



Leksehjelp – Vei eller blindvei?

En casestudie

Ped - 3900

Cecilie Bakkevold

*Mastergradsoppgave i pedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Våren 2011*

Forord:

I løpet av de siste årene har regjeringens utdanningspolitikk pekt i retning av å prioritere en utdanningsmodell som gir alle elevene like muligheter for læring. Målsetningen har blant annet vært medvirkende til at det er startet opp ulike prosjekter i den norske skolen. Det kan synes som at skolen leter etter en ”kode” som kan være med å bidra til økt læringsutbytte for alle elever. Skolehistoriker Alfred Oftedal Telhaug gir i en kronikk i Dagbladet inntrykk av at skolen ikke imøtekommer behovet til alle barna. Han argumenterer for at skolen i stor utstrekning er tilrettelagt for “overklassens” barn.¹ I min avhandling ønsker jeg imidlertid å rette søkelyset mot en utvikling som sikrer kvaliteten i tilbudet som blir gitt alle elevene. Som lærer synes jeg ofte vi blir introdusert for nye prosjekter og utvidelser uten at alle endringene er grundig gjennomtenkt. Leksehjelp føyer seg inn i rekken av slike prosjekter, og kom med full fart inn i alle norske barneskoler høsten 2010. Formålet med tilbudet er å gi alle elevene samme utgangspunkt for å lykkes med skolearbeidet, uavhengig av hjemmets evne til oppfølging.

Min bakgrunn som et barn fra ”arbeiderklassen”, i den grad man fortsatt kan snakke om en arbeiderklasse, har ført til at jeg som lærer er opptatt av at alle barn skal ha lik mulighet til utdanning. Jeg er selv et eksempel på en som har brutt forestillingen om at barn som kommer fra familier hvor ingen har høyere utdanning, ikke vil ta høyere utdanning selv. Kvaliteten på mitt utdanningstilbud, med engasjerte og faglig dyktige lærere, og min sterke interesse for lesing, har vært medvirkende til at jeg endte opp med å ta høyere utdanning. Det er viktig at skoleverket klarer å drive en tilpasset og variert undervisning som stimulerer alle barn, ikke bare de som kommer fra høyere sosiale lag. Både som elev og lærer har jeg gjennom livet gjort meg noen viktige erfaringer om hvordan skolens leksepraksis fungerer. Leksene kan være med å legge et ansvar på foreldrene som hjemmet ikke er rede til å ta. Skolen må derfor styre unna en utvikling som favoriserer de ressurssterke familiene.

Mitt ønske med studien er å åpne opp for en debatt rundt leksehjelpstilbudet. Klarer skolen å nå målet om at leksehjelp skal bidra til differensiert hjelp for alle? Gruppen elever skolen har å forholde seg til tilhører ulike utviklingsnivåer. Majoriteten av elevene skolen møter, har nådd målsetningene som er satt for det aktuelle trinnet. Andre har nådd noe kortere eller noe lengre, mens det også vil være en gruppe som har nådd betraktelig lengre eller kortere. Alle

¹ <http://www.dagbladet.no/kultur/2007/08/13/508647.html>

Leksehjelp – Vei eller blindvei?
En casestudie

barn har krav til at lærerne skal møte dem på deres nivå og gi dem opplæring og individuell støtte.

Jeg har mange å takke for at jeg har fått denne masteravhandlingen i havn. Aller størst takk vil jeg rette til min nærmeste familie som har holdt ut med at jeg har vært mye fraværende på grunn av skrivingen. Videre vil jeg trekke fram veilederen min, Tor Vidar Eilertsen, som har vært en viktig støttespiller. Han har gitt meg mange nyttige innspill, både faglig og kreativt, og motivert meg for å komme gjennom denne studien. I tillegg vil jeg rette en stor takk til mine barneskolelærere, Bjørnar og Grethe: takk for at dere lærte meg å lese, skrive og regne. Til slutt vil jeg si tusen takk til alle foreldre, elever og lærere som har stilt opp og svart på mine spørsmål. Uten deres hjelp hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne studien.

Tromsø mai 2011

Cecilie Bakkevold

Innhold

Forord	3
1.0 Innledning	7
1.1 Leksehjelp som nasjonal satsing	7
1.2 Problemstillinger, forskningsspørsmål og datagrunnlag	7
1.3 Oppgavens oppbygning og avgrensning	8
2.0 Historien – Veien frem mot dagens leksehjelpsordning	8
2.1 Den pietistiske fasen 1739-1840/50-årene	9
2.2 Skoleutviklingen i Norge ut over 1800-tallet	11
2.2.1 Fra pietisme til en skole for folkeopplysning	11
2.2.2 Parallellskolesystemet – Synliggjøring av klasseforskjellene	12
2.2.3 Den offentlige folkeskolen – Utjevning og sosial integrasjon	12
2.3 Sentrale trekk i skoleutviklingen på 1900-tallet – Likhet og fellesskap	13
2.3.1 Normalplanen av 1922 – Mange målformuleringer knyttet til leksene	14
2.3.2 Normalplan av 1939 – “Learning by doing”	15
2.3.3 Sosialdemokratiets tidsalder	16
2.3.4 Innføring av 9-årig grunnskole	17
2.3.5 Mønsterplan for grunnskolen 1987 – Leksene ut av planen	19
2.3.6 En 10-årig enhetsskole	19
2.4 Kunnskapsløftet – Fra ord til handling	20
2.5 Leksehjelp – Begrunnelser og lovforankring	21
2.5.1 Styrking av generelle ferdigheter	21
2.5.2 Utjevning av sosiale forskjeller	22
2.5.3 Opplæringsloven § 1A	22
3.0 Lekser og leksehjelp – Forskning og debatt	23
3.1 Lekser i den norske forskningslitteraturen	24
3.1.1 Sjørdals studie – Leksene under lupen	24
3.1.2 Rønning – Gir leksene økt læringseffekt	25
3.2 Utenlandske studier på leksene	26
3.2.1 Hellsten – Skolen som utviklingsprosjekt	27
3.2.2 Kohn – Myten om leksene	28
3.3 Evalueringsforskning	29
3.3.1 Germundsson – Pioneren innenfor norsk leksehjelp	29
3.3.2 Leksehjelp som nasjonalt tiltak – Feilslått satsing?	30
3.3.3 Leksehjelp – Ingen tryllestav?	31
3.4 Kriterier for vellykket leksehjelp	32
3.4.1 Et bevisst forhold til lekser	32
3.4.2 Måltrettet rekruttering og avstigmatisering	32
3.4.3 Et godt hjem-skole samarbeid	33
3.4.4 God forankring i skolen	34
3.4.5 Gode leksehjelpere	34
4.0 Presentasjon av prosjektskolens leksehjelpsmodell	34
4.1 Forberedende fase	35
4.2 Modellen – avklaringer og begrensninger	36
4.2.1 Kort om tilbudene	37
4.3 Plassering i forhold til tidligere leksehjelpsprosjekt	38
5.0 Metode	39
5.1 Fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk forskningstradisjon	39
5.2 Case studie	40
5.2.1 Kvalitativt intervju	41
5.2.2 Fokusgruppe	42
5.2.3 Utforming av intervjuguide	42
5.2.4 Utvalg	43
5.2.5 Datainnsamlingen	44

5.2.6 Deltagende observasjon	45
5.3 Kvalitativ innholdsanalyse	46
5.4 Generalisering, validitet og reliabilitet	47
5.5 Etikk	48
5.4 Kritikk av metoden	48
6.0 Datapresentasjon og analyse	49
6.1 Suksesskriteriene – pedagogene og foreldrenes erfaringer	49
6.1.1 Skolens leksehjelpsordning – god forankring i skolen og hjemmet?	50
6.1.2 Et bevisst forhold til lekser	53
6.1.3 Måltrettet rekruttering og avstigmatisering	56
6.1.4 Et godt hjem – skolesamarbeid	58
6.1.5 Gode leksehjelpere	60
6.1.6 Leksehjelp – Bidrag til differensiert hjelp for alle?	62
6.2 Deltagende observasjon – To case	65
6.2.1 Tallstafett og blinkskudd	66
6.2.2 Temperaturmåling – Regning med negative tall	67
6.2.3 Oppsummering	68
7.0 Sammenfatning og drøfting	69
7.1 Leksene i skolehistorien	69
7.1.1 Leksenes mangel på pedagogisk forankring	69
7.2 Læringsteoretiske begrunnelser for leksenes eksistens	71
7.2.1 Leksene og forskningen	71
7.2.2 Begrunnelsene for leksene i evalueringsforskningen	72
7.2.3 Skolens forhold til forskning	73
7.3 Manglende retningslinjer og begrepsavklaring for leksene	74
7.3.1 Leksehjelp eller læringsstøttende aktiviteter – Begrep og virksomhet	75
7.4 Leksehjelp – Bidrag til sosial utjevning?	76
7.5 Foreldrene – Fortsatt barnas primære leksehjelpere	78
7.5.1 Foreldreengasjement – Avgjørende for elevens prestasjoner	78
7.5.2 Leksene – Viktig bindeledd mellom skolen og hjemmet	79
7.6 Pedagogene – De rette leksehjelperne?	80
7.6.1 Pedagogstyrt vs. assistentstyrt leksehjelp	81
7.7 Leksehjelp organisert som differensiert hjelp for alle?	83
7.7.1 Praktisk tilnærming til fagstoffet	83
7.7.2 Variasjon vs. differensiering	84
7.7.3 Arbeidsplanen – Lettvint praksis eller tilpasning	84
7.7.4 Observasjonsmaterialet i lys av differensieringsspørsmålet	86
7.8 Veien videre	87
7.9 Kvalitet viktigere enn kvantitet	89
7.10 Avslutning	90
Litteratur	91
Vedlegg 1	96
Vedlegg 2	98
Vedlegg 3	100
Vedlegg 4	101
Vedlegg 5	102
Vedlegg 6	104
Vedlegg 7	105

1.0 Innledning

1.1 Leksehjelp som nasjonal satsing

Viljen til å ”viske ut” sosiale ulikheter, styrke opplæringstilbudet, målsettingen om tilpasset opplæring og internasjonale undersøkelser (TIMSS, PIRLS og PISA), etc., er noen av grunnene for igangsettingen av forsøkene med leksehjelp. Regjeringens Soria Moria-erklæring var med å danne grunnlaget for lovbestemmelsen om leksehjelp der tilbudet ble sett på som et viktig virkemiddel for å styrke opplæringen på barnetrinnet.²

Fra den gryende begynnelse har skolen jevnt og trutt økt sin virksomhet, og barn og unge tilbringer derfor stadig mer tid på skolen. Politikere og utdanningsbyråkrati får stadig sterkere kontroll over barns oppvekst, og i samfunnet rundt oss ser en at kravet til institusjonalisering av barn øker. Bare i løpet av de siste 30 årene har vi hatt en voldsom økning, sosialisering av barn kan synes å ha blitt et pedagogisk ideal. Forskning viser at gjennomsnittseleven i 1950-årene gikk 8 år på skolen, mens Statistisk sentralbyrå i 1998 mente at den gjennomsnittlige 5-åringen ville være i utdanningssystemet i 17,7 år.³

1.2 Problemstillinger, forskningsspørsmål og datagrunnlag

I den pågående leksehjelpsdebatten har barnets sosiale bakgrunn blitt trukket frem som avgjørende. Foreldrenes evne til å følge opp barnets skolearbeid har stått sentralt. Leksehjelp har i den forbindelse blitt pekt på som et mulig alternativ for å forhindre at skolen reproducerer sosiale forskjeller. Lovforslaget om leksehjelp som kom i juni 2010, fokuserer på at eleven skal ha økt læringsutbytte ved å benytte seg av tilbudet. Hva skal til for å nå målsetningen? Viktige spørsmålsformuleringer i den forbindelse blir: Hva må til for at leksehjelpstilbudet skal bli vellykket? Hvilke betingelser må være tilstede for at leksehjelp skal være et effektivt tiltak for å forbedre elevens læringsutbytte og motivasjon? Er leksehjelp et godt tiltak for alle grupper av elever? Hvilke konsekvenser kan leksehjelp få for samarbeidet mellom hjem og skole, og hvordan påvirker det foreldrenes involvering i barnas skolegang? Ut fra disse undringene har jeg formulert følgende problemstilling: **“Leksehjelp – Vei eller blindvei?” En casestudie.**

Forskningsarbeidet har en kvalitativ tilnærming. Det empiriske grunnlaget er dannet ved deltagende observasjon og kvalitative intervju med lærere og foreldre. Jeg vil i den

² St. meld. nr. 16 (2006-2007)

³ Beck 2009

sammenheng presisere at studien ikke er en effektstudie av forskningsresultat, men en evalueringsforskning som tar utgangspunkt i en skolebasert casestudie. Slik jeg ser det, blir det vanskelig i en masteravhandling som denne, som bare går over et skoleår, å måle læringseffekten til elevene. Elevgruppen jeg studerer går nå i 4. klasse, og skal gjennomføre nasjonale prøver neste år. På grunn av den korte tidsrammen er det ikke mulig for meg å benytte meg av disse resultatene som mål på læringsutbytte. Jeg kan bare med den kunnskap jeg innehar som lærer, være med å tilpasse tilbudet slik at elevene på en best mulig måte er forberedt til prøvene de skal gjennomføre neste skoleår.

1.3 Oppgavens oppbygning og avgrensning

Avhandlingen er inndelt i sju kapitler, og består av de tre hoveddelene: teori, metode og empiri. For å forstå bakgrunnen for lovendringen som medførte dagens leksehjelpsordning, starter oppgaven med et tilbakeblikk i skolehistorien. Gjennom hele det første kapittelet har jeg i litteraturen søkt etter lekseomtale og uttalelser om tilpasset undervisning for den enkelte elev. Teoridelen består i tillegg av et forskningskapittel som inneholder både forskningslitteratur og evalueringsforskning knyttet til fenomenet lekser. Videre i avhandlingen blir en leksehjelpsmodell presentert og argumentasjon for hvorfor utformingen er blitt som den er. I kapittel fem beskriver jeg forskningsprosessen og hvilken metode som er brukt. For å kunne si noe om kvaliteten på innholdet i leksehjelpen vil det kvalitative forskningsintervjuet bli benyttet. Både foreldre og lærere vil i denne sammenheng bli intervjuet om deres tanker i forhold til lovforslaget og selve gjennomføringen av leksehjelpen på den aktuelle skolen. Beskrivelsene og analysen er hentet fra en grunnskole i kommunal sektor. Avslutningsvis i avhandlingen har jeg forsøkt å veksle mellom teori og empiri, slik at de får gjensidig støtte av hverandre. I kapittelet vil sentrale funn fra analysen av datamaterialet bli drøftet.

2.0 Historien - Veien frem mot dagens leksehjelpsordning.

Vi må bevege oss flere hundre år tilbake i historien for å kunne studere starten på utbyggingen av den obligatoriske skolen vi har i dag. Arbeidet med utformingen av nåtidens 10-årige grunnskole, kan sies å ha tatt form på bakgrunn av et pedagogisk prosjekt. Ønsket om en allmenn oppdragelse og utdanning har sitt utgangspunkt i en samfunnsutvikling som gradvis var medvirkende til at menneskets kompetanseheving og identitetsutvikling ikke lenger kunne

styres gjennom samfunnsdeltagelse og uformell læring og sosialisering. Det ble viktig at et utdanningssystem tok over kontrollen.

Barn i Norge har ikke alltid gått på skole. Fra veldig gammelt av lærte barn og unge det de trengte av familien sin i hjemmet. I følge pedagogikkprofessor Edvard Befring starter den norske skolehistorien året 1609, med kirkeordinansen. En av begrunnelsene for opprettelsen av den norske skolen var at barna trengte å lære kristendomskunnskap og lesing. I tillegg fikk bergverkene, som allerede var i gang på 1600-tallet, pålegg om å drive skole. Den første norske barneskolen ble opprettet ved Kongsberg Sølvverk i 1627.⁴

Historien – Veien frem mot dagens leksehjelpsordning, starter med en kort gjennomgang av skolehistorien hvor stikkordene er kristendomsskole, folkeskole og grunnskole.⁵ Deretter har jeg forsøkt i litteraturen å søke etter begrunnelser for innføringen av leksehjelp.

Avslutningsvis i kapittelet blir endringen i opplæringsloven, § 1A belyst. En sammenfatning av de historiske funnene innleder drøftingskapittelet der jeg søker etter mønstre eller sentrale utviklingstrekk i forbindelse med endringene av skolens leksepraksis.

I den skolehistoriske delen av dette kapittelet, har jeg forsøkt å fange opp det som er skrevet om lekser og differensiert opplæring gjennom tidene. I noen epoker er emnene godt belyst, mens de andre ganger er lite omtalt. Besvarelsen tar hovedsakelig utgangspunkt i skolehistorikeren Alfred Oftedal Telhaugs fremstilling. I tillegg har jeg gjort en relativt grundig analyse av de ulike læreplanene fra den gryende start og frem til i dag og lekseenes plass og definisjon i disse.

2.1 Den pietistiske fasen 1739-1840/50-årene

Allerede i 1739 ble det skrevet ned en forordning i Norge som skulle bidra til at alle barn på landet måtte gå på skolen i fem år. Den gang var det i hovedsak prestene som drev undervisningen, og et viktig formål med opplæringen var å gi kristelig og borgerlig opplysning, opplæring til praktisk livsvirksomhet og forberedelse til konfirmasjonen. Mange steder fantes det ikke skolehus, så læreren måtte flytte fra gård til gård og ha litt skole på hvert sted, omgangsskole. Den obligatoriske opplæringen med skoleplikt for allmuens barn resulterte i skole tre måneder i året, 6-8 timer hver dag. Utenatlæring stod sentralt, og mye

⁴ Befring 2007

⁵ Telhaug og Mediås 2003

tyder på at også leksene måtte læres utenat. I forordningen har ikke leksene fått stor plass, men annen litteratur fra denne tiden viser til at hjemmearbeid ble brukt som arbeidsmetode. Skjønnlitterære verker peker mot at de barna som ikke gjorde leksene sine, ble hardt straffet. Straffen varierte, det være seg skammekrok, stillesitting, igjensitting, ris, risting eller ørefiker.⁶ Skolen på midten av 1700-tallet og 100 år frem i tid åpnet ikke opp for selvbestemmelse eller medbestemmelse. Samme metodiske oppskrift ble benyttet av alle lærerne: elevene ble alltid hørt i gammel lekse, og lærerne ga nye lekser mens alle var til stede. Individuell hjelp kunne bli gitt til noen, mens andre ble overlatt til seg selv.

Eksaminasjon og hard disiplin preget skolen:

Læreren hørte elevene i gammel lekse, hovedsakelig i de vel 700 spørsmål i Pontoppidans bok (Sandhet til Gudfryktighed), og han ga dem ny lekse. Når han var misfornøyd med lydigheten og Pontoppidankunnskapene, straffet han elevene – hardt og brutalt.⁷

Den som ble hørt i utenatlekse, tok en pokersjanse om han jukset og lot sidemannen hviske til seg eller holde boka si åpen for ham. For ”denne saare Sædvwane” vanket det hugg for begge to[...]. Når skoledagen endelig var over og barna fikk lov å gå hjem, skulle de forlate bygningen i ro og orden og ikke bli stående og henge foran døra. Heller ikke måtte de la seg friste til å samles på torg, gater og kirkegård for å leke og ”stime” bort tiden, men straks begi seg hjem uten skrik og tumulter, og ta fatt på leksene. Hjemmelivet var ingen sovepute og invitasjon til ørkesløs fritid.⁸

Den nye allmueskolen skulle vise seg vanskelig å realisere. Motstanden hos folket var stor, og de så ingen nytte i skoleforordningen. Konsekvensen av motstanden ble blant annet ”Plakaten av 1741”. Den åpnet for reduksjon av kravene, og hele Nord-Norge fikk med den fritak fra å gå i gang.⁹

Grunnsynet, på denne tiden virker å være: ”skomaker bli ved din lest”. Skolen skulle bidra til at elevene fikk en utdannelse og oppdragelse i samsvar med den sosiale klassen de kom fra.

Utdanningen måtte svare til den plass og funksjon mennesket skulle ivareta i samfunnshusholdningen. Inndelingen ut fra ulike stender ble allment akseptert. Skolens oppgave var ikke å utjevne sosiale forskjeller, men å bevare samfunnets sosiale struktur.

Hundreåret mellom 1740 og 1840 blir av Hans Jørgen Dokka omtalt på denne måten:

Det foregikk en differensiering på skolevesenets område som tenderte mot en tilpasning til differensiering i samfunnets sosiale struktur. Den enkelte skoletype var beregnet på å få søkning fra en bestemt stand eller klasse, og det var dens oppgave å forberede sine elever til å gå tilbake til det samme sosiale og yrkesmessige miljø. Det var altså slik at skolesystemet ikke bare forutsatte et standsdelt samfunn; det konserverte samtidig standsdelingen ved å bidra til at den enkelte stand rekrutterte seg selv.¹⁰

⁶ Tønnessen 2004

⁷ Telhaug 2006 s. 9

⁸ Hodne 2003 s. 81

⁹ Befring 2004

¹⁰ Telhaug og Mediås 2003 s.40

2.2 Skoleutviklingen i Norge ut over 1800-tallet

Ut over 1800- tallet blir den kristne ydmykheten supplert med nasjonal selvfølelse og nasjonal stolthet. På samme tid som den nasjonale tanken fikk sitt gjennombrudd, ser vi at synet på mennesket blir mer positivt.

2.2.1 Fra pietisme til en skole for folkeopplysning

I 1827 får Norge en ny landsskolelov, “Lov om allmueskolen på landet”. Det var nå ikke lengre bare presten, men hele det offentlige systemets ansvar å kontrollere at lovendringen ble oppfylt. Ingen skulle lengre kunne fritas fra skoleplikten. Skolen skulle endre seg fra å være en institusjon med ensidig fokus på kristendomsundervisning til en skole med en noe bredere tilnærming. Om vi studerer skolehistoriske kilder fra denne tiden, oppdager vi raskt at skolevesenet sto overfor store utfordringer. Motstanden mot skolen var stor. Bøndene var ikke fornøyd med at viktig arbeidskraft ble satt på skolebenken og mennesker fra høyere sjikt, blant annet godseiere, var engstelige for sin egen posisjon når allmuens barn nå skulle lære å lese, skrive og regne. Barnas stemmer ble fortsatt ikke hørt, de skulle være arbeidsomme, lydige og tause. Det var foreldrene som tok beslutninger på barnas vegne.¹¹

I 1848 fikk skolen ytterligere en ny lov, “Lov om allmueskolevesenet i Kjøpstederne”. Lovendringen bidro ikke til et radikalt brudd med fortiden, men var med å danne grunnlaget for en enhetlig skoleutvikling i byene. Formålsparagrafen peker i retning av allmenndanning, samtidig som kildene tyder på at pietismens ånd på ingen måte var forsvunnet.¹² Elevens selvstendige beretninger hadde fortsatt ikke gjort sitt inntog over hele landet. I et sitat fra et lærermøte som ble holdt i et nordnorsk kystsamfunn i 1861, finner vi spor etter både pugging av tekster og kristendommens altomsluttende plass i skolen:

Sag No 2: Naar Børnene nøiagtigt have lært udenad de almindelige lærebøger saa som Katechisus, Pontoppidans Forklaring og Herslebs Bibelhistorie, hvilke Bøger ansees da hensigtmæssige for Udenadslæsning...?¹³

I “Den gjenstridige allmue” av Edmund Edvardsen gir et utsagn om leksene uttrykk for at læreren ønsket å skifte kurs. Læreren ville bort fra det uendelige pugget og drive en undervisning basert på samtale og diskusjon med eleven, men utfordringene var mange:

Læs lexen!” sagde jeg til hende – og nu strømmede lexen du af hendes mund med en så ustandselig fart, at jeg ikke forstod et ord, og da jeg skyndsomt kastede øiet i bogen for at følge med, kunne jeg ikke det heller, så fort gik det, og jeg, som mente, at hun ikke havde læst sin lekse. En slik flittig pug-læsning

¹¹ Befring 2004

¹² Befring 2004

¹³ Edvardsen1996 s. 101

Leksehjelp – Vei eller blindvei? En casestudie

havde jeg vanskelig hørt mage til – men da jeg skulde overhøre de andre børn, fik jeg høre magen. Hvor jeg bestæbde mig for at tale tydeligt å spørge fatteligt og således få fremlokket en selvstendig tanke ved siden af de udenadlærde bogstaver – men forgjæves. Sommetid brød jeg tvert af og talte med børnene om dagligdagse ting, om hvor mange søsken der var hjemme, om fisketoure, om kjørerne på marken, men når vi så vendte tilbage til vore lexxer, om det andet bud, om arvesynden osv., så blev det atter som før, enten gik det i stå, eller det løb surr (1856).¹⁴

Sitatet viser at til tross for at læreren gjorde et forsøk på å endre ”kurs”, var ikke elevene nødvendigvis klare for denne endringen. Pugg og gjengivelse var en del av skolekulturen, og et skifte i lærings- og lekseforståelsen ville ta tid å innarbeide.

2.2.2 Parallellskolesystemet – Synliggjøring av klasseforskjellene

På midten av 1800-tallet finner vi et parallellskolesystem med tre skoleslag: allmueskolen, borgerskolen og den lærde skolen (latinerskolen). Skolesystemet bidro til en synliggjøring av klasseforskjellene på den tiden.¹⁵ Ole Vig står nå frem som en sentral skikkelse i skoledebatten. Vig var kritisk til at tvang ble benyttet og forlangte at undervisningen skulle bidra til å øke nysgjerrigheten og fantasien hos barna. Han trakk frem innvirkning og medbestemmelse som viktige element i forbindelse med skolens samarbeid med hjemmet.

Leksene fikk sin plass i “Undervisningsplan med praktisk-metodiske vink for den lavere allmueskole på landet” (1877). Endringene som kom, innebar blant annet at noe av ansvaret for barnets opplæring skulle legges til hjemmet, og da spesielt i det tidsrommet hvor eleven ikke hadde skole. Den moderne tid med økt industrialisering stilte nye og større krav til skolefaglig innlæring:¹⁶

Derhos maa der under saadant skolehold mer end ellers være steng disciplin, godt rum, saa partier kan komme fra hverandre, godt skolemateriell med mange anskuelsesmidler og gode, lætlærige lærebøger for hvert barn, ligesom læreren maa lægge strenge krav paa foreldrehjemmet for smaabørnenes indenadslærning og for øvrig for al lekselæring og hjemmeøvelse særlig i den lange tid hvori der ikke er skole. Under dette fravær maa der her – som i alle flytbare “rodeskoler” – være flere indgaaende “overhøringsdage”, omfattende saavidt mulig alle lærefag. Til pres for daarlig hjemmeflid maa igjensidning hyppig benyttes under alt skolehold; thi som saadan virker den best i alle maader. Jevnlig samtale med forældrene om god skolesøgning og hjemmeflid maa heller ikke forsømmes.¹⁷

2.2.3 Den offentlige folkeskolen – Utjevning og sosial integrasjon

Misnøyen med parallellskolesystemet økte gjennom siste halvdel av 1800-tallet, samtidig som allmueskolen utviklet seg i positiv retning. Utilfredsheten var med på å bidra til en

¹⁴ Edvardsen 1996 s. 100-101

¹⁵ Mediås 2004

¹⁶ Telhaug og Mediås 2003

¹⁷ Undervisningsplan 1877

sammenslåing av de parallelle skoleslagene til en felles skole. Enhetsskoletanken hadde dermed fått fotfeste. Som et resultat av denne endringen ble folkeskolen i 1889 etablert.¹⁸ Til tross for at skolen fortsatt skulle ha separate lover, en for landsbygda, “Lov om Folkeskolen paa Landet”, og en for byene, “Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne”, fikk vi nå en felles skolelov. Innholdet i skolen skulle endres, vi skulle endelig bort fra det uoverkommelige pugget, og fokuset skulle dreies mot å skaffe elevene kunnskaper som satte dem i stand til å delta i samfunnet som demokratiske borgere. Forkjemperne mente at folkeskolen var et steg i riktig retning, og at den ville være et viktig bidrag i kampen for sosial utjevning.

Argumentene for den nye skolen var mange, og troen på at den ville gi nasjonen både sosial og økonomisk vekst var stor.¹⁹

Lovendringene som kom i 1889, viser tydelig at skolegangen og leksene skulle prioriteres.

Det ble nedskrevet at de som var med på å hindre elevene i å delta i undervisningen eller bidra til at elevene ikke fikk gjort leksene sine, skulle ilegges en bot:

Fabrikeer eller anden arbejdsgiver maa, inden han tager i arbeide noget Barn mellem 7 og 15 aar, undersøge, om det er elev af Folkeskolen, og i saa Fald afkræve det en bevidnelse, der utviser dets Undervisningstid.[...] Lader han et saadant Barn beskjæftige saaledes, at det hindres i at faa Undervisning i de bestemte Timer eller i at forbrede sig dertil, bliver han at ilægge en bod af indtil 100 Kroner.²⁰

2.3 Sentrale trekk i skoleutviklingen på 1900-tallet – Likhet og fellesskap

Enhetsskoletanken dominerte utover 1900-tallet. Ideen var å skape like vilkår for alle, altså bryte ned det gamle klassesystemet. Mennesker fra arbeiderklassen skulle settes i stand til å tale “sin sak” ved å få et påfyll av kunnskap. Gjennom hele 1900-tallet blir problematikken rundt differensiering av elevens undervisning tematisert i læreplanene, men først i “Mønsterplan av 1987” er begrepet “tilpasset opplæring” blitt en del av læreplanens prinsipper.

Den personen som trolig hadde størst innvirkning på pedagogisk ideutvikling på 1900-tallet, var John Dewey(1859-1952). Hans velkjente utsagn, “Learning by doing” gir tydelig uttrykk for hans pedagogiske ståsted. Dewey mente at både erfaring og forskning viste til at elevinteresse og elevaktivitet var sentrale element i forbindelse med den gode læringsprosessen.

¹⁸ Mediås 2004

¹⁹ Befring 2004

²⁰ §16 Lov om Folkeskolen paa Landet 1889

2.3.1 Normalplanen av 1922 – Mange målformuleringer knyttet til leksene

Loven om folkeskolen kom som nevnt i 1889, men det endelige gjennombruddet for enhetsskolen, er enkelte skolehistorikere enige i at først kom i 1920, med det såkalte Gjøsteinkuppet på Stortinget. Der het det at kun de høyere skoler som tok utgangspunkt i avsluttet folkeskole, kunne kreve statsstøtte. Folkeskolens fellesskap ble sett på som verdifullt fordi det ville bidra til like muligheter for elevene. Elever fra ulike sosiale lag ville komme nærmere hverandre, og forskjellene ville gradvis viskes ut.²¹ I bunn av denne utviklingen lå en sterk og aktiv stat som gikk inn for regulering, planarbeid og var med på å kontrollere utviklingen til skolen. Den parlamentariske skolekommisjon skrev i 1922 følgende:

Nutidens barneskole søker å komme bort fra den ensidige intellektuelle oppdragelse, med boken som eneste kunnskapskilde, fra det altfor stillesittende liv, som er så unaturlig for barna. Den setter som mål å få barnene selvvirksomme. "Arbeitschule", "learning by doing" og greifen um zu begreifen" er slagord som viser den veien man ønsker å gå.²²

Om vi fortsetter å følge tråden med leksenes plass i skolehistorien, får de en grundig omtale i Normalplanen av 1922. De er kun unnlatt i fagene heimbygdkunnskap, geografi, naturkunnskap, gymnastikk, sløyd og huslig økonomi. I følge planen skal leksene være medvirkende til at eleven blir flittig og pliktoppfyllende. Videre blir det påpekt at leksene ikke må være så omfattende at eleven overanstrenger seg, hverken kroppslig eller åndelig. I undervisningsplanen for regning står det blant annet skrevet:

Fra andre skoleåret av gir læreren stadig skriftlige oppgaver til hjemmearbeid. Han gir lette oppgaver og ikke for mange om gangen. Barna regner oppgavene i kladdebøkene sine og leser opp svaret på skolen. Fra 3. skoleår av fører de inn heimeoppgavene i en særskilt regnebok med penn og blekk, en eller to ganger i uken, og læreren retter disse oppgavene omhyggelig, nøiaktig og vakkert. Han må kreve at regnestykkene alltid er riktig og ordentlig ført, også i kladdebøkene. Dette må han stadig se etter. Han må også få gjennomført en korrekt bruk av regnetegnene.²³

Planen gir som nevnt beskrivelse av hva en lekse er og hvor hyppig den bør gis, men heller ikke i denne planen blir det gitt noen begrunnelse for hvorfor læreren bør gi lekser. Det nærmeste vi kommer en slik beskrivelse er i undervisningsplanen for historie:

Læreren må ikke begynne for tidlig med heimelekse i historie, og når han gir slike, må det barna skal ha til lekse, være så grundig gjennomgått på skolen **at barna har tilegnet sig hovedinnholdet før de blir satt til å lære det heime**(min utheving). Barna må ikke få lov til å pugge leksene utenat, de skal gi igjen fortellingen fritt og naturlig på sin egen dialekt.²⁴

I sitatet over blir det trukket frem at leksenes visjon er læring, men det finnes ingen dokumentasjon på at en slik arbeidsmetode medfører økt læringseffekt. Det ble imidlertid gitt

²¹ Mediås 2004

²² Telhaug og Mediås 2003 s. 83

²³ Normalplan 1922 s. 30

²⁴ Normalplan 1922 s. 40

et viktig signal om at leksene ikke lengre skulle være pugg eller overlæring. Under et tidligere avsnitt i planen, som omhandler norskfaget, ser en at ordet “forberedelse” er brukt som argumentasjon for leksenes eksistens. Videre blir det sagt at leksene kan bidra til innlæring av ordbilder og leselekse skal derfor gis hver dag.²⁵ Også repetisjon blir pekt på som nødvendig for læring.

Om en derimot retter blikket mot “kvaliteten” på undervisningen, de faglige resultatene, kan det virke som dette temaet har måttet vike til fordel for lystbetont læring og personlighetsutvikling, som var vanskelig å måle. Lærers personlighet var tungt verdsatt og han ble en viktig brikke i formidlingen av den norske kulturen.

