

MASTERGRADSOPPGAVE

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

Et kvantitativt surveystudie

Ingun Nedal Olsen

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2012



Forord

Gjennomføringen av dette masterstudiet har vært spennende og lærerikt. Det har vært mange interessante forelesninger og diskusjoner. Den største utfordringen ble likevel gjennomføringen og skriveprosessen av selve masteroppgaven. I denne forbindelse vil jeg takke min veileder Fred C Andersen, for konstruktive innspill og gode råd.

Gjennom skriveprosessen av masteroppgaven har jeg fått muligheten til å fordype meg i et arbeidsfelt og forskningsfelt som jeg ikke kunne så mye om tidligere. Resultatene viser at elever på 4. trinn har erfaring og mange synspunkter på temaet leksehjelp. Innsamlingen av det empiriske materialet foregikk på høsten 2011. Det ble satt av en skoletime på hver skole til å besvare spørreskjemaene mine. Jeg ønsker å rette en stor takk til alle elevene som deltok i undersøkelsen med sine synspunkter og opplevelser. Takk til alle dere lærere og leksehjelpere, som i en hektisk hverdag tok dere tid til å møte meg. Jeg informerte om prosjektet mitt, og dere svarte på spørreskjemaene knyttet til leksehjelp. Jeg vil takke rektorene for god hjelp og tilrettelegging, slik at undersøkelsen kunne gjennomføres på best mulig måte.

I tillegg til informantene så er det også mange andre som blir berørt i en slik undersøkelse. Takk til Trond Buland ved SINTEF, som ga tillatelse til å benytte spørreskjemaet som de hadde benyttet i brukerundersøkelsen ”Leksehjelp, ingen tryllestav”. Jeg vil også takke Odd Erik Germundsson for prosjektbeskrivelse og rapport fra sitt prosjekt ”i indre øst”. Mitt prosjekt har ikke meldeplikt. For å sikre at enkeltelever ikke skal kunne identifiseres, opplevde jeg det som nyttig å kunne drøfte denne utfordringen med min kontaktperson hos NSD. Jeg ønsker også å takke min arbeidsgiver, som har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre dette prosjektet.

Moss, november 2012

Ingun Nedal Olsen

Sammendrag

Bakgrunn og problemstilling

Leksehjelp er et tema som engasjerer mange og er tenkt for alle barn. Kravet om leksehjelp er motivert av bla ønsket om å hindre det store frafallet i videregående opplæring og utjevne sosiale forskjeller. Loven om å gi organisert leksehjelp i skolen kom i juni 2010. Leksehjelp ble gjort gjeldende fra 1 til 4. trinn på alle landets grunnskoler (Prop. 95L 2009-2010). Det finnes i dag mange modeller for leksehjelp. Formålet er å gi elevene opplevelse av mestring og gi gode rammer for selvstendig arbeid. Leksehjelpen skal ikke ses på som en del av opplæringen, men skal ses i sammenheng med opplæringen som gis i den ordinære undervisningen. Den skal være et ledd i strategien om tidlig innsats for bedre læring. Fokuset i denne masteroppgaven vil ha *elevperspektivet*, og formålet med undersøkelsen er å se på elevenes opplevelser av leksehjelp, for deretter å knytte sentrale funn av empirien opp mot motivasjon og mestring. Jeg har utarbeidet følgende problemstilling:

”Hvordan opplever elevene som benytter seg av leksehjelp, at denne er en støtte for læring?”

Metode

For å belyse problemstillingen, har jeg valgt en kvantitativ tilnærming. Her vil jeg kartlegge elevenes opplevelser og deres erfaring knyttet til leksehjelp i skolen. Forskningsdesignet er survey med bruk av spørreskjema. Utvalget består av 70 elever ved 3 skoler. Jeg har benyttet spørreskjemaet som Buland og Haugsbakken (2009) brukte i sin brukerundersøkelse. Jeg har i den grafiske fremstillingen under punkt 4.0 valgt å sammenligne mine svar med mellomtrinnet deres. Mellomtrinnet ble valgt på bakgrunn av at utvalget på småskoletrinnet i deres undersøkelse var veldig lavt.

Resultater og konklusjon

Resultatene fra undersøkelsen viser at en betydelig andel av elevene hadde selv valgt å delta på leksehjelp, og to tredjedeler hadde deltatt på tiltaket i mer enn 1 år. Elevene er generelt positive til leksehjelp og mener klart at dette er en styrke for sin læring i skolen. Leksehjelpen er et sted hvor elevene gjør mye av skolearbeidet sitt,

samtidig som de opplever at dette er en sosial arena hvor de møter vennene sine. Flere enn 40 % av elevene forteller at de *gjør det bedre på skolen* etter at de startet opp med leksehjelp. Hele 48,6 % opplever at leksehjelpen var *helt nødvendig for å forstå skolearbeidet*, og 85,5 % anså dette som et nyttig tiltak.

Majoriteten mener at leksehjelperne er flinke til å oppmuntre og støtte, men likevel hevder 43,5 % av elevene at leksehjelperne bør bli bedre til å hjelpe. Dette kan handle om at det er for lite med bare en leksehjelper, og mange elever opplever at de blir sittende å vente på hjelp. Med bare en leksehjelper tilstede i store grupper, kan det kanskje være ambisiøst å forvente at leksehjelperne skal klare å gi alle elevene den hjelp og støtte de trenger. Mange skoler mangler kvalifiserte lærerressurser, og dette kan påvirke organiseringen av tiltakene. Tidligere studier som jeg har belyst, viser at en god kontinuerlig relasjon mellom elev og leksehjelper er sentralt. Jeg viser også her til *trekantrelasjonen*, som er en av suksesskriteriene, som er omtalt i Buland og Haugsbakken (2009).

Det er stor forskjell når det gjelder opplevelsen av læringsutbyttet mellom elevene og lærerne/leksehjelperne. Resultatene i undersøkelsen kan tyde på at kommunikasjonen mellom lærere og elever knyttet til leksehjelp, er utilstrekkelig. Det er ingen av lærerne og leksehjelperne som kan gi noen positive tilbakemeldinger på om leksehjelp har bidratt til noe økt læringsutbytte hos elevene. De forteller at det er vanskelig å måle dette, eller at det ikke er foretatt noen måling av effekt på deres skole. Resultatene kan også tyde på at lærerne i liten grad har inkludert leksehjelp som en del av læringsarbeidet.

Innhold

Forord	s 2
Sammendrag	s 3
Innholdsfortegnelse	s 5
Liste over vedlegg	s 7
Liste over frekvenstabeller	s 7
1.0 Innledning	s 8
1.1 Bakgrunn og formål	s 9
1.2 Problemstilling og avgrensning	s 10
1.3 Oppgavens oppbygging	s 10
1.4 Lekser – noen tidligere undersøkelser	s 12
1.4.1 Leksehjelp - ingen tryllestav	s 13
1.4.2 Gir lekser en økt læringseffekt?	s 15
1.4.3 Leksehjelp – vei eller blindvei	s 16
1.4.4 ”Leksehjelp i indre øst”	s 17
1.4.5 Noen erfaringer fra Danmark	s 18
1.4.6 Sammenheng mellom leksetid og prestasjon	s 19
1.4.7 Mitt bidrag	s 20
2.0 Teorigrunnlag	s 21
2.1 Mestring og læring	s 22
2.2 Motivasjon – betydning for læring	s 27
3.0 Metode	s 31
3.1 Valg av design	s 32
3.2 Utarbeidelse av spørreskjemaet	s 33
3.3 Forundersøkelse	s 35

3.4	Populasjon og utvalg	s 35
3.5	Gjennomføring av undersøkelsen	s 35
3.6	Dataanalyse	s 37
3.7	Reliabilitet	s 38
3.8	Validitet	s 39
3.9	Etiske betraktninger	s 40
4.0	Resultater	s 41
4.1	Leksehjelp på de utvalgte skolene	s 42
4.2	Bakgrunnsopplysninger	s 42
4.3	Deltagelse og oppmøte på leksehjelp	s 42
4.4	Vurdering av arbeidsform og læringsutbytte	s 46
4.5	Elevenes vurdering av leksehjelperne og læringsmiljø	s 51
4.6	Behov og oppfølging	s 55
4.7	En oppsummering av resultatene	s 57
5.0	Diskusjon	s 59
5.1	Deltagelse – motivasjon og mestringsopplevelser	s 59
5.2	Læringsmiljø og leksehjelpere	s 65
5.3	Behov og oppfølging	s 69
6.0	Konklusjon	s 71
6.1	Undersøkelsens resultater	s 71
6.2	Videre forskning	s 74
7.0	Referanseliste	s 75

