

Andreas Vee Ferstad

# Lekser; et verktøy til læring, eller en demotiverende tidstyv?

En kvantitativ studie av sammenhenger mellom lekser og elevers motivasjon og sosiale liv

Masteroppgave i Pedagogikk - Utdanning og oppvekst

Veileder: Per Frostad

Juni 2022



Andreas Vee Ferstad

# **Lekser; et verktøy til læring, eller en demotiverende tidstyv?**

En kvantitativ studie av sammenhenger mellom lekser og elevers motivasjon og sosiale liv

Masteroppgave i Pedagogikk - Utdanning og oppvekst  
Veileder: Per Frostad  
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Lekser har vært debattert i media i lang tid. Med et hovedpoeng at lekser skal styrke elevenes akademiske prestasjoner, har praksisen vært godtatt i den tro at det fungerer. Likevel viser forskning at dette ikke nødvendigvis er gitt. Studier viser at for elevene på barnetrinnet har lekser tilnærmet ingen nytte, men for ungdomsskolen og videregående skole vil det få mer og mer verdi for skoleprestasjoner og øker med alder. Mye av debatten handler også om lekser bidrag til å øke forskjeller mellom elever, og hvordan det påvirker stress, press, motivasjon og tid til fritidsaktiviteter. Denne oppgaven har utgangspunkt i kvantitativ data samlet inn av forskningsgruppen *Livet i Skolen* (LiS) sitt prosjekt *Lekser i skolen*. Med bakgrunn i dette er oppgavens problemstilling følgende: «Hvilke oppfatninger har elever og foresatte til lekser, og hvilken effekt har det på motivasjon og elevenes sosiale liv?»

Forskjellene er kanskje klare mellom elever med lav- og høy sosioøkonomisk bakgrunn. Tidligere forskning viser at elevene med høy profitterer klart mest av lekser, mens elever med lav kan oppleve lekser som et hinder. Skille kan også ses mellom jenter og gutter, der jenter har større utbytte av lekser. Dette kan bidra til et prestasjonsgap på skolen. Guttene blir ofte sett på som «Tarzan i klasserommet», mens jenter gjør det faglig godt i samtlige fag, inkludert fag som tidligere var dominert av gutter.

Lekser kan i tillegg oppleves som en tidstyv der tid til aktiviteter og sosial fritid til jevnaldrende og familie, blir brukt på å løse oppgaver. Om leksene hindrer barns sosiale opplevelser og kreative aktivitet, kan dette hemme grunnleggende behov for barn og unge. Læring kan også ses på som en sosial prosess i samspill med andre individer. Sosiale interaksjoner er derfor også viktig for barns utvikling og læring.

Motivasjon er en viktig grunnstein for læring og trivsel i skolen. For å fremme motivasjon i skolen, må behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse bli tilfredsstilt. Likevel kan det diskuteres at skolen og leksepraksisen i dag er mer opptatt av resultater og prøver, enn å fremme motivasjon. Motivasjonen er basert på belønning istedenfor elevenes egen interesse for faget. En slik praksis kan påvirke indre- og autonom ytre motivasjon i lengden, og negativt påvirke elevenes motivasjon for skolen som videre kan påvirke akademiske prestasjoner.

Ved å se på elevens og foresattes oppfatninger til lekser, ser det ut som at ingen av gruppene er hverken enige eller uenige om lekser er nødvendig for læring. For foresatte gjelder dette også for om lekser skaper forskjeller mellom elevene. Likevel ønsker ikke elevene lekser, og de foresatte vil heller ha en skoleordning som ikke har lekser enn dagens ordning. Dette gjenspeiler også debatten i media. Man er ikke sikre på effekten av lekser, og det debatteres fram og tilbake om lekser burde være en del av skolen. Det er heller ikke overraskende at barna ikke ønsker å ha lekser selv og kan ha en sammenheng med lekser effekt på motivasjon. Lærere kan ofte gi lekser kun for å gi lekser, og uten bevissthet kan eleven ende opp med oppgaver de ikke har forutsetning for å klare. Dette kan virke demotiverende, og gå utover akademisk prestasjon og motivasjon for skolen. Det kan derfor diskuteres at leksepraksisen må endres og formålet må være klarer for å bidra til økt motivasjon.

## Abstract

Homework has been debated in the media for a long time. With a main focus that homework is supposed to increase students' academic achievements, it has been an accepted practice with the belief that it works. Nevertheless, research shows that this is not necessarily true. Studies show that for students in elementary school, homework has no positive effect, while for middle- and high school, homework will have increased value for academic achievements and will increase with age. Much of the debate, however, is about homework's contribution to increased differences between students, and how it affects students' stress, pressure, motivation and time for activities in their spare time. This study is based on quantitative data collected for the project *Homework in school* by the research group *Life in School* (LiS). Based on this, the problem to be addressed in this thesis becomes: *"What perceptions do students and parents have about homework, and what effect does it have on motivation and students' social lives?"*

The differences are perhaps most clear between students with low- and high socio-economic backgrounds. Research shows that students with high socio-economic background benefits more from homework, while students with low socio-economic background can experience homework as an obstacle. Differences can also be seen between girls and boys, where girls have a greater effect from homework which can be a contributor to the performance gap in school. The boys are often seen as "Tarzan", while girls do well academically in all subjects, including subject that were previously dominated by boys.

Homework can also be experienced as a time-consuming activity and can affect the time for social activities with friends and family. If homework hinders children's social experiences and creative activities, this can hamper their development of basic needs. Learning can also be seen as a social process in interaction with other individuals. Social interactions are therefore also important for children's development and learning.

Motivation is important for learning and well-being in school. To promote motivation in school, students' needs for autonomy, connection and competence must be satisfied. Nevertheless, it can be discussed that school and homework are today more concerned with results and tests, than promoting motivation. The motivation is based on reward instead of the student's own interest in the subject. This practice can affect intrinsic- and integrated extrinsic motivation in the long run, and negatively affect student's motivation for school and their academic achievements.

By looking at students' and parents' perceptions of homework, it seems that neither agree nor disagree that homework is necessary for learning. For parents, this also applies to whether homework creates differences between the students. Nevertheless, the students do not want homework, and the parents want a school without homework. This also reflects the debate in the media. One is not sure of the effect of homework, and many believe that homework should not be a part of the school. It is also not surprising that children do not want homework themselves and may have a connection with homework's effect on motivation. Teachers can often give homework just to do it, and without any real thought, the students can end up with homework that is not suited to their ability. This can be demotivating and affect academic achievements and motivation for school. It can therefore be discussed that homework need to change and the purpose must be clear in order to contribute to increased motivation.



# Forord

Dette prosjektet er skrevet som en avslutning på masterstudie i pedagogikk ved Norges teknisk- og naturvitenskapelige universitet (NTNU) og vil være det siste kapittelet til min utdanning i Trondheim.

Lekser er mye debattert i media, og et tema som står meg nært. «Alle» har en mening om lekser, og jeg håper derfor at denne oppgaven kan bidra til en økt forståelse rundt temaet og dilemmaene som oppstår rundt dagens leksepraksis.

I forbindelse med masteroppgaven vil jeg takke min veileder, Per Frostad, som har hjulpet meg gjennom semesteret. Jeg startet semesteret som en forvirret student der masteroppgaven virket overveldende. Din tålmodighet, kunnskap og tilbakemeldinger har hjulpet meg i mål og bidratt til at jeg nå fullfører min mastergrad med en oppgave jeg kan være stolt av.

Jeg vil videre takke forskningsgruppen *Livet i Skolen* som har gitt meg tilgang til deres kvantitative datamateriale som er brukt i denne oppgaven. Dette ga meg mulighet til å jobbe med et spennende og interessant tema som jeg selv har mye tanker og meninger om.

Jeg vil i tillegg takke mine medstudenter på masterkontoret. Dere har bidratt til en sosial hverdag i en ellers ensom hverdag med skriving. Uten dere kunne semesteret vært en tung affære, men oppmuntring og motiverende ord, samt nødvendige avbrekk med prat og lek, har gjort semesteret til en opptur.

Jeg vil med det ønske god lesning!

*Andreas Vee Ferstad*  
Trondheim, mai 2022





# Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Sammendrag .....</b>   | <b>I</b>  |
| <b>Abstract.....</b>  | <b>II</b> |
| <b>Forord.....</b>  | <b>IV</b> |
| <b>1 Innledning.....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 Aktualisering og bakgrunn .....   | 1         |
| 1.2 Studiens formål .....   | 1         |
| 1.3 Oppgavens oppbygning.....   | 2         |
| <b>2 Tidligere forskning og teori.....</b>                                    | <b>3</b>  |
| 2.1 Lekser .....  | 3         |
| 2.1.1 Leksefri .....  | 5         |
| 2.1.2 Effekt av lekser .....  | 5         |
| 2.1.3 Lekser og sosioøkonomisk bakgrunn.....                                  | 6         |
| 2.1.4 Kjønnforskjeller i skolen.....  | 8         |
| 2.1.5 Tidsbruk.....   | 9         |
| 2.2 Barnets fritid og trivsel .....   | 9         |
| 2.2.1 Organiserte- og uorganiserte aktiviteter.....                           | 10        |
| 2.3 Læring forstått som en sosial prosess.....                                | 11        |
| 2.3.2 Vygotskys syn på lek.....   | 12        |
| 2.4 Motivasjon.....   | 12        |
| 2.4.1 Ryan og Deci´s selvbestemmelsesteori .....                              | 13        |
| 2.5 Forskningsprosjektet «Lekser i skolen» .....                              | 15        |
| 2.6 Oppsummering og forskningsspørsmål.....                                   | 15        |
| <b>3 Metode.....</b>  | <b>16</b> |
| 3.1 Forskningsstrategi og design.....   | 16        |
| 3.2 Beskrivelse av utvalget – populasjon, utvalg og datainnsamling .....      | 16        |
| 3.3 Beskrivelse av måleinstrumentene .....                                    | 17        |
| 3.3.1 Spørreskjemaet .....  | 17        |
| 3.3.2 Variablene .....  | 17        |
| 3.4 Beskrivelse av analysen .....   | 20        |
| 3.4.1 Signifikanstesting og effektstørrelse .....                             | 20        |
| 3.4.2 Korrelasjonsanalyse .....   | 21        |
| 3.5 Kvalitetssikring.....   | 21        |
| 3.5.1 Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet .....                        | 21        |
| 3.5.2 Målefeil .....  | 22        |
| 3.5.3 Ethiske betraktninger .....   | 23        |
| <b>4 Resultater.....</b>  | <b>25</b> |
| 4.1 Fritid – beskrivende analyse og signifikanstest .....                     | 25        |
| 4.2 Effekt av lekser på tid til venner og familie – beskrivende analyse ..... | 25        |
| 4.3 Tidsbruk – beskrivende analyse og signifikanstest.....                    | 26        |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 4.4      | Motivasjon – Beskrivende analyse og signifikanstesting .....                                  | 28        |
| 4.5      | Oppfatninger hos elevene – Beskrivende analyse og signifikanstesting .....                    | 29        |
| 4.5.1    | Nødvendig for læring .....  | 29        |
| 4.5.2    | Savner / Ønsker å ikke ha lekser .....  | 30        |
| 4.5.3    | Foretrukken skoleordning .....  | 31        |
| 4.6      | Oppfatninger hos foresatte .....  | 31        |
| 4.6.1    | Beste skoleordning .....  | 33        |
| 4.6.2    | Korrelasjon mellom elevers- og foresattes oppfatninger .....                                  | 33        |
| 4.7      | Foresattes tilbakemeldinger .....   | 33        |
| <b>5</b> | <b>Diskusjon .....</b>  | <b>36</b> |
| 5.1      | Grad av tid til familie, venner og fritidsaktiviteter .....                                   | 36        |
| 5.1.1    | Tidsbruk på aktiviteter sammenlignet mellom skoleordning .....                                | 36        |
| 5.2      | Lekser og motivasjon .....  | 38        |
| 5.2.1    | Dagens skole og motivasjon.....   | 39        |
| 5.3      | Elevers oppfatninger til lekser .....   | 41        |
| 5.3.1    | Beste ordning .....   | 42        |
| 5.4      | Foresattes oppfatninger til lekser.....   | 43        |
| 5.4.1    | Beste ordning .....   | 44        |
| 5.5      | Studiens begrensninger .....  | 45        |
| <b>6</b> | <b>Avslutning .....</b>   | <b>46</b> |
| 6.1      | Oppsummering av studiens hovedfunn .....  | 46        |
| 6.2      | Avsluttende refleksjoner.....   | 47        |
| 6.3      | Videre forskning .....  | 47        |
| <b>7</b> | <b>Litteraturliste .....</b>  | <b>50</b> |
| <b>8</b> | <b>Vedlegg .....</b>  | <b>i</b>  |
|          | Vedlegg A – Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).....            | i         |
|          | Vedlegg B – Avtale om behandling av personopplysninger mellom Trondheim kommune og NTNU ..... | iii       |
|          | Vedlegg C – Informasjonsskriv til elever og foresatte.....                                    | xi        |
|          | Vedlegg F – Elevenes svarfordeling .....  | xiii      |
|          | Vedlegg G – Prinsipale komponentanalyser (PKA) og reliabilitetstest ( $\alpha$ ) .....        | xiii      |

## Liste over tabeller

|   |      |
|---|------|
| Tabell 4-1: Beskrivende analyse og signifikanstest for fritid .....                             | 25   |
| Tabell 4-2: Beskrivende analyse av effekt av lekser og effekt av leksefri .....                 | 25   |
| Tabell 4-3: Beskrivende analyse og signifikanstest av elevenes tidsbruk .....                   | 26   |
| Tabell 4-4: Beskrivende analyse og signifikanstest av motivasjon hos elever .....               | 28   |
| Tabell 4-5: Beskrivende analyse og signifikanstest av elevers oppfatninger til lekser .....     | 29   |
| Tabell 4-6: Beskrivende analyse og signifikanstest av foresattes oppfatninger til lekser ..     | 31   |
| Tabell 4-7: Deskriptiv analyse av foretrukken skoleordning hos foresatte .....                  | 33   |
| Tabell F-1: Elevers svarfordeling - kjønn, foresattes utdanningsnivå, trinn, skoletype ....     | xiii |
| Tabell G-1: PKA og reliabilitetstest – fritid .....   | xiii |
| Tabell G-2: PKA og reliabilitetstest – tidsbruk på aktiviteter .....                            | xiv  |
| Tabell G-3: PKA og reliabilitetstest – effekt av leksefri skole på tid til venner og familie .. | xiv  |
| Tabell G-4: PKA og reliabilitetstest – effekt av lekser i skolen på tid til venner og familie   | xv   |
| Tabell G-5: PKA og reliabilitetstest – motivasjon i matematikk og norsk .....                   | xv   |
| Tabell G-6: PKA og reliabilitetstest – elevers oppfatninger .....                               | xvi  |
| Tabell G-7: PKA og reliabilitetstest – foresattes oppfatninger .....                            | xvi  |



# 1 Innledning

## 1.1 Aktualisering og bakgrunn

Lekser har vært en stor del av skolens praksis siden 1737 da Pontoppidans forklaring til Luthers lære ble det viktigste innholdet i skolen (Østrem, 2021). I dag er det ingen formelle krav som krever at skolene skal gi elevene lekser (Østrem, 2021), men det er likevel en godtatt praksis i dagens samfunn. Et raskt Google-søk på ordet *lekser* gir 643 000 treff, og bruker man det engelske ordet *homework* får man så mye som 2,17 milliarder treff. Under lekser dukker det opp forslag til hva andre har søkt om som: «Er det lov å gi lekser?» og «Hva er negativt med lekser?», og under *homework* er et av forslagene om lekser er skadelig eller nyttig. Dette viser interessen rundt temaet, både innenlands og internasjonalt. Det viser også nysgjerrigheten i befolkning som stiller seg spørsmålet om lekser faktisk er nyttig for elevene, eller om det er mer skadelig. Noe av det som debatteres mest, er akkurat dette med nytten av lekser. Gir det bedre læringsutbytte for elevene? Eventuelt er fordelene større enn ulempene? Og hva har det å si for fritiden og det sosiale livet utenom skolen?

Jeg har selv fått oppleve lekser som elev og lærer, og har personlig alltid sett på lekser som nyttig da jeg selv opplevde dette i ung alder, spesielt i matematikkfaget. Det var et fag jeg trivdes med og syntes var artig å jobbe med. Motivasjonen for å jobbe med matematikkleksene var derfor større da det var gøy å kjenne på mestringsfølelsen. I andre fag var det ikke samme mestringsfølelse, og motivasjonen var ikke like stor. Utrykket «øvelse gjør mester» forteller oss at for å bli god i noe, må man terpe, repetere og øve. Men å terpe og repetere noe man ikke finner interessant, blir man heller lei av, og motivasjonen minker.

Da jeg selv jobbet som lærer på mellomtrinnet, fikk jeg også sterkere tanker om nytten lekser kunne ha for elevene. Jeg var alene i matematikkundervisningen med 25 elever, og når det var tid å jobbe med oppgaver på egenhånd, følte at jeg ikke strakk til. Jeg var i undertall, og det var vanskelig å hjelpe alle gjennom en kort arbeidsøkt. Noen elever trengte mer hjelp og krevde derfor lengre perioder med min oppmerksomhet. De som ventet på hjelp endte opp med å gå tom for tålmodighet, noe som ofte førte til forstyrrelser i klasserommet. Jeg så da på lekser som en mulighet for å få litt ekstra hjelp fra elevenes foresatte. Om jeg ikke hadde tid til å hjelpe alle, kunne de repetere timens undervisning hjemme i trygge omgivelser uten forstyrrelser.

Men et av de mest brukte argumentene mot lekser, er at ikke alle har et godt miljø hjemme for å jobbe med lekser. Elevene har forskjellig bakgrunn og ikke alle har mulighet til å gjøre oppgaver hjemme eller har foresatte som kan hjelpe. Derfor er argumentet at lekser er en fordel for elevene med høy sosioøkonomisk bakgrunn, og et hinder for de med lav. Leksepraksis vil med andre ord kun skape et skille mellom elevene, istedenfor å hjelpe alle fremover.

## 1.2 Studiens formål

Det som går igjen i de fleste undersøkelser er at det er vanskelig å gi noe konkret svar på hva slags fordeler og ulemper lekser har. Det er mange faktorer som kan påvirke forskningens resultat, og vi mennesker er forskjellig noe som medfører at nytten av lekser kan variere. Det som funker for noen, funker ikke nødvendigvis for alle (Spetalen, 2015).

Men en ting er sikkert, og det er at lekser tar tid. Er det tid som er fornuftig brukt, eller er det bare en tidstyv for elevene?

I denne oppgaven vil jeg derfor prøve å kartlegge hvilke oppfatninger elever og foresatte har til temaet, i tillegg ønsker jeg å sette lys på tiden lekser krever og i hvilken grad det påvirker unges sosiale liv og deres fritid. Jeg vil også poengtere leksers effekt på motivasjon og hvor viktig motivasjon er for læring og trivsel i skolen.

Med bakgrunn i det som er nevnt over, vil oppgavens problemstilling være følgende: *«Hvilke oppfatninger har elever og foresatte til lekser, og hvilken effekt har det på motivasjon og elevenes sosiale liv?»*

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven består av seks deler. Del 1 presenterer temaets aktualisering og bakgrunn. Dette inkluderer å gjøre rede for den offentlige debatten, og mitt personlige ståsted og interesse for temaet. Til slutt i kapitlet presenteres oppgavens problemstilling.

Del 2 er oppgavens vitenskapelige rammeverk. Her vil jeg gjøre rede for tidligere forskning angående lekser, leksefri og effekten av lekser. Tidligere forskning knyttet til barns fritid, trivsel, sosialisering og motivasjon vil også bli presentert her, før det avslutningsvis vil bli gjort en oppsummering, samt fortelle om oppgavens 4 forskningsspørsmål.

Del 3 er metoden. Her presenteres undersøkelsens design og utvalg, samt hva som er gjort for å kvalitetssikre forskningsprosjektet. I tillegg blir det gjort rede for hva slags variabler som vil bli brukt, eventuelle målefeil og etiske betraktninger som er gjort i henhold til prosjektet.

I del 4 vil analysens resultater og funn bli gjort rede for.

Del 5 er oppgavens diskusjon. Her vil resultatene og funnene fra del 4 bli koblet sammen med det vitenskapelige rammeverket og drøftes.

Til slutt er det del 6 og avslutningen. I denne delen vil det være en oppsummering av studienes hovedfunn og en avsluttende refleksjon, samt en diskusjon om veien videre rundt temaet og hva slags behov det er for videre forskning.

Annen relevant informasjon vil være lagt ved som vedlegg.

## 2 Tidligere forskning og teori

I dette kapittelet vil det bli presentert tidligere forskning på lekser. Det vil bli presentert fordeler og ulemper med lekser, hvorfor barn har behov for fritid og motivasjonsteori. Dette vil bli brukt videre i oppgaven som et verktøy for å se sammenhenger med empiri og drøfte problemstillinger. Til slutt i kapittelet vil det bli gjort en oppsummering av kapittelet og presentere oppgavens forskningsspørsmål.

### 2.1 Lekser

Da man på 1920-tallet begynte å se på hjernen som en muskel man kunne trene opp, og at dette var noe man kunne gjøre hjemme, ble lekser sett på som god hjernetrim. Lekser fokus har likevel endret seg flere ganger siden den gang. På 40-tallet i USA, kom det et skifte, og lekser fokus gikk fra terping og repetering, til problemløsning. Da Russland sendte raketten «Sputnik» ut i verdensrommet på 50-tallet, var befolkning redd for at barna skulle være uforberedte på teknologiens utvikling. Man håpte lekser skulle akselerere barnas læring (Cooper, 1989). På 60-tallet fikk lekser motgang da det ble sett på som unødvendig stress for elevene. På 80-tallet ble lekser en redning, etter en rapport fra 1983 med den skremmende tittelen «A Nation at Risk» ble lansert. Her ble det rapporterte dårlige skoleprestasjoner hos de unge og det skapte en nasjonal bekymring der man var redd for at den neste generasjon ikke skulle være gode nok til å konkurrere i det globale markedet (Cooper, 1989). Da man gikk over til det nye århundre, ble det igjen motgang da stresset fra lekser nok en gang ble en bekymring (Cooper et al., 2006).

Det som er nevnt over, er litt av lekser historie i USA, men det viser godt hvordan lekser stadig dukker opp i mediebildet og diskuteres med jevne mellomrom. Selv om denne oppgaven har fokus på norske tilstander, er internasjonal forskning nyttig for å skape en bredere forståelse av lekser og debatten rundt temaet. Det har alltid vært en tradisjon å ha lekser i den norske skolen, uten at det har vært et politisk pålegg. Det har alltid «bare vært sånn». Det diskuteres samtidig om fordelene og ulempene med lekser, og lekser har blitt et større tema i politikken. Venstresiden ønsker å innføre leksefireskoler, mens høyresiden vil beholde lekser. Det er likevel lite forskning på temaet i norsk og nordisk sammenheng, og studiene er ofte fokusert på utbytte fra lekser, enn elevenes erfaring med ulike former for lekser (Trysnes & Skjølberg, 2020).

I 2019 kom det et forslag til ny opplæringslov, og heller ikke her står det spesifikt at det er pålagt, men at det er skolene som bestemmer dette selv (NOU 2019:23). Likevel er dette første gang lekser er nevnt i et statelig dokument. Det har ikke tidligere vært nevnt hverken i opplæringsloven eller i stortingsmeldinger. Om dette forslaget blir satt ut i praksis, vil foreldre ikke lenger ha muligheten til å reservere barna sine fra lekser. Da det ikke har vært noe form for politisk krav, kunne ikke skolene kreve det av foreldrene. Men om det nye forslaget til opplæringsloven blir vedtatt, kan ikke foreldre ta valget selv. Dette har blitt opplevd som tilstramming og vært en viktig del av forrige valgkamp. SV, MDG og Rødt gikk til valg på at skolen skal sikre en leksefri ettermiddag og kveld for barn og unge. Stortingsrepresentant Mona Fagerås (SV), sier i et intervju til NRK at hun reagerer sterkt på at regjeringen pålegger barn oppgaver på fritiden og får støtte fra Oda Pettersen (MDG) som mener forslaget til ny opplæringslov er «et skritt i feil retning» (Damsgaard, 2021). Samtidig føler foreldre er at det har kommet høyere krav om deltakelse fra dem, og at dette kan føles som en belastning (Bergem et al., 2016).



Lekser har blitt en stor del av barn og unges skoleliv og har blitt mer eller mindre en daglig rutine. Leksene har en stor innvirkning på utdanningsløpet og man har den tro at lekser er viktig for elevenes akademiske prestasjoner. Forskning viser likevel at ikke alle lærere gir lekser, og om elevene får lekser er det ingen garanti for at de blir gjennomført. Slike faktorer kan påvirke hva slags innvirkninger lekser har på akademiske prestasjoner (Cooper et al., 2006). Men hva er lekser? Lekser er «oppgaver elevene er pålagt å gjøre utenom selve skoletiden» (Utdanningsdirektoratet, 2021) og lekseforskeren Harris Cooper (1989) definerer lekser som alle oppgaver gitt av lærere som elevene skal gjøre utenom normal skoletid (Cooper, 1989). Fokuset til Cooper er på hjemmet og en ordning der elevene får lenger skoledag med arbeidstimer for å jobbe med fag, vil derfor ikke falle under kategorien lekser. Det er ingen spesifikke retningslinjer på hvordan lekser skal være og de kan variere stort. Cooper nevner følgende faktorer som kan variere: mengde, vanskelighetsgrad, leksenes mål, om leksene er frivillige eller obligatoriske, lengden på tidsfristen, om leksene er tilpasset hver enkelt elev eller likt for alle, og om det er individuelt arbeid, i gruppe, eller med hjelp av andre (Cooper et al., 2006).

Når det er snakk om leksenes mål, kan det variere stort. Det vanligste målet med lekser, er å gi elevene muligheten til å øve og repetere stoffet som nylig har blitt gjennomgått i undervisningen. Lekser kan også brukes for å gi elevene muligheten til å være i forkant til nytt stoff i som skal bli presentert i senere undervisning. I tillegg kan leksene ha som mål å få elevene til å bruke allerede lærte ferdigheter inn i en ny situasjon, og eventuelt få eleven til å slå sammen flere ferdigheter for å løse oppgavene (Cooper et al., 2006). Lekser har likevel blitt brukt til mer enn kun å forbedre elevens læringsutbytte. Lekser har mulighet til å åpne dialog mellom foresatte og elev, innfri retningslinjer gitt fra skoleadministrasjonen, blitt brukt som straff, og til slutt blitt brukt for å holde foresatte oppdatert om hva som skjer i skolen. Med dette kan man se at lekser sjeldent kun har ett mål, men kan både gi nytte til elevene, foresatte, lærerne og skoleadministrasjonen (Cooper et al., 2006).

Forskning har vist at i mange tilfeller blir ikke lekser rettet, og heller ikke gitt noen form for tilbakemelding. Sammenlignet med andre land, gir norske lærere i svært liten grad oppfølging på leksene (Haugan, 2015). Uten retting, tilbakemelding eller noe form for kobling til undervisningen, kan dette gi et inntrykk av at lekser kun er noe «man bare skal gjøre», og ikke lære av (Holte, 2016). Dette ser likevel ikke ut som et problem hos lærere og skoler da det er en idé om at elevene lærer god arbeidsmoral av å gjøre ting som «man bare skal gjøre» (Holte, 2016). Hovedproblemet med lekser kan derfor være at de er for lite gjennomtenkt og uten noe klart mål om hva de skal bidra med. Det trengs et bevisst forhold til lekser, og de må være utformet slik at de bidrar til læring. Lekser som er tilpasset elevene er viktig for å opprettholde motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021), men ofte får elevene lekser som de har ingen forutsetning for å klare på egenhånd og kan fungere demotiverende (Haugan, 2015). God leksepraksis kan være å gi lekser som elevene kan klare på egen hånd og samtidig gi eleven en følelse av mestring og motivasjon (Holte, 2018).

