

Gisle Selnes

Leksers betydning for elevers læring

Masteroppgave i Master i skoleledelse

Veileder: Pia Skog Hagerup

Juni 2022

Gisle Selnes

Lekzers betydning for elevers læring

Masteroppgave i Master i skoleledelse
Veileder: Pia Skog Hagerup
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tema for denne studien er lekser. Mer presist så undersøker denne studien hvordan rektorene oppfatter leksers betydning for elevers læring. Lekser er et tema som berører skoleledere, lærere, foreldre og elever i ulike former. Et tema som er aktuelt i dag.

Med dette som bakgrunn har jeg tatt utgangspunkt i denne problemstillingen: Hvordan erfarer skoleledere leksers betydning for elevers læring?

For å utdype problemstillingen har jeg brukt følgende nyanserende forskningsspørsmål:

- Hvilken effekt har lekser på elevers læring?
- Hvilket fagstoff og fag blir det gitt lekser i?
- Hvilke erfaringer har skoleledere, lærere og foreldre til lekser?
- Er fagpersoner (skoleledere og lærere) bevisst på hvordan de gir- og følger opp gitte lekser?

I denne studien har jeg benyttet meg av kvalitative intervjustudie med bruk av semistrukturerte intervju. Informantene er fire rektorer i Trondheim kommune. Det har blitt tatt lydopptak av intervjuene, lydopptakene har blitt transkribert og analysert. Studiens teoretiske rammeverk er todelt. En del omhandler lekser i Norge og den andre delen av det teoretiske rammeverket tar for seg "tradisjonelle" ledelsesperspektiver. Empirien blir presentert og drøftet. Underveis i analysen er det fire trekk som utkrystalliserer seg. Jeg har valgt å kategorisere trekkene. Disse kategoriene er:

Samarbeid: Samarbeidet mellom skole og hjemmet.

Innhold: Innholdet i lekser og lekserelatert arbeid.

Emosjoner: Emosjoner knyttet til begrepet lekser.

Tradisjon: Lekser er tradisjon- ikke læring.

Abstract

The subject of this study is homework. More precisely, this study examines how principals perceive the importance of homework for students' learning. Homework is a topic that affects school leaders, teachers, parents and students in various forms. A topic that is relevant today.

With this as a backdrop, I have taken the following problem as my focal point: How do school leaders experience the importance of homework for students' learning?

To further delve into this, I have used the following nuanced research questions:

What effect does homework have on students' learning?

In which subjects and topics are homework given?

What experiences do school leaders, teachers and parents have with homework?

Are professionals (school leaders and teachers) aware of how they give and follow up on given homework?

In this study, I have used qualitative interview study with semi-structured interviews. The informants are four principals in Trondheim municipality. Audio recordings have been made of the interviews and these have been transcribed and analyzed. The study's theoretical framework is twofold. One part deals with homework in Norway and the other part of the theoretical framework deals with "traditional" management perspectives. The empirical data is presented and discussed. During the analysis, four features crystallize. I have chosen to categorize the features. These categories are:

Collaboration: The collaboration between school and home.

Content: The content of homework and homework-related work.

Emotions: Emotions related to the concept of homework.

Tradition: Homework is tradition - not learning.

Forord

Kalenderen viser juni 2022, og skolen går mot avslutning på nok et skoleår. Skolene er på vei til å ta tilbake den "vanlige" skolehverdagen etter nesten to år med strenge koronarestriksjoner. Dette året jeg har brukt på å skrive denne masteroppgaven har vært et meget spesielt år for meg, både som privatperson og rektor. Nå ser jeg fram mot sommer og en normal oppstart på nytt skoleår.

Denne masteroppgaven markerer slutten på tre år med studier. Studier som på mange måter har vært lærerike, motiverende og ikke minst gitt meg mye ny innsikt. Studiene har inspirert meg til å videreutvikle meg som rektor og leder for å skape best mulig oppvekstvilkår for barn og unge.

Jeg vil takke mine fire informanter som stilte opp til intervjuer i en hektisk skolehverdag. Jeg vil også rette en takk til mine medstudenter for gode innspill og lærerike studieår. Takk til alle ansatte på Rye skole for nyttige innspill og motivasjon i arbeidet. En stor takk til Heimdal rektornettverk og Trondheim kommune.

En helt spesiell og særdeles velfortjent takk til min kone og mine barn som har gitt meg anledning til å fordype meg i mine studier. Uten dere ville studie aldri vært mulig.

Pia Skog Hagerup, min veileder, fortjener en stor takk. Takk for innspill, tålmodighet og et vitalt engasjement.

Trondheim 12.juni 2022

Gisle Selnes

Innhold

1	Innledning	1
	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
	Oppgavens struktur	2
	Bakgrunn for valg av tema.....	2
2	Teoretiske perspektiver	5
	Lekser i Norge.....	5
	Leksefrie kommuner i Norge	6
	Tidligere forskning	6
	Dybdelæring i skolen.....	7
	Metaanalyse.....	8
	Mellom kunst og vitenskap.....	9
	Verdsettende ledelse	10
	Elevsentrert ledelse.....	12
	Oppsummering.....	13
3	Metode	14
	Kvalitativ metode.....	14
	Forskningsdesign	14
	Intervju	15
	Informanter og utvalg	16
	Transkribering og analyse av data	17
	Troverdighet	20
	Anvendelighet	21
	Etske betraktninger rundt egen forskning.....	22
	Oppsummering.....	23
4	Presentasjon av data og analyse av undersøkelsen	24
	Presentasjon av informantene og skolene	24
	Hvilket fagstoff og fag blir det gitt lekser i?	25
	Oppsummering.....	26
	Hvile erfaringer har skoleledere, lærere og foreldre til lekser?	26
	Oppsummering.....	29
	Er fagpersoner (skoleledere og lærere) bevisst på hvordan de gir- og følger opp gitte lekser?	29
	Oppsummering.....	32
	Hvilken effekt har lekser på elevers læring?	33
	Oppsummering.....	35

Nye kategorier i datamaterialet	35
5 Drøfting og diskusjon av data	36
Samarbeid mellom hjem og skole	36
Oppsummering	37
Innholdet i lekserelatert arbeid for elevene	37
Oppsummering	38
Emosjoner knyttet til begrepet lekser	39
Oppsummering	40
Lekser er tradisjon- ikke læring	40
Oppsummering	41
6 Avslutning	42
Funn og forståelser	42
Veien videre	42
Konklusjon	43
Litteraturliste	44
Vedlegg 1	46
Vedlegg 2	48
Vedlegg 3	49

1 Innledning

Lekser. Ordet i seg selv får frem både tanker og følelser for de fleste mennesker i alle samfunnslag. Forbundet med tap, krangel og meningsløshet på den ene siden, og på den andre siden motiverende og lærende. Mange skoleelever har opplevd mestring gjennom lekser, mens et annet antall av skoleelever har opplevd å ikke mestre gjennom lekser. De aller fleste mennesker i Norge har opplevd lekser i en eller annen form- og de fleste har en mening om temaet, trolig er det knyttet mange emosjoner til temaet. Ofte kommer ikke elevstemmen om lekser fram før barn har blitt voksne, og uttalelser om leksearbeid begrenser seg gjerne til diskusjoner på sosiale media og ikke minst diskusjonen rundt middagsbordet.

Skoleåret 2019/20 gjennomførte Trondheim kommune et forsøk på fire skoler (5.-7.trinn) i kommunen. To skoler skulle være leksefrie for de aktuelle årsklassene, mens to skoler skulle være leksefrie for de aktuelle årsklassene- men disse fikk tilført to ekstra årstimer i tillegg til ordinære årstimer til bruk i lekse-relatert arbeid for de aktuelle årsklassene. I tillegg ble to skoler valgt ut til å være kontrollskoler. Jeg arbeidet som avdelingsleder ved en av skolene som var leksefrie dette skoleåret. I dette skoleåret ble det innhentet kvantitative data. Innsamling av data ble gjennomført av prosjektgruppa fra NTNU i form av standardiserte prøver og spørreskjema som survey til elever, foresatte og lærere. Dette datamaterialet har jeg tilgang til, men vil i liten grad benytte materialet i denne studien.

Trondheim kommune innførte den lokale oppvekststrategien SteinSaksPapir høsten 2018 (Trondheim kommune, 2018). En oppvekststrategi som ble vedtatt enstemmig politisk. Oppvekst-strategien har en politisk vedtatt handlingsplan med 21 punkter. Ingen av punktene inneholder temaet lekser eller skolearbeid utenom ordinær skoledag. Det kan se ut til at handlingsplanen i større grad vektlegger tjenestetilbud og oppvekstvilkår for barn og unge, og den går ikke nærmere inn på temaet lekser.

Temaet lekser har opptatt meg over lengre tid. Både fra egen praksis som lærer, og ikke minst som skoleleder. Mitt eget kunnskapsgrunnlag har endret seg i takt med egen yrkeskarriere og erfaring. Likevel opplever jeg at det er vanskelig å komme inn til kjernen av temaet lekser. Det er gjennomført flere undersøkelser om lekser. Likevel mener jeg at de i liten grad knyttes til skoleledelse. Undersøkelser er gjerne rettet mot elever og foresatte. Politisk sett er gjerne debatten polarisert, og i mindre grad basert på kunnskap fra forskning.

Etter min mening har debatten, og diskusjonen, rundt temaet lekser mistet et viktig perspektiv. Jeg finner få, om ingen, undersøkelser om hva skoleledere faktisk mener om temaet, og ikke minst hvordan skoleledere opplever effekten av lekser i elevenes læringsarbeid, og eventuelt hvilket datamateriale de benytter seg av for å kunne måle effekten. Gjennom denne studien ønsker jeg å finne ut mer om hvilken oppfatning

rektorer har av temaet lekser. Jeg ønsker at studien skal være mest mulig praksisnært, så jeg ønsker å forske på skoleledere innen min egen kommune.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan erfarer skoleledere leksers betydning for elevers læring? Dette er min overordnede problemstilling. Ut fra problemstillingen ønsker jeg å undersøke hvordan et utvalg av rektorer erfarer arbeidet, og betydningen, av lekser ved egen skole. *Lederansvaret er i prinsippet altomfattende* (Utdanningsdirektoratet, 2020), så for å konkretisere og nyansere det jeg ønsker å undersøke, så har jeg kommet fram til fire forskningsspørsmål som jeg vil bruke i undersøkelsen. Forskningsspørsmålene skal hjelpe meg som forsker til å prøve å finne svar på min problemstilling. Forskningsspørsmålene vil også danne den tematiske delen av analyse og drøfting.

- Hvilken effekt har lekser på elevers læring?
- Hvilket fagstoff og fag blir det gitt lekser i?
- Hvilke erfaringer har skoleledere, lærere og foreldre til lekser?
- Er fagpersoner (skoleledere og lærere) bevisst på hvordan de gir- og følger opp gitte lekser.

Forskingsspørsmålene er nyanserende spørsmål som skal hjelpe meg til å se flere sider av problemstillingen *Hvordan erfarer skoleledere leksers betydning for elevers læring?*

Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. I innledningen legger jeg frem bakgrunnen for mitt valg av tema, samt aktualiserer relevansen av temaet lekser. I kapittel to vil jeg presentere teorier som jeg mener har relevans til temaet lekser. Teoriene vil danne rammeverket for min forståelse av empirien. I kapittel tre vil jeg gjøre rede for metode, og begrunne mine metodiske valg i studien. Her vil jeg også gjøre rede for troverdighet og anvendelighet i forhold til mine metodiske valg samt legge fram etiske betraktninger rundt egen forskning.

Videre vil jeg i kapittel fire gå gjennom forskningsspørsmålene og legge fram analysen av funn fra intervjuene. I dette kapitlet vil jeg også presentere informantene som har deltatt i undersøkelsen. Kapittel fem tar for seg drøfting av de funn jeg har gjort i analysen og vil bli diskutert opp mot de utvalgte teoriene som er beskrevet i kapittel to.

Til slutt vil jeg oppsummere og konkludere i forhold til min problemstilling *Hvordan erfarer skoleledere leksers betydning for elevers læring?* i oppgavens kapittel seks.

Bakgrunn for valg av tema

Skoleåret 2019/20 ble prosjektet lekser i skolen igangsatt i Trondheim kommune, som oppfølging av et komiteinitiativ i 2017, sak PS 0070/17. Prosjektet involverte fire

deltakerskoler som gjennomførte to ulike alternativer i arbeidet med lekser. To skoler skulle gjennomføre skoleåret uten lekser på mellomtrinnet, mens to skoler skulle gjennomføre skoleåret uten lekser- men med to timer ekstra skoletid i uka til lekserelatert arbeid. De to timene ble gitt i tillegg til årsrammen for undervisning, men skulle brukes til lekserelatert arbeid. NTNU, institutt for pedagogisk og livslang læring, drev følgeforskning og skulle evaluere prosjektet. Dette er en oppdragsrapport som ikke er fagfellevurdert.

Den perioden NTNUs følgeforskning pågikk var jeg ansatt som avdelingsleder, og senere konstituert rektor, ved den ene deltakerskolen. Under prosjektperioden administrerte jeg forsøket ved egen skole. I denne sammenhengen vil det si at jeg sendte ut surveyundersøkelser fra prosjektgruppa ved NTNU, håndterte henvendelser fra foreldre om forsøket og samarbeidet med lærerne om pedagogisk arbeid knyttet til forsøket.

Prosjektet måtte avbrytes og ble betydelig redusert grunnet covid-19 epidemien. I perioden med nedstenging av norske skoler fra 12.mars 2020 ble det en flytende overgang mellom undervisning og lekser. Likevel kom prosjektgruppa med rapporten "Til lags å alle kan ingen gjera- en rapport om prosjektet Lekser i skolen i Trondheim", publisert mars 2021. Innledningsvis i sin rapport skriver forskergruppa ved NTNU; *Vi har et noe mangelfullt kunnskapsgrunnlag å bygge på når vi skal argumentere for positive eller negative sider ved det å ha lekser* (ILPs rapportserie nr 3 2021, s.4). Denne innledningen på rapporten kan tyde på at tilbyderne ikke innehar et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag for å trekke slutninger etter at prosjektet med leksefri skole er gjennomført. Jeg skal her ikke trekke slutninger om hvorfor, samtidig er det klart at nedstengingen av skoler i mars 2020 grunnet covid-19 pandemien kan ha ført til utfordringer i forhold til å gjennomføre prosjektet etter den opprinnelige planen. Skoler gikk i denne perioden inn i en mer eller mindre glidende overgang til hva som var skolearbeid utført i skoletiden og hva som var hjemmearbeid i form av lekser. I en periode foregikk all undervisning, og elevrettet arbeid, via digitale læringsplattformer.

I prosjektperioden skulle det samles inn datamateriale i to ulike runder. Runde to, våren 2020, ble gjennomført kun med foreldre og lærere som deltakere, og da i et mindre utvalg enn høsten 2019. Elevene gjennomførte en test i norskfaget høsten 2019, men gjennomføring av re-test våren 2020 ble kansellert. Det var også planlagt kvalitative studier med gruppeintervju av de involverte, men dette ble ikke gjennomført. Totalt i prosjektet kunne det ha blitt generert en stor mengde data fra de deltakende skolene. Selv om nyanserende datagenerering måtte kanselleres, eksempelvis gruppeintervjuer, fikk prosjektgruppa analysert data som generert tidlig i prosjektfasen.

89% av lærerne som deltok i undersøkelsen var enige i påstanden *tradisjon tilsier at lærere bør gi lekser*. Dette er et funn jeg finner interessant, og jeg vil komme tilbake til funnet i drøftingsdelen. Det kan tyde på at flertallet av lærerne i undersøkelsen ikke besitter tilstrekkelig bakgrunnskunnskap om lekser betydning for elevers læringsutbytte.

Rapporten viser til et elever ved leksefrie skoler i større grad ønsker lekser, samtidig som at elever ved kontrollskoler i større grad ønsker de ikke hadde lekser. Samlet sett deltok kun 6 av kommunens 59 skoler i prosjektet. To skoler gjennomførte prosjektet uten

lekser, to skoler gjennomførte prosjektet uten lekser- men med to ekstra timer til lekserelatert arbeid i uka. To skoler var kontrollskoler.

Påstanden "Det går fint å komme gjennom det barn skal lære i løpet av ordinær skoletid uten at de har lekser" gir en delt svarprosent blant foreldre. 54,2% av foreldrene er enige i påstanden, og 35,8% av foreldrene er uenige i påstanden. Her mener jeg det er verdt å merke seg at en forholdsvis liten prosentandel er nøytrale i dette spørsmålet. Det er en liten andel av foreldrene som stiller seg nøytrale til spørsmålet. Slik sett kan det se ut fra foreldreperspektivet av de enten vil ha lekser, eller at de vil ikke ha lekser. Fra mitt ståsted ser det ut til at de ikke nyanserer bildet, men trekker slutningen for lekser, eller imot lekser.

Når påstanden snues til "barna må ha lekser for å komme gjennom det de skal lære på skolen" er svarprosenten noe jevnere. 50,8% av foreldrene er uenige i påstanden, mens 42,6% er enige i påstanden. Generelt sett kan det gjennom rapporten virke som om at foreldre blir mer positiv til lekser jo høyere klassetrinn elevene befinner seg på.