2.3.2 Normalplan av 1939 - “Learning by doing”

Mens skolen under den pietistiske fasen var preget av teologien og under venstrestaten en urokkelig tro på lærers personlighet som formidler av norsk litteratur, historie og språk, søkte skoletenkningen i mellomkrigstiden og etterkrigstiden mot pedagogisk og samfunnsvitenskapelig forskning og teori. I 1930- årene var det norske samfunnet preget av arbeidsløshet og sosiale forskjeller. Viktige målsetninger i regjeringens skoletenkning var nettopp derfor utjevning av sosiale ulikheter og økt likhet i adgangen til videregående utdanning. Menneskene skulle stimuleres til å prioritere oppbygningen av fellesskapet.²⁶

Reformpedagogiske ideer fra Europa og progressivisme fra Amerika kom nå til å utfordre den tradisjonelle kateterundervisningen, med en autoritær leder. Både internasjonalt og i Norge var dette tidsrommet, 1930-1960, preget av John Deweys tenkning om pedagogikk og demokrati. Reformpedagogikken er karakterisert ved en kritisk holdning til den tradisjonelle skolen. Den har derimot sterk tro på elevens utviklingsmuligheter og skapende evner. Barnets evner og arbeid bør vektlegges tyngre enn læreren og lærestoffet.²⁷ Det ideologiske grunnlaget til normalplanene av 1939 bygde på nettopp de reformpedagogiske ideer. Undervisningen skulle bære preg av å være individualisert, med vektlegging av tverrfaglig og selvstendig arbeid. Skolehverdagen til elevene skulle ikke organiseres med vekt på stillesittende arbeid, men samarbeid, aktivitet og læring. Planen var med på å synliggjøre

²⁵ Normalplan 1922 s. 18

²⁶ Telhaug 2006

²⁷ Telhaug og Mediås 2003

viktigheten av at undervisningen skulle være tilpasset den enkelte elev. Leksenes betydning skulle nå nedtones:

I ein verkeleg arbeidsskule syner det seg at elevane slett ikkje skyr arbeid med emne som fell vanskeleg for dei. Hugen til å greia vanskaner auker sterkt i klassar der – så langt råd er – alle elevane får arbeid som høver for dei, og der ein ikkje driv med å gå igjennom lekser og høyre lekser som vanleg form for opplæringa.²⁸

For første gang i norsk skolehistorie blir differensieringss spørsmålet grundig omtalt i en læreplan. I planen for landsfolkeskolen under kapittel VIII, Heimearbeid, står det skrevet:

Ein må syta for at heimearbeidet vert rimeleg bytt på arbeidsdagane i veka. Ein må ikkje setja større krav om heimearbeid enn truvande er. Serleg gjeld dette når arbeidsvilkåra i heimen er dårlege og elevane har små evner. **Ein må alltid syta for at borna får nok tid til kvile og leik.** Kor mykje heimearbeid ein kan gjeva ein elev, står mel. a. på arbeidstilhøva i heimen, på evnene og arbeidskrafta til barnet o. m. Arbeidstilhøva i heimen kan vere gode, så borna får arbeidsro og kanskje til-med god hjelp, men tilhøva kan og vera såleis at det er vanskeleg eller omogeleg å få gjort arbeidet på skikkeleg måte osb.²⁹

Videre i planen blir det ytterligere argumentert for betydningen av å differensiere også leksenes mengde og innhold, ikke bare det arbeidet elevene gjør på skolen. Planen ble lagt frem ved inngangen av 2. verdenskrig, og det var kanskje grunnen til at den ikke fikk et solid rotfeste i norske utdanningsinstitusjoner.

De som styrte landet på denne tiden, var opptatt av at undervisningsmetodene skulle ha sitt utspring fra et målbevisst forskningsarbeid. Forandring i skolen skulle derfor være preget av forsøk og utprøving, for å finne et empirisk grunnlag for de beste resultatene.

2.3.3 Sosialdemokratiets tidsalder

Tidsrommet fra midten av 1930-tallet til slutten av 1970-tallet var preget av sterk sosialdemokratisk styring, med Arbeiderpartiet i spissen. Utbyggingen av en felles skole for alle elever sto sentralt. Det ble hevdet at et moderne samfunn krever mer opplæring og skole:

Den individuelle undervisningen kommer hver enkelt elev til gode, hvert barn får arbeide med noe som mest mulig interesserer det, og som det greier.³⁰

Ved skolelovsendringen i 1955 ble undervisningstimetallet for Landsskolen utvidet, og loven om folkeskolen av 10. april førte til en felles skolelov for by og land.³¹ Fortsatt var det viktig med sterk vitenskapelig forankring. På midten av 50-tallet var denne forankringen relatert til Johs. Sandven, professor i pedagogikk som jobbet ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved

²⁸ Normalplan 1940 s. 13

²⁹ Normalplan 1940 s. 17

³⁰ Normalplan for byfolkeskolen 1948 s. 13

³¹ Befring 2007

Universitetet i Oslo og sentral skikkelse i forbindelse med utviklingen av pedagogikkfaget i Norge. Målsettingen var fortsatt sosial utjevning og like muligheter for alle til å få utdanning. Kursplaner og linjedeling ble 1960-tallets organisatoriske differensiering av de teoretiske fagene. Endringene skapte debatt, og mange mente de var en trussel mot enhetsskolen, og at den ville føre til en uheldig konkurranse mellom elevene.³² Skjønnlitterære forfattere skrev seg også inn i debatten. Forfatteren Jens Bjørneboe ga i 1955 ut boka “Jonas”. Boka vakte stor oppsikt siden den stilte seg kritisk til skolesystemet på denne tiden.

Forsøksrådet (ansvarlig for forsøkene med niårig skole) hadde fått i oppgave å legge frem resultatene etter kursplan organiseringen. Evalueringen i 1965 viste at inndelingen med tre ulike kurs ikke hadde ført til homogene grupper, men en stor overlapping i elevprestasjoner mellom de tre gruppene. Konklusjonen ble derfor at kursplanene ikke hadde gitt de resultatene en først hadde antatt, det var ikke mulig å fastsette en kursplan ut fra elevenes kompetanse.

Forsøksplanen som ble lagt frem i 1966, omhandler også temaet hjemmearbeid; elevenes oppgave var å lese og løse forskjellige skriftlige oppgaver hjemme. Lærernes jobb var blant annet å gi eleven veiledning slik at elevene lettere kunne løse leksene. I planen er lekseomfanget kun omtalt for ungdomsskolen under norskfaget. Vi finner imidlertid flere utsagn om individuell tilpasning i planen:

I barneskolen (1.-6. år) er lærestoffet likt for alle elever. Dette er også tilfelle i 7. klasse. Det vil likevel bli nødvendig med en indre pedagogisk differensiering opp gjennom klassene. Det skal imidlertid ikke være noen prinsipiell forskjell på det de forskjellige elever får undervisning i. En del av øvingsoppgavene skal alle vanlige elever klare, mens noen skal være tilleggsoppgaver for den dyktigste delen av klassen.³³

Omfanget av leksene, er som sagt også i denne planen omtalt, men fortsatt savner vi en dokumentasjon eller henvisning til forskning som viser at leksene gir økt læringseffekt for elevene.

2.3.4 Innføring av 9-årig grunnskole

I 1959 fikk kommunene anledning til å gjøre vedtak om 9-årig obligatorisk skole for alle elever. 10 år senere kom loven om grunnskolen som førte til en landsomfattende 9-årig obligatorisk grunnskole for alle barn i aldersgruppen 7-16 år. Bestemmelsen ble nedfelt i

³² Monsen, Bjørnsrud, Nyhus og Aasland 2009

³³ Læreplan for forsøk med 9-årig skole 1966 s. 89

“Lov om grunnskolen av 13. juni 1969”.³⁴ Som en følge av denne lovendringen ble det på slutten av 60-tallet satt i gang arbeid med en ny læreplan. Arbeidet resulterte i Mønsterplanen av 1974 som bygde på tradisjoner, samtidig som den var nytenkende. Tidligere tiders standardiserte arbeidsmetoder skulle erstattes med individuelt tilrettelagte oppgaver, og gjennom avvikling av karakterer på barnetrinnet skulle faren for stigmatisering reduseres. Formålet med planen var at den skulle bidra til pedagogisk differensiering. M-74 kan sies å ha vært nytenkende. Planen ble betegnet som en “retningsgivende rammeplan”. Det var nå opp til læreren å velge fagstoffet.³⁵ Begrunnelsen for at M-74 ikke opererte med noe minstekrav til elevene, var at skolen skulle tilpasse og differensiere lærestoffet ut fra elevenes forutsetninger og interesser. På bakgrunn av denne radikale progressivismen, mener Alfred Telhaug at det ikke kan være tvil om at denne kursen svekket den faglige resultat kvaliteten.³⁶

Læreren ble nå utfordret til å legge opp skoledagen på en slik måte at elevene i liten grad hadde behov for å gjøre skolearbeid hjemme. Leksene var grundig omtalt i mønsterplanen av 1974, og målet var at leksene skulle være tilpasset hver enkelt elev. Likevel fikk ikke leksene noen pedagogisk begrunnelse. Hjemmearbeidet skulle være i samsvar med elevens forutsetning både med tanke på mengde og vanskelighetsgrad. I planen ble det poengtert at leksene skulle organiseres slik at eleven selvstendig skulle kunne løse dem, uten hjelp fra foreldrene:

Forhold som læreren må ta hensyn til i forbindelse med den enkelte elevs hjemmearbeid, er elevens helsetilstand, boligforhold, plikter som eleven er nødt til å utføre hjemme, og andre omstendigheter som har betydning for elevens muligheter for å makte oppgavene.³⁷

På slutten av 1970-tallet ble OMI-prosjektet³⁸ satt i gang. Resultatene fra evalueringen viste at undervisningen i stor grad fortsatt bar preg av tradisjonell kateterundervisning med læreboken som utgangspunkt. Den mest nedslående konklusjonen fra rapporten var at målsetningen om differensiert undervisning til alle elever på ingen måte var nådd. Sosiale forskjeller var fortsatt en av skolens største uløste oppgaver, men samlet sett ga sluttrapporten et bilde av stabilitet i elevenes faglige prestasjoner. Det ble derfor konkludert med at resultat kvaliteten ikke var blitt svekket.³⁹

³⁴ Korsvold og Volckmar i Aasen, Foros og Kjøl(red.) 2004

³⁵ Tønnessen 2004

³⁶ Telhaug 2008

³⁷ M-74 s. 46

³⁸ Oppfølging av mønsterplanens intensjoner

³⁹ Tønnessen 2004

2.3.5 Mønsterplan for grunnskolen 1987 – Leksene ut av planen

Skoletenkning på starten av 80-tallet endret kurs. Klassebegrepet, som hadde stått sentralt under den sosialdemokratiske storhetstid, ble nå skjøvet i bakgrunnen. Både nasjonalt og internasjonalt måtte kampen for likhet, like muligheter og rettferdighet vike plassen for en skoletenkning som talte for kvalitet og effektivitet. Med høyredreiningen i politikken ble arbeidet med revisjon av Mønsterplanen satt i gang. Høyre fikk gjennomslag for en sterkere presisering av skolens lærestoff, og det ble satt av midler til utvikling av lokale læreplaner. Mange statlige føringer forsvant og M-87 åpnet for lokal mangfoldighet.⁴⁰ En konsekvens av åpning for lokale tilpasninger og større metodefrihet, var at leksenes sentrale plass fra M-74 forsvant. Bare en gang er leksene omtalt i Mønsterplan for grunnskolen 1987:

Arbeidsmåter: Hjemmearbeid kan være praktiske oppgaver, observasjoner og innsamling av data.⁴¹

Selv om leksene falt ut av planen, vet vi at hjemmearbeid som arbeidsmetode ble videreført. Prosess og strukturbeskrivelser ble nedprioritert i den nye Mønsterplanen. Fokuset ble lagt til det faglige læringsutbyttet. I all hovedsak bærer planen preg av å være et kompromiss mellom høyre- og venstresiden i politikken. Forskningsresultatene og evalueringen av OMI-prosjektet kom i bakgrunn.⁴²

2.3.6 En 10-årig enhetsskole

Gudmund Hernes sine klare meninger om hvordan den norske utdanningsinstitusjonen skulle formes, preget 90-tallets skole. Han frontet saken for kvalitetsheving, og mente at entusiasme, innsats og reformer var nøkkelfaktorer for å nå målet. Fokuset lå på en sterk stat som tok viktige beslutninger og planla for fellesskapet. En av statens viktigste oppgaver var å ivareta de svake gruppers interesse. Kvalitet innebar i første rekke resultat kvalitet, og da spesielt elevenes utbytte av læringsstrevet. Hernes mente at det var en nær sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst.⁴³ Som en følge av disse tankene blir "Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen", L-97, utformet, og i 1998 blir krona på verket lagt ved den nye opplæringsloven. Uten noen vesentlig offentlig debatt blir grunnskolen utvidet med ett år, fra 9 til 10 år. Den nye planen, L-97, ga mindre rom for at de enkelte skolene skulle prege innholdet, og lærestoffet ble fastsatt sentralt. Den barnesentrerte fløyen av lærerne ga uttrykk for bekymring. De fryktet at styringen var for gjennomgripende, og at planen ville være med

⁴⁰ Tønnessen 2004

⁴¹ M-87 s. 195

⁴² Tønnessen 2004

⁴³ Telhaug 2008

på å skape mange tapere.⁴⁴ I første del av planen, “Broen”, var mye likt fra tidligere læreplaner. Tilpasset undervisning ble også i denne planen trukket frem som viktig:

Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elever skal få et likeverdig tilbud. Det krev at alle sidene ved opplæringa- lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadane elevane har.⁴⁵

Leksene fikk **ingen** omtale i den nye læreplanen, men ble likevel tatt med i veiledningsheftet som ble utarbeidet på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i etterkant. Det ble imidlertid ikke i heftet gitt noen begrunnelser for hvorfor leksene fortsatt skulle ha sin plass i skolen, og formålet med hjemmearbeidet uteble. Veiledningen ga beskrivelser av hvordan foreldrene best kunne legge til rette for leksene, og det ble stilt store krav til forelderoppfølging. I veiledningsheftet ble det listet opp en rekke betingelser som måtte ligge til grunn for å lykkes med målsetningen om vekst og utvikling:

Foreldrene

- som modeller – som selv leser hver dag
- som formidler til barna at de selv synes det er nyttig og morsomt å lese
- som deler informasjon med barna om hva de leser
- som oppmuntrer barna til å skrive handlelister, fødselsdagskort osv.
- som tilrettelegger for hjemmearbeid
 - o ved å sette av faste tider til det
 - o ved å finne frem til hensiktsmessig arbeidsplass
 - o ved å øve inn hensiktsmessige fremgangsmåter eller rutiner for hjemmearbeid
- som leser sammen med barna i 15-20 minutter pr. dag
- som leser sammen med barna omtrent på samme tidspunkt hver dag
- som lar lesing være parlesing eller veksellesing alt etter barnas behov⁴⁶

Senter for leseforskning i Stavanger, som hadde utarbeidet veiledningen, hadde imidlertid ikke glemt de foreldrene som strevde med oppfølging av leksene. Det ble gitt råd om at det i konfliktfylte situasjoner burde utarbeides individuelle avtaler, kvalitet måtte prioriteres fremfor kvantitet. Det ble allerede her foreslått en form for leksehjelp i de tilfellene hvor problemene ikke lot seg løse på annet vis.⁴⁷

2.4 Kunnskapsløftet – Fra ord til handling

I 2006 tok skolene i bruk “Læreplan for Kunnskapsløftet”, LK-06. Kompetansemålene i planen er detaljert utformet, samtidig som det ligger i kortene at den norske læreren nå skal frigjøres. Skolens kreativitet og initiativ skal utfordres og tas i bruk. Den endelige utformingen av fagene er opp til hver enkelt skole og lærerne der å bestemme. Læreplanverket

⁴⁴ Tønnessen 2004

⁴⁵ L-97 s. 58

⁴⁶ Veiledningsheftet L-97 s. 105

⁴⁷ Veiledningsheftet L-97 s. 107

for Kunnskapsløftet av 2006 inneholder ingen lekseomtale. Begrunnelsen for at hjemmearbeidet er utelatt, synes å ligge i at planen legger opp til metodefrihet. Igjen er det åpnet for lokale varianter, hvor det er opp til de ulike lærestedene å bestemme hvordan de best kan nå de sentralt fastsatte kompetansemålene. Dette igjen bidrar til at det blir store forskjeller i hva som blir prioritert av pedagogisk virksomhet på de forskjellige skolene. Kritikerne vil hevde at skolen i Norge lider av en teoriløshet. Det kan synes som nødvendig at kommunene blir enige om en felles teoribakgrunn, slik at spriket mellom hver enkelt skole og lærer minimaliseres.

Kvalitetsbegrepet har fått en betydelig plass i de senere års skoletenkning. “LK-06”, legger stor vekt på å utvikle kvaliteten i skolen. St. meld. nr. 30, “Kultur for læring”, trakk frem at struktur-, prosess-, og resultat kvaliteten kunne forbedres. Skolen fikk anerkjennelse for sitt virke, men i det videre arbeidet het det at “kvaliteten måtte styrkes”. Forbedringstiltakene ble delt inn i tre grupper: kunnskap, mangfold og likeverd. Dokumentasjon ble i den forbindelse fremlagt, og resultatene viste tydelig at opplæringstilbudet så langt ikke hadde vært godt nok tilpasset den enkelte elev. Undervisningen skulle fra nå av gi elevene like muligheter til tilpasset opplæring, ikke bare i forhold til arbeidsoppgaver som ble gjennomført på skolen, men også i forbindelse med elevenes hjemmelekser.⁴⁸

2.5 Leksehjelp – Begrunnelser og lovforankring

Leksehjelp er ikke et nytt fenomen her til lands, den har eksistert i over 20 år. Tilbudene som har vært gitt, har hatt varierende karakter; “skolebasert leksehjelp”, “leksehjelp i SFO”, “leksehjelp gitt av frivillige organisasjoner”, “nettbasert leksehjelp” og “leksehjelp i form av å styrke foreldrenes kompetanse”⁴⁹. Hvilke begrunnelser er gitt i forbindelse med innføringen av leksehjelpen, og hvilke føringer er nedfelt i opplæringsloven § 1A?

2.5.1 Styrking av generelle ferdigheter

De svake resultatene på PISA-testene og de nasjonale prøvene, har bidratt til en opphetet skoledebatt her til lands. Det hersker liten politisk uenighet om at resultatene på prøvene må forbedres, men hvordan skal skolene nå denne målsettingen? Øverst på ”ønskelisten” eksisterer et mål om å styrke de grunnleggende ferdighetene i teoretiske fag, og en opplæring som starter tidlig og kan bidra til bedre læring enn det som er tilfellet i dag. Tidlig innsats blir

⁴⁸ St. meld. nr. 30

⁴⁹ Buland og Haugsbakken 2009

trukket frem som sentralt, siden skolene da kan være med på å avverge større og mer komplekse problemer.⁵⁰ Forsøket med leksehjelp er en del av et større utviklingsprosjekt. Målet er en mer helhetlig tilnærming til barnet gjennom hele skoledagen. Skolens viktigste målsettinger er økt læring, bedre trivsel og helse for alle elever.

2.5.2 Utjevning av sosiale forskjeller

Skolenes leksehjelpstilbud skal være medvirkende til sosial utjevning. I Opplæringsloven, § 1A, blir leksehjelp trukket frem som et målrettet tiltak for elever og foreldre som ønsker støtte i læringen.⁵¹ I St.meld. nr. 16, "...og ingen sto igjen", er sosial utjevning grundig tematisert. I meldingen etterlyses den gode skole som påser at det blir stilt høye krav til læring. Gode rutiner for oppfølging i skolen trekkes frem som medvirkende faktor til at elever som ikke har foreldre som følger opp skolearbeidet, likevel klarer å tilegne seg tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter. Forskning viser også til at tendensen er at sosiale forskjeller overføres mellom generasjoner:

Barn som har foreldre med svak tilknytning til arbeidslivet og et lavt kompetansenivå, er særlig utsatt for problemer senere i livet, for eksempel skole, utdanning og arbeidsliv.⁵²

Gjennom flere tiår med forskning blir det tegnet et bilde av at barns skolefaglige ferdigheter påvirkes av hjelp og støtte fra hjemmet. Det blir derfor i fortsettelsen trukket frem som viktig at de elevene som ikke har "ressurssterke" foreldre, på lik linje med de elevene som har foreldre som er aktive støttespillere i barnas skolegang, skal ha lik mulighet til utdanning. I forlengelsen av dette har det vokst frem en tanke og et ønske om å søke etter kompensatoriske tiltak i skolen. Det blir viktig for skolene å finne frem til virkemidler for å kunne imøtekomme de ulike forutsetningene som barn bringer med seg inn i skolehverdagen. I tillegg til alternative opplæringsarenaer, konkrete tatt i bruk i undervisningen og individuell tilpasning, har nå leksehjelp føyd seg inn i rekken av slike virkemidler.

2.5.3 Opplæringsloven §1A

Kapittel 1A. Leksehjelp for elever i grunnskolen

§ 1A-1. Leksehjelp i grunnskolen

Alle elever på 1.-4. årstrinn har rett til leksehjelp, jf. opplæringslova § 13-7a. Formålet med leksehjelpa er å gi eleven støtte til læringsarbeidet, kjensle av meistring, gode rammer for sjølvstendig arbeid og medverke til utjamning av sosiale forskjellar i opplæringa. Leksehjelpa er ikkje ein del av opplæringa til eleven, men skal sjåast i samanheng med opplæringa. Leksehjelpa skal gi eleven hjelp med skolearbeidet.⁵³

⁵⁰ St.meld.nr 16

⁵¹ St.meld.nr.31

⁵² St.meld.nr 16

⁵³ <http://www.udir.no/Artikler/Lov/Leksehjelp-fra-hosten-2010/>

Ønsket og viljen til å styrke de generelle ferdighetene veide tungt når regjeringen våren 2010 valgte å innføre leksehjelp for alle elever fra 1.-4.trinn i grunnskolen. Det ble bestemt at tiltaket skulle iverksettes fra 1. august samme år. Kommunene er i dag ansvarlige for at det tilbys leksehjelp på alle skoler. I lovendringen heter det at skoleeier er ansvarlig for å tilby et leksehjelpstilbud slik de mener det er mest hensiktsmessig for den enkelte skole. Noen føringer er likevel gitt:

1. Det er tydelig understreket at leksehjelpen ikke skal være en del av den obligatoriske undervisningen til elevene. Det skal blant annet ikke formuleres egne kompetansemål for leksehjelpen. Til tross for at leksehjelpen ikke skal inkluderes som en del av grunnopplæringen, poengteres det at skolearbeidet og leksehjelpen skal være nært tilknyttet hverandre.
2. Skolene må minimum tilby åtte klokketimer leksehjelp i uken. Hvert årstrinn skal minst ha en klokke time hver, ut over det har skolene mulighet til å bestemme hvordan de øvrige timene skal fordeles mellom 1.-4. klasse. Det er ikke satt av midler til at pedagogene skal gjennomføre leksehjelpen. Skolene får tildelt midler som tilsvarer fagarbeiderlønn. I tillegg får de 25% til administrasjon. Reguleringen innebærer at enhetsleder ikke har mulighet til å pålegge lærerne å være delaktig i leksehjelpen uten ytterligere godtgjørings-ordninger for arbeidet.
3. Formålet med leksehjelp er å gi eleven bedre læring, følelse av mestring, legge til rette for selvstendige læringsteknikker, og at den skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller.⁵⁴

3.0 Lekser og leksehjelp - Forskning og debatt

Innledningsvis i kapittelet fremstilles deler av den norske forskningslitteraturen omkring temaet lekser og debatten som har oppstått i kjølvannet av forskningen. Under søket etter leksebegrepet og studier gjort på norsk leksepraksis, ble jeg overrasket over mangelen på litteratur. Hovedvekten av forskningen som er utført i Norge, er evalueringsforskning. Innenfor den norske forskningslitteraturen var Elisabeth Sjørdals masteroppgave: “Skolens leksepraksis: Historiske spor – fremtidige utfordringer” og Marte Rønnings arbeid for SSB:

⁵⁴ <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-002.html>

“Homework and pupil achievement in Norway: evidence from TIMSS” de kildene jeg valgte å ta utgangspunkt i.

Om en retter blikket utenlands, foreligger det noen forskningsarbeider omkring temaet. Jeg har i hovedsak valgt å ta utgangspunkt i Jan–Olof Hellstens(2000) og Alfi Kohns(2007) breddestudier. De er begge lekseforskere som har viet mye tid særlig på meta-studier av forskning omkring amerikanske, engelske og noen andre vestlige lands leksepraksis.

Evalueringsforskningen tar imidlertid kun utgangspunkt i norske forskningsarbeider. Avsnittet innledes med Odd Erik Germundsons arbeid med leksehjelp, siden han regnes som en av pionerene på feltet. Videre blir en evaluering av en questback-undersøkelse presentert. Til tross for at leksehjelpen startet opp så nylig som høsten 2010, har ordningen til dels blitt evaluert allerede. Til sist tas det utgangspunkt i evalueringsrapporten “Leksehjelp-Ingen tryllestav?” utført av SINTEF på bestilling fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten er med på å beskrive ulike leksehjelpsprosjekt som har vært gjennomført de siste årene, og viser at debatten rundt lekser og leksehjelp har kommet i fokus de siste årene også i Norge. Suksesskriteriene fra evalueringsrapporten “Leksehjelp – Ingen tryllestav?” har jeg valgt å presentere i et eget avsnitt. Kriteriene vil også bli benyttet i analysekapittelet når jeg skal presentere datamaterialet fra studien min.

3.1 Lekser i den norske forskningslitteraturen

I dagens samfunn kan det synes som at det eksisterer en oppfatning om at leksene har betydning og bidrar til økt læringseffekt hos elevene. Jeg ønsker derfor å se om det er mulig å finne dokumentasjon for denne “myten” innenfor teoribasert forskning.

3.1.1 Sjørdals studie – Leksene under lupen

I Sjørdals masteravhandling om skolens leksepraksis forsøker hun å skape en større forståelse og innsikt rundt fenomenet lekser. Hun belyser fenomenet fra flere hold; lærere, foreldre og elever har med sine kommentarer bidratt til at det er mulig å danne seg et helhetlig bilde av hvordan leksene benyttes i dagens skole. Via en “lekseblogg” som hun opprettet i forbindelse med studien, har hun innhentet opplysninger om den norske leksepraksisen. Studien gir imidlertid ingen entydige svar på hvorfor skolen skal beholde den eldgamle skikken med lekser. Den stiller seg heller undrende til at leksene får leve videre i den norske skolen uten noen offentlig debatt. I analysen av hennes lekseblogg ser vi at utsagnene fra

foreldre, lærere og elever peker mot en svært ulik praksis rundt om i landet, men også innad på de ulike skolene. Noen lærere mener leksene må til for å kunne klare å komme gjennom skolens enorme pensum, andre mener de bare bør gis i form av repetisjonsoppgaver, atter andre sier leksene er nødvendig for mengdetrening, og det er også noen lærere som taler varmt for at oppgaver som trenger veiledning, tett oppfølging eller er svært tidkrevende, er hensiktsmessig å la hjemmet følge opp.⁵⁵

Leksene på lik linje med leksehjelpen må tilpasses den enkelte elevs behov. Det kommer tydelig til syne at den norske skolen mangler et felles utgangspunkt og en dokumentasjon på at leksene fører til økt læringsutbytte hos elevene. Sjørdals hovedbudskap kan imidlertid synes å være at leksene er med på å forsterke sosiale ulikheter:

-familiebakgrunn kan påvirke foreldrenes evne til å tilrettelegge for barna og hjelpe til med lekser. Skolen kan gjennom sin pedagogiske praksis favorisere elever som kommer fra privilegerte hjem, de som passer inn og kjenner koden.⁵⁶

3.1.2 Rønning – Gir leksene økt læringseffekt?

Marte Rønning er forsker ved statistisk sentralbyrå og har de siste årene spesialisert seg innenfor temaet utdanningsøkonomi. Hun er den første norske forskeren som har foretatt en empirisk analyse av effekten av leksene til barn med ulik økonomisk bakgrunn.⁵⁷ Rønnings forskningsarbeid i forbindelse med lekser, innebefatter både en norsk og to internasjonale studier. Jeg har likevel valgt å plassere hennes arbeid i et avsnitt under norsk forskningslitteratur. Bakgrunnen for denne beslutningen er at det er mulig å trekke klare paralleller mellom studien hun har gjennomført i Nederland og “Evidence from TIMSS”, som er det norske forskningsarbeidet.

Utdanningsdirektoratet har ved flere anledninger benyttet Rønning som forsker, og hennes første oppgave var en analyse av en spørreundersøkelse som ble gjennomført på 4000 nederlandske barneskoleelever. Datamaterialet viste at elever som hadde foreldre med lav utdanning, ikke nødvendigvis forbedret skoleresultatene ved å ha lekser. Elevgrupper som hadde lekser, hadde større variasjon i elevprestasjoner enn leksefrie klasser. I likhet med Sjørdals forskning viste også denne studien at leksene var med på å øke de sosiale forskjellene. Barn med ressurssterke foreldre oppnådde læringseffekt av leksene, og resultatene viste også

⁵⁵ Sjørdal 2007

⁵⁶ www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_15765.aspx

⁵⁷ <http://www.ssb.no/forskning/artikler/2010/1/1262878526.22.html>

at gjennomsnittseleven forbedret sine prestasjoner litt ved å ha lekser. Barna fra “ressurssvake” hjem hadde imidlertid ikke det samme utbyttet, og i noen tilfeller viste denne studien til negativ effekt. Ut fra datamaterialet var det ikke mulig å trekke slutninger angående årsakssammenhenger. Årsakene til at resultatene viste en negativ sammenheng mellom lekser og prestasjoner, kan ha vært flere, men Rønning mente det var naturlig å tro at oppgaver som burde vært gjennomgått på skolen, i stedet var gitt som hjemmelekse. Andre grunner kunne være lav motivasjon, kunnskapsmangel eller dårlige læringsforhold.⁵⁸

Rønning mente også det kunne trekkes paralleller mellom det norske og det nederlandske skolesystemet. Begge hadde lang tradisjon for å fremme like muligheter for hele elevmangfoldet. Denne konklusjonen ble ytterligere bekreftet ved en senere gjennomført studie av Rønning som tok utgangspunkt i 8000 norske skoleelever; “Who benefits from homework assignments”. Studien viste at den norske gjennomsnittseleven hevet resultatene litt ved å ha lekser. Taperne var barna fra ressurssvake familier som fikk mye lekser. Denne gruppen elever hadde svakere skolefaglige prestasjoner å vise til enn elever med tilsvarende familieforhold og lite lekser. Datamaterialet viste også at barn fra ressurssvake hjem, med ingen bøker i hjemmet, gjennomsnittlig brukte 30 minutter lengre tid på å gjøre lekser enn elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn. Årsakssammenhenger var heller ikke denne gangen mulig å lese ut fra undersøkelsen, men Rønning mente det var naturlig å tro at barn fra mindre ressurssterke familier hadde behov for mer tid for å gjøre oppgavene, og at de strevde mer. Rapportene viste at forholdene i Norge og Nederland var svært like, men at sammenhengen mellom læringseffekt og lekser førte til større sosiale skiller i Norge enn i Nederland. En av konklusjonene ble derfor at det var uheldig at land førte en skolepolitikk som gjorde seg avhengig av foreldrenes innsats i forbindelse med å følge opp leksene.⁵⁹ Også resultatene fra Marte Rønnings doktorgradsavhandling, “Studies in Educational Production and Organization” forsterket dette bildet: Leksene er med på å skape sosiale forskjeller.⁶⁰

3.2 Utenlandske studier på leksene

Flere utenlandske forskere har brukt mye tid på å studere fenomenet lekser, deriblant svenske Jan Olof Hellsten og amerikanske Alfi Kohn. I denne studien er deres forskningsarbeider tyngst vektlagt, men jeg har også valgt å ta med noen av resultatene fra Harris Cooper og John

⁵⁸ Rønning 2008

⁵⁹ Rønning 2010

⁶⁰ Rønning 2007

Hatties forskning på temaet. Eksisterende forskning viser ikke til entydige resultater når det gjelder betydningen av om leksene fører til økt læringseffekt hos elevene. Resultatene fra en amerikansk meta-studie gjort av Harris Cooper viser blant annet at lekser generelt sett har positiv betydning for elevers læringsutbytte, men at effekten er minimal ved de laveste årstrinnene.⁶¹ En nyere studie utført av John Hattie viser imidlertid at leksene har varierende effekt. Hattie har gjort den hittil mest omfattende meta-studien av hva som bidrar mest til elevenes prestasjoner. Listen inneholder 138 ulike faktorer for hva som har innvirkning på læringsprosessen til elevene. Leksenes betydning minimaliseres, og de ender derfor på plass nummer 88. Øverst på listen setter Hattie “selvrapportering”, som innebærer at eleven vet hvordan han presterer og har så dyp innsikt at han kan forklare det for læreren. Det som imidlertid har gjennomgående effekt for alle elementene på listen, er oppfølgingen læreren gir eleven. Leksene har størst effekt når læreren følger dem opp og gir elevene konkrete tilbakemeldinger.⁶²

3.2.1 Hellsen – Skolen som utviklingsprosjekt

I Jan-Olof Hellsten avhandling om lekser og læring,⁶³ stiller han spørsmålsteget ved om lekser fører til læring. For å søke svar på problemstillingen har han gjennomført et meta-studie på fenomenet lekser hvor han hovedsakelig har konsentrert seg om studier fra USA og England. Hellsten konstaterer at profesjonelle pedagoger tilsynelatende er uinteresserte i leksenes betydning for eleven. De fremstår som et ritual som elevene likegyldig gjennomfører på kommando fra læreren. I tillegg viser forskningen at leksene defineres isolert fra den kunnskap og erfaring som finnes utenfor skolens “fire vegger”, i familien og blant venner. Leksenes formål fremfor alt er å bevare tradisjoner ettersom skolen alltid har praktisert lekser. Hans analyser av ulike forskningsarbeider viser også at leksene bevares for å opprettholde linken mellom hjemmet og skolen, kun på denne måten kan foreldrene tilegne seg informasjon om barnas skolearbeid.⁶⁴ I sin doktorgradsavhandling trekker han en parallell mellom leksene og overtidarbeid. Barna har med dagens skoleutvikling lengre arbeidsdag enn sine foreldre.⁶⁵ Det fremgår at det i dagens samfunn eksisterer et press på læreren som innebærer at han må få alle elevene gjennom en viss mengde pensum. Oppfatningen om at de lærerne som velger bort leksene, tas mindre på alvor blant kollegaer, foreldre og elever,

⁶¹ Cooper 1997

⁶² Hattie 2009

⁶³ Hellsten 2000

⁶⁴ Hellsten 1997

⁶⁵ Hellsten 2000

eksisterer. Hellsten uttrykker bekymring for at leksene ikke problematiseres i lærerutdanningen, og at skolene ukritisk opprettholder tradisjonen. Dette til tross for at leksene ikke er diskutert i forskning eller i pedagogisk litteratur. Forskningen han refererer til, er ikke entydige i svaret på om leksene gir læringseffekt. I noen studier finner han en svak positiv sammenheng mellom lekser og resultat, i andre ingen sammenheng, og i atter andre negativ sammenheng.⁶⁶

3.2.2 Kohn – Myten om leksene

Boken ”The Homework Myth – Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing”, av Alfie Kohn belyser samme lekseproblematikk som Hellstens meta-studier. Studien bygger på en gjennomgang av 300 forskningsprosjekter fra USA og andre vestlige land. Ingen av undersøkelsene han har studert, kan dokumentere at lekser gir en positiv læringseffekt, verken i grunnskolen eller i videregående skole, men for småskolen er resultatene mest entydige: leksene gir liten eller ingen læringsgevinst. Foreldrene blir oppfordret til å ta et oppgjør med skolens leksepraksis. Han mener de i større grad må engasjere seg og kreve at skolen skal dokumentere leksenes virkning. Kohn mener myten om at leksene er heldig for barna, og at de fører til økt læringsutbytte, har overlevd for lenge uten at noen stiller seg undrende til om det virkelig er slik. Siden slutten av 1980-årene viser forskningen at mengden lekser læreren gir barn i aldersgruppen 9-16 år har økt drastisk. Troen på at jo flere oppgaver elevene løser på samme emne, jo mer lærer de, lever i beste velgående. Det er også slik at kravet til utdanning og mengde pensum elevene skal igjennom i løpet av et år, stadig blir større. Leksene blir derfor oppfattet som uunnværlige.⁶⁷ I tillegg mener han at voksne ikke har tillitt til at barna selv vil klare å fylle ettermiddagen med konstruktive og meningsfulle aktiviteter. Det eksisterer en frykt for at barna vil delta på usunne aktiviteter om de ikke har lekser. Kohns studie viser at det som gir resultater, er at elevene blir gjort klar over hva som forventes av dem. De må i større grad bli en del av samfunnet fremfor å opptre som enkeltstående aktører. Å gi lekser som barna ikke finner meningsfulle, er med på å ødelegge deres motivasjon for videre arbeid.⁶⁸

⁶⁶ Hellsten 2000 s. 31

⁶⁷ Kohn 2007

⁶⁸ Kohn 2007

3.3 Evalueringsforskning

Evalueringen av reform 97 ga signaler om at skolen fortsatt var med på å forsterke sosiale forskjeller. Som følge av evalueringen startet derfor regjeringens satsing for å utjevne skillene. Leksehjelp var et av tiltakene som i den forbindelse ble satt i gang.⁶⁹ I løpet av de siste årene har det i Norge vært startet opp en rekke ulike evalueringsarbeider omkring temaet leksehjelp. Flere av evalueringsstudiene tar for seg leksehjelpsordningene rundt om i landet. Jeg kommer imidlertid til å konsentrere meg om kun en rapport, “Leksehjelp – Ingen tryllestav?”. Grunnen til at jeg benytter nettopp denne rapporten er at den inneholder det største og ferskeste evalueringsarbeidet som kun retter seg mot leksene og leksehjelpen. Målet til Utdanningsdirektoratet med evalueringsrapportene er å skape en oversikt over de ulike leksehjelpstilbudene som blir gitt skolebarna rundt om i landet. Arbeidene står sentralt i forbindelse med å følge opp og evaluere ulike varianter av leksehjelp.

