

Hva, hvordan, hvorfor? En studie av norske lærere og elevers erfaringer med lekser i samfunnsfag

Irene Trysnes & Katja H-W Skjølberg



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:4

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Hva, hvordan, hvorfor? En studie av norske lærere og elevers erfaringer med lekser i samfunnsfag

Irene Trysnes & Katja H-W Skjølberg

Universitetet i Agder

Abstract: The issue of homework is highly debated in both Norwegian and international context. The effect of homework is disputed among researchers. Some argue that students achieve increased learning outcomes from spending time on homework, while others focus on homework as a contributing factor to increasing inequality. In this article, we explore students' and teachers' experiences with homework in social studies. We base our study on a survey among secondary school students and interviews with 16 teachers in Norway. Our results indicate that students in general share a more positive view on homework than the teachers. While the teachers worry that homework is too time-consuming and often is given as a form of compensation for what they did not "get through" during school hours, the students report learning outcomes from homework, especially if it is followed up with feedback. However, we find that students are rarely given any feedback on their homework, and that it is often characterized by fact-oriented assignments with a strong focus on the textbook.

KEYWORDS: HOME WORK, SOCIAL SCIENCE DIDACTICS, YOUTH

About the authors: Irene Trysnes er førsteamanuensis ved Universitetet i Agder, Institutt for sosiologi og sosialt arbeid. Hennes forskningsinteresser er innenfor samfunnsfagdidaktikk, ungdomsforskning, kultur- og religionssosiologi. Se forskerprofil på <https://www.uia.no/kk/profil/irenet>

Katja H-W Skjølberg er førstelektor ved Universitetet i Agder, Institutt for statsvitenskap og ledelse. Hennes forskningsinteresser er innenfor samfunnsfagdidaktikk, radikaliserings og terrorisme. Se forskerprofil på <https://www.uia.no/kk/profil/katjas>

Artikkelen er et resultat av *Klasseromsforskning – samfunnsfag i praksis og studenter i forskningsprosjekt*, et samfunnsfagdidaktisk forskningsprosjekt ledet av de to artikkelforfatterne.

Introduksjon til lekser og leksepraksis

“Jeg som mor HATER lekser. Jeg vil få lov til å kun være mor. Og ikke leke lærer på kvelden.” Dette hjertesukket kommer fra Dora Thorhallsdottir, mor og initiativtager til en underskriftskampanje mot lekser, i et innlegg i Nettavisen 11.april 2018. I en spørreundersøkelse utført av Ipsos fremgår det at befolkningen er splittet i synet på lekser; omtrent 40 prosent av respondentene er for heldagsskole med leksefri, mens like mange ønsker å beholde dagens ordning med lekser (*Utdanningsnytt*, 2018). Lekser er et hett debatttema i norsk og internasjonal sammenheng. Lekser eller ikke lekser er et tilbakevendende spørsmål, og debatten tar også opp omfang og effekt av lekser, hva slags type lekser som gis, oppfølging av disse, samt sosiale konsekvenser av leksepraksis. Foreldre klager over barnas lekser og ser på disse som en byrde snarere enn et bidrag i opplæringen. I juni 2018 fikk den norske Kunnskapsministeren overlevert 24 545 underskrifter mot lekser av Thorhallsdottir, og Facebookgruppa «Stopp lekser i skolen» har i skrivende stund 4 132 medlemmer. Allerede i 2013 innklagde en svensk far sin sønns skole til den svenske tilsynsmyndigheten fordi han mente hjemmelekser ikke kan forsvares ut fra forskning og at skolen, da denne ifølge svensk lov skal ha en forskningsbasert praksis, dermed ikke hadde rett til å gi lekser (Wall & Karlefjärd, 2016).

Det er svært ulike syn på effekten av lekser, både blant lærere, skoleledere, foresatte, elever og forskere. Mens noen hevder at elever får økt læringsutbytte av å bruke tid på lekser, fokuserer andre igjen på at lekser, sammen med andre standardiseringsindikatorer og tester, bidrar til å skape avvikere og til å stigmatisere elever (Skarpenes & Nilsen, 2014). En leksefri skole hevdes i så måte å virke sosialt utjevne (Backe-Hansen, 2013, s. 19). I 2010 ble det innført gratis leksehjelp for alle 1.-4. klassinger i Norge. Da ordningen ble evaluert i 2013 viste det seg imidlertid at effekten på elevenes læring foreløpig uteble (Backe-Hansen, 2013, s. 15). Lekser er i Norge ikke regulert gjennom opplæringsloven, og det er skolene selv som avgjør om de vil pålegge elevene lekser eller ikke. Skolen skal likevel tilrettelegge opplæringen slik at den er egnet til at eleven kan nå kompetansemålene i de ulike fagene, og et flertall av norske skoler har tradisjonelt tatt i bruk lekser som ett av virkemidlene for å nå målene med opplæringen.

I norsk kontekst har leksedebatten de seneste årene blitt stadig mer politisert. Forenklet kan vi si at vi har en venstreside som ønsker å innføre eller teste ut leksefrie skoler, og en høyreside som ønsker å beholde lekser i skolen. På tross av den opphetede debatten omkring lekser er dette et lite utforsket område i norsk og nordisk sammenheng, og særlig er det mangel på studier som tar for seg elevers erfaringer med og ulike typer lekser i spesifikke fag. Mye av den internasjonale forskningen behandler lekser generelt, eller tar utgangspunkt i matematiske fag og/eller språkfag (Kverndokken, 2019).

I denne studien har vi vært opptatt av å undersøke ulike sider ved leksepraksis i samfunnsfaget spesielt, med fokus på ungdoms- og videregående opplæring i Norge. Vi fokuserer ikke på hvor eller når leksene utføres, men ser i stedet på ulike typer lekser i faget og på elevers og læreres erfaringer med hjemmearbeidet. Vårt hovedspørsmål i

denne sammenheng er: Hvilke erfaringer har elever og lærere med lekser i samfunnsfag, og hvordan opplever de læringsutbyttet av lekser i faget? Som nevnt i starten av artikkelen er leksedebatten sterkt polarisert og politisert. Vi er her ikke opptatt av å ta stilling til hvorvidt lekser bør integreres i en heldagsskole eller ikke, men snarere å beskrive lærere og elevers erfaringer med lekser i samfunnsfag. Mot slutten av artikkelen vil vi imidlertid også drøfte ulike typer lekser i samfunnsfag med utgangspunkt i fagets verdier og egenart.

Artikkelen baserer seg på en kvantitativ undersøkelse av elever ved ungdoms- og videregående skoler i Sør-Norge, samt kvalitative intervjuer med 16 lærere.

Forskningskontekst

I denne gjennomgangen av nordisk og internasjonal lekseforskning fokuserer vi først på *hva* lekser er og ulike forståelser av lekser med henblikk på samfunnsfagets egenart og forskning på lekser i samfunnsfag. Deretter gjennomgår vi studier som undersøker *hvordan* lekser gjennomføres i praksis. Til slutt ser vi på forskning på effekten av og begrunnelser for lekser; leksernes *hvorfor*. Den samme inndelingen - hva, hvordan, hvorfor - vil bli benyttet i drøftingen av det empiriske materialet. Leksernes hva fokuserer da på lærernes syn på lekser, samt ulike typer lekser. Leksernes hvordan omhandler den praktiske gjennomføringen av lekser og elevenes opplevelser av dette. I siste del av empirien drøfter vi leksernes hvorfor. Her trekker vi inn lærernes refleksjoner og begrunnelser for ulik leksepraksis og diskuterer dette i lys av annen forskning og med særlig henblikk på samfunnsfagets egenart.

Leksernes Hva?

Tradisjonen med å gi lekser varierer fra land til land, og praksis endrer seg over tid. Den amerikanske psykologen og lekseforskeren Harris Cooper m.fl. beskriver lekser som “any task assigned by schoolteachers intended for students to carry out during non-school hours” (Cooper et al., 2006, s. 1). Den svenske pedagogen Ingrid Westlund fokuserer også på lekser som hjemmeoppgaver (Westlund, 2004). Disse definisjonene er relativt snevre idet de fokuserer på at lekser skal gjennomføres utenom skoletid, og eksplisitt utelukker alle arbeidsformer som veiledning via digitale verktøy, omvendt undervisning og andre tilleggskurs og øvrige faglige aktiviteter eleven deltar på i løpet av skoledagen og/eller etter skoletid. Også Gustafson og Sevje definerer lekser snevert som elevens egenarbeid med lærestoffet utenom timene som er avsatt til faget (Gustafson & Sevje, 2012). Den engelske pedagogen Susan Hallam påpeker *elevenes* ansvar for hjemmearbeidet og definerer lekser som “any work set by the school which is undertaken out of school hours for which the learner takes primary responsibility” (Hallam, 2006, s. 1). Den norske pedagogen Odd Harald Valdermo hevder, noe satt på spissen, at kulturen med den tradisjonelle hjemmelekse har vært “en form for omvendt tilpasset opplæring: de som fikk gjort minst på skolen, fikk mest hjemmelekse, og var forventet å stille likt med de raskeste neste dag” (Valdermo, 2014, s. 68).