Foreldre fikk også muligheten til å åpent kommentere forsøket våren 2020. Rapporten tar for seg noen utsagn, både positive og negative. Foreldrene skrev:

Lekser er en tidstyv som ødelegger familielivet! Dette året har vi vært sammen som familie, ikke som leksepoliti (ILP, 2021, s.23).

Rotete, For lite informasjon. Aner ikke hvordan barnet ligger an i undervisningen (ILP, 2021, s.25). Rapporten peker på at foreldre oppfattet prosjektet som forskjellig. Flere foreldre refererer til at de har mer tid sammen med barna sine og på helt andre premisser enn med lekser. På den andre siden forteller flere foreldre at de har mistet den faglige oversikten over sine egne barn. Rapporten viser at et flertall av lærerne som deltok i undersøkelsen ønsket en ordinær skoledag med lekser.

Datainnsamlingen ble utvilsomt preget av den tid samfunnet befant seg i under gjennomføringen av forsøket. Likevel er tallmaterialet omfattende- og det gir grunn til å drøfte funnene i rapporten opp mot egne genererte data gjennom intervjuer med rektorer i Trondheim kommune.

Rapporten har dessverre ikke informasjon fra skoleledere i Trondheim. Min opplevelse er at elever, foreldre og lærere fikk muligheten til å uttale seg gjennom survey-undersøkelser, men at skolelederne ikke er forespurt lignende undersøkelser. Med bakgrunn i at forsøket ble politisk initiert fremstår det for min egen del mangelfullt at skoleledere ikke er involvert i større grad i et prosjekt av denne art. I etterkant av prosjektet, og etter at rapporten fra forskergruppa ble ferdigstilt, har ikke prosjektet blitt behandlet politisk i Trondheim kommune. Som skoleleder og forsker i denne studien mener jeg det kan være problematisk at dette prosjektet ikke er tatt til videre politisk behandling fordi temaet er viktig for samtlige skoler i kommunen, og ikke minst elever og foreldre. Forskning av denne art burde vært transparent for alle innbyggerne, kanskje spesielt fordi det er Trondheim kommune er oppdragsgiver.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg legge fram og gjøre rede for de teoretiske perspektivene jeg vil bruke i denne oppgaven. Teoriene som presenteres i denne delen vil jeg bruke videre i drøftingsdelen for å sette informantenes historier i en teoretisk ledelseskontekst. Jeg ønsker i denne prosessen å få rektorerens innblikk i hvordan de erfarer lekserens betydning for elevers læring.

Bakgrunnen for dette valget er den nordiske modellen (Irgens, 2016, s.334-335). Med det mener jeg at i dette landet har vi et velfungerende velferdssystem, i stor grad følger de fleste skoleelever den offentlige skolemodellen og prinsippet om nærskole gjelder for alle elever. I Norge har vi tradisjon for et langvarig partssamarbeid (Irgens, 2015) som ikke bare handler om lov og avtaleverk, men også å legge til rette for demokratiske prosesser med reell medvirkning for ansatte. Geografisk sett er Norge et langstrakt land med dype fjorder og høye tinder. Bosettingen har historisk sett vært spredt, noe som har ført til et stort antall skoler, men ikke nødvendigvis et stort elevtall ved den enkelte skole. Skolen i Norge er politisk styrt, noe som kan ha ført til relativt hyppige utskiftninger og revideringer av læreplaner- i motsetning til blant annet Finland.

Oppgaven skal først og fremst knyttes til problemstillingen hvordan erfarer skoleledere lekserens betydning for elevers læring? utdypet gjennom forskningsspørsmålene.

I denne delen vil jeg også belyse dybdelæring. Dybdelæring har en sentral plass i LK-20 (Utdanningsdirektoratet, 2019), og jeg mener dette perspektivet kan være relevant for temaet lekser.

Lekser i Norge

Lekser er ikke lovhjemlet i Norge. Historisk sett kan det se ut som om det har vært "vanlig" at norske skoleelever har blitt gitt lekser, kanskje på bakgrunn av tradisjon og dårlige skoletilbud. De aller fleste voksne mennesker i Norge har et forhold til lekser, og det er knyttet mange emosjoner rundt temaet. I forslaget til ny opplæringslov (regjeringen, 2021) som ble sendt ut på høring i august 2021 var ett av forslagene at skolen kan pålegge elevene å gjøre oppgaver (lekser) utenfor skoletiden. Jeg vil her understreke at ordet lekser ikke er nevnt i dagens opplæringslov (lov om grunnskole og den videregående opplæringa, 1998, §§ 2-1-2-16). Lovforslaget bruker ordet kan. Slik sett kan det tolkes som at den enkelte skole skal kunne pålegge elevene skolearbeid utenfor ordinær skoletid. Samtidig slår UDIR (Utdanningsdirektoratet, 2020) fast at det ikke er tvil om at lekser er en del av skolens ordinære aktivitet. Videre vektlegger også forslaget til ny opplæringslov at elevene skal ha tilstrekkelig med hvile og fritid. Eventuelt tid avsatt til oppgaver utenfor skoletiden er ikke definert. Jeg vil derfor anta at dette også skal være opp til den enkelte skole å vurdere. Ny opplæringslov med forskrifter vil etter planen tre i kraft fra skolestart 2024 (Utdanningsdirektoratet, 2022). Enn så lenge gjelder opplæringsloven fra 1998 med forskrifter.

Forslaget om å lovhjemle lekser i opplæringsloven har møtt stor kritikk (Utdanningsnytt, 2021). Om dette forslaget vedtas vil det være opp til den enkelte skole å velge om

skolen skal gi lekser, eller ikke. Det vil også bety at lokal skoleeier ikke kan vedta om skolene skal gi lekser, eller ikke. Plikt til å gjøre lekser kan innebære at skoler som ikke innfører lekser heller ikke kan gi sanksjoner (anmerkninger og lignende) til elever eller foresatte om lekser ikke blir utført. Samtidig kan dette lovforslaget føre til at lokal skoleeier i andre kommuner igjen vedtar lekser ved sin skole, og kan slik sett gi sanksjoner til elever og foresatte om lekser ikke blir utført.

Høsten 2021 ble det et skifte av regjering i Norge. Fra en sittende samarbeidsregjering med Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig folkeparti til en ny samarbeidsregjering med Arbeiderpartiet og Senterpartiet. Den nye regjeringen samlet seg i Hurdal for drøftinger, og kom deretter med sin regjeringserklæring; Hurdalsplattformen (regjeringen, 2021). Ordet lekser er ikke nevnt i dokumentet, mens ordet skole er brukt 20 ganger. Blant annet legger erklæringen vekt på at det skal være flere kvalifiserte lærere i skolen, tidlig innsats, praktisk tilnærming til læring og en fellesskole. Slik sett kan det virke som om at det er en politisk dreining fra individfokus til et kollektivt fokus i skolen.

Leksefrie kommuner i Norge

Skoleåret 2022/23 blir Moss den første kommunen i Norge som fjerner hjemmelekser på alle grunnskoler i kommunen (Fredriksen, Hagen Wold, Martinsen, 2022). Horten kommune innfører leksefri skole for alle av kommunens barneskoler fra samme skoleår. I artikkelen *til høsten slipper Lykke Lise (12) å gjøre lekser hjemme* (Fredriksen, Hagen Wold, Martinsen, 2022) peker plasstillitsvalgt ved Reier skole på utfordringer med vedtaket. Hun viser til at det må tenkes annerledes om kontakten med hjemmet og at lærerne må finne tid til at elevene får arbeidet selvstendig i skoletiden. I samme artikkel uttaler leder for Utdanningsforbundet i Moss at han forventer at politikerne i kommunen inkluderer lærerne i det videre arbeidet med leksefri skole. Ordfører i Moss Hanne Tollerud (Ap) uttaler *vi ønsker at alle elevene skal ha like muligheter og da tror vi at å fjerne hjemmelekser og ha fokus på det som skal skje i klasserommet er den riktige veien å gå* (Fredriksen, Hagen Wold, Martinsen, 2022). Ut fra uttalelsene til plasstillitsvalgt, leder i Utdanningsforbundet og ordfører vil jeg her anta at det i liten grad har foregått lokale drøftinger i forkant av den politiske beslutningen om å gjøre kommunens skoler leksefri. Slik sett står beslutningen i kontrast til den "norske modellen" som vektlegger medbestemmelse i demokratiske prosesser.

Tidligere forskning

Det er gjennomført flere undersøkelser om lekser i skolen, men jeg finner ingen undersøkelser, eller forskning, i Norge som omhandler min problemstilling. For å prøve å få en oversikt over studier og undersøkelser som omhandler lekser foretok jeg søk med Google scholar og Oria. Ved bruk av søkemotoren Google scholar fikk jeg 7080 treff når jeg søkte på "lekser i skolen". Når jeg endret søket til "forskning på lekser" fikk jeg 6810 treff ved bruk av samme søkemotor. Ved bruk av Oria får jeg 183 treff når jeg søker på "lekser i skolen", og 142 treff når jeg søker på "forskning på lekser". Jeg har ikke gjennomført videre undersøkelser av de nevnte treffene, men registrerer at det er et fåtall av mine treff som er fagfellevurdert, eller godkjent som vitenskapelig publikasjon.

Ved bruk av søkemotoren Google scholar representerer treffene ikke bare unike rapporter og forskningsresultater, men også andre type publikasjoner. Antall treff kan tyde på at temaet lekser er hyppig omtalt i skriftlige kilder som artikler og leserinnlegg. Tilfeldige besøk på ovennevnte søk viser at det finnes flere artikler, studier og undersøkelser som tilsynelatende er faglig og teoretisk forankret. Samtidig viser også søket at det er flere som uttaler seg om lekser, uten at de nødvendigvis har bakgrunn fra skole, eller representerer et forskningsmiljø. Politiske partier uttaler seg også om temaet lekser, og da ofte i forkant av kommune- og stortingsvalg.

Som forsker vil jeg i denne oppgaven forholde meg til undersøkelser og aktuell forskning fra forskningsmiljøet innenfor skolefeltet og i denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i rapporten "Til lags å alle kan ingen gjera- en rapport om prosjektet Lekser i skolen i Trondheim", publisert i 2021.

Dybdelæring i skolen

Dahl og Østern (2019) peker på bruken av ordet dybdelæring i Ludvigsen-utvalgets rapport (2015) sitt arbeid med fremtidens skole. Fra mitt ståsted kan det virke som at de mener begrepet dybdelæring blir snevret inn, og at det er de kognitive ferdigheter som vektlegges i større grad i denne rapporten. Videre påpeker Dahl og Østern at Ludvigsen-utvalgets rapport i liten grad har fokus på kroppen og sansene.

Vi har nå definert (dybde)læring som kroppslig, relasjonell, skapende og affektiv og kognitiv læring- på en og samme gang. Vi kan kalle det performativ læring, der læring forstås som en skapende prosess (Dahl og Østern, s. 53). Uten å trekke slutninger vil jeg her tro at dybdelæring ikke kan ansees som en egen teori for læring, men at læring krever at det er flere variabler som oppfylles til en gitt grad. Her forstår jeg læring som varig endring, og at vi lærer gjennom alle sanser og hele kroppen. Selv om dybdelæring og overflatelæring tilsynelatende er motpoler, kan de kanskje ikke settes opp mot hverandre i denne sammenhengen.

Eksempelvis kan multiplikasjonstabellen pugges slik at den mestres i enhver anvendt situasjon, uten at man nødvendigvis har forståelsen for hvordan tabellen utvikler seg. På den andre siden er det også mulig å oppøve forståelse for hvordan gangetabellen virker ved bruk av åpne rutenett og dobling/halvering- uten at man nødvendigvis kan gjengi gangetabellen på rams. I begge disse tilfellene vil kunnskapen være operasjonell for den enkelte som besitter kompetansen.

Kroppslig læring er i liten grad koplet til Ludvigsen-utvalgets rapport (2015). Utredninger rundt begrepet dybdelæring i *Dybde//læring med overflate og dybde* (2019) setter Dahl og Østern fokus på begrepet dybdelæring og denne type læring, og ikke minst prosessen i læringssituasjonen. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring slik: *vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utdanningsdirektoratet definisjon av begrepet dybdelæring vil kunne sette store krav til både lærere og skoleledere, kanskje spesielt å kunne arbeide tverrfaglig. Det kan være utfordrende å se bak fag- og timefordeling i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet 2021) for å kunne

arbeide målrettet med dybdelæring. Erfaringsmessig kan det være vanskelig å bryte opp timeplanen og tematisere timer i skolen.

Jeg tror at dybdelæring er sentralt i arbeidet med lekser fordi mennesket lærer med alle sanser og alle deler av kroppen. Tradisjonelt sett har ikke norsk skole behandlet dybdelæring som viktig for elevers læring. Lekser har ofte bestått av hjemmeoppgaver av typen arbeid som; Gjør ferdig oppgaven fra timen, gjør oppgave 3-8 på side 36 og les høyt for en voksen i 15 minutter. I drøftingsdelen vil jeg belyse mine tanker rundt dybdelæring og lekser i mitt studie.

Metaanalyse

John Hattie rangerer ulike effektstørrelser i sin metastudie som handler om faktorer som påvirker skoleelevers prestasjoner (Hattie, 2013). Det han også har gjort er å rangert effekten av lekser. I Hatties metaanalyse blir hjemmelekser rangert til $d = 0,29$ (Hattie 2013, s. 451). I Hatties studie vil det bety at hjemmelekser vurderes til å ha lavt utbytte. Samtidig betyr det ikke at alle elever vil ha lavt utbytte av lekser, det kan være individuelle forskjeller hvor stort utbytte den enkelte elev får av hjemmelekser. Hattie rangerer effektstørrelsene slik at positiv effekt $> d = 0,40$, det vil si at effekter over 0,40 vil være positive for elevenes læringsutbytte. I den norske oversettelsen brukes ordene *effekt* og *effektstørrelse*. Ordet effekt kan tolkes på ulik måte, og dette kan være en mindre god oversettelse satt i virkningen den skal brukes i. Hattie forklarer samtidig med at det er en rekke parameter som spiller inn om lekser skal gi ønsket effekt (Hattie 2013, s. 344). Lekser kan ha større positiv effekt om de flere kriteriene er oppfylt. Eksempelvis hvilke fag det blir gitt lekser i, om fagstoffet er gjennomgått på forhånd og om leksene blir gitt i form av repeterende fagstoff (Hattie, 2013). Effektstørrelsen av lekser ser ut til å være markant bedre jo høyere årstrinn elevene befinner seg på. Slik at de eldste elevene i grunnskolen vil kunne ha størst læringseffekt med lekser. Faginnholdet påvirker effektstørrelsen, det samme gjør også metodikken. Et annet parameter som kan spille inn er elevenes motivasjon. Elevundersøkelsen viser en trend i Trondheim at motivasjonen er lav blant byens skoleelever (Utdanningsdirektoratet, 2022). Uten at den synkende trenden årsaksforklares kan nesten to år med pandemi, som følge av covid-19, ha spilt en større rolle for skoleelevers motivasjon enn hva som er undersøkt.

Hattie rangerer profesjonell utvikling med en effekt på $d = 0,62$ (Hattie, 2013, s.449). Mest trolig vil både skoleledere og lærere endre atferd ved profesjonell utvikling. Ved endring av læreratferd vil det også kunne påvirke elevenes læringseffekt, også læringseffekten av lekser. Om jeg tolker dette tallmaterialet vil lekser kunne oppnå større effekt om de settes i sammenheng med profesjonell utvikling. Profesjonell utvikling i forhold til min problemstilling kan eksempelvis være hvordan den enkelte skolelederen evaluerer, tolker og analyserer lekser ved egen skole for å kunne arbeide videre med forbedringer for å gi elevene et større læringsutbytte. Slik sett kan tallmateriale som isolert sett er knyttet til ett, eller få, parametere miste noe av sin gyldighet i en større sammenheng. Det jeg mener her er at skoler er eksempelvis ulike i form av geografi, skolestørrelse og skoleslag. Profesjonell utvikling kan også sees på som profesjonell utvikling til den enkelte lærer og skolen som organisasjon. For den enkelte lærer kan det handle om å utvikle egen undervisning, tilegne seg større faglig bredde og atferdsendring i måten læreren møter de ulike elevene. Profesjonell utvikling for skolens som organisasjon kan være å utvikle rammer og standarder for undervisning,

utviklingsarbeid basert på evidens fra forskning og analyse av egne resultater som nasjonale prøver og elevundersøkelsen.