Det er i dag liten felles politikk i hvordan lekser skal formes, konstrueres og behandles. Det er i tillegg en enorm mengde med tidligere studier av lekser som finner ulike funn. Det er derfor lett å finne forskning som støtter sin egen mening, og både for de som kjemper for leksene og de som er imot, vil finne isolerte studier som bekrefter og støtter deres side av saken (Cooper et al., 2006). Harris Cooper (2006) mener det er kritisk at grunnlaget for leksepraksisen er basert på den best mulige forskningen. Med støtte i pålitelig og

troverdige studier, vil forskningen hjelpe elevene med å nå sitt akademiske potensiale, og samtidig hjelpe foresatte å inkludere lekser inn i familiehverdagen på en sunn og fornuftig måte (Cooper et al., 2006).

### **2.1.1 Leksefri**

På Utdanningsdirektoratet (2021) sine sider, står det at 9 av 10 norske grunnskoler har lekser. Det er dermed ikke mange skoler som har en leksefri praksis. Når man skal se etter et godt eksempel på en leksefri skole, tar man ofte reisen opp til Lofoten og Digermulen skole (Østrem, 2021). Her har det ikke vært lekser siden år 2000 og de har heller ikke utvidet skoledag. Skolen har lagt opp ukene slik at om elevene er effektive og bruker skoledagen godt, blir de ferdig med det de skal i løpet av ordinær skoledag. I et intervju med NRK (2012) forteller Gunnar Aarstein, rektoren på Digermulen skole, at de har konkludert med at lekser var dårlig bruk av tid og skapte ulikheter mellom elevene. Han forteller videre at de elevene som ikke hadde fått gjort leksene, kom på skolen med dårlig samvittighet og prøvde å skjule det. Dermed begynte ballen å rulle med dårlig adferdsmønster (Larssen et al., 2012). For å unngå dette er det gunstig at elevene kommer på skolen med blanke ark uten gårsdagens lekser hengende over seg. I tillegg har forholdet mellom elev og lærer blitt bedre fordi man slipper «kontroll- og formaningsfunksjonen som lekser ofte innebærer» (Østrem, 2021, p. 16).

### **2.1.2 Effekt av lekser**

I Harris Cooper (1989) sin metastudie på nesten 120 forskjellige studier av leksers effekt, presenterer han flere positive og negative effekter. Positive effekter Cooper fant var at lekser kunne hjelpe elevene å huske og forstå undervisningsstoff umiddelbart. Dette inkluderte å huske kunnskap, øke forståelse og gi bedre kritisk tenking. Langsiktig mente Cooper også at elevene kunne få et større ønske om å lære på egen fritid, forbedre holdningen til skolen og skape bedre studievaner og ferdigheter. Til slutt mente han også at det kunne ha ikke-akademiske effekter som bedre selvdisiplin, bedre tidsstyring, øke nysgjerrighet og gi mer selvstendig problemløsningsevne. Han la også til at lekser økte foresattes involvering og deres anerkjennelse av skolen (Cooper, 1989).

Negative effekter var at elevene mistet interesse i fagene, fysisk og emosjonell trøtthet og mindre tid til fritid og andre aktiviteter (Cooper, 1989). Om elever bruker for mye tid på oppgaver eller annet lekserelatert, vil elevene bli lei av stoffet og kjede seg. Kjedsomheten vil videre gå utover deres motivasjon og akademiske prestasjoner (Cooper et al., 1998). Det var i tillegg opplevd at foreldrene blandet seg inn og la arbeidspress på elevene for å gjennomføre oppgavene, samt et økt prestasjonspress. I tillegg kunne forvirring eller uenigheter rundt oppgavene, skape konflikt mellom barnet og foreldrene (Cooper, 1989). Lekser ser også ut til å skape en del konflikter mellom lærer og foresatte der Cooper (2006) fant at foreldre ofte var uenige i graden av tid leksene krevde, vanskelighetsgraden, og at leksene generelt var uklare. Samtidig mente lærere at de hadde for lite opplæring i hvordan man konstruerer gode oppgaver, for liten tid til å lage dem, og hadde manglende støtten fra foreldrene (Cooper et al., 2006). Barneleger indikerer at lekser er en bekymring som stadig dukker opp når det er snakk om barnets medisinske problemer (Cooper et al., 1998) og elevene selv påpeker at leksene er en av hovedkildene til stress i deres liv og at de opplever fysisk og følelsesmessig utmattelse grunnet lekser (Cooper et al., 2006; Holte, 2016).

Cooper fant også at lekser kunne øke negativ adferd og promotere juksing som å kopiere fra en annen medelev. Eventuelt kunne elevene prøve å komme seg unna med å gjøre så

lite lekser som mulig og at lekser kunne utvikle strategier for å «sluntre unna». (Cooper et al., 2006; Holte, 2016) Hans siste negative punkt var at lekser kunne øke forskjellen mellom sterke og svake elever. Han mente elever fra hjem med lav sosioøkonomiske bakgrunn, ville ha det vanskeligere for å gjennomføre leksene og poengterte at disse elevene med større sannsynlighet vil jobbe etter skolen for å støtte familiens økonomi, samtidig som det er stor sannsynlighet for at de ikke har et stille og godt sted som passer til å gjøre lekser (Cooper, 1989). Dette poengterte han med å si at «Homework, it was argued, is not the great equalizer» (Cooper, 1989, p. 87), og mente at lekser ikke er en utjevne faktor.

På grunn av at lekser gjøres hjemme, må man regne med at effektene av lekser kan bli påvirket av faktorer som er utenfor skolens kontroll. Ansvar for å gjøre lekser blir lagt på eleven selv, og individuelle forskjeller har dermed stor påvirkning på når, hvordan og om leksene i det hele tatt blir gjennomført (Cooper, 1989). I tillegg til elevenes egenskaper, vil fagstoffet ha mye å si. Er det interessant for eleven? Krever oppgavene lang eller kort tid? Er oppgavene individuell eller en gruppeoppgave? Dette er faktorer som kan påvirke elevenes motivasjon. Videre har elevenes fritidsaktiviteter og andre forpliktelser, miljøet hjemme og andres involvering stor påvirkning om lekser blir gjennomført. Foresattes involvering kan både hjelpe barnet, men kan også fungere motstridende. Den foresatte kan slite med å lære bort, eller gi bort svaret og ta over oppgaven selv (Cooper et al., 2000). Til slutt påpeker Harris Cooper (1989) at lærerens behandling av leksene også er viktig. Om elevene får tilbakemelding på arbeidet sitt, kan det være med å påvirke hva slags verdi lekser får (Cooper, 1989). Uten gjennomtenkte lekser med tilbakemeldinger og klare mål om hva de kan bidra til, vil det gå utover elevenes utbytte (Haugan, 2015).

Men det store spørsmålet gjenstår fortsatt å svare på. Fungerer lekser? I en metaanalyse gjennomført av John Hattie (2009) fant han en positiv effekt på 0,29, og mente at skulle det ha noe vesentlig betydning, burde effekten være på minimum 0,40 (Hattie, 2009). Harris Cooper (1989) fant i sin metastudie at hvor eleven er i skoleløpet, har mye å si for lekseres positive effekt på skoleprestasjon. Kun basert på om lekser gir en økt prestasjon blant elevene, fant Cooper at videregående elever vil ha en betydningsfull positiv effekt av lekser. En gjennomsnittlig elev på videregående med lekser, ville i snitt ha bedre resultater enn 75% av elevene i en klasse uten lekser. Elever på ungdomstrinnet vil også ha nytte av lekser, men i mindre grad enn elevene på videregående. For barneskoleelever var effekten av lekser ubetydelig lite, om det i det hele tatt var en positiv effekt (Cooper, 1989). Årsaken til denne sammenhengen kan være at yngre barn ikke har utviklet evnen til å ignorere stimuli rundt dem selv. Om det er mye bråk eller det skjer mye rundt barnet, kan det være vanskeligere å fokusere på arbeidet. Tidligere forskning viser også til at de yngste elevene ikke har lært gode nok studievane enda, og ikke klarer å gjennomføre leksene på en effektiv og lærerik måte (Cooper et al., 2006).

### **2.1.3 Lekser og sosioøkonomisk bakgrunn**

Sosioøkonomisk bakgrunn er et kombinert uttrykk som forteller om en persons sosiale forhold som etnisitet, geografisk bosted, og økonomiske forhold (Tjernshaugen & Tjora, 2022). Norske skoler skal gi elever den samme muligheten og det samme skoletilbudet uavhengig av bakgrunn, og skal hjelpe å utjevne ulikheter i samfunnet. Nordens utdanningssystem har vært tungt påvirket av ideologien om å utjevne gapet mellom sterke og svake (Bergem et al., 2016).

Som nevnt tidligere kan foresattes involvering være positiv for lekseres effekt, men kan også fungere mot sin hensikt. I et hjem der de foresatte har muligheten og evnene til å hjelpe, vil barna også lykkes. Elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn har større sannsynlighet for mer støttende foreldre og en passende plass i hjemmet for å kunne gjennomføre arbeidet. Men i et hjem der de foresatte ikke har mulighet eller evnen til å hjelpe, vil deres barn ha langsom framgang (Cooper et al., 2000). Om den foresattes involvering er gjort riktig, er det potensiale for å forbedre barnets læring. Hvis ikke, kan det ha motsatt effekt. Barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn, har ikke nødvendigvis foresatte som kan faget godt nok til å hjelpe. I tillegg er de mer sannsynlig å ikke ha et egnet området i hjemmet til å gjøre lekser, ofte mer støy, og ressurser som bøker eller elektroniske hjelpemidler som datamaskin, er ikke gitt at de har (Cooper et al., 2000). Lekser blir som et hinder for elever som trenger mest støtte, og for Boaler (2016), blir lekser en uforsvarlig praksis (Boaler & Dweck, 2016). Som nevnt tidligere så heller ikke Harris Cooper (1989) lekser som en praksis som ville utjevne forskjellene (Cooper, 1989) og i PISA-testen fra 2015 ble det konkludert at lekser kun opprettholdt akademiske ulikheter, enn å forhindre det (Boaler & Dweck, 2016).

Jo Boaler (2016) stiller spørsmålet om lekser har noen form for akademisk verdi og mener at det ikke er noen tegn til at lekser har noen effekt på prestasjoner. I deres metastudie, var resultatene nedslående mot lekser og det hadde enten negativ eller ingen effekt på prestasjon. Funnene deres var at lekser skapte ulikheter blant elevene, økte stress, reduserte tid til familie, og har ingen, eventuelt negative, innvirkninger på prestasjoner i skolen. Om lekser skal skape positive effekter og opplevelser for elevene, må de skape refleksjon eller oppfordre til å søke og lete etter informasjon i hjemmet. Boaler kommer med forslaget om å lete etter den gyldne spiral i møbler, vegger og andre gjenstander man har hjemme. Ved å ta bort store mengder med sider i en bok som elevene skal pugge, vil tiden deres bli «brukt mer produktivt, fjerne stress, og ta et stort steg mot mer likhet i skolen» (Boaler & Dweck, 2016, p. 109).

I en PISA-undersøkelse fra 2012 gjennomført på 15-åringene, undersøkte de hvor mye tid elever brukte på lekser i løpet av en uke (OECD, 2014). Denne undersøkelsen viste at det var en sammenheng mellom antall timer brukt på lekser og hva slags sosioøkonomisk bakgrunn eleven har. Forskjellen i Norge var ikke stor, men likevel brukte elevene med lav sosioøkonomisk bakgrunn signifikant mindre tid på lekser, enn de med høy. Dette gjaldt samtlige deltakerland, og data fra 58 av de 63 landene, støttet denne påstanden. Videre viste undersøkelsen at det var en korrelasjon mellom tid brukt på lekser og resultater i matematikk (OECD, 2014). Elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn gjorde mindre lekser som påvirket deres prestasjoner i matematikk, som videre underbygger påstanden om at «lekser bidrar til å øke prestasjonsgapet mellom elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Lekser viser seg å ha en positiv effekt på prøver og tester, noe som kan tyde at det er en korttids effekt gjennom pugging. Elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn har derimot ikke den samme positive effekten, og forskning viser at disse elevene har mer nytte av god kvalitet på undervisningen og oppfølging i skoletiden (Utdanningsdirektoratet, 2021). Selv om det var en korrelasjon mellom tid brukt på lekser og resultater i matematikk, påpeker undersøkelsen likevel at det ikke ser ut til at lekser har noe stor påvirkning på skolens samlede resultater, noe som antyder at andre faktorer har større påvirkningskraft (OECD, 2014).

I en undersøkelse gjort av Trude Nilsen og Ole Kristian Bergem (2016), ønsket de å finne ut hva slags faktorer som kan redusere betydningen av sosioøkonomisk bakgrunn og dens

påvirkning på naturfagprestasjon hos elever på 5.- og 9. trinn. På 5. trinn viste det seg at lærerens utdanningsnivå og lærerens faglige og fagdidaktiske trygghet var en klar påvirkningsfaktor. Om læreren har høy grad av disse egenskapene, kan det bidra til å utjevne påvirkningen til sosioøkonomisk bakgrunn. Nilsen og Bergem (2016) undersøkte kun lekser påvirkning på 9. trinn, men kom likevel fram til et nedslående resultat. Elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn profiterte mye mer på lekser enn de med lav. Nilsen og Bergem skriver også at foreldre føler det er høyere krav til foreldredeltakelse en det har vært tidligere (Bergem et al., 2016). I tilfeller der leksene krever deltakelse av foreldre og foresatte, kan dette være en stor ulempe for elevene. Spesielt for elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn som ikke nødvendigvis har den samme støtten fra foreldre og mulighetene til å gjennomføre arbeidet, som andre barn.

#### **2.1.4 Kjønnforskjeller i skolen**

Som nevnt tidligere, skal skolen bidra til at alle får like muligheter til å utvikle seg. Det er likevel kjønnforskjeller i skolen som er synlig ved interesser, skoleprestasjoner og samværsformer. Guttene blir i dag ofte sett på som «Tarzan i klasserommet» og passer ikke skolens verdier (Imsen, 2020). Man kan argumentere for at skolens verdier er «for høy grad preget av kvinnekultur, og er for snill og passiviserende i forhold til gutters aktivitetsbehov» (Imsen, 2020, p. 469). I undersøkelse gjort på atferdsvansker, viste resultatene at det er dobbelt så mange gutter som jenter, som slet med dette, og at skolens krav til lydighet og autoritetstilpasning var mer egnet for jenter. Et argument for denne problemstillingen var at det er forskjeller mellom jenter og gutters natur og at jenter er mer biologisk egnet til skolens krav (Imsen, 2020).

De siste tiårene har jentene steget ytterligere fram i skolen. Karakterene til jentene har skutt i været, og er prestasjonsmessig bedre enn guttene i samtlige fag. Til og med de fagene guttene tidligere har dominert som matematikk og naturfag, har nå blitt utjevnet (Imsen, 2020). Guttene faller bak og blir ofte utpekt som «skoletapere» i media (Nielsen & Henningsen, 2018). Lekser ser også ut til å ha større effekt for jentene. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) en internasjonal undersøkelse for å kartlegge kunnskap i matematikk og naturfag for elever på 4. og 8. trinn. Undersøkelsen fra 2007, viste at jenter har dobbelt så stor akademisk effekt av lekser, enn gutter (Falch & Rønning, 2012), noe som bidrar til å forstørre prestasjons skillet. Karaktergapet er mest synlig på ungdomsskolen, og avtar mer og mer med alder. Hva som er årsaken er vanskelig å peke på, men man kan spekulere i forskjeller i hjernestruktur, ulik modningstakt, ulik læringsstil, ulik motivasjon og ulik leseferdighet (Imsen, 2020). At jenter modner tidligere, kan derfor være en årsak til prestasjonsgapet og bidra til skillet er så synlig på ungdomsskolen. Undersøkelser har vist at i noen guttekulturer er det usynlige regler må følges for å passe inn. Dette kan være at det ikke er «kult» å være flink på skolen, og man skal hvert fall ikke anstrenge seg for det. Guttenes jakt på maskulinitet trekker de ned mens de prøver å finne seg selv i de tidlige tenårene, men med alder og modenhet forsvinner også karaktergapet mellom kjønnene (Imsen, 2020).

Guttenes lavere skoleprestasjoner kan også knyttes til dataspill og digitale medier. Undersøkelser har vist at gutter bruker mer tid på digitale medier og dataspill enn jenter. Samtidig bruker guttene mindre tid på lekser. Gunn Imsen (2020) stiller spørsmål til denne sammenhengen og ser det som en enkel, men mulig forklaring da prestasjonsgapet mellom kjønnene oppsto ganske samtidig med at dataspill for alvor ble en del av guttekulturen (Imsen, 2020).

### **2.1.5 Tidsbruk**

Allerede på midten av 1900-tallet, har lekser tidsbruk vært kritisert. Professor H. J. Otto (1950) mente at lekser ikke hadde nok effekt på akademiske prestasjoner til å rettferdiggjøre tiden som blir brukt (Otto, 1950) og professor P. R. Wildman (1968) sa at lekser som hindrer barns sosiale opplevelser, friluftsliv, kreative aktiviteter og søvn, ikke oppfyller grunnleggende behov for barn og unge (Wildman, 1968). Hvor mye tid hver elev bruker på lekser varierer stort, og gjerne øker om prøver og frister nærmer seg. Den norske tidsbruksundersøkelsen fra 2010, viste at leksene ikke alltid blir gjort. Kun 67% av barn mellom 9 og 12 år rapporterte at de brukte én time hver dag, mens 57% av 13- til 15-åringene rapporterte en halvannen time hver dag. Dette var færre enn på 2000-tallet og man pekte på at grunnen kunne være at elevene gjør ferdig leksene på skolen. I tillegg krever andre aktiviteter mer tid og lekser blir nedprioritert (Imsen, 2020). Undersøkelser viser at dagens generasjonen av elever gjør mindre lekser enn før, noe som kan kobles til at skoledagen har blitt lengre etter overgangen til 5-dagers uken (Valdermo & Eilertsen, 2002). Valdermo og Eilertsen (2002) påstår likevel at elever ville hatt en helt uakseptabel arbeidsdag om de skulle gjort alt det samlede arbeidet alle lærerne pålegger dem. For mange oppgaver skaper et arbeidspress på elevene som de ikke føler de kan leve opp til (Valdermo & Eilertsen, 2002).

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) gjennomførte en undersøkelse i 2012 på 15-åringene og undersøkte hvor mye tid elever bruker på lekser i løpet av en uke (OECD, 2014). Tallene viser at det er et stort spekter mellom deltakerlandene der Finland har lavest gjennomsnitt på litt over to og en halv time, mens i Shanghai i Kina har elevene et gjennomsnitt opp mot 14 timer. I Norges tilfelle er gjennomsnittet omtrent 5 timer og ligger rett under gjennomsnittet i undersøkelsen (OECD, 2014). TIMSS-undersøkelser fra 2003 til 2011, viser også at mengden lekser har økt (Holte, 2016).

Det er flere studier som påpeker at mer tid brukt på lekser betyr bedre prestasjon i skolen, men som tidligere nevnt i denne oppgaven, er klassetrinn en viktig faktor (Cooper et al., 1998). Harris Cooper (1989) fant at det er ingen korrelasjon mellom tidsbruk og prestasjon for elever på barneskolen. Uansett hvor mye tid de brukte, var kurven flat og ingen signifikant forbedring. For ungdomsskoleelever, var det en stigende økning i prestasjon opp til et visst tidsbruk. Når elevene brukte mellom én og to timer om dagen, stoppet kurven. Mer lekser enn dette hadde ingen forbedring på prestasjonene. For videregående elever, var det derimot ingen maksgrense. Cooper poengterer at under rimelige omstendigheter, vil mer lekser øke prestasjonen hos disse elevene (Cooper, 1989).

### **2.2 Barnets fritid og trivsel**

I utkastet til ny opplæringslov, står det nevnt flere ganger at barn har behov for fritid. Det er viktig å «sikre at barn har tilstrekkelig mulighet for hvile og lek, i samsvar med deres alder og utviklingsbehov» (NOU 2019:23, p. 222). Barns behov for fritid er også anerkjent som en rettighet under FNs barnekonvensjon (FN, 1989) som er en avtale myndighetene i store deler av verden har godkjent og har forpliktet seg til. Rettigheten har hvert menneske krav på uten forskjellsbehandling og det står at alle barn skal vokse opp i et familiemiljø og en atmosfære av glede, kjærlighet og forståelse. Dermed skal alle barn ha rett til hvile, lek og fritid (FN, 1989).

Sosialisering omfatter direkte- og indirekte påvirkning av et individ (Imsen, 2020). Gjennom oppveksten formes barn på flere måter, både direkte gjennom systematisk oppdragelse og indirekte gjennom forventninger og innflytelse som er utenfor foresattes kontroll. Dette kan være massemedier, jevnaldrende og barn- og ungdomskultur. Sosialisering blir et begrep som inkluderer alle mulige mekanismer som kan påvirke barnet. Påvirkningskildene blir kalt for *sosialiseringsinstanser* og kan være hjem, barnehage og skole, men også fritidssysler og fritidsklubber, idrett, musikkskoler og annen kulturell opplæring. Foreldre og familie er den viktigste kilden da det er her barnet får sine første sosiale erfaringer og de blir eksponert for foreldrenes normer og verdier som vil være grunnlaget for deres egne (Imsen, 2020). Men siden påvirkning også kan komme fra andre sosialiseringsinstanser, kan et barns fritid kan ha positiv og negativ påvirkning på trivsel. I tidligere studier får man varierende resultater da bakenforliggende faktorer gjerne er forskjellig, som selve aktiviteten og personene som deltar (Baviskar & Dahl, 2009). Det er likevel en felles forståelse at fritidsaktiviteter kan være beskyttende og kompensierende for barn. For ikke-utsatte barn er fritidsaktiviteter viktig for generell sunnhet og trivsel, men for barn som er utsatte og lever med økonomiske, sosiale eller psykologiske vanskeligheter i familien, kan fritidsaktiviteter være en flukt fra hjemmet (Baviskar & Dahl, 2009).

Barns behov for kontakt med jevnaldrende er ikke kun for fornøynsens- og lekens del, men også for nødvendig trening og kompetanse i sosiale ferdigheter som ansvar og medbestemmelse. Ved lek og samvær som de unge lager selv, blir det skapt egne strukturer i det sosial rommet som i seg selv er en god kilde til læring. Her eksperimenterer de med «usynlige» regler og grenser, og får gradvis innsikt i kommunikasjonsformer som er en viktig del av det voksne liv. Kommunikasjon med andre barn øker barnets atferdsmessige- og kunnskapsmessige repertoar, og det skjer viktig, sosial læring blant jevnaldrende. I det sosiale samspillet utveksler de også normer og verdier med hverandre, noe som kan komme i konflikt med de normene man har hjemmefra. Her begynner løsrivningen fra foreldrene, noe man spesielt legger merke til i ungdomsalderen (Imsen, 2020).

Men hva gjør elevene når de ikke er hjemme? Hva slags sosialisering får de? Lærer de noe gjennom aktivitetene som fellesskap og ansvar, eller kun det å være best? Følger de resten eller får de utløp for egne interesser? Variasjonen mellom elevene er stor og interesser og muligheter er ulike (Imsen, 2020). Jeg skal videre presentere tidligere forskning om fritid og fritidsaktiviteter og hva det har å si for barn og unge.

### **2.2.1 Organiserte- og uorganiserte aktiviteter**

Organisert fritid defineres som aktiviteter som skjer utenfor hjemmet og som ledes og organiseres av en organisasjon (Imsen, 2020). Når man tenker på organiserte aktiviteter, er gjerne det første man tenker på idrett og sport som fotball og håndball, men det innebærer også kulturelle aktiviteter som korps, teater, dans og sangkor. Aktiviteter som disse er populære da det gir utløp for barns aktivitetstrang, samtidig som det bidrar til god helse. Det er sosialt og gir gode stimuli i møte med andre med lignende interesser. Idrett gir samtidig trening som er viktig for unges generelle helse. Mellom idrett og de kulturelle aktivitetene, er idrett mest populært der omtrent 70% av alle ungdomsskoleelever, er med på en eller annen form for fysisk trening eller mosjon, minst én gang i uka (Imsen, 2020). Det er noe lavere deltagelse i kulturelle aktiviteter, men det er likevel så mange som omtrent 30% av barn mellom 9 og 15 år som deltar i korps, kor, teater, dans eller lignende

(Imsen, 2020). Fritidsaktiviteter er med andre ord en stor del av barn og unges fritid og sosiale liv.

Med utgangspunkt i barnets interesse og lyst, har organiserte fritidsaktiviteter vist seg å kunne skape gode ferdigheter hos barn. Da aktiviteten krever et bestemt oppmøtetidspunkt og at man følger et sett med spilleregler, kan dette utvikle disiplin hos barnet. Barnet får også et sosialt nettverk av barn og voksne som har interesse for det samme (Baviskar & Dahl, 2009). Organisert fritidsaktivitet har også vist seg å holde barn unna risiko som kriminalitet og alkohol- og stoffmisbruk, samt mindre skolefravall og mindre aggressiv atferd. Grunnen kan kobles til at barna er under oppsyn av voksne under aktiviteten, samt at de utvikler selvdisciplin. Gjennom aktiviteten er de i samspill med andre barn som også holder seg unna risikofylte aktiviteter. Studier har også sett sammenheng mellom organiserte aktiviteter med bedre skoletrivsel og høyere karakterer. Det er i tillegg vist en sammenheng mellom organisert aktivitet og generell tilfredshet med livet, bedre selvverd og mindre risiko for utvikling av depresjon (Baviskar & Dahl, 2009). Helsedirektoratet (2022) poengterer også viktigheten i aktivitet for barn med råd om fysisk aktivitet i minst 60 minutter hver dag. Aktivitet er viktig for barnets normale vekst og utvikling. Gode motoriske ferdigheter man får gjennom aktivitetene, kan ha betydning for barnets selvfølelse, selvbilde og deltakelse i sosiale sammenhenger. Samspillet med andre gjennom lek og fysiske aktiviteter kan bidra til utviklingen av sosiale egenskaper og fysiske ferdigheter. Samtidig kan fysisk aktivitet redusere faren for angst og depresjon, og forbedre søvnkvalitet. Fysisk aktivitet er generelt viktig for god fysisk-, psykisk- og sosial utvikling, samt generell helse (Helsedirektoratet, 2022).