Liste over vedlegg

- Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 2. Informasjonsskriv til foreldre og foresatte
- Vedlegg 3. Informasjonsskriv til lærere og leksehjelpere
- Vedlegg 4. Spørreskjema brukerundersøkelse (til elevene)
- Vedlegg 5. Spørreskjema (til kontaktlærere og til de som gir leksehjelp)

Liste over Frekvenstabeller

- Frekvenstabell 1. *Kjønn*
- Frekvenstabell 2. *Hvor ofte går du på leksehjelp?*
- Frekvenstabell 3. *Hvorfor bestemte du deg for å gå på leksehjelp?*
- Frekvenstabell 4. *Hvor lang tid har du gått på leksehjelp?*
- Frekvenstabell 5. *Hva gjør du på leksehjelpen?*
- Frekvenstabell 6. *Hva synes du om leksehjelpen?*
- Frekvenstabell 7. *Hva synes du kunne vært annerledes?*
- Frekvenstabell 8. *Hvilket utbytte har du av å gå på leksehjelp?*
- Frekvenstabell 9. *Hva synes du om leksehjelperne?*
- Frekvenstabell 10. *Hvilke fag får du mest hjelp til?*
- Frekvenstabell 11. *Hvilke fag synes du at du trenger mest hjelp til?*

1.0 Innledning

Soria-Moria –erklæringen 1, fra 2005 ble starten på regjeringens satsning om å styrke skolens rolle som verktøy for sosial utjevning, og at denne skulle sikre alle rett og tilgjengelighet til utdanning og kunnskap.¹ Stortinget vedtok endringer i opplæringsloven og privatskoleloven om leksehjelp, og lovforslaget om leksehjelp kom i juni 2010. Et nytt kapittel 1A ble tilføyd til forskriftene til Opplæringsloven og trådte i kraft samtidig med den nye lovbestemmelsen. Dette betyr at kommuner og private skoler har plikt til å tilby gratis leksehjelp til elever på 1.-4. årstrinn, med virkning fra skolestart i august 2010. Dette er den eneste bestemmelsen som omhandler leksehjelp i opplæringsloven, og angir som nevnt formålet for leksehjelp (Opplæringsloven, § 13-7a, jf. § 1 a-første ledd). Innføring av nasjonale prøver, offentliggjøring av elevenes prestasjoner og en systematisert konkurranse mellom skolene, kan også være virkemidler for å øke kvaliteten (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Skoler som skårer høyt i den internasjonale PISA-undersøkelsen, er de som lykkes best i å påvirke elevenes lesevaner. Elevenes lesevaner har en klar sammenheng med deres hjemmebakgrunn, men skolene kan også i stor grad påvirke dette. Elever ved gode skoler gjør mer lekser enn elever ved mindre gode skoler. Dette kan også forstås som at det er skolene, og ikke hjemmene, som bidrar til at elevene gjør mye lekser (Turmo og Lie, 2004). En elev er ikke direkte underlagt omgivelsene hun befinner seg i. Hun er mer i interaksjon med, påvirkes av, og handler i forhold til omgivelsene. Innenfor dette perspektivet er alle aktører i eget liv (Nordahl, mfl, 2009). Kunnskapsløftet (2006) har lagt sterkere vekt på elevenes utbytte av opplæringen enn det har vært gjort tidligere. Dette læreplanverket har endret fokus fra metoder og aktiviteter til læringsresultat og tilpasset opplæring (St. meld. nr. 31). En målsetting med å innføre leksehjelp i skolen er utjevning av sosiale forskjeller. Men det kan også resultere i det motsatte, opprettholde, eller forsterke disse. Lovgiver har fokus på at elevene skal ha økt læringsutbytte ved å benytte seg av dette tiltaket. For å kunne belyse dette mener jeg det også er viktig å lytte til elevenes opplevelser på et tiltak som de er direkte berørt av.

¹http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2005/regjeringsplattform_SoriaMoria.pdf

1.1 Bakgrunn og formål for valg av tema

En rekke skoler i landet har vært berørt av Evalueringsprosjektet om leksehjelp som er belyst og diskutert i rapporten ”Leksehjelp, ingen tryllestav” av Buland og Haugsbakken (2009). Evalueringen viser at leksehjelp har vært et fenomen i stor vekst de siste årene. Tilbudet har vært utbredt på alle nivåene i grunnopplæringen, selv om det på mange skoler har vært rettet mer inn mot enkelte trinn. Formålet med undersøkelsen er å se på *elevenes opplevelser* av leksehjelp, for deretter å knytte sentrale funn av empirien opp mot motivasjon og mestring. Jeg har brukt samme spørreskjema som Buland og Haugsbakken (2009) benyttet i sin brukerundersøkelse. Derfor fant jeg det naturlig å sammenligne svarene fra min undersøkelse med mellomtrinnet deres. Datamaterialet deres omfattet relativt få elever fra småskoletrinnet, bare 10 stk, og ”*dette var den største svakheten ved dette datamaterialet*” (Buland og Haugsbakken 2009, s 11). På bakgrunn av dette ser jeg det som interessant å utfylle deres brukerundersøkelse, ved å kartlegge synspunktene elevene på småskoletrinnet har til leksehjelp. Den grafiske fremstillingen i presentasjonen av resultatene under punkt 4.0, viser hvor det er store forskjeller på enkelte spørsmål.

Jeg jobber selv i skolen og ser at mye av læringen skjer i relasjonen mellom lærer og elev, og det er naturlig at dette også gjelder i leksehjelptimene. Et av suksesskriteriene til Buland og Haugsbakken (2009), er *trekantrelasjonen* mellom elev, leksehjelper og oppgave/lekser. De hevder denne er sentral for et godt leksehjelptilbud. Jeg ønsker å belyse i hvilken grad denne kan påvises i mine funn. Under litteraturgjennomgangen kom jeg over Odd Erik Germundsson sin bok ”Du er verdifull!”, og denne ga ideen til å knytte temaet om leksehjelp opp mot mestringsperspektivet. Germundsson har selv erfart at god leksehjelp kan ”revolusjonere” skolehverdagen til elever som trenger det mest.²

² <http://www.mestringskurs.no/Leksehjelp.html>

1.2 Problemstilling og avgrensning

Buland og Haugsbakken (2009) presenterer ulike modeller for gjennomføring av leksehjelp, rettet mot elever i grunnskole og videregående skole. Under litteraturgjennomgangen på temaet som omhandlet lekser og lekse-forskning, fant jeg ut at det var få andre undersøkelser som tar for seg elevenes synspunkter og opplevelser knyttet til leksehjelp. Kan vi få noen opplysninger som tidligere ikke er belyst, som igjen kanskje kan få en praktisk betydning for skolen og samfunnet? Loven om leksehjelp er også relativ ny i norsk skolehistorie. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling:

”Hvordan opplever elevene som benytter seg av leksehjelp, at denne er en støtte for læring?”

Undersøkelsen avgrenses til å gjelde elever på småskoletrinnet, og målgruppa er 4. trinn. Jeg har valgt å bruke et spørreskjemadesign da jeg ønsket å nå ut til en gruppe mennesker, med det formålet å kartlegge deres holdninger og synspunkter på seg selv (Lund og Haugen, 2006). Undersøkelsen vil bli supplert med informasjon fra kontaktlærerne og leksehjelperne til elevene i utvalget.