Mellom kunst og vitenskap

Irgens (2016) trekker frem to perspektiver med ulike konsekvenser for praksis, vitenskapens øye og kunstens øye. Det vitenskapelige øye er med sitt utspring i naturvitenskap det rasjonelle og kognitive og kan, hvis det blir dominerende, føre til et strukturelt, instrumentelt perspektiv i organisasjon og ledelse (Irgens, 2016, s.288). I min kontekst tolker jeg det vitenskapelige øye som en "hard" praksis i form av formaliteter, regler, måling og kanskje først og fremst resultatstyring. Det kunstneriske er det fortolkende, nyskapende og sansebaserte og ligger nærmere humanistiske fags og kunsts fortolkende måte å forstå verden på, og fører til et konstruktivistisk, tolkende perspektiv i organisasjon og ledelse så vel som i pedagogikk og læring (Irgens, 2016, s.288). Jeg forstår det kunstneriske øye ut fra mitt ståsted som en mer åpen og reflekterende inngang til læring der resultat fokuset i langt mindre grad er fremtredende. Irgens (2016) bygger på Cassirer (1944) og hevder at det vitenskapelige øyet og det kunstneriske øye leder oss til den samme virkeligheten, men på ulik måte. Videre beskriver Cassirer (Irgens, 2016, s. 288) at samspillet mellom de to øynene vil gi et dybdesyn som muliggjør å oppleve verden mer realistisk enn hva de to perspektivene kan gjøre hver for seg. Irgens illustrerer forskjellen mellom det vitenskapelige øye og det kunstneriske øye ved hjelp av skyer (Irgens, 2016, s.293-294). Ved hjelp av vitenskap og forskning har skyene fått navn som haugskyer, fjærskyer og tåkeskyer. De ulike skyene er til hjelp for å forutsi ulike væertyper. Meteorologi som vitenskap har dermed erstattet det å skape en forståelse for været gjennom sansene- Vi ser verden gjennom det vitenskapelige øye.

På samme måte kan vi fremdeles ligge i gresset og ta inn skyenes skjønnhet uten at vi klassifiserer skyene- Vi ser verden gjennom det kunstneriske øye. I dette eksemplet vil vi kunne oppleve verden sett med to vidt forskjellige øyne, uten at vi kan konstatere at det ene bilde er mer, eller mindre, riktig enn det andre.

Irgens peker på at en av utfordringene med å utvikle et tøydd perspektiv på organisasjon og ledelse er det vitenskapelige øyets dominans, og da særlig vitenskap som tilhører naturvitenskap og matematiske fag (Irgens, 2016, s.307). Vitenskap og harde fakta tillegges ofte stor betydning, kanskje på bakgrunn av at de fremstår gjerne i form av konkrete og målbarhet.

Utvikling av et tøydd perspektiv vil kunne innebære å se enkeltelementer representert ved det enkelte øye, men fremfor alt å kunne se forholdet mellom de ulike enkeltelementene sammen. Irgens skriver at enøydhet blant ledere, og andre, kan endres gjennom øving og trening (Irgens, 2016, s.308). På en annen side kan det være påkrevd at den gitte lederen faktisk er bevisst på hvilket øye han, eller hun, ser verden gjennom.

Jeg opplever at temaet lekser kan sees gjennom både det vitenskapelige øye og det kunstneriske øye selv om de representerer to ulike perspektiver. Muligheten for læring gjennom å se verden på en fortolkende og estetisk måte vil kunne være annerledes enn å se verden i form av faste algoritmer og strukturer. På den ene siden kan skolen planlegge, organisere og evaluere lekser ut fra det vitenskapelige øye, der lekser

eksempelvis måles hvor mange regnestykker som er utført, leksejekk i form av prøve i slutten av uka og antall minutter som er lest hjemme. Slike typer lekser er gjerne gitt til skoleelever gjennom en standardisert ukeplan, eller lekseplan, og gjerne planlagt i en årsplan for det aktuelle årstrinnet.

Verdsettende ledelse

Verdsettende ledelse som begrep belyser verdier, og verdier er viktig for elever, lærere og skoleledere- kort sagt hele skolefellesskapet. *Det som skiller det verdsettende fra deler av den verdibaserte ledelsestenkingen, er at vi ikke ser på verdier og verdibasert ledelse som verktøy for å oppnå ønsket atferd eller nå ambisiøse mål* (Paulsen og Aas 2017, s.99). Verdsettende ledelse handler om noe mer enn å smile og si hei til ansatte i organisasjonen. Skrøvset beskriver *en grunnleggende forutsetning for å få til verdsettende ledelse er at leder og medarbeider vil hverandre vel* (Paulsen og Aas, 2017, s.99). Slik sett går det an å tenke seg at både leder og medarbeidere kan trekke i samme retning. Selv om utøvelse av verdsettende ledelse må være leders ansvar i utgangspunktet som leder.

Verdsettende ledelse er nært beslektet med det som Brunstad (2009) kaller for klokt lederskap (Paulsen og Aas, 2017). Her beskrives klokt lederskap som å gjøre de riktige tingene fremfor å gjøre tingene rett. Dette tolker jeg som at det er ikke nødvendigvis regler, prosedyrer og planer som er de riktige tingene. Et slikt lederskap vil også kunne være avhengig av den riktige timingen.

Skoleledere som praktiserer verdsettende ledelse i sitt kollegium vil også kunne overføre praksisen til lærere- som igjen vil kunne praktisere verdsettende ledelse til sine elever.

Skrøvset beskriver at det er viktig å hensynta emosjoner i verdibasert ledelse (Paulsen og Aas, 2017). Emosjoner påvirker mennesker på alle nivå i en organisasjon- både ansatte og ledere. *Starrin (2007) sier at stolthet og skam er de mest sentrale emosjonene her, fordi de to er de mest effektive når det gjelder å fylle og tappe energi* (Paulsen og Aas 2017, s.101). Her vil jeg eksemplifisere hvordan både skam og stolthet kan komme i graderte former. Med det mener jeg at eksempelvis kan en lærer påføres i liten grad skam over å bli irettesatt av en skoleleder under fire øyne, kontra det å bli irettesatt foran kollegaer i et fellesskap. Slik sett kan det være viktig at "emosjonskontoen" er fylt opp av gode emosjoner. I arbeidet med lekser kan eksempelvis den enkelte lærer være sentral i forhold til å overføre stolthet og skam til sine elever i form av eksempelvis mestring eller utilstrekkelighet.

Skrøvset trekker frem ulike verktøy for arbeid med verdsettende ledelse (Paulsen og Aas, 2017). Jeg vil trekke fram tre av verktøyene til Skrøvset (2015) som jeg mener har relevans til min problemstilling. Det første verktøyet er *10 sekunder ekstra*. Grepet handler om å gi den lille ekstra tiden til det enkelte mennesket. Eksempelvis kan det være å se mennesket inn i øynene og å bruke navnet til den ansatte. Dette kan ha stor betydning før møte med det enkelte mennesket.

Det andre verktøyet jeg vil trekke fram er *I-G-P*, som står for individuelt, gruppe og plenum. Denne arbeidsformen kan være velegnet til eksempelvis fellesmøter i skolen.

Slik kan alle få muligheten til å tenke gjennom et spørsmål, eller problemstilling, før den drøftes med kollegaer- og til slutt presenteres, og eventuelt drøftes, i plenum.

Det tredje verktøyet jeg vil nevne er *Ringstadbekkkrysset*, et nyttig verktøy for møter der noe skal evalueres. *Verktøyet, eller modellen, har vi hentet fra Ringstadbekk skole, og er blant annet beskrevet i Bolstad og Bonde (2001) (Paulsen og Aas 2017, s.107)*. I denne modellen er rekkefølgen av spørsmål viktig. Spørsmålene som brukes kan gjerne settes inn i en skjematisk modell.

1. Hva er bra?	2. Hvorfor er det bra?
3. Hva kan bli bedre?	4. Hvordan kan det bli bedre?

Figur 1. Ringstadbekkkrysset skjematisk fremstilt fritt etter Paulsen og Aas (2017).

I denne modellen er det ikke fokusert på hvorfor noe skal bli bedre. Slike spørsmål kan eksempelvis lede til fordeling av skyld- og igjen til skam (Paulsen og Aas 2017, s.107). I forhold til min problemstilling kan en slik type modell benyttes i utviklingstid for lærere for arbeid med lekser ved egen skole. Eksempelvis med spørsmål om temaet lekser. Kanskje er det desto viktigere at den enkelte lærer kan overføre modellen til sine elever. Slik at elever i større grad kan medvirke i egen læringsprosess i arbeidet med lekser. Modellen kan slik sett være formålstjenlig for eksempelvis å få fram elevstemmen. Jeg mener her at det kan være relevant at elevene får uttale seg om temaet lekser, ikke minst deres opplevelse av lekser og hvordan lekser påvirker deres læringsarbeid.

Skrøvset og Tiller (2015) illustrere verdsettende ledelse gjennom å bli god i lag. *Treneren er en leder som både har ansvaret for utviklingen av hver enkelt spiller og hele laget* (Skrøvset og Tiller, 2015, s.87). I skolesammenheng kan da rektor opptre som treneren og kollegiet er laget. Som rektor vil det da være du som setter føringene på hvordan kollegiet skal arbeide og hvem som arbeider sammen. I en treningshverdag vil det være naturlig å bruke navn og gi små konkrete positive tilbakemeldinger kontinuerlig, både i par og grupper. Samtidig er det naturlig å rette på feil, men da i form av å trekke ut den aktuelle spilleren på tomannshånd- ikke foran til andre spillerne. *Poenget er at ingen skal oppleve skam på trening, de skal slippe å bli flau for å bli hengt ut foran de andre* (Skrøvset og Tiller, 2015, s.88). Dette kan være overførbart til skolehverdagen, både til bruk i kollegiet og klasserommet i form av at den enkelte lærer opptre som treneren. Om eksempelvis en oppgave er misforstått av kollegiet, eller en klasse, kan treneren "spole" tilbake og starte prosessen på nytt.

Lekser i lys av det kunstneriske øye vil mest trolig fortone seg som utradisjonelle lekser sett i dagens lys. Oppgaver som eksempelvis kan være nyskapende og sansebasert vil trolig utfordre både skoleledere og lærere. I et tøyd perspektiv vil det kunne oppstå en interaksjon mellom det vitenskapelige øye og det kunstneriske øyet. Lekser ut fra temaet skyer kan da kunne være; Tegn og beskriv skyene du ser fra vinduet på rommet ditt.

Elevsentrert ledelse

Robinson (Robinson, 2014) har utviklet en modell som bygger videre på instructional leadership. Robinson kaller dette *elevsentrert ledelse*. Ut fra dette har Robinson utviklet en modell med utgangspunkt i fem ledelsesdimensjoner koblet sammen med tre lederferdigheter.

De fem ledelsesdimensjonen er: Etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling og sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (Robinson 2014, s.26).

De tre lederferdighetene er: Anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner (Robinson 2014, s. 26)

Målet er da at de fem ledelsesdimensjonene og de tre lederferdighetene skal føre til *høy kvalitet på undervisning og læring*.

Dimensjonene i Robinsons modell er utarbeidet ut fra tidligere forskning på skoleledelse i en metaanalyse (Robinson, 2014, s. 20). Robinson presenterer de fem dimensjonene i en tabell og rangerer effektstørrelsen (Robinson 2014, s.20). *Selv om det ikke finnes noen fastsatte regler for hvordan man skal tolke effektstørrelsen i forskning på utdanning, anses som oftest en effekt på 0,20 som liten, 0,40 som moderat og 0,60 og over som stor* (Hattie, 2009, i Robinson 2014, s.21). I Robinsons tabell (2014, s.20) er det dimensjonen *ledelse lærernes læring og utvikling* som har høyest score på effekt med 0.84. Deretter følger dimensjonene *etablere mål og forventninger* og *forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis*. Begge med en score på 0,42. Videre følger dimensjonene *strategisk bruk av ressurser* og *sikre et velordnet og trygt læringsmiljø* med henholdsvis 0,31 og 0,27 i score. Jeg konstaterer at de ulike dimensjonene har ulik score, og vil komme tilbake til dimensjonene i drøftingsdelen av oppgaven.

Elevsentrert ledelse handler om å vite hva man skal gjøre, og hvordan man skal gjøre det (Robinson 2014, s.26). Robinson beskriver kunnskapene og ferdighetene som trengs for å kunne engasjere seg i de fem ledelsesdimensjonene i de tre lederferdighetene. Lederferdighetene vil støtte de fem dimensjonene. Ledelsesdimensjonene og lederferdighetene vil da kunne arbeide i symbiose mot målet; *Høy kvalitet på undervisning og læring. Kort sagt må de ha tilgang på oppdatert, evidensbasert kunnskap om hvordan elever lærer, og om hvordan undervisning fremmer læring i ulike klasseromssammenhenger* (Robinson 2014, s.31). Her peker Robinson på hva skoleledere trenger for å kunne engasjere seg på en produktiv måte. Slik sett må skoleledere ha tilgang på oppdatert og evidensbasert kunnskap. Det kan etter min mening da stilles spørsmål om det er opp til skoleeier å skaffe til veie kunnskap som skoleledere kan bruke i sitt arbeid ved den enkelte skole.

De fem dimensjonene og tre ferdighetene i elevsentrert skoleledelse som er beskrevet og forklart i denne boken, gir et detaljert, forskningsbasert bilde av hvordan ledere kan gjøre en forskjell for læring og prestasjoner hos elevene på sine skoler (Robinson 2014, s.135). Dette tolker jeg som om at skolelederens ledelsespraksis er avgjørende for høy kvalitet på undervisning og læring til elevene på egen skole. Bevisstgjøring av de fem ledelsesdimensjonene og de tre lederferdighetene i eget arbeid, i egen organisasjon, vil således kunne lede mot målet om bedre læringsutbytte til alle elever.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert forskning som omhandler temaet lekser, og jeg har i mitt studie valgt å rette fokuset på prosjektet "Lekser i skolen". Dette prosjektet ønsker jeg å se i sammenheng med egen forskning. Rapporten inneholder data fra elever, foreldre og lærere. Jeg har også sett på en artikkel om dybdelæring. Jeg mener denne artikkelen sett i sammenheng med Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring gir en større bredde til temaet. Hatties metaanalyse er kort presentert, og jeg har belyst elementer som jeg mener er relevant for min problemstilling. Deretter har jeg presentert et utvalg av kjente teoretiske perspektiver om ledelse. De presenterte teoriene vil være med som teoretisk bakteppe videre inn i drøftingsdelen der jeg vil prøve å knytte sammen funn fra generert data til å svare ut min problemstilling *Hvordan erfarer skoleledere leksers betydning for elevers læring?*

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg vise frem og begrunne min metodiske tilnærming til min forskning på hvordan erfarer skoleledere lekser betydning for elevers læring? Jeg vil gjøre rede for, presentere og begrunne de valgene jeg har tatt i forhold til intervju og utvalg av informanter til egen forskningen. Videre vil jeg gjøre rede for transkribering og analyse av generert data. Jeg vil belyse troverdighet og anvendelighet av egen forskning før jeg til slutt i kapitlet reflektere over de etiske betraktningene rundt min forskning. Før prosjektstart meldte jeg prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata. Forskningsprosjektet er vurdert og godkjent.

Kvalitativ metode

Forskningsintervjuet er den mest utbredte kvalitative metoden som brukes for å få kunnskap om menneskers liv og erfaringer (Brinkmann og Tanggaard, 2018, s.16). For å få en god oversikt hvordan rektorer arbeider med lekser ved sin skole trenger jeg innsikt i deres emosjoner, handlinger, analyser og refleksjoner om temaet. Jeg vil undersøke temaet gjennom rektors øyne. Ved bruk av kvalitative metoder blir gjerne det empiriske materialet samlet inn ved hjelp av tekst eller taleopptak (Befring, 2016, s.39). I mitt studie vil jeg benytte lydopptak og egne notater, skrevet i stikkordsform under intervju, ved innsamling av empirisk materiale. Datamaterialet i form av lydopptak vil gjennom transkribering overføres til tekst før innholdet analyseres. *Det mest essensielle ved kvalitative metoder er at de kan gi vilkår for å nå inn til kjernen av informanters selvforståelse og deres opplevelse av sin livssituasjon (Befring 2016, s 112).* Ved bruk av kvalitativ metode ønsker jeg å få tak i "rektorstemmen" for å prøve å finne svar på min problemstilling.

Forskningsdesign

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. *Det fenomenologiske prinsippet innebærer å sette fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon, med deres oppfatninger av erfaringer og opplevelser (Befring 2016, s. 109).* Gjennom denne studien ønsker jeg å finne ut hvordan skoleledere erfarer lekser betydning for elevers læring. I dette studiet vil jeg prøve å nå inn i kjernen av den kunnskapen de utvalgte rektorene har til lekser betydning for elevers læring. *Fenomenologisk forskning utleder dermed et syn på kunnskap fra hva det vil si å være menneske med en bevissthet (Nyeng, 2018, s.33).* I min studie vil jeg finne ut mer av bevisstheten et utvalg av rektorer har til temaet lekser. *Van Manen (2016) uttaler at fenomenologiske studier har som målsetting å forstå identiteten eller essensen når det gjelder et fenomen eller en hendelse (Postholm og Jacobsen, 2021, s.76).* Mine funn fra intervju vil være knyttet til min problemstilling og lekser som fenomen.

Studiet tar for seg få rektorer (dermed også få skoler) og kan slik sett beskrives som et kasusstudie. Befring beskriver kasusdesign som *intensive studier av få personer, institusjoner eller hendelser (Befring 2016, s.90).* I min studie intervjuer jeg fire rektorer

fra fire ulike skoler. Isolert sett representerer de et lite utvalg, og problemstillingen tar for seg et begrenset fagområde. Samlet sett bidrar de til likevel til et sammensatt utvalg av rektorer i denne undersøkelsen. De representerer ulike skoler, som igjen representerer ulike skolekulturer.