Uorganisert- eller uformell aktivitet defineres som sosialt samvær barn og unge selv initierer og som ikke styres av voksne (Imsen, 2020). Dette kan være å se på tv, spille dataspill, chatte og surfe på internett, være med venner eller leke. I dagens moderne samfunn, er det ikke overraskende at å se på TV topper listene blant uorganiserte aktiviteter. Bruk av internett er også mye utbredt og tidsbruken øker med alderen. For dataspill er det en stor andel gutter som spiller daglig i forhold til jenter. Mye av disse aktivitetene skjer innenfor hjemmets fire vegger og er derfor under et visst oppsyn fra voksne (Imsen, 2020). Dagens moderne samfunn med lett portable skjermer overalt, kan ofte bekymre foreldre som ser på den konstante skjermbruken som meningsløs underholdning. Men studier viser også at det er mer enn innholdet som er viktig for ungdommen. Det foregår også mange sosiale interaksjoner gjennom skjermen som har blitt integrert inn i de sosiale relasjonene de unge har på skolen, i familien og i fritidsmiljøet. Ved for eksempel dataspill, spiller barn ofte sammen med andre jevnaldrende, familiemedlemmer eller helt ukjente. Det gir også prestisje i å være god i spill og kan forklare motivasjonen blant dagens ungdom. I spillverden plukker man opp kunnskap i samtale blant venner og kjente, tar med seg det hjem for å øve og spesialisere seg, for så å ta det med tilbake til miljøet det kom fra. Hjemmet er derfor også en viktig læringsarena for de unge (Imsen, 2020).

### **2.3 Læring forstått som en sosial prosess**

Lekser har blitt sett på som et hjelpemiddel til læring der repetisjon, terping og øving har vært grunnleggende for at barn og unge skal lære. For å forstå hvordan mennesker lærer, har man ofte pekt på det som skjer «inni hodet» og det mentale planet hos det enkelte individ. Likevel er mennesket alltid i et samspill med sosiale omgivelser, og læring kan derfor sees på som en sosial prosess. Et menneske er i samspill med ting, tekster og bilder, og ikke minst personene rundt seg selv. «Læring og kunnskap er noe som er i bevegelse



hele tiden» (Imsen, 2020, p. 183) og for å forstå læring, må man også forstå samspillet mellom den som lærer og omgivelsene. Denne idéen stammer fra den russiske teoretikeren Lev Vygotsky som mente det var det sosiale fellesskapet, kulturen og språket som dannet grunnmuren i et barns utvikling og læring. Med Vygotsky vokste det sosiokulturelle perspektiv på læring fram (Imsen, 2020).

Et sentralt poeng hos Vygotsky var at et individs individuelle og selvstendige tenkning er sosialt betinget. Utvikling og tenkning til et individ har utgangspunkt i sosial aktivitet. Et barns utvikling stammer fra en tilstand i et sosialt spill med andre, og til en tilstand der barnet kan gjøre det alene. Barnet må gjennomføre en handling med andre individer, før det er i stand til å gjennomføre handlingene alene. Her snakker Vygotsky om den «proksimale utviklingssonen». Tanken her er at et barn har en grense for hva det kan klare alene, men med hjelp av andre, vil barnet ha muligheten til å utvikle seg forbi denne grensen og ut i den proksimale utviklingssonen. Dette skjer ved språket som redskap. For at læring skal skje på best mulig måte, er muntlig samarbeid en viktig brikke. Vygotsky mener derfor at individuelt skolearbeid ikke er optimalt. Det er likevel verdt å merke at Vygotsky poengterer at for at utvikling skal skje, må barnet samarbeide med en voksen eller et annet individ som vet og kan mer. Tradisjonell tavleundervisning der læreren underviser om et tema, kan derfor treffe punktene Vygotsky mener er viktig for læring. Men denne idéen på læring, legger et stort ansvar på læreren. Læreren må gi nok «drahjelp» for å få eleven ut i utviklingssonen og «læreren må aldri løpe fra sitt ansvar på dette punktet under dekke av at elevene selv skal bære ansvaret» (Imsen, 2020, p. 196). Eleven kommer ingen vei om læreren ikke gir den nødvendige hjelpen som barnet trenger.

### **2.3.2 Vygotskys syn på lek**

Lev Vygotsky så på lek som en imaginær aktivitet som oppstår fordi barnet ikke får oppfylt alle sine behov og må derfor skaper imaginære situasjoner. Et av de viktigste kjennetegnene på lek og et viktig behov å oppfylle, er glede. I det barnet utvikler seg og blir eldre, endrer også barnets behov seg, og med det lekens karakter. Vygotsky anerkjenner lek som viktig for barnets utvikling og som en enorm innflytelse. «Barnet hever seg over de fysiske begrensningene som ligger i miljøet» (Imsen, 2020, p. 198) og det er ikke omverden som bestemmer lenger. Handlingene løsriver fra virkeligheten og barnet handler selvstendig ut fra sanser, oppfatninger og deres mentale forestillinger. Vygotsky poengterer at man ikke må se på et barns handlinger i lek som virkelighet. Barnet bruker sine indre meninger og lar de flyte fritt i leken. Lek blir derfor en mulighet for å bruke sine tanker og idéer som ikke er bestemt av virkeligheten, og realisere sine ønsker i en «liksomverden» (Imsen, 2020).

### **2.4 Motivasjon**

Motivasjon kan beskrives som et individs drivkraft og har betydning for dets atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Gunn Imsen (2020) beskriver motivasjon som «hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge, driv og glød til de handlingene vi utfører» (Imsen, 2020, p. 293). En forutsetning for at læring og utvikling i skolen skal være optimal, er elevenes motivasjon for skolearbeidet. Motivasjon henger nøye sammen med aktivitet, læring og trivsel, og er en viktig grunnstein for elevenes utbytte av skolen og anerkjennelse i det sosiale fellesskapet (Imsen, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2015). I TIMSS-undersøkelsen fra 2015, viste resultatene at elevenes motivasjon og deres akademiske prestasjon, henger godt sammen (Bergem et al., 2016). Forskning har også vist at motivasjonen for skolen reduseres med alder (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En viktig oppgave for lærerne og skolen, er derfor å motivere elevene. Hvert individs motivasjon

varierer utfra erfaringer, verdier og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2018), noe som gjør lærerens oppgave kompleks.

Motivasjon er ikke direkte observerbart, men uttrykkes gjennom kognisjoner, følelser og handlinger. I skolesammenheng snakkes det gjerne om elevmotivasjon, og brukes for å forklare oppmerksomheten og anstrengelse en elev investerer i en aktivitet (Imsen, 2020). Dette kan være elevens engasjement, glede og innsats de legger ned i et fag, og utholdenheten til å gjennomføre en krevende oppgave. Også generelle valg eleven gjør kan observeres som et uttrykk av motivasjon. Om eleven mangler motivasjon kan dette uttrykkes gjennom for eksempel utagerende atferd, at eleven trekker seg unna læringssituasjonen, og generell mangelfull involvering (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Motivasjon er ulikt fra individ til individ, og hva en elev er motivert for, hvorfor eleven er motivert og hva deres mål er, kan variere (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ulike individer er motivert for ulike aktiviteter, som er basert på ulike typer motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Bakgrunnen til denne påstanden skal nå presenteres gjennom Ryan og Deci's selvbestemmelsesteori.

#### **2.4.1 Ryan og Deci's selvbestemmelsesteori**

En av de mest anerkjente teoriene innenfor motivasjon, er Ryan og Deci's selvbestemmelsesteori. Teoriens fokus er ikke kun rettet mot *hvor* motiverte elevene er, men også hvilken *type* motivasjon, der skillet mellom indre og ytre motivasjon er sentralt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). *Ytre* motivasjon defineres av Ryan og Deci (2009) som ytre kilder som resulterer i en ytre form for belønning. Videre deles ytre motivasjon i to former; kontrollerte og autonome. Kontrollerte former for ytre motivasjon inneholder konkrete belønninger, trusler om straff, skyldfølelse og bekymring. Dette kan være at en elev føler en må gjøre ferdig leksene fordi de får de lov å spille Tv-spill, eller at de er redd for konsekvenser og straffen de får hvis de ikke gjør det. Autonome former for ytre motivasjon vil si at en har internalisert verdien til å gjøre en bestemt aktivitet. Dette kan være å gjøre leksene i matematikk fordi eleven selv føler det har en verdi i å gjøre leksene og oppdage faget (Ryan & Deci, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

*Indre motivasjon* er handlinger som utføres fordi det oppleves interessant og gir glede og tilfredsstillelse gjennom faktisk å utføre selve aktiviteten, ikke fordi det venter en belønning om det gjøres (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ryan og Deci (2009) poengterer at det største skille mellom indre- og ytre motivasjon, er interesse (Ryan & Deci, 2009). At aktiviteten er fascinerende og engasjerende i seg selv, er nøkkelen for god indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ryan og Deci (2009) mente at den beste formen for motivasjon for å oppnå best mulig læringsresultat, er indre motivasjon (Ryan & Deci, 2009). I pedagogisk sammenheng er det derfor viktig at læreren klarer å utvikle indre motivasjon hos elevene da dette er den sterkeste drivkraften til skolearbeid. «Men det er ikke realistisk at alle elevene kan bli interessert i og ha glede av skolefagene» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 68) og i slike tilfeller vil det være nyttig å utvikle autonom ytre motivasjon for å få elevene til å se verdien av skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Hvilken type motivasjon elevene utvikler, kan sees som et resultat av læringsmiljøet. I selvbestemmelsesteorien presenteres derfor tre psykologiske behov for at indre- og autonom ytre motivasjon skal fremmes hos elevene. Disse behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet, og Deci og Ryan (2008) hevder disse behovene er nødvendig for sosial utvikling og personlig velvære, men også en forutsetning for å oppnå indre motivasjon (Deci & Ryan, 2008). Behovet for tilhørighet vil si å ha positive sosiale

relasjoner, følelsen av å bli respektert og medregnet, og trygghet og tillit. Det vil si at eleven føler seg som en del av fellesskapet, og at fellesskapet bryr seg om eleven. Behovet for kompetanse er et bredere begrep og innebærer egen mestring, mestringsforventning, faglig selvvurdering og forventning om å lykkes. Dette betyr ikke nødvendigvis at eleven skal oppnå kompetanse, men at eleven har kompetanse i aktiviteten og at kunnskapen eleven sitter på har verdi. Behovet for autonomi, eller selvbestemmelse, handler om å føle selvstendighet og at elevene føler de selv er årsaken til sine handlinger og beslutninger. Dette krever at eleven føler de har et valg, og at det gjøres frivillig (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I skolen handler autonomi mye om elevmedvirkning. I læreplanens overordnet del, spesifiserer Utdanningsdirektoratet (2020) at elevene skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet, samt ha en aktiv rolle i opplærings- og sin egen vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv om alle behovene er viktig, blir det likevel lagt stor vekt på autonomi i selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Forskning har vist at mangel på støtte for de tre behovene, har ført til lav motivasjon for skolen som videre bidrar til dårlige skoleprestasjoner, lav akademisk selvtillit, problematferd og tanker og intensjoner om å droppe ut av skolen. Elever som opplever autonomistøtte og har mer autonomi i akademisk arbeid, har større sannsynlig for å fortsette i skolen (Ryan & Deci, 2016). Tilfredsheten av de psykologiske behovene i skolen legger til rette for motivasjon, utholdenhet og prestasjoner. Kontrollerende miljøer bidrar til akademisk svikt og frafall ved at de voksne reagerer på elevenes feil og blir mer kontrollerende. Dette legger ekstra press på elevene, istedenfor mer autonomistøtte som de sårt trenger (Ryan & Deci, 2016).

Det kan likevel diskuteres om skolene i det hele tatt bruker virkemidler som bidrar til økt indre- og autonom ytre motivasjon, og isteden spiller på kontrollert ytre motivasjon som må holdes ved like gjennom belønninger og jevn kontroll. «Skoleutviklingen går i en retning som ikke stimulerer autonomistøtte» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 70) og med det fremmer hverken indre- eller autonom ytre motivasjon. Det er en global tendens med fokus på målstyring som resulterer i flere tester og økt kontroll i skolen. Samtidig har skolene fått en sterkere sentral styring som legger klare føringer for hva slags arbeidsformer lærerne kan bruke. Om skoleutviklingen reduserer lærerens autonomi, vil det også påvirke utviklingen av et autonomistøttende læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2015). For å utvikle et effektivt og autonomistøttende læringsmiljø, krever dette bemyndige og lydhøre lærere som har støtte innad i systemet (Ryan & Deci, 2016).

Former for belønning har blitt brukt for å «bestikke» elevene til å gjøre noe elevene skulle gjort uansett. Risikoen er at denne ytre belønningen kan påvirke og reduserer den indre motivasjonen, og i læringssammenheng vil belønningen underminere elevenes interesse for læringens innhold. Forskning viser at en attraktiv belønning kan oppfordre til å sluntre unna og ta «snarveier» kun for belønningens del, og selve læringsinnholdet blir oversett. Belønning kan bidra til å kontrollere et individs atferd, men det gjør at belønningen havner i fokus, og svekker «evnen til å ta ansvar for seg og å regulere sin egen atferd» (Imsen, 2020, p. 301). Karakterer er et typisk eksempel der god vurdering blir en belønning, mens interessen i selve faget kan være likegyldig. Overdreven bruk av slik ytre stimuli kan bidra til nedsatt skolemotivasjon, noe forskning finner spesielt hos eldre elever. Ved å skape konkurranse mellom elevene og en frykt for dårlige resultater, kan det bidra til et læringsmiljø som fungerer mot sin hensikt og svekker elevenes læringsmuligheter (Mausethagen, 2015). Skolepraksisen må derfor være nøye planlagt for å ikke påvirke den indre motivasjonen negativt (Imsen, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

## **2.5 Forskningsprosjektet «Lekser i skolen»**

I midten av 2017 vedtok bystyret i Trondheim å sette i gang et forsøk med en leksefri ordning i noen av byens grunnskoler. Dette var for å få erfaringer med en annen arbeidsmåte i skolen og samtidig gi kunnskap om oppfatninger og erfaringer til lekser fra elever, foresatte og lærere. Forskergruppen *Livet i Skolen* (LiS) ved Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) ved NTNU, ble forespurt om å gjennomføre prosjektet. Forskningsgruppen har som mål og fremme elevenes stemme og deres opplevelse av det sosial og faglige miljøet i skolen. Formålet med forsøket var å gi Trondheimsskolen et bedre kunnskapsgrunnlag om sosiale forhold knyttet til lekser, elevenes læring knyttet til lekser, og lekser i et familieperspektiv. «Lekser i skolen» ble til slutt godtatt av kommunedirektøren og gjennomført for skoleåret 2019/2020.

## **2.6 Oppsummering og forskningsspørsmål**

Kapittel 2 har gitt innblikk i tidligere forskning rundt temaet lekser, inkludert fordeler, ulemper og tidsbruk. Det ser ut til at lekser er et tema man ikke klarer å finne noe fasit på og det er forskning som både finner positive effekter, og andre som finner negative. Likevel ser det ut til at majoriteten av forskning peker på at lekser ikke har en reell effekt på prestasjon, og at lekser heller er en bidragsyter til et prestasjonsgap mellom elevene. I tillegg krever det tid fra ettermiddagen og kvelden som elever kunne brukt på å utvikle seg fysisk, psykisk og sosialt.

I del to av kapittelet har det blitt gjort rede for tidligere forskning på barns fritid og hva slags effekt det har på utvikling og læring. Det er klart at lek og fritid er nødvendig for elevenes utvikling, og har stor innflytelse på barnet. Barn skal få lov til å være barn, og fritid er en anerkjent rettighet som alle barn har krav på. Fritid og aktivitet er også en mulighet for å lære, da læring kan sees på som en sosial prosess i samspill med andre individ. For unge barn er en nøkkel til læring drahjelp fra et individ med mer kunnskap, der individuelt skolearbeid ikke er gunstig.

Til slutt har motivasjon og selvbestemmelsesteorien blitt presentert. Autonomi, kompetanse og tilhørighet er tre viktige behov elevene trenger å få tilfredsstillt for å oppleve motivasjon. Motivasjon kan bidra til økt akademiske prestasjoner. Et autonomistøttende læringsmiljø er dermed en viktig nøkkel for læring. Likevel kan det diskuteres om dagens skole tilbyr et slikt læringsmiljø da skolene har et stort fokus på resultater.

Med bakgrunn i det overnevnte og den tidligere nevnte problemstillingen, er det i den forbindelse utformet fire forskningsspørsmål for oppgaven:

1. Rapporterer elever med og uten lekser ulik grad av tid til sosialt liv med familie og venner, og på fritidsaktiviteter?
2. Rapporterer elever med og uten lekser ulik grad av motivasjon for skolen, og for fagene norsk og matematikk?
3. Hvilke oppfatninger har elever om lekser og har det sammenheng med skoletype, kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, alder, motivasjon, mestringsnivå, og deres foresattes oppfatninger?
4. Hvilke oppfatninger har foresatte om lekser og er det forskjell mellom skoletype, kjønn og utdanningsbakgrunn?

## 3 Metode

I dette kapitlet vil det metodiske aspektet ved studiene bli presentert. Forskningsstrategi og design vil bli presentert først. Deretter vil det bli gjort en beskrivelse av populasjonen, utvalget og datainnsamlingen i praksis. Det tredje punktet vil være å beskrive måleinstrumenter, studiens variabler og statistiske analyser, før det blir kommentert dataens kvalitet med utgangspunkt i dimensjonalitet, validitet og reliabilitet, målefeil og etiske betraktninger.

### 3.1 Forskningsstrategi og design

I denne oppgaven blir det benyttet foreliggende data fra forskningsgruppen Livet i Skolen. Datasettet i denne oppgaven stammer fra LiS sitt forskningsprosjekt «Lekser i skolen».

Kommuneledelsen i Trondheim ønsket en bred involvering, og elevråd, FAU og organisasjonene ble tatt med på råd. Interessen fra Trondheimsskolene var likevel ikke stor, men etter flere møter med rektorene og purringer, ble åtte skoler med på prosjektet. Datainnsamlingen har foregått ved bruk av gjentatt tversnittundersøkelse gjennom et elektronisk spørreskjema (Ringdal, 2018). Foresatte fikk en lenke via Meldeboka, mens elevene gjennomførte den på skolen. Læreren gjorde da undersøkelsen tilgjengelig for de det var innhentet samtykke for og som selv ønsket å delta. Undersøkelsen skulle så gjentas etter en bestemt tidsperiode for å se etter endring over tid. I dette tilfellet ble første undersøkelsen gjennomført sent på høsten, og den andre sent på våren, dette var i hvert fall tanken. På grunn av koronapandemien, ble prosjektet kraftig redusert. I samråd med skolene, ble det bestemt at elevene skulle bli utelatt i den andre delen av datainnsamlingen. Foresatte og lærere hadde mulighet til å delta som normalt, men det var likevel en betydelig reduksjon i deltakelse.

Grunnet oppgavens elev- og foreldrefokus, er oppgaven basert på dataen samlet inn i den første undersøkelsen, høsten 2019. Det har likevel kommet fram interessant informasjon av undersøkelsene og datamaterialet skal bli brukt sammen med eksisterende teori og tidligere forskning for å undersøke sammenhengen mellom lekser og unges sosiale liv, motivasjon og oppfatninger. Den kvantitative forskningsstrategi blir benyttet for å kunne gå i bredden og studere sammenhenger og informasjonen gitt fra et stort utvalg (Ringdal, 2018).

### 3.2 Beskrivelse av utvalget – populasjon, utvalg og datainnsamling

En populasjon er en gruppe individer eller samling av objekter som har like, spesifikke egenskaper (Valås, 2006). I denne oppgaven kan for eksempel elever på mellomtrinnet gå under en populasjon. Men en populasjon vil være absolutt alle individene eller objektene som faller under denne kategorien av egenskaper, og det vil ikke være praktisk mulig å måle. Det blir derfor trukket ut et mindre utvalg av disse individene som skal representere resten av populasjonen (Valås, 2006). Utvalget som er grunnlaget for datasettet i denne oppgaven, er påvirket av geografisk beliggenhet, mulighet for deltakelse og tilgjengelighet. Det er dermed et bekvemmelighetsutvalg og vil bestå av det utvalget som er tilgjengelig (McQueen & Knussen, 2013).

Utvalget stammer fra åtte forskjellige skoler i Trondheim og består av elever, foresatte og lærere fra 5. til 7. trinn. To av skolene hadde en ordning der skoledagen var like lang som vanlig, men uten lekser. To skoler hadde to timer ekstra i uken som skulle bli brukt til å

jobbe med fag og ingen lekser. Og de siste fire skolene var kontrollskoler der de hadde samme ordning som før med lekser og leksehjelp.

Utvalget som ligger til grunn for analysene er 324 elever og 199 foreldre fra 5. trinn, 378 elever og 207 foreldre fra 6. trinn, og 253 elever og 184 foreldre fra 7. trinn. Totalt deltok 955 elever der 497 var gutter, 435 jenter og 23 var ikke oppgitt, og 590 foresatte der 408 var kvinner og 180 var menn.

Harris Cooper definerer lekser som alle oppgaver som blir gitt til elevene utenom normal skoletid (Cooper, 1989), derfor vil skolene som ikke hadde lekser, og skolene som hadde utvidet skole og ingen lekser, inngå som leksefrie skoler. Totalt vil det være 599 elever og 222 foreldre fra de leksefrie skolene, og 356 elever og 163 foreldre fra kontrollskolene. Selv om man kan diskutere at skolene med utvidet skoledag hadde ekstra timer der elevene kunne jobbe med fag, vil oppgaven basere seg på Cooper (1989) sin definisjon av lekser. I denne oppgaven vil det derfor være snakk om disse fire skolene når det nevnes skoler med leksefri.

### **3.3 Beskrivelse av måleinstrumentene**

#### **3.3.1 Spørreskjemaet**

Spørreskjema er utarbeidet av LiS for deres forskningsprosjekt «Lekser i Skolen» og ble gjennomført elektronisk for alle deltakerne. Spørsmålene var knyttet til oppfatninger og vurderinger av lekser. Noen av spørsmålene var felles for alle, mens noen av de var unike for hver skoleordning. Spørsmålene og påstandene har svaralternativ fra 1 til 6 der avstanden er like stor mellom hver kategori og er dermed på intervallnivå som er en forutsetning for å bruke parametrisk statistikk (Eikemo & Clausen, 2012). I tillegg er det ett spørsmål der de foresatte har hatt mulighet til å svare i fritekst om prosessen med innføring av den leksefrie ordningen. Det var også tatt i bruk en leseprøve for elevene som effektmål, for å se om det var noen akademisk effekt av lekser. Spørreskjemaet skulle blitt brukt både på høsten og på våren, men som nevnt tidligere ble vårens undersøkelse for elevene kansellert grunnet covid-19-pandemien.

#### **3.3.2 Variablene**

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, er følgende variabler valgt ut: fritid, effekt av lekser på tid til familie og venner, tidsbruk, motivasjon, elevers- og foresattes oppfatninger av lekser, kjønn, foresattes utdanningsnivå, trinn og mestring i lesing. Kjønn, foresattes utdanningsnivå, trinn, mestring i lesing og motivasjon i norsk og matematikk, vil hjelpe å sette et lys på om kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, alder, mestringsnivå og motivasjon er en uavhengig årsak for elevenes oppfatninger. For foresatte vil det også undersøkes om oppfatningene deres kan ha en sammenheng mellom kjønn og utdanningsnivå.

For alle variablene utenom tidsbruk, er det brukt en skala fra 1 til 6 med svaralternativene «helt uenig» (1), «uenig» (2), «litt uenig» (3), «litt enig» (4), «enig» (5) og «helt enig» (6). Ved bruk av seks svaralternativer, vil dette kreve at deltakerne velger «en side». Om det er et partall med alternativer, kan ikke deltakeren plassere seg i midten av skalaen for «vet ikke». Deltakerne må derfor svare utfra om de faktisk er mer enig eller uenig (Podsakoff et al., 2003). I noen tilfeller blir variablene dikotomisert. Det vil si variabler som kun har to kategorier, som kjønn (Eikemo & Clausen, 2012). Likevel kan flere variabler deles opp i to kategorier. Grunnet at mange av variablene har svaralternativene 1 til 3 for uenig og 4 til 6 for enig, kan deltakerne bli delt i to der de som har et svar mellom 1 til 3

blir i kategoriene uenig og de som har svart 4 til 6 blir plassert i kategorien enig. Dette kan også brukes for å dele motivasjon i lav- og høy grad.

Grunnet at variablene er basert på oppfatninger og ikke er direkte observerbare, er det nødvendig med flere spørsmål for å lage sammensatte mål. Slike variabler dukker ofte opp i pedagogikken og andre samfunnsvitenskapelige felt og blir kalt latente variabler (Eikemo & Clausen, 2012). Hvis dette skal måles, må det konstrueres observerbare indikatorer eller spørsmål om spesifikke situasjoner, også kalt operasjonalisering (Kleven & Hjordemaal, 2018). Her er det nødvendig med sammensatte mål. Det stilles da flere spørsmål som fanger opp ulike fenomen for å få god nok dekning av begrepet. Spørsmålene vil ofte overlapper hverandre, men samtidig spørre om noe nytt innad i fenomenet. Til slutt slår man sammen skårene fra de ulike påstandene og lager et gjennomsnitt for å få en «sann» verdi (Kleven & Hjordemaal, 2018). For variablene i denne oppgaven er det laget en gjennomsnittsskåre av de aktuelle items, og variasjonsbredden vil derfor være fra 1 til 6 for alle deltakerne.

**Fritid** inneholder fire påstander som til sammen skal måle om elevene opplever at de har nok tid til familie og venner etter skoletid. Spørsmålet ble stilt til begge skoletypene. Påstandene er følgende; «jeg har nok tid til å være med venner etter skoletid», «jeg har nok tid til å være med de voksne hjemme etter skoletid», «jeg har nok tid til å være med søsken etter skoletid» og «jeg har nok tid til å være med annen familie etter skoletid». Reliabilitetstest for de fire påstandene gir en Cronbach's Alpha på 0,84.

**Effekt av lekser på tid til venner og familie** måles ulikt for de forskjellige skoletypene for å undersøke hva slags effekt skoletypene har på elevene. Variabelen brukes for å undersøke hvor mye tid elevene opplever at de har til venner og familie. For de leksefrie skolene fikk de fire spørsmål: «når vi ikke lenger har lekser bruker jeg mer tid på: venner», «... foreldre/de voksne hjemme», «... søsken» og «... annen familie». En reliabilitetstest viser at de fire påstandene har en Cronbach's Alpha på 0,72.

Kontrollskolene fikk også fire påstander, men spørsmålene var snudd for å måle om de opplevde for liten tid til venner og familie. Spørsmålene var følgende: «Fordi vi har lekser får jeg for liten tid til: venner», «... foreldre/de voksne hjemme», «... søsken» og «... annen familie». Reliabilitetstest gir en Cronbach's Alpha på 0,91.

**Tidsbruk** måles ved hjelp av syv spørsmål til elevene. Spørsmålene er rettet mot hvor mye tid de opplever at de bruker på syv forskjellige aktiviteter etter skoletid og måler elevenes grad av tidsbruk. Spørsmålene blir målt på ordinalnivå og har fem svaralternativer: «0 timer» (1), «1-2 timer» (2), «3-5 timer» (3), «6-9 timer» (4) og «10 timer eller mer» (5). De syv aktivitetene er følgende: «sosiale medier (eks. snakke, chatte, bilder)», «spilling (PC, Nintendo, Playstation, Mobil, Nettbrett)», «se på film, serier og klipp (eks. Youtube, Netflix)», «fri lek/aktiviteter de finner på selv (eks. fotball, turn, korps, annen idrett)», «lesing (som ikke er skoleoppgaver)» og «plikter og arbeidsoppgaver hjemme». Begge skoletypene fikk disse spørsmålene.