1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1. Oppgaven er delt inn i fem kapitler, hvor det første kapitlet er en innledning til og en presentasjon av oppgaven. Her vil jeg også kort gjøre rede for noen undersøkelser som har vært gjort på leksehjelp, og fokuset vil ligge på problemstilling, metode og resultater. Hensikten med å redegjøre for tidligere undersøkelser blir viktig og avgjørende med tanke på problemstillingen i min undersøkelse, og hva det er i denne studien som kan bidra med ny kunnskap. Lekser er ikke noe nytt fenomen og har eksistert i mange tiår. Det som er relativt nytt, er at dette skal foregå på skolen med hjemmel i et lovverk. Jeg har valgt å konsentrere meg om undersøkelser som omhandler leksehjelp i skolen. Da disse er ganske få, har jeg valgt å supplere med noen undersøkelser som omhandler lekse-forskning generelt. Når det gjelder litteratursøk, så har jeg i stor grad benyttet Google Scholar til å hente inn relevant forskning. Jeg har gjennomgått bøker og rapporter, i tillegg

en masteroppgave. Jeg har valgt å ta med flere av de undersøkelsene som er belyst de siste årene.

Kapittel 2 vil bestå av teorien som oppgaven bygger på. Her vil jeg belyse teorier knyttet til mestringsopplevelser og motivasjon. Jeg har bla valgt å bruke Hilchen Sommerchild sin modell for *mestrings vilkår* og Antonovsky's *salutogenetiske perspektiv*, som en del av kunnskapskildene for mestringsperspektivet. Det blir også relevant å benytte noe av Maslows motivasjonsteori med vektlegging på skolesituasjoner.

Kapittel 3 vil bestå av metodedelen. Her vil jeg redegjøre for valg av design, utarbeidelse av metodeinstrument og gjennomføringen av undersøkelsen med populasjon, utvalg og svartilgangen fra informantene. Undersøkelsens reliabilitet og validitet vil også bli drøftet i dette kapittelet.

Kapittel 4 vil presentere resultatene fra denne studien, og disse presenteres i søylediagram. Frekvenstabellene vil ligge som vedlegg bak i oppgaven. Den grafiske fremstillingen under punkt 4.0, vil også vise resultatene på mellomtrinnet til Buland og Haugsbakken (2009). Under tabellene vil resultatene fra spørreskjemaene til leksehjelperne og kontaktlærerne presenteres med kommentarer. Deretter vil jeg hente inn relevante funn fra lekse-forskningen som tidligere er belyst under punkt 1.4. Forskningen vil også bringes inn i diskusjonen som kommer under punkt 5.0. Kapittel 4.0. avrundes med en oppsummering av resultatene.

Kapittel 5. Her vil jeg diskutere empirien som kom ut av det innhentede datamaterialet, opp mot valgt teori som mestring og motivasjon, forebygging og beskyttelsesfaktorer. Jeg vil også drøfte sammenhenger mellom funn på tvers av tabellene.

Kapittel 6. Dette kapittelet består av to deler. Her vil jeg oppsummere og konkludere ut fra resultatene, og dette vil gi et svar på problemstillingen. Deretter vil jeg sette mine resultater i en større sammenheng og gi noen refleksjoner rundt framtidig forskning på temaet. Hva er det jeg ikke har fått svar på, og hva er det som kan danne utgangspunkt for nye undersøkelser?

1.4 Lekser – noen tidligere undersøkelser.

Jeg har foretatt et utvalg av studier og erfaringer gjort på lekser, og som er utført av bla forskere som har en naturlig autoritet på området. Dette er en gjennomgang av hva som er relevant for problemstillingen i min oppgave. Det innledes med rapporten til Buland og Haugsbakken (2009) ”*leksehjelp, ingen tryllestav*”. Prosjekt leksehjelp er gjennomført av SINTEF, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Denne er valgt på bakgrunn av at dette er en større og relativ ny evalueringsrapport, som retter seg mot lekser og leksehjelperne. SINTEF er en forskningsgruppe, og konsernområdets formål er å drive anvendt forskning og utvikling på sentrale områder, som bidrar til økt konkurransevne og verdiskaping i næringsliv og samfunn³. Rapporten tar sikte på å gi en oversikt over de ulike leksehjelptilbudene som norske elever er en del av. Brukerundersøkelsen på mellomtrinnet i deres undersøkelse vil under punkt 4.0 være noe av grunnlaget for sammenligningen i min studie. Marte Rønning er tilknyttet forskningsavdelingen til Statistisk Sentralbyrå, og hennes hovedforskningsfelt er utdanningsøkonomi. Hun er i stor grad involvert i prosjekter som evaluerer effekten av ulike innsatsfaktorer og reformer i skolen. Jeg har valgt å referere fra hennes studier på bakgrunn av at hun er den første i Norge som har foretatt en empirisk analyse av effekten på lekser. Jeg vil presentere både en studie gjort i Nederland (2007) og senere en studie i Norge (2010).

Odd Erik Germundsson ble valgt fordi han regnes som en pioner på området, og var med under gjennomføringen på et av de første leksehjelpsprosjektene her til lands. Han tok initiativ til og var leder i prosjektet, “Leksehjelp i indre øst”. To forskere fulgte dette prosjektet fra høsten 1995 under ledelse av professor Kamil Øzerk⁴, og det ble utarbeidet en evalueringsrapport (Lindvig og Werness, 1997). Senere ga han ut boka ”Du er verdifull”. Videre har jeg valgt å ta med Cecilie Bakkevold (2011) sin masteroppgave: ”Leksehjelp – vei eller blindvei?, da dette er en ny undersøkelse hvor beskrivelsene og analysen er hentet fra en grunnskole i kommunal sektor. Evalueringen er basert på kvalitative samfunnsvitenskapelige metoder og

³ <http://www.sintef.no/upload/Konsern/Media/Fakta-tekster/Generelle%20overhead%20norsk%202012.pdf>

⁴ <http://www.aftenposten.no/mening/kronikker/article3878125.ece#.T0uKLZiziv>

datamaterialet er innhentet ved bruk av kvalitative intervju, både individuelt og i fokusgrupper. Deltagende observasjon er gjort på en gruppe fjerdeklassinger.

Når det gjelder utenlandsk forskning på lekser har jeg valgt å referere fra undersøkelser som kan sammenlignes med det norske skolesystemet. SFO ordningen har gjennom de senere årene fått en rekke nye oppgaver, og en av dem er å hjelpe barn med lekser etter skoletid. Jeg vil her ta utgangspunkt i noen tanker og erfaringer fra Danmark. For øvrig har jeg valgt å referere kort fra en meta-studie (PISA 2003), for å se på om det er noen sammenheng mellom bruk av leksetid og prestasjon i faget matematikk.

1.4.1 Leksehjelp – ingen tryllestav

I perioden 2006 – 2008, ble det gjennomført et prosjekt på leksehjelp der en rekke skoler deltok. I denne gjennomgangen vil bare resultatene fra de skolebaserte tilbudene bli presentert. Erfaringer og kunnskap fra dette prosjektet er gjort tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets hjemmesider.⁵

Følgende problemstillinger skulle evalueringen i utgangspunktet besvare: Bidrar leksehjelp til å forbedre elevenes læringsutbytte? Har leksehjelp innvirkning eller effekt på elevenes skoleprestasjoner og innstilling til skolearbeidet? Kan dette tiltaket være et egnet virkemiddel med tanke på å redusere den sosiale reproduksjonen som foregår i skolen? Hvem er det som benytter seg av leksehjelp, og når man ut til de målgruppene man ønsker å rette tilbudet inn mot? Kan man se tendenser til at bare deler av målgruppen bruker leksehjelpen? Gjelder dette bare minoritetsspråklige elever og ikke etnisk norske elever med hjelpebehov?

Metodisk bygger rapporten på to hovedkilder; to kvantitative breddeundersøkelser og kvalitative data fra prosjektdeltagere på ulike nivåer. I den grad det har vært mulig har det vært benyttet en metodetriangulering. De kvalitative dataene ble innsamlet på ulike tidspunkter og ulike måter gjennom hele evalueringsperioden. Det ble også gjennomført telefonintervjuer, som er presentert i delrapport 2 (Leksehjelp - Delrapport 2 fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp, 2007).

⁵ <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Sintef/Leksehjelp---sluttrapport-fra-evaluering-av-Prosjekt-leksehjelp-2009/>

Resultatene i sluttrapporten viste at det var totalt 35 ulike prosjekter som mottok støtte til leksehjelpsaktiviteter. Det var ikke modellene i seg selv som ble avgjørende for resultatet, men SINTEF trekker ut noen suksesskriteier for at tilbudet skal bli vellykket, og som oppsummerer de viktigste funnene i rapporten:

Rekruttering: Hvis leksehjelp skal bli et effektivt virkemiddel for sosial utjevning, er man avhengig av å rekruttere de elevene som har størst behov. Når man starter et leksehjelptilbud, må man derfor ha et bevisst forhold til dette.