Lekser varierer blant annet med tanke på omfang, type og ferdighetsområde, leksernes hensikt, grad av frivillighet eller tvang, kort eller lang innleveringsfrist, grad

av individuell tilpasning, samt hvorvidt leksene skal gjennomføres alene, med veiledning eller i samarbeid med andre (Cooper et al., 2006, s. 1). En vanlig tredeling er lekser som treningslekser, forberedelse, og såkalte forlengelseslekser (extension homework) (Sullivan & Sequeira, 1996, s. 346). Treningslekser handler om repetisjon og øvelse i ferdigheter, begreper og fagstoff som er gjennomgått i undervisningen. Forberedelseslekser gjøres i forkant av undervisning, og kan i så måte innebære at eleven møter nytt stoff. Forlengelseslekser innebærer at eleven anvender innlærte ferdigheter og kunnskaper på nye situasjoner, slik som i ulike prosjekter, temaarbeid, presentasjoner, skriftlige oppgaver og rapporter m.m. (Sullivan & Sequeira, 1996, s. 347). I en dansk studie av læreres leksepraksis kategoriseres lekser i fem kategorier (Hansen, 2009, s. 74) :

- 1) Treningslekser: repetisjon og øvelse av tidligere innlært stoff.
- 2) Utbygningslekser: arbeidsoppgaver som er påbegynt på skolen og videreutvikles hjemme.
- 3) Ferdigstillingslekser: avslutte/fullføre arbeid som er påbegynt på skolen.
- 4) Forberedelseslekser: fortrinnsvis leselekser for å forberede seg til neste time og tema.
- 5) Integreerte lekser: tverrfaglige lekser som innebærer fordypning og videreutvikling av et tema på tvers av fag – ofte i form av større skriftlige innleveringer.

Hansen finner at alle lærerne varierer mellom ulike typer lekser, men at de i det daglige i liten grad reflekterer over eller diskuterer leksepraksis med kolleger eller ledelse (Hansen, 2009, s. 113). Den typen lekser som brukes mest er lekser som repetisjon og “mengdetrening” av stoff som er gjennomgått på skolen (Hansen, 2009, s. 74). Det er også denne typen lekser flest lærere mener gir elevene faglig utbytte av hjemmearbeidet (2009, s. 78). Halvparten av lærerne benytter såkalte forberedelseslekser. Samtidig er dette en lekseform lærerne i Hansens studie ikke selv oppgir å ha særlig tro på at bidrar til elevenes faglige utbytte, og det synes å være relativt bred enighet om at lekser primært bør gis på stoff som allerede er gjennomgått av lærer. Hallam derimot, hevder at lekser som innebærer forberedelse og/eller praktiske øvelser er mer effektive enn lekser som fokuserer på terping og repetisjon av pågående tema (2006, s. 3). Hun hevder også at skriftlige hjemmelekser er mest effektive da elevene er mer tilbøyelige til faktisk å gjøre hjemmeleksene dersom de skal kunne ut i et konkret produkt.

Cooper med flere (2006) konkluderer med at elever både liker og lærer mest av lekser som tar utgangspunkt i noe de subjektivt kan relatere seg til - tanken er at lekser som “gir mening” utfra elevenes egen virkelighet virker motiverende. Lærerne i den danske studien oppgir i stor grad å benytte både forberedelseslekser og integreerte lekser med et slikt subjektivt utgangspunkt (Hansen, 2009), men altså ofte uten at det foreligger en bevisst strategi bak praksis.

Coopers konklusjon er interessant med henblikk på samfunnsfagets egenart som et fag som skal bidra til å «(...) styrkje elevane si forståing av seg sjølve, av samfunnet dei lever i, og av korleis dei kan påverke sitt eige liv og framtida» (Utdanningsdirektoratet 2020). Gjennom fagfornyelsen og ny læreplan i faget som trår i kraft høsten 2020 er det

et forsterket fokus på samfunnsfagets demokrati- og dannelsesoppdrag og eleven som aktiv utforskende, deltakende og kritisk tenkende medborger (Andresen, 2020; Stray & Sætra, 2015). I tillegg til fokus på omfattende fagspesifikke kunnskaper i faget er det en tydelig handlingskomponent med fokus på grunnleggende og praktiske ferdigheter, samt utøvelse av medborgerskap (Stray & Sætra, 2015, s. 462). Samfunnsfaget er også sammensatt av en rekke disipliner og «ingen andre grunnskolefag bygger på så bredt kunnskaps- og metodegrunnlag» (Overrein & Madsen, 2014, s. 127). Slik vi ser det legger dette både noen føringer for hva slags typer lekser man kan forvente i faget, samt et stort handlingsrom for varierte leksepraksiser.

Når det gjelder norsk forskning på lekser i samfunnsfag har vi ikke funnet noen relevante studier. Et søk på «samfunnsfag og lekser» i biblioteksdatabasen Oria gav 25 treff. Vi har også gjort samme søk i Idunn og i google scholar. Etter systematisk å ha gjennomgått samtlige av disse viste det seg at kun en masteroppgave spesifikt omhandlet lekser i samfunnsfag. Denne så blant annet på sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og tid brukt på lekser (Hagen, 2011). Denne oppgaven bygger på ICCS-undersøkelsen som vil bli presentert senere i artikkelen. En fagartikkel med fokus på å undervise om kontroversielle temaer i samfunnsfag, tar i en bisetning opp leksepraksis. Forfatteren hevder at stor stofftrengsel i faget er en utfordring for lærerne. Dette forsterkes ved at elevene ikke gjør leksene sine (Andresen, 2020, s. 161).

Når det gjelder internasjonal forskning på lekser i samfunnsfag finner vi også få relevante studier som direkte drøfter lekser i tilknytning til fagets egenart. Det er gjort noen eksperimentelle studier som tester ut ulike typer lekseopplegg, og som anvender samfunnsfaget som ett av flere case (Houser et al., 2015; Jong et al., 2019). I en amerikansk studie utført av Alber et.al. (2002) har forfatterne undersøkt ulike typer lekser i samfunnsfag. De hevder at spesielt «structured reading worksheets», som kan ses på som en type støtteressurs til lesing i faget, gir lovende resultater. Videre konkluderer de med at daglige hjemmeoppgaver har en positiv effekt på elevers læring, forutsatt at disse systematisk følges opp og integreres som en del av undervisningen i klasserommet (2002, s. 417).

Leksenes Hvordan?

Gustavson og Sevje (2012) understreker at lekser uansett type og form bør ha et moderat omfang og ikke være for vanskelige til at elever både kan oppleve mestring og klare leksene uten å måtte be om hjelp fra foreldre.

Når det gjelder omfang finner Cooper (1989) en positiv korrelasjon mellom tid brukt på lekser og læringsutbytte blant high-school elever når tidsbruken ligger mellom 1 time i uka og 1-2 timer pr kveld. Deretter synes sammenhengen mellom tid og læringseffekt å synke og/eller forsvinne helt. Dette får Cooper m.fl. til å foreslå at 1-2 timer pr dag muligens kan være en optimal tidsbruk på lekser (2006, s. 52). Rønning (2010a) finner at elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn oftere oppgir å ikke bruke tid på lekser enn elever med høyere sosioøkonomisk bakgrunn. Hun peker på lav interesse, manglende kunnskaper og ferdigheter, samt ugunstige hjemmeforhold og dårlig tilgang på leksehjelp i hjemmet, som mulige forklaringer på disse sosiale forskjellene.

En gjennomgang av internasjonal forskning på lekser viser at elever ofte ikke forstår hensikten og nytteverdien av lekser, at mange elever opplever lekser som uinteressante og kjedelige, og at lekser gjøres som en plikt og fremstår som lite lystbetont (Warton, 2001, s. 159). Sullivan og Sequeira (1996) fremhever at læringsmål og hensikt med leksene må være kjent for elevene for at hjemmearbeidet skal oppleves som meningsfullt. Det er også mye som tyder på at elever yter langt bedre dersom de opplever at kunnskapen er subjektivt viktig og nyttig – at den kan knyttes til virkelig arbeid i den virkelige verden (Cooper et al., 2006, s. 45–46; Sullivan & Sequeira, 1996, s. 347; Warton, 2001, s. 160). I tråd med samfunnsfagets egenart vil handlingsrommet for slike praktisk nyttige og subjektivt viktige lekser kunne være stort. Vi finner imidlertid ingen forskning som drøfter ulike typer lekser i faget.

Den norske samfunnsfagdidaktikeren Jonas Christophersen har studert endringer i norske elevers kunnskaper i faget. Han hevder at det gjennomgående er «elevenes *engasjement* som er den faktoren som henger mest sammen med deres samfunnskunnskaper», og videre at elevaktive arbeidsmetoder kan ha en positiv effekt på deres engasjement og videre læring (Christophersen, 2015, s. 210). Fagets aktualitet, dets innretning og egenart, med fokus på utforsking, kritisk tenkning, holdningsdannelse og demokratiske ferdigheter, legger godt til rette for å ta i bruk varierte og elevaktive arbeidsmåter også når det gjelder leksepraksis.

I litteraturen finner vi nær sammenheng mellom kjente læringsmål og feedback. Feedback er tilbakemeldinger som har som formål å redusere gapet mellom hva eleven kan og hva eleven er ment å kunne (Hattie & Clarke, 2019; Hattie & Timperley, 2007). Sullivan og Sequeira understreker også viktigheten av feedback: “For homework truly to be effective, it must be checked, commented on, and returned to the students” (1996, s. 347). Cooper et al. identifiserer skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, karakterer og/eller poeng på hjemmearbeid, lekseprøver og andre type tester, samt oppklarende klasseromsamtale om leksens tema som vanlige måter å gi feedback på lekser på – og hevder at elever som får slike tilbakemeldinger på leksene oppnår bedre resultater enn de som ikke får det (2006, s. 10). Feedback ses på som én av de faktorene med potensielt størst betydning for elevenes læring - dersom dette praktiseres riktig. Feedback i form av programmerte tilbakemeldinger, individuell belønning, straff og ros, er minst effektive, mens formative tilbakemeldinger inkludert veiledning om hvordan arbeidet kan gjøres mer effektivt, har svært stor effekt på elevenes læring (Hattie & Timperley, 2007).