**Motivasjon** måles for norsk- og matematikkfaget og skal undersøke om lekser har noen effekt på motivasjon hos elevene. For norskfaget fikk de følgende påstander: «jeg liker å holde på med norsk», «jeg synes det er morsomt å arbeide med norsk» og «jeg har lyst til å arbeide med norsk». Spørsmålene hadde en Cronbach's Alpha på 0,93. For matematikkfaget var påstandene: «jeg liker å holde på med matematikk», «jeg synes det

er morsomt å arbeide med matematikk» og «jeg har lyst til å arbeide med matematikk». Påstandene hadde en Cronbach´s Alpha på 0,94.

Ved å dikotomisere variabelen i lav- og høy motivasjon og splitte variabelen på medianen der lav er under medianene og høy er over medianen, kan motivasjon også brukes som en uavhengig variabel. Dette er for å undersøke om det er forskjell mellom lavt- og høyt motiverte elever og deres oppfatninger.

Elevene får i tillegg et enkeltspørsmål for å videre undersøke lekser effekt på skolemotivasjon. Påstanden er følgende: «barn blir lei skolen når de må gjøre lekser».

**Elevers oppfatninger til lekser** ble målt likt for begge skoletypene. Elevene fikk tre påstander som ble brukt for å måle positive oppfatninger og var rettet mot om elevene mente det var nødvendig for læring. Påstandene var følgende: «det er viktig at barn får lekser i matematikk for at de skal få øvd seg nok», «det er viktig at barn får norsklekser for at de skal få øvd seg nok» og «barn blir flinkere på skolen når de har lekser». Spørsmålene har en Cronbach´s Alpha på 0,88.

For å undersøke hvor positive elevene var til lekser, fikk de også spørsmålet om de savnet lekser eller ønsket de ikke hadde lekser. Elevene på kontrollskolene fikk spørsmålet: «Jeg skulle ønske vi ikke hadde lekser» og de leksefrie skolene fikk spørsmålet: «Når vi ikke lenger har lekser, så savner jeg lekser». Begge skolene får i tillegg påstanden «det er bedre å ha lengre skoledag og leksefri enn å ha lekser hjemme» for å undersøke om en ordning uten lekser var mer ønskelig.

**Foresattes oppfatninger til lekser** ble målt med to forskjellige variabler. En positiv som måler om de mener at lekser er nødvendig for læring, og en negativ som måler om de mener at det skaper forskjeller mellom elevene. For negativ er det brukt følgende tre påstander: «lekser skaper større forskjeller mellom gutter og jenter», «lekser skaper større forskjeller mellom elever på ulikt faglig nivå» og «lekser skaper større forskjeller mellom elever med foreldre med ulik utdanningsbakgrunn». Spørsmålene har Cronbach´s Alpha på 0,80.

For å undersøke foresattes positive oppfatninger var påstandene: «lekser er nødvendig for at mitt barn skal komme gjennom det hen skal lære på skolen» og «barna må ha lekser for å komme gjennom det de skal lære på skolen». Spørsmålene har Cronbach´s Alpha på 0,81.

Til slutt har de foresatte fått spørsmål om hvilken skoleordning de synes var det beste alternativet. Her hadde de mulighet til å velge mellom de tre ordningene skolene var inndelt i. Det var i tillegg lagt til et fjerde alternativ. Svaralternativene var følgende: «ordinær skoledag og leksefri», «ordinær skoledag og lekser», «utvidet skoledag og leksefri» og «utvidet skoledag og lekser».

**Kjønn** er inkludert for å undersøke om det er forskjell på gutt og jente i sammenheng med lekser. Variabelen er målt på nominalnivå i gjensidig utelukkende grupper der deltakeren kan velge gutt eller jente.

Kjønn brukes også for foresatte for å se om det er forskjell mellom mann og kvinne. Variabelen er som for elevene, målt på nominalnivå og er gjensidig utelukkende grupper



der foreldrene kan velge mellom «mor (eller annen kvinnelig foresatt)» og «far (eller annen mannlig foresatt)»

**Foresattes utdanningsnivå** er inkludert for foresatte for å se om det er en sammenheng mellom sosioøkonomisk status og lekser. Det er kun dette spørsmålet som vil måle sosioøkonomisk bakgrunn i denne oppgaven. For å måle utdanningsnivå fikk deltakerne fire svaralternativer; «grunnskole» (1), «videregående skole» (2), «høyskole/universitet (inntil 3 år)» (3) og «høyskole/universitet (mer enn 3 år)» (4). Grunnet at svært få svarte kun grunnskole, ble 1 og 2 slått sammen til én kategori. Utdanningsnivå ble dermed en tredelt variabel: «grunnskole og videregående», «inntil 3 år høyere utdanning» og «mer enn 3 år høyere utdanning».

**Trinn** er inkludert for å undersøke om det er forskjell mellom elever i ulike alder i sammenheng med lekser. Variabelen er målt på ordinalnivå og er gjensidig utelukkende der deltakerne kan velge mellom 5., 6. og 7. trinn.

**Mestring i lesing** er inkludert for å undersøke om det er forskjeller mellom sterke og svake elever i sammenheng med lekser. Mestring i lesing måles likt for skoletypene, men ulikt for de forskjellige trinnene. Elevene på 5. trinn fikk nasjonale prøver i lesing som alle elever på 5. trinn får. Elevene på 6. og 7. trinn derimot, får ikke denne prøven disse årene. Det er derfor brukt Oslo-prøven. Oslo-prøven er en prøve som er utformet spesielt for Osloskolene og etter mal fra nasjonale prøver. Nasjonale prøver utføres for elevene på 5., 8. og 9. trinn, mens i Oslo ønsker de å ha oftere tester for å kartlegge elevenes ferdigheter og har derfor egne prøver som gjennomføres hvert år og som er tilpasset hvert trinn. Utfra resultatet på prøvene blir elevene delt inn i lav- (1), middels- (2) og høy mestring (3) i lesing.

### 3.4 Beskrivelse av analysen

I kvantitativ forskningsmetode baserer man resultatene sine på statistiske fremstillinger av analyser og resultater. For å gjennomføre analysene har analyseverktøyet *IBM SPSS Statistics* versjon 28 blitt brukt. I dette delkapittelet skal det presenteres hva slags signifikanstester det er gjort og hva slags formål de har. Det er i tillegg gjort faktoranalyse og reliabilitetstester, men disse vil jeg komme tilbake til i neste kapittel om kvalitetssikring.

#### 3.4.1 Signifikanstesting og effektstørrelse

For bekvemmelighetsutvalg brukes signifikanstest for å teste en hypotese og undersøke om det fins en ikke-tilfeldig forskjell (Valås, 2006). For å finne disse ikke-tilfeldige forskjellene, er det i denne oppgaven brukt T-test, ANOVA og Kji-kvadrat-test.

I de tilfellene man er ute etter å sammenligne gjennomsnittet av to populasjoner, benytter man T-test (Valås, 2006). I denne oppgaven har man brukt testen for å sammenligne forskjellen mellom elever og foresatte på leksefrie skoler med elever og foresatte på kontrollskolene, og mellom kjønn og grad av motivasjon. I andre tilfeller der det er tre eller flere populasjoner man ønsker å sammenligne gjennomsnittet til, bruker man ANOVA eller *Analysis of Variance* (Valås, 2006). Denne signifikanstesten blir brukt i oppgaven når sosioøkonomisk bakgrunn, trinn og mestringsnivå skal sammenlignes med variablene gitt over, da disse variabelen er tredelt. Til slutt er det Kji-kvadrat-test og den brukes når man ønsker å sammenligne to eller flere kategorivariabler. Denne testen brukes også når det er ikke-parametrisk statistikk og man ikke kan bruke gjennomsnitt for å sammenligne (Valås, 2006). I denne oppgaven brukes den for å sammenligne utvalget mot tidsbruk av

forskjellige aktiviteter da variabelen «tidsbruk» ikke er målt på intervall- eller rasionivå. Kji-kvadrat-test blir også brukt for å få en beskrivende analyse når det er ønskelig å se prosentfordeling av en variabel som foresattes fordeling på skoleordningen de synes er best, hvor stor prosentandel av elevene som ønsket å ikke ha / savnet lekser, eller andre variabler der det er interessant å se fordelingen mellom enig og uenig, og lav- og høy motivasjon.

Ved kji-kvadrat-test får man ved regning en kritisk verdi som gir oss utgangspunkt til å si om det er signifikant forskjell eller ikke. Selv om man får en verdi som gir grunnlag til å si at det signifikant forskjell, vet man ikke nødvendigvis hvilken av kategoriene som er den signifikante bidragsyteren til verdien. Dette finner man ved *Standardized residual* eller  $R$ , og forteller oss hvilken kategori som gjør at forskjellen er signifikant. Om en kategori har standardized residual eller  $R$ , større enn 2, kan man konkludere at dette er den betydelige kategorigruppen (Valås, 2006). I de tilfellene kji-kvadrat-test er i bruk i denne oppgaven, vil det også bli poengtert hvilken kategori som har en bidragsytende  $R$ .

Ved signifikanstest får man kun svar på om det er en forskjell eller ikke. Effektstørrelse er derfor nødvendig for å fortelle oss hvor stor forskjellen er og om den er av en betydelig størrelse. Selv om det er en signifikant forskjell, trenger ikke forskjellen å være stor praktisk sett. I tilfeller hvor utvalget er veldig stort, vil man ofte få signifikant forskjell. Man kan da bruke effektstørrelsen til å undersøke om forskjellen har en betydning (Ringdal, 2018). I oppgaven vil det derfor bli brukt effektstørrelse for å underbygge signifikanstestene. For t-test vil det bli brukt Cohens  $d$  som mål, og  $Eta^2$  for ANOVA (Valås, 2006). Effektstørrelse som tilsvare 0,2 er liten, 0,5 er moderat og 0,8 er stor (Sullivan & Feinn, 2012).

### **3.4.2 Korrelasjonsanalyse**

Som nevnt tidligere, mente Vygotsky at de første verdiene og oppfatningene et barn blir eksponert for, er foreldrenes (Imsen, 2020). For å undersøke om det er noen sammenheng mellom elevenes og foresattes oppfatninger, vil det derfor gjennomføres en korrelasjonsanalyse. Analysen blir gjort mellom elevenes og foresattes oppfatninger av det samme temaet og vil forteller oss samvariasjonene mellom variablene. Ved hjelp av korrelasjon vil man få vite hvor stor samvariasjonen er. Tallet vil være mellom 0 og +/-1 der opp til 0,29 er lav, opp til 0,49 er moderat, og opp til 1 er sterk (Eikemo & Clausen, 2012; Valås, 2006). I denne oppgaven brukes korrelasjonsanalyse på variabelen «lekser er nødvendig for læring» da begge gruppene har fått påstander rundt dette.

### **3.5 Kvalitetssikring**

Eikemo og Clausen (2012) definerer kvalitet i en datainnsamling som «fravær av feil» (Eikemo & Clausen, 2012, p. 19). Klarer man å vise at det er lite feil i undersøkelsen, vil kvaliteten øke. I et forskningsprosjekt, har forskeren stor frihet, men samtidig et faglig ansvar og må derfor følge gitte krav for at vitenskapelig troverdighet og pålitelighet skal bli opprettholdt (Kaiser, 2015). Jeg skal derfor videre presentere tre viktige egenskaper for kvalitetssikring av forskning; dimensjonalitet, reliabilitet og validitet. Det vil videre i dette kapitlet bli gjort rede for mulige målefeil i studien, og til slutt presentere etiske betraktninger som er gjort.

#### **3.5.1 Dimensjonalitet, reliabilitet og validitet**

For å vurdere forskningsprosjektets kvalitet og målene som er brukt, brukes egenskapene dimensjonalitet, reliabilitet og validitet. Dimensjonalitet forteller oss om operasjonalisering

av et teoretisk begrep. Det vil si at det brukes for å se om sammensatte mål er endimensjonale og måler det samme, eller flerdimensjonale. Om sistnevnte er tilfellet, burde det vurderes om indikatorene skal deles opp i flere variabler. Dimensjonalitet blir kvalitetssikret ved bruk av faktoranalyse (Ringdal, 2018). Eikemo og Clausen (2012) beskriver faktoranalyse som en teknikk «som brukes for å forstå korrelasjonsstrukturen i et sett av observerte variabler» (Eikemo & Clausen, 2012, p. 253). Analysen redegjør for mulige korrelasjoner gjennom forklarende eller forårsakende latente variabler og grupperer variablene som høyt korrelerer (Eikemo & Clausen, 2012).

Reliabilitet kan direkte oversettes til pålitelighet og forteller oss i hvor stor grad data blir påvirket av tilfeldige målefeil. Om en studie har høy reliabilitet, kan man forvente at ved å gjenta undersøkelsen, vil man få samme resultatet. Reliabilitet måles ved Cronbach's Alpha og vil videre være en forutsetning for høy validitet. I tilfeller det er bruk av latente variabler og det trengs sammensatte mål som i denne oppgaven, er det nødvendig med flere spørsmål. Flere spørsmål som måler samme fenomen, vil gi en bredere dekning av begrepet. Dette vil videre styrke reliabiliteten (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018).

Validitet kan direkte oversettes til gyldighet og handler om relasjonen mellom spørsmål og det teoretiske begrepet. Det vil si om spørsmålene faktisk måler det teoretiske begrepet man er ute etter og om forskeren har lyktes med operasjonaliseringen. Om forskeren har lyktes eller ikke, kan ikke beskrives med tall, men er en teoretisk vurdering forskeren må gjøre selv for å beskrive graden av validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018). Noen forhold som kan bidra til å styrke studiens validitet, er blant annet utvalgets store bredde. Selv om utvalget er bekvemmelighetsutvalg, er det et stort antall deltakere som har tilhørighet til forskjellige skoler, spredt utover Trondheim. Videre er signifikanstesting og effektstørrelse gode analyser som gir mulighet til å generalisere. Det er likevel verdt å legge merke til at selv om en skala er reliabel, betyr det kun at indikatorene er knyttet sammen som en gruppe, men det forteller oss ikke om det måler begrepet (Ringdal, 2018). Dette er noe forskeren selv må vurdere og se om det er samsvar mellom hva som blir målt og hva man ønsker å måle. Om det teoretisk begrepet og operasjonalisering har lyktes, har man begrepsvaliditet (Kleven & Hjordemaal, 2018).

For å styrke oppgavens kvalitet, er det brukt reliabilitetstest på variablene, som er en forutsetning for høy validiteten. Videre er det også gjennomført faktoranalyse for å undersøke at variablene måler et og samme fenomen som videre vil øke validiteten ytterligere. Analysene ligger vedlagt i Vedlegg G. Faktoranalysen gir imidlertid kun grad av statistisk sammenheng, og ikke retning eller kausalitet. Teori, tidligere forskning og metaanalyser gir grunnlaget for slutninger i denne oppgaven. For å øke statistisk validitet som handler om den praktiske betydningen av en statistisk sammenheng (Kleven & Hjordemaal, 2018), er det beregnet effektstørrelse når signifikanstest har blitt brukt.

### **3.5.2 Målefeil**

Ved enhver studie, vil det forekomme målefeil. Dette er uklarheter og mangler ved undersøkelsens spørsmål. Spørsmålene er konstruert for å belyse ett spesifikt fenomen og må derfor være så entydige som mulig og kun spørre om én ting om gangen for å unngå misforståelser (Eikemo & Clausen, 2012; Kleven & Hjordemaal, 2018). I statistikken skilles det mellom systematiske og tilfeldige målefeil. Systematiske målefeil er mest truende for prosjektets validitet da det handler om forhold ved måling, feil i målemetoder og instrumenter, og forskerens egenskaper. Dette er feil som har mulighet til å oppstå flere ganger ved gjentatte målinger. Tilfeldig feil er årsaker man ikke direkte kan kontrollere og

kan påvirke prosjektets reliabilitet. Dette vil være feil som oppfører seg tilfeldig og i det lange løp vil jevne seg ut (Kleven & Hjordemaal, 2018; Podsakoff et al., 2003).

Målefeil i en spørreundersøkelse, ligger ofte hos respondenten. Det er flere faktorer som kan påvirke hva de svarer, og om de i det hele tatt svarer det de faktisk mener. Respondenten kan misforstå spørsmålet, de kan glemme spesifikke detaljer og svare det de tror har skjedd, og de kan svare hva de tror er sosialt akseptabelt eller hva de tror forskeren vil høre. I tillegg kan humøret til deltakeren påvirke. Kanskje har de et ønske om å bli fort ferdig med undersøkelsen og derfor svarer vilkårlig uten å lese spørsmålet nøye (Podsakoff et al., 2003). Målefeil som dette er vanskelig å forhindre. Spesielt i en kvantitativ studie der man har et stort antall deltakere og ikke mulighet til å hjelpe individene underveis, tolke kroppsspråk eller svare på eventuelle spørsmål de har. I en spørreundersøkelse får man kun svar på det som blir spurt om og dermed ikke mulig å tolke hvorfor en informant har svart som de har gjort (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er derfor ikke mulig å si om målefeil har oppstått under innsamlingen av data i dette tilfellet.

Når det brukes sammensatte mål, vil flere spørsmål være nødvendig for å øke kvaliteten av målingen. Ved ett enkelt spørsmål kan deltakeren misforstå hva det faktisk blir spurt om, og dermed svare noe annet enn det som er sant (Podsakoff et al., 2003). For å unngå kunstig intern korrelasjon mellom spørsmålene, kan det også være nødvendig å blande elementer i spørreskjemaet. Dette gjøres for at deltakeren ikke skal basere svaret sitt på tidligere spørsmål, og gjør at de må «være på tå» og følge mer med på hva de faktisk svarer på (Podsakoff et al., 2003). Undersøkelsens store utvalg vil forhindre at enkeltindivider som misforstår eller svarer «feil», har noe stor påvirkning og vil heller «forsvinne i mengden» (Podsakoff et al., 2003). Et stort utvalg er derfor gunstig for å sikre studiens kvalitet, samtidig minke sannsynligheten for at ekstremverdier skal gi utslag (Ringdal, 2018). Ved ikke-sannsynlighetsutvalg som i denne oppgaven, kan det lett oppstå skjeve utvalg som gir målefeil for resultatet (Ringdal, 2018). For å utføre parametriske statistikk, bør ikke utvalget ha en skjevhet større enn  $\pm 1$  (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er derfor oppgitt skjevhet i beskrivende analyse for å vise at variablene holder seg innenfor kravet.

### **3.5.3 Etske betraktninger**

Pedagogisk forskning handler om mennesker og å bruke dem som informanter. Det er derfor spesifikke krav som er viktig at forskeren følger. Utfra forskningsetiske retningslinjer gitt fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), er forskeren pålagt «å arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet» (Kleven & Hjordemaal, 2018, p. 28). Dette innebærer å respektere informantens integritet, frihet og medbestemmelse, og forskeren har et ansvar å ikke utsette deltakeren for skade eller andre alvorlige belastninger. Det skal derfor gis grundig informasjon slik at informanten skal forstå følgene av å delta i prosjektet og dens hensikt, samt gi dem muligheten til å ta en informert og fri beslutning om samtykke (Kleven & Hjordemaal, 2018). De som deltar, har krav på at personlig informasjon blir behandlet konfidensielt da dette kan knyttes direkte eller indirekte til enkeltpersoner. Når det gjøres forsknings på barn og unge under 16 år, er det nødvendig med samtykke fra foreldre. Barnet skal i tillegg selv samtykke, men de kan føle det er vanskelig å si nei til voksne noe som gjør at man må tre varsomt (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Med bakgrunn av dette og at prosjektet behandler personopplysninger, er prosjektet meldt og vurdert av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjennelsen fra NSD er vedlagt i Vedlegg A.

Det dukket opp noen bekymringer hos enkelte foreldre som hadde barn på de leksefrie skolene. De var redd for at prosjektet ville gå ut over deres barns kunnskapsnivå og ha negativ betydning for senere skolegang. Argumentene gikk på at fritak fra lekser kunne føre til at barnet mistet kunnskap og gi elevene dårligere arbeidsvaner og evner til struktur. Det var også bekymring for at barnet skulle være dårligere skikket til ungdomsskole og videregående skole. Kommunen fikk en del kritikk rettet mot seg der foreldrene mente de hadde blitt overkjørt og lite involvert, samt at prosjektet var dårlig forberedt. Misforståelse lå til grunn for kritikken, og etter noen oppklaringsrunder, falt mye av kritikken. Det skal samtidig sies at det var flere foresatte som var meget fornøyd med prosjektet og gledet seg over at deres barn fikk mer fritid. Det er likevel poengtert i prosjektets rapport at de involverte parter har tatt lærdom og at god informasjon om alle sider, er viktig i slike prosjekter.

## 4 Resultater

I dette kapitlet vil resultatene fra de statistiske analysene bli presentert. Dette inkluderer beskrivende analyse, signifikanstester, korrelasjonsanalyse, og analysens funn.

### 4.1 Fritid – beskrivende analyse og signifikanstest

Tabell 4-1: Beskrivende analyse og signifikanstest for fritid. Utvalg, gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet, testobservator (t-test), frihetsgrader, p-verdi og effektstørrelse (Cohens d).

|          | N   | Snitt | Standard-avvik | Skjevhet | T     | Frihets-grad | P-verdi | Cohens d |
|----------|-----|-------|----------------|----------|-------|--------------|---------|----------|
| Leksefri | 586 | 4,94  | 1,08           | -0,95    | 9,314 | 938          | 0,00**  | 0,63     |
| Kontroll | 354 | 4,21  | 1,29           |          |       |              |         |          |

Merk: \*\* $p < 0,01$  signifikant på 0,01-nivå

Tabell 4-1 viser beskrivende analyse og signifikanstest for variabelen «fritid». Her har begge skoletypene fått samme spørsmål for å kartlegge hvor mye tid elevene opplever at de har til familie og venner. Det er benyttet t-test for å sammenligne gruppene og undersøke om det er signifikant forskjell på opplevd tid mellom det å ha lekser og ikke. Det man umiddelbart kan se av den beskrivende analysen, er at begge gruppene skårer gjennomsnittlig høyt og med det opplever majoriteten av elevene at de har nok tid til familie og venner. Det er likevel en klar forskjell mellom leksefriskolene som har et gjennomsnitt i underkant av 5 og kontrollskolene med 4,21. Ved bruk av t-test viser det seg at forskjellen også er signifikant. For å finne effektstørrelsen blir det brukt Cohens d. Den viser en medium-stor effektstørrelse på 0,63 som forteller oss at forskjellen har moderat betydning. Ufra datasettet, er elevene uten lekser signifikant mer enig i påstandene som kan tyde på at de opplever mer tid til familie og venner, enn elevene på kontrollskolene.

### 4.2 Effekt av lekser på tid til venner og familie – beskrivende analyse

Tabell 4-2: Beskrivende analyse av effekt av lekser og effekt av leksefri – tid til venner og familie. Utvalg, gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet.

|  | n   | Gjennomsnitt | Standard-avvik | Skjevhet |
|--|-----|--------------|----------------|----------|
| Leksefri – mer tid til venner og familie     | 585 | 4,52         | 1,00           | -0,41    |
| Lekser – for liten tid til venner og familie | 351 | 3,55         | 1,49           | -0,14    |

Tabell 4-2 viser beskrivende analyse av «effekt av lekser». Skoletypene har fått forskjellige spørsmål for å undersøke effekten av lekser og hvordan det påvirker tid til venner og familie. Da skoletypene ikke har fått samme spørsmål, er det ikke mulig å direkte sammenligne de ved bruk av signifikanstest. En deskriptiv analyse kan likevel gi oss noe interessante tall. Skolene som hadde leksefri, fikk spørsmål om de opplevde at de fikk mer tid til venner og familie. Elevene på de leksefrie skolene har et gjennomsnittlig svar på 4,52 som vil være godt innenfor «enig». For kontrollskolene ble spørsmålet snudd, og

elevene fikk spørsmål om de opplevde at de hadde for liten tid til familie og venner. Her har elevene et gjennomsnitt på 3,55 og plasserer seg ganske nøyaktig i midten. Som en gruppe er de dermed hverken enig eller uenig i påstandene. Da det ikke er mulig å gjennomføre en signifikanstest mellom gruppene, kan man ikke si noe med sikkerhet, men det er verdt å merke at elevene med leksefri rapporterer at de enige i påstandene om at de har mer tid til familie og venner. Samtidig har kontrollskolene et snitt som tyder at de ikke er enige eller uenige i påstandene.

#### 4.3 Tidsbruk – beskrivende analyse og signifikanstest

Hva elever bruker tiden sin på kan være så mangt. Ved bruk av Kji-kvadrat-test undersøkes det om det er en forskjell mellom elever basert på skoletype og undersøke om det er forskjell i grad av tidsbruk. De følgende aktivitetene er «sosiale medier», «tv-spill», «film, serie og klipp», «fri lek», «organisert aktivitet», «lesing» og «plikter og arbeidsoppgaver i hjemmet».

Tabell 4-3: Beskrivende analyse og signifikanstest av elevenes tidsbruk på aktiviteter fordelt på skoletype (med og uten lekser). Utvalg (n=931-942), svarfordeling i prosent, p-verdi (Kji-kvadrat-test).

|  | Type | N   | 0 timer   | 1-2 timer | 3-5 timer | 6-9 timer | 10 timer eller mer | p-verdi |
|--|------|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------------|---------|
| Sosiale medier                         | Uten | 588 | 33        | 44        | 13        | 5         | 5                  | 0,18    |
|  | Med  | 353 | 32        | 43        | 17        | 5         | 3                  |         |
| Spilling                               | Uten | 580 | 16        | 32        | 32        | 12        | 8                  | 0,01*   |
|  | Med  | 351 | 15        | <b>44</b> | 27        | 9         | 5                  |         |
| Se på film, serier, klipp              | Uten | 587 | 7         | 47        | 29        | 10        | 7                  | 0,11    |
|  | Med  | 351 | 11        | 50        | 25        | 8         | 5                  |         |
| Fri lek/ aktiviteter vi finner på selv | Uten | 587 | 12        | 39        | 31        | 12        | 6                  | 0,07    |
|  | Med  | 354 | 16        | 37        | 34        | 9         | 3                  |         |
| Organiserte aktiviteter                | Uten | 588 | 12        | 41        | 28        | 12        | 7                  | 0,02*   |
|  | Med  | 352 | 9         | 48        | 30        | 10        | <b>3</b>           |         |
| Lesing                                 | Uten | 586 | <b>31</b> | 53        | 11        | 3         | 1                  | 0,00**  |
|  | Med  | 353 | <b>48</b> | 44        | 7         | <b>1</b>  | 1                  |         |
| Plikter og arbeidsoppgaver hjemme      | Uten | 587 | 27        | 56        | 12        | 1         | 1                  | 0,09    |
|  | Med  | 355 | 30        | 62        | <b>7</b>  | 1         | 1                  |         |

Merk: \*\*p<0,01 signifikant på 0,01-nivå, \*p<0,05 signifikant på 0,05-nivå. Standardized Residual ≥ 2,0 i fet skrift.

Tabell 4-3 viser prosentvis fordeling på elevenes rapporterte tidsbruk av aktiviteter basert på skoletype. For **sosiale medier** ( $\chi^2 = 6,23, df = 4, p = 0,18$ ), **se på film, serier og klipp** ( $\chi^2 = 7,47, df = 4, p = 0,11$ ), **fri lek** ( $\chi^2 = 8,86, df = 4, p = 0,07$ ) og **plikter og arbeidsoppgaver hjemme** ( $\chi^2 = 8,07, df = 4, p = 0,09$ ) var det ingen signifikant forskjell mellom skoletypene. Utfra det elevene rapporterer, så opplever ikke elevene med leksefri større grad av tidsbruk på disse aktivitetene enn elevene på kontrollskolene.