Intervju

Det finnes flere ulike måter å generere data på. I min studie har jeg valgt å generere data gjennom intervju. Informasjonen jeg søker for å prøve å finne svar på min problemstilling ligger til den enkelte rektor. *Her vil det dermed være sentralt å få innsikt i informantens forståelse av sine handlinger, med intensjoner og begrunnelser for det de gjør eller ikke gjør i ulike situasjoner og kontekster* (Befring, 2016, s. 109-110). Ved valgt problemstilling mener jeg intervju vil være en god fremgangsmåte for innhenting og generering av data. Forskning av denne art inneholder ofte 3-5 informanter (Brinkmann & Tanggaard, 2018, s.21). Videre hevder Brinkmann & Tanggaard at det er mer fordelaktig som nybegynner å gjennomføre færre intervju, men analysere de genererte data godt.

Jeg besluttet å intervju fire rektorer. Antallet er basert på at mengden av data ikke skal bli uoverkommelig, samt at jeg er nybegynner på dette feltet. Min tidligere erfaringer med egen forskning baserer seg på enkle datainnsamlinger ved egen skole og test-innsamlinger gjennom studiet. Forskningsintervju kan gjennomføres på ulike måter i et kvalitativt studie. Fra helt ustrukturert intervju på den ene siden til stramt strukturert intervju, med mange styrende spørsmål (Brinkmann & Tanggaard 2018, s.24). Jeg tror at ved et strengt strukturert intervju kan jeg bli for opptatt av at intervjuguiden skal følges, enn den informasjonen jeg får i løpet av intervjuet.

Ustrukturert intervju for innsamling av data til min forskning vil jeg se helt bort fra. Brinkmann & Tanggaard (2018, s.24) beskriver denne formen for intervju for en vanskelig sjanger. Jeg vurderer min forkunnskap og trening for ufullstendig til å kunne gjennomføre denne formen for intervju på en tilfredsstillende måte.

Et strengt strukturert intervju kan være til hinder for å komme til kjernen av data fra respondentene (Brinkmann & Tanggaard 2018, s.25). Intervju av denne typen kan eksempelvis inneholde spørsmål som besvares ut fra en gitt tallskala. Intervjuformen kan være mer egnet til innhenting av data fra en større populasjon av respondenter når forskeren trenger raske svar og det er enkelt å kategorisere svarene (Brinkman & Tanggaard 2018, s. 25).

Valget for struktur falt på det *semistrukturerte* intervju (Befring 2016, s.26). Bakgrunnen for at jeg valgte semistrukturert intervju er fordi jeg mener det er et riktig valg i dette studiet. Ved bruk av semistrukturert intervju krever det at forskeren på forhånd ferdigstiller en intervjuguide samtidig som at guiden åpner opp for at den som innhenter informasjon ikke er fullstendig bundet til guiden. Befring redegjør her at et semistrukturert intervju handler om å stille strukturerte spørsmål, samtidig som at det legges til rette for at svarene er åpne og fri. *Vanligvis utfører man i et semistrukturert intervju selve intervjuet på grunnlag av en intervjuguide* (Brinkmann og Tanggaard, 2018, s.28). Slik sett vil intervjuguiden holde en viss struktur på intervjuet, men uten at retningen er satt på forhånd.

Som datametode har intervju bred anvendelse, men det har en særlig sentral rolle i kvalitative studier (Befring, 2016, s.74). I min forskning er målet å få svar på min problemstilling gjennom intervjuene som gjennomføres med de fire ulike rektorene. *Når vi intervjuer mennesker, gjør vi det for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted* (Brinkmann og Tanggaard 2019, s. 19).

I utgangspunktet ønsket jeg å gjennomføre et pilotintervju før jeg gjennomførte de allerede avtalte intervjuene. Bakgrunnen for at jeg ønsket å gjennomføre pilotintervju var at jeg ønsket å få testet spørsmålene (om jeg fikk generert relevant data til problemstillingen) og eventuelt justere på tidsbruk. Med tidsbruk mener jeg her tiden til gjennomføring av intervju og tiden til transkribering i etterkant av intervjuene.

På grunn av stadig skiftende retningslinjer og trafikklysmodellen for skolene under covid-19 pandemien ble dette vanskelig å gjennomføre, og det førte til at jeg ikke gjennomførte en pilotering av intervjuguiden. Trafikklysmodellen i skolen med grønt, gult og rødt som beskrev hvilket beredskapsnivå skolene befant seg på. Ved gult og rødt nivå var det begrensninger på antall nærkontakter og antall personer som kunne komme inn på skolene. Intervju nummer en fungerte slik sett som en pilot. Med tanke på tidsbruk og generert data etter første intervju vurderte jeg gjennomføringen og den foreløpige analysen dithen at jeg ikke trengte justeringer for de resterende intervjuene.

Informanter og utvalg

Tidlig i planleggingsfasen av innsamling av data bestemte jeg meg for å bruke informanter fra eget rektorkollegium i Trondheim kommune. Fordelen kan være at disse rektorene er enklere tilgjengelig når de kommer fra samme kommune, og de vil være sikrere å bruke. Jeg har allerede etablerte relasjoner til de fleste i kollegiet, de arbeider under mer eller mindre samme forutsetninger som meg og det vil være sikrere å gjennomføre fysiske intervju. Bakgrunnen er også at jeg ønsket at informantene ble intervjuet i sitt miljø, data ble slik sett generert på rektors kontor- i rektors omgivelser. Jeg ønsket å skape trygge rammer rundt intervjusituasjonen ved at intervjuene foregikk i kjente omgivelser for rektorene jeg intervjuet. Et annet aspekt med å intervju mennesker på samme nivå kan være at intervjuer oppleves som mer troverdig når vedkommende representerer det yrkesmessige samme nivået. Mikecz (2012) omtaler intervju av mennesker på yrkesmessig samme nivå som *eliteintervju*. Informantene har tilnærmet samme bakgrunn som meg selv. De har alle vært avdelingsledere i Trondheim kommune, noe som vil si at de mest trolig har arbeidet tettere på lekser enn om de ikke hadde den bakgrunnen.

Det kunne vært av interesse også at undersøkelsene ville innbefatte avdelingsledere, som per definisjon er ledere i Trondheim kommune. En annen innfallsvinkel kunne ha vært innhenting av data fra brukere. Herunder elever, foresatte og eventuelt representanter fra politisk nivå i kommunen, eksempelvis representanter fra oppvekstkomiteen.

Pandemien i seg selv førte til utfordringer vedrørende fysisk gjennomføring av intervju. Tidsplanen for intervju ble stadig flyttet, men med velvillige informanter og korte avstander ble det til slutt mulig å gjennomføre. Noe som kunne blitt mer utfordrende med et utvalg informanter fra brukere av skolen, brukere av skolen definerer jeg her som elever og foreldre.

Valget falt til slutt på å intervju fire rektorer. Samtlige informanter er rektorer i Trondheim kommune. Begge kjønn er representert. Utvalget har noe ulike bakgrunn, men samtlige rektorer har minst fem års ledererfaring og alle har vært ansatt som avdelingsledere på skoler i Trondheim før de senere har tiltrådt rektorstillinger i kommunen. For å prøve å skape nyanser representerer intervjuobjektene både barneskoler og ungdomsskoler. Med bakgrunn i min problemstilling ønsket jeg deltagere som tidligere hadde lang fartstid som avdelingsledere, da det gjerne er avdelingsledere som er "tettere på" oppfølgingen av dette temaet lekser i skolen.

Alle intervjuene ble gjennomført på kontoret til den enkelte rektor. Dette ble gjort for at den enkelte skulle befinne seg i egne omgivelser under samtalen. Intervjuene varte i underkant av en klokke. Ingen av rektorene mottok spørsmålene på forhånd, bortsett fra min henvendelse vedrørende å stille opp til intervju og delta i mitt prosjekt. Rektorene ble informert om at lekser er tema for studie.

Underveis i forskningen valgte en av rektorene å trekke seg fra prosjektet. Informanter har anledning til å trekke seg fra forskningsprosjekt underveis i prosjektet (vedlegg 3). Dette skjedde ganske tidlig i prosessen, og jeg valgte derfor å finne en ny rektor som ville stille til intervju til min forskning. Tidsmessig fikk jeg ingen utfordring med å skaffe en ny rektor som kunne stille til intervju, da jeg ikke hadde startet intervjuprosessen. Jeg var også usikker på om tre intervjuer ville være tilstrekkelig til å generere ønsket datamengde i egen forskning.

Transkribering og analyse av data

Skriftlig og muntlig språk er svært forskjellig (Brinkmann & Tanggaard, 2018, s. 34). Kroppsspråk, toneleie, følelsesuttrykk, mimikk og ironi kan være med å farge det informantene sier verbalt. Brinkmann & Tanggaard skriver at det er best om intervjuer selv transkriberer lydfile, og gjerne kort tid etter intervjuet, slik kan intervjuer i større grad sikre seg at meningsinnhold blir korrekt gjengitt i skriftlig form.

Det ble gjort lydopptak av intervjuene. For å forsikre meg om at lydbildet var godt nok til å kunne transkriberes gjennomførte jeg et prøveopptak i forkant av de enkelte intervjuene. Underveis i intervjuene tok jeg notater i stikkordsform av de uttalelsene jeg spesielt merket meg.

På ettermiddagen etter at intervjuene var gjennomført gikk jeg en lengre gåtur og spilte av intervjuet med hodetelefoner mens jeg gikk. Årsaken til at jeg valgte denne innfallsvinkelen var at jeg ønsket å se intervjuet gjennom det kunstneriske øye (Irgens, 2016), og fortolke meningsinnholdet før jeg startet med selve transkriberingen av lydfile. Jeg mener dette gav meg en større dybdeforståelse av meningsinnholdet fra intervjuene når jeg startet selve prosessen med den skriftlige transkriberingen.

Dagen etter gjennomført intervju, og etter lydfile var lyttet gjennom, startet jeg arbeidet med transkribering av lydfile. Lydfile ble spilt av med hyppig bruk av pauseknappen, transkribert data ble fortløpende skrevet inn i skjema som vist i figur II på side 18. Jeg fulgte den samme prosedyren ved transkribering, og gjennomlytting, av alle intervjuene.

Underveis i transkriberingen støttet jeg meg også på egne førte notater som ble tatt underveis i intervjuene. Notatene var i all hovedsak skrevet i stikkordsform, og beskrev noe av situasjonsbilde i forhold til stemning og kroppsspråk til deltakerne og uttalelser jeg spesielt la merke til. Optimalt sett ville jeg ha re-intervjuet deltakerne i etterkant. Ved å gjenta prosessen på nytt ville det ha vært mulig for meg som forsker å avdekket spennende funn i forhold til at data da kunne ha blitt modnet i prosessen fra deltakerne deltok i første intervju. Samtidig kunne det vært en god prosess for å bekrefte, eller avkrefte, allerede innsamlet data fra første intervju.

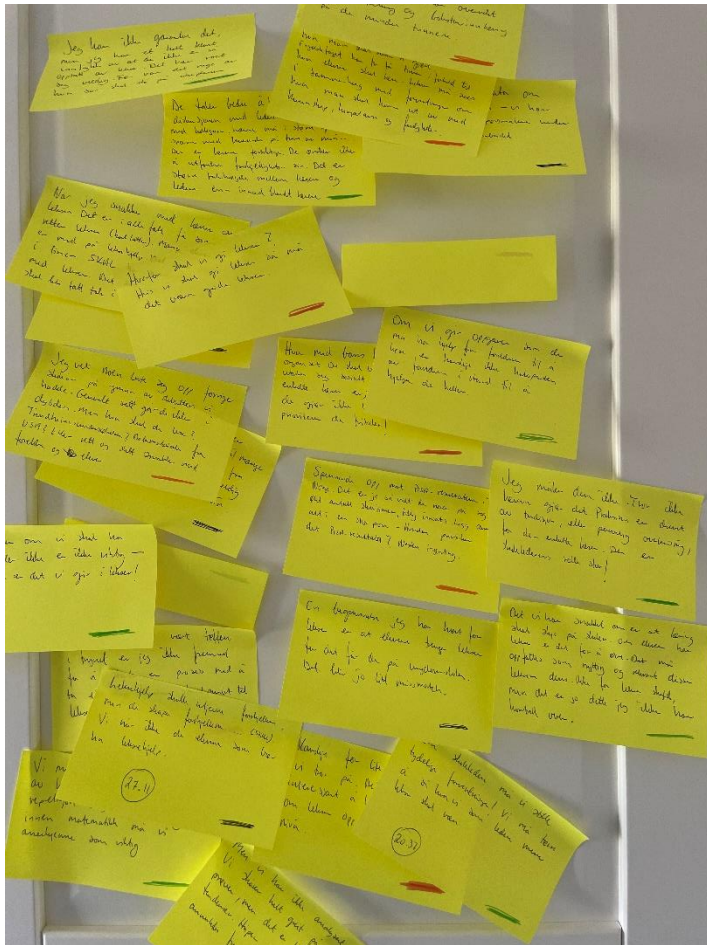
Brinkmann og Tanggaard (2019) peker på at det er utviklet forskjellige transkripsjonssystemer der det mest kjente er Gail Jefferson system. I dette systemet går man tett på det uttalte språk, samtidig som at man transkriberer toneleie, tonefall, stemmevolum og nøyaktige beskrivelser.

Som forsker vil mitt fokus være å transkribere det som faktisk blir sagt i intervjuene. Brinkmann og Tanggaard viser dette i boks 1.3 (Brinkmann og Tanggaard 2019, s. 36). Ved bruk av denne metoden settes boksene opp etter en gitt standard med initialer for hvem som snakker, skriftstørrelse, bruk av store bokstaver og bruk av parenteser.

F I hvilket fag, og i hvilket fagstoff, blir det gitt lekser i ved din skole?
IP I Det er en veldig overvekt av lesetrening..... Og bokstavgtrening. Spesielt på de minste trinnene.

Figur II. Utsnitt fra egen transkribering fritt etter Brinkmann og Tanggaard (2019).

Underveis i arbeidet med transkriberingen ble det noen overskrifter som gjorde seg mer tydelig og da spesielt utsagn som omhandlet skole-hjem samarbeidet. Jeg overførte alle sitater etter transkriberingen til post-it lapper. Det første jeg gjorde var å sortere ut alle sitater som kunne identifisere informantene eller skolene de arbeider ved. I denne prosessen ønsket jeg å få en oversikt av datamaterialet. Prosessen synes jeg var tidvis vanskelig og jeg kunne ikke se klare sammenhenger. I en periode ble post-it lappene lagt til side. Etter flere dager med refleksjon prøvde jeg å henge opp lappene på veggen. Jeg så ganske raskt at flere av sitatene omhandlet samme tema. En tematisk analyse innebærer forenkling og sammenstilling av transkribert materiale (Befring 2015, s.114). Under arbeidet med å tematisere materialet endte jeg opp med fem grupper.



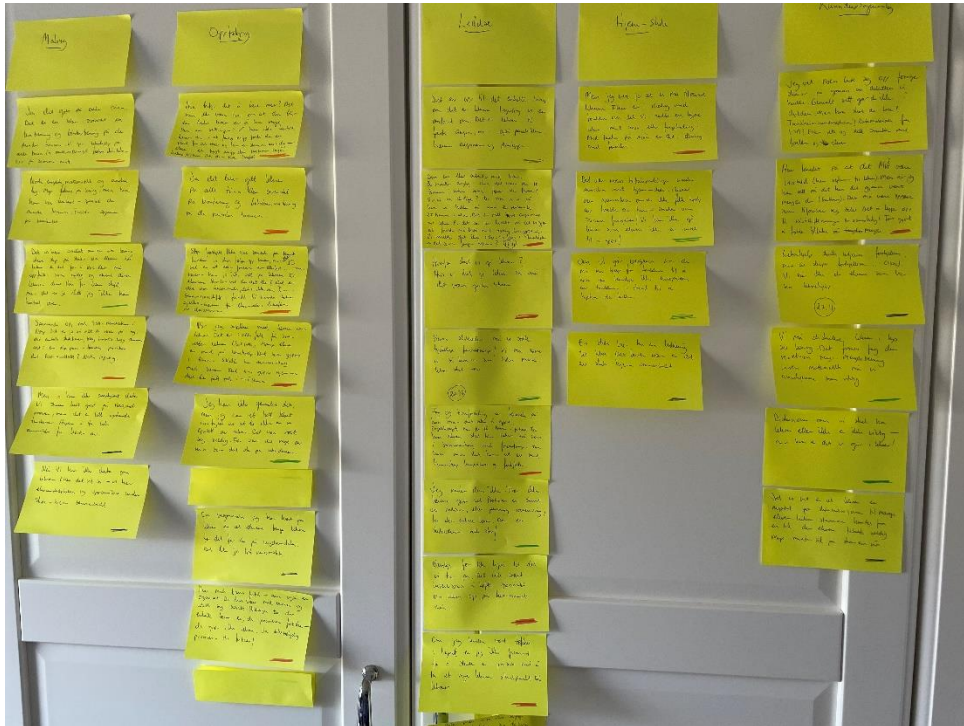
Bilde 1. Utsnitt av post-it lappene før de ble tematisert.