Leksenes Hvorfor?

Mye av lekseforskningen som er gjort både nasjonalt og internasjonalt dreier seg om å måle lekseffekt eller å se på lekseffektens funksjon og begrunnelse, ofte ved hjelp av kvantitative data (Cooper, 1989; Cooper et al., 2006; Corno, 1996; J. L Epstein & Van Voorhis, 2001; Hattie, 2009; Rønning, 2010a, 2011; Wall & Karlefjård, 2016; Warton, 2001).

I den sammenheng er Coopers meta-analyser av amerikansk forskning på effekten av lekser interessant å gå dypere inn i (Cooper, 1989; Cooper et al., 2006). I denne

forskningen vises det til en positiv sammenheng mellom tid brukt på lekser og læringsutbytte generelt, og at effekten av lekser øker med elevenes alder (1989, s. 89; 2006, s. 43). Når det gjelder alder og lekser viser forskerne blant annet til kognitiv psykologi som slår fast at evnen til å ignorere irrelevant informasjon og distraksjoner øker med alderen, og eldre elever antas dermed å lettere tilpasse seg arbeidssituasjonen hjemme. I tillegg antas eldre elever å ha utviklet mer effektive studievaner, samtidig som de er mer tilbøyelige til å ta i bruk strategier for å vurdere egen læring (2006, s. 50). Den australske pedagogen John Hattie finner i sin store metaanalyse fra 2008 at lekser har mest effekt i videregående opplæring. Han finner at effekten av lekser i seg selv er relativt beskjeden (0,29), men at effekten øker noe med elevenes alder, samt at effekten kan være større i fag som natur- og samfunnsfag enn i matematikk (Hattie, 2009). I følge Hattie henger dette sammen med eldre elevers evne til selvrapporing og metakognisjon, to variabler som i hans studier viser seg å ha svært stor påvirkning på elevers læring. For at utbyttet skal være størst mulig for eleven er det avgjørende at de mestrer studieteknikk og ulike læringsstrategier, samt evner å rapportere på egen læring. Et av de sentrale poengene til Hattie er at om lekser og oppgaver skal ha en effekt er det viktig at elevene vet hva de skal lære, at de kan vurdere sin egen læring, og ved behov velge egnede læringsstrategier for arbeidet videre. Det er også avgjørende at denne prosessen følges opp av lærer både i forkant og i etterkant av arbeidet (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Feedback, både i form av elevenes evne til selvrapporing og lærernes formative tilbakemeldinger, er blant de faktorene som har størst påvirkning på elevenes læring. Selv om Hattie kun finner moderate effekter av lekser presiserer han at nesten alt vi gjør for å fremme læring medfører økt læring. Han påpeker også at foreldrenes engasjement i leksearbeidet kan ha en positiv effekt på elevenes utbytte av leksene (2009).

Cooper m.fl. deler de potensielle effektene av lekser inn i ni kategorier (2006, s. 6–8). Den første kategorien kaller han «umiddelbar prestasjon og læring». Lekser kan bidra til å gjenkalle faktakunnskap, øke begrepsforståelse, øke forståelsen for faglige tema og til å utvikle evnen til kritisk tenkning og prosessering av informasjon. Neste kategori er “langsiktig akademisk effekt” som innebærer viljen til å lære på fritiden, forbedret innstilling til skolen og bedre studievaner. En tredje kategori kalles “ikke akademiske effekter”. Denne baserer seg på utviklingen av personlige egenskaper slik som selvdisiplin og organisert tidsbruk. Til slutt pekes det også på at lekser kan ha “en positiv effekt på forhold innad i familien”. Når barnet opplever at foreldrene er engasjert i skolearbeidet deres kan det bidra til å styrke skole-hjem samarbeidet. Bruk av lekser kan imidlertid også ha uønskede effekter. Her vises det til akademisk «metning», hvor lekser kan virke mot sin hensikt og føre til at elevene kan miste interessen for fag. De kan også oppleve å bli “fysisk og emosjonelt utmattet” hvis arbeidsmengden blir for stor eller leksene er for krevende. Lekser kan videre “begrense muligheten til fritid og sosiale aktiviteter”. Mens lekser på den ene siden kan ha positive effekter på familieforhold, kan foreldres “innblanding også oppleves som press”. Hjemmearbeid kan virke forvirrende og frustrerende når oppgaver forklares på forskjellig måte av lærer og foresatte, eller foresatte mangler faglige kunnskaper og pedagogiske ferdigheter for å veilede elevene. “Juksing” kan være en annen negativ effekt av lekser. Det kan handle

om kopiering av andres arbeid eller at man får for mye hjelp med oppgaver slik at disse ikke utføres selvstendig. Til slutt pekes det på at lekser kan “øke ulikhetene mellom elevene” fordi noen mestrer oppgavene bedre enn andre, og har bedre forutsetninger for å løse disse utenfor klasserommet. Koplingen mellom lekser og sosioøkonomisk bakgrunn er noe som også er studert i norsk sammenheng blant annet av Rønning (2010a, 2011).

Et ensidig fokus på kvantitative korrelasjoner og leksers målbare effekter er imidlertid omdiskutert og kritisert av flere (Rømer, 2019; Vatterott, 2017, 2018). Når det gjelder effektstudier av lekser er det vanskelig å vite hva som kommer først; skyldes positive korrelasjoner at leksearbeidet øker prestasjonene, eller at de flinkeste elevene gjør mer lekser? Studiene kritiseres for at korrelasjoner ikke nødvendigvis innebærer noen direkte årsakssammenhenger, manglende drøfting av kvalitet i de ulike forskningsbidragene som mange metastudier baserer seg på og at beregningene i mange effektstudier er feilaktig målt (Ioannidis, 2005; Nielsen & Klitmøller, 2017; Topphol, 2011).

Lekser ser også ut til å ha forskjellig effekt i ulike land (Falch & Rønning, 2012). Årsakene til dette er sammensatte. Det kan omhandle kulturelle og sosioøkonomiske forhold, kjønn, organisering av skolen, tid tilbrakt på skolen, mengde lekser og type lekser som gis. Det er derfor interessant å se spesifikt på lekseforskning i norsk sammenheng.

Den som har forsket mest på leksers effekt i norsk skole er Marte Rønning. Rønnings forskning tar utgangspunkt i TIMSS-undersøkelsene som er større kvantitative undersøkelser som omhandler matematikk og naturfag i skolen. Studien omfatter nå over 50 land. Et viktig funn fra Rønnings undersøkelser er at det er elever fra høyere sosiale lag som har mest utbytte av lekser. Hun finner også at i klasser hvor det regelmessig gis lekser er større forskjeller mellom elever med ulik sosial bakgrunn både i tid brukt på lekser og i karakterprestasjoner (Rønning, 2008, 2010b). Hun finner videre at barn fra lavere sosiale lag er mer tilbøyelige til ikke å gjøre lekser. Dersom disse barna imidlertid *gjør* lekser vil de i gjennomsnitt bruke mer tid på leksene enn barn fra høyere sosiale lag. Rønning konkluderer med at lekser generelt kan ha negativ effekt på barn fra lavere sosiale lag og således kunne bidra til å øke sosioøkonomisk ulikhet i samfunnet, og da spesielt dersom leksene brukes som kompensasjon for å tilegne seg pensum man ikke rekker å gjennomgå på skolen (Rønning, 2008, 2010b).

Det er også gjort noen mer avgrensede studier av bruk av leselekser i norsk skole, samt studier av arbeidsplaner. Kverndokken (2019) hevder at leselekser i norsk skole ofte har et kvantitativt preg hvor det handler om antall minutter eller sider det skal leses, supplert med et antall nummererte oppgaver. Tommelstad (2017) har i sin doktoravhandling studert lokalt læreplanarbeid, og deriblant arbeidsplaner i samfunnsfag. Hun finner at lærere stort sett velger oppsummerende oppgaver som er faktaorienterte og lukkede, “framfor mer utdypende og alternative arbeidsmåter som diskusjon og refleksjon” (Tommelstad, 2017, s. 194).

“Skal de unge vokse som mennesker, trenger de også puritanske dyder som selvkontroll, viljestyrke, utholdenhet, nøysomhet og frustrasjonstoleranse.” (Bø, 2019). Professor Emeritus Inge Bø melder seg med dette på i den norske debatten og slår et

slag for lekser som plikt og som utfordring. Epstein hevder at en av hensiktene med lekser nettopp er å disiplinere elevene og oppfostre de unge til å bli ansvarlige voksne (Epstein & Van Voorhis, 2001). Epstein og Van Voorhis (2001) har sett på lærernes begrunnelser for å gi lekser. De viser til faktorer som ansvar og selvtillit, og mener at mengden lekser som gis gir foreldrene inntrykk av at skolen har et høyt kvalitetsnivå. Videre ser lærerne på lekser som et middel for å få elevene til å utvikle god studieteknikk og bruke mer tid til å arbeide med fagstoff. I tillegg fokuserer lærerne på at de gjennom tydeliggjøring av mål og hensikt med leksene kan bidra til å øke læringseffekt og motivasjon for hjemmeleksene:

When the teachers design homework to meet specific purposes and goals, more students complete their homework and benefit from the results, and more families remain involved in their childrens' education through middle grades (Epstein & Van Voorhis, 2001, s. 191).

I en tidligere studie av leksers effekt peker Epstein (1988) på syv ulike mål for lekser:

- 1) Utvikle ferdigheter.
- 2) Fostre elevens egenutvikling og engasjement om ulike oppgaver.
- 3) Lære elevene om ansvarlighet og tidsbruk.
- 4) Etablere kontakt mellom foreldre og elev om skole.
- 5) Oppfylle skolens krav om lekser.
- 6) Informere foreldre om hva som foregår i klasserommet.
- 7) Minne elevene på at det stilles krav (dette punktet relateres til straff).