For **spilling** er det derimot en signifikant forskjell ( $\chi^2 = 14,62, df = 4, p = 0,01$ ) og det er svaralternativet «1-2 timer» som skiller seg ut for skolene med lekser. Det er størst prosentandel av elevene på kontrollskolene som mener de spiller 1-2 timer etter skoletid, mens elevene med leksefri har fordelt seg mer utover alternativene. Det er likevel verdt å legge merke til at majoriteten av elevene med lekser (59%) har svart at de bruker 0 timer eller 1-2 timer på spill etter skoletid, mens majoriteten av elevene med leksefri (51,6%) har svart at de bruker 3-5 timer, 6-9 timer eller 10 timer eller mer. Det kan derfor se ut til at elevene med leksefri opplever større grad av tidsbruk på spill, enn elevene på kontrollskolene.

For **organiserte aktiviteter** er det også signifikant forskjell mellom skoletypene ( $\chi^2 = 11,61, df = 4, p = 0,02$ ). Forskjellen er liten og begge skoletypene svarer relativt likt på de fleste svaralternativene, men det sistesvaralternativet har en standardized residual på 2 for kontrollskolene. Det er med andre ord dette alternativet som er bidragsytende. Det er dobbelt så mange elever med leksefri (6,8%) som rapporterer at de bruker 10 timer eller mer, enn elevene med lekser (3,1%). Utfra dette kan det se ut til at elevene uansett skoletype opplever relativt lik grad av tidsbruk på organiserte aktiviteter, men det er likevel større andel av elevene med leksefri som opplever en tidsbruk på 10 timer eller mer.

Til slutt er det signifikant for **lesing** ( $\chi^2 = 34,19, df = 4, p = 0,00$ ). Her har nesten halvparten av elevene med lekser (48,2%) svart at de bruker 0 timer, sammenlignet med de leksefrie elevene sine 31,1%. Svaralternativet «6-9 timer» skiller seg også ut for kontrollskolene der kun 1% av elevene har huket av dette alternativet, mens det er 3% av de leksefrie elevene. Basert på denne informasjonen og tallene i tabellen, ser det ut til at elevene med leksefri opplever større grad av tidsbruk på lesing enn elevene på kontrollskolene. Grunnlaget for en slik konklusjon stammer fra at de leksefrie skolene har mindre prosentandel som rapporterer «0 timer» på lesing, samtidig en større prosentandel enn kontrollskolene, på de resterende svaralternativene.



#### 4.4 Motivasjon – Beskrivende analyse og signifikantesting

Tabell 4-4: Beskrivende analyse og signifikantest av motivasjon i norsk- og matematikk hos elever. Sammenligning av motivasjon i norsk og matematikk, og skoletype. Gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet, testobservator (t-test), frihetsgrader, p-verdi og effektstørrelse (Cohens d).

|            | Type     | N   | Snitt | Standard<br>-avvik | Skjev<br>-het | T    | df  | P-<br>verdi | Cohens<br>d |
|------------|----------|-----|-------|--------------------|---------------|------|-----|-------------|-------------|
| Matematikk | Leksefri | 590 | 4,32  | 1,46               | -0,67         | 2,69 | 941 | 0,01*       | 0,18        |
|            | Kontroll | 353 | 4,06  | 1,49               |               |      |     |             |             |
| Norsk      | Leksefri | 586 | 4,00  | 1,29               | -0,53         | 0,62 | 938 | 0,53        | 0,04        |
|            | Kontroll | 354 | 3,95  | 1,26               |               |      |     |             |             |

Merk: \* $p > 0,05$  signifikant på 0,05-nivå.

Ved å undersøke elevenes motivasjon i norsk og matematikk, er det en signifikant forskjell mellom skoletypene i matematikkfaget. Med en Cohens d på 0,18 er forskjellen liten. For å få klarere bilde av fordelingen dikotomiseres variabelen for å dele variabelen inn i lav- og høy motivasjon der 1 til 3 er lav, og 4 til 6 høy. Her ser man at elevene med leksefri rapporterer i 53,9% av tilfellene høy motivasjon i matematikk. For kontrollskolene er det kun 45,6% som rapporterer det samme. For matematikk kan det derfor tyde på at elevene med lekser har lavere motivasjon i faget.

Det er ingen signifikant forskjell mellom skoletypene i motivasjon i norsk, likevel dikotomiseres variabelen for å se fordelingen. Her ser man at de leksefrie skolene deles tilnærmet på midten med 50% på hver side av skalaen. For kontrollskolene derimot, skårer 55,1% under medianen som tilsvarer lav motivasjon. Det kan derfor se ut til at det er en større prosentandel av elevene med lekser, som sliter med motivasjonen i faget. For begge fagene er det en større prosentandel av elevene på kontrollskolene som rapporterer lav motivasjon.

Ved spørsmålet «barn blir lei skolen når de må gjøre lekser» var det ingen signifikant forskjell mellom skoletypene ( $T = 0,90, df = 948, p = 0,37$ ). Det var likevel en overveldende høy prosentandel av elevene på begge skoletypene, som sa seg enig i påstanden. Ved å dikotomisere variabelen, sa 796 elever av 950 seg enig i påstanden som tilsvarer 83,8%. Av disse var 37,9% helt enige. Det er dermed en klar enighet hos majoriteten av elevene at lekser gjør at elevene blir lei skolen.

Ved å undersøke om kjønn ( $T = 4,37, df = 927, p = 0,00$ ), sosioøkonomisk bakgrunn ( $F = 2,07, df = 202, p = 0,11$ ), trinn ( $F = 3,95, df = 949, p = 0,02$ ), mestringsnivå ( $F = 2,11, df = 796, p = 0,12$ ), og motivasjon i norsk ( $T = 5,48, df = 936, p = 0,00$ ) og matematikk ( $T = 6,00, df = 938, p = 0,00$ ) hadde noen påvirkning, var det signifikant for alle variablene utenom mestringsnivå og sosioøkonomisk bakgrunn. For kjønn var guttene (N=494) med et snitt på 4,89, signifikant mer enig i påstanden enn jentene (N=435) som hadde et snitt på 4,51. Effektstørrelsen var lav på 0,29. For trinn var det signifikant forskjell mellom 5.- og 7. trinn. De eldste elevene var mest enige i påstanden med et snitt på 4,87, 6. trinn hadde et snitt på 4,75, og 5. trinn hadde et snitt på 4,57. For motivasjon var det tilnærmet

samme resultat på begge variablene. Elevene med lav motivasjon hadde et snitt på 4,94 i norsk og 4,97 i matematikk, mens elevene med høy motivasjon hadde tilsvarende 4,48 og 4,47 i snitt. Begge motivasjonsvariablene hadde moderat effektstørrelse på 0,36 i norsk og 0,39 i matematikk. Elevene med lav motivasjon var med det signifikant mer enig i påstanden enn de med høy motivasjon.

## 4.5 Oppfatninger hos elevene – Beskrivende analyse og signifikanstesting

### 4.5.1 Nødvendig for læring

Tabell 4-5: Beskrivende analyse og signifikanstest av oppfatninger til lekser hos elever. Sammenligning av elevers oppfatninger til lekser og skoletype. Gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet, testobservator (*t*-test), frihetsgrader, *p*-verdi og effektstørrelse (Cohens *d*).

|                         | Type     | N   | Snitt | Standard<br>-avvik | Skjev<br>-het | T     | df  | P-<br>verdi | Cohens<br>d |
|-------------------------|----------|-----|-------|--------------------|---------------|-------|-----|-------------|-------------|
| Nødvendig<br>for læring | Leksefri | 597 | 3,72  | 1,44               | -0,28         | -2,42 | 949 | 0,02*       | -0,16       |
|                         | Kontroll | 354 | 3,95  | 1,36               |               |       |     |             |             |

Merk: \* $p < 0,05$  signifikant på 0,05-nivå.

For elevenes oppfatninger til lekser, var det en signifikant forskjell mellom elevene på de leksefrie skolene og kontrollskolene. Elevene på de leksefrie skolene svarer i snitt lavere enn kontrollskolene, men begge skoletypene har likevel et gjennomsnitt som ligger over skalaens midtpunkt på 3,5. De betyr at det er en større prosentandel som er enige i påstandene, enn uenige. Kontrollskolene er signifikant mer enig i påstandene, men forskjellen mellom gruppene er ikke stor, noe man kan se ved den lave effektstørrelsen på -0,16.

Det er også gjort signifikanstest for å undersøke om kjønn ( $T = -5,08, df = 927, p = 0,00$ ), sosioøkonomiske bakgrunn ( $F = 1,39, df = 384, p = 0,25$ ), trinn ( $F = 7,14, df = 950, p = 0,00$ ), mestringsnivå ( $F = 0,46, df = 797, p = 0,63$ ) og motivasjon i norsk ( $T = -7,12, df = 936, p = 0,00$ ) og matematikk ( $T = -7,52, df = 938, p = 0,00$ ), har noe påvirkning. For sosioøkonomisk bakgrunn og mestringsnivå var det ingen signifikant forskjell, men for kjønn, trinn og begge motivasjonsvariablene, var det derimot signifikant. For kjønn har guttene ( $n=494$ ) et gjennomsnitt på 3,59 og jentene ( $n=435$ ) et gjennomsnitt på 4,05. Signifikanstesten viser at det er en signifikant forskjell mellom kjønnene, men som med skoleordningene, ligger begge gruppene over midtpunktet og majoriteten av begge gruppene er derfor enige i påstandene. Det er likevel verdt å legge merke til at jentene er signifikant mer enige enn guttene, og med en effektstørrelse på -0,33 er det en moderat effekt.

Elevene på 7. trinn ( $N=252$ ) har et gjennomsnitt på 3,54, elevene på 6. trinn ( $N=379$ ) har et snitt på 3,83, og elevene på 5. trinn ( $N=320$ ) har et snitt på 3,98. Elevene på 7. trinn er signifikant forskjellig fra de andre trinnene. Ved å se på gjennomsnittene ser det ut til at det er flest elever på 5. trinn som er positive til påstandene, deretter 6. trinn og så 7. trinn som er klart mest negativ. Det ser dermed ut til at alder og trinn har en påvirkning på elevenes oppfatninger av lekser. De yngste elevene er mest positive, og det går gradvis ned med trinn og alder.

Elevene med lav motivasjon i matematikk (N=462) hadde et snitt på 3,46 sammenlignet mot elevene med høy motivasjon (N=478) sitt snitt på 4,14. Det er dermed flest elever som har høy motivasjon i matematikk som mener lekser er nødvendig for læring. Dette resultatet var omtrent likt med motivasjon i norsk. Elevene med lav motivasjon i norsk (N=488) hadde et snitt på 3,49 mot elevene med høy motivasjon (N=450) som hadde et snitt på 4,13. Også her er det flere elever med høy motivasjon som er enig i at lekser er nødvendig for læring. Dette kan tyde at motivasjon på skolen kan påvirke elevenes oppfatning av lekser.

#### **4.5.2 Savner / Ønsker å ikke ha lekser**

De leksefrie skolene (N=586) fikk påstanden «når vi ikke lenger har lekser så savner jeg lekser» for å undersøke hvor stor savnet etter lekser faktisk var blant elevene. Her var majoriteten uenig i påstanden. Ved å dikotomisere variabelen og dele variabelen i to der 1 til 3 var uenig, og 4 til 6 var enig, var hele 77,8% av elevene uenige der 61,1% hadde svart «helt uenig». For kontrollskolene (N=341) fikk elevene påstanden «jeg skulle ønske vi ikke hadde lekser». Ved å igjen dikotomisere variablene, viste det seg at 70,1% sa seg enig i påstanden der 40,5% svarte «helt enig». Det ser derfor ut til at lekser ikke er generelt populært blant elevene. Majoriteten av elevene på kontrollskolene skulle ønske de ikke hadde lekser, og elevene på de leksefriskolene har ikke et stort savn etter dem.

Ved å undersøke om ønsket etter å ikke ha lekser er forskjellig mellom kjønn ( $T = -0,46, df = 330, p = 0,65$ ), sosioøkonomisk bakgrunn ( $F = 0,88, df = 152, p = 0,42$ ), trinn ( $F = 3,46, df = 340, p = 0,03$ ), mestringsnivå ( $F = 0,48, df = 225, p = 0,62$ ) og motivasjon i norsk ( $T = 2,70, df = 337, p = 0,01$ ) og matematikk ( $T = 3,80, df = 336, p = 0,00$ ), er det signifikant forskjell mellom trinnene, og mellom grad av motivasjon. For trinnene, er 5. trinn signifikant forskjellig fra 7. trinn. Elevene på 5. trinn har et snitt på 4,06, 6. trinn har et snitt på 4,40 og 7. trinn har et snitt på 4,74. Gjennomsnittene forteller oss at ingen av trinnene har et stort ønske om å ha lekser, men de yngste elevene er minst enige i påstanden, og at de eldste elevene er mest enige. Utfra gjennomsnittene ser det ut til at ønsket om å ikke ha lekser blir sterkere med årene.

For grad av motivasjon, har elevene med lav motivasjon på begge variablene, signifikant større prosentandel som ikke ønsker å ha lekser. For norskvariabelen har elevene med lav motivasjon et snitt på 4,59 og elevene med høy har 4,08. For matematikkvariabelen var det et snitt på 4,67 for lav- og 3,95 for høy motivasjon. Med en effektstørrelse på henholdsvis 0,30 og 0,41, er effekten moderat for begge variablene. Det er verdt å poengtere at majoriteten av elevene med høy motivasjon heller ikke ønsker lekser noe man kan se ved at snittene er over midtpunktet, likevel er det en signifikant større prosentandel av elevene med lav motivasjon som ikke ønsker lekser, uansett fag.

For de leksefrie skolene er det ingen signifikant forskjell mellom sosioøkonomisk bakgrunn ( $F = 0,19, df = 212, p = 0,82$ ), trinn ( $F = 2,12, df = 585, p = 0,12$ ) og mestringsnivå ( $F = 1,93, df = 550, p = 0,15$ ). For kjønn ( $T = -2,80, df = 570, p = 0,00$ ) er det derimot en signifikant forskjell. Jentene (N=262) har et gjennomsnitt på 2,24, og guttene (N=310) har et snitt på 1,88. Med en Cohens d på -0,23 er forskjellen liten. Både guttene og jentene har med det ikke et stort savn etter lekser, men det er signifikant større prosentandel gutter som ikke savner lekser. Det er også signifikant forskjell på begge motivasjonsvariablene. Om det er motivasjon i norsk ( $T = -3,81, df = 573, p = 0,00$ ) eller matematikk ( $T = -3,34, df = 577, p = 0,00$ ), så er det signifikant flere av elevene med lav motivasjon som ikke savner lekser. For norskvariabelen har elevene med lav motivasjon en gjennomsnittsskåre på 1,81

og 2,31 for elevene med høy. For matematikkvariabelen var det et snitt på 1,82 for lav- og 2,25 for høy motivasjon. Effektstørrelsen er på -0,32 for norsk- og -0,28 for matematikkfaget forteller oss at forskjellen er liten. Som med kontrollskolene, har majoriteten av elevene med høy motivasjon også svart at de ikke savner lekser, likevel er det signifikant større prosentandel med lav motivasjon som rapporterer det samme.

#### 4.5.3 Foretrukken skoleordning

Til slutt fikk elevene påstanden: «det er bedre å ha lengre skoledag og leksefri enn å ha lekser». Mellom skoletypene var det en signifikant forskjell ( $T = 3,24, df = 946, p = 0,00$ ). De leksefrie skolene ( $N=593$ ) hadde et snitt på 4,95, mens kontrollskolene ( $N=355$ ) hadde et snitt på 4,61. Ved å se på gjennomsnittet, er majoriteten av begge gruppene enige i påstanden, og med en Cohens  $d$  på 0,22 er ikke forskjellen stor. Likevel har de leksefrie skolene signifikant høyere prosentandel som er enig. Ved å dikotomisere variablene, kan man se prosentfordelingen. Her har elevene uten lekser svart i 84,8% av tilfellene at de er enige i påstanden. For kontrollskolene er 75,8% enig. Det er dermed en stor prosentandel på begge skolene som er enig, men de leksefrie har en signifikant høyere prosentandel.

Ved å undersøke om kjønn ( $T = -0,03, df = 924, p = 0,98$ ), sosioøkonomisk bakgrunn ( $F = 2,31, df = 202, p = 0,08$ ), trinn ( $F = 8,09, df = 947, p = 0,03$ ), mestringsnivå ( $F = 3,09, df = 794, p = 0,05$ ), og motivasjon i norsk ( $T = -0,03, df = 934, p = 0,98$ ) og matematikk ( $T = 2,21, df = 936, p = 0,01$ ) hadde noen påvirkning, var det signifikant for trinn, mestringsnivå og motivasjon i matematikk. For trinn skilte 5. trinn seg ut. Elevene på 5. trinn hadde et snitt på 4,64, 6. trinn hadde snitt på 4,91, og 7. trinn hadde snitt på 4,92. Det er dermed de eldste elevene som er mest enige i påstanden. For mestringsnivå hadde elevene med lav mestring et snitt på 4,98, middels hadde 4,81, og høy hadde 4,57. Elevene med på det laveste mestringsnivået er dermed mer enig i påstanden, mens elevene med høy mestring er minst enige. For motivasjon i matematikk er effektstørrelsen på 0,14 og forskjellen er dermed liten. Elevene med lav motivasjon har et snitt på 4,94 mot elevene med høy motivasjon som har 4,71. Elevene med lav motivasjon er mer enig i påstanden enn elevene med høy. Likevel er majoriteten av elevene uansett kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, trinn, mestringsnivå og grad av motivasjon, enig i påstanden.

#### 4.6 Oppfatninger hos foresatte

Tabell 4-6: Beskrivende analyse og signifikanstest av oppfatninger til lekser hos foresatte. Sammenligning av foresattes oppfatninger til lekser og skoletype. Gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet, testobservator ( $t$ -test), frihetsgrader,  $p$ -verdi og effektstørrelse (Cohens  $d$ ).

|                      | Type     | N   | Snitt | Standard-avvik | Skjevhet | T     | df  | P-verdi | Cohens d |
|----------------------|----------|-----|-------|----------------|----------|-------|-----|---------|----------|
| Nødvendig for læring | Leksefri | 222 | 3,18  | 1,63           | 0,16     | -1,10 | 383 | 0,27    | -0,11    |
|                      | Kontroll | 163 | 3,36  | 1,50           |          |       |     |         |          |
| Skaper forskjeller   | Leksefri | 222 | 3,56  | 1,35           | -0,20    | -0,52 | 383 | 0,60    | -0,05    |
|                      | Kontroll | 163 | 3,63  | 1,24           |          |       |     |         |          |

For de foresatte er det ingen signifikant forskjell mellom skoletypene, hverken på den positive variabelen og den negative. Foresatte på begge skoletypene har et snitt under skalaens midtpunkt på spørsmålene om lekser er nødvendig for læring. På spørsmålene om lekser skaper forskjeller mellom elevene, har begge gruppene et snitt over skalaens midtpunkt. Likevel er gjennomsnittene så sentralt på skalaen at det er vanskelig å si om de er enige eller uenige som gruppe. Ved bruk av dikotomisering, kan man dele foresatte i enig og uenig og klarere se skillet. Da ser man at 57,1% av foresatte er uenig i at lekser er nødvendig for læring, og 56,4% er enige i at det skaper forskjeller.

Ved bruk av ANOVA blir det også gjort en signifikanstest for å se om foresattes utdanning har noe påvirkning på deres oppfatninger ( $F = 3,23, df = 384, p = 0,04$ ). Foresatte med grunnskole og videregående ( $n=51$ ) har et snitt på 2,84, foresatte med inntil 3 år høyere utdanning ( $n=96$ ) har et snitt på 3,06, og foresatte med mer enn 3 år høyere utdanning ( $n=238$ ) har et snitt på 3,36. Foresatte med mer enn 3 år høyere utdanning er signifikant forskjellig fra de to andre gruppene. Ved å se på snittet til de foresatte, er ingen av gruppene spesielt positive til påstanden om at lekser er nødvendig for læring, men de med høyeste utdanning er signifikant mer positive enn resten. Det er også verdt å legge merke til at foreldrene med lavest utdanning også har det laveste gjennomsnittet. For å få klarere bilde av fordelingen mellom utdanningsbakgrunn, brukes kji-kvadrat-test. Det brukes da den dikotomiserte variabelen som er nevnt i forrige avsnitt. Her ser man at 66,7% av foresatte med lav-, 60,4% av foresatte med middels- og 53,8% av foresatte med høy utdanningsbakgrunn, er uenig i påstanden om at lekser er nødvendig for læring. Det er dermed en klar majoritet, uansett utdanningsbakgrunn som er uenig.

For den negative variabelen er det ingen signifikant forskjell mellom gruppene ( $F = -2,26, df = 384, p = 0,11$ ). Ved bruk av kji-kvadrat vises prosentvis fordeling, og foresatte med lav- og middels utdanning har henholdsvis 62,7% og 61,5% som har svart enig på påstanden. Foresatte med høy utdanning skiller seg noe ut med en lavere prosentandel på 52,9%.

Til slutt ble det gjennomført en t-test for å undersøke om det var noe forskjell mellom mor og far. For spørsmålene om lekser skaper forskjeller mellom elevene, var det ingen signifikant forskjell ( $T = 1,33, df = 383, p = 0,19$ ). Det er likevel verdt å legge merke til at fedrene er delt direkte på midten, mens 58,2% mødrene mener at lekser skaper forskjeller. For spørsmålene om lekser er nødvendig for læring, var det derimot signifikant forskjell ( $T = -2,49, df = 383, p = 0,01$ ). Mødrene ( $N=297$ ) hadde et snitt på 3,15, mens fedrene ( $N=88$ ) hadde et snitt på 3,63. Med en Cohens  $d$  på -0,30 var det en lav effektstørrelse. Ved bruk av kji-kvadrat-test kan man dele de foresatte opp i enig og uenig for å få et klarere bilde av fordelingen. Fedrene er i 53,4% av tilfellene enig i at lekser er nødvendig for læring. For mødrene derimot, er kun 39,7% enige i påstandene. Det kan derfor se ut til at majoriteten av fedrene mener lekser er med nødvendig for læring enn mødrene.

#### 4.6.1 Beste skoleordning

Tabell 4-7: Deskriptiv analyse av foretrukken skoleordning hos foresatte – prosentvis fordeling fra foresatte på hvilken skoleordning de mener er best.

|                  | N   | Ordinær skoledag og leksefri | Ordinær skoledag og lekser | Utvidet skoledag og leksefri | Utvidet skoledag og lekser |
|------------------|-----|------------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Leksefrie skoler | 145 | 15,9                         | 27,6                       | 50,3                         | 6,2                        |
| Utvidet dag      | 65  | 6,2                          | 23,1                       | 61,5                         | 9,2                        |
| Kontrollskoler   | 161 | 12,4                         | 33,5                       | 50,3                         | 3,7                        |
| Alle             | 371 | 12,7                         | 29,4                       | 52,3                         | 5,7                        |

Til slutt ble foreldrene spurt om hvilken skoleordning de synes er best. Tabell 4-7 viser foresattes prosentvise fordeling. Her er det et svaralternativ som skiller seg klart ut. Hele 52,3% av alle foreldrene mener utvidet skoledag og leksefri er det beste alternativet. I tillegg er foreldrene som har elever på denne ordningen, en svarprosent på 61% som tyder på at de er meget fornøyde med skoleordningen de har fått prøvd ut. Omtrent 30% synes den opprinnelige ordningen er best. Samtidig er det et fåtall som har stemt på ordinær skoledag og leksefri, og det ser ut til at dette er den minst likte ordningen av de tre utprøvde. Med den lave prosentandel på 5,7% er det lite ønskelig med utvidet skoledag og lekser. Det er verdt å merke at den prosentvise fordelingen indikerer at foreldrene stemmer på den ordningen barnet deres selv har. Foresatte med elever på de leksefrie skolene har høyest svarprosent på sin egen ordningen. Foresatte med elever på kontrollskolene har igjen høyest svarprosent på egen ordning. Dette gjelder også foresatte med elever med utvidet dag. Det ser dermed ut at til at ordningen man selv har, påvirker stort for hva man mener er den beste.

#### 4.6.2 Korrelasjon mellom elevers- og foresattes oppfatninger

Vygotsky mente at de første verdiene og oppfatningene et barn ble eksponert for, var de foresattes (Imsen, 2020). Det er derfor nyttig å gjøre en korrelasjonsanalyse av variabelen med positive oppfatninger, da både elevene og de foresatte fikk påstander om lekser var nødvendig for læring. Ved å sammenligne variablene til elevene opp mot foresatte, viste korrelasjonsanalysen at det er signifikant korrelasjon på 0,01 prosentnivå med en Pearsons korrelasjon på 0,26. En slik korrelasjon vil bety at det er en lav samvariasjon. Likevel er det en korrelasjon mellom variablene, noe som kan tyde på at oppfatninger hos barn, stammer fra hjemmet.

#### 4.7 Foresattes tilbakemeldinger

Som et avsluttende punkt i undersøkelsen, fikk de foresatte med elever på de leksefrie skolene, et kvalitativt spørsmål om hvordan opplevelsen hadde vært. I dette spørsmålet var det ingen fastsatt skåre å forholde seg til, og de foresatte fikk muligheten til å skrive fritt. Som nevnt tidligere hadde det vært noen misforståelser mellom kommunen og de foresatte, noe som gjorde at tilbakemeldingene også hadde en del kritikk rettet mot dette. Da dette ikke er oppgavens fokus, er det sett bort fra disse tilbakemeldingene. Tilbakemeldingene viser at det er mange forskjellige opplevelser og flere foresatte hadde både positive og negative svar. Det skal nå presenteres noen av tilbakemeldingene:

Noen av de positive tilbakemeldingene var følgende:

«Beste som har skjedd i skolen på mange år. Får man ikke nok undervisning gjennom skoledagen får man utvide denne med en time eller to. Begge foreldre i jobb og begynne med lekser etter middag blir ofte en familietragedie med irriterte barn som lærer å sette opp for eksempel mattestykker annerledes enn vi gjorde. Da er diskusjonene i gang...»

«Det er godt for familielivet å slippe lekser. Samtidig mister jeg som forelder kontakten/oversikten over hvor mitt barn står.»

«Det har vært positivt for sønnen min. Han gleder seg til å dra på skolen nå. Tror det er virkelig positivt å ikke ha lekser. Var som regel mye stress med å rekke å få gjort dem.»

«Fantastisk! Økt glede og motivasjon til å jobbe på skolen, når han vet at det ikke er lekser på ettermiddagen. Økt relasjonskvalitet i familien i hverdagen. Koser oss med lesing av ønsket litteratur, ikke pålagt hjemmelekse. Barnet har flere venner på besøk i hverdagen, barna har mer fritid til viktig sosialt samvær. Har blitt bedre kjent med barnets venner og sosialrelasjoner utenfor hjemmet. Opplevelse av bedre tid til gode relasjoner med barnet og det som er viktig i barnets liv utenfor skole og leksehverdagen vi hadde tidligere. Opplever økt motivasjon og positiv innstilling til aktiv deltakelse på skolen. Barnet har sluttet å si det er slitent/lei av skolearbeid.»