Avstigmatisering: Rekrutteringen må skje på en måte som ikke virker stigmatiserende. Klarer man ikke det risikerer man at leksehjelp virker mot sin hensikt med tanke på sosial utjevning. Hvis leksehjelp oppleves som et tilbud til de svake eller ”spesialundervisning”, risikerer man å støte fra seg både de faglig sterke og de mindre sterke elevene. For å oppnå positive erfaringer blir det viktig å arbeide med leksehjelp innenfor rammene av en helhetlig skole. Leksehjelp er bare ett tiltak, ett element, som med fordel kan ses på som en del av en større tiltakskjede, der ulike tiltak brukes systematisk for å oppnå gode resultater.

Skoleforankring: Et godt leksehjelptilbud er avhengig av god forankring i skolen og fungerer som en reell støtte til skolens kjerneaktivitet. Enten leksehjelpen utføres på eller utenfor skolen, er man avhengig av god kommunikasjon mellom leksehjelp og skole. Leksehjelpen må være integrert i skolens virksomhet på en måte som gjør den til et naturlig og nyttig tilbud til alle.

Skole/Hjem: God kontakt og samarbeid med foreldre er sentralt i et vellykket leksehjelptilbud. Foreldre er sine barns primære leksehjelpere. Det er de som kan bidra med å skape positive holdninger til skole og opplæring. De er nøkkelaktører med tanke på å rekruttere egne barn til leksehjelp. Vellykket leksehjelp krever derfor god kontakt og gjensidig tillit mellom skole og hjem. Velfungerende leksehjelp betyr ikke at foreldre kan fritas fra ansvar for å bistå egne barn. Tvert imot, må et godt leksehjelptilbud bidra til å gjøre flere foreldre bedre i stand til å spille den sentrale rollen, som støttespillere i egne barns skolegang.

De rette leksehjelperne: Et vellykket leksehjelptilbud er avhengig av rekruttering av de rette leksehjelperne. Leksehjelp er en krevende oppgave, og de som skal være ansvarlige for den må ha den rette kombinasjonen av fagkompetanse, didaktisk/metodisk kompetanse og relasjonell kompetanse. Høy grad av fagkompetanse i de fag man gir læringsstøtte i, er sannsynligvis mer sentralt jo

høyere klassetrinn man befinner seg på.

Et bevisst forhold til lekser: Et bevisst forhold til lekser er en av grunnsteinene i alt arbeid med lekser, også leksehjelp. Det er avgjørende at skolen har et bevisst forhold til hvilke lekser som gis, og hvilken funksjon leksene skal ha.

Modellene ikke avgjørende: Innhold og organisering i leksehjelptimene har større betydning enn valg av modell. Et vellykket leksehjelptilbud må også legge stor vekt på det relasjonelle. Fokus i arbeidet må ligge på å utvikle det gode møtet i *trekantrelasjonen*; elev, leksehjelper og oppgave/lekser.

I sluttrapporten ble det poengtert at etter en toårs periode var det for tidlig å konkludere med tanke på om prosjektet hadde vært den ”tryllestaven” som klarte å heve kvaliteten på tiltaket til å utjevne de sosiale forskjellene. Hva skal til for å nå målene som problemstillingene i prosjektet etterspurte? Svarene ligger i suksesskriteriene. Oppsummeringen av breddeundersøkelsen konkluderer med: Selv om de skolerettede og de frivillige leksehjelprosjektene vurderte tiltaket forskjellig, var de enige om at leksehjelpen hadde nådd ut til de elevene prosjektet hadde definert som sin målgruppe. Nesten 7 av 10 prosjektledere, samt rektorene, vurderte at måloppnåelsen hadde vært god.

1.4.2 Gir lekser en økt læringseffekt?

Rønning (2008) har utført og analysert en kvantitativ spørreundersøkelse som tok utgangspunkt i 4000 elever i barneskolen i Nederland “Who benefits from homework assignments?”. Dette var første gang det ble foretatt en empirisk undersøkelse av effekten på hjemmelekser, sett i sammenheng med elevenes sosiale bakgrunn. Det er viktig å presisere at dette dreier seg om lekser som elevene utfører hjemme. Funnene i denne studien viser at effekten av lekser var null fra nedre halvdel av inntektsstatistikken. Lekser fremmer ikke like muligheter. Det er elevene som kommer fra ressurssterke hjem, som bedrer prestasjonene sine ved bruk av lekser. Lekser gir liten eller ingen effekt der hvor elevene får lite oppfølging hjemme. Rønnings tall kunne ikke besvare nøyaktig hvorfor det var slik. Trolig skyldes det forholdene som er beskrevet over. De skolene som ikke kunne gi lekser, la i stedet om til en mer praktisk orientert oppgaveløsning på skolen. Dette ga lærerne bedre innsikt i elevenes styrker og svakheter og bidro dermed til å øke effektiviteten av lærer-tiden. (Rønning, 2008).

Funnene i Rønnings studie gir en forklaring på at forskjeller i elevprestasjoner øker allerede i barneskolen. Hvis ressurssvake foreldre generelt har lavere forutsetninger for å følge opp instruksjoner/beskjeder fra skolen, kan analysen også tyde på at skolepolitikk som tar sikte på å øke foreldrenes ansvar for barnas læring, bidrar til økte sosiale forskjeller. Rønning (2010) gjorde senere en analyse av norske forhold med utgangspunkt i 8000 elever, "Homework and pupil achievement in Norway". Her ble det gjort en analyse av matematikk og naturfagresultatene på 4. og 8. trinn. Det var de samme elevene som deltok i undersøkelsen TIMSS 2007, "Trends in International Mathematics and Science Study". Analysen til Rønning viser at den positive sammenhengen mellom lekser og prestasjoner, heller ikke gjelder alle elevene her. Rapporten viser at norske elever på 4. trinn har lite utbytte av leksene de får i matematikk og naturfag. Et sentralt funn var at de elevene som kom fra ressursvake familier og hadde mye lekser, gjorde det dårligere enn elever som hadde lite lekser og kom fra tilsvarende familieforhold. Datamaterialet gjorde det vanskelig å kunne belyse årsaken sikkert. En mulig forklaring på en negativ sammenheng mellom lekser og prestasjoner for enkelte grupper, kan være at oppgaver som skulle vært undervist i og forklart på skolen, ble gitt som lekser. Norske lærere var generelt ikke flinke til å følge opp de leksene som var gitt. Om lekser får en negativ effekt for noen elever, skyldes kanskje ikke at lekser i seg selv er uheldig, men handler mer om måten lekser blir gitt på, hevder Rønning (2010).

Elevene fra såkalte ressurssterke hjem brukte også noe mindre tid på lekser. Årsaker til dette kan være at elevene med lavere sosioøkonomisk bakgrunn strevde mer med oppgavene og hadde behov for mer tid. Mer tid på lekser kan også gjenspeile høyere ambisjoner uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. En annen forklaring på hvorfor lekser kan ha en negativ effekt for noen elever, kan være at lekser fører til lavere motivasjon også i skoletiden. Dette kan dermed påvirke læringsutbyttet. En tredje forklaring kan være at skolens læringsmiljø i kombinasjon med leksehjelp fungerer som en erstatning for ordinær undervisning.

1.4.3 Leksehjelp - Vei eller blindvei? En masteroppgave

Denne studien tar utgangspunkt i en skolebasert case studie. Det empiriske grunnlaget er hentet fra foreldre og lærere, i tillegg til dybdeintervju. Undersøkelsen

har ikke forsøkt å måle noen læringseffekt, men likevel mener Bakkevold (2011) at det er hold i påstanden om at leksehjelp vil bidra til økt læringsutbytte hos elevene. I hvilken grad skolene lykkes, vil avhenge av kriteriene for vellykket leksehjelp som også omtales som suksesskriteriene i Buland og Haugsbakken (2009).