Da jeg begynte å sette post-it lappene med likt innhold ved siden av hverandre så jeg konturene av hvordan dette kunne bli. Sitatene ble gruppert og kodet, og jeg så etter hvert en klarere sammenheng mellom sitatene. Ved å arbeide på denne måten styrker det forutsetningene for å fange opp det sentrale tematiske innholdet (Befring, 2015, s.14). Til slutt prøvde jeg å lage ulike overskrifter som sitatene kunne katalogiseres under. Etter sortering av post-it lappene bestemte jeg meg for å navngi kategoriene sitatene var sortert i. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene prøvde jeg å lage overskrifter som gikk under min problemstilling og samtidig var dekkende for alle sitatene i grupperingen. I starten av dette arbeidet ble det noe prøving og feiling før jeg besluttet for hvilke overskrifter jeg sto igjen med

Til slutt besluttet jeg følgende overskrifter:

- Måling
- Oppfølging
- Ledelse
- Hjem-skole
- Kunnskapsgrunnlag

Sitatene ble plassert under den enkelte oversikt. Det videre arbeidet med å analysere data ble for meg mer konkret, og jeg så en klarere sammenheng mellom de ulike intervjuene. I tillegg fikk de fire informantene en egen fargekode som ble påført post-it lappene med tusj, noe som gjorde det lettere å finne frem blant de ulike informantene.



Bilde 2. Post-it lapper underveis i prosessen med tematisering.

Troverdighet

Da data i kvalitative studier vanskelig kan reproduseres, kan det reises spørsmål om reliabilitet er et egnet begrep i en slik sammenheng (Befring 2016, s.56). I dette studiet vil det i stor grad handle om å dokumentere prosessen fra start til slutt på en forskningsmessig troverdig måte. På en annen side mener jeg at mitt studie kan re-gjennomføres. Enten ved å gjenta prosessen med de samme deltakerne, eller at studiet gjennomføres ved å intervju et annet utvalg av rektorer. Data kan da genereres ved samme metode, men innholdet i generert data kan bli ulikt. Undersøkelsene kan slik sett gjenskapes til en viss grad. Ved intervju av et annet utvalg av rektorer, eller andre skoleledere, vil de ha et ulikt kunnskapsgrunnlag i forhold til temaet lekser. Generert data vil bygge på intervjuobjektene erfaringer og kunnskap.

Intervjuguiden ble ferdigstilt på forhånd, og den ble fulgt i samtlige intervju. Underveis i intervjuene var det rom for oppfølgingsspørsmål fra meg som forsker ut fra informantens svar. Informantene kunne dreie intervjuene i ulik retning ut fra konteksten oppfølgingsspørsmål og svar ble gitt. I en slik situasjon kan det være viktig for meg som forsker å gå tilbake til intervjuguiden for å dreie spørsmålene tilbake til eventuelt ønsket retning. Eksempelvis under spørsmålet *hvordan måler du, eller skolen,*

eventuelt effekten lekser har på elevers læring? En av rektorene i undersøkelsen hevdet under dette spørsmålet at skolen ikke målte effekten av lekser. Likevel ønsket jeg å finne ut hvilke type målinger skolen gjennomfører i løpet av et skoleår. Oppfølgingsspørsmålet ble da *hvilke type målinger og undersøkelser har dere gjennomført i dette skoleåret?*

Egen relasjon til informantene kan spille en rolle i slike type intervju. Selv om jeg til en viss grad har en relasjon til samtlige rektorer i Trondheim så er det på et profesjonelt og yrkesmessig nivå. Slik sett tolker jeg det til at dette ikke skal være problematisk med tanke på datainnsamling. Med samme bakgrunn kan det være at rektorene er mer åpne for meg som intervjuer i intervjusituasjonen enn hva de ville vært for en intervjuer de eventuelt ikke har et forhold til. Mikecz kaller dette for eliteintervju (Mikecz, 2012).

Reliabilitet handler om hvor robust en undersøkelse eller en konkret måling er, eller sagt med andre ord, om dataene er tillitvekkende eller til å stole på (Nyeng, 2012, s.105). Tillitsforholdet mellom meg som forsker og informantene er viktig med tanke på å kunne stole på det innsamlede datamaterialet. Slik sett vil det være nødvendig å følge egen progresjonsplan for forarbeid, gjennomføring av intervju og etterarbeid av innsamlet data. Data som kunne ha identifisert informantene, eller skolene de arbeider ved, ble utelatt fra analyse. Siden ingen av informantene ønsket sitatsjekk holdt jeg sitater der jeg var usikker på meningsinnholdet utenfor oppgaven. I denne studien kommer det tydelig fram hva som er sitater fra informantene, og hva som er mine egne ord og tolkninger. I følge Befring styrker dette troverdigheten (Befring, 2015, s.55). Ved spørsmål jeg var usikker om jeg hadde forstått informanten riktig ble spørsmålet gjentatt av meg i intervjuet.

Anvendelighet

Ved bruk av kvalitative metoder er forskeren selv "hovedinstrumentet" ved observasjoner og kvalitative intervjuer (Befring 2016 s.54). I et studie med bruk av kvalitative metoder er det viktig at jeg som forsker er bevisst min egen rolle gjennom prosessen. Som forsker kan jeg ha både bevisste og ubevisste tolkninger, noe som kan påvirke troverdigheten i studiet. I selve intervjusituasjonen prøvde jeg å ta forskerrollen, og slik sett tre ut av rektorrollen. Under intervjuene prøvde jeg å frigjøre meg fra rollen som rektorkollega. Årsaken til dette var at jeg ville prøve å unngå å bli engasjert på grunn av funn i intervjuene, og i minst mulig grad påvirke respondentene. Samtidig var det befriende at jeg og deltakerne var på samme nivå. Et intervju med mennesker i samme situasjon og nivå kan øke troverdigheten. Med det mener jeg at en samtale mellom to rektorer vil forløpe seg annerledes enn eksempelvis en samtale mellom lærer og rektor.

Det finnes flere former for validitet, men det mest grunnleggende er det vi kaller begrepsvaliditet (Nyeng 2012, s.109). Nyeng beskriver begrepsvaliditet som at i undersøkelser skal man måle det som man ønsker å måle, eller at man undersøker fenomenet man ønsker å undersøke. Selv om intervjuene kan dreie i ulik retning, er det viktig at man forholder seg til allerede definert intervjuguide. Underveis i intervjuet vil det kunne være nyttig med aktive oppfølgingsspørsmål av typen; Har jeg forstått deg riktig når? Er det slik at du mener at?

Samtlige informanter fikk tilbud om informantvalidering (gjennomlesing og sitatsjekk) av transkribert data. Ingen informanter ønsket informantvalidering. Dette kan skyldes at jeg

som forsker og rektorene som stilte opp til intervju er på samme nivå, og dermed kan vi ha en styrket troverdighet overfor hverandre som rektorkolleger.

Etiske betraktninger rundt egen forskning

Befring skriver at forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier (Befring 2016, s. 28). Kjennskap til ulike etiske teorier kan gi forskeren trygghet i forhold til egen etisk retning. I denne studien går jeg inn som forsker med personlige erfaringer med temaet lekser, både med erfaring som lærer og flere år som skoleleder. Befring beskriver at personlige erfaringer innen et tema kan være typisk for eksplorerende design (Befring 2015, s.85).

Deltakelsen fra informantene er frivillig. Før intervjuene startet innhentet jeg skriftlig samtykke fra informantene. Jeg forsikret meg også at informantene forsto hva de signerte på. Informantene ble også informert at de når som helst kunne trekke seg som informant, både skriftlig og muntlig. I mitt prosjekt kan det være et etisk dilemma at informantene blir anonymisert. Min bruk av data må være aktpågivende i forhold til både informasjon og analyse som kan identifisere informanter, eller skole. All innsamlet data skal anonymiseres. Data som kan identifisere informanter, eller skoler, vil ikke bli brukt i prosjektet.

Respondentene i undersøkelsen er anonymisert. Rektorene og skolene de er ansatte ved har fått fiktive navn i analysen og drøftingen. I denne undersøkelsen er ikke kjønn en faktor. Jeg har valgt to kvinnenavn og to mansnavn som ble tilfeldig trukket ut. Rektor 1 fikk det første navnet, og slik fortsatte prosessen til alle rektorer og skoler fikk fiktive navn.

Sitater som kan være med på å identifisere informanter, eller skoler, er bevisst utelatt.

Informantene ble informert om at det ble foretatt lydopptak og transkribering av intervjuene. Opptakene vil bli slettet senest tre måneder etter innlevert prosjekt. Jeg gav også informantene mulighet til gjennomlesing av transkriberingen og egne notater fra intervju. Informantene fikk dette tilbudet for at jeg kunne forsikre meg om at jeg refererte de riktig.

Jeg vil også informere om at jeg var ansatt som avdelingsleder og senere konstituert rektor ved en av deltakerskolene som deltok i prosjektet "leksefri skole" i prosjektperioden. Min deltagelse i prosjektet var begrenset til at jeg var skoleleder på en av skolene som ble trukket ut til å delta i prosjektet. Jeg var ikke involvert i datainnsamling og analyse av data. Underveis i prosjektet "leksefri skole" prøvde jeg å holde meg objektiv med tanke på de sterke motsetningene foreldre hadde til prosjektet. Mitt endelig standpunkt om for/mot lekser har jeg ikke tatt- men jeg ønsker å tilegne meg et bredere kunnskapsgrunnlag om hvilken effekt lekser har for elevers læring.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for metodikken i mitt forskningsprosjekt. Jeg har gjort rede for de valgene jeg har tatt i forhold til metode, utvalg av informanter, intervju, transkribering og analyse. Underveis har jeg ved eksempler konkretisert deler av prosessen med bilder og tabeller. Videre har jeg skrevet om troverdighet og anvendelighet i egen forskning. Til slutt har jeg vurdert egne etiske betraktninger rundt min forskning.

I neste kapittel vil jeg presentere generert data fra min undersøkelse og analysen av data i forskningsprosjektet.

4 Presentasjon av data og analyse av undersøkelsen

I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet ut fra de fire intervjuene jeg har gjennomført med rektorene. Datamaterialet vil presenteres ut fra mine analyser og tolkninger. I drøftingsdelen vil jeg drøfte mine sentrale funn med teorien som jeg presenterte i teorikapitlet.

Jeg velger å presentere datamaterialet med bakgrunn i mine forskningsspørsmål. En slik presentasjon mener jeg i større grad vil gi meg som forsker større mulighet til å sammenligne de ulike data fra intervjuene. I analysen ønsker jeg å fortelle rektorenes historie knyttet til deres opplevelse av leksers betydning for elevenes læring.

I denne delen har jeg for oversiktens del valgt å dele opp i underkapitler med de enkelte forskningsspørsmål som overskrift. I kapitlet med drøfting vil jeg trekke sammen spørsmålene for å prøve å skape et helhetlig bilde av funnene i mitt forskningsarbeid.

Presentasjon av informantene og skolene

Samtlige rektorer og skoler har fått fiktive navn slik at de ikke kan identifiseres, eller kobles mot de deltagende rektorene og skolene. Gjennom resten av oppgaven vil de bli presentert ved fornavn.

Brit (rektor 1) har arbeidet mindre enn fem år på Elset skole, og vært rektor i mindre enn fem år. Hun har formell lederutdanning på mastergradsnivå. Hun har lang fartstid fra skoleverket i flere ulike roller. Elset skole er en barneskole med pluss/minus 400 elever.

Arne (rektor 2) har arbeidet på Onsøyen skole i flere enn fem år. Han har vært rektor på sin enhet i mindre enn fem år. Arne har formell lederutdanning i form av rektorskolen. Han har arbeidet i ulike stillinger i skoleverket, og har lang fartstid fra skolen. Onsøyen skole er en barneskole med pluss/mindre 400 elever.

Bodil (rektor 3) har vært avdelingsleder tidligere, og har vært rektor på Høstad skole i mindre enn fem år. Hun har formell lederutdanning i form av rektorskolen, og har arbeidet innen skoleverket i flere ulike stillinger. Hun har lang fartstid i skoleverket. Høstad skole er en ungdomsskole med pluss/minus 400 elever.

Svein (rektor 4) har vært rektor på nåværende Myra skole i mindre enn fem år. Han har lang ledererfaring fra skoleverket. Svein har formell lederutdanning i form av rektorskolen, og har arbeidet i skoleverket i ulike stillinger. Myra skole er en barneskole med pluss/minus 400 elever.

Hvilket fagstoff og fag blir det gitt lekser i?

Inn under forskningsspørsmål nummer en undersøker jeg hvilke fag, og i hvilket fagstoff den enkelte skole gir lekser i. Jeg vil her søke å finne informasjon om hvordan den enkelte rektor har oversikt på egen enhet, og hvorvidt den enkelte rektor gir føringer og retningslinjer til de ansatte hvordan lekser skal (eller ikke) bli gitt. Dette forskningsspørsmålet vil også drive min forskning fremover med tanke på oppfølgingsspørsmål. I utgangspunktet er det ikke gitt at den enkelte rektor har oversikt, eller innsikt, i dette spørsmålet. Spørsmålet kan si noe om enhetens og rektorens fokus i forhold til den enkelte skole sitt arbeid med lekser, og eventuelle holdninger til lekser.

Brit forteller om hvordan skolen gir lekser. Hun forklarer hvilke fag det fokuseres på, uten at hun går nærmere inn mer spesifikt. På spørsmål om lekser blir gitt på alle trinn bekrefter hun dette.

Brit: Ja det gies på alle trinn. Det er en klar overvekt på lesetrening og bokstavn trening, på de mindre trinnene. Vi gir leksehjelp til alle trinn. På mellomtrinnet følges ikke leksene opp på samme måte.

Rektoren bekrefter eksplisitt at grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving er det første møtet elevene har med lekser. Videre bekrefter hun at alle årsklassene på skolen får lekser.

Arne forteller entusiastisk at skolen har løftet frem spørsmålet om innhold i lekser jevnt og trutt. Skolen har arbeidet mye med innholdet i ukeplaner og lekseplaner. Lekser skal være arbeid elevene er i stand til å gjennomføre alene.

Arne: Norsk, engelsk, matematikk og andre fag. Mye fokus på lesing, noen trinn kan ha lesekort- spesielt de minste trinnene. Foreldre signerer på lesekortet.

Han kommer også inn på at lekser skal være repeterende arbeid ut fra innhold i undervisning og progresjon. Arne gir også inntrykk av at det er kjernefagene norsk, engelsk og matematikk som i hovedsak det blir gitt lekser i. Lesing vektlegges også på denne skolen.

Bodil svarer direkte at hun vet lite om lekser på sin skole. Videre svarer Bodil at hun har tilgang til alle planer i form av ukeplaner og eventuelle lekseplaner, men hun fokuserer i liten grad på dette.

Bodil: Det vi har snakket om er at læring skal skje på skolen. Om elevene har lekser er det for å øve. Det må oppfattes som nyttig og relevant disse leksene deres. Ikke for leksers skyld, men det er jo dette jeg ikke har kontroll over.

Bodil er tydelig på at hun ikke har kontroll over hvilke fag, og fagstoff, det blir gitt lekser i ved skolen. Samtidig er hun klar på at selve læringen skal foregå på skolen, og om det blir gitt lekser skal det være for å øve. Dette funnet vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

Svein forteller at lekser ikke har vært eksplisitt tema på skolen de siste to årene. Han startet opp som rektor ved skolen for mindre enn to år siden, og på grunn av tiden i pandemi har skolen ikke hatt fokus på lekser. Videre forteller, og forklarer, han at lekser kommer opp i drøftinger rundt enkeltbarn som strever på skolen. Dette gjelder eksempelvis elever som strever med det faglige arbeidet på skolen.

Svein: Det er opp til det enkelte trinn om det er lekser. Ingenting vi er omforent om. Det er lekser til faste dager, men også periodelekser. Lærerne disponerer og planlegger.

Svein kommer ikke inn på hvilket fag og fagstoff det blir gitt lekser i ved skolen. Han viser lærernes autonomi med uttalelsen lærerne "disponerer og planlegger". Fokuset til denne rektoren kan se ut til at han dreier over til den enkelte elev, og elevens behov. Det kan være et ønske om at den enkelte elev skal stå i sentrum, og at skolen ikke skal ha en lik orientering mot lekser. Jeg mener funnet i seg selv er av stor interesse, og jeg vil komme tilbake til dette i drøftingen.

Oppsummering

De fire rektorene kommer med ulike utsagn når det kommer til spørsmålet om hvilket fagstoff og fag det blir gitt lekser i. Brit og Arne er mer samstemt med hvilke fag det blir gitt lekser i. Begge rektorene kommer med tydelige svar. Bodil og Svein kommer ikke direkte inn på hvilke fag leksene blir gitt. Et sikkert funn er at det blir gitt lekser ved alle de fire skolene.

Både Brit og Arne er mer konkrete på hvilket fagstoff leksene inneholder. Lesing et utvilsomt fokusområde for Brit og Arne sine skoler.

Uten at noen av rektorene konkretiserer ledelse under dette forskningsspørsmålet kan det se ut til at de alle fire legger vekt på ledelse og ikke styring. Ingen av rektorene kommer inn på hvordan arbeidet med lekser ledes fra rektors, eller andre skolelederes, side

Hvile erfaringer har skoleledere, lærere og foreldre til lekser?

