningen som

eksisterer i en diskurs i prinsippet er uendelig, og at det derfor kan være vanskelig å gjøre en avgrensning av representasjonene. Det betyr også representasjonen «elevenes motivasjon må vektlegges», også kan bære mening om lekser er greit så lenge de er tilpasset, eller så lenge den totale mengden ikke blir for stor slik at den påvirker motivasjonen negativt. De to norske pedagogikkprofessorene Skaalvik og Skaalvik (2009) har gjennom sin tidligere forskning påpekt at mengden og typen lekser som gis har stor betydning for om leksene oppleves som motiverende eller ikke. Poenget er at: «elevenes motivasjon må vektlegges». Slik jeg har tolket materialet mitt opplever jeg at representasjonen «elevenes motivasjon må vektlegges» hører hjemme blant de kritiske røstene i leksediskursen. Samtidig har jeg gjennom dette avsnittet illustrert kompleksiteten ved denne representasjonen.

Et av mange moment som kom frem i debatten om lekser, er hvordan forskning blir brukt til å bygge opp om de ulike representasjonene. Eksempelvis bruker både representasjonen «lekser er viktig for elevenes læringsutbytte» og «lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i» forskning til å underbygge sitt syn på hjemmelekser. Det er vanskelig å være uenig i at det er viktig med en forskningsbasert praksis i skolen, og at det er viktig med forskning på lekser. Det som er problematisk i dette tilfellet, er at det svært store uenigheter om verdien og betydning av hjemmelekser innenfor forskningsfeltet (Bas et al., 2017; Cooper et al., 2006; Myrup Jensen et al., 2018; Wall & Karlefjärd, 2016; Westlund, 2004). Dette handler blant annet som jeg tidligere har vært inne på om hva som skal vektlegges, og hvordan man skal forske på lekser (Wall & Karlefjärd, 2016). Videre mener også Cooper et al. (2006) at en utfordring med lekseforskningen er at det vanskelig å komme frem til noen generelle funn som favner alle. Med utgangspunkt i disse to poengene kan det tyde på det med utgangspunkt i forskning er vanskelig å svare på om lekser har en negativ eller positiv verdi for elevene, fordi det er så komplekst spørsmål som inneholder så mange komponenter som må vektles opp på ulike måter. Dette indikerer at til syvende og sist er det samfunnet, eller politikerne, som må ta en avgjørelse om hvilke forhold rundt leksespørsmålet som skal vektlegges. Er det representasjonen «lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner» og «lekser er viktig for elevens læringsutbytte», eller er det virkelighetspakkene «lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i» «elevenes motivasjon må vektlegges» og «lekser reproducerer sosial ulikhet»?

Et annet interessant moment som frem kommer i diskursanalysen er hvordan representasjonene «lekser er viktig for elevens læringsutbytte» og «lekser er viktig for elevens arbeidsvaner», bygger på en slags selvfølgelighet og sannhet om at hjemmelekser har en betydning og verdi for elevene. Dette til tross for at lekseforskningen ikke er entydig, og at det er store uenigheter rundt effekten, betydningen og verdien av hjemmelekser (Cooper et al., 2006; Bas et al., 2017; Westlund, 2004). Det er et vesentlig poeng at denne oppgaven bygger på en synkron studie, og at det derfor ikke er mulig å si noe om endringer over tid. Samtidig har (Sørdal, 2007), dokumentert at praksisen med å gi lekser strekker seg langt tilbake i tid i Norge. Dette er derfor et fenomen som vi kan anta at de fleste av oss har et forhold til. Dette kan bidra til at mange oppfatter hjemmelekser som en naturlig og viktig del av elevene sin opplæring, og at leksene på denne måten over tid har blitt en rutinisert praksis i dag oppfattes som en «selvfølgelighet» i skolens opplæring. Dette underbygges av Cooper (2006) sin forskning om at lærere og foreldre ofte har en stor tiltro til leksenes betydning for elevene. Neumann (2001) har som jeg tidligere har redegjort for påpekt kraften i rutiniserte praksiser og virkeligheter som oppfattes som selvfølgeligheter og sannheter. På denne måten blir representasjonen «lekser må sees i sammenheng med