Noen av de negative tilbakemeldingene var følgende:

«Datteren min liker ikke forsøket og ønsker lekser i moderat mengde. Hun savner det. Den tiden hun har fått brukes utelukkende på skjermtid, dessverre. Vi er ikke hjemme og kan ikke påvirke dette. Personlig har jeg mistet fullstendig oversikten og innsyn i hva hun lærer og kan ikke bidra.»

«Det føles behagelig i hverdagen, men vi som foreldre mister oversikt. Det oppleves som at det er kaotisk for lærerne å skulle finne opp kruttet. Hvordan lærer man barn gloser dersom det ikke settes av tid til å pugge hjemme? Jeg er skeptisk til at barna ikke lærer selvstendig problemløsning. De ekstra skoletimene tildelt for lekser fungerer ok for mitt barn som er motivert, men er et håpløst prosjekt for elever som trenger hjelp eller lett blir distraheret. 2 voksne på 40 elever fungerer ikke!»

«[Barnet] er svært fornøyd med å ikke ha lekser. Hun er mye ute sammen med venner og spiller fotball. Hun er ikke interessert i å gjøre oppgaver hjemme på eget initiativ, ikke med oppfordring fra meg heller. [Barnet] har behov for mengdetrening både i norsk og matte, men det er vanskelig å gjennomføre hjemmearbeid da hun er opptatt av at de har leksefri. Logistikkmessig i hverdagen er det en ting mindre å tenke på og mindre stress i forhold til å gjøre lekser.»

«Har ingen kontroll med hva mitt barn gjør/lærer på skolen, hvordan han jobber i arbeidstimer! Før satt jeg med han hver ettermiddag og gjorde lekser i et stille miljø. Nå skal de sitte 50 stykk (hvor enkelte ikke er interessert å gjøre arbeid), uten å få rettleiing. Tror det vil føre til større forskjeller mellom barn. Det ligger STORT ansvar på læreren med denne ordningen!»

Dette er bare et utdrag av tilbakemeldingene som kom inn. Det viser likevel hvor blandet syn de foresatte har hatt av perioden. Det var flere som poengterte at det var mer ro og avslapping hjemme i en hektisk hverdag. Da leksene forsvant ble det bedre tid, samt bedre stemning og miljø i hjemmet. Mye kranling som kunne oppstå rundt lekser var også borte. Diskusjoner rundt oppgaver hverken barnet eller de voksne forsto, var nå ikke eksisterende. De foresatte sier også at elevene hadde mer tid til å sosialisere seg med jevnaldrende og hadde mer energi og motivasjon både hjemme og på skolen. En foresatt poengterte at datteren som leste frivillig fra før, leste nå enda mer. Noen foresatte var også fornøyd med at barnet kunne nå bidra mer hjemme.

På den andre siden var det flere foresatte som poengterte at den ekstra tiden ble brukt på skjerm og dataspill. Det var også flere som følte de mistet oversikten over hvordan barnet lå an i de ulike fagene, samt kontakten med skolen. I et forsøk på å få bedre innsikt ville de at barnet skulle ta med seg bøker og gjøre noen oppgaver hjemme til barnets store fortvilelse da barnet konstaterte at de hadde leksefri. En foresatt skrev at barnets egendisiplin var svekket, og mente det ville bli et hardt møte med videre skolegang. Videre ble det poengtert at for elevene med utvidet dag, var de ekstra timene kaotisk og bråkete og det var alt for mange elever i forhold til lærere. Den foresatte skrev følgende: «vi må hjelpe de svake elevene opp, ikke tvinge de sterke ned» og konstaterte at de få lærerne ikke kunne kompensere for hver elevs foresatte når det ikke er noe garanti at det er godt arbeidsmiljø i arbeidstimene. En annen foresatt skrev at de håpet ordningen ikke skulle bidra til oppblomstring av privatundervisning som i verstefall ville bidra til enda mer økt skille mellom elevene.



## 5 Diskusjon

### 5.1 Grad av tid til familie, venner og fritidsaktiviteter

Analysen av variabelen fritid forteller oss at det er en signifikant forskjell mellom skoletypene og opplevd grad av tid til familie og venner. På en skala fra 1 til 6, skårer begge skoletypene relativt høyt. Kontrollskolene har et gjennomsnitt på 4,21 og de leksefrie skolene har et snitt på 4,94. Elevene på de leksefrie skolene er med det signifikant mer enige i påstandene om at de har nok tid til venner og familie. Det ser dermed ut til at en leksefri ettermiddag og kveld, gir elevene mer tid til det sosiale liv.

Denne teorien underbygges ved å se på variabelen «effekt av lekser på tid til venner og familie». For elevene på de leksefrie skolene har de et gjennomsnitt på 4,52 på spørsmålene om de opplever mer tid til venner og familie uten lekser, og er med det godt innenfor enig. Elevene på kontrollskolene derimot, har et snitt på 3,55 til påstandene om de har for liten tid til venner og familie. Disse elevene ligger dermed omtrent midt på midtpunktet, og som gruppe er de hverken enige eller uenige. Dette funnet tyder på at elevene på de leksefrie skolene opplever nå mer tid til familie og venner, enn før.

Barn har rett på fritid i samsvar med deres alder og utviklingsbehov (FN, 1989; NOU 2019:23). Familie og hjemmet er en viktig kilde til erfaringer, normer og verdier og er med på å utvikle barnet. Kontakt med jevnaldrende er ikke kun for fornøyelse og lek, men også for nødvendig kompetanse i sosiale ferdigheter som ansvar og medbestemmelse. I lek og samvær med jevnaldrende, blir det skapt egne strukturer og «usynlige» regler og grenser som bidrar til viktig sosial læring. I tillegg gir det innsikt i kommunikasjonsformer som er en viktig del av deres videre liv og barnet får økt sitt atferdsmessige- og kunnskapsmessige repertoar. I møte med andre individ utveksler barnet verdier og normer og begynner løsrivningen fra sine foreldre (Imsen, 2020). Lek og fritid med jevnaldrende kan utfylle viktige behov og ha enorm innflytelse på barnet. Her har de mulighet til å løsrive seg fra virkeligheten og bruke selvstendige sanser, oppfatninger og mentale forestillinger (Imsen, 2020). For barn som kommer fra familier med vanskeligheter, kan fritid og fritidsaktiviteter være kompenserende og en flukt fra hjemmet (Baviskar & Dahl, 2009). En skoleordning som hindrer barnet i fritid til familie og venner, kan derfor hemme deres utvikling og grunnleggende behov.

Det kan poengteres at ikke alle gjør lekser selv om de har fått de, og dermed har mer fritid enn resten av elevene på kontrollskolene. Eleven kan også ha gjort leksene ferdig på skolen, eller nedprioritert de på grunn av andre aktiviteter (Imsen, 2020). Det betyr at selv om eleven går på en av kontrollskolene, kan deres valg om å ikke gjøre lekser eller at de har fullført de i løpet av skoledagen, påvirke deres svar. Det kan også diskuteres at elevene som fikk prøve ut leksefri, nå la merke til at det var mye mer ledig tid å bruke på andre ting, mens elevene på kontrollskolene ikke kjenner til en annen hverdag uten lekser. De må derfor svare på om de har «for liten tid» basert på en følelse, mens elevene på de leksefrie skolene faktisk opplever at de har mer tid. Likevel kan det konkluderes at elevene uten lekser, opplever større grad av fritid til venner og familie, enn kontrollskolene. Tidligere forskning har antydnet at lekser kan gå utover tiden til familie og venner (Boaler & Dweck, 2016), noe datasettet også kan antyde.

#### 5.1.1 Tidsbruk på aktiviteter sammenlignet mellom skoleordning

Ved å undersøke om det var noen forskjell mellom skoleordningene og hva elevene rapporterer at de bruker tid på, viste det seg at det var signifikante forskjeller på tre av

aktivitetene. For sosiale medier, se på film, serie og klipp, fri lek og plikter og arbeidsoppgaver hjemme, var det ingen signifikant forskjell mellom skoleordningene. Elevene, uavhengig av lekseordning, rapporterte med det omtrent samme tidsbruken på disse aktivitetene og dermed ingen forskjell i opplevd tidsbruk.

Når man ser på spilling, organiserte aktiviteter og lesing, viser analysene noe annet. For spilling er det en signifikant forskjell mellom skoletypene, men det er svaralternativet «1-2 timer» som skiller seg ut. Her har hele 44% av elevene med lekser huket av dette alternativet mot elevene med leksefri som svarer det samme i 33% av tilfellene. I tillegg har over 50% av elevene på de leksefrie skolene, svart på de øvrige svaralternativene fra «3-5 timer», «6-9 timer» og «10 timer eller mer». Elevene med leksefri rapporterer derfor at de bruker med tid på spilling enn elevene på kontrollskolene. Dette er noe foreldrene også har rapportert og har vært en bekymring. Mange foresatte ytret i tilbakemeldingene at mye av den ekstra tiden elevene fikk, nå gikk til dataspill og skjermbruk. Selv om skjermtiden bekymrer foreldre, har dataspill blitt en viktig læringsarena i moderne tid (Imsen, 2020). Dataspill har blitt en stor kilde til sosiale interaksjoner mellom jevnaldrende og familiemedlemmer (Imsen, 2020). Elevene spiller med andre som har samme interesser og skaper et nettverk som også kan koble elevene sammen på skolen. Samtidig kan spilling bidra til å holde barn og unge unna risikofylte aktiviteter ved at de er hjemme i trygge omgivelser. Samtidig er det som sport, prestisje å være god i dataspill og kan gi en form for status i skolegården (Imsen, 2020).

For organiserte aktiviteter var forskjellen liten, men signifikant. Svaralternativet som skiller seg ut, er «10 timer eller mer» der kontrollskolene har en betydelig mindre svarprosent enn de leksefrie skolene. Det er kun 3% av elevene med lekser som svarer dette, mens 7% av de med leksefri svarer det samme. De ulike skoleordningene svarer likevel relativt likt, og majoriteten av eleven holder seg mye aktive etter skoletiden, noe som er bra for elevenes generelle helse (Helsedirektoratet, 2022). Det ser likevel ut til at det er en høyere prosentandel av elevene med leksefri som svarer på de to øverste svaralternativene. Dette kan ligge i grunn at de nå har mer tid uten lekser, og kan derfor velge å bruke den grad av tid på organiserte aktiviteter. Forskning har vist at organiserte aktiviteter har bidratt til å skape bedre selvdisciplin, bedre selvverd, bedre generell tilfredshet med livet og mindre risiko for depresjon. Samtidig skaper det et sosialt nettverk med andre som har like interesser (Baviskar & Dahl, 2009). Organiserte aktiviteter som idrett har stor helsegevinst og kan bidra til generell god fysisk-, psykisk- og sosial utvikling (Helsedirektoratet, 2022). Analysene viser at forskjellen er liten, likevel bruker elevene uten lekser signifikant mer tid på organiserte aktiviteter. Om lekser hindrer elever i å bruke tid på organiserte- og kreative aktiviteter, kan det diskuteres om det er en forsvarlig praksis (Wildman, 1968).

Til slutt var det signifikant forskjell for lesing. For denne aktiviteten er det en ganske klar forskjell mellom gruppene der hele 48% av elevene med lekser, svarer at de bruker 0 timer på lesing. Det er også en høy prosentandel på 33% av elevene med leksefri som svarer det samme. Det er likevel en klar nedprioritering av lesing for kontrollskolene, noe man også kan se ved den lave prosentandelen på 9% som har svart de tre øverste alternativene. Forskjellen mellom gruppene kan stamme fra at lesing er inkludert i leksene. Spørsmålet elevene blir stilt spesifiserer at det er lesing som ikke er relatert til lekser. Elevene på kontrollskolene kan ha lesing som norsklekse eller føle de får nok lesing gjennom lekser i andre fag. Elevene som ikke har lekser, har derimot ikke noen forventning om at de leser, og samtidig slipper å bruke energi på å lese andre typer lærebøker. Autonomi og friheten til å velge selv om de skal lese og hva de skal lese, kan skape

motivasjon til å gjøre det på eget initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette er noe foresatte også har pekt på i tilbakemeldingene.

Med bakgrunn i at resultatene tyder på at elevene på kontrollskolene får mindre tid til familie, venner og fritidsaktiviteter, kan det stilles spørsmålet om det er verdt å bruke elevenes fritid på lekser? Det er uenighet i at lekser bidrar til økt akademiske prestasjoner, og mye av forskningen viser ingen positiv effekt (Cooper et al., 2006). Er det da verdt å holde på en praksis man ikke er sikker på fungerer, og samtidig redusere tiden barn har til sosiale aktiviteter som forskning har vist kan bidra til god helse og sosial utvikling? Hvorfor holde på en praksis som skaper konflikter mellom barn og foreldre, skille mellom elevene, og som krever tid som kunne blitt brukt på å utvikle seg atletisk eller innenfor andre grener? Det kan til og med påstås at elevene ville hatt en uakseptabel arbeidsdag om alt det samlede arbeidet elevene får fra skolen, hadde blitt gjennomført (Valdermo & Eilertsen, 2002). Resultatene fra analysene kan tyde på at elevene på kontrollskolene heller må bruke tiden på lekser, enn på aktiviteter som kan bidra til å oppfylle deres behov og bidra til utvikling. Det er kun signifikant forskjell på tre av de sju aktivitetene, likevel er forskjellen i de leksefrie skolenes favør, dette gjelder også for grad av tid til familie og venner. Det er i tillegg et poeng at læring kan skje i sosiale kontekster (Imsen, 2020) og den ekstra fritiden elevene får uten lekser, kan ha signifikant innvirkning på elevenes utvikling og læring.

## **5.2 Lekser og motivasjon**

Tidligere forskning har pekt på synkende motivasjon for skolen som en effekt av lekser (Cooper et al., 2006; Utdanningsdirektoratet, 2021). Ved å undersøke om dette gjelder studiens utvalg, var det en signifikant forskjell for motivasjon i matematikk mellom skoletypene. Begge skoletypene har et snitt på over 4 som det tidligere har blitt fastslått er høy motivasjon, og effektstørrelsen er kun på 0,18. Elevene rapporterer dermed høy motivasjon for matematikk, uavhengig av skoletype. Likevel har elevene på de leksefrie skolene et signifikant høyere gjennomsnitt. Ved å se nærmere på prosentfordelingen, ser man at de leksefrie skolene har en prosentandel på 53,9% som opplever høy motivasjon i matematikk, mot kontrollskolenes 45,6% som er en differanse på over 8%. For matematikk er det derfor tydelig at det er en større prosentandel av elevene uten lekser som er motivert for faget, enn elevene med lekser. For norskfaget, er det ingen signifikant forskjell, men det er likevel verdt å merke at de leksefrie skolene har en prosentandel på 49,7% som opplever høy motivasjon i norsk, mot kontrollskolenes 44,9%. Det er dermed igjen en større prosentandel av elevene på de leksefrie skolene som opplever høyere motivasjon, selv om det ikke er signifikant. Det kan med det se ut til at elever med lekser opplever lavere motivasjon, uansett fag. For å se om elevene mener lekser påvirker skolemotivasjonen deres, fikk de påstanden: «barn blir lei skolen når de må gjøre lekser». Signifikanstest viser ingen signifikant forskjell mellom skoletypene, men det er verdt å merke at 83,8% av elevene, uansett skoletype, sa seg enig. Resultatene gir med det uttrykk at lekser er en kilde til lavere motivasjon på skolen.

Et slikt funn kan være grunn til bekymring, da tidligere forskning har sett en sammenheng mellom motivasjon og akademisk prestasjon. Motivasjon har blitt sett på som en grunnstein og en forutsetning for læring, trivsel og utvikling i skolen (Imsen, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Lav motivasjon kan også føre til økt utagerende atferd, at elevene trekker seg unna læringsssituasjonen, og generell mangelfull involvering (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Slik atferd kan være forstyrrende for læringsmiljøet og påvirke unge

medelever som ikke klarer å ignorere stimuli rundt seg (Imsen, 2020). At elever som har lekser opplever lavere grad av motivasjon, er dermed bekymringsverdig.

For å opprettholde motivasjon, sier selvbestemmelsesteorien at det er viktig å stimulere elevenes indre- og autonom ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2016). Med tanke på at elever blir ulikt motivert av ulike aktiviteter, har læreren en stor oppgave foran seg når de skal motivere elevene. Da det ikke er gitt at alle elevene får indre motivasjon av faget, er det nødvendig med autonom ytre motivasjon for å få elevene til å se verdien i selve faget. For å oppnå en av motivasjonstypene, må læreren tilfredsstillere elevenes behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse (Ryan & Deci, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Om behovene blir tilfredsstilt, har forskning vist at det kan bidra til motivasjon, bedre skoleprestasjoner, bedre akademisk selvtillit, lavere problematferd og mindre sannsynlighet til å droppe ut (Ryan & Deci, 2016), noe som forteller oss hvor viktig det er at læringsmiljøet oppfyller behovene.

Ved å undersøke om de uavhengige variablene hadde noen påvirkning på hva elevene mente om påstanden «barn blir lei skolen når de må gjøre lekser», var det signifikant for kjønn, trinn og motivasjon i matematikk. Guttene var signifikant mer enig i påstanden som kan underbygge skolens prestasjonskille mellom kjønnene. Skolens verdier kan være preget av kvinnekultur (Imsen, 2020) noe som kan gjøre at guttene ikke føler de passer inn og mangler tilhørighet. Guttene faller bak og blir utpekt som «skoletapere» (Nielsen & Henningsen, 2018) noe som videre kan gå utover deres følelse av kompetanse, akademiske selvtillit og mestring. Skolen og lekser kan derfor oppleves demotiverende, og virke som en katalysator til atferdsproblemer som forskning har vist er et større problem hos guttene. Uten motivasjon for skolen kan guttene ende opp som "Tarzan i klasserommet» (Imsen, 2020).

Tidligere forskning har antydnet at motivasjonen for skolen avtar med økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Studiens datasett kan tyde på det samme. Elevene på 5. trinn er minst enige i påstanden, og graden av enighet stiger med trinnene. Det ser dermed ut at elevene i dette utvalget blir mer lei av skolen med alder. For motivasjonsvariablene, er det signifikant forskjell mellom elevene med lav- og høy motivasjon i matematikk der elevene med lav motivasjon er mest enig i påstanden. At en høy prosentandel av disse elevene er enig i påstanden, kan tyde på at de har lite motivasjon nettopp på grunn av lekser som tidligere forskning har antydnet (Cooper, 1989). De kjenner seg igjen i påstanden, og svarer tilsvarende.

### **5.2.1 Dagens skole og motivasjon**

Det kan diskuteres om dagens skole i det hele tatt bruker virkemidler som bidrar til motivasjon, og isteden gir stimuli til kontrollert ytre motivasjon gjennom målstyring der prøver og resultater blir fokus. I tillegg har skolene fått en sterk sentralstyring som introduserer forskningsbasert undervisning og reduserer lærerens autonomi. Dette igjen hindrer en åpen undervisning og hindrer utviklingen til et autonomistøttende læringsmiljø (Mausethagen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Et målstyrt læringsmiljø er mer opptatt av resultater enn elevenes genuine interesse for læringsinnholdet. I lengden kan dette påvirke elevenes indre motivasjon og evnen til å ta ansvar for seg selv og egen atferd. Om elevene ikke blir oppfordret til å se verdi og ha interesse for faget, men isteden kun rettet mot å nå et godt resultat, kan dette påvirke skolemotivasjonen negativt (Imsen, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2015). For å skape et autonomistøttende læringsmiljø, trenger læreren støtte innad i systemet (Ryan & Deci, 2016), men slik støtte kan være manglende

i en målstyrt skole. Målstyringen kan skape frykt for dårlige resultater, og heller skape et konkurransedrevet læringsmiljø som kan i verstefall fungere mot sin hensikt og heller svekke læringsmuligheter (Mausethagen, 2015).

I en målstyrt skole vil det være vanskelig for læreren å legge til rette for indre- og autonome ytre motivasjon, noe som også vil reflekteres i leksene. Tidligere forskning har vist at norske lærer ofte gir lekser kun fordi «det bare er sånn» uten klar bevissthet på formålet (Haugan, 2015; Holte, 2016). Om leksene ikke er utformet på en god måte som bidrar til læring, og elevene ikke har forutsetning for å klare de på egenhånd, vil ikke leksene oppnå behovet for kompetanse. Det er nødvendig at elevene kjenner at de har kunnskap og kompetanse som har verdi for å ha motivasjon til å gjennomføre leksene. Leksene må derfor være utformet slik at det ikke blir introdusert noe helt nytt, men heller spille på kunnskap eleven innehar og som er tilpasset elevens nivå. Oppgavene må være slik at eleven kan gjennomføre de på egenhånd og kjenne på mestring (Holte, 2018). Hvis eleven skal lære noe nytt, krever dette drahjelp fra et annet individ som har mer kunnskap. For barn er dette ofte en lærer. Et barn kan ikke lære noe nytt alene, men gjennom et sosialt samspill med andre kan barnet nå ut til den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2020). Om elevene får individuelle arbeidsoppgaver de føler de ikke behersker, vil det oppleves demotiverende, noe som kan føre til at elevene unngår å gjøre de, og trekker seg heller unna lærings situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Om eleven ikke har forutsetning for å klare leksene, og med det trenger hjelp fra foresatte, kan dette bidra til skille mellom elevene. Forskning har vist at om foreldrene til elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn involverer seg i leksene, kan dette ha en positiv effekt på læringsutbytte. Elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn har ikke nødvendigvis foreldre som har evnen eller muligheten til å hjelpe, noe som vil medføre at eleven ikke får gjennomført leksene eller får samme utbytte (Cooper et al., 2000). Om disse elevene ikke behersker eller har forutsetning for å klare oppgavene alene, vil dette ikke bare påvirke om leksene blir gjennomført i det hele tatt, men det vil også tære på motivasjonen. Elevene med lav sosioøkonomisk bakgrunn går da glipp av leksenes potensielle læringsutbytte, og får en svekket følelse av kompetanse.

For autonomi, er lekser en direkte motpol. For behovet ligger det i grunn at aktiviteten skal være frivillig og elevene skal føle de har et valg. Valget om å gjøre lekser, ligger likevel sjeldent på eleven og det er ofte forventet at leksene gjøres av lærere og foresatte. Valgfriheten vil spesielt bli innskrenket om den nye opplæringsloven blir innført og tilstrammingene det kan medføre (Damsgaard, 2021; NOU 2019:23). Med lekser offisielt nevnt i opplæringsloven, vil det ikke være like lett for foreldre og elever å velge selv om leksene skal gjøres eller ikke. Autonomi handler i tillegg mye om elevmedvirkning og elevene burde selv være en del av læringsprosessen. Elevmedvirkning kan være å få velge mellom et utvalg av oppgaver, samt hva slags strategi og løsningsmetoder de ønsker å bruke (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fag som matematikk er ofte opptatt av algoritmer og faste måter å løse oppgave på. Her er valgfriheten lav og kan bidra til følelsen av lite selvbestemmelse.

Med tanke på det som er nevnt over, kan det stilles spørsmålet om det er lekser i seg selv som bidrar til lavere motivasjon, eller er det leksens utforming? Om leksene hadde vært rettet mot å tilfredsstille behovene og elevene hadde kjent på autonomi og mestring gjennom leksene, er det mulig at dette kunne bidratt til økt skolemotivasjon og akademiske prestasjoner. Leksene er i dag mye gitt kun for å gi de, uten noe stor bevissthet bak, noe som videre svekker leksenes utbytte (Haugan, 2015; Holte, 2018). I tilfeller der elevene

får lekser som de ikke har forutsetning for å kunne løse alene, trenger elevene drahjelp fra læreren, noe de ikke får med individuelle oppgaver. Lekser legger da ansvaret for læring over på eleven (Imsen, 2020). Om eleven ikke behersker oppgavene, kan det kreve involvering av foresatte. Dette kan ha en spesielt stor innvirkning for elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn og leksene kan oppleves som et hinder og en byrde (Cooper et al., 2000). På læreplanen står det at skolen skal gi rom for dybdelæring og utvikle kunnskap og forståelse av begreper og metoder. Dette innebærer evnen til å reflektere over egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er ikke nødvendigvis hjemmet egnet for, og krever et annet læringsmiljø som skolen bør tilby. Om leksene oppleves demotiverende, kan dette påvirke elevens akademiske selvtillit og føre til at eleven trekker seg unna læringssituasjonen og skape utagerende atferd (Ryan & Deci, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Boaler (2016) mener lekser bør være mer praktisk og kommer med forslaget om å lete etter den gyldne spiral på møbler eller vegger i sitt eget hjem. Ved å fjerne bøker med utallige sider som skal leses og pugges, vil elevenes tid bli brukt med produktivt, fjerne stress og utjevne forskjellene i skolen (Boaler & Dweck, 2016).

Det er derfor nødvendig med en endring i leksepraksisen der motivasjon blir mer satt i fokus, enn resultater. Det kan argumenteres at mye av leksenes negative effekt stammer fra leksenes utforming og mangel på bevissthet hos lærerne. Støtte innad i systemet kunne derimot ha endret denne trenden. Lærere har ytret at de føler de har for liten opplæring i hvordan konstruere gode lekser, og for liten tid til å lage dem (Cooper et al., 2006). Mer støtte kunne bidratt til økt bevissthet og kunnskap om lekser, og ikke minst gitt mer tid til å konstruere dem. Med støtte og et autonomistøttende læringsmiljø, kan gode lekser bli skapt og videre gi følelse av mestring og motivasjon for elevene. Med motivasjon, vil prestasjonene også komme.

### **5.3 Elevers oppfatninger til lekser**

For påstanden om lekser er nødvendig for læring, viser analysene at det er en signifikant forskjell på elevene med leksefri og elevene på kontrollskolene. Det er ikke store forskjellen som vi kan se på den lave effektstørrelsen, og selv om det er en signifikant forskjell mellom gjennomsnittene, er begge gruppene over midtpunktet. Dette forteller oss at uavhengig av lekseordning, så er det enighet i at lekser er nødvendig for læring. Elevene med leksefri har noe lavere gjennomsnitt som kan bety at etter noen måneder med den nye ordningen, ikke ser like stor nytte av lekser lenger. Dette vil kun være spekulasjon da det ikke er noe data av deres oppfatninger før den leksefrie ordningen ble innført. Det kan også diskuteres for det motsatte. At de leksefrie skolene har omtrent det samme gjennomsnittet som kontrollskolene, kan tyde på at elevene fortsatt ser behovet for lekser for sin egen læring og opplevde at perioden uten lekser har gått utover deres læringsutbytte. Selv om det har vært mye diskusjoner rundt lekseres effekt på læring og forskning har vist at det har tilnærmet ingen effekt på barneskolen (Cooper, 1989), kan resultatene tyde på at elevene likevel opplever at lekser har nytte.

Ved å sammenligne kjønnene opp mot påstanden, er det signifikant forskjell mellom jenter og gutter. Guttene har et signifikant lavere gjennomsnitt, men det er en relativt lav effektstørrelse, noe som tyder at forskjellen ikke er veldig betydelig. Signifikantesten viser også at både guttene og jentene har et gjennomsnitt over midtpunktet, noe som igjen forteller at elevene er stort sett enig i at lekser er nødvendig for deres læring. Jenter er mer egnet til å følge skolens verdier (Imsen, 2020), noe som kan gjøre at de er mer positive til det som følger med skolen og kan være en årsak til forskjellen. Som nevnt i kapitlet om motivasjon, kan prestasjonsgapet i skolen mellom gutter og jenter, bidra til

mindre tilhørighet og lavere følelse av kompetanse for guttene. Dette kan også være en årsak til at gutter er noe mer negative til skolen og lekser.