I dette forskningsspørsmålet har jeg undersøkt hvilke erfaringer rektorer har med lekser, samt hvilken kunnskap de besitter om forholdet lærere og foresatte har til lekser. Lærere

og foreldre deltar ikke i studiet, så her søker jeg å finne ut deres holdninger, emosjoner og meninger gjennom fortellinger fra rektorene.

Jeg vil gjennom dette forskningsspørsmålet prøve å finne holdninger som både lærere og foreldre har til lekser.

Brit forteller at det er få foreldre som tar kontakt med henne vedrørende lekser. Hun er ikke kjent med at det er utbredt at foreldre tar kontakt med lærere om lekser. Likevel refererer hun til en episode der hun ble kontaktet av en lærer i forhold til hva skolen skal mene om lekser.

Brit: Jeg vet noen leste seg opp forrige skoleår på grunn av debatten vi hadde. Generelt sett går de ikke i dybden. Men hva skal de lese? Trondheimsundersøkelsen? Datamateriale fra USA? Eller rett og slett snakke med foreldre og elever.

Brit: Hva betyr det å lære mer? Det kan ikke være tvil om at du blir en bedre leser av å lese mye. Hva er settingen? Vi har ikke kontroll. Leser du i et farlig miljø fordi du er redd for at mor og far er slemme mot deg- eller i et trygt miljø der bestemor har lagd kakao. Vi har ikke den type kontroll.

Her opplever jeg at Brit trekker inn flere ulike sider til lekser. Hun henviser til sitt eget personale, der det er tydelig at flere lærere er opptatt av temaet. Informasjonen om temaet er ikke entydig. Og Brit bekrefter slik sett at det kan være vanskelig å verifisere gyldigheten til den enkelte forskning.

Hun sier videre at oppfølgingen av lekser er avhengig av hvilke hjemmeforhold den enkelte elev har i det daglige. Brit bekrefter at dette er et parameter skolen ikke har kontroll over.

Arne forteller at det er lite som kommer på rektorens bord når det kommer til foreldres synspunkter rundt lekser.

Arne: Men jeg vet jo at vi må tilpasse leksene. Flere er i dialog med foreldre om det. Vi hadde en type lekser med spor, eller fargekoding. Med tanke på nivå er det i dialog med foreldre.

Her bekrefter Arne at skolen er i dialog med foreldre om lekser, men i første omgang er det den enkelte kontaktlærer som har denne dialogen. Den slutningen trekker jeg med bakgrunn i at det er kontaktlærer som gjennomfører kontaktsamtaler med elever og foreldre.

Arne blir entusiastisk når han forteller videre om sine erfaringer på egen skole.

Arne: Har landet på at det MÅ være innhold (hen refererer til lekser). Men når jeg har sett på det har det gjerne vært mengde da (sukker). Det må være oppgaver som tilpasser seg selv. Det å legge opp til nivå-differensiering er vanskelig! Fort gjort å falle tilbake på mengde.

Arne viser at han har klare tanker om hvordan leksene skal være. Han trekker paralleller til at differensiering ikke skal handle om mengde, men innhold.

Videre reflekterer Arne at de har drøftet bruk av lekser i fagseksjoner, og at det er lederteamet som skal følge opp dette arbeidet. Han peker videre på at de kanskje ikke har vært omforent med hvordan de skal arbeide med lekser til tross for at personalet har brukt mye tid til å drøfte dette arbeidet.

Arne: Om en elev arbeider med lekser 30 minutter daglig- skal det være de to timene i uka som fører de frem? Er vi så dårlige? Da må vi se hva vi holder på med de resterende 25 timene i uka. Det er mitt største argument mot lekser. Er det så lav kvalitet på det vi gjør at foreldre må bistå med regning, lesing og skriving.... Vi makter det ikke selv. Og hva er kvaliteten på det som foregår hjemme?

Arne stiller spørsmål om hvorfor skolen gir lekser, og løfter opp kvaliteten på den daglige undervisningen. Han vektlegger at læring skal foregå på skolen, uten at det trekkes fram perspektivet om øving hjemme. Det stilles også spørsmål om foreldre er faglig kapabel til å drive egne barn fremover i læringsarbeidet. Deltakerens uttrykk oppleves sterkt i samtalen, og dette sitatet vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen.

Bodil forteller at hun i liten grad får tilbakemelding fra foreldre om lekser. Hun forteller jeg tror nesten ikke jeg har snakket med foreldre om lekser den tiden jeg har arbeidet her.

Bodil: Det var noen tilbakemeldinger under perioden med hjemmeskole. Elevene var sjanseløse om de ikke fikk hjelp av foreldre. Da kan vi snakke om sosiale forskjeller! Vi kan ikke gi lekser som elevene ikke er rustet til å gjøre!

Bodil refererer til perioden under nedstenging i pandemien. Som de andre informantene også trekker frem at skolen ikke kan gi lekser som flere av elevene er dømt til å mislykkes med.

Hun forteller at det er i liten grad drøftet lekser i personalet, men at bevisstheten rundt lekser har økt til lærerne i arbeidet med ny læreplan. Bodil trekker fram læreplanforståelse og tolkning av den nye læreplanen LK-20, uten at hun forteller nærmere om dette arbeidet ved skolen.

Svein forteller at han i liten grad får tilbakemelding fra foreldre vedrørende lekser. Han forteller videre at historiene fra foreldre er todelt. Noen synes det er vanskelig, men andre synes det er for lett. Her forteller ikke Svein om det omhandler vanskelighetsgrad, forutsetninger eller mengde. Han gir uttrykk for at lærerstaben totalt sett har et noe konservativt syn på lekser, herunder; lekser er viktig!

Svein: Leksehjelp skulle utjevne forskjellene, men den skaper forskjellene... (stille). Vi når ikke de elevene som bør ha leksehjelp.

Svein forteller at det er få tilbakemeldinger fra foreldre om lekser. Underveis i samtalen trekker han frem utfordringer han ser i forhold til leksehjelp. Leksehjelp er lovhjemlet, og skal være et tilbud til alle elever fra 4.-7.trinn. Svein påpeker indirekte at skolen åpenbart ikke favner de elevene som burde ha benyttet tilbudet.

Oppsummering

Under spørsmålet om hvilke erfaringer har skoleledere, lærere og foreldre til lekser gir rektorene ulike beskrivelser, og de forteller forskjellige historier.

Alle rektorene er samstemte når det kommer til tilbakemeldinger fra foreldre. Jeg opplever at det er sjelden deltakerne får direkte tilbakemeldinger om lekser fra hjemmet, samtidig er deltakerne åpne om at lekser reguleres i dialog med foreldre til enkeltelever.

Samtlige rektorer er inne på differensiering i en eller annen form i forhold til lekser. Dette kan tolkes som at de har bakgrunnskunnskap om at lekser ikke nødvendigvis fører til økt læringsutbytte, og således liten effekt.

Arne løfter, etter min mening, hele strukturen om lekser og læring til et annet nivå. Han stiller et stort spørsmål om verdien av lekser. Utsagn av denne typen tror jeg ikke det ville vært mulig å generere uten at forsker og respondent er på samme yrkesmessige nivå. Her opplever jeg at jeg nådde inn til kjernen av deltakerens holdninger, erfaringer og meningsytringer.

Er fagpersoner (skoleledere og lærere) bevisst på hvordan de gir- og følger opp gitte lekser?

I forskningsspørsmål nummer tre ønsker jeg å finne ut bevisstheten til den enkelte skole i forhold til hvordan lekser blir gitt, og hvordan lekser blir fulgt opp. Om skolen er bevisst i forhold til en lekseplan, eller om det blir gitt lekser fra dag til dag. Her vil jeg også komme inn på mengden lekser som blir gitt, og en eventuell korrelasjon i forhold til elevenes alder. Under dette spørsmålet er det av interesse hvordan rektorene leder sine ansatte i arbeidet med lekser.

Brit forklarer at ved oppstart av hvert skoleår har lederteamet drøftinger med det enkelte lærerteam (lærere som arbeider med samme klassetrinn) om temaet. Hun forteller at det ikke blir gitt sterke føringer på hvordan arbeidet med lekser skal utføres. Brit: Vi skal ikke gi lekser for å gi lekser.

Brit: Ja det blir gitt lekser på alle trinn. Klar overvekt på lesetrening og bokstavinnlæring på de mindre trinnene.

Brit bekrefter at alle årstrinn ved skolen har lekser. Hun viser også kunnskap i hvilke faglige elementer leksene omfatter, uten at hun går nærmere inn på temaet.

Brit: Stor forskjell. Ikke noen samtale på huset hvordan vi skal følge opp lekser, men det jeg vet er at noen foreldre har etterlyst...-men læreren har jo ikke sett på leksene til elevene. Hvordan vet du det da? Det er ikke noe klistremerke, det er ikke noe R..... Generasjonsskifte i forhold til hvordan lekser sjekkes. Lærerne får eksempelvis bekreftelsen på classroom.

Brit konstaterer at lekser bli gitt på ulike måter ved sin skole. Lekser blir også fulgt opp ulikt. Det refereres til at de ikke har hatt noen samtale intern om hvordan arbeidet med lekser skal være. Ut fra tilbakemeldinger fra foreldre virker det også som om dette arbeidet kan være noe forvirrende. Eksempelvis at foreldre har barn på ulike årstrinn, og at lekser blir gitt og fulgt opp ulikt fra skolen sin side.

Arne tar en tenkepause når spørsmålet om hvordan lærerne følger opp lekser.

Arne: Når jeg snakker med lærere om lekser. Det er i alle fall få som retter lekser (kort latter). Mange elever er med på leksehjelp. Det som gjøres i timene SKAL ha sammenheng med lekser. Det som gjøres hjemme skal bli tatt tak i - i timene.

Arne er konkret på at lekser skal ha sammenheng med læringsarbeidet fra timene på skolen, og at lekser igjen skal ha sammenheng med læringsarbeidet i påfølgende timer. Han forteller lite om hvordan læringsarbeid i timene skal foregå etter gitte lekser.

Arne: Hvorfor skal vi gi lekser? Hvis vi skal gi lekser så må det være gode lekser.

Arne reiser selv spørsmålet om hvorfor skolen skal gi lekser. Han dreier så inn på kvaliteten på lekser. Uten å tolke utsagnet vil jeg si at det kan ligge en form for kompromiss i utsagnet han gir. Det kan tilsynelatende se ut til at Arne vil dreie debatten

til innholdet som blir gitt i leksene, samtidig som det kan virke som om at han ikke er videre tilhenger av lekser.

Bodil forklarer at hun aldri kan garantere at lærere er bevisst på hvordan lekser blir gitt og fulgt opp.

Bodil: Jeg kan ikke garantere det, men jeg har et helt klart inntrykk av at de ikke er så opptatt av lekser. Det har roet seg veldig. Før var det mye av hva skal stå på ukeplanen.

Bodil: Vi må diskutere lekser i lys av læring. Det finnes fag der repetisjon trengs. Mengdetrening innen matematikk må vi anerkjenne som viktig.

Bodil forteller at det har vært en dreining i forhold til lekser. Der lærere tidligere la vekt på innholdet på en ukeplan til at lærerne ikke er så opptatt av lekser. Informasjonen fra Bodil holder jeg åpen til drøftingsdelen.

Hun trekker også inn elevenes læring, og metode for læring. Bodil vektlegger at det er fag der repetisjon i form av øving er viktig. Samtidig sier hun ikke noe om hvor eventuell repeterende arbeid skal foregå, eller om repeterende arbeid skal være lekser.

Underveis i samtalen forteller Bodil at det finnes tre ulike former for lekser; Lekser for lekser skyld, leksers for øvings skyld og lekser for å gjøre ferdig påbegynt arbeid.

Bodil: Om vi gir oppgaver som de må ha hjelp fra foreldrene til å løse er kanskje ikke halvparten av foreldrene i stand til å hjelpe de heller.

Bodil er tydelig på at skolen ikke kan gi lekser som elevene er avhengige av foreldrehjelp for å mestre.

Bodil: Diskusjonen om vi skal ha lekser eller ikke er ikke viktig- men hva er det vi gir i lekser!

Her opplever jeg at Bodil dreier temaet inn på læringsinnhold. Deltakeren er med på å løfte samtalen ut over å være for, eller mot, lekser. Ytringen dreier over til hvilket læringsinnhold elevene skal ha.

Bodil: Som skoleledere må vi stille tydelige forventninger! Vi må tørre å si hva vi som ledere mener lekser skal være.

Bodil vektlegger her ansvaret hun har i egen rektorrolle. Hun trekker her frem ledelsesperspektivet i arbeidet med lekser. Uten at samtalen kommer inn på lekser i

samfunnsdebatten kan utsagnet vitne om at rektorstemmen må tydeligere frem i den offentlige debatten.

I samtale med Svein dreier samtalen inn på eventuelle endringer av lekser med LK-20. Rektoren løfter frem mulighetene med nytt læreplanverk for å eventuelt kunne endre arbeidet med lekser. Underveis i samtalen vender rektoren over til elevers mestring i forbindelse med lekser.

Svein: Det vi vet er at lekser er negativt for skolemotivasjonen til mange elever. Lekser stammer kanskje fra en tid der elevene tilbrakte veldig mye mindre tid på skolen enn nå.

Svein er her bevisst på at lekser er en faktor som kan påvirke motivasjonen for skolearbeid negativt for elever. Samtidig reiser han spørsmålet om lekser er fra en tid der elevene tilbrakte mye mindre tid på skolen.

Svein: En skole bør ha en holdning til lekser. Det burde være en del av skole-hjem samarbeidet.

Svein: En begrunnelse jeg har hørt for lekser er at elevene trenger lekser for det får de på ungdomsskolen. Det blir jo litt mismatch.

Svein trekker inn samarbeidet mellom skole og hjemmet som en opprettholdende faktor for lekser. Dette kan også handle om bevisstgjøring i forhold til leksearbeidet, at det kan ha en annen funksjon enn hva som har vært, eller er, intensjonen med lekser.

Han trekker fram et argument for lekser som han ikke definerer selv- men som er fortalt, eller overhørt, fra andre. Svein forteller ikke om uttalelsen kommer fra et fagmiljø, eller om uttalelsen kommer fra foreldre.

Oppsummering

Under spørsmålet *Er fagpersoner (skoleledere og lærere) bevisst på hvordan de gir- og følger opp gitte lekser* dreier samtalen med de forskjellige rektorene i noe ulik retning.

Brit og Arne er bekrefter at deres skoler gir lekser. Begge rektorene forteller også om at bevisstgjøringen i forhold til oppfølging av lekser er endret. Lærerne retter ikke nødvendigvis lekser som tidligere.

Bodil og Svein trekker fram viktigheten av å øve på fagstoff, men at øving skal være faglig stoff som elevene kan mestre.

Samtlige rektorer er opptatt av at skolene må vise sin holdning til lekser.

Hvilken effekt har lekser på elevers læring?

Gjennom det fjerde forskningsspørsmålet ønsker jeg å finne ut hvilken effekt de ulike rektorene opplever at lekser har på elevers læring. Det vil være av interesse om opplevd effekt av lekser til den enkelte rektor kontra om skolen faktisk måler lekseres effekt. Med effekt mener jeg her om elevene oppnår bedre læringsresultater med lekser. Her vil jeg også komme inn på om de forskjellige skolene bruker noen form for resultatmåling for å kunne sjekke ut lekseres effekt på elevenes læring.

Brit: Spennende opp mot PISA-resultatene i Norge. Det er jo så vidt de rører på seg. Økt antall skoletimer, tidlig innsats. Legg sammen alt i en stor pose- hvordan påvirker det PISA-resultatet? Nesten ingenting.

Brit viser her til resultater av PISA-undersøkelsene over de siste år. Hun peker på at resultatene i liten grad er i bevegelse. Det er viktig å understreke at PISA-undersøkelsen ikke måler lekseres effekt på læring, men evaluerer skolesystemet evne til å forberede elevene på fremtidig skolegang, yrkesliv og samfunnsdeltagelse.

Brit forteller at det er vanskelig å måle nasjonale prøver i de store tallene. Hun mener at det er umulig å isolere effekten av lekser.

Brit: Fag og timefordeling er førende på hva man skal rekke å gjøre. Engelskfaget har for få timer i forhold til hva elevene skal lære. Lekser må sees i sammenheng med forventninger om hva man skal komme ut av med kunnskap, kompetanse og ferdigheter.

Brit trekker frem problemstillingen med fag- og timefordeling i skolen. I flere fag er det forholdsvis få timer for å kunne nå kompetansemålene i fagplanen. Hun forteller også om utfordringen med forventninger til hva elevene skal erverve av kunnskap, kompetanse og ferdigheter.

I samtalen med Arne kommer vi ikke inn på direkte målinger av lekseres effekt på læring. Underveis i samtalen kommer han inn på andre punkter som kan være av interesse under spørsmålet om måling av lekseres effekt på læring.

Arne: Hva med barns fritid- som også er organisert. De skal være med venner og utvikle seg sosialt. Holdningen til enkelte lærere er; de prioriterer fritiden- de gjør ikke lekser. Ja selvfølgelig prioriterer de fritiden!

Arne trekker frem sammenhengen mellom sosial utvikling og fritid. Utsagnet fattet min interesse da det kan virke som om at han vekter lekser opp mot den generelle delen av LK-20 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Arne: Om jeg hadde vært tøffere i trynet er jeg ikke fremmed for å starte en prosess med å ta et mye klarere standpunkt til lekser.