Datamaterialet belyser problematikken som er knyttet til skolens manglende avklaring hva lekser er, og at de ønsket noen felles ”kjøreregler”. Elevene, som har behov, deltar på leksehjelp. Gruppene er noe store, og det blir lite tid til den enkelte. Samarbeidet mellom skole og hjem har ikke blitt svekket eller styrket, men foreldrene følger ikke opp i samme grad som tidligere. De stoler på at leksene blir gjort på skolen. Det blir uttrykt skepsis fra lærerne. De mener at stortingspolitikerne, som står bak vedtaket om leksehjelp, er med på å undergrave pedagogens profesjon. Lærerne mener at det er helt nødvendig at de har grep om planlegging og gjennomføring av leksehjelp. Leksehjelpordningen vil ikke gi differensiert hjelp til alle så lenge det ikke er obligatorisk å delta. Hun hevder til slutt at skillet mellom leksehjelp og ordinær undervisning, trolig vil forsvinne om leksehjelp ble obligatorisk for alle elever (Bakkevold, 2011).

1.4.4 Leksehjelp ”i indre øst”

Dette var et tverretatlig samarbeid mellom bydel 5 og 6, etat for barn og familier, og skolesjefens kontor i Oslo kommune. Prosjektet ble støttet av midler fra Barne - og familiedepartementet. Virksomhetsideen var å gi leksehjelp og annen støtte til skolearbeid. Målgruppa var unge innvandrere og flyktningeelever i alderen 13 – 18 år. Deltagerne hadde til sammen 20 ulike språk og kulturer. Prosjektet hadde fokus på å se etter sammenhengen mellom mestringssevne og dannelse av selvbildet. Dette handlet ikke bare om å fokusere kun på lekser, men se hele eleven og styrke elevens egenverd og motstandskraft. Rapporten bygger på en evaluering av prosjektet fra høsten 1995 og fram til våren 1997. Utvalget bestod av 120 elever og vurderinger fra 25 foreldrepar. Det var 30 lærere som jobbet som leksehjelpere. Dataene ble hentet inn i form av spørreskjemaer, og foreldrenes vurderinger ble innhentet i form av telefonintervju. Leksehjelperne, lærerne og prosjektledelsen ga sine vurderinger i form av ukentlige veiledningsmøter. Denne informasjonen ble knyttet opp til elevenes svar på utbytte av leksehjelpen. Noe av basisinformasjonen er hentet fra dokumenter som prosjektlederen har skrevet. Det er benyttet programpakken STAT-

lab for beregning av frekvenser, korrelasjoner og korrespondansen mellom de ulike variablene i undersøkelsen.

Noe av det første de lærte elevene var studieteknikk, og 90 % av elevene rapporterte etter en tid at de forsto bedre hvordan de skulle arbeide med leksene sine. Etter ett og et halvt år klarte leksehjelperne å utvikle et mer positivt syn på selvbildet hos elevene og gi de større motivasjon til å studere videre (Lindvig og Werness, 1997). Sluttvurderingen viser at 85 % av elevene mener de har fått bedre karakterer. De som hevdet det motsatte hadde kun deltatt på leksehjelp i kort tid. Det var 88 % av elevene som uttrykte at de hadde lært seg nye metoder for problemløsning, som hadde bruksverdi langt ut over tradisjonell lekselesing. Her har Germundsson erfart at leksehjelp kan ”revolusjonere” skolehverdagen til i utgangspunktet ”svake” elever, hvis den blir riktig organisert. Buland og Haugsbakken (2009) og Jensen (2009) sine undersøkelser konkluderer også med at det blir viktig at offentlig leksehjelp må organiseres formålstjenlig, og må utføres av kvalifisert personale. Konklusjonen til Bakkevold (2011) støtter også dette.

1.4.5 Noen erfaringer fra Danmark

Hva er lekser, og hvordan skal disse utføres? Hvilken rolle har de ansatte i SFO i forlengelsen av dette? I 2007 startet Iben Valentin Jensen et etterutdanningsprogram for Profesjonshøgskolen, Syd University College, leksehjelp for utsatte barn. Dette var et samarbeid mellom Utdanningsministeriet og Vidensenteret for spesial og sosial pedagogikk, CVU, på Sør Jylland i Danmark. Resultatet av dette arbeidet ble utgitt i en rapport i 2008; ”Utsatte barns undervisning”. Lekser er lite utforsket i Danmark og hvilken effekt eventuelt leksene skulle ha. Hun henviser til Alfie Kohn og hans bok ” The homework Myth” (1998). Han konkluderer med at lekser slik de blir gitt i USA i dag, har liten eller ingen effekt på yngre barn. Hans synspunkt er at lekser er en byrde for foreldrene. Lekser skaper familiekonflikter og tar bort mye verdifull tid fra andre aktiviteter. Nyten av lekser er en myte og gir ingen positiv effekt på læring. Jensen (2009) støtter seg til Kohn og hevder at lekser er hverken beskrevet teoretisk eller empirisk. De blir ofte gitt ubevisst av vane og uten didaktisk refleksjon.

Jensen er opptatt av når politikerne lovfester leksehjelp, må de samtidig gi rom for at SFO ansatte får tenkt seg om og medvirke. Jensen, som selv er lektor, understreker at leksehjelp handler om å kunne arbeide profesjonelt i et sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv. Det vil si å sette leksehjelp inn i et pedagogisk perspektiv og eksperimentere med hvordan pedagogrollen kan bidra best. En pedagog i Danmark som jobber i SFO, har en annen fagbakgrunn enn en lærer, men de har ingen formell didaktisk kompetanse, slik en lærer har. På denne måten blir ikke leksehjelp et spennende politisk prosjekt som de får være en del av. Det blir heller et meningsløst politisk tiltak som de SFO ansatte ikke har noe eierskap til. Leksehjelp krever et samarbeid mellom lærere og leksehjelperne. Hvordan blir leksehjelperen sin status og rolle i et tverrfaglig samarbeid? Hvis de skal ta stilling til fagdidaktiske problemstillinger, blir de som utgangspunkt ansett som ufaglærte. Formaliseres dette samarbeidet blir dette kanskje uten likeverdig status. Her kan leksehjelperne oppleve å komme i et dilemma ved at de blir veiledet eller kvalitetssikret av læreren. Hun henviser til at den faglige kvaliteten bør kvalitetssikres gjennom veiledning og et godt kvalifisert personale.

1.4.6 Sammenheng mellom leksetid og prestasjon - en Meta studie

Selv om leksene er generelt antatt å være et viktig supplement til skolen når det gjelder læring, har forskning ennå ikke fullt ut avklart forholdet mellom lekser og prestasjoner. Dette var en tverrkulturell meta-studie, som analyserte om det fantes noen sammenheng mellom leksetid og prestasjoner i matematikk. Rapporten er skrevet av Instituttet for Pedagogisk forskning, Max Planck, i Berlin (2008). Utvalget var 231759 studenter på 9791 skoler, og det var 40 land som deltok i Programme for International Student Assessment (PISA) 2003. Multi-analyser på flere nivåer fant en positiv sammenheng mellom gjennomsnittlig leksetid og matematikkprestasjoner i nesten alle land. Størrelsen på sammenhengen ble redusert betraktelig når man gikk inn og så på sosioøkonomisk bakgrunn, der hver enkelt skole ble kontrollert. På studentnivå var det ingen klar sammenheng etablert mellom leksetid og prestasjon. Dette gjaldt samtlige land.

Resultatene markerte derimot behovet for å bruke multi-nivå analyser, for å kunne kontrollere for bakenforliggende variabler når det gjaldt denne undersøkelsen på lekser.⁶

1.4.7 Mitt bidrag

Jeg har beskrevet et utvalg av studier, og som vi ser, er ikke undersøkelser på lekser noe nytt fenomen. Min undersøkelse er gjort etter at loven om leksehjelp ble innført i 2010 og vil kunne gi noen viktige bidrag når det gjelder *elevperspektivet* på leksehjelpordningen. Undersøkelsen er ingen effektstudie og kan ikke generaliseres utover de skolene som er representert. Den vil likevel føye seg inn i rekken av evalueringer gjort på leksehjelp så langt.

Iben Valentin Jensen ønsker en avklaring av profesjonsforståelsen mellom lærere og pedagoger, og at man bare ikke kan sette i gang å gi leksehjelp uten å inneha kompetansen som kreves. Hun understreker i likhet med Buland og Haugsbakken (2009) at leksehjelp kan bli en suksess, men det kreves at leksehjelper må ha didaktisk, fag og relasjonell kompetanse. Dette støttes av både Bakkevold (2011) og Lindvig og Werness (1997). Rønnings studier viser til at lekser ikke fremmer like muligheter, og at det heller gir lite eller ingen effekt der hvor elevene får lite oppfølging hjemme. Meta-studien fra Max Planckinstituttet i Berlin støtter også Rønnings studier.