Sammenligningen mellom trinnene, viser at de eldste elevene er signifikant mer uenig i påstandene om at lekser er nødvendig for læring. Det er ingen signifikant forskjell mellom 5. og 6. trinn, men ved å stille opp gjennomsnittene i kronologisk rekkefølge, er elevene på 5. trinn mest positive, og elevene på 7. trinn, minst positive. Analysen viser derfor at de yngste elevene har en mer positiv oppfatning av lekser, men det kan avta med årene. Resultatet kan tyde på at de eldste elevene begynner å bli lei skolen, og da også leksene som følger med. Tidligere forskning har antydnet at motivasjon for skolen reduseres med alder (Skaalvik & Skaalvik, 2015), og kan være en årsak til forskjellene. Likevel er alle gruppene relativt positive til lekser og majoriteten av elevene er enige i påstandene. Elevene er dermed enige i at lekser er nødvendig for læring, men resultatet kan tyde på at den positive oppfatningen kan endre seg med alder, kjønn og skoletype.

Ut fra analysene om de savner eller ønsker de ikke hadde lekser, er det en klar enighet blant elevene. Dette vises godt ved å se på den store prosentandelen på over 70% av elevene på kontrollskolene som svarte at de ønsket de ikke hadde lekser, og på den omtrent like stor prosentandel av elevene på de leksefrie skolene som ikke savner lekser. På kontrollskolene var det kun signifikant forskjell mellom trinnene. Her var det signifikant mellom 5.- og 7. trinn. Alle trinnene hadde et gjennomsnitt på over 4 der elevene på 7. trinn hadde det høyeste, mens 5. trinn hadde det laveste. Dette kan tyde på at eleven ikke er spesielt begeistret over lekser uansett trinn, men at ønsket om å ikke ha lekser blir sterkere med skolegangen som kan igjen knyttes til nedgangen i motivasjon med alder (Skaalvik & Skaalvik, 2015). På de leksefrie skolene var det kun signifikant mellom kjønnene. Her hadde jentene et signifikant høyere gjennomsnitt enn guttene. Ut fra gjennomsnittene i seg selv, har ikke elevene et veldig stort savn etter lekser, uavhengig av kjønn. Likevel ser det ut til at jentene er mer enig i påstanden. Dette underbygger den tidligere påstanden om at jenter er mer egnet til å følge skolens verdier og det som følger med (Imsen, 2020), samt at prestasjonsgapet kan være en bidragsyter til lavere motivasjon hos guttene.

Vygotsky mente at barnet blir eksponert for sine første verdier og normer i hjemmet, og oppfatninger kan dermed stamme fra miljø og arv (Imsen, 2020). Det er derfor verdt å legge merke til at oppfatninger elevene har, kan stamme fra foreldrenes oppfatninger. Ved bruk av korrelasjonsanalyse viser det seg at det er en signifikant samvariasjon mellom elevenes- og foresattes oppfatninger om lekser er nødvendig for læring. Samvariasjonen er lav, men det indikerer likevel at elevenes oppfatninger kan stamme fra hjemmet. I samspill med andre individ, vil normer og verdier komme i konflikt med andres, og vil være starten på å bryte løs fra foreldrene. Dette er mest synlig på ungdomsskolen og utover (Imsen, 2020). Elevene i dette utvalg er ikke i den alderen enda og oppfatningene deres kan derfor fortsatt stamme fra hjemmet.

### **5.3.1 Beste ordning**

Ved spørsmålet om elevene heller ville ha lengre skoledag og leksefri enn å ha lekser, var det signifikant forskjell mellom skoletypene. Begge skoletypene var enig i påstanden, men elevene uten lekser var signifikant mer enig. Elevene på de leksefrie skolene har fått prøvd ordningen, noe som kan ha påvirket deres svar og kan tyde på at de er fornøyde med lekseordningen. Det var også signifikant forskjell mellom trinnene der 7. trinn var mest enige i påstanden. Som nevnt tidligere, henger motivasjon og alder godt sammen (Skaalvik

& Skaalvik, 2015). Mestringsnivå hadde også signifikant forskjell. Her var elevene med lav mestring mest positiv til påstanden. Til slutt var det signifikant forskjell mellom elevene med lav- og høy grad av motivasjon i matematikk. Elevene med lav motivasjon var også mest positive til påstanden. Lav motivasjon kan stamme fra lekser (Cooper, 1989), og om elevene ikke behersker oppgavene, kan dette oppleves demotiverende (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestring har derfor en klar sammenheng med motivasjon. For elever med lav motivasjon og lavt mestringsnivå, kan det være positivt med en skoleordning uten lekser. Leksene kan være en kilde til svekket motivasjon som videre påvirker mestring og akademisk selvtillit. For disse elevene kan lengre skoledag og leksefri skape en positiv opplevelse i skolen og bidra til økt kompetanse, tilhørighet og autonomi.

#### **5.4 Foresattes oppfatninger til lekser**

Ved å se på foresattes oppfatninger til lekser, er 57,1% av foreldrene uenige i påstanden at lekser er nødvendig for læring, uavhengig av lekseordning. Det er ingen signifikant forskjell mellom skoletypene, og forskjellen på gjennomsnittene er heller ikke stor. Det ser dermed ut til at majoriteten av foresatte mener at lekser ikke har noe betydning på læringsutbytte, og at et semester med leksefri, ikke har påvirket foresattes oppfatninger noe særlig. Man kunne tenke seg at etter å ha prøvd leksefri, ville de foresatte sett at barnet trengte lekser for å lære, men det er ikke tilfellet i dette utvalget. Det var i tillegg flere som uttrykte i tilbakemeldingene en bekymring for elevenes læring med leksefri, men resultatet kan tyde på at bekymringen ikke var delt av majoriteten.

Ved å undersøke om utdanning kunne være en underliggende faktor til deres oppfatninger om lekser er nødvendig for læring, viste analysen at det er en signifikant forskjell. Foresatte med mer enn 3 år høyere utdanning skilte seg ut med et gjennomsnitt på midtpunktet og var den gruppen av foreldre med høyest snitt. De to andre gruppene var ikke signifikant forskjellig fra hverandre, men det er likevel verdt å legge merke til at gjennomsnittet synker med grad av utdanning. Gruppen som hadde utdanning kun fra grunnskole og videregående skole, hadde klart lavest snitt på 2,84. Ved å se på fordelingen mellom uenig og enig, ser man at det er stor majoritet av foresatte som er uenig i at lekser er nødvendig for læring. Det er klart at foreldrene med lav utdanningsbakgrunn er mest uenig med hele 66,7%. Foreldrene med høy utdanning er noe mer splittet på midten, men likevel er 53,8% uenige. Det ser dermed ut til at utdanning er en faktor som påvirker oppfatninger til lekser.

Ved å se om kjønn hadde noen påvirkning på oppfatninger, ble det også her funnet en signifikant forskjell. Mødrene er mest uenig i påstanden om at lekser er nødvendig for læring. Mer enn 60% av mødrene sier seg uenige, sammenlignet med fedrenes 46,6%. Majoriteten av fedrene mener derfor at lekser er nødvendig for læring, mens majoriteten av mødrene gjør ikke det.

Når det gjelder variabelen med negative oppfatninger, så er det ingen signifikant forskjell, hverken mellom skoleordning, utdanningsbakgrunn og kjønn. Men 56,4% av foreldrene er likevel enig i påstanden om at det skaper skille mellom elevene. Utfra analysene får man derfor et inntrykk av at de foresatte ikke er veldig positive til lekser. På begge variablene, ligger snittet tilnærmet i midten og som en gruppe er de foresatte splittet i at lekser er nødvendig for læring og om det skaper skille mellom elevene. Likevel viser den prosentvise fordelingen at majoriteten av foreldre ikke er enige i at lekser er nødvendig for læring, og at de er enig i at det skaper forskjeller.



Tilbakemeldingen fra foresatte på de leksefrie skolene, gir inntrykk av at flere opplevde mer ro, bedre stemning og et generelt bedre miljø i hjemmet. Lekser kan være et betent tema og kan være en faktor til uro (Cooper, 1989). Foreldre ytret også at elevene fikk mer tid til sosialisering noe som er en viktig del av barns utvikling (Imsen, 2020). På den andre siden så flere foreldre at tiden ble brukt foran skjermen og til dataspill. Dataspill kan være en kilde til sosialisering for den nyeste generasjonen og et samtaleemne i skolegården (Imsen, 2020). Likevel gir flere foresatte uttrykk for at dette er en bekymring. Mangel på informasjon og generell misforståelse om dataspill kan være en årsak. Teknologien er ny og de foresatte vokste opp før dataspill ble introdusert i ungdomskulturen på alvor. Videre følte noen foreldre at de mistet kontakten med skolen, og i et forsøk på å gjenopprette den, ville de at barnet skulle ta med skolebøker hjem. Det at elevene ikke hadde lekser ble nå en ny faktor til konflikt i hjemmet. Lekser er dermed et betent tema, uansett om barnet har det eller ikke. En årsak til dette, kan være hva man er vant til. Foreldrene kan være vant til lekser fra egen barndom, og klarer ikke å gi slipp på praksisen for sine egne barn. Om leksefri blir iverksatt, kan det tenkes at i den perioden lekser blir faset ut, så vil det oppstå konflikter. Etter hvert vil det bli en del av den nye hverdagen, og det vil dukke opp nye rutiner for hvordan skolene og foreldre holder kontakten. Forsøksprosjektet varte kun i en kort prøveperiode, og hindringer som dukket opp underveis var det ingen umiddelbar løsning på. Dette vil mest sannsynlig løses om en leksefri praksis blir iverksatt.

#### **5.4.1 Beste ordning**

Ved å se på ordningen de foresatte synes er best, er det klar majoritet som mener at utvidet skoledag uten lekser er det beste alternativet. Omtrent tre av ti vil beholde den originale skoleordningen, mens ordinær skoledag uten lekser er minst likt av de utprøvde skoleordningene. Det ser ut til at de foresatte som hadde elever på utvidet skoledag uten lekser har blitt overbevist av ordningen sin og en stor prosentandel mente dette var et bra alternativ. For foreldrene med elever på skolene med ordinær dag og leksefri, ser det ikke ut til at ordningen har overbevist stort. Med en svarprosent på 15,9% har de likevel høyest prosentandel på sin egen ordning, noe som er et mønster på alle alternativene. Den gruppen med høyest prosentandel på hver ordning, er foresatte som har barn på den aktuelle ordningen. Utfra prosentfordelingen ser det ut til at utvidet dag og leksefri er den mest ønskelige. Deretter kommer original skoleordning, og ordinær skoledag og leksefri kommer sist. Det ser dermed ut til at foreldrene ønsker en leksefri ordning, men om leksene forsvinner, må noe annet erstatte leksene. Det er verdt å legge merke til at foreldrene har rapportert at de er uenige i at lekser er nødvendig for læring, men likevel ønsker de seg en form for erstatning om leksene skulle forsvinne. Det kan derfor diskuteres at selv om de foresatte mener at lekser ikke er nødvendig for læring, ser de likevel en verdi og nytte som må erstattes på et eller annet vis.

Dette kan vise usikkerheten man har om leksers effekt på prestasjoner. Resultatene antyder at foreldre mener at lekser ikke gir økt skoleprestasjon, men samtidig er de ikke helt sikre og vil at noe skal fylle tomrommet. I dette tilfellet er det ekstra arbeidstimer. Et problem som kan oppstå med en slik ordning, er arbeidsmiljøet i de ekstra timene. Noen foresatte ytret at disse timene hadde vært kaotiske og bråkete. For unge barn som ikke har utviklet evnen til å ignorere stimuli rundt seg (Cooper et al., 2006), kan det da være vanskelig å få gjort arbeidet. Dette kan videre bidra til å skape skille mellom elevene der elevene som klarer å ignorere bråket rundt seg får brukt arbeidstimen effektivt, mens elevene som ikke klarer det, faller bak. Dermed sitter man igjen med det samme dilemmaet som man har i utgangspunktet. Likevel kan denne skoleordningen være positivt for miljøet i hjemmet og relasjonen mellom foreldre og barn. Lekser kan være et betent

tema i hjemmet (Cooper, 1989), og er i tillegg en faktor for konflikt mellom foreldre og lærere (Cooper et al., 2006). En skoleordning med utvidet dag kan potensielt gi elever det samme utbytte som lekser, og samtidig eliminere konflikter, øke motivasjonen for skolen, gi mer fritid og et sosialt liv til elevene. Dette er forståelig nok et ønskelig utfall.

## **5.5 Studiens begrensninger**

Ved bruk av en kvantitativ forskningsmetode, er det ønskelig at utvalget skal ligne på populasjonene slik at man kan bruke resultatene til å generalisere. I denne oppgaven derimot, er utvalget et bekvemmelighetsutvalg og deltakerne er ikke tilfeldig plukket ut av en populasjon, men er det utvalget som var tilgjengelig. Utvalget inngår derfor ikke i en sannsynlighetsutvelging. Det gjør at det kun kan undersøkes om det er en ikke-tilfeldig forskjell i studiens utvalg, og kan ikke brukes til å si noe om resten av populasjonen. Dette gjør at man må være varsom med å overføre resultatene til andre grupper. Det kan likevel diskuteres at utvalget stammer fra skoler som har meldt seg frivillig fra forskjellige geografiske områder i Trondheim og er da ikke håndplukket av forskerne. Det kan derfor argumenteres at utvalget er av en slik variasjon og bredde, at det kan bli brukt til generalisering.

En åpenbar svakhet er undersøkelsens redusering grunnet pandemien. Forsøket skulle vare i et år, men ble kraftig redusert og elevene fikk bare én av to spørreundersøkelser. At forsøket kun ble gjennomført for omtrent halve perioden, er en klar begrensning i seg selv. Dette førte til at dataen som er brukt i denne oppgaven er basert på en kortere prøveperiode med leksefri, enn tiltenkt. Det gjør i tillegg at undersøkelsen ikke blir gjentatt og muligheten for å se en forandring over tid, forsvinner. Samtidig er det ingen data på elevene før de begynte med leksefri, og dermed ingen mulighet til å sammenligne før og etter på enkeltelever.

For å måle sosioøkonomisk bakgrunn er det spurt om foresattes utdanningsbakgrunn. Ved å bruke foresattes utdanning som variabel, blir utvalget redusert til 381, der kun 50 foreldre rapporterer at de kun har utdanning fra grunnskole og videregående skole. Det er derfor lettere for elevene med lav sosioøkonomisk bakgrunn å få en utstående høy prosentandel da ekstremverdier har større utslagskraft (Ringdal, 2018). Siden utdanningsbakgrunn er det eneste målet som blir brukt for å måle sosioøkonomisk bakgrunn, kan det diskuteres at dette kan skape begrensninger for studien og at man bør være varsom når konklusjoner skal trekkes ut fra analysene ved bruk av denne variabelen. Det kan likevel argumenteres at dette er et godt mål for sosioøkonomisk bakgrunn da utdanning gjerne holder seg stabilt i voksen alder (Folkehelseintstituttet, 2018). I tillegg bruker PISA-undersøkelser samme mål for sosioøkonomisk bakgrunn som videre underbygger målets pålitelighet (Rutkowski & Rutkowski, 2013).

Grunnet at forskningsmetoden er kvantitativ, har forskeren ingen kontroll over innsamling av data og eventuelle målefeil som måtte oppstå under spørreundersøkelsen. Undersøkelsen er i tillegg basert på elevenes subjektive oppfatninger. Hvordan elevene leser og forstår spørsmål og svaralternativer, vil variere. Elevenes tanker og opplevelser kommer kun fram gjennom deres svar på påstandene i spørreskjemaet, noe som kan gjøre at nødvendig tilleggsinformasjon forsvinner. De foresatte får et spørsmål om hvordan de mener den leksefrie ordningen har vært, noe som gir et kvalitativt innblikk hos foreldrene som de ikke får fram ved en skala fra 1 til 6. Likevel forsvinner viktige uttrykk som kroppsspråk og tonefall som kunne blitt plukket opp gjennom en dialog i et intervju.

## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Gjennom statistiske analyser og i lys av tidligere forskning og teori, har jeg forsøkt å svare på følgende problemstilling: «*Hvilke oppfatninger har elever og foresatte til lekser, og hvilken effekt har det på motivasjon og elevenes sosiale liv?*»

Forskning har antydnet at tiden elever bruker på lekser, kan gå utover fritid til familie, venner, og aktiviteter (Boaler & Dweck, 2016; Cooper, 1989). Hvis dette er tilfellet kan det diskuteres at praksisen ikke er forsvarlig da fritid og aktivitet bidrar til å oppfylle barn og unges grunnleggende behov (Imsen, 2020; Wildman, 1968). Likevel er lekser en godtatt praksis som brukes i dag, selv med forskning som retter tvil på dens positive effekt (Cooper et al., 2006; Falch & Rønning, 2012). Studiens resultater viser at elever uten lekser opplever signifikant mer tid til familie og venner enn elever med lekser. For fritidsaktivitetene var det kun signifikant forskjell på tre av sju aktiviteter, likevel er alle i favør av de leksefrie skolene. Det kan derfor se ut til at lekser krever en del tid elevene kunne brukt på sosialt samvær og aktiviteter som er nyttig for sosial læring, og for å øke elevenes atferdsmessige- og kunnskapsmessige repertoar. Aktivitet og samvær med andre kan i tillegg bidra til generelt god fysisk-, psykisk- og sosial utvikling og tilfredshet i livet (Baviskar & Dahl, 2009; Helsedirektoratet, 2022; Imsen, 2020).

Motivasjon er en grunnstein og en forutsetning for læring, trivsel og utvikling i skolen (Imsen, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Forskning har vist at lekser kan fungere mot sin hensikt og svekke elevenes motivasjon (Cooper et al., 2006). Resultatene i denne oppgaven viser at kontrollskolene hadde signifikant lavere grad av motivasjon i matematikk. For norskfaget var det ikke signifikant, likevel rapporterte større prosentandel av elevene på kontrollskolene også her, lavere grad av motivasjon. Disse funnene er grunn til bekymring da lav motivasjon kan føre til økt utagerende atferd og at eleven trekker seg unna læringssituasjoner (Imsen, 2020). Ved påstanden om barn blir lei skolen når de må gjøre lekser var det ingen signifikant forskjell, men en stor enighet blant elevene. Det var signifikant forskjell mellom kjønn, trinn og motivasjon i matematikk for påstanden, og kan tyde på at alder, lav grad av motivasjon og om eleven er gutt, styrker leksenes negative påvirkning på motivasjon i skolen. Det kan også tyde på at disse sistnevnte gruppene kjenner seg igjen i påstanden, og derfor utmerker seg signifikant.

Opgavens datasett viser at elevene ikke har særlig positive oppfatninger til lekser. Det var ikke noe klar enighet i om lekser er nødvendig for læring, men prosentandelen som savnet lekser på de leksefrie skolene, og ønsket å ikke ha lekser på kontrollskolene, taler klart. Det var en liten prosentandel som savnet leksene, og en stor andel som ønsket de ikke hadde lekser. Ved spørsmålet om foretrukken lekseordning, er det klart flere elever som ønsker utvidet dag uten lekser, enn dagens praksis. Det var signifikant forskjell mellom skoletypene, der de leksefrie elevene var mest positive. Dette kan tyde på at elevene uten lekser har fått prøvd leksefriordningen, og er fornøyd med det. Elevene er dermed ikke sikre på effekten av lekser for sin egen læring, men ønsker likevel praksisen bort. Kjønn, trinn, motivasjon og mestring viser seg å påvirke hva slags oppfatning elevene har. Jentene er signifikant mer positive til samtlige påstander i denne oppgaven, enn guttene. Dette kan ha årsak i at jenter er mer egnet til å følge skolens verdier (Imsen, 2020). Alder viste også å ha en påvirkning der de eldste var ofte mest negative, mens de yngste var mest positive. Dette kan tyde på at alder og oppfatninger om lekser har en sammenheng. Forskning har vist at motivasjon går ned med alder som kan være en årsak

(Skaalvik & Skaalvik, 2015). I tillegg er mestring og motivasjon knyttet tett sammen, og forskning har vist at lekser kan være en årsak til nedgang i motivasjon (Cooper et al., 2006). Hvis elevenes lave motivasjon stammer fra lekser, er det heller ikke overraskende at de har negative oppfatninger om praksisen.

For foresattes oppfatninger, er majoriteten uenig at lekser er nødvendig for læring, og samtidig enig i at det skaper skille mellom elevene. Det var ingen forskjell mellom skoletypene, men utdanningsnivå og kjønn kunne påvirke. For den positive variabelen var foresatte med lav utdanning klart mest negative, mens de med høyest utdanning var mest positive. Majoriteten av mødre mente at lekser ikke var nødvendig, mens majoriteten av fedre mente det motsatte. Selv om majoriteten av de foresatte mente lekser ikke var nødvendig for læring, var det likevel ønskelig med en skoleordning som kompenserte for leksene. Utvidet skoledag uten lekser var en klar favoritt, mens ordinær skoledag og leksefri var minst ønskelig. Dette kan tyde på at mange foreldre ikke ønsker lekser, men vil likevel ha noe som kan erstattet praksisen.

## **6.2 Avsluttende refleksjoner**

For elevenes del, kan temaet lekser kobles tett opp mot motivasjon. Som det har blitt nevnt flere ganger gjennom teksten, er motivasjon sett på som en grunnstein og forutsetning for læring, trivsel og utvikling (Imsen, 2020). Motivasjon er dermed en viktig brikke om elevene skal lykkes på skolen. Likevel bruker skolene en praksis som har vist seg å hemme motivasjon (Cooper et al., 2006). Det kan samtidig diskuteres om det er leksens skyld, eller hvordan de er utformet som er problemet. Om leksene ikke er utformet på en måte som bidrar til autonomi, tilhørighet og kompetanse, kan dette være hovedårsaken til nedgangen. For at elevene skal ha indre- og autonom ytre motivasjon, må disse behovene tilfredsstilles (Ryan & Deci, 2016). Dette gjelder ikke bare på skolen, men også for leksene.

Likevel er dagens skole fokusert på resultater og prøver (Mausethagen, 2015) og spiller på elevenes kontrollert ytre motivasjon. En slik praksis over lengre tid, vil påvirke deres motivasjonen, akademiske selvtillit og prestasjoner negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I tillegg har lærere ytret at de ikke har nok kunnskap om hvordan man lager gode oppgaver, samt at de har for liten tid til å lage de (Cooper et al., 2006). Lærerne ender opp med å gi lekser kun for å gi de, uten et godt formål. Av og til får ikke elever lekser de har forutsetning til å klare som videre vil påvirke deres akademiske selvtillit og motivasjon (Holte, 2016).

Det kan derfor diskuteres om leksenes utforming er problemet. En mer bevisst leksepraksis med støtte innad i systemet som bidrar til et autonomistøttende læringsmiljø, kan skape mer motivasjon. Økt motivasjon vil videre øke prestasjoner og en mer bevisst leksepraksis vil gi et bedre inntrykk av lekser. Videre krever lekser elevenes fritid som kan bli brukt på aktiviteter og sosial utvikling. En leksepraksis som faktisk har verdi og gir elevene nytte, er dermed viktig for å kunne rettferdiggjøre tiden som blir brukt, noe som ikke tilfellet i dag.

## **6.3 Videre forskning**

Det er helt klart at dette ikke er siste kapittel i lekseforskning, og bra er det. Vi trenger mer forskning rundt temaet da det enda ikke er klare svar på hva effekten av lekser faktisk er. Før vi har en felles leksepraksis som fungerer for alle, kan man ikke gi seg. Videre forskning er derfor viktig for å oppnå dette, og vi trenger flere undersøkelser for å

oppdatere bevis og konklusjoner om lekser effekt fra tidligere studier, for å svare på spørsmål som tidligere ikke har blitt svart på, og for å kombinere tidligere studier med nye forskningsteknikker (Cooper et al., 2006).

Det er også klart at det krever mer forskning og flere studier der man sammenligner skoler med og uten lekser, slik som forskningsprosjektet til Livet i Skolen. Forskningsprosjektet som er brukt i oppgaven ble halvert grunnet pandemien, og det trengs derfor flere slike studier som går over lengre tid der man kan sammenligne før og etter. Dette er viktig for å kunne finne den faktiske effekten lekser har, og om det er nyttig i det hele tatt. I dag er det ingen fast enighet, og så lenge det ikke er enighet, vil debatten fortsette. Lekser kan i tillegg ha en stor innvirkning på barns skolegang, motivasjon, og deres fritid og sosiale liv. Med tanke på dette, vil det å opprettholde en leksepraksis man ikke er sikker på har noe verdi i utgangspunktet, være uforsvarlig etter min mening. Man ofrer elevenes fritid for å tviholde på en gammel tradisjon, bare fordi man alltid har gjort det sånn. Uten klare bevis på at lekser gir bedre læringsutbytte, kan man ikke rettferdiggjøre praksisen.

Det er også nødvendig med forskning rundt lekser utforming. Er det leksene generelt som er problemet, eller er det tanken om hvordan det skal praktiseres? Mye av tidligere forskning har fokus på lekser utbytte, og ikke elevenes erfaringer eller utprøving av ulike former for lekser (Trysnes & Skjølberg, 2020). I dagens moderne samfunn kunne spillbasert læring vært interessant å forske på. Dataspill skaper allerede mye engasjement blant elevene (Imsen, 2020), og spill som gir læring kan derfor oppleves spennende og bidra til økt indre motivasjon.

Med mer bevissthet rundt lekser og hvordan leksene burde være utformet, kan det bidra til at de får den ønskede akademiske effekten. Dette krever også en større støtte innad i systemet for det autonomistøttende læringsmiljøet. Målstyring er drevet av forskningsbasert undervisning som forteller oss at vitenskapelig kunnskap er viktig innad i skolen, men foreløpig har forskningen vært rettet spesifikt mot resultater. Forskning som bidrar til kunnskap, bevissthet og motivasjonsskapende lekser, vil være nødvendig for å snu leksepraksisen til det positive. Om lekser kan bidra til økt motivasjon, vil det også kunne avle gode akademiske prestasjoner.



## 7 Litteraturliste

- Baviskar, S., & Dahl, K. M. (2009). *11-årige børns fritid og trivsel* (Vol. 08:34). SFI.
- Bergem, O. K., Kaarstein, H., & Nilsen, T. (2016). *Vi kan lykkes i realfag. Resultater og analyser fra TIMSS 2015*. Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/97882150279999-2016>
- Boaler, J., & Dweck, C. S. (2016). *Mathematical mindsets : unleashing students' potential through creative math, inspiring messages, and innovative teaching*. Jossey Bass Publishers.
- Cooper, H. (1989). SYNTHESIS OF RESEARCH ON HOMEWORK. *Educational leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H., Civey Robinson, J., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement?: A synthesis of research 1987-2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemp Educ Psychol*, 25(4), 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. *Journal of educational psychology*, 90(1), 70-83.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.70>
- Damsgaard, E. (2021). Regjeringen vil lovfeste lekser: – Tydelig signal om at man ønsker mer lekser. *NRK.no*. <https://www.nrk.no/sorlandet/regjeringen-vil-lovfeste-lekser-i-skolen-1.15629395>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian psychology = Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Eikemo, T. A., & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2 ed.). Tapir akademisk forl.
- Falch, T., & Rønning, M. (2012). *Homework assignment and student achievement in OECD countries* (Vol. no. 711). Statistics Norway.
- FN. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989.
- Folkehelseintstituttet. (2018). Sosiale helseforskjeller i Norge.  
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/sosiale-helseforskjeller/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haugan, I. (2015). Feil type lekser skaper problemer.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/feil-type-lekser-skaper-problemer/>
- Helsedirektoratet. (2022). 1. Barn og unge – generelle råd.  
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge#barn-unge-6-17-ar-rad-anbefaling-fysisk-aktivitet>
- Holte, K. L. (2016). Homework in Primary School: Could It Be Made More Child-Friendly? *Studia paedagogica (Brno)*, 21(4), 13-33. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>
- Holte, K. L. (2018). Fire kjennetegn på en leksebevisst skole. *Utdanningsforskning.no*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/fire-kjennetegn-pa-en-leksebevisst-skole/>
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6 ed.). Universitetsforlaget.
- Kaiser, M. (2015). Kvantitativ metode.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvantitativ-metode/>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3 ed.). Fagbokforl.
- Larssen, L. I., Martinsen, L.-B., & Pettersen, M. (2012). Denne rektoren har ikke gitt lekser på 12 år. <https://www.nrk.no/nordland/lekser-eller-leksefri-skole-1.8325466>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforl.