Vi vil anvende Epsteins mål i den senere drøftingen av lærernes syn på lekser og leksepraksis. Mens Epstein ser på lærernes begrunnelser for lekser, tar Warton (2001) utgangspunkt i elevperspektivet. Lekseforskningen har, ifølge henne, hovedsakelig konsentrert seg om effektmåling og blitt studert ut fra et lærerperspektiv - elevperspektivet og elevenes oppfatning og syn på lekser er fortsatt et relativt utforsket tema. I lys av den gjennomgåtte forskningen på feltet ser vi også behov for mer lekseforskning i norsk sammenheng generelt og knyttet til samfunnsfaget spesielt, i tillegg til ytterligere å integrere et elevperspektiv på lekser.

Metode og design

Johnson m.fl. (2004) skiller mellom mixed modes og mixed methods design. Denne studien kan sies å basere seg på mixed methods gjennom "the inclusion of a quantitative *phase* and a qualitative *phase* in an overall research study" (2007, s. 20). Vi har valgt å samle inn data gjennom spørreskjema og kvalitative intervjuer. Målet med å ta i bruk et metodemangfold har vært å favne: «breadth and depth of understanding and corroboration" (Johnson et al., 2007, s. 123). Artikkelen baserer seg på et større samfunnsfagdidaktisk prosjekt med tittelen *Klasseromsforskning - samfunnsfag i praksis og studenter i forskningsprosjekt*, ledet av forfatterne. I dette prosjektet har lektorstudenter i samfunnsfag i samarbeid med faglærere ved Universitetet i Agder bidratt til å samle inn data knyttet til samfunnsfagets rolle på ungdomstrinn og i videregående skole. Studentene har deltatt som forskningsassistenter, utviklet

spørreskjemaer og intervjuet lærere i samarbeid med faglærere. Flere av studentene har videre skrevet bachelor- og masteroppgaver tilknyttet dette prosjektet. I denne artikkelen anvender vi også funn fra deres arbeid og vil kreditere deres innsats i prosjektet.¹ Denne artikkelen er et resultat av dette prosjektet og baserer seg i hovedsak på en kvantitativ spørreundersøkelse på Agder. I tillegg til spørreundersøkelsen er det gjennomført intervjuer med 16 samfunnsfaglærere fra sju av de samme studerte skolene. De 16 samfunnsfaglærerne som er intervjuet kommer fra ulike ungdoms- og videregående skoler på Sørlandet. De er intervjuet om deres bruk av lekser og syn på lekser i samfunnsfag. Intervjuene er gjennomført av studenter i lektorutdanningen, de er ikke tatt opp på bånd, men studentene gjennomførte intervjuene i par hvorav én tok notater underveis. Denne metoden ble valgt på grunn av studentenes manglende erfaring med å intervju og for å sikre anonymitetshensyn. Informantene er videre presentert med fiktive navn i artikkelen.

Det kvantitative materialet er gjennomført som en spørreundersøkelse ved ungdoms- og videregående skoler på Sørlandet. Undersøkelsen ble gjennomført i programmet SurveyXact og sendt ut til skolene via en ikke sporbar lenke. Dette gjør at vi i etterkant ikke har mulighet til å spore hvor mange og hvilke skoler som har deltatt i undersøkelsen. Det kunne vært interessant å sammenlikne funn fra ulike skoler, men gitt undersøkelsens design er dette ikke mulig. Dette ble valgt bort for å ivareta anonymitetshensyn med henblikk på at studenter deltok i prosjektet og hadde tilgang til analyse av datamaterialet. Undersøkelsen ble distribuert til 761 elever, 441 elever gjennomførte hele undersøkelsen, og vi vurderer svarprosenten på 60 prosent som relativt god. Det er i tillegg 71 elever som gjennomførte deler av undersøkelsen. Årsaker til hvorfor disse ikke har gjennomført hele undersøkelsen har vi ikke kunnskap om. 70% av respondentene som gjennomførte undersøkelsen er elever på ungdomstrinnet. På bakgrunn av denne begrensningen ved undersøkelsen gjør vi ingen sammenlikning mellom elever på ulike trinn i opplæringen. Når det gjelder kjønnsfordeling er dette jevnt fordelt med henholdsvis 253 gutter og 257 jenter som har besvart undersøkelsen. Skolene vi ønsket å undersøke ble valgt ut på grunnlag av at de var samarbeidspartnere til Universitetet i Agder. Universitetet i Agder samarbeider med over 65 skoler i Agderfylkene. Det ble deretter trukket et tilfeldig utvalg av praksisskoler, som undersøkelsen ble distribuert til. Undersøkelsen har således et begrenset gyldighetsområde (Jacobsen, 2015, s. 392). Dette betyr at utvalget ikke vil være representativt for elever i Agder, men det vil likevel være stort nok til å kunne peke på interessante trekk mellom de ulike praksisskolenes leksepraksis, og må også antas å ha en viss overføringsverdi til skoler utover det geografiske området. Undersøkelsen ble i forkant testet ut på en gruppe ungdomsskoleelever som gav innspill på spørsmål som måtte oppklares, endres og så videre. Undersøkelsen startet med et informasjonsskriv med en kort presentasjon av undersøkelsens formål og redegjørelse for anonymisering og videre bruk av svarene.

¹ Takk til Kaja Skjæveland, Thea Litschi, Sølve V. Hunn, Lars Kalsås, Simon S. S. Hansen, Markus M. Karlsen, Anja M. Knutsen og Sofie Pöcher

Drøfting av ulike leksepraksis

Leksenes hva?

Repetisjonsoppgaver har liten verdi. Svarene ligger stort sett på Internett
(Jonas, lærer)

Hva slags type lekser får elevene i samfunnsfag og hvordan reflekterer lærerne omkring egen leksepraksis? I sitatet over fokuserer Jonas, en av lærerinformantene våre, på hvordan lekser som bare omhandler rene faktaoppgaver på lavt taksonomisk nivå gir liten læringseffekt. Han hevder at de ofte resulterer i ren avskrift fra Wikipedia eller læreboka.

I tråd med tidligere presentert forskning anvendes lekser ofte som repetisjon. Det synes å være bred enighet om at lekser primært også *bør* gis på denne måten, altså som repetisjon og mengdetrening, for å gi best mulig læringsutbytte for elevene (Cooper et al., 2006; Hansen, 2009; Hattie, 2009; Sullivan & Sequeira, 1996). I intervjuene har vi spurt om hva slags type samfunnsfaglekser lærerne anvender. Vi har sammenstilt svarene i tabell 1 med utgangspunkt i Hansens (2009) kategorisering.

TABELL 1

Hva slags type lekser gir lærerne

Informant	Treningslekser/ repetisjon	Utbygningslekser	Ferdigstillingslekser	Forberedelseslekser	Forlengelses/ Integrerte lekser
Anne	X		X		
Brage				X	
Christian	X		X		
Dag			X	X	
Ellen	X			X	
Fredrik	X			X	
Gunvor			X		
Håvard			X		
Ingunn			X		
Jonas			X		
Karina	X			X	
Mona	X			X	
Trond	X			X	
Rune	X		X		X
Tommy				X	
Ronny				X	

Åtte av de 16 lærerne gir lekser som innebærer mengdetrening, repetisjon og øvelse av tidligere innlært stoff. Like mange av de intervjuede lærerne våre gir også lekser som forberedelse til undervisning, og bruker da typisk nettoppgaver eller leselekser med tilhørende oppgaver. Dette sammenfaller med funnene fra den danske studien hvor Hansen finner at treningslekser og forberedelseslekser er de mest utbredte i dansk skole

(2009). I vår undersøkelse oppgir halvparten av lærerne at de bruker lekser som en kompensasjon for fagstoff de ikke rekker å komme gjennom på skolen. Dette kan ses på som en form for ferdigstillingslekser som innebærer at elevene avslutter eller fullfører arbeid som er påbegynt på skolen (Hansen, 2009, s.74). Vi kan til en viss grad anta at dette er oppgaver knyttet til fagstoff som er gjennomgått i timen, og ergo ligger nært opp til kategorien treningslekser. I den grad disse ferdigstillingsleksene imidlertid retter seg mot helt nytt fagstoff som ikke er gjennomgått på skolen, vil de ha mer preg av å være forberedelseslekser. Også i den danske studien benyttet halvparten av lærerne forberedelseslekser hyppig, selv om de ikke hadde særlig tro på læringsutbyttet av dem (Hansen, 2009, s.78). Her vil vi spesielt kommentere Brage og Ronny som ikke vil bruke ordet lekser, men som likevel forventer at elevene stiller forberedt til undervisningen og gir ulike typer hjemmearbeid.

I oversikten over ser vi at ingen av lærerne i vårt materiale nevner at de tar i bruk utbygningslekser. Utbygningslekser innebærer at elevene på egen hånd bygger videre på og videreutvikler arbeid som er påbegynt på skolen, mens forlengelseslekser, eller integrerte lekser, gjerne er større tverrfaglige prosjekter, temaarbeid, presentasjoner eller skriftlige oppgaver. I begge tilfellene kreves tid, samt relativt selvstendige elever som evner å anvende innlærte ferdigheter og kunnskaper på nye oppgaver og i nye situasjoner. Bare Rune nevner at han tar i bruk forlengelses-/integrerte lekser i form av større prosjekter og oppgaveskriving som elevene selv velger hvor mye de vil arbeide hjemme med. Mona poengterer særskilt i intervjuet at de «ikke har tid til veldig avanserte lekser», og, selv om hun er klar over at elevene gjerne vil ha mer avanserte prosjekter og lage presentasjoner etc., blir det likevel fokus på lette oppgaver, repetisjon og noe forberedelse.