3.3.1 Germundsson- Pioneren innenfor norsk leksehjelp

Odd-Erik Germundsson er utdannet allmennlærer, og har i flere år jobbet som pedagogisk konsulent og kursholder. Han blir av flere sett på som pioneren innenfor norsk leksehjelp, siden han var med under gjennomføringen av ett av de første leksehjelpsprosjektene her til lands. Senere tok han initiativ til prosjektet, “Leksehjelp i indre øst”. Et prosjekt som hadde til hensikt å gi leksehjelp til minoritetsspråklige barn på Oslos østkant. I etterkant av prosjektet skrev han en prosjektbeskrivelse og har senere skrevet boken “Du er verdifull!”. Om han kan regnes som en evalueringsforsker, er jeg imidlertid usikker på. Kanskje er det riktigere å kalle ham en utviklingsdebutant. Jeg velger likevel å introdusere avsnittet med en kort presentasjon av hans arbeid.

Germundsson er talsmann for at det må stilles krav til at all leksehjelp skal være med på å bryte onde sirkler for enkeltelever ved å gi dem mestringsopplevelser som styrker elevenes selvfølelse. God leksehjelp må være med på å motivere til økt arbeidsinnsats på skolen og bedre faglige prestasjoner. Han har selv erfart at leksehjelpen kan revolusjonere skolehverdagen for ”de faglig svake elevene” hvis den blir riktig organisert.⁷⁰ Germundsson mener at lovforslaget fra regjeringen og utsagn fra sentrale politikere kan gi inntrykk av at å gi leksehjelp er lettvinnt og greit, og at tilførsel av pedagogisk kompetanse ikke er nødvendig. Med denne holdningen mener han regjeringen aldri vil klare nå målsetningene de har satt seg.

⁶⁹ St. meld. nr. 16

⁷⁰ <http://www.mestringskurs.no/Leksehjelp.html>

Han mener det er viktig at vi ikke glemmer den menneskelige kompetansen, innholdet og metodikken som legges til grunn, som er avgjørende for om man vil lykkes.⁷¹

3.3.2 Leksehjelp som nasjonalt tiltak – Feilslått satsing?

Prosjektskolen er i en heldig situasjon som har ressurser til å kunne prøve ut ulike former for leksehjelp, men en dag skal også den tilbake til en hverdag uten prosjektmidler. Jeg ønsker derfor å se på utfordringene som har møtt skolene rundt om i landet som ikke er i prosjekt.

Allerede høsten 2010 ble de første leksehjelpsordningene evaluert. Gjennom en Questback-undersøkelse utført av NRK i tidsrommet 20. til 29. september ble 430 kommuner invitert til å delta på en spørreundersøkelse. Totalt valgte 296 av kommunene å svare, noe som ga en svarprosent på over 68 prosent:

- 95,8 prosent sier leksehjelpen er organisert slik som forskriften krever.
- Knappt 50 prosent svarer det i liten grad eller i svært liten grad er personell med pedagogisk kompetanse som står for veiledningen. Nærmere 23 prosent sier dette er tilfelle i stor grad.
- Hele 60 prosent av skolesjefene mener ressursene som følger med leksehjelpen ikke samsvarer med behovet og målene med ordningen. Under 10 prosent mener leksehjelpen er godt finansiert.
- 1 av 4 skolesjefer sier det er under 40 prosent av elevene som benytter seg av tilbudet om leksehjelp i sin kommune. Den største gruppen er de som svarer mellom 40 og 60 prosent.
- 44 prosent svarer det i liten grad eller svært liten grad er hensiktsmessig å tilby leksehjelp til elever på 1 og 2 klassetrinn. Kun drøyt 15 prosent mener dette har stor verdi for elevene.
- Nesten 9 av 10 skolesjefene ville heller ha tilbudt leksehjelp til eldre elever.
- Nesten halvparten av skolesjefene svarer skoleskysningsordningen har skapt store problemer for organiseringen av leksehjelp.⁷²

Resultatene fra undersøkelsen er nedslående. Det kan synes som om de foreliggende resultatene ikke samsvarer med intensjonene. Skolene som er spurt, svarer at de ikke har hatt verken tid eller ressurser til å følge opp rekrutteringsprosessen. Enkelte enhetsledere gir inntrykk av at det ikke er elevene med størst behov som deltar. Noen trekker det så langt som å si at ordningen er med på å forsterke de sosiale ulikhetene siden det er foreldre fra høyere sosiale lag som lar barna benytte seg av tilbudet, mens de som ikke får oppfølging hjemme, heller ikke søker leksehjelp. Leksehjelpen blir kraftig kritisert på flere nivå, skoleledere, enhetsledere og lærere gir uttrykk for at de er misfornøyd med ordningen.⁷³

Medias omtale av den nasjonale satsing styrker inntrykket av at ordningen, slik den foreligger i dag, er feilslått satsing. Overskriftene som møter en, levner ingen tvil, leksehjelpen må avsluttes eller endres. Norges største mediebedrift, NRK, har i løpet av høsten og vinteren

⁷¹ <http://www.mestringskurs.no/Leksehjelp.html>

⁷² <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nordland/1.7314874>

⁷³ <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nordland/1.7314874>

2010/2011 presentert blant annet disse innslagene: “Ble advart mot leksehjelp – reformen”, “Lærere og foreldre slakter den nye leksehjelpsordningen”, “Urettferdig leksehjelp”, “Sopptur istedenfor leksehjelp”, “Skolesjefer kritisk til leksehjelp” og “Frykter foreldrene vil overlate all leksehjelp til skolen”.⁷⁴ Til tross for ensidig negativ omtale argumenterer utdanningsminister Kristin Halvorsen flittig for en skolebasert leksehjelpsordning. Hun mener skolene må være tålmodige og la leksehjelpen bli en integrert del av skolens virksomhet før de kritiserer ordningen.

3.3.3 Leksehjelp – Ingen tryllestav?

Utdanningsdepartementet ga i 2006 klarsignal for at “Prosjekt Leksehjelp” skulle startes opp. Prosjektet hadde en varighet på to år, hvor 35 skoler var involvert. Evalueringsstudien som ble utført av forskerne Trond Buland og Halvdan Haugsbakken, dokumenterte resultatene fra fem ulike leksehjelpsmodeller, men kun data fra de skolebaserte tilbudene blir her presentert. I etterkant av forsøksperioden med “Prosjekt leksehjelp”, mente majoriteten av skolene som hadde deltatt, at leksehjelpen hadde bidratt til økt trivsel og læringsutbytte hos elevene. Leksehjelpen ble sett på som en læringsarena der aktiv kunnskapsoverføring og kunnskapstilegnelse sto sentralt. Ordningen hadde til hensikt å fange opp de elevene som i liten grad hadde mulighet til å få støtte og hjelp hjemme. Kontaktlæreren spilte en viktig rolle når det gjaldt å identifisere de elevene som trengte tilbudet mest, men også for å motivere elevgruppen for deltakelse.⁷⁵ Det var frivillig å delta på leksehjelp, og studien viste at det hadde vært lettest å rekruttere de “faglig sterke elevene”, med foreldre som var engasjerte i barnas skolegang.⁷⁶ Samtidig viste evalueringsforskningen at leksehjelpens popularitet avtok jo eldre elevene ble, og vurderingen av læringsutbyttet viste samme mønster. Elevene på videregående skole var de som mente leksehjelpen hadde minst å si for læringseffekten.

De deltakende skolene var opptatt av å sette faglige mål. Målsetningene og selve gjennomføringspraksisen kan synes å ha bidratt til et godt leksehjelppopplegg. Selv om det ble konkludert med at elevene hadde økt læringsutbytte ved å delta på leksehjelp, var de fleste skolene skjønt enige om at læringseffekten var vanskelig å måle. Påstanden om at elevene hadde hatt et faglig utbytte bygde hovedsakelig på tilbakemeldinger fra elever, foreldre og kontakt- og faglærere. Det ble likevel poengtert at det etter en to-års prosjektperiode var for tidlig å trekke sikre konklusjoner. Sluttrapporten konkluderte med at leksehjelpen ikke alene

⁷⁴ www.nrk.no

⁷⁵ Buland og Haugsbakken 2009

⁷⁶ Buland og Haugsbakken 2009

kunne være den “tryllestaven” som klarte å heve kvaliteten på opplæringstilbudet og samtidig utjevne de sosiale forskjellene. Spørsmålene i fortsettelsen blir derfor: hva skal til for at skolene skal nå målet om sosial utjevning? Kan leksehjelpen organiseres slik at den bidrar til økt læringsutbytte for alle elever?

3.4 Kriterier for vellykket leksehjelp

I dette avsnittet blir det trukket frem og gjort rede for suksesskriterier basert på evalueringsforskning fra leksehjelpsprosjektet, “Leksehjelp – Ingen tryllestav?”. Jeg vil gjøre oppmerksom på at denne presentasjonen i hovedsak er basert på Buland og Haugsbakkens evalueringsforskning, altså ikke på eget forskningsmateriale.⁷⁷

3.4.1 Et bevisst forhold til lekser

Det er av stor betydning at skolen har et bevisst forhold til hvorfor og hvordan lekser gis. Utdanningsdirektoratet vektlegger skolens ansvar for undervisningen og påpeker at foreldrene ikke har et opplæringsansvar. Leksene bør derfor ikke være ukjent stoff, men repetisjonsoppgaver som i forkant er gjennomgått på skolen. Leksene på lik linje med den ordinære undervisningen må være tilpasset den enkelte elev. For å oppnå den ønskede effekten med økt læringsutbytte for elevene, må de få tett oppfølging og konkret underveisvurdering fra lærerne. Læringsmålene bør skrives ned på arbeidsplanen/ukeplanen hver uke. Elevene vil slik kunne se hva som er hensikten med leksene. Skolene, med lærerne i spissen, må i det videre arbeidet veilede elevene og foreldrene om lekkesituasjonen og gi dem strategier for hvordan oppgavene best kan løses. Foreldrene bør også oppfordres til å henvende seg til skolen hvis de strever med dette arbeidet. Nåværende utdanningsminister Kristin Halvorsen har i den forbindelse uttalt at:

Skolene må ha et bevisst forhold til hvordan de bruker lekser slik at elevene lærer mer enn i dag. Når skolen og lærerne er opptatt av hvilke lekser som gis og hvilken funksjon de skal ha, og ikke minst – følger opp med konkrete tilbakemeldinger til elevene, kan leksene gi bedre utbytte.⁷⁸

3.4.2 Målrettet rekruttering og avstigmatisering

I rapporten “Leksehjelp – Ingen tryllestav?” blir det fremhevet at rekrutteringsarbeidet til leksehjelpen må drives målrettet og systematisk.⁷⁹ Lærere som jobber tett opp mot elevene må integreres i rekrutteringsprosessen. Det er de som best er i stand til å si noe om hvem som bør delta og hvem som har foreldre som greit klarer å følge opp selv. Om leksehjelpen skal bidra

⁷⁷ Buland og Haugsbakken 2009

⁷⁸ www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2010

⁷⁹ Buland og Haugsbakken 2009

til sosial utjevning, blir det viktig at skolene tar hensyn til at tilbudet må tilpasses alle. Spesielt viktig blir det at skolen klarer å inkludere de ”svake” elevene i tiltaket.⁸⁰ Erfaringene fra de tidligere prosjektene viser at de skolene som best lykkes med å normalisere og avstigmatisere leksehjelpen, er de skolene som har den beste rekrutteringen. Det har i tillegg vist seg å være hensiktsmessig å kontraktfeste tilbudet, slik at elevene er forpliktet til å delta over en periode.

3.4.3 Et godt hjem-skole samarbeid

I opplæringsloven er det poengtert at foreldrene har hovedansvaret for at leksene til barna blir gjort. Skolens oppgave er blant annet å synliggjøre forventningene den har til foreldrene. For at samarbeidet mellom skolen og hjemmet skal fungere, er det viktig at ansvarsfordelingen er klar. Hva er foreldrenes ansvar, og hva må skolen sørge for? Skole - hjem samarbeidet står sentralt både i Opplæringslova og LK-06. I Kunnskapsløftet er ordene “primæransvar for oppfostringen” benyttet i forbindelse med foreldrenes ansvar. Videre er det poengtert at foreldrene skal motta informasjon fra skolen om hvordan de best kan hjelpe sitt barn.⁸¹ Grundig informasjon til hjemmet om målsetningen med leksehjelpstilbudet kan synes som avgjørende for hvor stor oppslutningen om tilbudet blir. Om skolen klarer å overbevise foreldrene om at tilbudet er riktig for deres barn, vil skolen sannsynligvis lykkes i arbeidet med å nå ut til de som trenger leksehjelpen mest. Oversikten over hvilke elever som har særlig behov for læringsstøtte og hva dette behovet består i, er det skolen og hjemmet som innehar. Denne informasjonen er det viktig at leksehjelperne får del i, siden de skal utvikle et tilbud tilpasset de ulike elevenes ferdigheter.⁸²

I forkant av “Prosjekt leksehjelp” var foreldreutvalget for grunnskolen(FUG) skeptisk til tilbudet om leksehjelp. De fryktet at leksehjelpen kunne bidra til at foreldrene i mindre grad engasjerte seg i barnas lekser og deres skolegang for øvrig. FUG mente videre at leksene var avgjørende for foreldrenes innsyn i ”skoleverdenen” til barna. Skepsisen skulle i etterkant vise seg å være unødvendig. Foreldrene hadde hilst leksehjelpen velkommen, og de mente det var et positivt tilbud. Leksehjelpen ble vurdert som avlastende, og mange foreldrene syntes det hadde vært en kjærkommen ordning, siden de ofte ikke hadde tid til å hjelpe sine barn. Noen

⁸⁰ Buland og Haugsbakken 2009

⁸¹ LK-06

⁸² Buland og Haugsbakken 2009

oppgå også at de ikke hadde den nødvendige kompetansen for å kunne hjelpe barna sine med leksene.⁸³

3.4.4 God forankring i skolen

Leksehjelpstilbudet må være en integrert del av skolens virksomhet for å nå målsettingene om økt læringsutbytte og likeverdig utdanning for elevene. God forankring innebærer blant annet at skolens ledelse og kollegiet er involvert i planleggingen og gjennomføringen av tilbudet. Gjennom en godt organisert modell for leksehjelp viser det seg at skolene kan klare å beholde leksenes positive effekt for læringsresultater. I tillegg kan leksehjelpen bidra til at ulikheter mellom elevgrupper med utgangspunkt i hjemmenes forskjellige økonomiske, sosiale og kulturelle kapital, reduseres.⁸⁴

3.4.5 Gode leksehjelpere

Kvalifiserte leksehjelpere er en forutsetning for å utvikle et godt leksehjelptilbud. Med kvalifiserte hjelpere menes det mennesker med pedagogisk utdanning. I forskningsrapporten “Leksehjelp – ingen tryllestav?” konkluderes det med at leksehjelperne bør inneha en bred sammensatt kompetanse, hvor stikkordene er fagkompetanse, veiledningskompetanse og relasjonell kompetanse. Motivasjon er et nøkkelord i den sammenheng. Leksehjelper må være i stand til å motivere elevene og gi dem mestringsopplevelse. Ros og støtte underveis i arbeidet er viktig for barna. Leksehjelper må også ha kompetanse på å lede store elevgrupper. I sluttevalueringen for Prosjekt leksehjelp ble “trekantrelasjonen” mellom elev, lærer/leksehjelper og oppgave tillagt stor betydning. Arbeidsoppgavene må differensieres slik at de er tilpasset den enkelte elev. Leksehjelperen må kjenne eleven, samtidig som han har kontroll på arbeidsoppgavene, og relasjonen eleven har til leksehjelper må være positiv. Om trekantens prinsipper er på plass, vil leksehjelpen kunne fremme læring.⁸⁵

4.0 Presentasjon av prosjektskolens leksehjelpsmodell

I dette kapittelet vil prosjektskolens leksehjelpsmodell og begrunnelser for utformingen bli presentert. Kapittelet avsluttes med en kort beskrivelse av prosjektskolens plassering i forhold til tidligere leksehjelpsmodeller.

⁸³ Buland og Haugsbakken 2009

⁸⁴ Buland og Haugsbakken 2009

⁸⁵ Buland og Haugsbakken 2009

4.1 Forberedende fase

Innledningsvis i arbeidet med leksehjelpen ble det satt sammen en arbeidsgruppe som skulle jobbe spesifikt med leksehjelpstilbudet. Gruppen besto av rektor, SFO-leder, to lærere, deriblant meg, og to baseledere fra SFO. I fortsettelsen av avhandlingen vil gruppen bli omtalt som “prosjektgruppen”.

Skolen har aldri tidligere vært involvert i denne typen utviklingsprosjekt, og den var derfor forberedt på at det kom til å bli en del prøving og feiling i starten. Det ble raskt klart at leksehjelpen kom til å ha innvirkning på skolens struktur: timeplaner, undervisning, SFO, og ikke minst ville personalet bli berørt. I forbindelse med at skolen er prosjektskole, har den mottatt 2 millioner kroner til spesifikt å jobbe med helhetlig skoledag⁸⁶. Til tross for midlene fra statlig hold, har prosessen med å utforme innholdet i leksehjelpen vist seg å være krevende. Blant annet har tidsrammene vært knappe. Det ble for liten tid i planleggingsfasen til at alt falt på plass før skolen måtte starte opp med leksehjelpen.

Arbeidet med å utarbeide skolens leksehjelpsmodell startet medio februar 2010. Siden leksehjelp aldri tidligere har vært praktisert på prosjektskolen, dro deler av skolens personale på befaringsferder til fire skoler på Østlandet. Besøkene var lærerrike for prosjektgruppa, men personalet fikk ikke i praksis sett et leksehjelpsopplegg de ønsket å hente ideer fra. Skolene hadde organisert leksehjelpen slik at elevene hadde et rom hvor de kom for å gjøre lekser, der leksehjelperne enten var assistenter eller pedagoger. Da prosjektgruppen senere besøkte en skole i Hedemark fylke, fikk de endelig se at leksehjelpen kunne gjennomføres på en litt annerledes måte. Denne skolen hadde skaffet til veie konkretiseringsmateriale i matematikk og norsk. Læringsmaterialet hadde elevene fri tilgang til i leksestunden.

På bakgrunn av observasjonene ønsket prosjektgruppen å utvikle en pedagogorientert leksehjelpsmodell, hvor det ble åpnet for læringsstøttende aktiviteter. De læringsstøttende aktivitetene skulle være med på å bygge opp under elevenes prestasjoner, og de innebar i hovedsak at det ville bli benyttet konkretiseringsmaterieell fra norsk- og matematikkrommet i øktene. Det skulle dessverre raskt vise seg at ambisjonene ikke kom til å la seg realisere fullt ut. Hovedgrunnen var at mange av lærerne på skolen ikke var interesserte i å bruke mye av planleggingstiden på et opplegg som ikke var obligatorisk for elevene å delta på. Rektor var

⁸⁶ Helhetlig skoledag er mer enn leksehjelp, men jeg kommer ikke i denne avhandlingen beskrive prosjektet i sin helhet. Prosjektet som helhet er det mulig å lese om på www.udir.no

likevel av den oppfatning, at prosjektgruppen til tross for kritiske røster fra personalgruppen, skulle opprettholde tanken om en pedagogstyrt leksehjelp, hvor fokuset skulle ligge på læringsstøttende aktiviteter. Etter ytterligere jobbing i prosjektgruppen ble hele personalet fra 1.-4. trinn informert om planene. Pedagogene og assistentene ble oppfordret til å komme med innspill før gruppen spikret det endelige tilbudet. Skolen jobbet systematisk for at leksehjelpsordningen skulle forankres i skolens øvrige virksomhet. Det ble brukt planleggingsdager, møte på kveldstid og møter i fellestid for å informere personalet.

Prosjektskolen åpnet ikke opp for foreldremedvirkning i forbindelse med planleggingen av leksehjelpen. Det ble imidlertid bestemt at foreldrene på 1.-4. trinn skulle informeres om leksehjelpen på et foreldremøte. Hvem som hadde ansvaret for å presentere tilbudet, var ulikt fra trinn til trinn: rektor, leksehjelpere og kontaktlærere ble involvert. Modellen ble nøye gjennomgått, og foreldrene fikk mulighet til å stille spørsmål i forbindelse med utformingen. Hjemmet hadde også i forkant av møtet mottatt et informasjonsskriv angående organiseringen av tilbudet.⁸⁷ Det ble poengtert at selv om skolen tilbyr leksehjelp, var det fortsatt de foresatte som hadde hovedansvaret for å følge opp leksearbeidet. Skolen vurderte det også som nødvendig at det fortsatt var hjemmet som fulgte opp leseleksene, siden det er vanskelig å øve på lesing med 20 elever samtidig.

4.2 Modellen – avklaringer og begrensninger

Skolen samlet seg tilslutt om et skolebasert leksehjelpstilbud, hvor opplegget er tett integrert i skolens praksis. Leksehjelpen foregår på skolen, i hovedsak på klasserommet der elevene har ordinær undervisning. Leksehjelperen er lærer som samarbeider tett opp mot kontaktlærere og assistenter. Ved to av trinnene er leksehjelper også kontaktlærer på samme trinn.

1.-4. klasse har tilbud om læringsstøttende aktiviteter i deler av leksehjelpstiden. Lærerne som er leksehjelpere, har fått satt av en halv time i uken til planlegging av de praktiske aktivitetene. Aktivitetene er alltid repetisjon av det elevene har jobbet med i ordinær undervisning, men tilnærmingen til fagstoffet er annerledes. Om elevene for eksempel jobber med multiplikasjon i ordinær undervisningstid, er multiplikasjon tema også i leksehjelpen, men oppgavene er praktisk tilrettelagt. Tanken er at skolen med pedagogene i spissen, i år skal planlegge detaljerte leksehjelpsopplegg som skal kunne benyttes år etter år.

⁸⁷ Vedlegg 5

Regjeringen besluttet i 2008 å utvide timetallet for de teoretiske fagene norsk, matematikk og engelsk. Denne styrkingen av teoretiske fag var medvirkende til at nettopp fagene norsk, matematikk og engelsk fikk høyest prioritet også i leksehjelpen. En annen grunn til at prosjektskolen valgte å prioritere matematikk, var at det i forrige prosjektperiode ble ytret ønske fra foreldrene om at matematikk og naturfag måtte prioriteres. Mange foreldre mente at det var krevende å følge opp barna i disse fagene.⁸⁸ I tillegg ønsket skolen å vektlegge innlæring av studieteknikk, siden det var nevnt i forskriftsbestemmelsen⁸⁹.

4.2.1 Kort om tilbudene

Fra høsten 2010 ville skolen tilby to ulike leksehjelpsordninger for 2. og 3. trinnet, tre ulike ordninger for 4. trinnet, og en ordning for 1. trinnet. Felles for dem alle var at det ville være en bindingstid fra 6. september til 17. desember. Det innebar at elevene ikke kunne komme og gå som de selv ønsket i løpet av perioden. Det ble også informert om at leksehjelpstiden kom til å starte med at elevene ville få tildelt frukt, og de som ønsket det, kunne ta med en ekstra matpakke, som de ville få anledning til å spise før leksehjelpen tok til. For at det ikke skulle gå for mye tid av økten med leksehjelp, ble det bestemt at elevene skulle starte å spise 10 minutter før skoledagen sluttet. Leksehjelpen ville begynne med en Rørisøkt⁹⁰, på ca. 5 minutter.

Tilbud 1:

Gjelder elever på 2., 3. og 4. trinn: Onsdager og fredager fra 08.00-08.30 kan elevene på 2. og 3. trinn jobbe med ukeplan/arbeidsplan med en assistent til stede. Tirsdager og torsdager fra 08.00-08.30 kan elevene på 4. trinn jobbe med ukeplan/arbeidsplan med en assistent til stede.

Tilbud 2:

Gjelder elever på 1. til 4. trinn: Onsdager fra 13.30 til 14.30 vil det bli lagt til rette for læringsstøttende aktiviteter, men elevene vil også få mulighet til å jobbe med ukeplan/arbeidsplan. Økta vil bli styrt av pedagoger og assistenter.

⁸⁸ Buland og Haugsbakken 2009

⁸⁹ <http://www.forbundsnytt.no/uf/pdf2010/nr06/Vedlegg-ForbundsNytt-6-2010.pdf>

⁹⁰ I 2003 lanserte Friskis og Svettis Stockholm et bevegelsesprogram for barn i skolen- Røris.

Tilbud 3:

Gjelder elever på 4. trinnet: Mandager fra 13.00 til 14.00 vil leksehjelpsøkten bli brukt til praktiske matematikkoppgaver og planarbeid. Halvparten av tiden jobber elevene med arbeidsplan, boklige oppgaver knyttet opp mot læringsmål. Den andre halvtimen blir brukt til å arbeide med taktile og kinestetiske matematikkoppgaver tett relatert til de boklige oppgavene elevene arbeider med i den ordinære undervisningen. Elevene har også tilbud om å benytte seg av konkreter som en læringsstøtte når de arbeider med planen. Hvilke praktiske oppgaver elevene jobber med, er nærmere beskrevet avslutningsvis i analysekapittelet. Det vil være et nært samarbeid mellom 4. trinnets lærere og leksehjelperen som har ansvaret for denne økten. Dette for å sikre at elevene jobber med det samme matematikktemaet i leksehjelpstiden som i matematikktimene.⁹¹

4.3 Plassering i forhold til tidligere leksehjelpsprosjekt

Det har som nevnt flere ganger tidligere vært gjennomført forsøk med leksehjelp,⁹² og prosjektskolens skolen har derfor hatt mulighet til å dra nytte av de analysene som allerede forelå fra andre prosjektskoler. Grunnen til at det ble startet opp flere prosjekter i etterkant av forrige prosjektperiode, var blant annet at utdanningsdepartementet ønsket å samle de løse trådene. Til tross for at leksehjelp var prøvd ut på mange skoler tidligere og rapportene forelå, ble det ikke satt av tid til at prosjektgruppa kunne lese de allerede eksisterende resultatene. Prosjektskolen tok imidlertid utgangspunkt i St. melding nr. 31, "Kultur for læring" og nr. 16, "...og ingen stod igjen", som ble presentert for hele personalet.

Som medlem av prosjektgruppa var jeg den eneste som kjente til de allerede foreliggende evalueringsrapportene og innholdet i dem. Da jeg fremmet forslaget om å drive praktisk matematikkundervisning på mandagene, ble forslaget hilst velkommen. Hovedgrunnen til at jeg kom med det forslaget, var at det i rapporten "Leksehjelp – Ingen tryllestav?" ble konkludert med at elevene på fjerde trinn hadde lite utbytte av leksene de fikk i matematikk.⁹³ Det var selvfølgelig også av betydning at jeg har kompetanse til å undervise i faget.

⁹¹ Vedlegg 6

⁹² Bugnum og Haugsbakken 2008

⁹³ Basert på norske data fra TIMSS 2007

5.0 Metode

Edvard Befring fremstiller forskningsarbeidet som en tredelt prosess. Den første delen omhandler teori, hvor man klargjør hva man skal rette søkelyset mot og beskriver noe av det sentrale kunnskapsgrunnlaget på området. Del to kaller han data- og analysearbeidet. Her dreier det seg om å velge ut og samle inn informasjon og analysere og vurdere det materialet som blir samlet inn. Den avsluttende fasen handler om å tolke de resultatene man har kommet frem til og svare på spørsmål som er stilt og evt. formulere nye problemstillinger.⁹⁴ I denne studien følger jeg Befrings beskrivelse av forskningsprosessen og mitt utgangspunkt er en kvalitativ case- lignende tilnærming. Datagrunnlaget bygger på fokusgruppeintervju med lærere, kvalitative forskningsintervjuer med foreldre og deltagende observasjon av en gruppe elever. I tillegg vil noen eksempler fra skole-hjem kommunikasjon bli presentert der foreldresynspunkter kommer frem via møter og mail. De ulike aktørenes forståelse vil sammen med relevant teori danne et sentralt utgangspunkt for min tolkning og analyse. Hermeneutikken er en velegnet analysemetode i denne type tolkningsarbeid, og det vil derfor innledningsvis i dette kapittelet bli gitt en kort beskrivelse av den.

Forskningsarbeidet mitt føyer seg inn i rekken av evalueringsforskning på fenomenet leksehjelp. Denne studien mener jeg likevel er noe mere dyptgående enn tidligere evalueringsforskning på emnet. Som tidligere nevnt har jeg vært deltager i prosjektgruppen. Jeg har også selv planlagt, gjennomført og observert leksehjelpsøkten på mandagene. I tillegg er jeg lærer med nær kjennskap til praksisfeltet.

5.1 Fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk forskningstradisjon

Tilnærmingen i oppgaven er fenomenologisk, siden jeg søker forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres virkelige liv. Fenomenologi fremhever nødvendigheten av å forstå menneskets verden slik den opplevelsesmessig trer frem. Den setter spørsmålstegn ved en ensidig naturvitenskaplig ramme. Ønsket er å fremstille virkelighetsopplevelsen så ”teorifritt” som mulig. Når forskeren jobber for å oppnå en forståelse i forhold til et annet menneskes ståsted, vil han forsøke ”å se det samme” som dette mennesket ser. Menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien.⁹⁵

⁹⁴ Befring 2002

⁹⁵ Dalen 2004

Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning” og er sentral i all forskning på mennesker og samfunn og omhandler kommunikasjon og forståelsesteorier. Den kanadiske filosofen Taylor hevder at fortolkning er:

..et forsøk på å gjøre klart, eller gi mening til, et studieobjekt, som overfladisk sett fremstår som uklart, kaotisk, uforståelig, selvmotsigende og lignende. Å fortolke er altså å forsøke å finne fram til en underliggende mening, eller å si noe som framstår som uklart på en klarere måte. Vi forsøker å forklare det vi ikke forstår.⁹⁶

Budskapet fra informantene må settes inn i en sammenheng eller helhet og forstås ut fra delene. Delene igjen må forstås ut fra helheten. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å erverve kunnskap, beskrives som den ”hermeneutiske sirkel”. Det eksisterer ikke et eksakt utgangspunkt eller sluttunkt for den hermeneutiske tolkningen. Tolkningen er i stadig utvikling gjennom et samspill mellom helhet og del, forsker og tekst og forskerens forforståelse.

Jeg vet at jeg har en viss forforståelse for det jeg skal undersøke, som er preget av det jeg har lest av teori og mine tidligere kunnskaper og erfaringer som lærer. Likevel forsøker jeg å ha et åpent sinn og en undrende tilnærming til undersøkelsen. Min forforståelse og mine fordommer kan likevel få innvirkning på tolkninger og forståelse av materialet. Fordommene er i hovedsak rettet mot leksehjelpstilbudet som ble startet opp som nasjonal satsing. Uten midler til å planlegge å gjennomføre leksehjelpen med pedagoginnvirkning, ser jeg for meg at tilbudet ikke vil klare å nå målsetningen om økt læringsutbytte for alle elever. I tillegg er jeg skeptisk til at leksehjelpsordningen slik den er organisert i dag skal kunne klare å utjevne sosiale ulikheter.