Arne: Kanskje for lite lojal til det vi tror på. Det ville vært interessant å løfte spørsmålet om lekser opp på kommunalt nivå.

Arne fremstår som ærlig når han kommer med sine synspunkter. Han får ikke spørsmålene direkte fra meg, men kommer selv inn på spørsmålsstillingen underveis i samtalen.

Det kan virke som om dette er en rektor som har et oppriktig ønske om å endre skolens arbeid med lekser, og ikke minst løfte spørsmålsstillingen til skoleeier. Dette vil jeg drøfte opp mot relevant teori i neste del.

Tidlig i samtalen med Bodil kom det fram at hun var tydelig på at læring skulle foregå på skolen, men at man må anerkjenne at øving må til i enkelte emner i fag.

Bodil: Jeg måler den ikke. Tror ikke lærerne gjør det. Praksisen er drevet av tradisjon, eller personlig overbevisning, for den enkelte lærer. Der er skolelederens rolle stor!

Bodil svarer direkte at hun ikke måler noen form for lekseres effekt på elevers læring. Hun trekker fram autonomien til den enkelte lærer i forhold til arbeid med lekser. Bodil peker på skolelederens rolle i dette arbeidet. Uten at jeg tolker utsagnet kan det virke som om at hun mener at skoleledere i større grad skal involvere seg konkret i arbeidet med lekser.

Bodil: De tåler bedre å ta den faglige diskusjonen med lederen sin, dårligere med kollegaen. Lærere må i større grad sparre med hverandre på tvers av nivå. Der er lærerne forsiktige. De ønsker ikke å utfordre forskjelligheten sin. Det er større takhøyde mellom lærere og ledere enn innad blant lærere.

Bodil kommer her inn på hvordan lærerne drøfter faglige spørsmål innad på skolen. Uppfordret snakker hun om forskjellene på samme nivå i kollegiet. Selv om det ikke kommer tydelig fram hva forskjellene er, velger jeg å tolke det som om at det er forskjeller på lekser innad på skolen.

Svein snakker om hvilke type data skolen har, og om de kan måle effekten av lekser.

Svein: Nei. Vi har ikke data om lekser. Eller det vil si- vi har elevundersøkelsen og spørsmålene under skole-hjem samarbeidet.

Svein refererer til elevundersøkelsen. Dette er en undersøkelse som blir gjennomført årlig i Trondheim kommune, men den er kun obligatorisk for 7.trinn på barneskolen. Undersøkelsen tar ikke for seg lekser isolert, men undersøkelsen inneholder en bolk med spørsmål som omhandler skole-hjem samarbeidet.

Svein: Men vi har ikke analysert data. Vi skårer helt greit på nasjonale prøver, men det er litt synkende tendenser. Håper å ta tak annerledes fra høsten av.

Svein reflekterer over de ulike data skolen til rektoren har tilgang til. Totalt sett er dette sammensatte data fra ulike undersøkelser som ikke nødvendigvis har en korrelasjon til hverandre. Svein sier at de ikke har analysert data ved skolen, men at skolen skårer helt greit. Dette blir selvmotsigende. Svein peker fremover mot neste skoleår, og det kan virke som at han ønsker å ta i bruk skolens tilgang på datamateriale for å endre arbeidet med lekser.

Oppsummering

I forskningsspørsmålet Hvilken effekt har lekser på elevers læring Opplever jeg under samtalene med de fire rektorene at ingen av mine informanter svarer helt konkret. Brit kommer inn på PISA-undersøkelsen, uten at hun konkretiserer om lekser har effekt på elevers læring. Svein snakker om både elevundersøkelsen og nasjonale prøver. Jeg opplever at Arne prøver å løfte spørsmålet til kommunalt nivå, og jeg mener at funnet står i kontrast til Bodil som snakker om forskjellene innad på egen skole.

Nye kategorier i datamaterialet

I denne delen har jeg delt opp presentasjon av data i undersøkelsen etter mine fire forskningsspørsmål. Under arbeidet med presentasjon av generert datamateriale utkrystalliserte det seg fire nye trekk fra mine undersøkelser. Jeg velger derfor å dele de nye trekkene opp i kategorier. Disse kategoriene er:

- Samarbeid: Samarbeidet mellom skole og hjemmet.
- Innhold: Innholdet i lekser og lekserelatert arbeid.
- Emosjoner: Emosjoner knyttet til begrepet lekser.
- Tradisjon: Lekser er tradisjon- ikke læring.

I neste kapittel vil jeg drøfte mine nye kategorier fra generert data og analyse opp mot teori jeg presenterte i teorikapitlet. Til slutt vil jeg prøve å konkludere min problemstilling *Hvordan erfarer skoleledere lekseres betydning for elevers læring?*

5 Drøfting og diskusjon av data

I dette kapitlet vil jeg drøfte kategoriene fra mine genererte data opp mot teori og forskning som jeg presenterte i teorikapitlet. I denne delen vil jeg drøfte kategoriene, før jeg i konklusjonen vil prøve å besvare oppgavens problemstilling.

Ut fra min problemstilling *Hvordan erfarer skoleledere lekser betydning for elevers læring?* utarbeidet jeg fire forskningsspørsmål. Empirien fra forskningsspørsmålene ble gjennomgått i analysekapitlet. I denne delen vil jeg drøfte kategoriene fra oppsummeringen av analysekapitlet. Jeg velger for oppgavens struktur å drøfte de foreløpige kategoriene hver for seg, før jeg avslutningsvis drøfter og oppsummerer dette kapitlet.

Samarbeid mellom hjem og skole

Ut fra fortellingene til mine informanter kan det virke som at lekser spiller en sentral rolle i samarbeidet mellom skolen og hjemmet, og kanskje spesielt til de minste elevene. Rapporten fra prosjektet "leksefri skole" viser at det er flere foreldre som ytrer at de har mistet den faglige oversikten over sine barn når skolen ikke har lekser. Ut fra rapporten fra prosjektet og generert data fra min undersøkelse kan vi anta at foreldre også oppfatter lekser som en kommunikasjonskanal mellom skole og hjemmet. Ett av Skrøvsets verktøy for verdsettende ledelse er 10 sekunder ekstra (Skrøvset 2015). Det kan tenkes at lærere bruker dette verktøyet bevisst, eller ubevisst, i den faglige kommunikasjonen med hjemmet. Arne forteller om at hans skole er i dialog med foreldre om lekser, men det er primært den enkelte lærer som er i dialog med foreldre til sine kontaktelever. Dialog om lekser kan tyde på at skolen ikke opererer med like lekser for alle elever, og at det kan være en viss form for medvirkning. Dette kan tyde på at det er det kunstneriske øye som er i fokus, i form av at foreldre gjennom samtaler med lærer kan tilpasse lekser til egne barn. Læringsmøtet mellom skole og foreldre kan i denne sammenhengen være med på å drive den enkelte elevs læring fremover. Det kan bety at Skrøvset verktøy 10 sekunder ekstra (2015) også kan brukes, men da i form av skriftlig tilbakemelding- der lærerens tilbakemelding til eleven (og foresatte) foregår gjennom lekserelatert arbeid.

Brit trekker fram miljøet elevene arbeider med lekser i, og hun nevner "the granny effect" som eksempel på at et trygt miljø kan være et parameter på lekser effekt for elevers læring. Hattie (2013) refererer også det er flere ulike parametere som kan innvirke på effekten lekser kan ha for den enkelte elev. Brit trekker fram et eksempel som kan stor innvirkning på elevers læringseffekt av lekser. Ytterpunktet fra elever som lever i et utrygt miljø til elever som lever i et trygt og velfungerende miljø kan slik sett ha stor innvirkning på læring til den enkelte elev. Hun stiller spørsmålet om hva settingen er- og bruker ordet kontroll. Ordet kontroll er ikke et uttrykk som er ønskelig i sammenheng med norsk skoleledelse, men det kan settes i sammenheng med Irgens vitenskapelige øyne (2015), der måling og resultatkontroll er fremtredende. Det kan likevel settes spørsmålsteget om lekser som kommunikasjonskanal mellom skolen og

hjemmet i de tilfeller der elever lever under utfordrende oppvekstvilkår. Det er på langt nær sikkert at de hjemmene ønsker å kommunisere med skolen i det hele tatt. Og på hvilken måte kan skolen favne de elevene?

Alle mine informanter refererer til at lekser skal sees i sammenheng med undervisningen på skolen. Robinsons tredje dimensjon er å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis (Robinson, 2014). Slik sett kan kvaliteten på undervisningen også kunne påvirker lekser, og i denne sammenhengen kommunikasjonen mellom skole og hjemmet. Når det er sammenheng i undervisningen vil det legge til rette for at elevene lærer mer. Lærere vil også kunne utvikle sterkere læringsfelleskap om de opprettholder en lik tilnærming til undervisningen, og således en lik tilnærming til lekser.

Oppsummering

Et generelt trekk er at ved alle skolene virker lekser til å være en kommunikasjonskanal mellom skole og hjemmet. Foreldre fra forsøket "leksefri skole" rapporterer at de mistet den faglige oversikten over egne barn i prosjektperioden. Flere av informantene kommer inn på det enkelte barns hjemmeforhold i forhold til at lekser brukes som kommunikasjonskanal mellom skole og hjemmet. Lekser som kommunikasjonskanal kan da ha ulik verdi ut fra elevenes hjemmeforhold. Ut fra generert data kan det tyde på at foreldre oppfatter lekser som en del av samarbeidet mellom skole og hjemmet.

Innholdet i lekserelatert arbeid for elevene

Brit og Arne viser god innsikt i både fag og fagstoff det blir gitt lekser i ved deres skole. Brit er tydelig på at blant de minste trinnene er det lesetrening og bokstavn trening som er i fokus. Dette tolker jeg som om at skolen fokuserer på grunnleggende ferdigheter i begynneropplæringen. Ut fra Robinsons modell (Robinson, 2014, s. 20) kan det settes i sammenheng med dimensjonene *etablere mål og forventninger* og *forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis*. Brit gir under samtalen inntrykk av at hun har god oversikt, spesielt blant de minste årsklassene, over hvilket fagstoff og fag skolen gir lekser i. Det er derfor nærliggende å anta at lederen i samhandling med sitt personale i arbeidet med utvikling har etablert mål for undervisningen, noe som igjen gir utslag i hvilket fagstoff som gis til elevene i form av lekser. Hun trekker også fram at det blir gitt leksehjelp på alle trinn, selv om leksehjelp kun lovpålagt i Trondheim kommune fra 4.trinn (Trondheim kommune). Brit er språklig tydelig på at *vi* gir leksehjelp på alle trinn. Dette kan tyde på skolen har gjennomført drøftinger om hvordan skolen som enhet skal arbeide med lekser og faginnholdet i lekser. I følge Robinson (2014) kan dette være dimensjonen *forsikre seg om at kvaliteten på undervisningen som gis*. I følge modellen til Robinson er dette en dimensjon med en effekt på 0,42, som tilsvarer moderat effekt. Innholdet i lekser må være avhengig av innholdet i undervisningen, og slik sett påvirker undervisningen lekser. I motsetning til Hatties metaundersøkelse (2013) der han forklarer at effektstørrelsen av lekser er avhengig av at flere parametere oppfylles, den kan variere fra både elev til elev og fra skole til skole. Metaanalysen til Hattie (2013) viser at lekser gir generelt sett lavt læringsutbytte til elever, men påpeker samtidig at læringsutbyttet kan forbedres om flere parametere oppfylles.

Bodil bruker språkbilder av en annen karakter under dette spørsmålet. Innledningsvis åpner hun med at *vi har snakket om at læring skal skje på skolen*. Datamaterialet kan tyde på at *vi* er det samme som at skolen er omforent med dette utsagnet, eller at spørsmålsstillingen er drøftet ved enheten. Bodil legger også vekt på at om elevene har lekser så er det for å øve. Tradisjonelt sett har det vært lekser i et større omfang (antall minutter i uken) ved ungdomsskoler i Norge. Hun er tydelig på at læring skal foregå på skolen og at lekser skal være et verktøy til øving. Bodil trekker også fram at lekser skal være nyttig og relevant, og at lekser ikke skal gis for lekser skyld. Et spørsmål som kan være av interesse sett i lys av uttalelsen kan være; Gir ungdomsskoler lekser av en annen art enn barneskoler? Jeg kan ikke bekrefte, eller avkrefte, om dette er representativt totalt sett for ungdomsskoler i Trondheim ut fra mine undersøkelser. Generert data kan ikke peke på at dette ikke nødvendigvis er et entydig funn, de andre informantene trekker også fram at øving er viktig. Skrøvset og Tiller illustrerer verdsettende ledelse gjennom *å bli god i lag* (Skrøvset og Tiller, 2015). Skrøvset og Tiller (2015) skriver at innenfor idretten har betydningen av verdsettende ledelse fått oppmerksomhet i mange tiår. Ut fra datamaterialet er det mulig å se verdsettende ledelse i sammenheng med lekser. I praksis kan dette bety at læreren må forberede hjemmelekser i en slik form at den enkelte elev har forutsetninger for å kunne lykkes. Den enkelte lærer må følge opp sine elever skriftlig, eller muntlig, for å kunne utøve verdsettende ledelse- da verdsettende ledelse forutsetter tilbakemelding på utførte handlinger. Verdsettende ledelse må også være nyttig og relevant. I motsatt fall vil meningsinnholdet fremstå som tomt og uten substans, og vil kunne miste sin verdi.

I skolen er det lærerne som primært skal lede de unges faglige og sosiale læring. *Skolelederen er den som skal lede de primære læringslederne* (Skrøvset og Tiller, 2015, s.24). Skrøvset og Tiller skriver at det er skolelederen som skal lede lærerne arbeid, mens lærerne leder elevens faglige arbeid og utvikling.

Brit forteller: *Lekser må sees i sammenheng med forventninger om hva man skal komme ut av med kunnskap, kompetanse og ferdigheter*. Ved dette utsagnet opplever jeg at Brit ønsker å løfte bildet av lekser som ofte kan fremstilles noe instrumentelt og rigid, sett gjennom det vitenskapelige øye (Irgens, 2015), til et mer nyansert og helhetlig tøyd blick (Irgens, 2015) på læring gjennom sansene i større grad enn rent instrumentell pugging av lærestoff. Det kan også her tenkes at Brit her ser dybdelæringens (Dahl og Østern, 2018) betydning for læring også gjennom lekser i form av læring gjennom kreative og praktisk og varierte metoder.

Oppsummering

Et foreløpig trekk, som kan gjelde for mine informanter, er at ved alle skolene de leder blir det gitt lekser. Arbeidet med lekser gjøres ikke likt på skolene, men det finnes spor på likheter i rektorenes fortellinger. De fire rektorene formidler at de både tilrettelegger for- og leder samarbeid blant lærerne på sine skoler både i mindre enheter, som innad på et klassetrinn, og i skolen som organisasjon gjennom utviklingsarbeid i fellesskap.

Emosjoner knyttet til begrepet lekser

Brit bekrefter at Elset skole gir lekser på alle trinn, samtidig som at innholdet og mengden kan variere. Skolen har ingen sterke føringer på hvordan arbeidet med lekser skal organiseres og utføres. Foreldre på skolen etterlyser oppfølging av lekser i form av at utførte hjemmelekser er markert med eksempelvis klistremerke for utført arbeid og stor R for at leksene er riktig utført. Dette kan være oppfølging av lekser som foreldre opplevde fra sin egen skolegang, og de kan oppleve både tradisjon og sterke emosjoner knyttet til dette punktet. Ut fra informantenes fortellinger kan det tyde på at foreldre etterlyser i større grad tilbakemeldinger på utførte lekser. Ikke nødvendigvis i form av målrettet videre arbeid for større læringseffekt, men i form av bekreftelser fra læreren som har sett utført arbeid, eventuelt har markert hva som er riktig utført og hva som skal korrigeres og rettes på. Det kan tenkes at foreldre som ønsker lekser opplever at deres barn presterer gjennom hjemmelekser, mens foreldre som ikke ønsker lekser opplever at egne barn ikke opplever mestring gjennom hjemmelekser.

Alle mine informanter er innforstått med at det er knyttet emosjoner til lekser. Perspektivet med dialog i situasjoner der elever, av ulike årsaker, strever med lekser blir trukket fram av informantene. I denne sammenhengen kan det se ut til at rektorene i disse situasjonene tenker annerledes og mer nyskapende, de imøtegår foreldre og elever med dialog for å kunne skape felles forståelse og løsninger på utfordringen knyttet til lekser. Ut fra hva Irgens (2016) skriver om det kunstneriske øye kan det se ut til at rektorene i denne sammenhengen ser lekser gjennom det kunstneriske øye, de opptrer løsningsorienterte og ønsker å finne gode løsninger for elevene. Dersom møtene mellom skole og hjemmet sees slik kan det føre til at eleven finner arbeidsglede og motivasjon gjennom eget arbeid med lekser.