Vi har også spurt elevene hvordan leksene i samfunnsfag brukes.

TABELL 2 (N=443)

Hvordan brukes leksene i samfunnsfag?

	Respondenter	Prosent
Som repetisjon etter timen	163	37 %
Som forberedelse før timen	104	24 %
Utdyping av temaer vi har lært om	91	20 %
Vet ikke	85	19 %
I alt	443	100 %

Tabell 2 viser at 37 prosent av elevene oppgir at de primært får lekser som repetisjon etter undervisning. I tillegg svarer 20 prosent av elevene at leksene handler om å utdype tema de har lært om, altså en type lekser som kan sies å ligge mellom kategoriene treningslekser og utbygningslekser. Til sammen svarer over 57 prosent av elevene at leksene gis på kjent og gjennomgått stoff. Dette samsvarer med funnene fra lærerundersøkelsen. Mens 23% av elevene har svart at lekser fungerer som forberedelse til kommende samfunnsfagtimer, ser vi imidlertid at halvparten av lærerne oppgir at leksene ofte gis som en kompensasjon for det man ikke rekker å gjennomgå på skolen, eller som forberedelse til nytt stoff. Dette kan peke i retning av at mange elever i en viss

grad på egenhånd må forberede seg på nytt fagstoff. 19% av elevene er usikre på hvordan leksene brukes. Dette kan både handle om utydelige beskjeder, og at lærerne sjelden anvender leksene eller gir tilbakemelding på disse. Det kan også handle om at elevene ikke er motivert og heller ikke pleier å gjøre leksene som gis. Dette kommer vi tilbake til i drøftingen av leksenes begrunnelse.

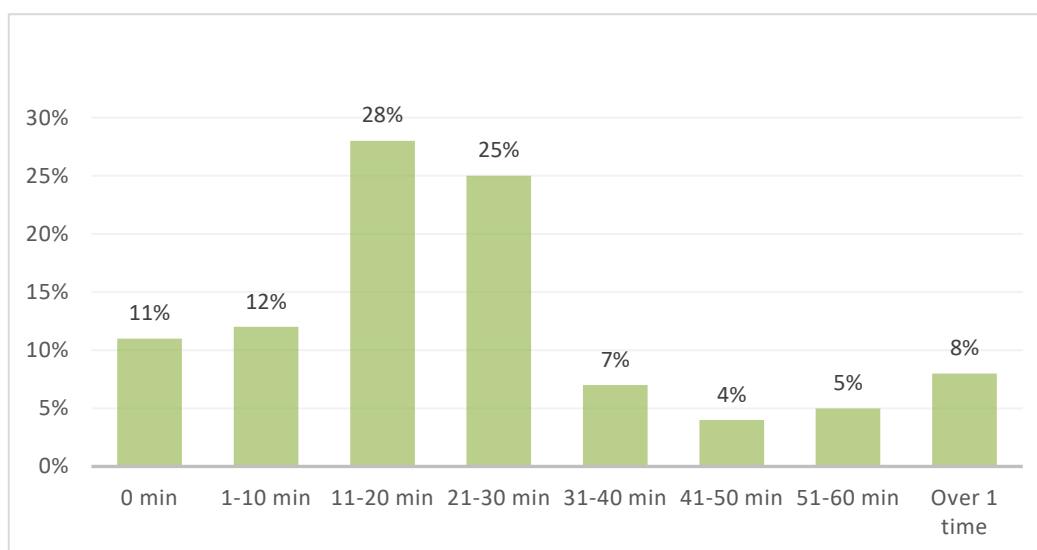
Leksenes hvordan

Hvordan gjennomføres og anvendes leksene i samfunnsfag i praksis? I denne delen skal vi se på omfang, nivå og tidsbruk knyttet til lekser i faget. Vi skal se nærmere på hva slags hjemmeoppgaver elevene får, hva de liker, samt se på elevers og læreres erfaringer når det gjelder leksehøring og tilbakemelding på hjemmearbeidet.

I vår forskningsgjennomgang peker flere på viktigheten av at leksene bør ha et moderat omfang og at de ikke bør være for vanskelige til at alle elever kan oppleve mestring samt klare leksene uten å være avhengig av hjelp fra foreldre eller andre (Cooper, 1989; Gustafson & Sevje, 2012; Rønning, 2010b). I spørreundersøkelsen har vi spurt elevene om hvor mye tid de bruker på lekser i samfunnsfag. En svakhet med vår undersøkelse er at vi ikke kan se tidsbruken i relasjon til andre fag og at en del av respondentene ikke har svart på dette. En mulig grunn til dette kan være at de ikke har lekser i faget. Gjennomgående ser vi imidlertid at elevene bruker relativt lite tid på lekser i faget.

TABELL 3 (N=398)

Tid brukt på lekser i samfunnsfag



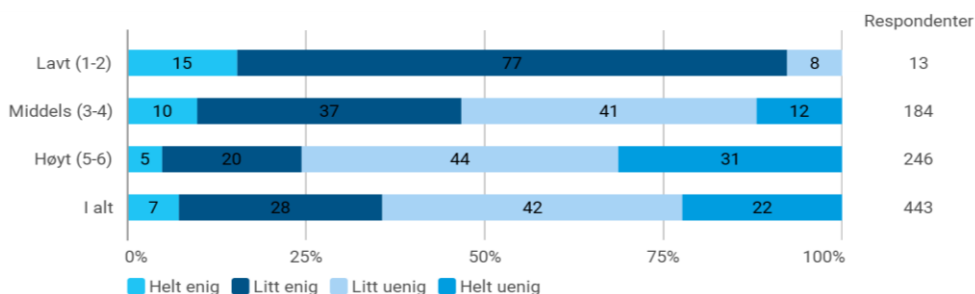
Majoriteten av elevene, 65%, bruker mindre enn en halvtime i uka på samfunnsfagsleksene, mens ytterligere 11% ikke gjør lekser i faget. I lærerintervjuene fokuserer samtlige på at leksemengden må være «passelig» og ikke ta for mye tid. Det er likevel bare to av lærerne, Brage og Ronny som prinsipielt er imot lekser, men også

de gir det de kaller «hjemmeforberedelse». Cooper (1989) finner også at tidsbruk spiller en rolle. Han viser til en positiv korrelasjon mellom tid brukt på lekser og læringsutbytte når tidsbruken ligger fra 1 time i uka og opp til maks 2 timer per dag. Han foreslår at 1-2 timer pr dag totalt sett kan være en optimal tidsbruk på lekser (1989, s. 52)

Tid brukt på lekser kan også henge sammen med leksenes opplevde vanskelighetsgrad. I tabell 3 har elevene tatt stilling til i hvilken grad de opplever samfunnsfagslekser som vanskelig.

TABELL 4 (N= 443)

Ta stilling til påstandene under: - “Jeg synes leksene i samfunnsfag er vanskelige.”
Krysset med: Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?

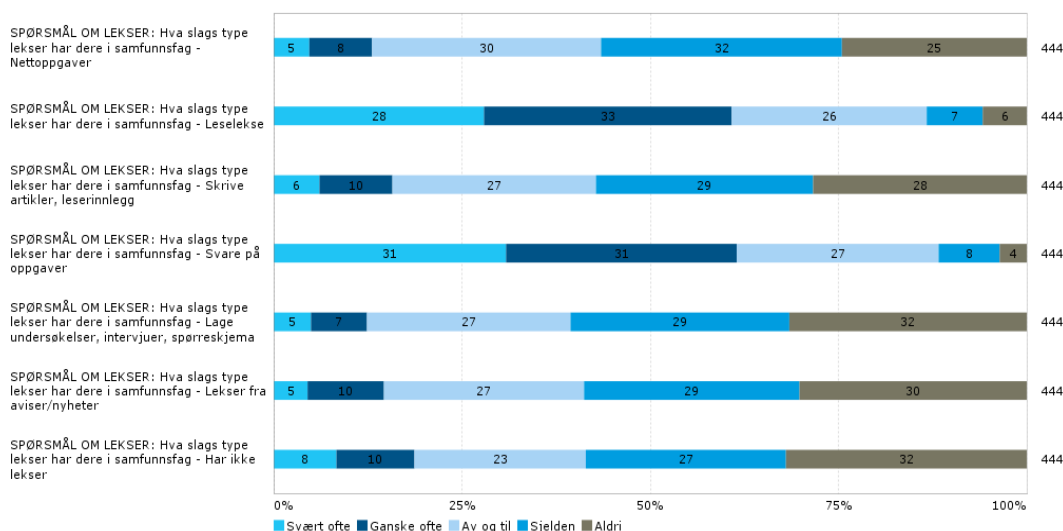


I tabellen ovenfor ser vi at få elever synes leksene er vanskelige. Majoriteten av elevene (64%) oppgir at de er litt eller helt uenig i påstanden om at lekser i samfunnsfag er vanskelige. Dette er i tråd med flere av lærernes fokus på å gi enkle lekser og differensiere ved behov. Vi ser at opplevd vanskelighetsgrad til dels kan henge sammen med elevenes faglige nivå, men her må vi ta forbehold om små tall. Dette kan også si noe om at leksene ikke tilpasses den delen av elevgruppen som ligger under middels nivå. Ifølge Nordahl (2012) burde lekser ikke ha en større vanskelighetsgrad enn det eleven har mulighet for å gjennomføre på egen hånd. Til tross for dette, kan lekser med en blanding av enkle og vanskelige oppgaver, gjøre at elevene holdes engasjerte og interesserte (Cooper, 2007, s. 102). Samtidig kan en for stor andel vanskelige oppgaver være uheldig for elevenes motivasjon og mestring (Nordahl, 2012).