Som vi ser over, er det ingen av disse studiene, foruten Buland og Haugsbakken (2009), som har spurt elevene hvordan de opplever leksehjelp. Min studie utfyller deres brukerundersøkelse da 4.trinns elever kan ses i sammenheng med deres. I likhet med min studie så bygger resultatene til Buland og Haugsbakken (2009) på subjektive vurderinger fra informantene. Opplevelseskriteriene gjelder i vid forstand hvordan elevene opplever skolen. Det inkluderer også i hvilken grad elevene utvikler grad av mestring, og føler at de aktivt deltar i praksisfellesskapet når det gjelder leksehjelp. På tross av at lærerne og leksehjelperne ikke har sett det, så forteller elevene at de opplever mestring på leksehjelp. Nær halvparten opplever at leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet. Mine funn viser at det er

⁶<http://dx.doi.org/10.1080/09243450902904601>

en sammenheng mellom *trivsel* og der elevene *selv har valgt å delta*. 85 % av elevene anser tiltaket som *ikke bortkastet tid*.

Mine funn samsvarer ikke med suksesskriteriene til Buland og Haugsbakken (2009) når det gjelder lærerens involvering i leksehjelp, kommunikasjon og rekruttering.

Det er kjent at motivasjon for skolen, som en arena for læring, er synkende oppover i skolesystemet (Skaalvik og Skaalvik, 2005, St.meld. 22). Leksehjelpen er ikke en del av opplæringen, men skal ses i sammenheng med opplæringen i skolen.

Formålet er å gi elevene støtte i læringsarbeidet og gi opplevelser av mestring. Det blir viktig at ikke leksehjelpen blir en arena hvor elevene ikke blir sett av de voksne. Om aldri så lite, men likevel viktig, så kan min studie gi noen tanker og innspill når kommunen skal videreutvikle leksehjelpordningen fra slik den fremstår i dag.

2.0 Teorigrunnlag

I dette kapitlet vil jeg ta for meg teori omkring mestring og motivasjon. Dette er sentralt med tanke på problemstillingen i denne masteroppgaven. Mestring og motivasjon er to begreper som ligger tett opp til hverandre.

Undersøkelser viser at den sosiale trivselen blant norske skoleelever er generelt høy. Mange opplever at skoledagen er viktig både faglig og sosialt, og legger ned stor innsats i skolearbeid og lekser. Et stort antall elever opplever lite mestring, og motivasjonen avtar oppover i skoleløpet (Solli, 2005). Få mestringsopplevelser kan bidra til at elevene ikke ser verdien i det de skal lære. Elevene får ikke utviklet seg slik de bør i skolen. Dette er sløsing med ressurser og muligheter, både for elevene og samfunnet (St.meld. nr 22).

Det finnes mange teorier om menneskets utvikling og forståelse, og de siste tiårene har de forskjellige teoriene blitt mer omfattende og differensierte. Flere av dem inkluderer både forhold i eleven, familien og omgivelsene. Det finnes ingen teori som alene kan gi oss en helhetlig forståelse av et menneskes atferd. Her må en hente kunnskap og forståelse innen ulike teorier (Nordahl, mfl. 2005). Dette handler om hvordan man forstår verden. Jeg har valgt å bruke mestringsperspektivet, som trekker veksler på flere teorier (Nordahl, mfl. 2005). Hva er elevenes interesser, og

hvilke forutsetninger har elevene for mestring? Jeg ønsker bl.a. å bruke modellen ”Mestringens vilkår” (Sommerchild, mfl,1998) som et grunnlag til å utdype elementer innenfor begrepet mestring. Antonovsky’s *salutogenetiske* perspektiv handler om å styrke de gode sidene, og er mestringspedagogikkens kjerne. Behovsteorien til Maslow tar utgangspunkt i at menneskene er motivert for å tilfredsstille sine behov, eller å minske ubehaget når viktige behov ikke blir tilfredsstilt. I et slikt perspektiv blir motiv karakterisert som et resultat av at viktige behov ikke blir tilfredsstilt, og noe som ligger i personen selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Humanistisk teori, og særlig Maslows motivasjonsteori, stiller seg helt bevisst i et motsetningsforhold til andre psykologiske retninger (Halse, 1995, i Jerlang, mfl. (red) 1995). Denne ble utviklet bl.a. for at man ønsket en tettere relasjon mellom teori og praksis, med særlig vekt på pedagogikken og terapeutisk arbeid (Halse, 1995, i Jerlang, mfl.(red) 1995).

2.1 Mestring og læring

Individperspektivet har ofte vært brukt når man ønsket å forklare problemer eller utfordringer knyttet til læringsforhold i skolen. Dette har vært en tradisjon innenfor det spesialpedagogiske feltet (Overland, 2007). De to siste tiårene har det vokst frem et mer balansert syn på hjelperens muligheter til å lete etter ressurser, for å kunne skape en forandring. Tross lærevansker og mange andre utfordringer i skolen, har det vært en dreining mot resilience-forskning. Dette omhandler barn og unges motstandskraft og kompetanse til å takle kriser og stress (Gjærum, mfl. 1998). I skolen opplever man som lærer en svært sammensatt elevgruppe, og det innebærer mange utfordringer for den norske enhetsskolen. Hvordan kan skolen gjennomføre en pedagogisk praksis tilpasset en mangfoldig elevgruppe? Det er mange faktorer som har betydning for læring og mestring hos elevene. Lærernes kompetanse og samspill med elevene har vist seg å være av særlig betydning for elevenes læring (Gjærum, mfl. 1998).

Psykologisk vekst og tilpasning fremmes når eleven opplever at han eller hun er i stand til å mestre sine omgivelser bedre (Gjærum, mfl. 1998). Salutogenese er et begrep som ligger tett opp til mestring i en helhetlig sammenheng. Dette fordi det å klare seg i livet henger sammen med måten vi opplever mestring på. Sosiologen

Aron Antonovsky (1979) tok utgangspunkt i det som utvikler helse og sunnhet, fremfor hva som helbreder sykdom (*patogenese*). Denne måten å tenke på fokuserer på premissene som fører til en sunn utvikling. Antonovsky hevdet at begrepet *salutogenese* markerer på en sterkere måte at vi står overfor en annerledes måte å tenke på. Han var opptatt av hvilke faktorer som demper, letter eller fjerner stressfaktorer i et barns liv (Sommerchild, mfl.1998). En sentral forskjell er at begrepet *salutogenese* er knyttet til en mer helhetlig teori. I følge Antonovsky er det en forbindelse mellom hvordan en klarer seg i livet, og hvordan mennesket opplever indre sammenheng. Antonovsky har utviklet begrepet SOC; *sense of coherence*, direkte oversatt kan dette bli; *opplevelsen av sammenheng*. Teorien har vesentlig betydning for individets opplevelse av indre sammenheng. Teorien består av følgende tre punkter:

1. Begripelighet, individet må forstå situasjonen.
2. Håndterbarhet, individet må ha troen på utfordringen som hun møter
3. Meningsfullhet, individet må se en mening i å forsøke videre i en prosess (Sommerchild, mfl. 1998).