tiden og samfunnet vi lever i», «elevenes motivasjon må vektlegges» og «lekser reproducerer sosiale forskjeller» virkelighetspakker som utfordrer den selvfølgheten og sannheten rundt den etablerte leksepraksisen, som ifølge SørDAL (2007) har eksistert i mange år i Norge. I representasjonen «lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i», finner vi en fortelling om at skolen og samfunnet har endret seg. De er blant annet opptatt av at skoledagen har blitt lengre, og at elevene bruker mer tid på skolen i dag en før, og at lekser derfor bør kunne vurderes som overflødig. Dette hadde det vært større rom for å belyse om studien ikke var av en synkron art. Det er likevel slik jeg ser det et interessant moment ved analysen at det kan virke som leksepraksisen kan være et uttrykk for treghet i diskursen.

Dersom vi løfter leksedebatten som i mitt tilfelle har utspilt seg i Trondheim opp på et internasjonalt nivå, ser vi at de representasjonene som utkrystalliserte seg i diskursanalysen er gjenkjennbare med den holdninger og som har eksistert i den amerikanske leksedebatten igjennom tidene (Bas et al., 2017; Cooper et al., 2006; Cooper et al., 2012). Det er ikke problemfritt dra en linje mellom leksedebatten i USA og leksedebatten i Trondheim. Dette fordi at samfunnsmessige forhold kan være såpass ulike at det ikke nødvendigvis vil være fruktbart å dra en slik parallell. Dette handler om at de norske og amerikanske leksediskursene ikke nødvendigvis er den samme. Dette handler som Mathisen (1997) påpekt, om hvordan kultur og samfunnsmessige forhold kan påvirke hva det er rom for uttrykke gjennom språket. Diskurser er som Bratberg (2017) har beskrevet, et system for å frembringe et sett utsagn og praksiser har betydning for hvordan vi forstår verden rundt oss. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at amerikanere og nordmenn ser verden gjennom de samme brillene. Jeg har likevel i denne oppgaven valgt å dra en linje mellom leksedebatten i USA og Trondheim. I USA har noen forskere påpekt at leksedebatten har gått i sykluser (Bas et al, 2017; Cooper et al, 2006). Dette mener de har en sammenheng med hvilke strømninger som har vært i det amerikanske samfunnet med tanke historiske hendelser (eksempelvis krig) og ideologiske trender (Cooper et al., 2012). Representasjonene «lekser er viktig for elevens læringsutbytte» og «lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner» gjenspeiler de holdningene som har vært i USA til lekser når amerikanerne har vært redd for å miste i sin posisjon som kunnskapsnasjon, og sin økonomiske stilling i den globale verden. Denne frykten har vært bygd på at amerikanske elever ikke arbeider nok med skole, lærer nok, at de skal bli late, og ikke få gode nok arbeidsvaner (Cooper et al., 2012). Det er mye av den samme frykten vi finne i de nevnte representasjonene i leksedebatten i Trondheim. Dersom vi kobler dette opp mot utviklingen i den norske skolen som Imsen og Volckmar (2013) med flere har beskrevet, ser vi at frykten for at norske elever ikke lærer nok og arbeider nok har vært grobunnen for mange av de reformene som har skjedd i den norske skolen. Dette knyttes ofte opp til nyliberal styringsfilosofi og idealer (Dovemark et al., 2018; Volckmar & Imsen, 2013; Eliassen & Oldervik, 2020). Dette kan indikere at to av representasjonen som fremtrer i leksediskursen har et syn av lekser som bygger på nyliberal styringsfilosofi og idealer. Det har ofte kommer til uttrykk i skolen gjennom målorientering, og en større grad av markedenkning rundt det arbeidet som gjøres (Dovemark et al., 2018; Telhaug et al., 2004). Imsen (2005) har også påpekt at disse ideene kommer til uttrykk hos elevene på klasseromsnivå gjennom hva elevene vurderer som viktig. Hun nevner at elevene drar frem gode karakterer, utdanning og mye kunnskap som de tre viktigste målene for seg selv (Imsen, 2005). Telhaug et al. (2004) har også påpekt at det virker til å ha skjedd en nedvurdering av verdien og betydningen av klassefelleskapet i skolen. Dette er alle forhold vi finner spor av i representasjonene som representerer de viktigste virkelighetspakkene for dem som er