- McQueen, R. A., & Knussen, C. (2013). *Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology*. Pearson Education Limited.
- Nielsen, H. B., & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42, 6-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- NOU 2019:23. *Ny opplæringslov*. Oslo: Norges offentlige utredninger
- OECD. (2014). *Does Homework Perpetuate Inequities in Education?* (PISA in Focus, Issue 46).
- Otto, H. J. (1950). Elementary Education. In *Encyclopedia of Educational Research* (Vol. 2). New York: Free Press.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *J Appl Psychol*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Fagbokforl.
- Rutkowski, D., & Rutkowski, L. (2013). Measuring Socioeconomic Background in PISA: One Size Might not Fit all. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 259-278. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.259>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning and Well-Being. In A. Wigfield & K. R. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and Hindering Motivation, Learning and Well-Being in Schools: Research and Observations from Self-Determination Theory. In D. B. Miele & K. R. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 96-119). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. ed.). Universitetsforl.
- Spetalen, H. (2015). *Forskningsbasert kunnskap og kvalifisering av lærere*. Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/20.500.12199/442>
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using Effect Size-or Why the P Value Is Not Enough. *J Grad Med Educ*, 4(3), 279-282. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- Tjernshaugen, A., & Tjora, A. (2022). Sosioøkonomisk. Retrieved 28. januar 2022, from <http://snl.no/sosio%C3%B8konomisk>
- Trysnes, I., & Skjølberg, K. (2020). Hva, hvordan, hvorfor? En studie av norske lærere og elevers erfaringer med lekser i samfunnsfag. *Nordidactica*(2020:4), 36.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Dybdeløring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob&curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). En litteraturgjennomgang. Hva sier forskning om lekser? <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hva-sier-forskningen-om-lekser/#>
- Valdermo, O., & Eilertsen, T. V. (2002). *En læringsbevisst skole*. Høyskoleforl.
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk - Pensumhefte*. Akademika.
- Wildman, P. R. (1968). Homework pressures. *Peabody Journal of Education*, 45(4), 202-204. <https://doi.org/10.1080/01619566809537528>
- Østrem, S. (2021). *Lekser* (1. ed.). Cappelen Damm akademisk.





# Vedlegg

## Vedlegg A – Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

09.05.2022, 13:01

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering

#### Referansenummer

540243

#### Prosjekttittel

Lekser i skolen

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Frostad, per.frostad@ntnu.no, tlf: 73551151

#### Felles behandlingsansvarlige institusjoner

- Trondheim kommune

#### Type prosjekt

Forskerprosjekt

#### Prosjektperiode

01.11.2019 - 01.11.2020

#### Vurdering (1)

##### 10.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d9aff64-c5ce-4bbf-8b2d-a933bfff1060>

1/2

at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Trondheim Kommune er felles behandlingsansvarlig institusjon. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

## **Vedlegg B – Avtale om behandling av personopplysninger mellom Trondheim kommune og NTNU**



### **AVTALE OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

I henhold til gjeldende norsk personvernlovgivning og EU-forordning 2016/679 av 27. april 2016 («GDPR»)

---

#### ***Lekser i skolen***

mellom

***Trondheim kommune***

Org. nr. 942110464

og

**NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring**

Org. nr. 974767880

## **1. Avtalens hensikt**

Denne avtalen om behandling av personopplysninger («Avtalen») angir partenes respektive ansvar for overholdelse av gjeldende personvernlovgivning for den behandling av personopplysninger som finner sted i tilknytning til det konkrete forhold/prosjekt som angitt på Avtalens førsteside («Hovedavtalen»).

Partene er hver for seg behandlingsansvarlige for personopplysningene som behandles under denne Avtalen.

Ved motstrid skal vilkårene i denne Avtalen gå foran partenes respektive personvernerklæringer eller vilkår i andre avtaler inngått mellom partene i tilknytning til den databehandlingen Avtalen gjelder.

Formålet med databehandlingen, hvilke typer personopplysninger som vil bli behandlet, relevante kategorier av registrerte, samt en overordnet beskrivelse av hver av partenes respektive roller i tilknytning til databehandlingen og de pliktene som gjelder for behandlingsansvarlige er angitt i Avtalens bilag 1. Disse forholdene kan ikke endres av noen av partene uten at ny avtale eller et endringsvedlegg til Avtalen er signert.

## **2. Formålsbegrensning**

Partene skal ikke behandle personopplysningene for andre formål enn hva som er angitt i Avtalen, med mindre annet følger av lovpålagte forpliktelser.

## **3. Overholdelse av gjeldende personvernlovgivning**

Ved å signere denne Avtalen forplikter hver av partene seg til følgende:

- Partene skal overholde alle krav i gjeldende personvernlovgivning med hensyn til behandling av personopplysninger i relasjon til denne Avtalen, herunder plikten til å gjennomføre risikovurderinger, og å inngå databehandleravtaler med sine leverandører som behandler personopplysninger som omfattes av denne avtalen.
- Partene bekrefter at de i henhold til GDPR artikkel 32 har iverksatt tilfredsstillende tekniske, fysiske og organisatoriske sikringstiltak for å beskytte personopplysninger som omfattes av denne Avtalen mot uautorisert eller ulovlig tilgang, endring, sletting, skade, tap eller utilgjengelighet.
- Hvis en part oppdager feil eller anløp til feil i sammenheng med overføringen av personopplysninger under denne Avtalen, skal den parten som oppdager feilen informere den andre parten omgående.
- Hver part har tilstrekkelig behandlingsgrunnlag for sin respektive behandling av personopplysninger som angitt i denne Avtalen ved samtykke fra deltakerne i undersøkelsen.

- I samråd med den andre parten overholde plikten i GDPR Artikkene 33 og 34 til å melde avvik til henholdsvis Datatilsynet og til de registrerte, når vilkårene for slik melding foreligger i det enkelte tilfellet.

#### **4. De registrertes rettigheter**

Hver part skal respektere de registrertes rettigheter, slik disse er regulert i GDPR kapittel 3.

De registrerte er gitt informasjon om behandlingen av personopplysninger og hvilke rettigheter de har i forbindelse med spørreundersøkelsen «Lekser i skolen».

#### **5. Taushetsplikt**

Avtalens innhold og de opplysninger som behandles er underlagt taushetsplikt mellom partene. Hver av partene kan imidlertid dele informasjon om Avtalen og opplysningene med rådgivere og underleverandører i den utstrekning det anses nødvendig for oppfyllelsen av deres oppgaver for respektive part, forutsatt at mottakende part pålegges en tilsvarende forpliktelse om konfidensialitet som angitt i denne bestemmelsen. Hver part kan også dele slike opplysninger som fremgår av pkt. 4 med de registrerte.

Norsk lov vil kunne begrense omfanget av taushetsplikten for hver av partene.

#### **6. Informasjons- og møteplikt**

Hver av partene plikter å holde den annen part løpende orientert om relevant informasjon i tilknytning til partenes respektive behandlingsansvar under Avtalen. Dette gjelder i særlig grad ved mottak av henvendelser fra registrerte individer vedrørende utøvelse av de registrertes rettigheter til retting og sletting mv. etter GDPR kapittel 3, eller ved en parts iverksettelse av egne tiltak for å overholde disse rettighetene i den grad det må antas at dette kan ha betydning for den annen part. Det gjelder videre ved eventuelle henvendelser fra Datatilsynet med forespørsel om informasjon, varsel om inspeksjon e.l.

Hver av partene har rett til å innkalle den annen part til et møte for å diskutere forhold ved utøvelsen av behandlingsansvaret med minimum 10 arbeidsdagers skriftlig varsel. Med varselet skal det følge et forslag til møteagenda. Møter kan ikke kreves hyppigere enn én gang i kvartalet, med mindre det foreligger særlige grunner som begrunner hyppigere møter.

#### **7. Varslingsplikt ved sikkerhetsbrudd**

Hver av partene skal uten ugrunnet opphold varsle den annen part dersom personopplysninger som behandles av den respektive part utsettes for sikkerhetsbrudd som innebærer risiko for krenkelser av de registrertes personvern (GDPR Artikkel 33 og 34).

Varslet til den annen part skal som minimum inneholde informasjon som beskriver sikkerhetsbruddet, hvilke registrerte som er berørt av sikkerhetsbruddet, hvilke personopplysninger

som er berørt av sikkerhetsbruddet, hvilke strakstiltak som er iverksatt for å håndtere sikkerhetsbruddet og hvilke forebyggende tiltak som eventuelt er etablert for å unngå liknende hendelser i fremtiden.

Den part som er ansvarlig for det systemet eller den prosessen som lå til grunn for det aktuelle sikkerhetsbruddet er ansvarlig for at varsel om sikkerhetsbruddet blir meldt som avvik til Datatilsynet der dette er påkrevd etter GDPR artikkel 33, eller til de registrerte etter artikkel 34. I den grad tiden tillater det ut ifra lovmessige tidsfrister, skal den annen part konfereres før varsel sendes. Kopi av varselet skal sendes den annen part.

## **8. Underleverandører**

Hver av partene plikter å inngå egne databehandleravtaler med eventuelle leverandører som regulerer deres behandling av personopplysninger i egenskap av databehandler på vegne av respektive part. Databehandleravtaler skal tilfredsstillende alle krav etter GDPR artikkel 28 og for øvrig videreføre alle plikter som er nødvendige for at den respektive behandlingsansvarlige kan overholde sine forpliktelser overfor den annen part.

Hver av partene skal kontrollere at egne databehandlere overholder sine avtalemessige plikter, spesielt at informasjonssikkerheten er tilfredsstillende og at ansatte hos underleverandører er kjent med sine forpliktelser og oppfyller disse.

Partene er på avtaletidspunktet enige om bruk av databehandlere som angitt i Avtalens bilag 1. Endringer i bruk av databehandlere skal forhåndsgodkjennes av den annen part før nye avtaler inngås. Kopi av inngåtte databehandleravtaler skal fremlegges for den annen part på forespørsel.

## **9. Overføring til land utenfor EU/EØS**

Data overføres ikke til land utenfor EU/ EØS.

## **10. Sikkerhetsrevisjoner**

Partene skal jevnlig gjennomføre sikkerhetsrevisjoner av eget arbeid med sikring av personopplysninger mot uautorisert eller ulovlig tilgang, endring, sletting, skade, tap eller utilgjengelighet.

Partene skal gjennomføre sikkerhetsrevisjoner av informasjonssikkerheten i virksomheten. Sikkerhetsrevisjoner skal omfatte partens sikkerhetsmål og sikkerhetsstrategi, sikkerhetsorganisering, retningslinjer og rutiner for sikkerhetsarbeidet, etablerte tekniske, fysiske og organisatoriske sikringstiltak og arbeidet med informasjonssikkerhet hos underleverandører. Det skal i tillegg omfatte rutiner for varsling ved sikkerhetsbrudd og rutiner for testing av beredskaps- og kontinuitetsplaner.

Partene skal dokumentere sikkerhetsrevisjonene. Hver av de behandlingsansvarlige skal på forespørsel gis tilgang til den andre behandlingsansvarliges revisjonsrapporter.

Dersom en uavhengig tredjepart gjennomfører sikkerhetsrevisjoner hos en part, skal den andre parten informeres om hvilken revisor som benyttes og på forespørsel få tilgang til oppsummeringer av revisjonsrapportene.

## **11. Mislighold**

Ved vesentlig mislighold av vilkårene i denne Avtalen som skyldes feil eller forsømmelser fra en parts side, kan den annen part si opp Avtalen og Hovedavtalen med øyeblikkelig virkning.

## **12. Erstatning**

Hver av partene kan kreve erstatning for ethvert direkte økonomisk tap som kan tilbakeføres til brudd på den annen parts forpliktelser etter Avtalen. Erstatning kan ikke kreves for indirekte tap. Indirekte tap omfatter, men er ikke begrenset til, tapt fortjeneste, tapte besparelser, tap som følge av tap av data og krav fra tredjepart.

## **13. Avtalens varighet**

Denne Avtalen gjelder så lenge Hovedavtalen er i kraft og deretter så lenge minst én av partene fortsatt behandler personopplysninger med utspring i Hovedavtalen, senest 01.07.2021.

Når all behandling av partenes respektive behandling av personopplysninger under Avtalen er opphørt, plikter hver av partene å dokumentere overfor den annen part at de aktuelle personopplysningene er slettet i samsvar med GDPR artikkel 17.

## **14. Kontaktpersoner**

Kontaktperson hos Trondheim kommune for spørsmål knyttet til denne Avtalen er: Anders Abelgaard, avdelingsleder, Fagenhet for oppvekst og utdanning, Erling Skakkens gate 14, 72540000, anders.abelgaard@trondheim.kommune.no.

Kontaktperson hos NTNU for spørsmål knyttet til denne Avtalen er: Per Frostad, professor, Institutt for pedagogikk og livslang læring /NTNU, 7491 Trondheim, per.frostad@ntnu.no.

## **15. Lovvalg og verneting**

Avtalen er underlagt norsk rett. Partene vedtar Sør-Trøndelag tingrett som verneting.

Avtalen er underlagt norsk rett. Eventuelle tvister som springer ut av denne Avtalen skal først søkes løst gjennom forhandlinger.



\*\*\*

Denne avtale er i 2 – to eksemplarer, hvorav partene beholder hvert sitt eksemplar.

Sted og dato

*Trondheim 31.01.2020*

På vegne av Trondheim kommune

*Linnell T. Nuri*

(underskrift)



TRONDHEIM KOMMUNE  
Kommunaldirektør for  
oppvekst og utdanning

På vegne av NTNU/IPL

*[Handwritten signature]*

(underskrift)

## **BILAG 1 – SPESIFIKASJON AV DATABEHANDLINGEN**

### **1. Formål**

Formålet med partenes behandling av personopplysninger under Avtalen er:

Data skal brukes til å evaluere effekten av ulike ordninger knyttet til bruk av lekser ved et utvalg skoler i Trondheim kommune. Forskerne analyserer data og svarer på aktuelle forskningsspørsmål knyttet til prosjektet «Lekser i skolen». Anonymiserte data kan gjøres tilgjengelig for arbeid med masteravhandling for studenter på IPL/NTNU.

### **2. Typer personopplysninger**

Følgende typer personopplysninger vil bli behandlet av partene under Avtalen:

- Personopplysninger:
  - Kategorier av personopplysninger
    - Navn
    - Helseopplysninger
    - Lokalisering av personer
  - Særlige kategorier av personopplysninger (databehandler skal behandle følgende typer sensitive personopplysninger)
    - Helseopplysninger
    - Familieforhold

Alle personopplysninger vil være pseudonymiserte, det betyr at hvert navn erstattes med en kode. Kodenøkkelene forvaltes av Trondheim kommune.

### **3. Kategorier av registrerte**

Personopplysningene som behandles under Avtalen angår følgende kategorier av registrerte:

Personopplysningene gjelder elever, lærere og foreldre

### **4. Beskrivelse av roller**

Anders Abelgaard vil i hovedsak ha følgende rolle og utføre følgende behandlingsaktiviteter under Avtalen:

- samler inn dataene, pseudonymiserer dataene og gjør dem tilgjengelige for NTNU v/ IPL

Jan Arvid Haugan, Vegard Johansen, Per Egil Mjaavatn, Elisabeth Rønningen og Per Frostad vil i hovedsak ha følgende rolle og utføre følgende behandlingsaktiviteter under Avtalen:

- Alle i forskningsgruppa vil ha tilgang til den pseudonymiserte datafila og vil kunne forske på de opplysningene som er hentet inn.

## **5. Godkjente databehandlere**

Partene har avtalt at følgende databehandlere kan benyttes av respektive part under Avtalen:

[NTNUs databehandlere: Per Egil Mjaavatn vil ha tilgang på leseprøver med navn og vil rette disse og overføre dem til pseudonymisert form i datafila. NTNU vil skrive egen avtale med ham som regulerer dette arbeidet.

## Vedlegg C – Informasjonsskriv til elever og foresatte

### Informasjon til elever og foresatte.

Bystyret i Trondheim kommune har gitt rådmannen i oppdrag å sette i gang et prosjekt der man prøver ut ulike modeller i forhold til bruk av lekser i skolen. Byåsen skole skal prøve en ordning hvor elevene på mellomtrinnet ikke får hjemmelekser. Alt skolearbeid skal foregå innenfor ordinær undervisningstid. Ressurser som i dag brukes til leksehjelp ved skolene, skal i det kommende skoleåret brukes inn i den ordinære undervisningen. Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU har blitt engasjert av kommunen for å forske på forsøket. Dette ønsker vi å gjøre gjennom et spørreskjema til elever, foreldre og lærere hvor vi ønsker at du forteller oss om dine opplevelser og oppfatninger av forsøket. Du vil få et nettbasert spørreskjema nå i høst og et spørreskjema våren 2020. I tillegg vil vi be om tillatelse til å intervju noen av dere våren 2020.

Vi etterspør samtykke fra deg som foresatt til å be barnet ditt fylle ut elevundersøkelsen i dette prosjektet.

Tema for undersøkelsen (spørreskjema og intervju) vil være:

- sosiale og emosjonelle forhold knyttet til fravær av lekser
- fravær av lekser i et familieperspektiv
- elevenes læringsutbytte når de ikke har lekser

Det er Fagenhet for oppvekst og utdanning i Trondheim Kommune som er ansvarlig for spørreundersøkelsen.

Kontaktinformasjon:

Anders Abelgaard  
Avdelingsleder, Fagenhet for oppvekst og utdanning  
E-post: [anders.abelgaard@trondheim.kommune.no](mailto:anders.abelgaard@trondheim.kommune.no)  
Telefon: 41 63 44 88

Vi vil be om at du skriver navn på spørreskjemaet. Dette er fordi vi ønsker å sammenligne det du sier nå i høst med det du svarer våren 2020.

[Lenke til forskergruppens presentasjon 11.9.19](#)

Den tekniske gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen foretas av Fagenhet for oppvekst og utdanning i Trondheim Kommune. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Forskerne ved NTNU får utlevert data fra Fagenheten uten tilknytning til navn. Fagenheten utarbeider en nøkkel som knytter navn til opplysninger (eks "Ola Nordmann = Kj9"). Forskere får tilgang til hva "Kj9" har svart for å kunne sammenlikne anonymiserte data på individnivå når neste undersøkelse gjennomføres. Det er én person ved Fagenheten som har tilgang til denne oversikten, og den vil bli slettet når eleven går ut av grunnskolen i Trondheim kommune.

Opplysningene anonymiseres helt før bruk av data både internt i Trondheim Kommune og hos eksterne forskningsinstitusjoner. Opplysninger behandles på gruppenivå og uten muligheter for å identifisere den enkelte persons besvarelser.

Datamaterialet samles inn via Questback, som er et nettbasert verktøy for brukerundersøkelser. Det vil ta maksimalt 30 minutter å fullføre undersøkelsen. Deltakelsen er frivillig, og du kan trekke deg også etter at du har fylt ut spørreskjemaet om du ønsker.

Hva skjer med opplysningene dine?

Anonymiserte data lagres på ubestemt tid, dette for oppfølgingsstudier og senere forskning. Det ble 11. januar 2018 vedtatt at Trondheim Kommune er en universitetskommune og i den forbindelse er det ønskelig at kommunen har et tettere samarbeid med NTNU. Det er derfor ønskelig at anonymiserte data fra denne spørreskjemaundersøkelsen også benyttes til forskning og vitenskapelige publikasjoner.

Personvernombudet i Trondheim Kommune har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Vedlegg F – Elevenes svarfordeling

Tabell F-1: Elevenes svarfordeling utover kjønn, foresattes utdanningsnivå, klassetrinn og skoletype

| Kontrollvariabler                  | Gruppe                     | Antall | %    |
|------------------------------------|----------------------------|--------|------|
| Kjønn<br>n=932                     | Jente                      | 435    | 46,7 |
|                                    | Gutt                       | 497    | 53,3 |
| Foresattes utdanningsnivå<br>n=385 | Lav utdanning              | 51     | 13,2 |
|                                    | Middels utdanning          | 96     | 24,9 |
|                                    | Høy utdanning              | 239    | 61,8 |
| Klassetrinn<br>n=955               | 5. trinn                   | 324    | 33,9 |
|                                    | 6. trinn                   | 378    | 39,6 |
|                                    | 7. trinn                   | 253    | 26,5 |
| Skoletype<br>n=955                 | Leksefri                   | 311    | 32,6 |
|                                    | Leksefri, utvidet skoledag | 288    | 30,2 |
|                                    | Kontrollskole              | 356    | 37,3 |

## Vedlegg G – Prinsipale komponentanalyser (PKA) og reliabilitetstest ( $\alpha$ )

Tabell G-1: PKA og reliabilitetstest – fritid. Oblikk rotasjon, Direct oblumin. n=926

| Items  | 1     |
|--|-------|
| Jeg har nok tid til å være med de voksne hjemme etter skoletid | 0,87  |
| Jeg har nok tid til å være med venner etter skoletid           | 0,84  |
| Jeg har nok tid til å være med annen familie etter skoletid    | 0,82  |
| Jeg har nok tid til å være med søsken etter skoletid           | 0,78  |
| Egenverdi  | 2,74  |
| % forklart varians   | 68,41 |
| Cronbachs alfa   | 0,84  |

Tabell G-2: PKA og reliabilitetstest – tidsbruk på aktiviteter. Oblikk rotasjon, Direct oblimin. n=905

| Items  | 1     | 2     |
|--|-------|-------|
| Omtrent hvor mange timer bruker du på dette etter skoletid i en vanlig uke?: Lesing                                    | 0,70  |       |
| Omtrent hvor mange timer bruker du på dette etter skoletid i en vanlig uke?: Plikter og arbeidsoppgaver hjemme         | 0,70  |       |
| Omtrent hvor mange timer bruker du på dette etter skoletid i en vanlig uke?: Organiserte aktiviteter                   | 0,68  |       |
| Omtrent hvor mange timer bruker du på dette etter skoletid i en vanlig uke?: Fri lek/aktiviteter som vi finner på selv | 0,63  |       |
| Omtrent hvor mange timer bruker du på dette etter skoletid i en vanlig uke?: Spilling                                  |       | -0,84 |
| Omtrent hvor mange timer bruker du på dette etter skoletid i en vanlig uke?: Se på film, serier, klipp                 |       | -0,83 |
| Omtrent hvor mange timer bruker du på dette etter skoletid i en vanlig uke?: Sosiale medier                            |       | -0,58 |
| Egenverdi  | 2,37  | 1,25  |
| % forklart varians   | 33,84 | 17,88 |
| Cronbachs alfa   | 0,66  |       |

Tabell G-3: PKA og reliabilitetstest – effekt av leksefri skole på tid til venner og familie. Oblikk rotasjon, Direct oblimin. n=559

| Items  | 1     |
|--|-------|
| Når vi ikke lenger har lekser bruker jeg mer tid på: Venner                    | 0,81  |
| Når vi ikke lenger har lekser bruker jeg mer tid på: Foreldre/de voksne hjemme | 0,77  |
| Når vi ikke lenger har lekser bruker jeg mer tid på: Søsken                    | 0,74  |
| Når vi ikke lenger har lekser bruker jeg mer tid på: Annen familie             | 0,65  |
| Egenverdi  | 2,22  |
| % forklart varians   | 55,50 |
| Cronbachs alfa   | 0,72  |

Tabell G-4: PKA og reliabilitetstest – effekt av lekser i skolen på tid til venner og familie. Oblikk rotasjon, Direct oblimin. n=338

| Items   | 1     |
|---|-------|
| Fordi vi har lekser, får jeg for liten tid til: Venner                    | 0,92  |
| Fordi vi har lekser, får jeg for liten tid til: Foreldre/de voksne hjemme | 0,90  |
| Fordi vi har lekser, får jeg for liten tid til: Søsken                    | 0,86  |
| Fordi vi har lekser, får jeg for liten tid til: Annen familie             | 0,86  |
| Egenverdi   | 3,14  |
| % forklart varians  | 76,44 |
| Cronbachs alfa  | 0,91  |

Tabell G-5: PKA og reliabilitetstest – motivasjon i matematikk og norsk. Oblikk rotasjon, Direct oblimin. n=343

| Items   | 1     | 2     |
|---|-------|-------|
| Jeg liker å holde på med matematikk               | 0,95  |       |
| Jeg synes det er morsomt å arbeide med matematikk | 0,95  |       |
| Jeg har lyst til å arbeide med matematikk         | 0,93  |       |
| Jeg liker å holde på med norsk                    |       | 0,95  |
| Jeg synes det er morsomt å arbeide med norsk      |       | 0,93  |
| Jeg har lyst til å arbeide med norsk              |       | 0,93  |
| Egenverdi   | 3,23  | 2,06  |
| % forklart varians                                | 53,82 | 34,41 |
| Cronbachs alfa                                    | 0,94  | 0,93  |



Tabell G-6: PKA og reliabilitetstest – elevers oppfatninger – lekser er nødvendig for læring. Oblikk rotasjon, Direct oblumin. n=943

| Items   | 1     |
|---|-------|
| Det er viktig at barn får lekser i matematikk for at de skal få øvd seg nok | 0,93  |
| Det er viktig at barn får norsklekser for at de skal få øvd seg nok         | 0,92  |
| Barn blir flinkere på skolen når de har lekser                              | 0,84  |
| Egenverdi   | 2,43  |
| % forklart varians  | 80,98 |
| Cronbachs alfa  | 0,88  |

Tabell G-7: PKA og reliabilitetstest – foresattes oppfatninger – «lekser er nødvendig for læring» & «lekser skaper skille mellom elevene». Oblikk rotasjon, Direct oblumin. n=343

| Items   | 1     | 2     |
|---|-------|-------|
| Lekser skaper større forskjeller mellom gutter og jenter                                | 0,88  |       |
| Lekser skaper større forskjeller mellom elever med foreldre med ulik utdanningsbakgrunn | 0,83  |       |
| Lekser skaper større forskjeller mellom elever på ulikt faglig nivå                     | 0,75  |       |
| Lekser er nødvendig for at mitt barn skal komme gjennom det hen skal lære på skolen     |       | 0,97  |
| Barna må ha lekser for å komme gjennom det de skal lære på skolen                       |       | 0,90  |
| Egenverdi   | 3,17  | 0,86  |
| % forklart varians  | 63,31 | 17,13 |
| Cronbachs alfa  | 0,80  | 0,89  |