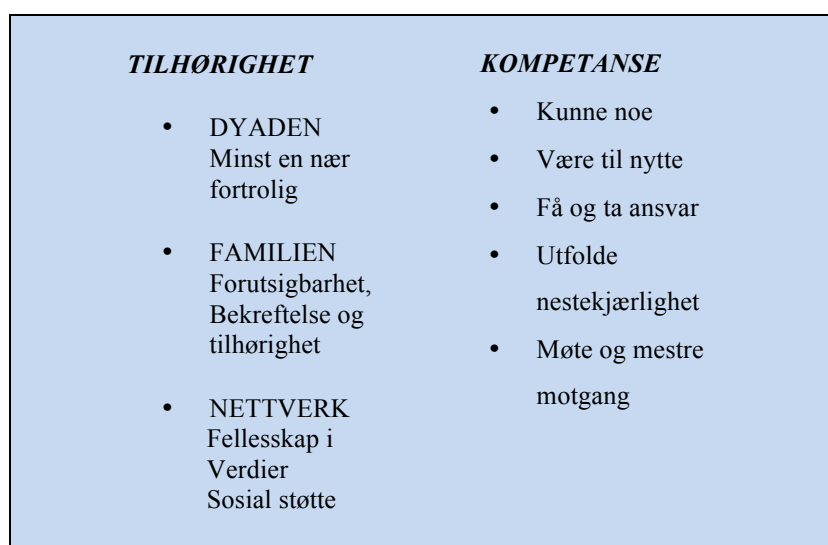
Antonovsky sier at når en i en situasjon opplever disse tre punktene, får han eller hun den helsebringende opplevelsen av sammenheng. Dette igjen gir individet en god og positiv opplevelse (Sommerchild mfl. 1998). Det er viktig å leve i en verden hvor det finnes mening, og at man føler seg verdsatt. Noe som krever at en forstår den situasjonen en er i, har tro på at en finner løsninger og opplever det som formålstjenlig å satse (Befring, 2008).

Kan leksehjelp bidra til å skape noen gode minner og mestringshistorier, som kan deles med andre? Mestring blir viktig for elevene med tanke på trivsel og kompetanseutvikling, og oppmerksomheten bør flyttes fra det avvikende til det mestrende (Sommerchild, mfl. 1998). Hun hevder at mestringsbegrepet kan skape en forestilling om at målet er ”det vellykkede individ,” men i et slikt perspektiv kan ordet mestring gi uheldige assosiasjoner. Dette står i sterk kontrast til de intensjoner hun har med å anvende dette begrepet. Tanken er at mestringsperspektivet i høyere grad enn sykdomsperspektivet kan lede hjelperen, (her læreren), til innsikt til nye muligheter hos elevene (Sommerchild, mfl. 1998). Dette skaper et behov for forståelse av praksis i en skolesammenheng som særlig tar utgangspunkt i

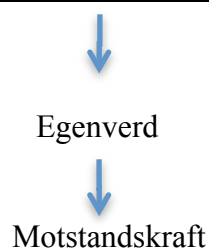
mestringsbegrepet, slik at man kan fremme premisser for læring og sunn utvikling. Mestring er en allsidig og sammensatt prosess som inkluderer forskjellige mestringsstrategier, og kan relateres til tenkesett som systemteori, salutogenetisk tenkning og anerkjennende kommunikasjon (Sommerchild, mfl. 1998).

Kan leksehjelp bidra til begripelighet, håndterbarhet og opplevelse av sammenheng som igjen gir motstandsdyktighet og evne til mestring? Mestring skaper stolte og glade barn, og dette kan i stor grad føre til bedre livskvalitet. Antonovsky forutsetter at alle mennesker har generaliserte motstandsressurser og at dette gjelder både universelt og tverrkulturelt (Sommerchild, mfl.1998). Sommerchild (1998) har satt seg inn i bakgrunnsstoffet for begrepet *salutogenese* og brukt det på sin måte som inspirasjon og fornyelse. På bakgrunn av sin kunnskap har hun prøvd å skape en sammenheng i en modell, som igjen er hentet fra Libos skisse fra 1969 (Sommerchild, mfl. 1998). Denne bygger på to hovedområder, tilhørighet og kompetanse.

Mestrings vilkår.



Figur 1.



(Sommerchild, mfl. 1998, s 58)

Der livet går bra, - svarende til alle nivåene i modellen over, gir denne grobunn for

vekst og egenverd. Der det ikke har gått så greit, kan denne modellen gi noen tanker på hvordan man kan styrke sterke sider og utvikle de utilstrekkelige (Sommerchild, mfl. 1998).

Vi vet kanskje ikke nok om hvilke prosesser i miljøet som fremmer effektive læringsstrategier, men det viser seg at en del barn i belastende oppvekstmiljø klarer seg bra. Dette understreker både at barn er sårbare og avhengige av sine omgivelser, men samtidig robuste og mestringsorienterte (Sommerchild, mfl. 1998). Hva er det som kjennetegner de mestrende barna? Faktorer som har vist seg å ha en sterk forebyggende effekt, er en ”*trygg og stabil emosjonell tilknytning til en voksen*” og ”*individets opplevelser og erfaringer av å kunne noe*”. Disse to faktorene er med på å gi motstandskraft (Rutter, 1985, i Sommerchild, mfl. 1998, s 32).

I modellen over (*Figur 1*) beskrives det som å være til nytte, få og ta ansvar og utfolde nestekjærlighet. Dette er begreper som bidrar hver for seg til å styrke barn og unges egenverd, noe som igjen styrker deres motstandskraft. Det å møte og mestre motgang bidrar til at eleven kommer ut av en situasjon med ny kunnskap og styrke. I følge Sommerchild (1998) tilegner barn og unge seg en grunnleggende egenverds-opplevelse når alle elementene i modellen tilhører hennes liv. Når barn har fått den grunnleggende følelsen av sitt egenverd, gir dette en god start i deres liv. Dette bidrar til at barn og unge tilegner seg motstandskraft og kan møte nye og fremmede utfordringer i sine liv. De kan så ta fatt i nye utfordringer med ny kunnskap. Borge (1996) påpeker at det handler om forskjellige typer mestring, da ulike situasjoner stiller forskjellige krav til elevers mestringskompetanse. Noen situasjoner krever mer følelsesmessig eller intellektuell mestring, mens i andre situasjoner blir kravet til kompetanse på det atferdsmessige mer fremtredende (Overland, 2007).

Kan leksehjelp bidra til å gi et bedre eller økt selvbilde hos eleven? Ved forskning på selvbildet har man sett at det kan være to ulike innfallsvinkler til forståelsen av selvet. En kompetansebasert, som igjen er et uttrykk for elevens egen oppfatning av ferdigheter. Den relasjonsbaserte er avhengig av barnets/elevens oppfatning av samspillet med den andre (Sommerchild mfl. 1998). Begge perspektivene er viktige når man snakker om begrepene selvoppfatning, selvbilde, egenverd og selvfølelse.

Selvbildet dannes av de bekreftelser som et menneske har erfart over tid, og erfaringer som en opplever daglig. Eleven må vokse opp i et miljø der voksenpersonene/lærerne har evne til å gi anerkjennelse, positive bekreftelser og korreksjon. Der hvor elever ikke har gode nok erfaringer knyttet til mestringsopplevelser eller ikke har hatt noen god oppvekstsituasjon, blir det særlig viktig med relasjonsbygging med vekt på anerkjennende kommunikasjon (Sommerchild mfl. 1998). Hun hevder at det er en tett sammenheng mellom selvbilde, læring og mestring. En elev med et dårlig eller svingende selvbilde vil som regel vegre seg mot å ta utfordringer. Av denne grunn vil det oppstå psykologiske blokkeringer som hindrer eller stenger for ny kunnskap og erfaring (Sommerchild, mfl. 1998).

Den voksne må gripe inn og forsterke det positive, ha fokus på det eleven kan og bygge opp derfra, jf. salutogenetisk perspektiv. Dette positivt fokuserende perspektivet har også referanser til den såkalte “*Inferensteorien*”. Her videreutvikles det eleven kan og mestrer, i stedet for å ha fokus på det som er svakt og negativt, der lite mestring og læring skjer (Befring 2004, i Befring og Tangen, 2008). Mestring har ingen normative mestringsmål eller oppskrifter. Dette handler om å håndtere livets små og store utfordringer på en konstruktiv måte. Læring er en prosess som skaper forandring, fra hjelpeløshet til mestring, fra uvitenhet til kunnskap og fra potensiale til fullbyrdelse (Germundsson, 2000).