5.2 Case studie

Case studie som metode er ikke et nytt fenomen. Metoden ble tatt i bruk allerede på begynnelsen av 1970-tallet i forbindelse med prosjekter i skolen. Sharan Merriam legger i sin bok *Fallstudien som forskningsmetode* frem mange ulike definisjoner av case studie. En definisjon som hun fremmer er:

En fallstudie är altså en undersökning av en spesifikk företeelse, t ex ett program, en händelse, en person, ett skeende, en institution eller en social grupp. Detta avgränsade eller definierade system väljs för att det är viktigt och interessant eller för att det utgör någon form av hypotes.⁹⁷

⁹⁶ Gilje og Grimen 1993 s. 156

⁹⁷ Merriam 1994 s. 24

Det kvalitative dybdestudiet ble gjennomført som casestudie. Det dreier seg her om to typer case, et skolecase hvor lærernes og foreldrenes stemmer fikk komme frem, og et klasseromscase som var rettet mot den enkelte elev i leksehjelpsøkten. Casestudiet stekker seg over fire måneder, fra september til januar. Et hovedpoeng er å synliggjøre hvordan prosjektskolen har organisert sitt leksehjelpstilbud på mandagene for fjerde klasse. Fremstillingen tar utgangspunkt i ulike utfordringer i arbeidet med utviklingen av leksehjelpen.

Casestudier er spesielt egnet når man vil studere her og nå fenomener i sitt virkelige element, og når man har forskningsspørsmål som starter med ordene hvordan og/eller hvorfor.⁹⁸ En fordel ved casestudie er at man kan bruke flere innfallsvinkler for å belyse samme fenomen. Ved å intervju foreldre og lærere har jeg belyst synspunktene rundt leksehjelp ut fra lærernes ståsted, og samtidig fått frem foreldrenes meninger.

5.2.1 Kvalitativt intervju

Forskningsintervjuet er ofte basert på den hverdagslige og faglig samtale eller konversasjon, med sikte på å la informantens stemmer komme frem. Intervjuformen betegnes gjerne som et halvstrukturert livsverden-intervju. Formålet med denne typen intervju er som oftest å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. Metoden kjennetegnes også ved at temaene forskeren skal spørre om er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av spørsmålene bestemmes underveis. Dette fører til at forskeren har mulighet til å følge informantens beretning, i tillegg til at han innhenter informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet. Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom likeverdige deltagere, men en konversasjon mellom forsker og informant som kontrolleres av de temaene som forskeren ønsker å innhente informasjon om. Det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen.⁹⁹

Det kvalitative forskningsintervju ble valgt som metode blant annet fordi jeg ønsket å finne ut om foreldrene og lærerne delte oppfatningen om at leksehjelpstilbudet på mandagene bidrar til differensiert hjelp til alle elever. Jeg ville intervju de to ulike aktørgruppene, siden det ville gi meg en unik mulighet til å belyse synspunkter fra flere hold. Å intervju to informantgrupper gir stor mulighet for å videreutvikle ulike perspektiver gjennom senere

⁹⁸ Skogen 2006

⁹⁹ Kvale 2009

analyse, tolkning og teoriutvikling.¹⁰⁰ Hensikten med intervjuene har vært å la informantene få fortelle sin "historie", ut fra rammen intervjuguiden og jeg setter. Poenget er ikke å kvantifisere fenomener, men å la dataene formidle en meningssammenheng som bidrar til at forskeren, og leseren, klarer å oppnå en forståelse av de sosiale fenomenene som blir avduket. Intervjuenes hovedmål har vært å fremskaffe en grundig og detaljert informasjon om hvordan de ulike aktørene på forskjellige nivå har oppfattet og forstått sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser med skolebasert leksehjelp.¹⁰¹

5.2.2 Fokusgruppe

Lærerrespondentene i undersøkelsen ble satt sammen til en fokusgruppe hvor alle ble intervjuet samlet. Fokusgruppen kan på mange måter sammenlignes med et gruppeintervju.

Wibeck gir i sin bok, *Fokusgrupper*, en slik definisjon av begrepet:

Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion rundt ett ämne som bestämts av forskaren.¹⁰²

Metoden kan anvendes for å studere innhold, det vil si informantgruppens meninger, holdninger, tanker og oppfatninger. Gjennom å benytte seg av fokusgruppeintervju som forskningsmetode, kan forskeren få innblikk i hvordan kunnskap og ideer utvikles i en kulturell kontekst. Også her skilles det mellom strukturerte og ustrukturerte intervju.

I introduksjonen gis det en kort gjennomgang av prosjektet, og litt informasjon om hvordan intervjuet skal gjennomføres. Formuleringen i introduksjonen tar utgangspunkt i ordlyden i samtykkeerklæringen. Innledningsvis blir det også delt ut et stimulumateriale. Utgangspunktet er suksesskriteriene fra forrige leksehjelpsperiode.¹⁰³

5.2.3 Utforming av intervjuguide

Intervjuene ble utformet i samsvar med Steinar Kvaales beskrivelse av det kvalitative intervjuet, som en samtale hvor man i fellesskap produserer kunnskap. Intervjuguiden ble utarbeidet ut fra problemstillingen, aktuell teori og forskningsspørsmålene. Hovedtemaene i intervjuguiden var informasjon, lekser, leksehjelp, forventinger til skole-hjem samarbeidet og differensiering.

¹⁰⁰ Dalen 2004

¹⁰¹ Vedlegg 3 og 4

¹⁰² Wibeck 2000 s. 23

¹⁰³ Vedlegg 7

Formålet med spørsmålsformuleringene var at utformingen skulle bidra til at foreldreinformantene skulle åpne seg og fortelle med egne ord om sine opplevelser. Spørsmålene forsøkte jeg å gjøre korte og lette å forstå, og formuleringen var åpen slik at informantene hadde mulighet til å gi fyldige svar.¹⁰⁴ Intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet med lærerne var noe annerledes utformet enn foreldreguiden. Det ble viktig å velge en intervjuguide som var relativt stramt utformet, samtidig som det var viktig å ha rom for åpne formulerte spørsmål i starten. Bente Halkier påpeker at det er riktig å velge en stram modell når innholdet i diskusjonene er viktigere enn samhandlingen mellom informantene. Den stramme utformingen egner seg best når forskeren sitter på relativt omfattende kunnskap om emnet fra tidligere. Jeg endte til slutt opp med en utforming som hverken var stram eller åpen. Den blir av henne omtalt som en kombinasjon, ”trakt”. Forskeren sikrer seg da at det åpnes for informantenes perspektiver, samtidig som man får belyst egne forskningsinteresser. Til tross for at intervjuene til lærerne og foreldrene ikke hadde identisk struktur, ønsket jeg å gjøre dem tilnærmet like, slik at det i etterkant skulle være mulig å sammenlikne svarene når materialet skulle analyseres.

5.2.4 Utvalg

Når en skal velge informanter til et kvalitativt forskningsarbeid, er det som regel aktuelt med små og hensiktsmessige utvalg nært knyttet opp mot praksisfeltet. Det vil i min undersøkelse si elever, foreldre og lærere. Første steget i prosessen med å finne egnede informanter, var å ta kontakt med rektor på prosjektskolen. Siden jeg var avhengig av godkjenning fra ham, kunne ikke arbeidet med planleggingen av undersøkelsen starte opp før han ga sitt samtykke. Han ble i korte trekk informert om hva jeg så for meg og hvordan jeg ønsket å gjennomføre studien.

Da jeg fikk klarsignal for å gå i gang, ble det sendt ut samtykkeerklæringen til 21 elever i den aktuelle leksehjelpsgruppen.¹⁰⁵ Det viste seg at 19 av 21 foreldre samtykket i at elevene kunne og ønsket å bidra i min undersøkelsesgruppe, mens to av disse ikke stilte seg til disposisjon for dybdestudiet. Jeg hadde på forhånd god kjennskap til skolen, og dette var med på å lette mitt arbeid i prosessen med å utforme et utvalg. Casestudien har ikke til hensikt å sikre et representativt utvalg, men det sentrale er at utvalget av case til studiet skal være strategisk eller teoretisk basert.

¹⁰⁴ Kvale 2009

¹⁰⁵ Vedlegg 1

I tillegg til å observere hele gruppa, dynamikken og samspillet mellom elevene, ønsket jeg å gjennomføre en dybdestudie på fire av barna. Gruppen ble ikke tilfeldig plukket ut, siden jeg ønsket en sammensetning av barn med ulike forutsetninger for å mestre skolefaglige oppgaver. Dette utvalget av barn fikk jeg hjelp av kontaktlæreren til elevene til å utforme.

Det ble tidlig klart at jeg også kom til å trekke inn foreldrene til elevene i undersøkelsen. Foreldrene som ble valgt ut, var naturlig nok foreldrene til de fire barna som jeg gjennomførte dybdestudien på. I foreldregruppa ønsket jeg i utgangspunktet å intervjuer begge foreldrene, men det lot seg ikke gjøre i to av familiene. Jeg intervjuet derfor en mor, en far og ytterligere to foreldrepar.

Problemstillingen i denne oppgaven krever at leksehjelpsordningen blir diskutert fra flere hold. Mine synspunkter og analyser vil selvfølgelig komme frem, men jeg valgte å inkludere ytterligere fem pedagoger fra skolen i dette arbeidet. Utvalget av pedagoger var ikke tilfeldig satt sammen. Utvelgelsen kan betegnes som analytisk selektiv. Det vil si at man sørger for at viktige karakteristika ved problemstillingen blir representert i utvalget. Tre av lærerne tilhørte prosjektgruppa som jobbet med leksehjelp på første-, andre- og fjerdetrinn. De andre to var kontaktlærere i småskolen. Alle respondentene som ble spurt, stilte seg positiv til å bli intervjuet, men en falt dessverre fra på grunn av sykdom.¹⁰⁶

I starten var jeg spent på om informantene jeg hadde valgt ut, satt med den nødvendige innsikt til å besvare spørsmålene i forbindelse med problemstillingen, og da tenker jeg spesielt på foreldrene som i liten grad hadde vært involvert i prosjektets oppbygging. Ville skolens lærere og foreldre ha en felles oppfatning av vesentlige sider av evalueringen av leksehjelpstilbudet? Hadde skolen lyktes med organiseringen, og hvilke utfordringer stod skolen overfor i det videre arbeidet med leksehjelpen? Burde ordningen avvikles?

5.2.5 Datainnsamlingen

Grunnlaget for et godt forskningsprosjekt legger en i planleggingsfasen. Resultatene fra forskningsintervjuene er avhengig av at intervjueren har personlige egenskaper som blant annet evne til å lytte og vise genuin interesse for det informanten forteller. Intervjusituasjonen

¹⁰⁶ Vedlegg 2

er i stor grad avhengig av at forskeren har evne til å tilegne seg andres erfaringer, øve seg i praksis og tenke seg om. Intervjueren er, som Kvale sier, selve ”forskningsinstrumentet”.¹⁰⁷ Forskeren spiller to roller samtidig når han jobber med en fokusgruppe. Han må både få informantene til å snakke sammen, samtidig som det blir viktig at den mest høylytte i gruppen ikke får dominere.¹⁰⁸ I intervjusituasjonen la jeg stor vekt på at deltagerne i fokusgruppen selv skulle drive diskusjonen. Det virket derfor noe uoversiktlig å gå i gang med analysen av de innsamlede dataene.

Det var vanskelig for foreldrene å møte meg på dagtid. Tre av familiene ønsket hjemmebesøk, mens det siste intervjuet ble gjennomført hjemme hos meg. Lærerne ble intervjuet på skolen i sine kjente omgivelser. De hadde mange synspunkter og refleksjoner på sitt arbeid i forbindelse med leksehjelpen, og intervjuet varte i overkant av en og en halv time. Hvert intervju med foreldreinformantene tok ca. 1 time å gjennomføre og ble tatt opp på minidisk med mikrofon.

Under intervjuene med foreldrene hadde jeg noen ganger inntrykk av at de i enkelte tilfeller svarte ut fra det de trodde at jeg ville at de skulle svare. Dette førte i noen tilfeller til enkelte selvmotsigelser i informantenes svar. Foreldrene svarte for eksempel at de ikke mente leksehjelpen hadde hatt noen innvirkning på deres samarbeid med skolen, for senere å bekrefte at leseleksen ikke lengre ble fulgt opp på lik linje med tidligere. Inntrykket mitt er også at foreldreinformantene på de innledende spørsmålene hovedsakelig ga positive kommentarer, mens de avslutningsvis under den vurderende delen viste større skepsis.

Dersom jeg hadde hatt bedre tid og oppgaven hadde hatt et større omfang, ville det vært av interesse å foreta intervjuer på andre skoler med et ”ordinært” leksehjelpstilbud. Jeg kunne da ha sammenliknet organiseringen og synspunktene fra flere ulike skoler.

5.2.6 Deltagende observasjon

Da arbeidet med registreringen av elevene tok til, så skolen at 21 av 26 barn var påmeldt leksehjelp i forsøksgruppa på mandagene. Det vil si i underkant av 80% av elevene. Flere jenter enn gutter deltar, noe som er i samsvar med tidligere forsøk med leksehjelp.¹⁰⁹ I

¹⁰⁷ Kvale 2009

¹⁰⁸ Halkier 2010

¹⁰⁹ Buland og Haugsbakken 2009

forsøksgruppa er det kun en jente og fire gutter som ikke er deltagende. Den tidligere kontaktlæreren til elevene hevder at det i hovedsak er de faglig flinke elevene som ikke benytter seg av tilbudet. I tillegg har disse elevene foreldre som følger opp hjemme.

Som forsker er det viktig å være klar over at all observasjon er utvelgende(selektiv). Samtidig må en være bevisst på at alle observasjoner tolkes. Forskeren er helt avhengig av å tolke den informasjonen som samles inn. I denne undersøkelsen er det informantenes uttalelser, handlinger, atferd og samspill som tolkes.

Den vanligste formen for observasjon er deltagende observasjon, hvor forskeren observerer det fenomen som skal studeres i sine naturlige omgivelser. Den deltagende observatør opptrer helt åpent, og tilnærmingen er åpen og eksplorerende. Observasjonen kan omtales som et vitenskapelig verktøy når den er godt planlagt, nøye rettet mot et spesielt forskningsformål og systematisk utført. Under oppstarten av leksehjelpen var det mange inntrykk å bearbeide og mye å observere. Jeg hadde stadig en følelse av kaos. Ved hjelp og støtte av ulike observasjonsteknikker klarte jeg å kategorisere noen hendelser som meningsfulle og nyttige for studien min. Da jeg kom inn til gruppen for første gang, startet jeg med usystematiske observasjoner parallelt med at jeg gjennomførte leksehjelpen. Det fremsto som sentralt å få et overblikk over hele gruppen. Etter hvert begynte jeg å gjennomføre mer systematiske observasjoner.

5.3 Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse kan i utgangspunktet benyttes på råmaterialet av tekst, lyd, tall eller bilder. Bruk av sitater vil i en slik analyse spille en sentral rolle. Det er vanlig at den verbale formen er framtrødende, og at lydopptak transkriberes før analysen.¹¹⁰ Det som ble oppfattet som relevant for å få besvart problemstillingen, ble transkribert. Under intervjuene med fokusgruppen og foreldreinformantene var det derimot ikke fritt for at respondentene enkelte ganger gjorde avsporinger. De irrelevante utsagnene har ikke blitt transkribert.

Transkriberingen startet jeg med allerede en halv time etter at intervjuene var gjennomført. Jeg hadde da stemmene til de ulike respondentene fortsatt friskt i minnet. Arbeidet var svært krevende og tok mange timer, men var helt avgjørende. Etter endt gruppeintervju på en og en

¹¹⁰ Ringdal 2001

halv time, hadde jeg et datamateriale på 18 sider. Vurderingen av hvilket materiale som hadde relevans for min problemstilling, tok tid å avgjøre. Jeg lyttet derfor gjennom lydopptaket en gang før jeg startet med transkriberingen. Det ble viktig å foreta kontekstuelle vurderinger. Det vil si at datamaterialet må sees i sammenheng med allerede foreliggende dokumentasjon og vurderes i den kontekst de er framkommet. I kontekstuell vurdering blir det sentralt å fremheve forhold som omtales, av hvem og med hvilken bakgrunn.¹¹¹

5.4 Generalisering, validitet og reliabilitet

I all forskning er validitet, reliabilitet og generalisering sentrale begreper. Validitet (gyldighet) innebærer at de teoretiske begrepene, kategoriene og de metodiske verktøyene henger nøye sammen med prosjektets kunnskapsinteresse. Fortolkningene og analysene må i tillegg være i samsvar med det empiriske feltet.¹¹²

I undersøkelser med fokusgrupper fordrer validitet først og fremst at man utfører et systematisk stykke håndverk og gjør det gjennomskuelig for andre, og at man argumenterer analytisk overbevisende slik at andre aksepterer resultatene.¹¹³ Alle sitater er ordrett gjengitt, og respondentene har også fått de aktuelle sitatene til gjennomlesning. Jeg har lyttet til intervjuene flere ganger, og brukt god tid på analysen.

Reliabilitet (pålitelighet) innebærer å produsere og bearbeide data på eksplisitte og gjennomskuelige måter for andre. Andre mennesker må settes i stand til å vurdere om arbeidet som er gjennomført er grundig gjort. Kvale påpeker at reliabiliteten er viktig under intervjuet, ved transkriberingen og i analyseringen. Alle intervju er foretatt av samme intervjuer, som igjen vanskeliggjør kontroll av intervjuerrelabilitet.

Casestudien er gjennomført på en prosjektskole, og kan dermed ikke anses som generaliserbar. Formålet med forskningen er å gi et dokumentert bilde av en del av virksomheten i et prosjekt på en kommunal grunnskole. Resultatene må også sees på som et forsøk på å finne argumentasjon for videreføringen av den statlige satsingen på skolebasert leksehjelp. Funnene i denne rapporten er ment for analytisk generalisering, det vil si at generaliseringspåstander baserer seg på en assertorisk logikk. Leseren tillates da selv å

¹¹¹ Grønmo 2004

¹¹² Kvale 2009

¹¹³ Wibeck 2000

bedømme generaliseringens holdbarhet.¹¹⁴ Forskeren har et kritisk syn på sine tolkninger, og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev tolkning.

5.5 Etikk

I all forskning som blir gjennomført, er det nødvendig at forskeren stiller seg spørsmålet om prosjektet er etisk forsvarlig. Spesielt viktig blir det når en gjennomfører intervju, siden det innebærer et mellommenneskelig forhold og et etisk forhold som stiller krav til personvern, integritet og respekt. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD), har godkjent prosjektet mitt. Jeg har bestrebet å følge de tre etiske reglene for forskning på sosiale og mellommenneskelige forhold som omtales av Steinar Kvale i boken, “Det kvalitative forskningsintervju”: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. NSD stiller også krav om at disse forholdene er ivaretatt for at forskeren skal få gjennomføre sitt prosjekt.

Informert samtykke er som nevnt ovenfor innhentet skriftlig, hvor det ble gitt informasjon om hensikten med og anvendelsen av intervjuene og opptakene. Utvelgelsen av informantene er kun kjent for meg. Rektor vet hvilke pedagoger jeg ønsket å intervju, men hvem som deltok, er det bare jeg og fokusgruppen som vet. Jeg mener derfor at konfidensialiteten for mine informanter skal være godt ivaretatt.

Datamaterialet som er innsamlet, er anonymisert. For å skjule informantenes identitet, er hver av dem kodet med en bokstav. Samtalenes konsekvens er vurdert ut fra ansvaret for ikke å påføre respondentene skade, og informantene i fokusgruppen er blitt bedt spesielt om ikke å utlevere noen av grupped medlemmenes utsagn. Nettopp dette omtales som det etisk vanskeligste ved å benytte en fokusgruppe.¹¹⁵ Alle intervjuopptak og transkriberingsnotater vil bli makulert ved prosjektslutt.

5.6 Kritikk av metoden

Karl Kylberg, en svensk maler, har ved en anledning hevdet at alt vi produserer, vil farges av personene som gjennomfører arbeidet. Arbeidet vil til slutt ende opp som et selvportrett. For kunstneren er det uproblematisk at produktet farges av personen som har jobbet med bildet, for forskeren kan det derimot være uheldig. Forskningen min vil nødvendigvis preges av meg

¹¹⁴ Kvale 2009

¹¹⁵ Wibeck 2000

og mitt ståsted siden jeg både planlegger, gjennomfører og observerer leksehjelpen. Det blir likevel viktig at jeg ikke blir famlende rundt i ”blinde” i egen kultur. Når jeg som forsker jobber i eget praksisfelt, studerer jeg en del av min egen virkelighet, men også foreldrenes kollegaers og elevers virkelighetsforståelse. I utgangspunktet skulle man kanskje tro at det var lettere å utføre et slikt arbeid enn et feltarbeid i fremmed kultur, men en kan også lett tenke seg hvorfor det ikke er nettopp slik. Om jeg ikke klarer å distansere meg fra det jeg studerer, er sjansen for at jeg mister oversikten tilstede. Det er også en reell fare for at jeg i for stor grad lar meg påvirke av synspunkter og verdier i det miljøet som studeres.¹¹⁶ Siden jeg har vært bevisst min negative innstilling til å tilby leksehjelp der det ikke bare er pedagoger som har ansvaret, mener jeg likevel at jeg har klart å være nøytral når jeg har vurdert og analysert datamaterialet.

6.0 Datapresentasjon og analyse

Da intervjuene med fokusgruppen tok til, hadde skolen praktisert leksehjelp i to måneder. I overkant av en måned senere ble foreldreintervjuene gjennomført. Leseren må derfor ta i betraktning at leksehjelpsprosjektet fortsatt var i innledende fase når intervjuene ble utført. Gjennom kapittelet vil sitater fra intervjuene bli flittig brukt. Jeg vil slik forsøke å synliggjøre informantenes refleksjoner rundt leksehjelpsordningen.

6.1 Suksesskriteriene – pedagogene og foreldrenes erfaringer

Jeg har valgt å fremstille datamaterialet kategorisert etter suksesskriteriene for leksehjelp som ble beskrevet i kapittel 3. I presentasjon har jeg imidlertid valgt å slå rekrutteringen og avstigmatiseringen sammen. Bakgrunnen for dette valget er at disse to kriteriene er nært relatert til hverandre, så nært at de tidvis er vanskelig å skille fra hverandre. Inndelingen av datamaterialet har vist seg å by på utfordringer. Flere av kriteriene gled overlappende inn i hverandre, og det var noen ganger vanskelig å systematisere. Jeg mener likevel materialet som nå blir presentert, er systematisk sortert. Innenfor hvert kriterie vil aktørens forståelse av og refleksjoner rundt temaene presenteres og analyseres, ordnet i forhold til deres ulike ståsted. Hver kategori avsluttes med ei oppsummering og analyse av informantenes samlede vurderinger. Avslutningsvis i kapittelet vil deler av datamaterialet fra leksehjelpsøktene basert på deltagende observasjon bli presentert. De viktigste funnene bringer jeg så med meg til drøftingsdelen.

¹¹⁶ Wadel 1991

6.1.1 Skolens leksehjelpsordning - god forankring i skolen og hjemmet?

Lærerne: Intervjuet med lærerinformantene innledet jeg ved å spørre om deres umiddelbare tanker om begrepet “leksehjelp”. Grunnen til at jeg valgte å starte her, var for å se om pedagogene hadde samme forståelse hva leksehjelp innebærer:

(g)Ikke greit! Leksehjelp er mye, mange ting å tenke på. Kaos på et vis. Ikke nødvendigvis i vår leksehjelp, men mye er fortsatt uavklart. Mye som må defineres.

(t)Jeg tenker ekstra undervisning. Elevene har ikke lekse i 1. klasse, så det er nødvendig å lage ekstra oppgaver. Viktig å variere mye, organisere læringsstøttende aktiviteter. Dette krever mye forarbeid. Det er mye arbeid tilknyttet.

(h)Tankene fra før oppstarten er totalt endret. Tanken var et bunnsolid leksehjelpstilbud. Rektor raskt ute med å si at vi ikke bare skulle ha planarbeid, men at skolen skulle tilby læringsstøttende aktiviteter! Kvalitet inn i tilbudet. Ser at det ikke har blitt helt slik vi forestilte oss det. Aktivitetene som blir planlagt av den enkelte pedagog virker gjennomtenkt nok, men ikke alltid relatert til det eleven jobber med i den ordinære undervisning.

Til tross for noe sprikende svar, har alle informantene fått med seg hovedessensen i hva prosjektskolen legger i begrepet leksehjelp. Det fremgår av datamaterialet fra intervjuene at alle er klar over todelingen av tilbudet. Ut fra lærerens uttalelser fikk jeg inntrykk av at de også hadde kjennskap til at leksehjelpsøkten besto av både boklige arbeidsoppgaver fra planen og et opplegg planlagt av pedagog. De lærerne som ikke er delaktig i prosjektgruppa eller er med å planlegge de læringsstøttende aktivitetene, kan likevel synes å ha et distansert forhold til leksehjelpen.

For å få en dypere innsikt i om leksehjelpen er en integrert del av skolens virksomhet, noe som planlegges og er forutsigbart, spurte jeg lærerne om de var i stand til å beskrive leksehjelpstilbudet ved skolen. Først og fremst hvordan tilbudet var organisert:

(g) Leksehjelpstilbudet som helhet har jeg ikke oversikt over i hele tatt. Vi må bli enige om mye før vi kan si at vi har kontroll. Det virker på meg som at selv de som gjennomfører leksehjelpen, ikke alltid har den nødvendige oversikten over hva som tilbys. Jeg har opplevd at assistenter har spurt meg om hvem som har ansvaret for hva som skal foregå. Beklager, men det vet jeg ikke. Har hatt to møter. Møtene har vært med en av assistentene i SFO. Hun virker selv spørrende til hele opplegget. Merkelig at ikke de som skal gjennomføre leksehjelpen, ikke vet bedre hva de skal gjøre? Når et problem blir tatt opp er det ingen som kan komme med et svar. Det blir vanskelig å forholde seg til. Hvem skal jeg da henvende meg til hvis jeg har forslag til endringer, eller foreldre som kommer med innspill. Da er vi to som er like usikre. Oppstartsfasen har tydelig vært vanskelig for personalet. Vanskelig å holde seg orientert. Ordningen kom med full fart inn i skolen. Vi må sette av tid til å evaluere, stoppe opp. Jeg har tatt opp med ledelsen, at problemer som oppstår i leksehjelpstiden ikke skal belaste klassestyrer, men at vedvarende problemer selvfølgelig må tas med klassestyrer. Mange skoler sliter nok med samme problematikken. Viktig at vi tenker at dette er et prosjekt som kan forbedres.

(t)Jeg føler jeg har god oversikt over leksehjelpstilbudet.[...] Siden jeg har leksehjelp på mitt trinn, sparer jeg masse tid til samarbeid med andre trinn. Jeg tar det bare som en forlengelse av min undervisning. Det tar litt tid å planlegge for assistenten siden det ikke er satt av tid til samarbeid. Kan sammenlignes med å skrive et vikaropplegg.

Leksehjelp – Vei eller blindvei?
En casestudie

(m)Vet hvilke dager det er leksehjelp for mitt trinn (med et smil om munnen). Skulle gjerne visst hvem som er ansvarlig når det oppstår problemer? Slik jeg ser det er dette ungenes fritid. Ledelsen må ta ansvar. Ikke holdbart at det ikke er avklart hvem som er ansvarshavende når det oppstår problemer. Har tatt imot beskjeder og kontaktet hjemmet, men det blir ytterligere en oppgave for kontaktlærer i en ellers fullstappet hverdag. Mailer fra foreldre blir nå sendt direkte videre til ledelsen. Her har det tydelig skjedd en glipp. Dette er et frivillig tilbud og derfor ikke noe jeg ønsker å bruke tiden min på.

Til tross for problemene i startfasen når det gjelder onsdagstilbudet, kan det virke som at informantene som er delaktig i organiseringen av leksehjelpen, har kontroll på det som skal gjennomføres i øktene. De av respondentene som ikke er involvert i selve gjennomføringen av leksehjelpen, kan imidlertid synes å ha dårlig oversikt over tilbudet. En halv time til planlegging av leksehjelpen, mener (h) kunne vært tilstrekkelig. Grunnen til at det ikke fungerer i praksis er flere, men tid til samarbeid utpeker seg som mest utfordrende. Informantene ønsker at alle oppgaver i fremtiden blir grundig definert, og alle må gjøres klar over hvem som har ansvar for hva. De sier også at det hadde vært hensiktsmessig at arbeidsfordelingen er nedskrevet.

Foreldrene: På spørsmålet om foreldrenes kjennskap til begrepet leksehjelp var svarene blant informantene nesten identiske. Alle foreldrene hadde fått med seg at leksehjelp kom til å bli innført på skolen fra høsten 2010. Ut fra opplysningene som var gitt forestilte de seg en leksehjelp hvor elevene gjorde ukeplanarbeid på skolen. De ble positivt overrasket da de fikk beskjeden om at leksehjelpen på prosjektskolen var annerledes organisert:

(e)Min oppfatning av hva leksehjelp kan være har forandret seg litt. Trodde først at ungene bare kom til å få hjelp med leksene som de fikk på skolen. Etter hvert har vi jo skjønnet at det ikke bare er det. At det er litt andre oppgaver, og at de jobber på en litt annen måte.

I innledende fase av intervjuet ga informantene i foreldregruppen inntrykk av å ha et avslappet forhold til skolens organisering av leksehjelpen. Datamaterialet peker i retning av at foreldrene mener at innholdet og gjennomføringen av leksehjelpen er bra. Leksehjelpen omtales som et kjærkomment tilbud, og de roser organiseringen med læringsstøttende aktiviteter. Foreldrene er samstemte i at tiden på ettermiddagene er knapp, og leksehjelpen bidrar til at leksestunden hjemme blir kortere:

(b)I en ellers så travel hverdag er det greit at barna ikke kommer hjem med ranselen full av leksebøker.

(v)Tilbudet på skolen er en veldig bra erstatning for tiden ved kjøkkenbordet, slik det er organisert. Kanskje hun forstår forklaringen til en pedagog bedre enn mine forklaringer. Sunt for henne å få hjelp hos andre.

(s)Hektisk hverdag. Det å følge opp ungene godt nok er i utgangspunktet vanskelig. Både en styrke for eleven, men også på et vis en avlastning for oss. Får forberedt leksene et stykke på vei før han kommer hjem og vi tar over. Føler at det er en trygghet at leksene er gjennomgått, og at det som er gjort, er grundig gjort.

Leksehjelp – Vei eller blindvei?
En casestudie

(1) Vi har tre unger som skal følges opp med lekser, og det tar mye tid. Jeg sitter som oftest ved siden av dem. Viktig at de får gjort noe av lekseplanen på skolen. Da kan vi fokusere på andre ting på ettermiddagen. Det er ikke bare positivt å sitte med leksene, og noen ganger må vi krangle oss til det, og det er vanskelig.

I infoskrivet som ble delt ut før leksehjelpen startet opp, ble det presisert at det fortsatt var foreldrenes ansvar å påse at leksene var gjort. I tillegg skulle leseleksen gjøres hjemme. Majoriteten av foreldreinformantene mener de har fått god nok informasjon om tilbudet, både i forkant og underveis. De viser til informasjonen på foreldremøtet som den mest detaljerte:

(e) Informasjonen har vært god nok. Hvis (w) hadde kommet hjem og klaget over at tilbudet var kjedelig, ikke ville gå, hadde jeg nok lurt. Slik det nå er, stoler jeg på den jobben som blir gjort. Han syntes dette var gøy, og derfor er jeg fornøyd. Leksene er blitt gjort. Han er veldig glad for at han slipper leksene når han kommer hjem.

(b) Det kom informasjon om det som var behov for. Tenker det er vanskelig å gå ut med en detaljert info før noe er satt i gang.

De foreldrene som har vært delaktig på foreldremøtet, lest infoskrivet i forkant grundig og snakket med barnet sitt om leksehjelpen underveis, er de foreldrene som er mest fornøyd med tilbudet. Hvordan skolen bedre kan nå de foreldrene som ikke kommer på møter og heller ikke leser informasjonen elevene bringer med seg hjem, er alltid en utfordring. To foreldrepar mener imidlertid at ranselpost fungerer dårlig, at den sjelden når frem til foreldrene. De stiller spørsmålstegn ved at skolens hjemmeside ikke oftere blir oppdatert. Selv om foreldrene gir uttrykk for å være fornøyd med informasjonen som er gitt, kan det synes som at forventningene deres ikke er i samsvar med skolens intensjoner.

Oppsummering: De innledende spørsmålene under intervjuet åpnet opp for detaljerte beskrivelser. Både foreldrene og lærerne kan nå synes som å ha en viss oversikt over leksehjelpsordningen. Leksehjelpsprosjektet er i startfasen, og utspillene til lærerinformantene peker i retning av at ordningen trenger tid for slik å bli en integrert del av skolens virksomhet. Pedagogene som gjennomfører leksehjelpen på de ulike trinnene, signaliserer at de har kontroll på sine opplegg. Kontaktlærerne derimot som ikke er involvert i selve organiseringen, har, som naturlig er, et mer distansert forhold til planleggingen og gjennomføringen. Datamaterialet fra intervjuet med lærerne viser også at skolen står overfor organisatoriske utfordringer. For å nå målsetningen om at arbeidet som blir gjort i den ordinære undervisningen skal videreføres i leksehjelpen, må linkene mellom kontaktlærerne og leksehjelperne bli tettere. Noen av lærerne fortviler imidlertid over enda en belastning som skal planlegges og gjennomføres.

Foreldrenes kommentarer er tydelig mer positive enn lærernes. De gir i all hovedsak inntrykk av å være fornøyd med organiseringen av leksehjelpen, og ønsker ikke at tiden med praktiske aktiviteter skal reduseres. Samtidig vil de gjerne at barna skal være ferdige med leksene når de kommer hjem. Selv om foreldrene signaliserer at de er fornøyd med organiseringen, er det enkelte uttalelser som peker i retning av at foreldrenes forventninger ikke er i samsvar med skolens intensjoner. Det kan også synes som nødvendig å gi foreldrene en påminnelse om at hjemmet fortsatt må følge opp leksearbeidet til tross for at barnet deltar på leksehjelp.

6.1.2 Et bevisst forhold til lekser

I del to av intervjuet forsøkte jeg å kartlegge om det på prosjektskolen eksisterte en felles oppfatning av hva en lekse kan være. Hvis så var tilfelle, ønsket jeg at informantene skulle redegjøre for hva den felles leksepraksisen innebar.

Lærerne: Informantene var enige om at det råder en felles oppfatning på skolen om at lekser skal være repetisjon. I tillegg jobber alle trinn ut fra en arbeidsplan eller ukeplan. Lærerne ga ellers uttrykk for at skolen ikke hadde utarbeidet felles kriterier for hvorfor og hvordan lekser skal gis. (g) mente også at praksisen blir ulik på grunn av at noen klasser jobber med arbeidsplan, da har elevene en reell mulighet til å gjøre alle oppgavene på skolen, mens andre klasser praktiserer ukeplan, med lekse fra dag til dag.