for lekser i skolen. Imsen (2005) betegner det som «opp og frem-ideologien», og hun knytter det opp mot individualismen og liberalistiske ideer. Tiltroen til lekser betydning kan også kobles opp mot det som Eliassen og Oldervik (2020) beskriver som humankapitaltenkningen, som har dannet grunnlaget for «selvledelse» og «ansvar for egen læring». I de to representasjonene «lekser er viktig for elevenes læringsutbytte», og «lekser er viktig for elevene sine arbeidsvaner», tar slik jeg ser det innover mange av trekkene ved en slik tankegang. Dette uttrykkes gjennom hva som oppleves som viktig for den representasjonen, og hva som blir definert ut som mindre viktig sider ved hjemmelekser.

Disse ideene og idealene har i liten grad blitt problematisert (Eliassen & Oldervik, 2020). Ut fra leksedebatten kan det virke som at hegemoniet som har blitt beskrevet i skolen rundt disse idealene (eksempelvis Imsen & Volckmar, 2013) ikke er like entydig når det kommer til skolens leksepraksis. De representasjonene som jeg har identifisert i diskursanalysen som står som en motpol mot de to andre representasjonene som jeg nettopp har vært inne på, viser dette. Representasjonen «lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i» og «elevenes motivasjon må vektlegges», bygger på de samme holdningene til lekser som ofte har oppstått som en reaksjon på de periodene hvor det har vært mye fokus på at elevene må lærer mer, og ha mer lekser i den amerikanske skolen (Cooper, 2012). Kritikerne har ofte argumentert for at elevene opplever for stort press, psykisk helse, og at læringstrykket er for stort. Dette kan finner vi spor av i debatten i Trondheim også. Representasjonen «lekser reproduserer sosiale forskjeller» har derimot ikke hatt den samme klangen i USA som det virker som den har i den trønderske leksedebatten. Dette kan ha en sammenheng med det at den norske og amerikanske leksediskursen er ulike. Diskurs er enkelt sagt «tekst i kontekst» (Hitching & Veum, 2011), Ettersom den amerikanske konteksten er annerledes fra den norske, vil også leksediskursen i de to landene arte seg ulikt. Mathisen (1997) bruker begrepet vårt felles førstespråk. Ifølge han gir dette oss noen rammer for hvordan vi tenker, og hvordan det er mulig å uttrykke seg gjennom språket (Mathisen, 1997). Dette er slik jeg ser det mye av det samme som det Bratberg (2017) skriver om kognitive og normative fellesskapet som en diskurs utgjør og som kommer til uttrykk i språket. Det amerikanske førstespråket bygger på det som blir betegnet som radikal individualisme (Bellah, referert i Mathisen 1997, s.7). Dette handler mest sannsynlig om at de vurderer andre ting som vesentlig, viktig og godt. Det kommer ifølge Bratberg (2017) til uttrykk gjennom bruken av språket. Dette kan være med å påvirke at representasjonen «lekser reproduserer sosial ulikhet» ikke er noen som bli dratt frem i en amerikansk kontekst. I Norge står derimot likhetsidealet i skolen sterkt, jamfør blant annet det Volckmar (2016d) og Dovemark et al. (2018) beskriver. Dette idealet stått sterkt til tross for skiftende regimer (Volckmar, 2016d). Dette kan bidra til at representasjonen «lekser reproduserer sosiale forskjeller» har en mer naturlig plass i den norske leksediskursen. Representasjonen «lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i», og «lekser reproduserer sosiale ulikhet» er representasjoner som kan bygge på et syn som tar et oppgjør med det Imsen (2005), Telhaug et al (2004) Helgevold (2012), og Oldervik (2014, 2016) mener er et uttrykk for privatisering og individualisering av en større del av skolens oppdrag. Spesielt representasjonen «lekser reproduserer sosiale forskjeller» er et uttrykk for det. Denne representasjon i leksediskursen bygger på at lekser er negativt, fordi ikke alle får den samme hjelpen, og fordi ikke alle har råd til å kjøpe seg den hjelpen de eventuelt ikke får hjemme. Representasjon kan videre sammen med representasjon «lekser må sees i sammenheng med tiden og samfunnet vi lever i» være et uttrykk for en reaksjon på den privatiseringen (i form av at mer ansvar for skolearbeid