Når det gjelder hva slags type oppgaver som blir gitt i lekse fokuserer flere av lærerne på å gi oppgaver knyttet til aktuelle nyhetssaker og lokalsamfunnet, og noen påpeker at de gir lekser for å fremme samfunnsengasjement, allmennkunnskap og arbeidsmoral. Halvparten av lærerne fremhever repetisjonsoppgaver og oppgaver knyttet til læreboka – ofte noe kritisk kalt «let og finn svar»-oppgaver. Disse lærerne mener også at elevene liker denne typen oppgaver godt. I elevundersøkelsen har vi spurt elevene både om hvilke typer lekser de ofte møter i samfunnsfag, og om hva slags type lekser de liker. Tabell 5 gir en prosentvis oversikt over ulike typer lekser i samfunnsfag:

TABELL 5 (N=444)

Hva slags typer lekser har dere i samfunnsfag?

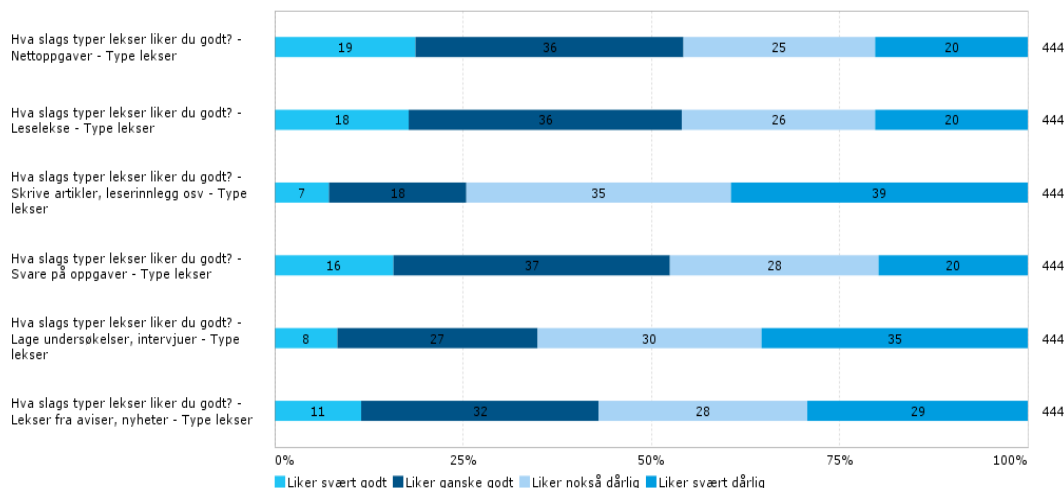


Ut fra Tabell 5 ser vi at det er to typer lekser som er svært dominerende i faget. I tråd med flere av lærerne oppgir 62% av elevene at de møter leselekser og oppgaveløsning svært ofte eller ganske ofte, og vi kan utfra svarprosenten anta at denne typen lekser – tradisjonelle «let og finn svar» oppgaver – ofte gis i kombinasjon. I den grad «let og finn svar lekser» omhandler stoff som på forhånd er gjennomgått på skolen er det snakk om såkalte treningslekser, mengdetrening og repetisjon. I motsatt fall vil det ofte være snakk om å lese og svare på oppgaver som forberedelse til undervisning. Denne store overvekten av trenings- og forberedelseslekser samsvarer godt med tidligere presentert forskning (Hansen, 2009; Tommelstad, 2017; Sullivan & Sequeira, 1996). Når det kommer til oppgavetyper som artikkelskriving og leserinnlegg, samt mer utforskende lekser i form av undersøkelser, intervjuer og spørreskjema, er det kun et fåtall av elevene som ofte eller svært ofte møter slike hjemmelekser. Det samme gjelder nettoppgaver og lekser knyttet til aviser og nyheter. Dette samsvarer også med tidligere viste fravær av fokus på kategoriene utbyggingslekser og forlengelses- eller integrerte lekser – type oppgaver som er mer tidkrevende og på et antatt høyere taksonomisk nivå enn lesing og faktaoppgaver i læreboka. Tidligere har vi vist til lærer Mona som, selv om hun vet at elevene liker og ønsker det, ikke «har tid til veldig avanserte lekser». Derfor ender hun ofte opp med enkle treningslekser, som begrepsinnlæring ved hjelp av tokolonneark, lese og svare på oppgaver.

I tabell 6 får vi bekreftet at elevene gjerne kunne ønske seg også andre typer lekser, og det er interessant å se diskrepansen mellom hva elevene oppgir som faktiske og foretrukne lekser.

TABELL 6 (N= 444)

Hva slags typer lekser liker du godt



Her vil vi spesielt påpeke at både nettoppgaver og aviser/nyhetsstoff får høy score fra elevene. Henholdsvis 55% og 43% liker denne typen oppgaver godt eller svært godt. Elevene oppgir imidlertid at de svært sjelden eller aldri (57% og 59%) møter denne typen oppgaver i forbindelse med lekser. Her går også elevundersøkelsen på tvers av lærersvarene. Om lag halvparten av de intervjuede lærerne presiserer viktigheten av lekser som aktualiserer faget i form av nyhetsstoff og digitale oppgaver. Det er ellers interessant at elevene svarer positivt på at de liker lekser som knytter seg til å lese og svare på oppgaver. Dette kan handle om at det er slike lekser elevene er mest vant til å få og at denne typen oppgaver dermed fremstår som trygge og noe de fleste av elevene mestrer. Når det gjelder samfunnsfaget som et utforskende fag, har vi forsøkt å fange dette inn i spørsmål som å utarbeide egne undersøkelser og foreta intervjuer, oppgaver som går inn i kategorien forlengelseslekser. Her oppgir 61% av elevene at de sjelden eller aldri har hatt denne formen for lekse i faget. Til tross for at dette altså er oppgaver de sjelden møter i lekkesammenheng, er 35% av elevene positive til denne formen for lekser. Å skrive artikler og leserinnlegg kan også være av utforskende art og inngå i kategorien forlengelseslekser. Også på dette punktet ser vi noe diskrepans mellom praksis og preferanse – 16% av elevene oppgir at de i liten grad får slike lekser, mens 25% sier at de liker godt eller svært godt å skrive artikler og leserinnlegg.

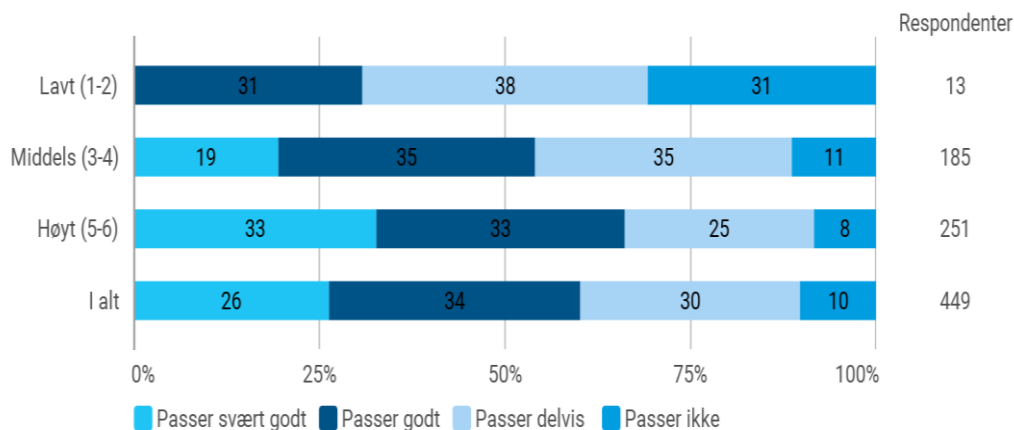
Vi har tidligere pekt på at 19 % av elevene var usikre på hvordan leksene i samfunnsfag brukes. Dette kan både handle om at lærerne sjelden begrunner hensikten med eller anvender leksene aktivt, ei heller gir tilbakemelding på disse. I intervjumaterialet fremkom det at lærerne opplevde en form for lekseparadoks: leksejekk tok på den ene siden for mye tid fra andre faglige aktiviteter, fordi de må følges opp, sjekkes og rettes om de skal bidra til elevens læring (Cooper et al., 2006; Hattie & Clarke, 2019; Sullivan & Sequeira, 1996).

Epstein og Van Voorhis peker også på at leksene må ha et tydelig mål for at de skal ha den ønskede effekten (2001). Elevene kan miste motivasjonen hvis de ikke ser noen

hensikt eller funksjon med leksene, eller hvis de opplever at leksene aldri kommenteres eller tas opp av lærer. Verdien av lærers tilbakemelding på elevarbeid fremgår også tydelig fra elevundersøkelsen i tabell 7 nedenfor:

TABELL 7 (N= 449)

Ta stilling til påstanden: "Lærerens tilbakemeldinger hjelper meg til å jobbe bedre med samfunnsfag." Krysset med: Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?



Ut fra undersøkelsen ser vi at 60 % av elevene opplever utbytte av lærers tilbakemeldinger i faget. Dersom vi krysser denne påstanden med elevens egen rapportering på faglig nivå ser vi at det er en sammenheng mellom høyt faglig nivå og elevens opplevde nytte av lærerens tilbakemeldinger. Det må tas forbehold om små tall når det gjelder elever på lavt faglig nivå, da dette bare gjelder 13 respondenter.