(m)Min ide av lekse er at det vi ikke når å få gjort på skolen, må gjøres hjemme. Om du jobber godt på skolen, får du mindre lekser hjemme.

Det umiddelbare svaret fra (g) på spørsmålet om skolen har en felles leksepraksis var et høyt og tydelig, “ikke i hele tatt”, noe resten av fokusgruppen var enige i. Det generelle inntrykket fra intervjumaterialet var imidlertid at oppfatningen av hva en lekse er, var relativt likt for alle pedagogene. Lærerne var samstemte i at pensummengden elevene skal gjennom i løpet av et skoleår er så omfattende at alle elevene aldri vil klare å komme gjennom alt uten at noe blir gitt som hjemmearbeid.(t) mente videre at leseleksen var avgjørende for elevene i småskolen, og at denne måtte følges opp av hjemmet. Alle informantene var enige i at leseleksen bør og skal følges opp av foreldrene.

Foreldrene: Før jeg refererer til intervjumaterialet fra foreldregruppen, tar jeg med et par eksempler på hjem – skole kontakt. Eksemplene er med på å danne et bilde av foreldrenes tanker om skolens leksepraksis: Rett etter oppstarten av leksehjelpen troppet en mor opp på skolen. Hun var ikke fornøyd med at datteren kom hjem med lekser i både matematikk og

norsk, som kunne ta opp til en time å gjennomføre, til tross for at barnet tidligere på dagen hadde deltatt på en time med leksehjelp. Hvis samarbeidet mellom kontaktlærerne som lager arbeidsplanene for elevene og personen som planlegger leksehjelpen ikke fungerer, kan slike problemer oppstå. Det andre eksemplet er en mail fra en far som ble sendt til en lærer på skolen. Mailen var sendt en knapp måned etter at leksehjelpen hadde startet opp:

(i)[...]Jeg synes imidlertid leksegjøringen krever mye tid av åtte-niåringer. Det er ikke mange voksne som jobber en time overtid hver dag. Da det etter min erfaring er forholdsvis store avvik mellom hva de ulike kontaktlærerne ved skolen oppfatter som "nok" lekser lurer jeg på om skolen har en standard dere går etter? Har dere som er faglærere noen koordinering av leksene som settes opp i ukeplanen? Nå vil jeg tro og mene at mitt barn har forholdsvis god oppfølging hjemme, men fyller skolen sitt ansvar når såpass mye er basert på "ufaglært" assistanse hjemme? Om det er nødvendig med en times hjemmearbeid fire dager i uken - er det slik å tolke at skolen ikke klarer å fylle kompetansemålene innenfor skoletiden? Det er åpenbart viktig med lekser, både for elevens selvstendighet i forhold til skolearbeid, og foreldres mulighet til å ta del i barnas faglige utvikling. For meg som far er det viktig å forstå formålet med leksene. Dette er blitt bedre med ukeplanens læringsmål, men det kan fortsatt være litt uklart dag til dag hva elevene skal lære av akkurat denne leksen. Når det gjelder å gi "det man ikke fikk gjort på skolen" i lekser er jeg litt skeptisk til dette. Det betyr som regel at de elevene som har mest behov for oppfølging får mest lekser (som igjen skal gjøres med "ufaglært" støtte, om i det hele tatt noen). Alternativt at de som bruker tid og gjør skolearbeidet nøye "premieres" med mer lekser enn "venstrehandsarbeiderne". Mitt viktigste argument generelt sett er faren for skjevheter når elevens læring i for stor grad avhenger av foreldres engasjement/kompetanse. Vi vet alle at enkelte elever knapt følges opp hjemme. Da mener jeg skolen bør tilrettelegge for at elevene får det de faglig trenger i skoletiden. Denne kampen vil kunne snu budsjettkuttene og heller øke dem, fortrinnsvis til faglærte ressurser. At leksemengden og fremdriften avhenger i så stor grad av den enkelte lærer skaper også skjevheter mellom trinnene. For en skole som i så stor grad fokuserer på nasjonale prøver må det jo være et ønske å ha en felles standard for å få trinnene på samme nivå. Vel - et hjertesukk fra en far som oppfatter fritid som en viktig del av enhver læringsprosess og egenutvikling. Kanskje langt viktigere enn å gjøre side 45 i matteboka, i hvert fall for enkelte elever. Merk - klassen er vant til mye lekser fra tiden med forrige lærer, så dette er ikke noe som er konkret koblet til at du overtok klassen.

Svaret faren fikk fra kontaktlærer på denne henvendelsen var følgende:

Hei ...!

Du har mange spørsmål, og jeg skal prøve å svare på dem her. Skolen har ikke en felles standard for leksemengde på de ulike klassetrinn, men lærerne på de enkelte trinnene gir stort sett de samme leksene. MEN det er vanskelig å gi "riktig" mengde lekser til 26 elever - som alle er ulike. Arbeidsplanen blir jo også lagd uka før, og det er vanskelig å beregne hvor mye elevene får gjort på skolen og hvor vanskelig de synes oppgavene er. Jeg mener derfor det er viktig at skolen og hjem samarbeider om leksene. Foreldrene kjenner elevene best, og de kan i de fleste tilfeller vurdere om eleven har jobbet nok. Hvis eleven ikke klarer å gjøre alle leksene, er det bare å skrive en beskjed i boka eller sende en mail. Jeg mener at til vanlig skal ikke leksemengden være mer enn at den kan gjøres på en time - hvis man da ikke velger å gjøre unna lekser for flere dager. Hvis motivasjonen og arbeidslysten er oppbrukt etter en times arbeid, skal man bare avslutte. Hvis eleven i tida framover fortsatt opplever at mengden med lekser er for stor, så ber jeg om at dere tar kontakt med meg, slik at vi i samarbeid kan tilpasse mengden lekser. Håper dette var svar på dine spørsmål.

Skolen har nå startet arbeidsprosessen med å utarbeide en felles "pedagogisk plattform".

Rektor i samarbeid med personalet ved skolen, ønsker at det skal råde en felles oppfatning på alle klassetrinn om hva en lekse er, hvor mye lekser elevene skal ha, og en begrunnelse for hvorfor leksene gis. Som alle endringer i skolen, vil også dette arbeidet ta tid å få på plass, men er helt nødvendig å prioritere. Siden faren som sendte denne mailen tilfeldigvis var en av

mine informanter, fikk jeg mulighet til å følge opp henvendelsen. Vedkommende er fortsatt ikke fornøyd med svaret han har fått. Han mener det er greit at skolen i første omgang innrømmer at de ikke har en felles leksepraksis, men mener bestemt at skolen bør gripe fatt i problematikken:

(i) Det må eksistere en begrunnelse og et mål for all praksis i skolen, foreldrene kan ikke bare godta at slik er det, for slik har det vært i alle år.

På spørsmålet om foreldrene opplever at skolen har et bevisst forhold til lekser og hva som gis i lekse, er foreldrene splittet i sine uttalelser. En mor(e) er raskt ute med å si at hun ikke føler at hun har noen forutsetning for å svare på spørsmålet. Hun sier likevel videre at sønnens lekser virker gjennomtenkt, med tilknyttede læringsmål for hver uke. Tiden med leksehjelp gjør at sønnen rekker å gjøre ferdig alle leksene på skolen. To av foreldreinformantene er imidlertid uenig med (e). De stiller seg kritisk til at barna enkelte dager har så mye lekse at de etter endt leksehjelp, må sitte opptil to timer hjemme på ettermiddagene for å bli ferdig. En mor sukker oppgitt over at sønnen en gang var på leksehjelp i en time uten å ha gjort en eneste lekse fra planen. Skolen har ved flere tilfeller opplevd oppgitte foreldre som synes at barna har for mye lekser, mens andre er helt uenige og mener det er for lite. Er disse klagene et ytterligere tegn på at pedagogene ikke har noen felles praksis når det gjelder leksene? Er arbeidet med å differensiere leksene så utfordrende at lærerne ikke makter å nå målsetningen om tilpasning til den enkelte elev? Utsagnene til foreldrene peker i den retning. Mye tyder også på at problematikken oppstår som en følge av at leksehjelpen inneholder praktiske matematikkaktiviteter og studieteknikk, oppgaver som kommer i tillegg til de boklige oppgavene på arbeidsplanen.

Fire av foreldrene som er intervjuet, har mer enn ett barn ved skolen. Uttalelsene deres gir en indikasjon på at leksepraksisen er svært ulik på de forskjellige trinnene:

(s) En skulle tro de eldste elevene var de som hadde mest lekser siden de ikke har tilbud om leksehjelp. En slik sammenheng klarer jeg ikke å spore. Jeg stiller meg undrende til at det ofte er det eldste barnet som kommer hjem med minst lekser. Med tre barn ved skolen opplever jeg det som problematisk å måtte forholde meg til tre ulike planer.

Foreldreinformantene var usikre på om skolen hadde noe annet mål med leksene enn at oppgavene som ikke ble ferdige i løpet av skoledagen, måtte fullføres hjemme.

Oppsummering: Datamaterialet belyser problematikken knyttet til skolens manglende avklaring av hva lekser er. Mangelen kan synes å føre til flere problemer både for lærere og

foreldre. Lærernes uttalelser peker i retning av at det ikke finnes noen enkel løsning på denne problematikken, og utfordringene er mange. Leksene må nødvendigvis ha ulik karakter hvis de skal bidra til differensiert tilpasning til alle elevene. Både lærerrespondentene og foreldrene som ble intervjuet, mente at det likevel må kunne eksistere noen felles “kjøreregler” for hva som gis i lekse og mengden lekser til de ulike trinnene. Samtidig som lærerne gir uttrykk for at skolen mangler en felles leksepraksis, signaliserer de en positiv holdning til bruken av lekser. Ut fra egne erfaringer de har gjort seg, mener de leksene er nødvendige for blant annet elevens leseferdigheter. Jeg vil imidlertid presisere at ingen har teori relatert til sine antagelser.

6.1.3 Målrettet rekruttering og avstigmatisering

I opplæringsloven § 1A er det nedfelt at leksehjelpen skal være et frivillig tilbud siden den ikke er en del av skolens ordinære opplæring. Utdanningsforbundet har i den forbindelse uttalt at leksehjelpstilbudet bør være frivillig så lenge det ikke ligger føringer som tilsier at ordningen skal være pedagogstyrt. Leksehjelpen må ikke fremstilles som et tilbud for å utjevne sosiale forskjeller, men fremstå som attraktivt å delta på. Skolen ønsket å rekruttere “bredt” og slik nå elevene med størst behov.

Lærerne: På spørsmålet om informantene mener skolen har nådd de elevene som trenger tilbudet mest, er meningene blant lærerne delte:

(h)Vi har ikke direkte rettet oss mot målgruppen, siden vi ikke har rettet oss direkte mot de barna som har størst behov. Vi fokuserte på at det var viktig å få med flest mulig. Jeg ser at Ole sliter sånn og sånn, hadde vært supert om vi kunne brukt tid på å få ham med og kunne følge han litt tettere en periode. Om vi anbefaler at et barn skal være med på leksehjelpen og mandatet er sosial utjevning, får foreldrene en følelse av at de er lavere på rangstigen. Dette vil nok foreldrene føle er stigmatiserende. I hvert fall ville ikke jeg selv følt at det var greit. Tenk å kunne drive leksehjelpe etter intensjonen, de som har behov for det kunne fått hjelp, mens de som blir fulgt opp hjemme kunne dratt hjem etter endt dag! Da var det kjente elever jeg kunne fulgt opp. Slik det nå er, har jeg ingen mulighet for å bli godt kjent med 20 elever, som jeg er ansvarlig for i ca. 25 minutter hver uke. Mest mulig unger, har vist seg å være svært ugunstig. På enkelte klassetrinn er noen av elevene umotivert, sliten, sabotører, pluss, pluss. De som skulle vært fanget opp forsvinner i mylderet av elever. Jeg har forandret holdningen totalt. Slik vi nå gjennomfører leksehjelpen, med så store grupper, klarer vi ikke å fange opp de som virkelig trenger det.

(g)Liker ikke at vi snakker om sosial utjevning. Hvorfor ikke ta fatt i de faglige ulikhetene. I vår by er nok ikke de sosiale forskjellene så store som enkelte steder i Oslo hvor over halve befolkningen innenfor noen av bydelene ikke er etnisk norske. Handler mye om folk som ikke kan snakke norsk. I min klasse meldte i utgangspunktet ikke de flinke elevene seg på, men noen kom allikevel med på grunn av at aktivitetene ble positivt omtalt av medelevene.

(m)Jeg har fortsatt ikke oversikt over hvilke elever i klassen min som går på leksehjelp. Hvordan skal jeg da kunne si noe om de som trenger det er med. I tillegg startet jeg opp med ny klasse i høst og har brukt tiden på selv å bli kjent med elevene.

Leksehjelp – Vei eller blindvei?
En casestudie

(t) På trinnet jeg jobber er de som har behov for leksehjelp fanget opp. Jeg har god oversikt siden jeg er lærer på trinnet og leksehjelper for de elevene jeg kjenner. Skulle selvfølgelig gjerne sett at gruppene var mindre. Jeg synes det er utfordrende å jobbe med store grupper, når elevene er så små.

Der pedagogene har undervisning på samme trinn som de har ansvaret for leksehjelpen, har de best kontroll på rekrutteringen. Grunnen er at disse lærerne har bedre oversikt over hvem som burde delta og hvem som har foreldre som kan hjelpe til med leksene.

Foreldrene: Under intervjuene kom det frem at samtlige av deres barn som hadde deltatt på leksehjelp før jul, også kom til å benytte seg av tilbudet i vårhalvåret, uavhengig av sosial status:

(e) Presentasjonen på foreldremøtet gjorde at vi syntes dette virket spennende. Vi var vel redd for å gå glipp av noe. Leksene har også ofte vært slitsomt, et mas hjemme. Han har ikke villet gjøre lekser. Leksene har vært noe som har måttet presses gjennom blant mange andre aktiviteter. Det var nok også avgjørende at kompisene deltar, slik at han ikke går glipp av noe. Har ikke helt troen på at leksehjelpen skal bidra til sosial utjevning. Er foreldrene i utgangspunktet tilbakeholden i forhold skolearbeid, vil ikke dette nødvendigvis gjøre noen forskjell. Barna deres har strevd seg gjennom fem timers skoledag. De ønsker ikke at de skal bale enda lenger, men får heller ikke fulgt opp barna tilstrekkelig selv. Venninnen min takket nei til tilbudet på sønnens skole fordi hun fikk inntrykk av at dette tiltaket var satt i gang for de som ikke har forutsetning for å følge opp barna sine hjemme.

(v) Synes ikke tilbudet ble fremstilt som et tiltak for sosial utjevning. Du la det frem som en ren læringsstøtte for alle elever. Vi synes tilbudet hørtes spennende ut. Mitt inntrykk er at nesten hele klassen deltar.

Flere uttalelser fra foreldrene kunne vært trukket frem, men de viser mye av det samme. Ingen av foreldrene hadde oppfattet leksehjelpen som et tiltak for sosial utjevning.

Oppsummering: De pedagogene som ikke kjenner elevene i leksehjelpsgruppa fra ordinær undervisning, gir inntrykk av å ha dårligere oversikt over rekrutteringen enn de lærerne som både er kontaktlærer og leksehjelper på samme trinn. En av lærerinformantene uttrykker usikkerhet i forhold til om elevene med størst behov for ekstra oppfølging er fanget opp. Grunnen er at hun ikke har kjennskap til elevene fra ordinær undervisning. Det kan likevel synes som at skolen i stor utstrekning har nådd elevene som har behov for ekstra oppfølging. Antagelsene bygger blant annet på utsagn fra rektor hvor han sier at elevene som har behov for hjelp, deltar. Ingen kontaktlærere har heller meldt ifra om at elever som burde ha deltatt, har uteblitt.

Mye kan tyde på at elevene som har deltatt på leksehjelp gjennom høsthalvåret, også vil benytte seg av tilbudet i fortsettelsen. Kommentarene til foreldrene viser at de ikke vurderer det som stigmatiserende å la barnet delta. Utfordringen nå er at mange foreldre finner tilbudet

interessant, og elevgruppene er derfor blitt store. Pedagogene fortviler over at de får liten tid til den enkelte.

6.1.4 Et godt hjem – skolesamarbeid

Flere av lærerne ved prosjektskolen har uttrykt skepsis til skolebasert leksehjelp. Lærerne fryktet først og fremst at samarbeidet med hjemmet kom til å bli svekket. Ansvar og ansvarsfraskrivelse var ord som ble brukt i den forbindelse. Andre var bekymret for at eleven kom til å få ytterligere mindre “kvalitetstid” sammen med sine foreldre.

Lærerne: På spørsmålet om lærerne opplever at samarbeidet med foreldrene er endret etter to måneder med leksehjelp, er alle respondentene enige i at det er for tidlig å si. De har så langt ikke kunnet observere noen endringer. Lærerne har heller ingen oversikt over om elevene har gjort leksene sine i større utstrekning enn tidligere.

(h)Forventningene til foreldrene er viktige. Vi har visst ikke vært tydelig nok. Dialogen har heller ikke vært god nok.

(g)Har inntrykk av at noen foreldre er misfornøyde når elevene har vært på leksehjelp en time og allikevel kommer hjem med skolearbeid. Åj! kommer de hjem og har lekser! Mange ulike forventninger fra foreldrene. Viktig da å påpeke at elevene også trenger trening hjemme.

Ut fra kommentarene kan det synes som at dialogen mellom skolen og hjemmet ikke har vært tilstrekkelig.

Foreldrene: Under intervjuene med foreldreinformantene ba jeg dem fortelle om eventuelle endringer i samarbeidet med skolen. I utgangspunktet mente de at samarbeidet fungerte som før. De klarte ikke umiddelbart å se at leksehjelpen hadde bidratt til noen endring. På oppfølgingsspørsmålet, hvor jeg mer direkte spurte om leksene ble fulgt opp på lik linje med tidligere, fremkom det at noe var endret:

(e)Har nok mistet litt kontrollen. (w) sier ofte allerede mandag at han er ferdig med leksene denne uken. Er mindre flink nå til å sjekke at det stemmer. Tapet av oversikt gjør meg ikke så mye, stoler på det han sier. Han har jo to timer ekstra leksehjelp. Vi har generelt blitt mindre flink å spørre (w) om hvordan det går på skolen, siden han ikke har bøkene oppe. Dette snakket jeg og min mann om senest i går. Han har alltid bøkene med hjem, men fort at vi glemmer det. Tilbudet om leksehjelp virker veldig bra, hadde bare vi klart å følge opp bedre hadde dette vært helt perfekt. Leseleksa er vi også blitt sløvere med å følge opp. Her har vi et forbedringspotensial. Sjelden han leser høyt for oss hjemme.

(v)Jeg må innrømme at vi har null kontroll på leksene. Hun sier hun har gjort leksene, og jeg må stole på det, for hun har ikke bøkene med hjem de dagene hun har hatt leksehjelp. Får kun sjekket leksene tirsdag og torsdag, men selv da er det ofte hun ikke har med bøkene hjem. Hun klarer ikke selv å holde orden. Hun er ikke god til å lese og surrer derfor rundt og får ikke alltid med seg nødvendige beskjeder og bøker. Trenger mye hjelp. Her tenker vi det blir viktig at kontaktlærer følger opp. Vi som foreldre skulle selvfølgelig også vært flinkere å gi beskjed til skolen om behovet for ekstra oppfølging av skolebøkene. Noe må gjøres for at hun skal få gjort leksene. Ikke et alternativ at jeg skal springe ned til

Leksehjelp – Vei eller blindvei? En casestudie

skolen flere ganger i uken for å finne bøkene hennes. Målet er jo at hun en gang skal klare det selv, men fortsatt trenger hun hjelp. Leseleksa får vi fulgt opp noen ganger, men det også avhenger av at hun har boken med hjem. Må innrømme at oppfølgingen ikke er tilstrekkelig.

(l)Synes det er vanskelig å orientere seg på arbeidsplanen. Hva er de faktiske leksene? Umulig å gå gjennom alle bøkene. Alle bøkene er heller ikke tatt med hjem. Da må vi stole på at det er gjort. Har ikke fått noe informasjon om at han har kommet på skolen gjentatte ganger uten å ha gjort leksene. Tenker det er viktig i skole-hjem samarbeidet at læreren gir beskjed utover de to konferansetimene hvis det er mangler eller noe vi kunne gjort annerledes. Ønsker meg en oversikt over hva som har blitt gjort på leksehjelpen. Har de gjort leksene, har de hatt andre aktiviteter? Vi vet aldri hva de har gjort på skolen når de har arbeidsplan. I all hovedsak gjør vi det slik som før. Stoler ikke helt på at leksene er gjort, men i hele forrige uke leste han ikke høyt siden han hevdet å ha gjort alle leksene på skolen. Kunne gjerne blitt gitt noe informasjon underveis. Har god kontakt med kontaktlærerne, men er ellers ikke fornøyd med informasjon som blir gitt. Som foreldre møter jeg gjerne opp til foreldremøte ekstra.

(b)Jeg synes ikke jeg kan si at jeg samarbeider annerledes med skolen nå enn tidligere. Men jeg er kritisk til å kalle kontakten jeg har med skolen for et fullgodt samarbeid. Er klar over at det ikke er midler til så mye mer enn det vi får, men vi snakker jo med kontaktlærer kun to ganger i året. Synes ikke lærerne alltid er like mottagelige for innspill. Har ved flere anledninger bedt om ytterlige utfordringer for mitt barn uten at jeg føler jeg blir tatt på alvor. Synes heller ikke jeg får noen konkrete tips om hvordan vi kan jobbe med leksene hjemme.

Kommentarene til informantene kan tyde på at det ikke er samsvar mellom foreldrenes forventninger og skolens tilrettelegging av leksehjelpen. Dialogen kan synes å ha vært noe mangelfull. Intervjumaterialet peker i retning av at foreldrene forventer at barna skal være ferdige med leksene når de kommer hjem. De har alle fått med seg beskjeden om at leseleksen skal følges opp av hjemmet, men foreldrene innrømmer at den ikke alltid blir fulgt opp. En mor bekrefter at de sjeldnere sjekker sønnens lekser. Noen av foreldrene etterlyser også tilbakemeldinger fra skolen om hva som er gjort av lekser, og om leksehjelpen er et hensiktsmessig tilbud for deres barn.

Oppsummering: Selv om lærerne ikke opplever noe forskjell på elevenes leksepraksis, viser intervjuene med foreldrene at leseleksen ikke følges opp som før. Av kommentarene til foreldrene fremgår det at elevene ofte ikke har bøkene med hjem. De har derfor ingen mulighet til å sjekke om leksene er gjort og eventuelt følge opp arbeid som gjenstår. I tillegg kan det synes som problematisk for foreldrene å holde seg informert og oppdatert på elevenes lekser. En av foreldrene er tydelig oppgitt over den uoversiktlige arbeidsplanen. Han mener det ut fra planen er vanskelig å finne ut hva som gjenstår av lekser.

Intervjumaterialet indikerer at dialogen mellom skolen og hjemmet verken har blitt svekket eller styrket som følge av leksehjelpstilbudet. Til tross for at leksene ikke følges opp som tidligere, er det verken hyppigere eller sjeldnere kontakt mellom skolen og de foresatte. Dette

samsvarer med intensjonene til leksehjelpen. Det er ikke satt av ressurser til å holde hjemmet oppdatert om hva som foregår under øktene. I de tilfellene hvor læreren til eleven ikke er involvert i gjennomføringen av leksehjelpstilbudet, vil ikke foreldrene nødvendigvis motta noen tilbakemeldinger om barnets prestasjoner. Dette kan synes som bekymringsverdig siden intervjumaterialet peker i retning av at behovet for hyppigere kontakt mellom lærerne og foreldrene er tilstede.

Det virker som om læringsstøtten i form av ekstra arbeidsoppgaver skaper samarbeidsproblemer mellom skolen og hjemmet. Tiden som blir brukt til disse aktivitetene, gjør at det blir mindre tid til planarbeid. Hva som skal inngå i læringsstøtten, må nødvendigvis synliggjøres bedre. Hvis tilbudet skal opprettholdes, kan det synes som nødvendig å redusere leksemengden på arbeidsplanen. En annen mulig løsning er kanskje å tenke seg leksearbeidet i form av praktiske aktiviteter hjemme? Som en erstatning for boklige arbeidsoppgaver kan en kanskje tenke seg oppgaver som å lese noen sider i en bok eller avis, praktiske oppgaver som å rydde av bordet etter middag, rydde og støvsuge eller passe småsøsken.

6.1.5 Gode leksehjelpere

Gode leksehjelpere og grundig planlagte leksehjelpsopplegg, var som nevnt det som skulle skille prosjektskolens organisering fra de øvrige skolene. Et pedagogstyrt tilbud ble fremmet som ønskelig, men skolen endte til slutt opp med en kombinasjon av pedagog- og assistentstyrt leksehjelp.

Lærerne: Leksehjelpsøktene styrt av pedagoger får stort sett positive tilbakemeldinger fra informantene. Lærerne gir inntrykk av at elevene i all hovedsak har likt oppleggene som har vært gjennomført. De begrunner kommentarene ut fra tilbakemeldinger elevene har gitt. Organiseringen på prosjektskolen viser likevel at det ikke er nok å kun legge til rette for bruk av lærere i leksehjelpen. Utsagnene innledningsvis, i forbindelse med organiseringen, viser at det blant annet har vært samarbeidsproblemer rundt onsdagsøkten til tross for at det er en pedagog som står ansvarlig.

Så lenge leksehjelpen er et frivillig tilbud for elevene, er det spesielt en av lærerne som stiller seg kritisk til at pedagogene skal bruke av sin tid til organiseringen og gjennomføringen av tilbudet. Tiden til pedagogene er verdifull, og det blir gitt uttrykk for at det er viktig å gjøre riktige prioriteringer.

Leksehjelpstilbudet som er igangsatt ellers rundt om i landet, uten tildelte prosjektmidler, er pedagogene kritiske til. En av respondentene velger å sammenligne leksehjelpen med byggebransjens virke:

(m) Snekkerne setter opp et hus på dagen, på ettermiddagen når snekkerne går hjem, blir det satt inn ufaglært kompetanse som skal bygge videre på det samme huset. En kan da stille seg undrende til det endelige resultatet.

Lærerne gir uttrykk for at de mener at tiltaket med leksehjelp som nasjonal satsing, er med på å undergrave pedagogenes profesjon. De mener at stortingspolitikere som står bak vedtaket om leksehjelp, ikke for alvor kan mene at assistentene kan sidestilles med pedagogene og gjøre den samme jobben. I løpet av det halve året med leksehjelp har lærere observert assistenter som har gitt elevene feile svar, det har vært tilfeller hvor elevgrupper helt har tatt styringen, og det mest ekstreme tilfellet er elever som har hoppet ut av vinduene og sagt at de skulle klippe klærne av leksehjelperen hvis han nå ikke lot dem dra hjem. Observasjonene viser at ikke alle assistenter har nødvendig kompetanse til for eksempel å hjelpe en fjerdeklassing med matematikklesningen, men like viktig, ikke alle assistenter har nødvendig kompetanse for å være en tydelig klasseleder.

Foreldrene er enige med pedagogene i at det er viktig at all virksomhet i skolen planlegges og gjennomføres av pedagogisk personale. Mailen fra (i) synliggjør hvorfor det er viktig at leksene følges opp av lærerne. Hvis ufaglært personell skal ha ansvaret for oppfølgingen av elevene, kan forskjellene i elevprestasjonene bli ytterligere forsterket. En av foreldreinformantene begrunner valget med kun å benytte seg av det pedagogstyrte tilbudet på denne måten:

(e) Tidspunkt og at jeg ikke så det som nødvendig, bidro til at han ikke deltar på den assistentstyrte biten av tilbudet. I tillegg har jeg liten tro på at en assistent skal kunne følge opp leksene på en fullgod måte. Da vil jeg tro ganske mange foreldre har bedre forutsetning for å følge opp sine barn enn en assistent ville klare.

Foreldreinformantene uttrykker bekymring for at leksehjelpen skal kunne drives av kun assistenter, men ville like fullt benytte seg av tilbudet om så var tilfelle. Foreldrene mener hovedårsaken til at det assistentstyrte tilbudet har liten oppslutning, er tidspunktet. De finner det vanskelig å levere barnet på skolen allerede klokken åtte, og motivasjonen hos barnet mangler for å gjøre lekser så tidlig på morgenen:

(v) Årsaken til at hun ikke deltar på det assistentstyrte tilbudet er tidspunktet. Hun fungerer ikke om morgenen. Har heller ikke fått med meg at det var en deling på assistent/pedagogstyrt tilbud. Hun sliter slik med skolearbeidet, at å få henne på skolen klokken åtte ville ikke vært mulig.

Leksehjelp – Vei eller blindvei? En casestudie

(s) Det skremmer meg at de som styrer landet vårt, innvilger midler som bare strekker til et halvgodt tilbud og knapt nok det. All virksomhet i skolen skulle vært pålagt at det var pedagoger som hadde ansvaret for. Jeg er derfor svært fornøyd med at skolen har valgt å bruke pedagoger også i leksehjelpen. Må nok innrømme at vi ville benyttet oss av tilbudet uansett om skolen hadde valgt å bruke assistenter i større utstrekning, men klokken åtte om morgenen fungerer ikke for oss.

Oppsummering: Lærerne har så langt gjort erfaringer som har vist at det er nødvendig at pedagogene har et grep om både planleggingen og gjennomføringen av leksehjelpen. Det har i tillegg vist seg at det er en fordel at leksehjelper også er kontaktlærer eller faglærer på samme trinn som han har ansvaret for leksehjelpen. Mye tid til samarbeid og planlegging blir spart ved en slik organisering. En lærer som har ansvaret for elevene i den ordinære undervisningen, og som i fortsettelsen følger opp leksehjelpen, har kjennskap til elevene og trenger derfor ikke å bruke tiden til relasjonsbygging. Personen har i tillegg god kjennskap til temaene elevene jobber med i den ordinære undervisningen.

Alle foreldreresspondentene unntatt en ville benyttet seg av det assistentstyrte tilbudet hvis tidspunktet hadde vært et annet. De påpeker imidlertid at de setter pris på at skolen har valgt å bruke pedagoger til deler av leksehjelpstilbudet. Foreldrene som er intervjuet, har ulike utdanningsbakgrunn, og flere av dem mener at de kan hjelpe barnet sitt bedre enn en ufaglært assistent, men tiden på ettermiddagene er knapp, og de foretrekker derfor at barnet er ferdig med leksene når det kommer hjem.

6.1.6 Leksehjelp - Bidrag til differensiert hjelp for alle?

I arbeidet med å differensiere leksehjelpen for små barn, 1. - 4. trinns elever, har det vært naturlig å bruke modeller og gjenstander for å konkretisere hva teksten i oppgavene går ut på. Elevene har under jobbingen med arbeidsplanen benyttet seg av disse konkretene for å løse oppgavene. Detaljert planlegging og god organisering har vært avgjørende i arbeidet med å tilpasse tilbudet til alle elevene.

Lærerne: Lærerne vet hvilke kriterier som må ligge til grunn for å drive en differensiert leksehjelp, men får de det til i praksis? Hvilke utfordringer møter pedagogene på veien?

Utsagnene nedenfor er med på å vise hvilke tilpasninger leksehjelperne har lyktes med, og hvilke utfordringer som i fremtiden må løses:

(r) Ved å hente inn nødvendig informasjon om de ulike elevene i forkant, hadde jeg allerede på forhånd dannet meg et bilde av elevgruppen. Denne kunnskapen utnyttet jeg da jeg planla de første undervisningsoppleggene. Oppleggene har i hovedsak vært basert på taktile eller kinestetiske øvelser, og det har slik vært lettere å tilpasse oppleggene til hver enkelt elev. Ved hjelp av konkreter har elevene mestret oppgaver de vanligvis ville slitt med.

Leksehjelp – Vei eller blindvei?
En casestudie

(h) Om vi lykkes i forhold til differensiert opplegg for alle, kjenner jeg er litt for tidlig å si. Samarbeidet med lærerne på det aktuelle trinnet har vært utfordrende. Da først og fremst med tanke på å finne en tid hvor vi alle er ledige. Det er 20 elever i hver gruppe som jeg bare har leksehjelp med en halv time i uka. Det sier seg vel derfor selv at det tar lang tid å bli ordentlig kjent med disse elevene. Oppleggene jeg har gjennomført, legger opp til at de skal passe for ulike faglige nivå, men jeg kjenner som sagt elevene for dårlig, har ikke den fulle og hele oversikten enda. Oppleggene i seg selv er grundig gjennomtenkt, men grunnen til at jeg grunner på spørsmålet om differensiering, er nok at elever som har full dekning med spesialpedagog i skoletiden, virkelig har problemer når de skal klare seg selv i leksehjelpen. Disse elevene sliter voldsomt med å samle seg. Har også noen elever i gruppen som opplever dette som straff. Erting forekommer: “Jeg skal nå gå hjem, du må nå på leksehjelp, ædda bædda!” Har du da i tillegg atferdsproblemer og noen kommer og trigger deg, blir du ekstra sint og enda mer umulig å ha med å gjøre. Økten kan da bli spolert for hele gruppen.

(t) Jeg vil tørre påstå at med den kjennskapen jeg har til elevene, når jeg dem på deres nivå. Jeg har brukt litt tid i starten for å bli kjent med barna, men nå føler jeg at jeg virkelig lykkes i arbeidet med differensieringen. Det som imidlertid er uheldig, er at leksehjelpen ligger på slutten av dagen, og mange elever er slitne. Enkelte ganger nytter det derfor ikke bare å tenke differensiering, men det er helt nødvendig at oppgavene er planlagt slik at elevene får bevege seg litt.

(g) Veldig ulike klasser. Noen fungerer godt, mens andre er mer utfordrende. Avhengig av hvem som underviser dem. Selv om det skal være likt, slår det veldig ulikt ut på ulike elever. Opplever at elevene liker leksehjelpen. Bortsett fra en elev som syntes at oppfølgingen ikke ble god nok, og at personen derfor ønsket å gjøre leksene hjemme. Dette er en faglig svak elev som gir inntrykk av misnøye på grunn av at behovet ikke blir tilfredsstillt.