flyttes over til hjemmet) som Oldervik (2016) har påpekt at arbeidsplaner kan føre med seg. Dette blir slik sett et uttrykk for en kamp mellom hvilke idealer skolen gjennom sin praksis skal tilstrebe. De nyliberalistiske idealene, eller «opp og frem»-ideologien som Imsen (2005) benevner det som, er tanker og ideer jeg mener å identifisere grobunn for i leksedebatten. Dette står i kontrast til de som er opptatt av at alle skal ha de samme muligheten i arbeidet med skolen. Det er noe som representasjon «lekser reproducerer sosialt ulikhet» mener at alle ikke har i dag, eller vil ha i fremtiden med dagens leksepraksis.

På mange måter kan jeg hevde at disse representasjonene utgjøre en reaksjon på de representasjonene som bygger på en økt individualisering og privatisering (i form av at mer av arbeide i skolen flyttes til hjemme). Dette er ofte ideer og tanker som knyttes opp mot nyliberalistisk styringsfilosofi. I følge flere av forskerne innenfor det utdanningspolitiske feltet står fortsatt nyliberale ideer og idealer sterkt i den norske skolen (Dovemark et al., 2018; Imsen & Volckmar, 2013; Eliassen & Oldervik, 2020). Om vi legger Imsen (2005) sin systemtenkning rundt skolen og dens praksis til grunn, kan vi argumentere for at lekser kan forstås som en praksis som utvikler seg i takt med skolen.

Dersom vi plasserer leksepraksisen inn i en skolehistorisk kontekst er det interessant å kunne peke på at leksedebatten virker til å skille seg ut som et område hvor det ikke er et hegemoni om trenden med mer nyliberale ideer. Imsen og Volckmar (2013) er to av forskerne som tidligere har beskrevet den tverrpolitiske enigheten om den nyliberale trenden i skolepolitikken. Slik jeg ser det må leksedebatten i Trondheim sees på som et uttrykk for at man begynner å se at det kommer flere kritiske røster mot det synet av kvalitet som vi har sett i den norske skolen. Det er selvfølgelig ikke mulig å dra noen bastante slutninger om dette i denne oppgaven. Jeg vil heller peke på at det virker til å eksistere sprikende meninger i leksediskursen, og at dette i så måte står i kontrast til den enigheten som tidligere har blitt beskrevet på det utdanningsfeltet fra 2000 tallet og fremover til i dag

5.1 Oppsummering

Den bærende problemstillingen i denne oppgaven har vært todelt. Først del har jeg tatt for meg spørsmålet om hva leksedebatten handler om. I den andre delen har jeg sett på hvilke syn på lekser som kommer til uttrykk i debatten. Jeg har identifisert fem representasjoner, og dratt paralleller fra dem til holdninger som har kommet til uttrykk i leksedebatten i USA (Cooper et al., 2012). Videre har jeg plassert leksedebatten i en samfunnsmessig kontekst, for å si noe om den synet på lekser som kommer til uttrykk i leksedebatten. Slik jeg ser det kan jeg med utgangspunkt i min diskursanalyse og drøfting av mine funn opp mot teori og tidligere forskning, si at leksedebatten består av flere sprikende meninger som uttrykker ulike syn på hvordan vi skal vurdere betydningen og verdien av hjemmelekser. Disse ulike synene på lekser bygger på noen grunnleggende uenigheter om hva som er viktig i leksediskursen. Representasjonen «lekser er viktig for elevenes læringsutbytte» og «lekser er viktig for elevenes arbeidsvaner» representanter et syn på hjemmelekser som jeg er argumenterer for kan knyttes opp mot nyliberalistiske idealer og styringsfilosofi. De tre andre representasjonene er et uttrykk for at det er strømninger i leksedebatten som er skeptiske og kritiske til de premisene som legges til grunn for leksedebatten. På denne måten kan det virke som at det hegemoniet som har vært innenfor det utdanningspolitiske området i Norge, ikke er like entydig innenfor studienes leksediskurs.