Materialet viser imidlertid en tydelig diskrepans mellom elevenes opplevde utbytte av tilbakemeldinger og hvor ofte de faktisk mener å få tilbakemeldinger fra lærere. I undersøkelsen svarte 1/3 av elevene at læreren ganske ofte eller svært ofte ga tilbakemelding på oppgaver og lekser, 1/3 svarte at de av og til fikk tilbakemeldinger, mens den siste tredjedelen rapporterte at de sjelden eller aldri fikk noen tilbakemelding på oppgaver og lekser. Sju av de 16 lærerne vi har intervjuet poengterer hvor viktig leksesjekk og tilbakemeldinger er for elevenes læring – samtidig som flere av dem fortviler over å ikke finne tid og anledning til å gi gode tilbakemeldinger.

TABELL 8 (N=450)

Ta stilling til påstanden: "Læreren gir meg ofte tilbakemelding på oppgaver og lekser."

	Respondenter	Prosent
Svært ofte	52	12 %
Ganske ofte	98	22 %
Av og til	154	34 %
Sjelden	101	22 %
Aldri	45	10 %
I alt	450	100 %

Leksenes hvorfor?

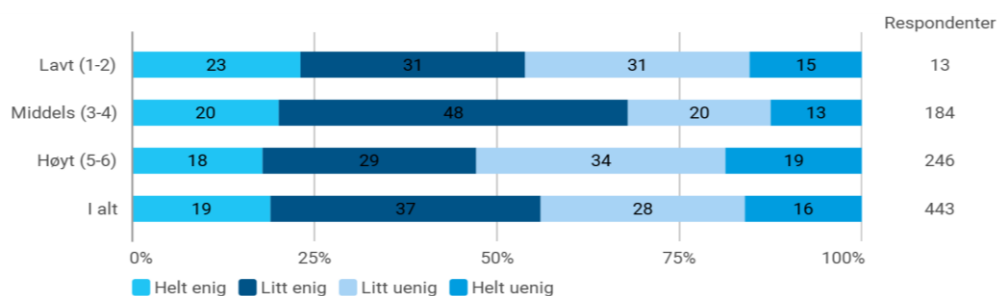
«Generelt er jeg glad i lekser og tror det er viktig for mange, men en byrde for noen» (Rune). Sitatet viser at lekser kan ha både positive og negative sider, og vi vil videre diskutere lærernes begrunnelser for lekser, samt elevens opplevde læringsutbytte av leksearbeid. I diskusjonen er vi inspirert av Epteins (1988) ulike mål for lekser og sammenfatter presentasjon og drøfting i fem punkter med utgangspunkt i hans kategorisering. Vi finner noen av målene til dels overlappende og har derfor slått dem sammen. De intervjuede lærerne har ulike refleksjoner omkring leksenes rolle og effekt. Samtlige uttrykker en viss skepsis til læringsutbytte av lekser. Mens to av lærerne, Brage og Ronny prinsipielt er imot lekser, gir de fleste lærerne likevel lekser og begrunner dette primært med at det kan disiplinere elevene og bidra til deres læring og utvikling. I tillegg peker også vårt materiale på betydningen av tilpasning av lekser, og det lærerne beskriver som negative effekter av lekser.

1. Lekser som utvikling av kunnskaper og ferdigheter

I elevundersøkelsen har vi spurt hvorvidt elevene opplever at leksene er viktig for deres læring i faget. Et interessant funn er at 56% av elevene mener leksene i samfunnsfag er et viktig bidrag til deres læring, og det er overraskende få elever som er helt uenig i utsagnet. Dersom vi krysser påstanden med elevenes karakternivå i faget ser vi at 68 % av elevene på middels nivå er helt eller litt enig i denne påstanden. Dette kan indikere at det er denne gruppen elever som leksene er best tilpasset for. Vi har tidligere sett at de svakeste elevene opplevde leksene som vanskelige, mens dette i liten grad gjaldt for de flinkeste elevene.

TABELL 9 (N= 443)

Ta stilling til påstandene under: - "Lekser er viktig for min læring i samfunnsfaget?"
Kryssset med: Hvilket faglig nivå ligger du på i samfunnsfag?



Elevsvarene kan også ses i relasjon til Coopers funn. Han sammenlignet en gruppe elever som gjorde lekser med en gruppe elever som ikke gjorde lekser. Resultatet ble at lekser har en effekt og positiv virkning på elevenes læringsutbytte og karakterer (Cooper et al., 2006, s. 14).

Videre fokuserer samtlige av lærerinformantene på at lekser skal bidra til læring og utvikling av fagkunnskaper og grunnleggende ferdigheter. Hvilke ferdigheter de fokuserer på varierer imidlertid noe. Lesferdigheter og å kunne uttrykke seg muntlig

er det lærerne vektlegger mest. Anne og Dag fokuserer i tillegg på at leksene skal bidra til at elevene forstår lokalsamfunnet bedre. Mona er opptatt av at samfunnsfaget spesielt krever grunnleggende begrepsforståelse og mener derfor at repetisjon, pugging og øving bør utgjøre en sentral del av leksene. En av lærerne, Fredrik, bruker også leksene som middel for at elevene skal utvikle digitale ferdigheter. Mona mener leksene skal bidra til allmenndannelse, mens Karina ser på leksene som en forberedelse til arbeidslivet.

2. Fostre elevens egenutvikling og engasjement om ulike oppgaver.

Flere av lærerne peker på at leksene gir læringsutbytte også utover rene fagkunnskaper og ferdigheter. De fokuserer på å gi kloke og relevante lekser som kan bidra til at elevene «klarer seg i samfunnet og blir gode samfunnsborgere» (Karina). Anne peker på noe liknende ved å fokusere på samfunnsfagets rolle i lokaldemokratiet og at leksene må bidra til å bygge opp under elevenes lokale engasjement. Videre peker Ellen på at leksene også skal bidra til meningsdannelse hos elevene. Også Brage ønsker at leksene skal bidra til samfunnsengasjement, men han er i utgangspunktet motstander av å gi lekser. Dag peker på «at engasjementet til læreren har en del å si for holdningen til lekser, og at engasjementet smitter over på elevene.» Han ser også at dersom man aktiverer elevenes lokalkunnskap ved for eksempel å bruke lekser fra lokalnyheter så «øker engasjementet og tilhørigheten til faget.» Samtidig er alle lærerne opptatt av at de ikke må overbelaste elevene og at mengden av lekser må tilpasses slik at de ikke mister motivasjonen. Dette vil bli utdypet ytterligere under neste punkt.

3. Lære elevene om fornuftig tidsbruk, ansvarlighet og forventninger.

Vi har tidligere vært inne på lekser og tidsbruk og sett at samtlige lærere er opptatt av at leksene ikke må være for omfattende og tidkrevende for elevene, samtidig som lekser skal lære elevene å disponere tiden klokt. Rune sier: «Jeg tror de setter pris på å ha ansvaret selv for hvordan de vil legge opp arbeidsmengden sin». Flere av lærerne forsøker å ansvarliggjøre elevene gjennom å gi leksefri til dem som jobber godt i timene. Her ser vi at lekser brukes både som belønning og straff. Dag sier: «Å ikke gjøre leksene må få en opplevd konsekvens, gjerne en sosial konsekvens – at det er flaut å komme uforberedt». Christian sier: «Jeg gir lekser som straff hvis elevene ikke jobber effektivt på skolen.»

4. Differensiering og sosial ulikhet

Samtlige lærere snakker om at lekser må tilpasses elevenes ferdighetsnivå. Samtidig oppleves dette som utfordrende for flere.

Anne sier: "Vi prøver å tilpasse, og ofte gjør vi dette ut fra mengde. Jeg føler likevel vi lurer elevene på en måte. De som får enklere oppgaver vil jo aldri kunne nå de samme målene som de andre. De som får enklere prøver vil jo toppen kunne oppnå karakteren fire på disse. Også har de kanskje alt riktig og kommer til meg og lurer på hvorfor de ikke fikk bedre karakter."

Anne uttrykker her frustrasjon over at tilpasning av lekser og oppgaver hindrer de faglig svakeste elevene i å nå målene. Dag fremhever også at leksene kan rette seg mot de flinkeste elevene som «et tilbud til de flinkeste, til de mest ambisiøse, for å gi dem muligheten til å forberede seg skikkelig.» Videre handler også tilpasningen av lekser om elevenes hjemmeforhold og muligheten til å få hjelp fra foreldre. Ni av de 16 lærerne fokuserer imidlertid på at lekser kan bidra til å øke sosiale forskjeller mellom elevene.

Ronny sier: «Hjemmelekser slår som regel dårlig ut for elever som kommer fra mindre ressurssterke familier. Lekser er på den måten med på å skape sosial ulikhet.» Sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og utbytte av lekser er også et funn hos Rønning (2010b).

5. Oppfylle forventninger om lekser fra skole, hjem og samfunnet

Mona kjenner på ytre press og forventninger om å gi elevene lekser. Hun hevder det er en «anstrengende balansekunst mellom samfunnets krav om lekser, og ungdommenes fritidsaktiviteter som for eksempel trening.» Vi har tidligere sett at halvparten av våre informanter bruker lekser som en form for kompensasjon for det de ikke rekker å komme gjennom på skolen. De viser til stofftrengsel i samfunnsfaget og peker på organiseringen av skolehverdagen med timefordeling, timer som faller bort og et tidspress knyttet til ambisiøse kompetansemål. Tommy viser til tidspress i samfunnsfaget og mener det « (...) ikke er mulig å være nok forberedt med bare å lese på skolen». Når lekser brukes som kompensasjon for stofftrengsel i faget rammer dette særskilt barn fra lavere sosiale lag og kan således bidra til å øke sosioøkonomisk ulikhet i samfunnet (Rønning, 2008, 2010b).

Lekser- mellom plikt og dannelses?