Erfarne pedagoger finner det tidkrevende å planlegge leksehjelpsopplegg som treffer den enkelte elev. Spriket i faglige ferdigheter er stort, og det stiller høye krav til pedagogen som skal drive tilpasset opplæring for alle. Hendelsen (g) refererer til viser nettopp det. Forelderen var tydelig fortvilt over at barnet ikke lenger ønsker å delta på leksehjelpen. Det ble derfor gjennom meldingen spurt om leksehjelperne kunne gi et svar på hvorfor situasjonen hadde oppstått. For å komme til bunns i saken ble eleven selv spurt om årsaken. Svaret kom umiddelbart: Eleven synes ikke leksehjelperne har tid nok til å hjelpe. I tillegg mener barnet at det er for mye bråk i klasserommet, slik at det er vanskelig å konsentrere seg. Ønsket om å slutte ble imidlertid etter en uke med fravær trukket tilbake. Eleven syntes det var bedre med litt hjelp enn ingen støtte. Intervjumaterialet fra lærerne gir også indikasjoner på at de mener foreldrene ikke er helt fornøyd med tilpasningene som er gjort, og da spesielt med tanke på arbeidsplanen.

Foreldrene: Foreldreinformantenes umiddelbare kommentarer på spørsmålet om leksehjelpstilbudet er tilpasset deres barn eller ikke, er at de ikke har forutsetning for å uttale seg om det. På oppfølgingsspørsmålet om barnas tilbakemeldinger i etterkant av leksehjelpsøktene får jeg likevel et inntrykk av at uttalelsene fra barna kan være med å gi en indikasjon på hvor godt leksehjelpstilbudet er tilpasset den enkelte elev:

(e) Vanskelig å si, slik (w) forteller om det kan jeg ikke tenke meg annet. Vanskelig å si om tilbudet har gitt han noe ekstra, men jeg tror det. Blant annet siden tilnærmingen til fagstoffet er annerledes enn i

Leksehjelp – Vei eller blindvei? En casestudie

den ordinære undervisningen, særlig i matematikk. Han er selv motivert og fornøyd. På onsdagstilbudet er det studieteknikk. (w) har spurt hva det er. Han har nok ikke helt fått taket på de ulike metodene. Viktig at de også blir videreført i den ordinære undervisningen. (w) synes det er gøy, og dette klinger virkelig i mine ører. Når man ser en gryende interesse, ønsker man jo at den skal vare. Han ønsker å bli trigget litt, og det motiverer. Skulle vært rom for at de sterke elevene kunne blitt stimulert. Ikke nødvendigvis en ekstra person, men ressursene skulle tilsi at alle kunne fått en tilpasset opplæring. Jeg er fornøyd med at skolen har organisert det på en annen måte enn at de bare skulle gjøre lekser fra plan. Bra at det blir brukt konkrete. Spesielt positiv til tilbudet på mandagene, da med tanke på matematikk. Har slitt med at han har vært umotivert, han liker ikke å terpe på det han kan. (w) har likt disse aktivitetene som har vært gjennomført dette halvåret. Spesielt har han trukket frem matematikk med klokka i gymsalen og oppgavene på datarommet. Han har generelt vært mer positiv til skolearbeid. Kontaktlæreren mente han hadde behov for tettere oppfølging av oss foreldre. Vi kunne nok vært flinkere å sette oss ned sammen med ham, men jeg tror det er viktig, og da spesielt i matematikk å gjøre faget mer konkret.

(b) Hun sier ikke så mye om det hun har opplevd på skolen, så det er derfor vanskelig å si, men når det er ting hun ikke liker å gjøre, hører vi det. Vi har ikke hørt noen negativ omtale om leksehjelpen. Hun har aldri ønsket å gå tidligere hjem eller klaget. Vi synes det er veldig positivt at skolen har beveget seg noe bort fra bøkene som ofte virker umotiverende på henne. Hun liker den praktiske tilnærmingen. Lekse kan være mye, men jeg tenker det er behov for å definere det. Trenger absolutt ikke å være å være den ”kjedelige” læreboka. Bra at aktivitetene er med på å forsterke hennes matematikkforståelse, det er da uvesentlig hvordan det legges opp. Alt i alt synes jeg tilnærmingen til fagstoffet på en praktisk måte er bra.

Flere av foreldrene kom i tillegg med innspill i forbindelse med barnas arbeidsplaner som gir signaler i retning av at ikke alle er like fornøyd med tilpasningen som er gjort. Noen mente arbeidsplanen fungerte som et godt verktøy, mens andre etterlyste flere utfordringer. Atter andre syntes at elevene hadde for mange arbeidsoppgaver med hjem.

Oppsummering: Lærerinformantene som har kjennskap til planleggingen og gjennomføringen av leksehjelpsstunden, er enige i at det brukes mye tid og energi på å nå den enkelte elev på hans nivå. De synes likevel det er vanskelig å danne seg en oversikt over hvem de har nådd inn til og om noen er blitt glemt. Årsakene til at lærerne ikke helt vet om tilbudet er tilpasset alle elevene, er flere. Den største utfordringen kan likevel synes å være elevene med store atferdsproblemer. I ordinær undervisning har disse elevene en pedagog eller assistent som følger dem. I leksehjelpen forventes det at de skal fungere uten “den trygge voksne” til stede. Grunnen er først og fremst at det finnes ikke ressurser for å følge opp denne gruppen elever. Også barna med lærevansker kan synes å være vanskelig å gi tilpassede oppgaver til. Noen av lærerne klager over at de har for liten tid til å følge opp disse elevene tilstrekkelig.

Fra foreldreinformantenes side kan det virke som at nettopp mengden lekser er den største utfordringen til skolen. En av foreldrerespondentene uttrykte stor fortvilelse over at datteren aldri hadde lekser, og han oppfattet det som lite tilfredsstillende at hun sjelden fikk oppgaver

hun kunne strekke seg etter. Samtidig som han under intervjuet ga inntrykk av at han ønsket en bedre tilrettelegging, hadde han stor forståelse for at pedagogen som skal lage differensierte oppgaver til en gruppe med 26 ulike individer har en krevende, for ikke å si umulig oppgave foran seg.

Til tross for at alle foreldrene svarer at de ikke har noen forutsetning for å si om leksehjelpstilbudet som helhet har vært tilpasset deres barn, mener jeg kommentarene til foreldrene angående de praktiske matematikkaktivitetene gir en indikasjon på at skolen har lyktes i forhold til å differensiere oppleggene til den enkelte elev. Alle foreldrene som er intervjuet, har en oppfatning av at barnet liker aktivitetene på mandagene og onsdagene. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at lærerne har lyktes med å motivere elevene, og at barna har fått oppgaver som samsvarer med deres forutsetninger. I fortsettelsen blir det imidlertid viktig at skolen griper fatt i arbeidet med tilpasningene av arbeidsplanene.

6.2 Deltagende observasjon – To case

Observasjonsmaterialet mitt er vidt og mangfoldig siden jeg gjennom hele høsthalvåret 2010 har drevet deltagende observasjon. Casene bidrar til viktige bakgrunnsdata i fremstillingen. Jeg har valgt å legge frem data fra to case som er representativt for leksehjelpstilbudet på mandagene. Grunnen til at jeg presenterer kun to av casene, er at observasjonsmaterialet fra de ulike øktene med leksehjelp viser mye av det samme. De praktiske oppgavene har vært forskjellige fra gang til gang, men gruppen elever stiller samme krav til differensiering. Observasjonsmaterialet vil også være med på å synliggjøre i hvor stor grad skolen har lyktes med å differensiere innholdet i leksehjelpen på mandagene. Leksehjelpen innebærer både den praktiskmatematiske aktiviteten som blir planlagt og gjennomført av meg, og jobbing med arbeidsplan. De praktiske oppgavene har vært nært knyttet opp mot temaet elevene jobber med i den ordinære undervisningen. Aktivitetene har som formål å være en læringsstøtte, og er derfor alltid nært relatert til oppgavene elevene skal jobbe videre med i arbeidsbøkene. Konkretene som er blitt brukt i innledende oppgave, har elevene hatt mulighet til å benytte seg av når de gikk over til de boklige arbeidsoppgavene.

Innholdet i økten med praktisk matematikk var aldri nedskrevet på arbeidsplanen til elevene, men hjemmet mottok innledningsvis et eget infoskriv over de tre første ukene. Foreldrene

hadde dermed en reell mulighet til å sette seg inn i hva elevene gjorde i leksehjelpen¹¹⁷. Da de tre ukene var gått, ble det beklageligvis ikke laget noe nytt infoskriv for den kommende perioden.

6.2.1 Tallstafett og blinkskudd

Mandag 6. september gikk startskuddet for leksehjelpen, og denne ettermiddagen møtte jeg en elevgruppe som virket positiv til å komme i gang med leksehjelp. Siden elevene i den ordinære undervisningen jobbet med addisjon og subtraksjon, var dette tema også i leksehjelpen. Elevene lyttet til instruksjonene i forbindelse med den praktiske matematikk aktiviteten. Oppgaven var en kinestetisk “tallstafett”, hvor elevene skulle jobbe med addisjon og subtraksjon til 50. Jeg så tydelig at addisjon var lettere enn subtraksjon. To av elevene utpekte seg som svært svake i både addisjon og subtraksjon og klarte ikke å fullføre oppgaven i løpet av den halve timen vi hadde til rådighet. Uten hjelp av konkreter å støtte seg til, var (x) usikker på det enkle regnestykket $2+7$. Jeg oppmuntret elevene med små kommentarer underveis, og de jobbet motivert til jeg avbrøt dem.

Oppgave to denne dagen var en taktil oppgave, terningspill med addisjon. Hver gruppe skulle selv velge tallet som var “blinken”. Elevene måtte så kaste fem terninger, hvor tallene skulle adderes for å komme nærmest mulig “blinken”. To av gruppene hadde i forkant en fin diskusjon. De fant sammen ut at det høyeste tallet de kunne oppnå var 30. Samtlige av elevene jobbet konsentrert, men noen av barna strevde med å addere. En av gruppene hadde en meget ”sterk” elev i hoderegning som ikke helt lot de andre slippe til. Han regnet ut stykkene før de andre gruppelemmene fikk tenkt seg om. De øvrige elevene på gruppa syntes tydeligvis at dette bare var behagelig, for ingen klagde. I de andre fire gruppene fikk hver og en streve med sine tall.

Det var en konsentrert gjeng som jobbet med oppgavene til jeg ga dem beskjeden om at de måtte starte arbeidet med arbeidsplan. Siden det var mye lekser på planen denne dagen, var det mange elever som ikke rakk å fullføre leksene til dagen etter. Elevene kunne selv velge hvilke lekser fra planen de ville gjøre, men samtlige av dem fortsatte med matematikkleksene. Mitt inntrykk etter økten var at oppgavene var godt tilpasset den enkelte. Jeg klarte greit å hjelpe de som hadde behov for støtte. En av de faglig “svake elevene” hadde imidlertid ikke

¹¹⁷ Vedlegg 6

lekser til dagen etter. Til henne lagde jeg derfor noen enkle addisjonsoppgaver som hun løste ved å støtte seg til konkreter. Tilbakemeldingene fra elevene etter læringsøkten var utelukkende positive, og jeg satt igjen med et inntrykk av at alle hadde hatt utfordringer på sitt nivå. Kommentarene nedenfor er indikasjoner på dette og er med på å skape et bilde av en motivert elevgruppe som gjerne deltar på leksehjelp:

Dette var gøy!
Dette er jo bare lek!
Skal vi jobbe med disse oppgavene neste gang også, vær så snill?!

6.2.2 Temperaturmåling – Regning med negative tall

Om morgenen 27. september da jeg gikk til undervisning, møtte jeg (n) i gangen. Hun ga uttrykk for at hun gledet seg til leksehjelpen senere samme dag. For meg virket det som om hun både så frem til økten med praktisk matematikk og jobbing med arbeidsplan:

(n)"[...]å gjøre lekser er aldri gøy, men å gå hjem fra skolen uten lekser er supert! Oppgavene med terninger og sånt er artig."

Allerede før jeg hadde startet opp leksehjelpen denne mandagen, var det derimot en av guttene (u) som overhodet ikke var motivert for å delta. Han hadde sekken på ryggen og var klar til å gå hjem da jeg kom inn i klasserommet. Leksene hadde han fullført i løpet av skoledagen, og han protesterte derfor høylytt da jeg ba ham om å sette seg ned:

(u)"Jeg skjønner ikke hvorfor jeg må gjøre ekstraoppgaver når jeg er ferdig med alle leksene".

Det tok noen minutter før jeg fikk ham til å gå tilbake til passsen sin. Opptøyene hans gjorde at resten av gruppa ble urolig, og jeg var nødt til å bruke noen minutter i oppstarten på å få ro. En annen elev (f) lå på gulvet da jeg kom inn i klasserommet, men kom seg raskt på plass da jeg ba ham om å sette seg på stolen.

Temaet i den ordinære undervisningen denne uken var negative tall, og elevene skulle regne ut forskjellen på positive og negative tall, finne differansen. Kontaktlæreren hadde i forkant av leksehjelpen gitt meg signaler om at elevene syntes oppgavene i arbeidsboken var vanskelige. Den læringsstøttende aktiviteten denne mandagen dreide seg derfor om negative tall. Jeg hadde i forkant av økten laget et skjema hvor elevene først skulle gjette temperaturen i kjøleskapet, fryseboksen, skolegården, klasserommet og et glass med kaldt vann. Da elevene hadde fullført denne aktiviteten, skulle de registrere de ulike temperaturene. Klassen gikk rundt på skolen og leste av temperaturmålerne som jeg hadde plassert ut i forkant av timen. Oppgaven skulle avsluttes med å finne forskjellen på den temperaturen de hadde gjettet og den temperaturen de hadde lest av på måleren, for så å skrive tallene inn i en tabell.

Da vi startet opp, viste det seg raskt at oppgaven var for vanskelig for majoriteten av elevene, bare tre faglig flinke elever greide å løse oppgaven slik den var tenkt. (y) jobbet strukturert og konsentrert gjennom hele økten. Hun hadde ingen vansker med å løse oppgaven. I løpet av timen spurte hun om hjelp kun en gang. Når leksehjelpen var over denne dagen, hadde hun fullført alle leksene som var på planen for hele den kommende uken.

For første gang i leksehjelpen var det mye surmuling over oppgaven. På grunn av at mange elever ikke forstod hva de skulle gjøre, ble det mye støy. En gjeng på fire gutter ga opp og bare tullet omkring. Tre elever hadde store vansker med å lese av temperaturmålerne. (x) hadde gjettest at det var 100 grader i kjøleskapet, mens over halvparten av gruppa trodde det var minusgrader på samme sted. Det kom kommentarer fra (x) på at venninnen var hjemme på grunn at hun hadde 90 grader i feber. Til tross for at jeg prøvde å overbevise henne om at dette umulig kunne stemme, siden vann koker ved 100 grader, var hun urokkelig. Jeg ba henne etter hvert å legge bort dagens oppgave da den viste seg å være for vanskelig. Hun var veldig ukonsentrert og kom heller ikke skikkelig i gang med leksene på planen. Oppgavene som var skrevet på hennes individuelle plan, forsto hun ikke hvordan hun skulle klare å finne svaret på, men mente bestemt at spesialpedagogen hadde vist henne eksempler på hvordan de kunne løses. Siden hun strevde med oppgavene, ble hun ikke ferdig med leksene til neste dag, og måtte derfor ta med bøkene hjem og fortsette der.

Siden variasjonen i prestasjonene til elevene var så stor, valgte jeg å avslutte økten uten å ha gjennomgått resultatene på tavla. Halvtimen med planarbeid bar også preg av mye uro denne dagen siden mange elever ble sittende lenge og vente på hjelp. Flere av elevene hadde tydeligvis ikke forstått gjennomgangen av oppgavene som var gitt av kontaktlæreren tidligere på dagen. Fire elever kom ikke videre uten at jeg sto over dem og hjalp til med å bruke tallinja.

6.2.3 Oppsummering

Observasjonene jeg gjorde i leksehjelpsøktene på mandagene høsthalvåret 2010, er blant annet med på å synliggjøre behovet for differensiering. En gruppe med rundt 20 barn er mangfoldig, med mange ulike behov. Tiden som er satt av til planlegging av de læringsstøttende aktivitetene, gjør det i praksis mulig å legge til rette for opplegg som bidrar til differensierte arbeidsoppgaver, men spriket i ferdighetene til elevene er stort. De flinkeste elevene hadde ingen problemer med å addere flersifrede tall, mens det som nevnt også var elever i gruppen som strevde med “tier vennene”. På mange områder fikk også de faglig

svakeste elevene oppgaver tilpasset dem, men det er liten tvil om at de elevene som strever og har ekstra oppfølging i det daglige, finner det vanskelig å gjøre lekser på skolen. De elevene som plagdes med oppgavene på arbeidsplan, valgte imidlertid ofte å benytte seg av konkretene som læringsstøtte. Ved hjelp av dem klarte de å løse de teoretiske oppgavene i arbeidsboken. Det viste seg blant annet at noen av barna som ikke greide oppgavene med negative tall, greide å løse dem ved hjelp av en konkret som i dette tilfellet var en tallinje. Den største utfordringen lærerne møter er likevel gruppen elever med konsentrasjonsproblemer. Disse elevene utmerket seg i leksehjelpen siden de tydelig signaliserte at de etter endt skoledag hadde behov for en lengre pause.

7.0 Sammenfatning og drøfting

Innledningsvis starter kapittelet med en kort drøfting av noen av de historiske funnene jeg presenterte i kapittel 2. Videre vil datamaterialet bli drøftet i forhold til aktuell teori. Hensikten med denne fremstillingen er å forsøke å samle trådene i denne besvarelsen, slik at min problemstilling, **Leksehjelp – Vei eller blindvei? En casestudie** belyses, detaljert og helhetlig.

7.1. Leksene i skolehistorien

Gjennom kapittel 2 har jeg i den skolehistoriske litteraturen, og særlig med utgangspunkt i skiftende plan og lovverk, søkt etter leksebegrepet og læringsteoretiske begrunnelser for leksenes eksistens. Etter endt søk stiller jeg meg fortsatt undrende til om det eksisterer begrunnelser i planene eller i annen litteratur for at leksene fører til læring.

7.1.1 Leksenes mangel på pedagogisk forankring

Under perioden skolehistoriker Telhaug omtaler som statspietisme, ser vi at leksene begrunnes ut fra en religiøs kontekst hvor pugging og overlæring sto sentralt.¹¹⁸ I skoleloven fra 1877 heter det at: ”Barn trenger spesielt med øvelse med utenatlæringen og i tiden når det ikke er skole”. Ved å søke i skolehistorien danner vi oss et bilde av at lekser og straff nærmest gikk hand i hand gjennom store deler av 1800-tallet.¹¹⁹ Leksehøring og leksegjennomgang var aktiviteter som tok det meste av tiden til den norske skoleelev frem til Normalplanen av 1939. Helt frem til ”Mønsterplan av 1974” har læreplanene omtalt leksene i egne avsnitt. Hvor mye lekser elevene fikk, kan synes å ha blitt regulert etter hvor mye læreren rakk å gjennomgå

¹¹⁸ Telhaug og Mediås 2003

¹¹⁹ www.utdanningsnytt.no: -lekser forsterker sosiale ulikheter

dagen etter. Fra den gryende begynnelse og frem til i dag blir begrunnelsene for leksenes eksistens stadig mer fraværende både i læreplaner og innenfor teoribasert forskning. I dagens læreplan er leksebegrepet ikkeeksisterende. Mens enkelte læreplaner inneholder detaljerte beskrivelser av leksene, er det få eller ingen planer opp gjennom skolehistorien som gir noen læringsteoretiske begrunnelser. Jeg mener likevel det er mulig å skjelne en utvikling. Leksenes plass i læreplanene endrer karakter, fra det ensidige pugget til forståelse og mestring. Selv om det i læreplanene blir argumentert med at leksene må differensieres, klarer jeg ikke innenfor pedagogisk litteratur å finne tegn på at skolen har lyktes med dette arbeidet. Pedagogisk forankring mangler, og forskningen, og debatten rundt leksene kan i stor grad synes å ha uteblitt. Funnet samsvarer med Jan Olof Hellstens studie av de svenske læreplanene. Han hevder at leksene har fått liten omtale i de ulike planene og at de også er blitt glemt i annen pedagogisk litteratur. Det kan synes som at leksene verdsettes høyt, men problematiseres ikke. Leksene fremtrer som et symbol eller ritual mer enn en begrunnet arbeidsmetode.¹²⁰

I dagens samfunn oppholder barna seg lenger på skolen enn noen gang tidligere. Til tross for denne økningen i undervisningstimetallet blir leksene fortsatt trukket frem som viktige. Det argumenteres blant annet med at leksene er helt nødvendige for å klare å nå alle de faglige og sosiale målsetningene som er nedfelt i LK-06. Skolehistorien viser at begrunnelsene for, og omfanget av, leksene, i stor utstrekning er avhengig av den enkelte lærer. Telhaug gir i denne sammenheng inntrykk av at han mener skolen utvikler seg i gal retning. I kronikken “Skole for overklassens barn” gir han uttrykk for å være kritisk til at skolen overfører deler av ansvaret for elevens læring til hjemmet ved å gi lekser. Han mener på lik linje med flere forskere at leksene er med på å øke de sosiale og kulturelle forskjellene i befolkningen.¹²¹ Kronikken hans får imidlertid kritikk fra Buland, Haugsbakken og Dahl. De mener Telhaugs beskrivelser av skoleutviklingen er et steg i retning av en skole tilpasset industrisamfunnet. Uten å gi noe entydige svar på hvordan problematikken knyttet til leksepraksisen kan løses, mener de Telhaugs syn på hva som bør gjøres ikke vil gi resultat.¹²² Etter søket i skolehistorien står det nå klart for meg at leksene er “den store underforståtheten” i den norske skolen. Tradisjonen med lekser veier tydeligvis tungt i debatten. Kritikken som

¹²⁰ Hellsten 1997

¹²¹ <http://www.dagbladet.no/kultur/2007/08/13/508647.html>

¹²² <http://www.dagbladet.no/kultur/2007/08/17/509090.html>

rammer dagens skole, er først og fremst at leksen eksisterer som før, men læreren vier den mindre og mindre tid.

7.2 Læringsteoretiske begrunnelser for leksenens eksistens

I kapittel 3 presenterte jeg ulike forskningsarbeider som har vært gjennomført de siste tiårene. På bakgrunn av funnene som ble lagt frem ønsker jeg å se nærmere på om det i litteraturen finnes forskningsresultater som indikerer at leksene gir økt læringseffekt for alle elevene.

Evalueringsforskningen som har vært utført de siste årene, har vært medvirkende til at debatten omkring lekser er blitt synlig også i Norge. Likevel er det grunn til å stille spørsmålstegn ved om forskningen tas i bruk i skolen. Har forskningsarbeidene noen som helst innvirkning på skolens utviklingsarbeid?

7.2.1 Leksene og forskningen

I mitt søk innenfor forskningslitteraturen har jeg ikke klart å finne forskningsresultater som peker entydig i retning av at leksene fører til økt læringseffekt for alle elevene. Skal vi tro sentrale lekseforskere som Hattie, Hellsten, Kohn og Rønning,¹²³ finnes det ikke belegg for å si at leksene gir læringsutbytte for alle elevene. Av forskningsarbeidene jeg har studert, er det Coopers effektstudie som i størst grad viser til at bruk av lekser, som arbeidsverktøy, kan være virkningsfullt. Men også han er noe usikker på utbyttet elevene på de laveste trinnene har av leksene.¹²⁴ Flere forskere har brukt tid på å studere Coopers lekseforskning, deriblant Jan-Olof Hellsten. Han hevder undersøkelsene ikke inneholder funn som indikerer sammenheng mellom lekser og læringseffekt for elever på “elementary school”. Hellsten mener det er oppsiktsvekkende at Cooper til tross for manglende indikasjon på at leksene gir økt læringsutbytte, anbefaler en halv til to timers lekselesing i uken. Videre påpeker Hellsten at Cooper ikke er alene om å “bagatellisere” sine forskningsresultat. Han mener det kan synes som om flere lekseforskere har behov for å definere leksene som verdifulle.¹²⁵

Harris Cooper er en sentral skikkelse også i John Hatties lekseforskning. I større utstrekning enn de øvrige lekseforskerne jeg har referert til, er Hattie opptatt av de bakenforliggende faktorene til at leksene gir økte prestasjoner eller ikke. Hans nyeste og største meta-studie

¹²³ Hattie 2009, Hellsten 2000, Kohn 2007 og Rønning 2010

¹²⁴ Cooper m. fl. 2006

¹²⁵ Hellsten 1997

viser til at læreren er avgjørende for effekten leksene gir. Oppfølging og tilpasning er nøkkelbegrep i den sammenheng.¹²⁶ Hovedkonklusjonen hans er imidlertid at leksene har liten innvirkning på barns læring.

Noen entydige resultater som viser til at leksene gir økt læringsgevinst for alle elevene, har jeg som nevnt ikke funnet. Likevel ser en at forskningsresultatene peker i retning av at barn fra ressurssterke hjem til dels kan ha utbytte av leksene.¹²⁷ Det kan derimot synes som at effekten er minimal for de minste barna i skolen. I denne sammenheng blir det viktig å presisere at flere av forskerne er forsiktige med å trekke sikre konklusjoner. Hattie sier blant annet at tall kan leses på flere måter, og mange ulike faktorer kan spille inn på målingene. Blant annet har studier vist at lærerens oppfølging av leksene er avgjørende for læringseffekten.¹²⁸ Forskningsresultatene fra de ulike meta-studiene på fenomenet lekser som her har blitt presentert, levner liten tvil: leksene må det forskes videre på! Ikke bare utenlands, men også i Norge!

7.2.2 Begrunnelsene for leksene i evalueringsforskningen

I evalueringsrapporten “Leksehjelp – Ingen tryllestav?” viste analysen av breddeundersøkelsen at 9 av 10 prosjektskoler med prosjektledere i spissen vurderte det dit hen at leksehjelpen førte til økt læringseffekt for elevene. Det er i den sammenheng nødvendig å påpeke at Buland og Haugsbakkens evalueringsforskning¹²⁹ ikke er en effektstudie, men en kvalitativ, “hermeneutisk” studie. Effekten er derfor ikke målt, og resultatene bygger på subjektive vurderinger fra informantene. Det ble imidlertid poengtert at det etter en to års prosjektperiode var for tidlig å trekke sikre konklusjoner. En dokumentasjon på at leksehjelpen hadde vært læringsfremmende, eksisterer derfor ikke.¹³⁰ Slik jeg vurderer det, er forskningslitteraturen omkring lekser og læringseffekt i liten grad inkludert i Buland og Haugsbakkens arbeid. Kohn, Rønning og Hellsten har fått beskjedent med plass.¹³¹

En liten avsporing i denne sammenheng kan synes å være på sin plass. I rapporten fra det pågående evalueringsstudiet “Helhetlig skoledag”, hvor Rambøll har ansvaret for dokumentering og oppfølging, blir forskningsresultatene fra Coopers lekseforskning benyttet.

¹²⁶ Hattie 2009

¹²⁷ Rønning 2010

¹²⁸ Hattie 2009

¹²⁹ Buland og Haugsbakken 2009

¹³⁰ Buland og Haugsbakken 2009

¹³¹ Rønning 2008

Rambøll hevder at forskningen hans peker i retning av at leksene generelt sett har positiv betydning for elevenes læringsutbytte. Jeg mener denne slutningen kunne vært tilstrekkelig å gi om evalueringsforskningen dreide seg om større barn. Når en derimot vet at evalueringsstudien retter seg mot elevene i 1.-4. klasse, synes jeg presentasjonen blir noe misvisende. Cooper kunne som nevnt ikke finne noen sammenheng mellom lekser og læringseffekt for barna på “elementary school”.¹³² Lekseforskningen er i tillegg kun gjengitt i tre setninger, mens evalueringsforskningen har fått større plass.¹³³

Utdanningsdirektoratet ser ut til å ha stor tro på arbeidet som blir gjort av evalueringsforskerne her til lands. Store summer blir satt av til dette arbeidet hvert år. Er det ikke på tide vi stopper opp og evaluerer det totale utbyttet av evalueringsforskningen? Skolene som deltar i de ulike prosjektene, har uten tvil utbytte av å være i prosjekt, blant annet på grunn av midlene som blir tilført og utvekslingen av erfaringer mellom de ulike prosjektskolene. Jeg stiller meg imidlertid kritisk til gevinsten de øvrige skolene oppnår ved denne forskningen. Hvis det er slik at bare prosjektskolene utvikler seg som en følge av forskningen, bør en vel vurdere alternative måter å disponere midlene på? Dette standpunktet er muligvis noe snevert i den store sammenhengen. Det er selvfølgelig viktig at de som styrer landet setter i gang forskning som kan lede skolene nærmere et svar på lærings og utjevningproblematikken, men de må samtidig sikre utbyttet alle skolene har av forskningen.

7.2.3 Skolenes forhold til forskning

I skolen er det beklageligvis slik at forskningsbasert viten benyttes for sjelden. Også

St.meld.nr.31, “Kvalitet i skolen” fremmer dette synet:

“lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket.”¹³⁴

Om skolen i større grad hadde benyttet seg av allerede foreliggende forskning, hadde den kanskje vært et skritt nærmere målsettingen om økt kunnskapsnivå hos elevene.

Prosjektskolen er imidlertid i en spesiell situasjon siden jeg er student og utfører mitt forskningsarbeid her. Jeg har tidvis fått anledning til bidra med min nyervervede kunnskap omkring forskningslitteraturen som omhandler leksene og leksehjelpen. Tiden skolen har

¹³² Cooper 2006

¹³³ Rambøll 2011

¹³⁴ St.meld.nr 31 s. 10

valgt å bruke til dette arbeidet er likevel knapp, og det er derfor lite av forskningslitteraturen som er presentert for personalet. Det er imidlertid en leders oppgave å legge til rette for at personalet skal kunne holde seg faglig oppdatert, men kulturen for å sette av tid til slikt arbeid er i liten grad eksisterende i de norske grunnskolene. Til tross for at det foreligger resultater fra både evalueringsforskning og annen lekseforskning, har dataene i stor grad stått urørt under prosjektperioden så langt. Skolen har et faglig kompetent personale som er godt kvalifisert for å drive utviklingsarbeid. Jeg føler meg derfor relativt trygg på at skolen etter endt prosjektperiode vil ha utviklet et godt leksehjelpstilbud. Likevel ser jeg at skolen kunne spart mye tid om den hadde startet med en gjennomgang av foreliggende lekseforskning. Hvordan utdanningsdirektoratet ser for seg at “hullene” fra forrige prosjektrunde skal fylles når det ikke blir satt krav til at skolene må ta utgangspunkt i allerede foreliggende forskning, er et mysterium.

7.3 Manglende retningslinjer og begrepsavklaring for leksene

Ut over det å lage ukentlige planer med læringsmål og at leksene skulle være repetisjon, ga lærerne inntrykk av at det ikke eksisterte felles retningslinjer for bruken av lekser på prosjektskolen. Datamaterialet er også med på å bekrefte Elisabeth Sjørdals funn. Hun har i sin masteravhandling fått bekreftet at den norske skole har en svært ulik leksepraksis, og egne data er med på å bekrefte at dette også er tilfelle innenfor enkeltskoler. Hennes lekseblogg viser at lærerne er uenige i hva og hvor mye som kan gis i lekse, og det eksisterer heller ingen felles forståelse av hvorfor lærerne gir lekser.¹³⁵ På prosjektskolen skaper den uavklarte leksepraksisen problemer siden det ikke er sammenheng mellom det som planlegges av leksehjelper, og det kontaktlæreren skriver på arbeidsplan. Det er da ikke nivået på leksene som fører til at de ikke er tilpasset den enkelte elev, men mengden. Når leksehjelper legger opp til praktiske oppgaver, og kontaktlærer har lagt opp til en times leksearbeid i skolebøkene, er det ikke til å undres over at noen foreldre og elever klager over mengden lekser som blir gitt. Analysen synliggjør at det er nødvendig å fjerne noe. Med skolens nåværende ordning gir både elevene og foreldrene uttrykk for at leksemengden har økt. En halv time med læringsstøttende aktiviteter har ikke erstattet noen av oppgavene på arbeidsplanen. De har bare kommet i tillegg.

¹³⁵ Sjørdal 2007

I det videre arbeidet bør prosjektskolen sette av tid til å utarbeide konkrete føringer for skolens leksepraksis. Det blir viktig at skolen arbeider ut fra en “felles pedagogisk plattform” som gir konkrete føringer for hva som skal regnes som lekse, og hvor mye lekser som skal gis. Arbeidet bør forankres i allerede foreliggende pedagogiske forskningsresultater. Det kan synes som nødvendig å evaluere de ulike arbeidsplanene/ukeplanene på de forskjellige trinnene. Er det mulig for skolen å enes om en utforming? Foreldreinformantenes uttalelser peker i retning av at noe må gjøres. De synes praksisen med de forskjellige planene blir for uoversiktlig. Om det ikke er mulig å ende opp med en utforming, kan man kanskje utvikle en plan for småskolen og en for mellomtrinnet? Inntil skolen finner en løsning på lekseproblematikken og planutformingen, vil nødvendigvis arbeidet med å differensiere leksene til den enkelte elev forbli utfordrende.

7.3.1 Leksehjelp eller læringsstøttende aktiviteter – Begrep og virksomhet

Leksene har tradisjonelt sett vært boklig arbeid, gitt fra læreren til eleven, som skal gjennomføres hjemme.¹³⁶ Til tross for den gamle tradisjonen med lekser er det grunn til å stille spørsmål tegn ved om det likevel er mulig å tenke seg leksene annerledes definert, for eksempel som praktiske oppgaver eller studieteknikk. I følge førskolelektor Rita Tiller kan det synes som at den allmenne norske oppfatning av hva en lekse skal være står i stor kontrast til en slik tenkning. Hun mener leksene er tradisjonsbundet, hvor repetisjon av arbeidsoppgaver står sentralt.¹³⁷

For å søke svar på om leksearbeidet likevel kan defineres annerledes enn boklige oppgaver, vil jeg kaste et blikk til prosjektskolens begrunnelser for sin organisering av leksene/leksehjelpen. Noen vil kanskje stille seg undrende til skolens innføring av de læringsstøttende aktivitetene. Er ikke dette en “snikinnføring” av mer undervisning? Skolens begrunnelse for denne gjennomføringspraksisen tar imidlertid utgangspunkt i forskrift til opplæringsloven av 30. juni 2010.¹³⁸ I Opplæringsloven § 1A heter det at kommunene står ansvarlig for leksehjelpens innhold. I høringsutkastet som kom i forkant av lovendringen, ble det påpekt at leksehjelpen skal understøtte arbeidet som skjer i den ordinære undervisningen. Videre ble det trukket frem som essensielt at leksehjelpen ikke bare skal begrenses til leksearbeid i tradisjonell forstand, men veilede eleven i leksearbeidet mer generelt.