I Trondheim kommunen har det et pågående prosjekt om bruken av hjemmelekser i skolen hvor NTNU deltar med følgeforskning. Det blir spennende å se hva forskningene i dette prosjektet vil peke på. Det er i dag ingen entydige svar i forskningen på hjemmelekser (Cooper et al., 2006; Bas et al., 2018; Westerlund, 2004, 2007). Det er derfor grunn til å anta at debatten for og mot leker vil fortsette.

I de første linjene i en lederartikkel, skriver Adresseavisen følgende om lekser: «Lekser fører til at skoleelever lærer mer, men det er fortsatt et mål å finne leksemodellen som har størst effekt for flest elever». I artikkelen drar de frem ulike aspekter ved lekser (både negative og positive sider) og avslutter med følgende: «Kronargumentet for lekser, er at snitteleven presterer bedre når læreren gir lekser. I tillegg lærer elevene å ta ansvar for egen læring. Noen peker også på at sosial ulikhet ikke forsvinner selv om lekser gjør det. Prøveprosjektet i Trondheim vil kanskje gi noen svar på hvordan lekser fungerer best». De sier på denne måten at de ikke nødvendigvis er for lekser, men at de er for mer kunnskap om lekser. Dette kommer også frem i et felles innlegg fra enkelte rektorer og kommuneledelsen (kommunaldirektøren), hvor de skriver at lekser er et omstridt tema og at vi trenger mer kunnskap om lekser. De argumenter som følger «Forsøket kan gi oss verdifull kunnskap om skolens, elevenes og elevenes familier sine erfaringer med å oppleves av en skolehverdag, med og uten lekser». På denne måten handler leksedebatten i Trondheim også om at vi trenger mer forskning. Dette er ikke en egen representasjon i leksediskursen, men skal heller fremstå som en illustrasjon på hvordan deltakere i debatten velger å sette seg på sidelinjen i leksedebatten ved å kun fokusere på prosjektet i Trondheim, uten å argumentere for eller mot lekser i det offentlige ordskiftet.

Gjennom debatten om lekser kommer det frem hvordan forskning brukes som en brekkstang for de ulike representasjonene sine meninger og syn på lekser. Det som ikke kommer like tydelig frem er at forskningen som brukes er et uttrykk for hvilke forhold de mener skal vektlegges. De som er for at det skal være lekser i skolen, legger i større grad vekt på forskning som er opptatt av å undersøke effekten av hjemmelekser på elevenes læring eller arbeidsvaner. De som er imot lekser, lener seg i større grad på forskning som er opptatt av kvalitative sidene ved fenomenet hjemmelekser. Dersom vi ønsker at forskningen skal gi oss svar, virker det for meg som at vi må bestemme hvilke representasjoner ved lekser som skal vektlegges mest.

6 Litteraturliste

- Bas, G., Sentürk, C., & Cigerci, F. M. (2017). Homework and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Issues in Educational Research*, 27(1), 31-50. Hentet fra <http://www.iier.org.au/iier27/bas.pdf>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Cooper, H., Robinson, C, J. & Patall, A., E (2006). Does homework improve Academic Achievement? A synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76 (1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cooper, H., Steenbergen-HU, S., & Dent, A.L. (2012). HomeWork. IN APA educational psychology handbook, Bd. 3. Application to learning and teaching. (s.475-495). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P., & Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of nordic comprehensive education: Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122-141. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>
- Eliassen, K. O. & Oldervik, H (2020). Den norske skole skulle kvalitetssikres. PISA-sjokke og nyliberal styringsmodell. I, H. Oldervik, E, Sauer, H, P. Ulleberg (Red.), *Et mangfold av kvaliteter i videregående utdanning* (s.25-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgevold, N. (2012). Den problematiske friheten. *Bedre skole*.
- Hitching, T., Nilsen, A., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. Hitching, A. Veum & A. B. Nilsen (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Imsen G., Volckmar N. (2014) The Norwegian School for All: Historical Emergence and Neoliberal Confrontation. I Blossing U., Imsen G., & Moos L. (Red) *The Nordic Education Model: A School for all. Encounters Neo-Liberal Policy* (35-55). Dordrecht: Springer
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kleven, T, A. & Hjordemaal (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathisen, Werner Christie (1997): *Diskursanalyse for statsvitere. Hva, hvordan og hvorfor*. Forskningsnotat 1/1997. Oslo: Universitetet i Oslo, det samfunnsvitenskapelige fakultet