I starten av artikkelen pekte vi på at lekser er et mye debattert og politisert tema. Samtidig har de fleste skoler valgt å beholde lekser eller hjemmearbeid i en eller annen form. I lærerintervjuene fremkom det også en restriktiv holdning til lekser, det skal ikke gis for mye. Lekser er tidkrevende å følge opp. Samtidig fant vi noe overraskende en mer positiv holdning til lekser hos elevene. Både elevundersøkelsen og lærerintervjuene kan tolkes i retning av at lekser i visse sammenhenger *kan* øke læringsutbytte i samfunnsfag. Videre har vi sett at leksene må følges opp og tilpasses den enkelte elevens nivå for å gi læringsutbytte. Når det gjelder begrunnelser for lekser har vi sett at noen av informantene setter leksene inn i et dannelsesperspektiv hvor det handler om å bli en medborger og å klare seg i samfunnet. Den norske sosiologen Ove Skarpenes viser til hvordan samfunnsfag har utviklet seg fra å fokusere på innføring i sentrale institusjoner og prosesser i samfunnet til et fokus på å gi enkeltelevne kompetanse for å mestre og å delta i det differensierte samfunnet (2005, s. 425). Skarpenes skrev sin artikkel i 2005, disse tankene er om mulig enda mer sentrale i dag med henblikk på de overordnede temaene i fagfornyelsen, folkehelse og livsmestring samt demokrati og medborgerskap. Materialet vårt peker imidlertid i ulike retninger. Ut fra elevundersøkelsene ser det ut til at leksene fortsatt preges av innføring i faktaorienterte oppgaver med sterkt fokus på læreboka, og lesing av fagstoff som man ikke rekker å komme gjennom i timene. I lærerintervjuene kommer imidlertid andre og også mer kritiske syn på lekser og sosial ulikhet frem. Lærerne fokuserte også på at elevers leksepraksis henger sammen med deres sosiale bakgrunn og at lekser kan bidra til å øke de sosiale forskjellene mellom elevene. Rønnings undersøkelser viser også at det er elever fra høyere sosiale lag som har mest utbytte av lekser. Regelmessig bruk av lekser ser også ut til å øke forskjellene mellom elever med ulik sosial bakgrunn (Rønning, 2008, 2010b). Økt ulikhet i skoleprestasjoner ser ut til å være en av årsakene til at flere av de intervjuede lærerne er

kritiske til lekser. Vi ser imidlertid at elevene faktisk fremstår som gjennomgående mer positive til lekser og at de også i stor grad opplever læringsutbytte, men da forutsatt at leksene følges opp gjennom feedback. Dette betyr at det hviler mye ansvar på lærerne, og at lekser, slik lærerne også beskriver det, tar mye tid dersom de skal ha effekt på læring.

Gjennomgangen av forskning på lekser og egne undersøkelser viser at erfaringer med lekser i samfunnsfag er varierte og at forhold ved skolen, eleven og samfunnet spiller inn når det gjelder læringsutbytte. Denne undersøkelsen viser at type lekser som gis og oppfølgingen av leksene er svært viktig med tanke på elevenes læringsutbytte. Intervjuene viser også at det i samfunnsfaget ligger godt til rette for å ta i bruk lokalsamfunn og dagsaktuelle saker som lekser. De lærerne som gjør dette viser til gode resultater. Vi har også sett at nettoppgaver og oppgaver fra aviser og nyheter er lekser som majoriteten av elevene liker godt, men at dette er lekser de sjelden møter i faget.

I skrivende stund er skolearbeidet til millioner av elever verden over lagt til hjemmearbeidet. Dette aktualiserer betydningen av lekser som selvstendig arbeid og videre også foreldres rolle i dette arbeidet. Koronasituasjonen har ført til nye og andre arbeidsmåter og samarbeidsformer når det gjelder tilrettelegging av elevers læring. Denne situasjonen aktualiserer en rekke nye problemstillinger når det kommer til lekser og hjemmearbeid som det blir viktig å undersøke effekten av i tiden som kommer.

Litteratur

- Alber, S.R., Nelson, J.S. & Brennan, K.B. (2002). A Comparative Analysis of Two Homework Study Methods on Elementary and Secondary School Students' Acquisition and Maintenance of Social Studies Content. *Education and Treatment of Children*, 25(2), 172–196.
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Backe-Hansen, E. (2013). *Evaluering av leksehjelptilbudet 1.-4.trinn: Sluttrapport* (Bd. 6/13). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/leksehjelp.pdf?epslanguage=no>
- Bø, I. (2019, mars 27). – Lekser – trenger elevene dem? I *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/kJwwjA/lekser-trenger-elevne-dem>
- Christoffersen, J. (2015). Samfunnskunnskapsløft eller—Fall? I K. Børhaug, O. R. Hunnes, & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 197–213). Bergen: Fagbokforlaget .
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85–91.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781483329420>

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>

Corno, L. (1996). Homework Is a Complicated Thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27–30. <https://doi.org/10.3102/0013189X025008027>

Houser, D., Maheady, L. Pomerantz, D. & Jabot, M. (2015). Effects of Radical Raceway on Homework Completion and Accuracy in a Ninth-grade Social Studies Inclusion Class. *Journal of Behavioral Education*, 24(4), 402–417. <https://doi.org/10.1007/s10864-015-9229-9>

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. I. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181–193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4

Epstein, J. L. (1988). *Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students. Report No. 26*. Center for Research on Elementary and Middle Schools.

Falch, T., & Rønning, M. (2012). *Homework assignment and student achievement in OECD countries: Bd. no. 711*. Statistics Norway. <http://www.ssb.no/publikasjoner/pdf/dp711.pdf>

Gustafson, T., & Sevje, G. (2012). *Lekser og leksehjelp: På skolen og hjemme*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

Hagen, K. (2011). *Ulikhet i skolen: Om sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og elevenes prestasjoner i samfunnsfag og engasjement for politikk og samfunn*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.

Hallam, S. (2006). *Homework: Its uses and abuses*. Report. London: University of London

Hansen, A. V. (2009). *Lektier i den danske folkeskole* [Danmarks pædagogiske Universitetsskole]. <http://undervise.dk/ny/files/7514/3732/0079/lektier-i-den-danske-folkeskole-2009-adam-valeur-hansen.pdf>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London - New York. Routledge.

Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. London - New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Ioannidis, J. P. A. (2005). Why Most Published Research Findings Are False (Essay). *PLoS Medicine*, 2(8), e124. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020124>

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
<https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

Jong, M. S., Chen, G., Tam, V., & Chai, C. S. (2019). Adoption of flipped learning in social humanities education: The FIBER experience in secondary schools. *Interactive Learning Environments: Flipped Classrooms*, 27(8), 1222–1238.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1561473>

Kverndokken, K. (2019). *101 måter å lese leseleksa på: Om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nielsen, K., & Klitmøller, J. (2017). Blinde pletter i den synlige læring—Kritiske kommentarer til «Hattierevolutionen». *Nordic Studies in Education*, 37(01), 3–18.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-01-02>

Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring—Et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken, *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Overrein, P. & Madsen R. (2014). *Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag*. I K. Skovholt *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagenes premisser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk. 126-172.

Rømer, T. A. (2019). A critique of John Hattie's theory of Visible Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 51(6), 587–598.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1488216>

Rønning, M. (2008). *Who benefits from homework assignments? Bd. no. 566*. Statistics Norway, Research Department.
<http://www.ssb.no/publikasjoner/DP/pdf/dp566.pdf>

Rønning, M. (2010a). *Homework and pupil achievement in Norway: Evidence from TIMSS*. Statistisk sentralbyrå. <http://hdl.handle.net/11250/181129>

Rønning, M. (2010b). *Homework and pupil achievement in Norway: Evidence from TIMSS* (Bd. 2010/1). Statistics Norway.

Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 55.

Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst: Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringsparadigme. *Nytt norsk tidsskrift (trykt utg.)*, Årg. 22, nr 4 (2005), 418–431.

Skarpenes, O., & Nilsen, A. C. E. (2014). Making up pupils. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 424–439.

Stray, J. H., & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole—En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 460–471.

Sullivan, M. H., & Sequeira, P. V. (1996). The Impact of Purposeful Homework on Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 69(6), 346–348. <https://doi.org/10.1080/00098655.1996.10114337>

Tommelstad, K. (2017). *Nasjonale læreplanreformer som styringsverktøy i skolen: En kvalitativ studie av lokalt læreplanarbeid etter iverksetting av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Avhandling ph.d. Trondheim: NTNU.

Topphol, A. K. (2011). Kan vi stole på statistikkbruken i utdanningsforskninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 06, 460–471.

Utdanningsdirektoratet. 2020. «Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)». Hentet 1. september 2020 (<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>)

Utdanningsnytt. 2018. *Folk er splittet i synet på heldagsskole og leksefri*. (2018, august 22). <https://www.uttanningsnytt.no/heldagsskole/meningsmaling-folk-er-splittet-i-synet-pa-heldagsskole-og-leksefri/151881>

Valdermo, O. H. (2014). Lekser i TIMSS og i norsk skole. *Bedre skole*, 2, 68–71.

Vatterott, C. (2017). One-Size-Doesn't-Fit-All Homework. *Educational Leadership*, 74(6), 34–39.

Vatterott, C. (2018). *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs* (Second edition.). Alexandria, Virginia: ASCD.

Wall, P., & Karlefjård, A. (2016). Lekser – en forskningsoversikt. *Bedre skole* 1.18-23

Warton, P. M. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155–165. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2

Westlund, I. (2004). *Läxberättelser: Läxor som tid och uppgift*. PiUS. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:764489/FULLTEXT01.pdf>