¹³⁶ Hattie 2009

¹³⁷ <http://www.nordlys.no/kronikk/article5210974.ece>

¹³⁸ <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-002.html>

Studieteknikk og fordypning ble i den sammenheng fremhevet. En av grunnene til at det er nødvendig å utvide leksene ut over den tradisjonelle definisjonen, er blant annet at elevene også skal ha tilbud om leksehjelp uavhengig av om elevene har lekser i arbeidsbøkene eller ikke.¹³⁹

Organiseringen prosjektskolen har valgt, mener jeg er i overensstemmelse med forskriftsmeldingen. Samtidig har jeg forståelse for de som mener dette er ekstra undervisning. Leksehjelpsutformingen skolen har valgt, krever at læreren er delaktig under både planleggingen og gjennomføringen. De praktiske aktivitetene som har vært gjennomført i leksehjelpen, kan karakteriseres som repetisjon av den ordinære undervisningen. Presentasjonen og gjennomføringen har bare vært annerledes.

Lærerne i prosjektgruppen ønsker i fortsettelsen et enda større fokus rettet mot de praktiske aktivitetene. Fra høsten 2011 kan det synes som at leksehjelpen for første trinn kun vil bestå av praktiske aktiviteter. Erfaringene som er gjort dette skoleåret, viser at elevene på de laveste trinnene har få lekser, hovedsakelig leseleksje. Leseleksjen ønsker skolen at foreldrene skal følge opp. Problemet nå kan imidlertid synes å være de elevene som har uteblitt. Er det virkelig slik at de ikke går glipp av noe? Denne problemstillingen kommer jeg om litt tilbake til. Uansett blir det i fortsettelsen viktig å kontrollere at leksehjelpen ikke får konsekvenser for innholdet i den ordinære undervisningen.

7.4 Leksehjelp – Bidrag til sosial utjevning?

Ellers i samfunnet er tendensen at klasseskillene er blitt mindre. De materielle godene er jevnere fordelt enn for noen tiår siden, men samfunnet utvikler seg i retning av å bli sterkere klassesdelt på etnisk grunnlag. Dagens regjering ønsker en aktiv politikk som kan være med på å bidra til at forskjellene som fortsatt eksisterer, skal reduseres.¹⁴⁰ På bakgrunn av disse opplysningene og viten om at leksene bidrar til økte sosiale forskjeller, er det vanskelig å akseptere at leksene skal leve videre uten noen offentlig debatt. Prinsippet om enhetsskolen står sterkt i Norge, og det er derfor blitt ytre ønske om å gi alle elever like muligheter til utdanning. De foreldrene som ikke har forutsetning for å følge opp sine barns lekser, skal gjennom leksehjelpen få støtte til dette arbeidet.

¹³⁹ http://www.udir.no/upload/hoeringer/2010/leksehjelp_timetallsutvidelse/hoeringsnotat_leksehjelp.pdf

¹⁴⁰ NOU 2003 s.19

Analysen viser at rekrutteringsprosessen er tidkrevende og må gjennomføres systematisk for å fange opp de elevene som ikke får den nødvendige hjelpen hjemme. Foreldrene ga under intervjuet inntrykk av at de ikke hadde oppfattet leksehjelpen som et tiltak for sosial utjevning. Resultatet har blitt at nesten alle elevene deltar. Lærerne på sin side signaliserte at de ikke er fornøyde med de store leksehjelpsgruppene. De mente det ideelle hadde vært at bare de som har behov for ekstra oppfølging deltar, mens de som har foreldre som kan hjelpe, gjør leksene hjemme. Lærerinformantene stilte spørsmålsteget ved om det var mulig å tenke seg rekrutteringsprosessen annerledes. Kan skolen lykkes med å kun fange opp de elevene som har størst behov for læringsstøtte uten at tilbudet virker stigmatiserende å delta på? Argumentasjonen om at læringsgevinsten blir mindre jo større gruppene er, får imidlertid liten støtte i forskningslitteraturen. Skoleforsker Thomas Nordahl har gjennomført en rekke meta-studier som alle viser til samme resultat, gruppestørrelsen har liten innvirkning på læringsmiljøet og elevprestasjonene. Studiene viser imidlertid at sjansen til å følge opp den enkelte elev blir utfordrende når gruppene er store.¹⁴¹Også Marte Rønnings doktorgradsavhandling viser at elevtallet i hver gruppe ikke er avgjørende for læringseffekten, men at antallet kan gi negativt utslag i de gruppene hvor utdanningsnivået til foreldrene er lavt.¹⁴²

Konklusjonen på om skolen har lyktes med rekrutteringen av elevene med behov for oppfølging, er slik jeg ser det både ja og nei. Skolen har nådd målsetningen prosjektgruppa satte før oppstart, nemlig å rekruttere flest mulig, for slik å fange opp de som trenger hjelpen mest. Det pedagogene nå har erfart, er at gruppene er store, og de som har størst behov for hjelp blir sittende lenge og vente.

Analysen viser at rekrutteringsarbeidet og avstigmatisering av leksehjelpen er de to kriteriene prosjektskolen har lyktes best med. Slik jeg ser det, har skolen funnet en løsning som kan videreføres til neste skoleår. Prosessen med å rekruttere elevene vil kanskje bli lettere fra år til år, siden skolen ser ut til å ha utviklet et tilbud som både foreldrene og elevene vurderer som positivt. Foreldrene gir uttrykk for at de føler seg trygge på at barna er godt ivaretatt under leksehjelpen, og de har tiltro til selve gjennomføringen. De ønsker derfor også i fortsettelsen å la barnet delta på leksehjelp. Utfordringene derimot er blant annet knyttet opp mot de elevene som ikke deltar på leksehjelpen. Skolen må vurdere om det er ønskelig å jobbe for at alle skal

¹⁴¹ <http://www.slideshare.net/udir/materiell-for-helhetlig-arbeid-med-lringsmiljet>

¹⁴² Rønning 2007

delta, ikke bare de med størst behov. Om en utvidelse av skoledagen er hensiktsmessig, er vanskelig å si. Som lærer opplever jeg at tiden bak pulten er tilstrekkelig lang for de minste elevene. Flere boklige arbeidsoppgaver på tampen av en lang skoledag har jeg liten tro på at er noen god løsning. En ytterligere økning av timetallet kan kanskje virke mot sin hensikt. Skoletrøtte elever kan miste den lille motivasjonen de har. Innholdet i den utvidede tiden blir uansett avgjørende.

Om man liker det eller ikke, det er forskjell på oss mennesker. Skolen må styre unna en utforming av skoledagen som medfører at de faglig flinke elevene ikke får tilstrekkelige utfordringer for at alle skal bli litt likere. Jeg tror noe av løsningen ligger i å finne arbeidsmetoder som bidrar til at streverne og streberne blir bedre. Med eller uten lekser vil jeg forestille meg at de ressurssterke foreldrene vil fortsette å oppmuntre sine barn hjemme. Problemet løses ikke bare ved å innføre leksehjelp, men problematikken må tas fatt i på en bredere front. PISA-undersøkelsene har vist at Norge er et av verdens ledende land når det gjelder å gi elevene likt opplæringstilbud og mye obligatorisk undervisning. Likevel er Norge et av de landene hvor barna har størst ulikheter i kunnskapsresultater.¹⁴³

7.5 Foreldrene – Fortsatt barnas primære leksehjelpere

I etterkant av intervjuene med foreldrene sto det klart for meg at prosjektskolen i fortsettelsen må jobbe aktivt for å synliggjøre foreldrenes sentrale posisjon i forbindelse med skolearbeidet. Datamaterialet peker også i retning av at foreldrene har behov for en påminnelse om at de fortsatt er barnas primære leksehjelpere.

7.5.1 Foreldreengasjement – Avgjørende for elevens prestasjoner

Leksehjelpen må ikke bli en hvilepute som gir foreldrene inntrykk av å være mindre betydningsfulle for elevenes skoleprestasjoner. Analysen peker i nettopp den retning. I noen hjem kan det synes som at foreldrenes støtte i form av engasjement og positive holdninger til skolearbeidet er svekket. I St. meld. nr. 30, “Kultur for læring” blir foreldrenes interesse og oppfølging tilegnet størst betydning for elevenes holdninger til skolearbeidet, uavhengig av sosial bakgrunn. Svekket foreldreengasjementet med leksehjelpsordningen, er det stor sannsynlighet for at elevenes holdninger til skolen over tid vil endre karakter. En forlengelse

¹⁴³ Beck 2010

av skoledagen bidrar til at skolen får sterkere styring med elvene, og foreldrenes styring kan slik bli svekket.

7.5.2 Leksene – Viktig bindeledd mellom skolen og hjemmet

Uavhengig av sosial bakgrunn er skolen ansvarlig for å møte eleven på hans utviklingsnivå. Med god kommunikasjon med hjemmet kan denne arbeidsoppgaven bli lettere for skolen å imøtekomme. Foreldrene er de som kjenner sine barn best, og med å få del i kunnskapen foreldrene sitter inne med, blir arbeidet til pedagogene enklere. Uten et tett samarbeid med hjemmet vil også rekrutteringsprosessen bli problematisk. Foreldrene må ha tiltro til det arbeidet som blir utført i leksehjelpen, og de må ha tillit til at tilbudet vil være positivt for elevens læringsutbytte.

Både hos foreldre og lærere kan det synes som at det råder en oppfatning om at leksene er det viktigste bindeleddet skolen og hjemmet har. Tidligere forskning viser imidlertid til at foresatte i liten grad deltar i drøftinger i forbindelse med innholdet i skolearbeidet.¹⁴⁴ Denne problemstillingen er også aktuell for prosjektskolen. Svakheten med prosjektskolens utforming av leksehjelpstilbudet kan synes å være at de i for liten grad har integrert de foresatte i arbeidet med utformingen av tilbudet. Analysen av datamaterialet indikerer at foreldrene i hovedsak mener de har mottatt tilstrekkelig informasjon om leksehjelpen. Likevel kan det hende at engasjementet hos de foresatte kunne vært større om de i bredere utstrekning hadde hatt kjennskap leksehjelpens utforming og skolens tanker om tilbudet. Kanskje er veien videre å oppfordre foreldrene til å komme med innspill. I den forbindelse har skolen mulighet til å organisere en intern evaluering av ordningen, enten i form av en breddeundersøkelse eller et spørreskjema. Skolen vil slik kunne innhente informasjon om hva foreldrene synes har fungert, og hva de tenker bør endres.

Ifølge seniorforsker Unn-Doris Bæck er ikke lærerne og foreldre samstemte i synet på leksene. Hun poengterer i sitt forskningsarbeid om lekser, at lærerne mener de ikke legger opp til lekser som innebærer at elevene er avhengige av hjelp fra foreldrene. Lærerne forventer heller ikke av foreldrene at de skal bidra med leksehjelp.¹⁴⁵ Min analyse indikerer imidlertid at dette står i kontrast til foreldrenes inntrykk av leksesituasjonen. Foreldrene mener det blir forventet av dem at de følger opp leksene hjemme. Om skolen legger opp til at elevene skal

¹⁴⁴ St.meld.nr.30 s. 107

¹⁴⁵ Bæck 2007

jobbe med ukjent fagstoff hjemme hvor eleven blir avhengig av foreldrenes støtte, beveger den seg inn på en farlig vei. Hjemmets kulturelle kapital blir da avgjørende for elevens læringsgevinst. Dette igjen kan medføre at de sosiale forskjellene øker.¹⁴⁶ Forskningen til Bæck viser tydelig at det er nødvendig med avklaringer angående hva som er skolens ansvar og hva hjemmet skal bidra med.¹⁴⁷

Arbeidsplanen som verktøy er allerede drøftet under avsnittet “Manglende retningslinjer og begrepsavklaring for leksene”. Grunnen til at tråden blir fanget opp igjen her, er at det også har vist seg å være samarbeidsproblemer tilknyttet den. Analysen av datamaterialet peker i retning av at foreldrene synes at elevenes arbeidsplaner er uoversiktlige. Flere av foreldreinformantene signaliserer at de ikke alltid klarer å finne ut hva elevene har gjort på skolen, og hva som gjenstår av lekser. I den forbindelse blir det viktig at skolen utarbeider en registreringsordning som kan være til hjelp for elevene og foreldrene. Siden elevene er små, er de ikke alltid i stand til å gjøre rede for hvilke arbeidsoppgaver de har gjort på skolen, og hva som gjenstår. En mulig løsning er at elevene skriver en form for “logg” før de forlater og går hjem. Loggen trenger kun å inneholde en kort oppsummering av hva som er gjort i løpet av leksehjelpsøkten og hva som gjenstår. En slik “logg” kan synes som nødvendig for at foreldrene skal klare å holde seg oppdatert. Det er i tillegg av betydning at registreringen er overkommelig å gjennomføre for leksehjelperne. Blir arbeidet for krevende, vil det naturlig nok ikke bli fulgt opp. En annen mulig løsning ligger kanskje i utformingen av arbeidsplanen. Hvis elevene kan krysse av hva de har gjort etter hvert som oppgavene er fullført, vil det kanskje bli mer oversiktlig for alle. Skolen må også utarbeide gode rutiner for å hjelpe elevene slik at de får bøkene med seg hjem. Uten bøkene hjemme har foreldrene ingen mulighet til å kontrollere barnas skolearbeid.

7.6 Pedagogene - De rette leksehjelperne?

Studien indikerer at den gode leksehjelperen er en pedagog som i tillegg til å være leksehjelper har kjennskap til elevene fra den ordinære undervisningen. Aller best er det når leksehjelperen er kontaktlærer på samme trinn som han har ansvaret for leksehjelp. Grunnen er som nevnt at han kjenner elevene på trinnet, både faglig og sosialt, og vet hvilke tema elevene jobber med i de ulike fagene.

¹⁴⁶ Bergem og Dalland 2010

¹⁴⁷ Bæck 2007

7.6.1 Pedagogstyrt vs. assistentstyrt leksehjelp

Formålet med leksehjelpen er blant annet å gi elevene støtte i læringsarbeidet, mestringsfølelse og hjelpe dem med innarbeiding av gode rutiner for selvstendig arbeid.¹⁴⁸ En god leksehjelper er i den sammenheng en som får elevene til å gjøre mer enn de hadde tenkt seg, og til å pushe elevene lengre enn de ante de hadde forutsetning for å klare. Hvilke utfordringer kan elevene mestre ved egen hjelp, - og hva er realistisk at barnet mestrer ved å samarbeide med andre? Kunnskapen om den enkelte elev er nødvendig for å skape optimale læringsforhold. Gode relasjoner og tid til et positivt samarbeid mellom lærer og elev, og ikke minst de foresatte, er av avgjørende betydning for elevenes faglige utvikling. I tillegg har Buland og Haugsbakken i sin evalueringsrapport kommet frem til at leksehjelperen må inneha en kombinasjon av fag-, didaktisk/metodisk- og relasjonell- kompetanse.¹⁴⁹ Det er derfor grunn til å stille spørsmålstegn ved om assistentene er faglig kompetente til å fylle denne arbeidsoppgaven. Samtidig synes det som nødvendig å presisere at forskjellen på assistentenes faglige kompetanse er stor. Likevel er det bekymringsverdig at assistentene blir tildelt denne oppgaven uten at det stilles noen formelle kompetansekrav til assistentene som skal jobbe i grunnskolen.

Stikk i strid med uttalelser fra skoleforsker Thomas Nordahl hevder Kristin Halvorsen at leksehjelpsordningen kan drives forsvarlig av assistenter. Hun mener at barna på de laveste årstrinnene lett kan følges opp av ufaglært personell.¹⁵⁰ Utformingen av prosjektskolens leksehjelpstilbud fordrer i større grad at pedagogene har ansvaret for planleggingen og gjennomføringen enn om elevene bare skulle jobbe med boklige oppgaver. Likevel har organiseringen av leksehjelpen i vårhalvåret forsterket mitt syn på at pedagogene må ha ansvaret for leksehjelpen: Da jeg trakk meg tilbake for å konsentrere meg om skrivingen på masteravhandlingen, var det assistenter som avløste meg. Skolen valgte derfor å endre tilbudet på mandagene slik at elevene fikk jobbe med arbeidsplanen hele økten. I løpet av vinteren har seks elever meldt seg av leksehjelpen. Mest beklagelig er det at det først og fremst er de faglig svake elevene som ikke lenger deltar. Tilbakemeldingene jeg har mottatt fra kontaktlæreren etter at jeg avsluttet arbeidet med leksehjelpsgruppen, er at foreldrene er oppgitt over situasjonen som har oppstått. De mener at elevene ikke får tilstrekkelig med hjelp. Det har også kommet kommentarer fra barna om at økten er preget av uro, og at de

¹⁴⁸ http://www.udir.no/Artikler/_Lov/Leksehjelp-fra-hosten-2010/

¹⁴⁹ Buland og Haugsbakken 2009

¹⁵⁰ <http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7488363>

derfor ikke får gjort leksene. Assistentene mener de gjør så godt de kan, men flere av dem gir inntrykk av at de ikke føler seg kompetente til å hjelpe barna med lærevansker.

Thomas Nordahl mener at leksehjelpen som nasjonal satsing slik den i dag er organisert, på ingen måte kan bidra til økt læringsutbytte for elevene. Hans meta-studier slår fast at lærerens kompetanse er en av de viktigste faktorene for barns læring.¹⁵¹ John Hatties verdensomspennende meta-studie viser til samme resultat.¹⁵² Også St. meld. nr. 31 bygger opp under Nordahls og Hatties funn:

“Forskning viser at lærernes forestilling om elevenes læringspotensiale har betydning for elevenes resultater.¹⁵³

NOU 2009, “Rett til læring” understreker også at forskningen viser til at av ressursene en skole har til rådighet, er det kvaliteten på læreren som har størst betydning.¹⁵⁴

At det på Stortinget blir besluttet ulike endringer for skolen, uten at det følger med midler til å gjennomføre endringen med kvalifisert hjelp, er ikke første gang. Noe av det mest betenkelige med leksehjelpsreformen er underkjenningen av lærerprofesjonen. Lenge har kravet om nedtoning av kunnskapsformidlingen og omgjøringen av læreren til veileder eksistert. Vedtaket om leksehjelp har ytterligere forsterket dette bildet ved at læreren nå kun skal opptrå som veileder for assistentene, mens det er assistentene som skal gjennomføre arbeidsoppgavene. Samtidig etterlyses den tydelige klasseleder, hvor undervisningsarbeidet er kjernen i leksehjelpen og krever fagkunnskap, didaktiske og pedagogiske ferdigheter og evne til å lede læringsarbeid i skolen. Hvordan skal skolen kunne imøtekomme dette kravet når det ikke settes av ressurser som står i samsvar med forventningene?

Rektor med prosjektgruppen “i ryggen” ønsker i fortsettelsen å prioritere leksehjelpstilbudet. Høsten 2011 vil tilbudet bli forsterket ved at leksehjelperen vil være kontaktlærer på samme trinn som han har ansvaret for leksehjelpen. I tillegg til kontaktlærerne vil baselederne og noen av assistentene fra SFO bli knyttet opp mot tilbudet. Med erfaringene prosjektskolen har gjort etter ett år med leksehjelp står de godt rustet til å klare å utvikle tilbudet til det bedre.

¹⁵¹ <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article398319.ece>

¹⁵² <http://www.forskning.no/artikler/2009/januar/207552>

¹⁵³ St.meld.nr. 31 s.28

¹⁵⁴ NOU 2009 s. 18

Pedagogene er rede til å bidra. På enkelte trinn vil en kunne videreføre det arbeidet som allerede er lagt ned, og dermed spare tid til planlegging.

Prioriteringen med å organisere leksehjelpstilbudet slik at leksehjelper også er kontaktlærer på samme trinn, vil sannsynligvis bidra til å løse ytterligere et problem. Under avsnittet om samarbeid hørte vi at noen foreldre er oppgitte over at de ikke får tilbakemeldinger angående elevenes prestasjoner og innsats under leksehjelpen. Kontakten med hjemmet vil bli lettere å realisere ved at en av lærerne på trinnet også er leksehjelper. Lærere på samme trinn jobber tett opp mot hverandre, og informasjon flyter lettere, og slik ser en for seg at kontaktlærere enklere skal klare å holde seg orientert om elevene og tilbudet som helhet. Problemet er imidlertid at trinntiden allerede er knapp, og dette blir enda et område lærerne må bruke tid på.

7.7 Leksehjelp organisert som differensiert hjelp for alle?

Målet for leksehjelpen er tydelig formulert og i samsvar med den øvrige målsetningen for det ordinære undervisningstilbudet; den skal være tilpasset den enkelte elev. Variasjon i arbeidsmåter, lærestoff, organisering, læremidler og intensitet blir trukket frem som sentrale punkter i arbeidet med tilpasset opplæring.¹⁵⁵

7.7.1 Praktisk tilnærming til fagstoffet

Ut fra mitt datamateriale kan individuell tilpasning i forhold til elevenes evner og forutsetninger synes som en utfordrende oppgave for skolens personell. I samsvar med utenlandsk forskning har lærerne i hovedsak tilrettelagt for praktiske aktiviteter i leksehjelpen med bruk av konkrete. Forskningen peker i retning av at elevene ved de laveste trinnene lettest tilegner seg kunnskap ved støtte av konkrete og taktil tilnærming av fagstoffet.¹⁵⁶ Like viktig er det at de praktiske aktivitetene er nært tilknyttet det elevene jobber med i boka. Bare slik kan elevene gjøre seg nytte av den nyervervede kunnskapen. Blir spriket for stort mellom den abstrakte matematikken i læreboka og de praktiske oppgavene elevene utfører, klarer de ikke nødvendigvis å overføre den praktiske kunnskapen til en teoretisk forståelse. En annen grunn til at leksehjelpstilbudet blir organisert med fokus på at eleven skal jobbe taktilt, er at det i litteraturen finnes kritikker av at skolen er for abstrakt, kroppsfjern og lite tilpasset barns

¹⁵⁵ LK-06

¹⁵⁶ Dunn og Giggs 2004

forutsetninger og behov.¹⁵⁷ Arbeidsmetodene pedagogene benytter kan synes som nødvendige om leksehjelpen skal bidra til en positiv opplevelse for alle elevene.

7.7.2 Variasjon vs. differensiering

Variasjon i arbeidsmetodene beskrives som positivt av alle elevene i observasjonsgruppen. Elevene setter pris på en undervisning som varierer mellom taktile, kinestetiske og teoretiske oppgaver. Utsagnene fra lærerne og foreldrene henspiller at variasjon til en viss grad kan erstatte differensiert undervisning. Omorganiseringen av skoledagen som har ført til en ekstra læringsøkt sent på dagen, har vært med å tvinge frem en endring i arbeidsmetodene for å opprettholde konsentrasjonen hos elevene. Pedagogene Valdermo og Eilertsen er med å styrke denne teorien i sin bok, "En læringsbevisst skole", der de hevder at variert undervisning kan være med på å redusere behovet for differensiert undervisning. Samtidig mener de at variasjon i arbeidsmetodene ikke alltid kan erstatte differensiering, og da spesielt innenfor et fag som matematikk. Den hierarkiske oppbygningen av faget, hvor elevene er på helt ulike mestringsnivå, er medvirkende til at det er uheldig å prøve å tilegne det samme fagstoffet til alle. En god læringssituasjon er når elevene blir gitt utfordringer som ligger i grenseområdet for hva de kan mestre.¹⁵⁸ Med de store variasjonene i elevmangfoldet har behovet for differensiering blitt veldig synlig.

7.7.3 Arbeidsplanen - Lettvint praksis eller tilpasning?

Arbeidsplan er ikke et entydig begrep, men kan referere til en skriftlig plan for leksearbeidet eller skolearbeidet. Planen kan være et nyttig verktøy i skolen for å realisere pedagogiske intensjoner knyttet til tilpasset opplæring. Likevel er det ikke realistisk å tenke at læreren hver uke skal lage over 20 ulike arbeidsplaner til en elevgruppe som har ulike behov. Selve utformingen av planene med differensierte læringsmål blir i denne sammenhengen nøkkelen. Det er også viktig at læreren i den forbindelse skiller mellom skolearbeid og hjemmearbeid. Læreren kan da lettere kontrollere at leksene er repetisjonsoppgaver.¹⁵⁹

I løpet av ukene hvor jeg gjennomførte og gjorde observasjoner, så jeg mange fornøyde elever som mestret de ulike oppgavene på arbeidsplanen. Samtidig mottok jeg tilbakemeldinger fra oppgitte foreldre som ikke forsto at elevene måtte ha så mye lekser med hjem når de hadde

¹⁵⁷ Jordet 2007

¹⁵⁸ Valdermo og Eilertsen 2002

¹⁵⁹ Bergem og Dalland 2010

vært på leksehjelp en hel klokke time på skolen. Foreldrene er delte i sitt syn på om arbeidsplanen er godt tilpasset barnet. Noen mener læringsmålene er grundig definert og i samsvar med elevens forutsetninger, mens andre er usikker på om læreren legger noe arbeid i å differensiere planene til den enkelte. Det en imidlertid oppdager, er at i de tilfellene hvor foreldrene er fornøyd med tilpasningen, mener de arbeidsplanen er et konkret og praktisk verktøy. Det er få foreldre som mener nivået på leksene ikke er tilstrekkelig tilpasset. Misnøyen retter seg i hovedsak mot mengden lekser som blir gitt. Det er viktig at problematikken blir grepet fatt i. En mulig løsning er kanskje at skolen enes om at leksehjelpsøkten må beskrives på arbeidsplanen. Utfordringen blir da elevene som ikke deltar på leksehjelp. Kan oppgavene tilrettelegges slik at de kan gjøre samme aktivitetene hjemme? Læringsmålene på arbeidsplanen skal være lik for elevene uansett om de deltar på leksehjelp eller ikke.

Kontaktlæreren til elevene i forsøksgruppen hadde ved foreldremøtet på høsten gitt beskjed om at hun forventet at barna brukte om lag en time til leksearbeid hver dag. Noen av foreldrene ga likevel under intervjuet inntrykk av at de ikke mente det var tilfredsstillende at de bare skulle sette strek over det ungene ikke rakk å gjøre i løpet av en time med leksearbeid hjemme. For noen av barna var det et nederlag å komme på skolen dagen etter og ikke ha gjort alle leksene som sto på arbeidsplanen. Jan Olof Hellsten er tydelig skeptisk til en slik praksis, hvor det elevene ikke rekker å gjøre ferdig på skolen, må fullføres hjemme. Han mener læreren da velger en lettveint vei mot differensiering. Tilpassingen skjer automatisk ved at skolearbeidet blir fullført hjemme. Trolig er det også ofte de samme elevene som gjentatte ganger opplever nederlaget med ikke å få gjennomført alle leksene. Hellsten trekker i den sammenheng parallell mellom leksepraksisen og skogsarbeideren. En tømmerhogger som ikke klarer å holde akkorden sin i løpet av den ordinære arbeidsdagen, kan jobbe noen timer overtid, men hva skjer med tømmerhoggeren hvis dette blir et mønster som gjentar seg hver eneste dag?¹⁶⁰

Lærernes argumentasjon om at leksene er nødvendig for å komme gjennom alle lærebøkene og slik nå målene i LK-06, kunne kanskje vært løst uten å gi elevene lekser. I følge Valdermo og Eilertsen disponerer ikke alltid lærerne undervisningstiden på en effektiv måte. I noen tilfeller klarer ikke lærerne å differensiere oppgavene. Forskningen deres synliggjør at langt fra

¹⁶⁰ Hellsten 2007

alle elever får utfordringer de har forutsetninger for å mestre, samtidig er det mange elever som følger undervisning og gjennomganger de ikke har behov for.¹⁶¹

7.7.4 Observasjonsmaterialet i lys av differensieringss spørsmålet

Analysen av observasjonsmaterialet viser at arbeidet med å tilpasse leksene for den enkelte elev er utfordrende. Spriket i faglige prestasjoner er stort i den observerte gruppen 4. klassinger. Elev (x) strever som nevnt med mange av de skolefaglige utfordringene som møter henne. Hun har egen differensiert plan som er helt ulik planen til de øvrige elevene i klassen. Slik jeg vurderer det, er hun i faget matematikk om lag på nivå med en 2. klassing, og hun har derfor i løpet av den ordinære skoledagen spesialpedagogisk hjelp. I leksehjelpen derimot er det ikke satt av ressurser til ekstra oppfølging. Foreldrene til jenta vil jeg på ingen måte karakterisere som ressursvake, men de ser likevel på lekkesituasjonen som utfordrende. De hevder datteren har lav motivasjon for å gjøre skolearbeid hjemme og leksene fører derfor ofte til diskusjoner og kranling. I leksehjelpen hadde jeg derimot ingen problem med å motivere henne for å gjøre leksene, men planarbeidet ble utfordrende siden eleven ikke selv kunne lese det som sto skrevet. Hadde det ikke vært for de læringsstøttende aktivitetene hvor elevene ofte jobbet i grupper, vil jeg si oppgaven med å differensiere leksehjelpen for henne hadde blitt problematisk, om ikke umulig. Hun alene ville hatt behov for en egen leksehjelper. Slik jeg har forstått det, er det ikke først og fremst gruppen elever med spesifikke lærevansker tilbudet retter seg mot, men like fullt er skolen ansvarlig for å gi alle som ønsker det leksehjelp. Noe enkelt svar på hvordan skolen best kan imøtekomme behovet til denne gruppen elever, har jeg imidlertid ikke.

I løpet av det halve året hvor jeg gjorde deltagende observasjon, så jeg tydelig utfordringene pedagogene måtte hankses med. Ikke alle elevene som var påmeldt leksehjelpen, var motivert for å delta. Disse elevene var absolutt ikke i flertall, men det kunne være nok at en til to elever ikke ønsket å jobbe, så klarte de å forstyrre hele gruppen. Slik jeg vurderte det, var verken oppgavene for vanskelige eller for lette. Disse elevene ønsket bare å gjøre leksene hjemme hvor de i ro og fred kunne sitte sammen med sine foreldre å gjennomføre dem. I ett konkret tilfelle vet jeg at det ble gjort en avtale mellom skolen og hjemmet hvor de kom til enighet om at det beste for barnet var å gjøre leksene hjemme. Grunnen var at eleven etter endt skoledag

¹⁶¹ Valdermo og Eilertsen 2002

ikke klarte å konsentrere seg om leksearbeidet. I tillegg til at han ikke fikk gjort egne lekser, forstyrret han resten av gruppen.

De kinestetiske oppgavene var de utfordringene som elevene likte best. Elevene hadde behov for å bevege seg etter en lang skoledag, og en aktivitet med hopp, sprett og spring falt derfor i smak. Disse oppgavene fordret at leksehjelperen var en tydelig klasseleder som klarte å hanke elevene inn mellom hver aktivitet. Oppgaven med temperaturmåling viser likevel at det ikke er tilstrekkelig å planlegge en kinestetisk økt. Til tross for at elevene fikk mulighet til å bevege seg rundt om på skolen for å lese av temperaturer, ble oppgaven for vanskelig å løse for flertallet av elevene. Det virket som at mange av barna hadde lite utbytte av aktiviteten. Når jeg i etterkant evaluerer opplegget, vil jeg likevel tørre å påstå at alle elevene hadde lært noe også i løpet av denne økten. De svakeste elevene fikk kjennskap til det å lese av en måler, mens de faglig flinkeste fikk et nytt begrep inn, differanse. Tre av elevene hadde etter endt arbeidsøkt skjønt at for å komme frem til forskjellen på to tall, måtte de subtrahere.

Observasjonsmaterialet mitt peker i retning av at leksehjelpen kan tilrettelegges slik at ordningen bidrar til differensiert hjelp for hele elevmangfoldet. Leksehjelpen på mandagene var med på å motivere elevene for skolearbeid. Motivasjon og mestring er tett relatert til hverandre og bidrar til læring. Innledningsvis poengterte jeg at denne studien ikke ville forsøke å måle læringseffekten, men likevel mener jeg at det er hold i påstanden om at leksehjelpen kan bidra til økt læringsutbytte hos elevene. I hvilken grad skolene lykkes med målsetningen, avhenger blant annet av i hvor stor grad de har lyktes med å oppfylle suksesskriteriene som ble presentert i analysekapittelet.

7.8 Veien videre...

Etter ett år i prosjekt kan en ikke forvente at alle bitene er falt på plass for prosjektskolen. Ikke før våren 2012 vil den endelige evalueringen bli presentert. Skolen har derfor god tid til å prøve og feile, og endre utforming i takt med det som viser seg å gi resultat. Siden skolen er en prosjektskole, har den fått en unik mulighet til å påvirke leksehjelpens videre utvikling. Dette forutsetter selvfølgelig at de som styrer landet, tar hensyn til resultatene som blir presentert i de ulike evalueringsstudiene som er satt i gang. Det er også viktig at arbeidet som blir lagt ned ved prosjektskolene, blir grundig dokumentert, og at det som viser seg å gi resultat, kommer tydelig frem.

Leksehjelp er et relativt nytt fenomen i skolen. Det er derfor på nåværende tidspunkt vanskelig å si om ordningen vil være med på å utvikle skolen i “riktig retning”, og gjøre den bedre rustet til å løse de utfordringer den har i møte. Likevel mener jeg at leksehjelpen som nasjonal satsing ikke er veien å gå. Utdanningsdirektoratet har fått suksesskriteriene for leksehjelpen presentert. Hvorfor ikke i større grad prioritere et tilbud som bygger på kriteriene? Økonomi og tilgang på kvalifiserte lærere, er nok noe av svaret. En utvidelse av skoledagen uten at tilbudet blir kvalitetsikret, er som analysen viser, ingen god løsning. Da burde midlene heller benyttes til det en vet gir resultater, kvalifiserte lærere som får tid til å organisere og gjennomføre en tilpasset undervisning til alle elevene.

Leksehjelpstilbudet kan som vist føre til endring i skolens leksepraksis hvor alternative arbeidsformer vokser frem. Kanskje er leksehjelp første steget i retning av å avvikle hjemmeleksene? Flere av foreldrene gir tydelig uttrykk for at de ønsker en slik utvikling, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. Med eller uten en økning i undervisningstimetallet, ønsker foreldrene at leksene blir gjennomført på skolen. Som lærer er jeg imidlertid skeptisk til en slik endring, spesielt hvis endringen innebærer at elevene skal ha mindre repetisjon av gjennomgått fagstoff. I skolen blir vi stadig introdusert for nye prosjekter og utvidelser, uten at noe blir fjernet. Det er derfor krevende å få presset inn nødvendig repetisjon i løpet av skoledagen.