I rapporten fra prosjektet «lekser i skolen» peker elever på at ved leksefri skole gikk konfliktnivået hjemme ned (ILPs rapportserie nr 3 2021, s.20). Enkelte elever opplevde at de gikk fra konfliktfylte ettermiddager med lekser til roligere ettermiddager, med familietid, i en skolehverdag uten hjemmelekser. Dette trekket kan være med å bekrefte at det er ulike emosjoner knyttet til lekser.

Det kan likevel tenkes at det er langt ifra alle foreldre og elever som kontakter skolen når arbeidsgleden og motivasjonen for arbeid med lekser er lav, og om alle elevene kontaktet skolen vedrørende sine utfordringer og emosjoner knyttet til lekser- hva da? En skoleleder vil tvilsomt kunne inneha stor nok kapasitet til å imøtekomme alle foreldre og elever gjennom dialog om lekser. Sett i perspektiv av verdsettende ledelse vil da den enkelte rektor være avhengig av å inneha god kompetanse i Robinsons fjerde dimensjon *lede lærernes læring og utvikling* (Robinson, 2014, s.20). Da kan det være mulig for skolelederen å lede lærerne i arbeidet med verdsettende ledelse som igjen kan gi positive utslag for elevenes arbeid med lekser.

Verdsettende ledelse handler om å kunne gi verdi, men ikke gjennom å evaluere eller kontrollere. Slik sett kan verdsettende ledelse kreve utvikling av kompetanse i på bakgrunn av begge perspektivene Irgens (2016) trekker fram. Med bakgrunn i begge perspektivene, det vitenskapelige øye og det kunstneriske øye, kan verdsettende ledelse sammenlignes med det Irgens (2016) beskriver som det toøyde blikk.

Oppsummering

Et sikkert sentralt trekk, som gjelder alle mine fire informanter, er at de opplever emosjoner knyttet til begrepet lekser. De involverer seg, og leder gjennom dialog i møter med foreldre og elever der det oppstår et behov for avklaringer rundt arbeidet med lekser. Det kan tyde på at de opptrer involverende i deler av sin utførelse av ledelse. Jeg kan ikke trekke en allmenngyldig slutning ut fra mine fire informanter, men jeg vil anta at mange andre rektorer også vil gripe an slike situasjoner tilnærmet likt.

Lekser er tradisjon- ikke læring

Uten å trekke en endelig slutning peker datamaterialet i retning av lekser er tuftet på tradisjon, og ikke læring. Datamaterialet peker ikke på at elever ikke lærer av lekser, men på en annen side peker det ikke i retning av at elever lærer gjennom lekser. Svein trekker fram at lærerkollegiet ved Myra skole har et noe konservativt syn på lekser- i den form at kollegiet mener at lekser er viktige! Dette er noe sammenfallende med prosjektrapporten (ILPs rapportserie nr 3 2021) fra forsøket med leksefri skole i Trondheim der 89% av lærerne som deltok i undersøkelsen er enige i påstanden *tradisjon tilsier at lærere bør gi lekser*. I mine forskningsspørsmål knyttet til måling av leksers effekt på elevers læring kommer informantene inn på standardiserte målinger i form av nasjonale prøver, elevundersøkelsen og PISA-resultater. Ingen av disse standardiserte målingene måler effekten lekser har for elevers læring.

Tradisjons og læringsbegrepet sett gjennom det vitenskapelige øye (Irgens, 2015) vil kunne fortone seg annerledes enn sett gjennom det kunstneriske øye. Øynene representerer to ulike perspektiver, og ved et toøyd blikk kan lederen være i stand til å se gjennom begge øyne uten at det ene øye blir for dominerende. Gjennom det vitenskapelige øye vil tradisjons og læringsbegrepet i stor grad være preget av måling, struktur, faste standarder og resultatstyring. Dette illustrerer en tradisjonell ovenfra- og ned styring, gjerne med ytre belønning som motivasjonsfaktor, eksempelvis ved retting av lekser. Med stadig flere nasjonale, og internasjonale, målinger av elevresultater der prestasjonene blir sammenlignet både nasjonalt og internasjonalt kan det føre til et ytre press om at elevene må lære mer. I den sammenhengen kan det være slik at skoleledere og lærere i større grad legger vekt på elevresultater og eksempelvis gir mer lekser- elevene skal utføre mer arbeid slik at de oppnår bedre læringsresultater. Det vitenskapelige øye representerer setter individet i fokus. Målet blir å være oppfattet som en flink elev, eller å unngå å bli oppfattet som en dum elev. Hvis det er en læringsorientert målstruktur som preger skolen, vil det si at vekten er på utvikling av forståelse og kunnskap og på hvordan elevene klarer å utvikle seg (Irgens, 2016, s. 322). Gjennom det kunstneriske øye vil det være rom for fortolkninger, variasjon, mangfold og kreativitet- som igjen vil gi en dypere forståelse på måten å se verden på. Dette kan være sammenfallende med det Dahl og Østern skriver om dybdelæring (Dahl og Østern, 2019). Tradisjonelt sett kan jeg ikke fastslå at lekser har blitt sett gjennom det kunstneriske øye. På en annen side kan det virke som at lekser ikke blir gitt ut fra evidensbasert forskning. Denne type forskning har gjerne blitt sett gjennom det vitenskapelige øye i form av harde fakta. Klokt lederskap handler ifølge Irgens (Irgens, 2016) om å kunne lede med et toøyd blikk, det å kunne lede med en balanse mellom det analytiske blikk og det fortolkende blikk. Blikkene kan lede oss til samme virkelighet, men på ulik måte.

Bodil sier: *Praksisen er drevet av tradisjon, eller personlig overbevisning, for den enkelte lærer. Der er skolelederens rolle stor!* Robinsons fjerde dimensjon *lede lærernes læring og utvikling* (Robinson, 2014) er dimensjonen som hun har rangert med høyest effektstørrelse. Slik sett har ikke bare skoleledere et stort ansvar, men også meget stor påvirkningskraft i form av å lede lærernes læring for at de igjen kan lede elevenes læring der målet udiskutabelt bør være å bidra til best mulig læring for alle elever. Får å kunne nå dette målet kan skoleledelse etter min mening ikke ta et enøyd blick. Likevel kan det tyde på at vi har hatt, historisk sett, et vitenskapelig blick på lekser.

Mine informanter er forholdsvis samstemte når det kommer til hvilken måte lærere gir tilbakemeldinger på utførte lekser ved sine skoler. Det kan se ut til at det er en dreining på hvordan tilbakemeldinger blir gitt til elevene. Det som er et sikkert trekk er at lærere i mindre grad retter lekser i tradisjonell form med rød penn og riktig/galt, enn for bare noen få tiår siden. Denne summative vurderingen ser ut til å ha opphørt ifølge de rektorene jeg intervjuet. Samtidig sier rektorene lite om hvilke tilbakemeldinger lærere gir på utførte hjemmelekser. Skrøvset og Tiller trekker inn idretten som en arena der idrettsledere var tidlig ute med praktiserende verdsettende ledelse (Skrøvset og Tiller, 2015). I teoridelen eksemplifiserte jeg den enkelte læreres sentrale rolle i form av å overføre stolthet og skam til sine elever i form av mestring eller utilstrekkelighet. Ved totalt fravær av tilbakemeldinger på utførte lekser kan leksene i liten grad gi mening. "Emosjonskontoen" kan verken fylles, eller tappes, for energi. På en annen side rapporterer informantene at lekser sjekkes eksempelvis i form av ukesluttprøver. Uten at jeg er kjent med innholdet i disse prøvene, og på hvilken måte de eventuelt rettes, kan det tyde på at prøvene på en eller annen måte skal måles. Måling i dette tilfellet kan gjenkjennes ved det vitenskapelige øye.

Oppsummering

Datamaterialet kan tyde på at lekser er basert på tradisjon, ikke læring. Jeg kan ikke trekke slutningen at elever ikke lærer av å utføre lekser, men på den andre siden tyder mine data heller ikke på at elever lærer gjennom lekser. Gjennom mine undersøkelser kan det tyde på at lekser blir gitt ut fra skolen har en tradisjon for å gi lekser, en av mine informanter trekker fram at skolens lærerstab har en konservativt syn på lekser.

6 Avslutning

I min studie har jeg forsket på hvordan rektorer erfarer lekser betydning for elevers læring. I dette kapitlet vil jeg gi en kort oppsummering av mine funn og forståelser i studien. Jeg vil også si noe om hva som kunne ha vært av interesse å forsket videre på innen dette fagfeltet. Avslutningsvis vil jeg prøve å komme med en konklusjon på min problemstilling; *Hvordan erfarer skoleledere lekser betydning for elevers læring?*

Funn og forståelser

Interessen min for å forske på lekser betydning for elevers læring ligger til en stadig forventning av hva samfunnet forventer av barn og unge, og hvordan vi som skoleledere kan på best mulig måte legge til rette for barn og unges læring.

Studien tar utgangspunkt i en kvalitativ undersøkelse der jeg har intervjuet fire rektorer ved skoler i Trondheim kommune. I empirikapitlet har jeg presentert rektorenes opplevelser. Videre har jeg prøvd å analysere mine funn og drøftet disse opp mot presentert teori og forskning.

Et hovedfunn i studien er at lekser er tradisjon- ikke læring. Funnet kan virke noe bastant, men jeg har utdypet at uttrykket ikke representerer at elever ikke lærer av lekser. Datamaterialet peker også i retning av at dette ikke utgjør noe problem for skolen isolert sett, men at lekser også kan ha negativ effekt på elever som ikke opplever mestring gjennom leksearbeid. Skoleledere og skoleeiere har et stort ansvar om arbeidet med lekser skal vendes mot evidensbasert kunnskap om temaet. Slik lekser er beskrevet i opplæringsloven i dag er det opp til den enkelte kommune og skoleleder å ta dette arbeidet videre. Slik kan skoleledere arbeide utviklingsorientert med å sette kunnskap foran tradisjon. Innholdet i lekser peker i retning av at flere skoleledere vektlegger øving innenfor begrepet lekser, og da spesielt lesetrening. Et annet funn i studien er at lekser i større, og mindre, grad blir brukt som kommunikasjonskanal mellom skole og hjemmet. Da gjerne i form av at foreldre får tilbakemelding gjennom vurdert elevarbeid. Studien viser at det er knyttet mange emosjoner rundt lekser, og da kanskje spesielt blant foreldre og elever. Arbeid med verdsettende ledelse kan i denne sammenhengen være med på å bidra til at det blir flere positive emosjoner knyttet til temaet.

Veien videre

Det som har vært interessant å forske videre på med utgangspunkt i funnene fra min studie er å undersøke om det faktisk er mulig å måle effekten av lekser for elevers læring, og ut fra en evidensbasert konklusjon forsket videre på temaet lekser. Det kan være interessant å forske på *hvordan opplever elever at de lærer best? Og hvordan legger skoleledere til rette for elevers læring?*

Konklusjon

I min studie er det ingen enkel og tydelig konklusjon som kan gi et klart svar på min problemstilling, som en rektors hverdag er den kompleks.

Hvordan erfarer skoleledere lekser betydning for elevers læring?

Hvis jeg skal forsøke å trekke ut en essens av det totale bildet i min undersøkelse er det at skoleledere i liten grad erfarer at lekser har betydning for elevers læring. Elevene øver seg på ferdigheter gjennom hjemmelekser, eksempelvis lesetrening, med det er vanskelig å lære forståelse for komplekse oppgaver, kritisk refleksjon og dybdelæring gjennom arbeid med lekser.

Om mine fire informanter er representative for rektorgruppen i Trondheim, eller i Norge, kan nok diskuteres. Likevel vil jeg anta at trekk vi finner til dem i måten de leder på og arbeider med lekser på kan finnes på generelt grunnlag hos norske rektorer.

Litteraturliste

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*.

Cappelen Damm 2016.

Dahl, T. og Østern, T.P (2019). *Dybde//læring med overflate og dybde*.

Universitetsforlaget 2019, Oslo.

Brinkmann, S og Tanggaard, T. *Kvalitative metoder*.

Gyldendal Norsk Forlag AS, 2012, 4.opplag 2019.

Fredriksen, Rune, Hagen Wold, Live Marie og Martinsen, Håkon Hov (2022). *Til høsten slipper Lykke Lise (12) å gjøre lekser hjemme*. Hentet fra:

<https://www.nrk.no/osloogviken/moss-kommune-innforer-leksefri-skole-fra-august-1.15974456>

Frostad, Per, Haugan Jan Arvid, Johansen, Vegard og Mjaavatn, Per Egil (2021). *Til lags åt alle kan ingen gjera- en rapport om prosjektet lekser i skolen i Trondheim*.

IPLs rapportserie Nr. 3/2021.

Hattie, John. (2013). *Synlig læring*.

Cappelen Damm Akademisk forlag, 2013.

Hurdalsplattformen (2021): hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hurdalsplattformen/id2877252/>

Irgens, Eirik. (2016). *Skolen, Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*.

Fagbokforlaget 2016.

Lovpålagt lekser Trondheim kommune 31.mai 22: Hentet fra:

<https://www.trondheim.kommune.no/tema/skole/Oplaring/om-opplaringa/>

Mikecz, R. (2012). *Interviewing elites: Addressing methodological issues*.

Qualitative inquiry, 18(6), s. 482–493.

Nyeng, F. (2012) *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*.

Fagbokforlaget 2012, 2.opplag 2018.

Opplæringsloven: Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringsloven: Hentet fra:

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>

Opplæringslov høring august 2021: Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horing-snotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*.

Cappelen Damm 2.opplag 2021.

Robinson, Viviane. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*.

Cappelen Damm, 2014.

Skrøvset, Siw og Tiller, Tom (2015). *Verdsettende ledelse*.

Cappelen Damm, 2.utgave, 2015.

Steinsakspapir hentet fra:

<https://steinsakspapir.org/>

Utdanningsdirektoratet, elevundersøkelsen (2022): Hentet 04.06.22 fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/elevundersokelsen--laringsmiljo/>

Utdanningsnytt: Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/leksefri-lekser-opplaeringsloven/regjeringen-vil-lovfeste-lekser--det-er-en-innstramming-jeg-reagerer-sterkt-pa/295399>

Aas, Marit og Paulsen, Jan Merok (red) /2017). *Ledelse i fremtidens skole*.

Fagbokforlaget, 2017.

Vedlegg 1

Samtykkeskjema informanter

Forespørsel vedrørende deltakelse i forskningsarbeid i masteroppgave.

Jeg tar videreutdanning i skoleledelse ved NTNU. Inneværende skoleår skal jeg ferdigstille min masteroppgave. I min masteroppgave skal jeg forske på lekser.

Foreløpig problemstilling:

Hvordan erfarer skoleledere leksers betydning for elevers læring?

I forskningsoppgaven vil jeg intervju fire rektorer. Jeg vil ta opptak av intervjuet, samt notere underveis. Intervjuet vil vare i cirka en time. All datainnsamling, og behandling av data, vil behandles i henhold til personopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper. Datamaterialet vil anonymiseres, slik at verken enkeltpersoner eller skoler kan identifiseres. Lydopptak vil bli slett ved avslutning av oppgaven i juli 2022, eller i løpet av september 2022.

Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke samtykket.

Studiet er meldt til personvernombudet for forskning NSD, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste.

Veileder er Pia Skog Hagerup, NTNU.

Gisle Selnes

91588912

gisle.selnes@ou.trondheim.kommune.no

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter å ha mottatt informasjon om forskningsarbeidet til Gisle Selnes, og stiller opp til intervju. Jeg gir tillatelse til at innsamlet datamateriale kan benyttes i forskningsøyemed i ovennevnte masteroppgave.

Dato og sted: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 2

Intervjuguide

Hva er din nåværende stilling ved enheten?

Hvor lenge har du vært tilsatt i nåværende stilling?

Hvordan er skolen organisert?

Hvordan er ledelsen (rektor, avdelingsledere, teamledere) organisert ved enheten- og hvordan er denne organisert?

I hvilken grad følger rektor, eller annen skoleleder, opp lærere i forbindelse med lekser?

I hvilke fag, og i hvilket fagstoff, blir det gitt lekser i ved din skole?

Hvilke trinn (klasser) blir det gitt lekser?

Har du kjennskap til om skolens lærere er bevisste på hvorfor, og hvordan, de gir lekser på de ulike trinn?

Har du kjennskap til hvordan lekser blir fulgt opp av lærerne på de ulike trinnene?

Hvilke holdninger har lærere til lekser ved din skole?

Hvilke holdninger har foreldre til lekser ved din skole?

På hvilken måte har lekser endret seg etter ny læreplan?

Hvordan påvirker du som skoleleder elevens arbeid med lekser?

Hvilken effekt mener du som skoleleder at lekser har på elevers læring?

Hvordan måler du, eller skolen, eventuelt effekten lekser har på elevers læring?

Har du eventuelle tilføyelser?

Vedlegg 3

02.11.2021

Referansenummer

690982

Prosjekttittel

Masteroppgave skoleledelse

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Pia Skog Hagerup

Student

Gisle Selnes

Prosjektperiode

01.11.2021 - 30.09.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

02.11.2021

Type

Med vilkår

Kommentar

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår. HVA MÅ DU GJØRE VIDERE? Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din. HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE? NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet. VILKÅR Vår vurdering forutsetter: 1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet 2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under) 3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.

4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser 5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon) KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde: - Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig - Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes - At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring - At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke - At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne> Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2022. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved

at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik Lykke til med prosjekt