- Marzano, R., & Pickering, D. (2007). The Case for and against Homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74-79. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=da0c2537-5316-4e00-abce-7b566d948c6c%40pdc-v-sessmgr02>
- Myrup Jensen V., Skou Arendt K., Nilsen, C (2018). *Lektiehjælp og faglig fordybelse: En beskrivelse af reformelementet fra skoleledernes, lærernes, forældrenes og elevernes perspektiv* (VIVE rapport). Hentet fra [https://pure.vive.dk/ws/files/1719920/Lektieh lp og faglig fordybelse VIVE 070 52018 pdf a.pdf](https://pure.vive.dk/ws/files/1719920/Lektieh_lp_og_faglig_fordybelse_VIVE_070_52018_pdf_a.pdf)
- Neumann, I. B. (2011). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2019: 23. (2019) *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Oldervik, H. (2016). Skolens arbeidsmåter. I N, Volckmar (Red). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s.178-203). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Oldervik, H. (2014). *Arbeidsplaner som styringens kunst: Bruk av arbeidsplaner i Norsk Skole fra 1970-2010* (Doktoravhandling). Norges tekniske-naturvitenskapelig universitet, Trondheim.
- Retriever (2020). Mediarkivet. Hentet fra <https://www.retriever.no/product/mediarkiv/>
- Rønning, M (2010). *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS* (Statistisk sentralbyrå rapport 1/2010). Hentet fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201001/rapp_201001.pdf
- Rønningen, E. (2019) I høst skal fire barneskoler i Trondheim kutte ut hjemmeleksene. *Adresseavisen*. Henter fra <https://www.adressa.no/pluss/nyheter/2019/08/28/I-h%C3%B8st-skal-fire-skoler-i-Trondheim-kutte-ut-hjemmeleksene-19779943.ece?rs9112661589531440458&t=1>
- Skaalvik, S. & Skaalvik M., E. (2009) Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre skole*.
- Sørdal, E. L. (2007) *skolens leksepraksis: historiske spor – fremtidige utfordringer*. (Mastergradavhandling). Universitet i Stavanger, Stavanger.
- Telhaug, A., Mediås, O., & Aasen, P. (2004). From collectivism to individualism? education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 141-158. <https://doi.org/10.1080/0031383042000198558>
- Thagaard, T. (2014). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Thuen, H. (2010) "Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010". i *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 94(04), 273-287. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/42858945/art05.pdf>

- Tjora, A. (2012) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Todal Jenssen, A. (2007) Den medialiserte politikken. I A. Todal Jenssen, & T. Aalberg (Red). *Den medialiserte politikken* (s.9-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Trondheim kommune (2017). Saksprotokoll (arkivsak 17/13281). Hentet fra https://innsyn.trondheim.kommune.no/motedag/render_behandling_pdf?behid=1003383555
- Trondheim kommune (2019). Lekser i skolen. Hentet fra <https://www.trondheim.kommune.no/tema/skole/satsingsomrader/lekser-i-skolen/#heading-h2-1>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 5. september) Timss. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/timss/>
- Volckmar, N. (2016a). Grunnskolen som samfunnsintegrerende prosjekt. I N, Volckmar (Red). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s.111-130). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Volckmar, N. (2016b). Den utvidede enhetsskolen som kunnskapsintegrering prosjekt. I N, Volckmar (Red). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s.87-109). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Volckmar, N. (2016c). Folkeskolen som nasjonsintegrerende prosjekt. I N, Volckmar (Red), *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s.24-48). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Volckmar, N. (2016,d). Grunnskolen som samfunnsintegrerende prosjekt. En sammenfattende analyse. I N, Volckmar (Red), *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s.24-48). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wall, P. & Karlefjård, A. (2016). Lekser - en forskningsoversikt. *Bedre skole*.
- Westerlund, I. (2007). Läxan - en svårfångad foreteelse. I K, Granstrøm (Red). *Forskning om læreres arbete i klassrummet* (s.81-94). Stockholm: Liber.
- Westlund, I. (2004). *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift* (Institutionen för beteendevetenskap rapport) Hentet fra <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:764489/FULLTEXT01.pdf>