Om jeg skal tørre begi meg ut på noen endelig konklusjon, levner leksehjelpen, slik den er organisert i dag, ingen tvil. Leksehjelpsordningen kan ikke bidra til differensiert hjelp for alle så lenge det ikke er obligatorisk for elevene å delta. Om leksehjelpen bør gjøres obligatorisk, er jeg som nevnt usikker på. Det som imidlertid kan synes som opplagt, er at skillet mellom ordinær undervisning og leksehjelp trolig vil forsvinne om alle elevene blir pålagt å delta.

Førsteamanuensis i pedagogikk ved universitetet i Oslo, Christian Beck, er relativt kvass i sin kritikk av skoleutviklingen. Han mener utviklingen ikke nødvendigvis bunner i en tanke om å heve kvaliteten på barnas opplæring. Samfunnets interesser går foran, og bidrar til en ytterligere forlengelse av skoledagen. Foreldrene er lengre på arbeid, og barna er avhengige av tilsyn. I tillegg mener han at staten sikter mot en utvikling hvor skolen skal ha en sterkere innvirkning på barnas oppvekst og opplæring.¹⁶²

¹⁶² Beck 2010

7.9 Kvalitet viktigere enn kvantitet

Reform 97 bidro til at skoletiden økte fra 9 til 10 år. Tidlig skolestart skulle bidra til sosial utjevning. Til tross for denne utvidelsen av skoletiden er det fortsatt i 2010 et fokus på at foreldrenes sosiale klasse, spesielt deres utdanning, fremdeles er noe av det mest avgjørende for elevenes skoleprestasjoner målt etter eksamen i 10. klasse.¹⁶³ Tidligere forskning på området støtter opp om at det ikke alltid er sammenheng mellom kvantitet i tid og læringskvaliteten elevene sitter igjen med. Kanskje er det ikke en utvidelse av skoledagen som må til, men en endring av det eksisterende innholdet vi har i skoletimene til elevene i dag? Kvaliteten blir uansett det viktigste. Lærerne må få tid til å planlegge et godt og helhetlig tilbud til elevene. Selv om Finland scorer bedre enn Norge på PISA-testene, bruker de mindre av BNP på skole, har færre undervisningstimer enn norsk skole, og elevene begynner ikke på skolen før de er 7 år. I tillegg har kun halvparten av ungene gått i barnehage før skolestart.¹⁶⁴

Hvis leksehjelpen skal bidra til sosial utjevning og økt læringsutbytte, blir det nødvendig at kvaliteten på leksehjelpstilbudet blir hevet. Prosjektskolen har vist at leksehjelp kan være et virkningsfullt tiltak, men også den har utfordringer i møte. Parallelt med leksehjelpsreformen har det pågått en debatt om ressursene som nå blir disponert til leksehjelp, ikke kunne vært benyttet på en annen måte. Blant annet har representanter fra partiet Høyre uttalt at de, ved et eventuelt regjeringsskifte, vil avskaffe leksehjelpen og heller styrke den ordinære undervisningen. Skolehistoriker Telhaugs beskrivelse av hva som er av betydning for “den gode skole” er i overensstemmelse med funnene jeg har gjort i løpet av studien:

Det er ingenting i alle våre forskningsfunn eller mangelen på funn som tyder på at penger anvendt på rammefaktorer gjør skolen bedre. Om skoleåret er langt eller kort, spiller ingen rolle. Om klassene er store eller små, betyr heller ikke noe. Om en anvender informasjonsteknologi eller ikke, resultatene blir de samme.[...]Hva er det så som betyr noe? Folkevisdommen har alltid sittet inne med svaret. I generasjoner har den ytret seg ved alle middagsbord når skoledagen er blitt kommentert, og det har skjedd med denne ene setningen: Alt avhenger av læreren! Og nå har etter hvert denne innsikten også blitt påvist av forskningen, for forskningens eneste sikre funn om hva som gir gode læringsresultater, er at prestasjonene varierer først og fremst fra klasse til klasse. Dette funnet kan ikke forklares på annen måte enn at det er samspillet mellom læreren i klasserommet og elevene som er den avgjørende faktor for elevenes faglige og menneskelige utvikling.¹⁶⁵

Telhaugs uttalelser samsvarer med mine tanker om leksehjelpstilbudet. Om tilbudet skal bestå, må det bli gitt rom for at skolen skal kunne prioritere å benytte pedagoger til dette arbeidet. I denne sammenheng vil jeg trekke frem et sitat fra en kjent og kjær forfatter, Roald Dahl: “Alle barn har en gnist i seg. Alt vi trenger er å tenne den”. Uten nødvendig kompetanse

¹⁶³ <http://folk.uio.no/cbeck/HELDAGSSKOLE-Christian.htm>

¹⁶⁴ <http://folk.uio.no/cbeck/HELDAGSSKOLE-Christian.htm>

¹⁶⁵ Telhaug 2008 s. 162

om hvordan en skal kunne utføre dette arbeidet, vil det alltid være en viss sjanse for at gnisten slukker.

7.10 Avslutning

Mitt forskningsarbeid er nå slutført, samtidig er prosjektskolens arbeid med leksehjelpsorganiseringen fortsatt i startfasen. Forskningsresultatene sammen med annen relevant teori vil danne grunnlaget for skolens videreutvikling av tilbudet. Under forskningsprosessen har jeg vært synlig blant personalet. Analysen av datamaterialet er fortsatt ikke presentert for alle lærerne, men mine forskningsresultat har likevel vært utgangspunkt for mang en diskusjon, og jeg føler meg relativt sikker på at flere vil det bli i fremtiden. Parallelt med at jeg har opplevd interesse for mitt forskningsprosjekt, har jeg møtt skepsis i personalgruppen underveis. Da spesielt i forhold til resultatene fra teoribasert forskning på fenomenet lekser. Det kan synes som at lærerne har en urokkelig tro på at leksene fører til økt læringseffekt. De begrunner sitt syn hovedsakelig ut fra sin praksiserfaring. Lærerne mener blant annet at den raske progresjonen flertallet av elevene har når det gjelder lesehastighet og leseforståelse, umulig kan realiseres uten foreldreoppfølging.

Skolen er nå i full gang med utviklingen av en felles “pedagogisk plattform”, hvor det blant annet vil bli fokusert på lekser og utformingen av arbeidsplaner/ukeplaner. Det blir spennende i fortsettelsen å følge prosjektskolens videre ferd. Vil den lykkes med å utvikle en felles leksepraksis gjeldende for hele skolen? Vil skolen klare å styrke skole-hjem samarbeidet i forbindelse med leksehjelpen? Vil skolen også etter endt prosjektperiode kunne tilby en leksehjelp med pedagoginnvirkning? Spørsmålene og undringene er mange...

I nær fremtid må styrings- og veiledendeorgan sammen med lærere, forskere, foreldre og elever komme med en avklaring rundt leksenes innhold og betydning. Som lærer synes jeg det i fortsettelsen blir vanskelig å gi elevene lekser med vissheten om at mange forskere, både norske og utenlandske, har slått fast at leksene har liten betydning for elevene, og i verste fall virker de negativt inn på læringsprosessen. Til tross for denne nyervervede viten er denne kunnskapen vanskelig å forholde seg til når en som pedagog har erfart hvilke imponerende elevarbeider elevene noen ganger bringer med seg hjemmefra. Jeg holder fast ved at det som blir avgjørende i fortsettelsen, er at alle elever får tildelt differensierte arbeidsoppgaver, uavhengig av om det er i den ordinære undervisningen eller det gjelder leksene. Bare slik vil de oppleve mestring som videre vil gi dem ny kunnskap.

Litteratur

- Beck, Christian W.: *Heldagsskolen – en moderne getto?* Kronikk i Klassekampen 12/07 URL: <http://folk.uio.no/cbeck/HELDAGSSKOLE-Christian.htm>
- Beck, Christian W.: *Hypersosialisering*. Opplandske Bokforlag. Oslo 2009
- Befring, Edvard: *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det norske samlaget. Oslo 2002
- Befring, Edvard: *Skolen for barnas beste*. Det Norske Samlaget. Oslo 2007
- Befring, Edvard og Reidun Tangen (red.): *Spesialundervisning*. Cappelens Forlag. Oslo 2004.
- Bergem, Ole K. og Dalland Cecilie: *Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering. Hva gjør vi?* Universitetsforlaget. Oslo 2010
- Buland, Trond. og Halvdan Haugsbakken: *Leksehjelp – Hjelp til dem som trenger det? Delrapport 2 fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*, SINTEF A2873, SINTEF Teknologi og samfunn - Gruppe for skole og utdanningsforskning, Trondheim 2007
- Buland, Trond. og Halvdan Haugsbakken: *Leksehjelp – Ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*, SINTEF A2873, SINTEF Teknologi og samfunn - Gruppe for skole og utdanningsforskning, Trondheim 2009
- Bungum, Brita og Halvdan Haugsbakken: *Oppsummerende underveisrapport fra forsøket med utvidet skoledag*. SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole og utdanningsforskning, Trondheim 2008a
- Bungum, Brita og Halvdan Haugsbakken: *Mer tid- bedre skole? Evaluering av forsøk med utvidet skoledag*. SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole og utdanningsforskning, Trondheim 2008
- Bæck, Unn-Doris K.: *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school"*. Norut AS Rapportserie, SF 06/2007. Tromsø 2007
- Cooper, Harris, Robinson, Jorgianne, Patall, Erika: *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003*. Duke University. North Carolina 2006
- Dahl, Thomas, Buland Trond og Molden Thomas H.: *Kartlegging av utbredelse av leksehjelp i norsk skole*, SINTEF, Teknologi og samfunn, Trondheim 2007
- Dalen, Monica: *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget Oslo 2004
- Dunn, Rita og Griggs, Shirley: *Læringsstiler*, Universitetsforlaget, Oslo 2004
- Edwardsen, Edmund: *Den gjenstridige allmue. Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn ca. 1850-1900*. Solum forlag. Oslo 1996

- Forslag til undervisningsplan med praktisk-methodiske vink for den lavere almuskole paa landet 1877.* Mallings boghandels forlag. Kristiania
- Gilje, Nils og Grimen, Harald: *Samfunnsvitenskapens forutsetninger.* Universitetsforlaget. Oslo 1993
- Gjøvsund, Peik og Huseby, Roar: *I fokus observasjonsarbeid i skolen.* N.W: DAMM & SØN Oslo 2005
- Grønmo, Sigmund: *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Fagbokforlaget. Bergen 2004
- Halkier, Bente: *Fokusgrupper.* Gyldendal norsk Forlag AS. Oslo 2010
- Hattie, John: *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge. London 2009
- Hellsten, Jan-Olof: *Läxor är inget att orda om, Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur.* Pedagogisk Forskning i Sverige, årg 2 nr 3 1997
- Hellsten, Jan-Olof: *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt : en studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas - förändras - förblir som den är.* Uppsala universitet: Dr. philos-avhandling 2000
- Hernes, Gudmund: *Om ulikhetens reproduksjon: hvilken rolle spiller skolen? Norges allmennvitenskapelige forskningsråd.* Oslo 1974
- Hodne, Ørnulf: *Barndom i Norge gjennom tusen år.* Cappelen. Oslo 2003
- Jordet, Arne: *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv.* Universitetet i Oslo: Doktoravhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo 2007
- Kohn, Alfie: *The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing.* Da Capo Press. Philadelphia 2007
- Korsvold, Tora og Volckmar, Nina: *Velferdspolitikken i skole og barnehage. En reorientering? I: Pedagogikk og politikk.* Petter Aasen, Per Foros og Per Kjøl(red.). Cappelen Akademiske Forlag. Oslo 2004
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend: *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal Norsk Forlag. Oslo 2009
- Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne.* Mallings Bokhandels Forlag Kristiania 1889
- Lov om Folkeskolen paa Landet.* Mallings Bokhandels Forlag Kristiania 1889
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole.* Forsøksrådet for skoleverket. Aschehoug & Co. Oslo 1966
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Nasjonalt læremiddelsenter. Oslo 1996

- Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet. Oslo 2006
- Mediås, Odd A.: *Grunnoplæringen i utvikling. I: Pedagogikk og politikk*. Petter Aasen, Per Foros og Per Kjøl(red.). Cappelen Akademiske Forlag. Oslo 2004
- Merriam, Sharan B.: *Fallsudien som forskningsmetode*. Studentlitteratur. Lund 1994
- Monsen, Lars, Bjørnsrud H., Nyhus L., Aasland B.(red.): *Kvalitet i skolen*. Cappelen Damm AS. Oslo 2009
- Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug. Oslo 1974
- Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug. Oslo 1987
- Normalplan for landsfolkeskolen*: Kirke- og undervisningsdepartementet. J.M. Stenersens Forlag Kristiania 1922
- Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*: Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Forlagt av H. Aschehoug & Co Oslo 1940
- Normalplan for byfolkeskolen*: Kirke- og undervisningsdepartementet. Forlagt av H. Aschehoug & Co Oslo 1948
- NOU s.18: *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet 2007.
- NOU s. 19 *Makt og demokratiutredning*, Kunnskapsdepartementet 2003:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/dok/nouer/2003/nou-2003-019/10.html?id=118903>
- Opplæringsloven*: <http://www.lovdatabank.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>
- Ringdal, Kristen: *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget. Oslo 2001
- Rønning, Marte: *Homework and pupil achievement in Norway: evidence from TIMSS*, Statistics Norway. Oslo 2010
- Rønning, Marte: *Studies in Educational Production and Organization*. NTNU. Trondheim 2007
- Rønning, Marte: *Who benefits from homework assignments*. Statistics Norway, Research Department 2008
- Skogen, Kjell: "Case-forskning". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.) J.W. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo 2006
- St.meld.nr.16 (2006-2007): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld.nr.31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørdal, Elisabeth L.: *Skolens leksepraksis: historiske spor – framtidige utfordringer*. Universitetet i Stavanger. Masteroppgave 2007.

Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget. Bergen 1998

Telhaug, Alfred O. og Mediås, Odd Asbjørn: *Grunnskolen som nasjonal bygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag AS. Oslo 2003

Telhaug, Alfred O.: *Norsk skole i kulturkonservativt perspektiv*. Abstrakt forlag AS. Oslo 2008

Telhaug, Alfred O.: *Skolen mellom stat og marked, Norsk skoletenkning fra år til år 1990-2005*, Didakta Norsk Forlag. Oslo 2006

Tønnessen, Liv Kari: *Norsk utdanningshistorie*. Fagbokforlaget. Bergen 2004

Utdanningsdirektoratet. *Vedlegg 1- Høringsnotat om forskriftsfesting av leksehjelp på 1.-4. årstrinn i grunnskolen*. Oslo 2010

Valdermo, Odd og Eilertsen, Tor Vidar: *En læringsbevisst skole*. Høyskoleforlaget. Kristiansand 2002

Veiledning til L-97, Lese og skriveopplæring. Nasjonalt læremiddelsenter. Oslo 1999

Wadel, Cato: *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord 1991

Wibeck, Victoria: *Fokusgrupper, Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Studentlitteratur. Lund 2000

Nettkilder:

<http://www.mestringskurs.no/Leksehjelp.html>

www.utdanningsnytt.no: -lekser forsterker sosiale ulikheter

<http://www.lovdatabasen.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-002.html>

<http://www.forskning.no/artikler/2009/januar/207552>

www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_15765.aspx

www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2010

<http://www.slideshare.net/udir/materiell-for-helhetlig-arbeid-med-lringsmiljet>

<http://www.udir.no/Artikler/Lov/Leksehjelp-fra-hosten-2010/>

<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nordland/1.7314874>

<http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7488363>

<http://www.dagsavisen.no/innenriks/article398319.ece>

<http://www.ssb.no/forskning/artikler/2010/1/1262878526.22.html>

http://www.udir.no/upload/hoeringer/2010/leksehjelp_timetallsutvidelse/hoeringsnotat_leksehjelp.pdf

Leksehjelp – Vei eller blindvei?
En casestudie

<http://www.dagbladet.no/kultur/2007/08/13/508647.html>

<http://www.dagbladet.no/kultur/2007/08/17/509090.html>

<http://www.forbundsnytt.no/uf/pdf2010/nr06/Vedlegg-ForbundsNytt-6-2010.pdf>

<http://www.nordlys.no/kronikk/article5210974.ece>

Vedlegg 1

Informasjonsskriv til 4. trinnets foreldre

Jeg heter Cecilie Bakkevold og er for tiden student ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Tromsø der jeg nå har startet med min masteroppgave.

Prosjektets foreløpige tittel: ”leksehjelp som bidrag til differensiert hjelp til alle”?

Formålet med oppgaven er å åpne for refleksjon og debatt rundt leksehjelpsordningen. Jeg ønsker med min studie å se på hvordan skolene kan klare å utforme et godt leksehjelpstilbud. Og da hovedsakelig hvordan en god leksehjelpsmodell kan se ut, spesielt med tanke på at tilbudet må ta hensyn til de forutsetninger, ressurser og rammer en skole har til rådighet. Tilbudet slik det foreligger i dag er frivillig for elevene å delta på. Det blir derfor i tillegg til observasjoner og samtaler med deltakende elever viktig å fange opp foreldrenes grunner til å takke ja til tilbudet og hvilke erfaringer dere har høstet med ordningen.

Jeg ønsker å snakke med dere som representanter for foreldre med barn på 4. trinn. Studiet tar utgangspunkt i et skolebasert leksehjelpstilbud, hvor opplegget er tett integrert i skolens praksis. Leksehjelpen foregår på skolen, i hovedsak på klasserommet der elevene har ordinær undervisning. Leksehjelperen er lærer, som jobber tett opp mot kontaktlærer til elevene. Studiet dreier seg i hovedsak om leksehjelpstilbudet elevene har på mandagene.

I tillegg til å observere hele gruppa, dynamikken og samspillet mellom elevene, ønsker jeg å gjøre en dybdestudie på fire av barna. De vil bli spesielt observert og jeg ser for meg i løpet av høsten å gjennomføre en samtale med disse elevene utenfor leksehjelpstiden. Metoden jeg vil benytte er det kvalitative forskningsintervjuet. Det vil da bli aktuelt og både intervju de fire barna, men også deres foreldre. Samtalen vil vare ca. 1 time. Samtalen kan foregå på skolen eller hjemme hos dere, der det passer best for dere.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen, uten at dere må oppgi noen grunn.

Alle opplysninger som kommer frem under samtalen vil bli behandlet på en fortrolig måte. I masteroppgaven vil informasjonen fra samtalen kodes slik at dere ikke vil bli kjent igjen.

Under intervjuene vil jeg bruke lydbånd. Lydbåndene vil bli oppbevart et sted som bare jeg har tilgang til. Jeg er som forsker underlagt taushetsplikt. All informasjon jeg får fra dere vil behandles konfidensielt og vil slettes når de ikke lenger har betydning for oppgaven.

Prosjektet vil bli meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg ønsker også å ta noen bilder i forbindelse med de læringsstøttende aktivitetene på mandagene. I utgangspunktet kommer jeg ikke å benytte disse i rapporten som blir publisert, men som en støtte mens studiet pågår. Hvis det allikevel skulle vise seg interessant å publisere bildene, vil elevene og de foresatte det gjelder bli direkte kontaktet.

Samtykkeerklæring fra foreldre (leveres til kontaktlærer)

Vi aksepterer at vårt barn inngår i undersøkelsen. Vi samtykker/samtykker ikke i at det tas bilder av vårt barn under leksehjelpsstunden på mandagene. **(Stryk det som ikke passer).**

Vi er blitt informert om at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at vi når som helst kan trekke oss hvis vi ønsker det.

Navn:

Far:.....

Mor:.....

Telefon(privat):.....Tlf(jobb):.....

Andre opplysninger/ spørsmål:

Vi aksepterer at vårt barn blir fulgt opp spesielt gjennom observasjon og intervju. I tillegg er vi som foreldre villige til å gjennomføre en samtale med Cecilie Bakkevold i forbindelse med hennes masteroppgave.

Navn:

Far:.....

Mor:.....

Telefon(privat):.....Tlf(jobb):.....

Samtykke erklæringen leveres på skolen innen fredag 8. oktober

Håper på positive tilbakemeldinger!

Om dere har spørsmål vedrørende studiet er det bare å ringe. Telefon: 91105054

Med vennlig hilsen

Cecilie Bakkevold

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til lærere ved en prosjektskole

Jeg heter Cecilie Bakkevold og er for tiden student ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Tromsø, der jeg nå har startet med min masteroppgave.

Prosjektets foreløpige tittel: ”leksehjelp som bidrag til differensiert hjelp til alle”?

Formålet med oppgaven er å åpne for refleksjon og debatt rundt leksehjelpsordningen. Jeg ønsker med min studie å se på hvordan skolene kan klare å utforme et godt leksehjelpstilbud. Og da hovedsakelig hvordan en god leksehjelpsmodell kan se ut, spesielt med tanke på at tilbudet må ta hensyn til de forutsetninger, ressurser og rammer en skole har til rådighet. I tillegg til observasjoner og samtaler med deltakende elever og fem foreldrepar på 4. trinn, ønsker jeg å fange opp lærernes synspunkter på ordningen, både de som sitter i prosjektgruppen, men også noen utenforstående.

Jeg ønsker å snakke med dere som representanter for lærere ved en grunnskole som er deltager i et nasjonalt prosjekt, ”Helhetlig skoledag”. Studiet tar utgangspunkt i et skolebasert leksehjelpstilbud, hvor opplegget er tett integrert i skolens praksis. Klarer skolen med den organiseringen som foreligger i dag og nå de nasjonale målsetningene om sosial utjevning, at alle elever skal føle mestringsfølelse og ikke minst at det skal foregå læring i leksehjelpsstunden?

Metoden jeg vil benytte er det kvalitative forskningsintervjuet. Jeg ønsker i slutten av november måned å gjennomføre et gruppeintervju med 4-5 lærere ved skolen. Samtalen vil vare ca. en og en halv time og jeg ser for meg at samtalen blir gjennomført på skolen eller hjemme hos forsker.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig. Dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen, uten at dere må oppgi noen grunn.

Alle opplysninger som kommer frem under samtalen vil bli behandlet på en fortrolig måte. I masteroppgaven vil informasjonen fra samtalen kodes slik at dere ikke vil bli kjent igjen.

Under intervjuene vil jeg bruke lydbånd. Lydbåndene vil bli oppbevart på et sted som bare jeg har tilgang til. Jeg er som forsker underlagt taushetsplikt. All informasjon jeg får fra dere vil behandles konfidensielt og vil slettes når de ikke lenger har betydning for oppgaven.

Prosjektet vil bli meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykkeerklæring fra lærere (leveres til Cecilie Bakkevold)

Jeg aksepterer å delta i undersøkelsen. Jeg er villig til å gjennomføre en samtale med Cecilie Bakkevold i forbindelse med hennes masteroppgave.

Jeg er blitt informert om at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg hvis jeg ønsker det.

Navn:

Telefon(privat):.....Tlf(job):.....

Andre opplysninger/ spørsmål:

Samtykke erklæringen leveres til Cecilie innen fredag 22. oktober.

Håper på positive tilbakemeldinger!

Om dere har spørsmål vedrørende studien er det bare å ringe. Telefon: 91105054

Med vennlig hilsen

Cecilie Bakkevold

Vedlegg 3

Intervjuguide foreldre

Beskrivelse (rekruttering)

1. Hva er din umiddelbare tanke når jeg sier ordet ”leksehjelp”?
2. Hvem tok avgjørelsen om barnet skulle delta på leksehjelpen?
3. Hva var avgjørende for deres beslutning om at barnet skulle delta på leksehjelp?
4. Hva er grunnen til at dere valgte å kun benytte dere av det pedagogstyrte tilbudet?

Samarbeid skole/hjem:

1. I hvor stor grad er dere fornøyd med informasjonen om tilbudet som er blitt gitt i forkant
2. Hva synes dere om informasjonen som er gitt underveis?
3. Har leksehjelpen endret måten du tidligere samarbeidet med skolen på. Hvis ja på hvilken måte?
4. Føler dere som foreldre at dere har mistet noe av oversikten av arbeidet på skolen? I større el. mindre grad enn tidligere?

Vurdering:

1. Har dere inntrykk av at det eksisterer felles retningslinjer for hva som gis i lekse ved skolen? Hvis så, kan dere beskrive hva som kjennetegner den felles praksisen?
2. Hvilken innstilling opplever dere at deres barn har til å delta på leksehjelp? Hvor godt synes du tilbudet er tilpasset ditt barn?
3. Hvilket inntrykk sitter dere igjen med etter et halvt år med leksehjelp?
4. Vil deres barn fortsette med leksehjelp også det neste halvåret? Hva er avgjørende for at barnet skal fortsette?
5. Er det noe annet dere ønsker å tilføye før intervjuet er over?

Vedlegg 4

Intervjuguide lærere

Innledning

1. Hva er din umiddelbare tanke når jeg sier ordet ”leksehjelp”? Alle i fokusgruppa får starte med å si noe innledningsvis

Beskrivelse av

2. Hvordan vil dere beskrive skolens leksehjelpstilbud? Vet alle pedagogene hva som inngår i leksehjelpstilbudet som skolen gir?
3. Eksisterer det felles retningslinjer for hva som gis i lekse ved skolen? Hvis så, kan dere beskrive hva som kjennetegner den?

Vurdering

4. I hvilken grad klarer skolen å tilby en leksehjelp som bidrar til faglig differensiert hjelp til alle?
5. Er leksehjelp et godt tiltak for alle elever, forklar? Hvordan klare vi å gi et godt tilbud til barn med atferdsproblemer?
6. Hva har skolen gjort for å nå målet om at leksehjelp skal bidra til sosial utjevning?
7. Hvilke umiddelbare sammenhenger ser du/dere mellom organisering av tilbudet og resultatene som er oppnådd/uteblitt? Ressursbruk, samarbeid mellom de involverte pedagogene...
8. Har leksehjelpen hatt noen innvirkning på samarbeidet skole/hjem
 - Hvis så hvilke?

Veien videre

9. Hvilke utfordringer står skolen overfor i videre arbeid med leksehjelpen? Konkrete forslag til forbedringer. Er det ønskelig å avvikle ordningen slik den foreligger i dag?

Vedlegg 5

Til foresatte på 1. til 4. trinn

Leksehjelp på skole fra høsten 2010.

Fra høsten 2010 er skolene pliktig til å tilby leksehjelp til elevene på 1. til 4. trinn. Men det er frivillig tilbud der det er dere som foresatte som bestemmer om deres barn skal takke ja eller nei til leksehjelptilbudet. I følge forskriften til opplæringsloven står det følgende om formålet med leksehjelp:

”Formålet med leksehjelpa er å gi eleven støtte til læringsarbeidet, kjensle av meistring, gode rammer for sjølvstendig arbeid og medverke til utjamning av sosiale forskjellar i opplæringa. Leksehjelpa er ikkje ein del av opplæringa til eleven, men skal sjåast i samanheng med opplæringa. Leksehjelpa skal gi eleven hjelp med skolearbeidet”

Utdanningsdepartementet åpner for lokale varianter av leksehjelptilbudet. Dermed står vi relativt fritt til å finne en god modell for leksehjelp ut i fra våre forutsetninger, ressurser og rammer. Det er naturlig for oss at fagene, norsk, matematikk og engelsk får høyest prioritet. I tillegg kommer vi til å vektlegge innlæring av studieteknikk.

Det er viktig å poengtere at selv om skolen tilbyr leksehjelp, så er det dere foresatte som har ansvaret for å følge opp skolearbeidet. Leksehjelptilbudet vil ikke erstatte det ansvaret.

Fra høsten 2010 vil vi tilby to ulike ordninger for 2. og 3. trinnet. Tre ulike ordninger for 4. trinnet, og en ordning for 1. trinnet. Felles for dem alle er at det vil være en bindingstid fra **6. september til 17. desember**. Det innebærer at elevene ikke kan komme og gå når de selv vil i løpet av perioden.

Kort om tilbudene:

Trinn	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1. trinn			KI 1330-1430		
2. trinn			KI 0800-0830 KI 1330-1430		KI 0800-0830
3. trinn			KI 0800-0830 KI 1330-1430		KI 0800-0830
4. trinn	KI 1300-14.00	KI 0800-0830	KI 1330-1430	KI 0800-0830	

Tilbud 1:

Gjelder elever på 2. og 3. trinn:

Onsdager og fredager fra 0800-0830 kan elevene jobbe med ukeplanen/arbeidsplanen med en assistent til stede.

Gjelder elever på 4. trinn:

Tirsdager og torsdager fra 0800-0830 kan elevene jobbe med ukeplanen/arbeidsplanen med en assistent til stede.

Tilbud 2:

Gjelder elever på 1. til 4. trinn

Onsdager fra 1330 til 1430 vil det bli lagt til rette for læringsstøttende aktiviteter, men elevene vil også få mulighet til å jobbe med ukeplaner/arbeidsplaner. Økta vil bli styrt av pedagoger og assistenter.

Tilbud 3:

Gjelder elever på 4. trinnet:

Mandager fra 1300 til 1400 vil økten bli brukt til matematikk. Elevene vil da jobbe med praktiske opplegg hvor de får støtte seg til konkrete. Det vil være et nært samarbeid mellom 4. trinnets lærere og pedagogen som har ansvaret for denne økten. Dette for å sikre at elevene jobber med det samme matematikktemaet i leksehjelptiden som i matematikktimen.

De første tre ukene er det planlagt at tiden skal bli brukt til studieteknikk.

Mandag og onsdag må elevene på 3. og 4. trinn ha med seg en ekstra matpakke. Vi ser det som nødvendig at elevene spiser litt før de tar fatt på leksene.

Det vil også bli arrangert en liten økt med fysisk aktivitet ("Røris") før vi går i gang med leksehjelpen.

Nærmere informasjon om gjennomføringen vil bli gitt på foreldremøtene til høsten.

Godt samarbeid mellom foreldre og skolen er sentralt for at vi skal lykkes med tilbudet. Dere foreldre er fortsatt barnas primære leksehjelpere. Nå i oppstarten har vi vurdert det slik at hjemmet alene har ansvaret for leseleksa.

Tilbudet om leksehjelp/leksestund vil bli evaluert og videreutviklet når vi ser hvordan dette blir i praksis.

Vel møtt til leksehjelp!

Med hilsen

Rektor



Tilbakemelding på fredag 27. august 2010.

Navn på elev: _____ klasse: _____

Takker ja til tilbud 1 tilbud 2 tilbud 3 . Takker nei til leksehjelp

NB: Det er mulighet til å velge flere alternativ for det aktuelle trinnet (bortsett fra 1. trinnet)

Underskrift foresatte: _____

Underskrift elev: _____

NB: Alle skal levere svarslippen til kontaktlærer.

Vedlegg 6

Velkommen til leksehjelp for 4. trinn!

Under følger en plan for de tre første ukene med leksehjelp. Vi gleder oss til å komme i gang.

PLAN FOR LEKSEHJELP MANDAGER 13.00-14.00

Vi starter med 4a i gymsalen: tallstafett, addisjon og subtraksjon. 30 min. økt.
4b starter på klasserommet med Røris. Jobber så med ukeplanarbeid. Ved evt. ingen lekser/ferdig med alle lekser: se på leksene til neste dag, eller jobbe med pedagogiskprogramvare på datarommet. De som er ferdig med leksene kan også hjelpe sine medelever.

	MANDAGER 13.00-14.00
	4.klasse Rom 1 og 3
Lærestoff/kilder	Konkreter fra Mulighetsrommet
6. sept	1. Praktisk matematikk og arbeid med arbeidsplan. Subtraksjon og addisjon. Tall opp til 100. 2. Ukeplanarbeid
13. sept.	1. Praktisk matematikk og arbeid med arbeidsplan. Subtraksjon og addisjon. Tall fra 0-1000 2. Ukeplanarbeid
20. sept.	1. Stasjonsundervisning med ulike poster

PLAN FOR LEKSEHJELP ONSDAGER 13.30-14.30:

De første tre ukene vil fokus være rettet mot studieteknikk. Klassene er hver for seg. Halve økta vil bli brukt til studieteknikk og andre halvdel til ukeplanarbeid.

	ONSDAGER 13.30-14.30
	4.klasse Rom 1 og 3
Lærestoff/kilder	Lærerveiledning "Lær deg å lære".
8. sept	Alfabetisering: Regler for alfabetisering. Eks. stille på rekke etter bokstavene i navnet sitt, finne gjenstander å legge i alfabetisk rekkefølge o.s.v.
15. sept	Tegnekart/Tankekart
22. sept	Tegneserie ("Lær deg å lære 4" Lærerveiledning, s. 22)

Vi ser frem til mange flotte leksestunder!

Med vennlig hilsen
leksehjelpsgruppa på 4. trinn

Vedlegg 7

Stimulus materialet

I den pågående leksehjelpsdebatten har barnets sosiale bakgrunn blitt trukket frem som avgjørende. Foreldrenes evne til å følge opp barnets skolearbeid har stått sentralt. Leksehjelp har i den forbindelse blitt pekt på som et mulig alternativ for å forhindre at skolen reproducerer sosiale forskjeller. Lovforslaget om leksehjelp som kom i juni 2010, fokuserer på at eleven skal ha økt læringsutbytte ved å benytte seg av tilbudet. Hva skal til for å nå målsetningen? Viktige spørsmålsformuleringer i den forbindelse blir: Hva må til for at leksehjelpstilbudet skal bli vellykket? Hvilke betingelser må være tilstede for at leksehjelp skal være et effektivt tiltak for å forbedre elevens læringsutbytte og motivasjon? Er leksehjelp et godt tiltak for alle grupper av elever? Hvilke konsekvenser kan leksehjelp få for samarbeidet mellom hjem og skole, og hvordan påvirker det foreldrenes involvering i barnas skolegang?

Suksesskriterier fra Prosjekt leksehjelp(Utdanningsdirektoratets uttalelser)

Et bevisst forhold til lekser

Skolen må ha et bevisst forhold til hvorfor og hvordan lekser gis og involvere elevene i dette.

Målrettet rekruttering av elever

Leksehjelp vil bare gi effekt for de elevene som velger å delta. Skal leksehjelp være et tiltak for sosial utjevning, må skolen samarbeide med alle foreldrene og også få de elevene som har størst behov for læringsstøtte til å delta.

Et godt hjem-skole samarbeid

Det er veldig viktig at leksehjelpen på skolen samarbeider godt med foreldrene. Det er fortsatt foreldrene som har ansvaret for at barna gjør lekser.

God forankring i skolen

Et vellykket leksehjelptilbud må være godt forankret i skolen. Leksehjelpen bør være en integrert del av skolens virksomhet, noe som planlegges og er forutsigbart.

Gode leksehjelpere

Skal elevene få et godt leksehjelptilbud, må man benytte kvalifiserte leksehjelpere. Evalueringen av Prosjekt leksehjelp viste at leksehjelperne bør ha en kombinasjon av fagkompetanse, veiledningskompetanse og relasjonell kompetanse.