Mange barn og unge har opplevd mye smerte og mange nederlag i løpet av sine liv. Følgende av dette gir for noen en væremåte som får betegnelsen “atferdsvansker”. Befring (2008) hevder at det er mer formålstjenlig å kalle dette “pedagogisk invalidisering”, da det ofte handler om en læringskonsekvens. Nederlagene har stått i kø, hvor de har lært at de har lite å hente i kunnskapens verden. Bandura (1986) refererer til begrepet “*self-efficacy-belief*”, hvor de som utvikler denne kompetansen, får en tillit til seg selv som aktører i eget liv. Dette handler om ”autentiske mestringserfaringer” som den viktigste kilden til forventningene om mestring. Dette er en tankegang med stor spesialpedagogisk relevans, da elever som ikke har tro på egne evner, ofte vil oppleve bekymring, maktesløshet og/eller desperasjon (Befring i Befring og Tangen, 2008). Tidligere mestringserfaringer fremstiller Bandura (1986) som den viktigste kilden til forventning om mestring og

karakteriseres som en indre kilde. Erfaringer med å mislykkes er særlig uheldig i en opplæringssammenheng. Dette vil svekke forventningene til at man vil klare tilsvarende oppgaver (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Har man gode erfaringer med å klare oppgavene i en startfase av noe nytt, vil forventningene om mestring bli styrket. Andre erfaringer med “å mislykkes” med enkeltoppgaver vil senere ha mindre betydning. Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom to aspekter av mestringserfaringer: - reell mestring og – opplevd mestring. Reell mestring handler om den “objektive” mestringen, slik den kan registreres ved å bruke en test, en prøve eller en observatør. En “opplevd” mestring handler om hvordan eleven faktisk opplever det selv. Forventning om mestring blir først og fremst påvirket av hvordan eleven selv opplever å mestre sine omgivelser (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.2 Motivasjon - betydning for læring

Hva motiverer til en ekstra innsats? Det har vært vanlig å betrakte motivasjon som et stabilt personlighetstrekk, noe man har lite eller mye av. I dag er det vanlig å se på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand. Denne påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Motivasjon handler om å ville noe med livet sitt. Hvordan kan vi som lærere bidra til at elever hjelper seg selv mer? Kunnskapsløftet (KL, 06) presiserer at skolen skal stimulere elevene til å utvikle læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Den understreker nødvendigheten av læringsmål. Elevene skal vite hva de skal lære, og hensikten med det arbeidet de gjør. Forkunnskaper er særlig relevant for leseforståelse, da denne danner grunnlaget for ny forståelse. Alle lesere tolker en tekst ut fra egen bakgrunn, erfaring og kunnskap. Denne faktoren er kanskje den viktigste, som er bestemmende for forståelse, og må aktiviseres av lærer eller medelever (Bråten, 2007).

Det er en tett forbindelse mellom motivasjon og atferd. Motivasjonen beskrives ofte som en drivkraft og har betydning for atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2005, Bråten, 2007). Motivasjon handler om hvorfor mennesker velger de aktivitetene de gjør, i stedet for noe annet. Dette bestemmes av verdiene og målene eleven har, og er et komplekst fenomen som består av ulike komponenter (Bråten (2007)). Når det gjelder lesemotivasjon, er det komponenter som legger vekt på forventningen om

mestring, indre motivasjon og mestringsmål, som anses som særlig viktige. Bråten (2007) beskriver og diskuterer indre og ytre motivasjon med fokus på leseforståelse. Indre motivasjon finner vi hos elever som finner glede i å kunne sette seg inn i emner som de interesserer seg for. Tilfredsstillelse av nysgjerrighet blir et mål i seg selv. En elev som mestrer lesingen godt, vil bygge på disse erfaringene og forvente å gjøre det bra også i fortsettelsen, jf. Bandura (2007) ”*self-efficacy-belief*”. Ytre motivasjon handler mer om ytre forhold som belønning, ros og lignende (Bråten, 2007).

I Maslows behovshierarki er det særlig fire prinsipper som er styrende:

1. Prinsippet om det humanistiske. Maslow mente at det som var typisk for mennesket og menneskelige behov, var selv-realisering.
2. Maslow mente at man skulle ta utgangspunkt i det som var friskt og helsefremmende, fremfor det syke og det avvikende, jf. Antonovsky’s salutogenetisk perspektiv. Det var ikke ment å utelukke det syke og avvikende, men man skulle ha fokus på det mestrende.
3. En teori som skulle kunne forklare både bevisste og ubevisste motiver.
4. Prinsipper om at behovene kan kategoriseres i nivåer (Jerlang, mfl. 1995).

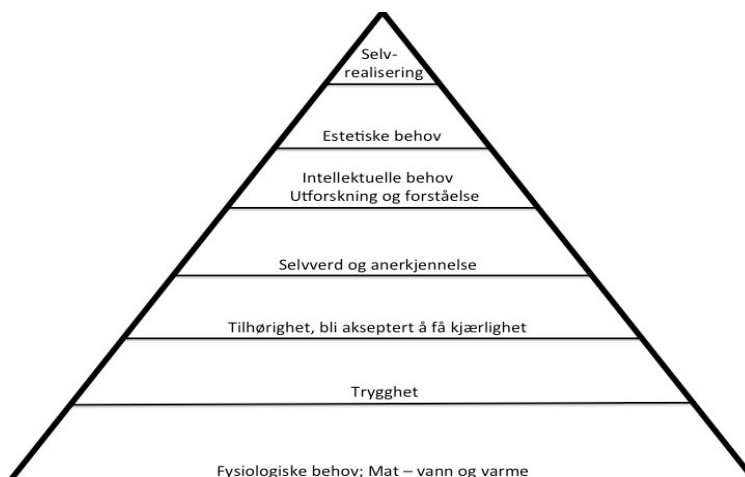
Maslow var opptatt av å finne behov som var gyldige i ulike situasjoner, og som kunne forklare grunnleggende fellestrekk ved menneskets atferd. Maslows teori kan likevel ikke brukes som en forklaring på enkeltstående hendelser i konkrete situasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Maslows behovshierarki er bygget opp i en pyramide bestående av syv nivåer. De grunnleggende behovene ligger i bunnen av pyramiden. Han skiller mellom mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehov kan karakteriseres som de grunnleggende behov alle mennesker trenger å få tilfredsstilt. Han regner fire hovedgrupper slik; fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet og behov for å bli verdsatt og å verdsette seg selv. Mangelbehovene er kritiske for en persons psykiske og fysiske fungering, og disse behovene må dekkes. Oppmerksomheten vil ha sterkt fokus på mangelbehovene hvis så ikke skjer (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Når behovene dekkes, avtar motivasjonen. Vekstbehovene har fokus på kunnskap og forståelse, estetiske behov og selv-realisering. Vekstbehovene forsterkes når mangelbehovene er dekket.

I motsetning til mangelbehovene, kan vekstbehovene aldri tilfredsstilles helt. ”Jo mer kunnskap en får, jo mer kunnskap ønsker man å utvikle” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s 138).

Maslows behovshierarki

(modifisert etter Skaalvik og Skaalvik, 2005, s 138)



Det nederste nivået omfatter mat, vann og varme. Dette er de grunnleggende behovene for å kunne overleve. Neste trinnet i pyramiden har fokus på trygghet og sikkerhet. Dette omhandler den personlige tryggheten og forutsigbarheten i en persons liv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hvis en elev er engstelig for hva som skjer hjemme, blir det vanskelig å konsentrere seg om det som skjer på skolen. Hvis det er mangel på konsekvenser og forutsigbarhet hos læreren, kan dette bidra til å skape utrygghet hos eleven, noe som også hindrer læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det tredje trinnet i pyramiden til Maslow omhandler tilhørighet og det å bli akseptert av andre. Det er viktig at skolen jobber med det sosiale fellesskapet, slik at elevene ikke blir isolert eller utstøtt. St. meld. nr. 31 “Kvalitet i skolen” viser til PIRLS (2006) og beskriver bl.a. norske 4. trinnselevers grad av høy trygghet og tilhørighet. Likevel er det elever som ikke inkluderes i fellesskapet, og dette får konsekvenser for læring, trivsel og mestring (st.meld.nr 31). Det siste nivået av mangelbehovene handler om selvverd og anerkjennelse.

Skaalvik og Skaalvik (2005) diskuterer viktige pedagogiske implikasjoner i lys av Maslows teori. De hevder at “en tilfredsstillende av mangelbehovene i Maslows hierarki er en viktig forutsetning for utvikling av et godt læringsmiljø” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s 140). Dette er både hjemmet og skolens ansvar. Opplæringsloven

§ 9 a, omhandler elevenes skolemiljø. Den legger vekt på at skolen har et stort ansvar når det gjelder å fremme et godt psykososialt miljø, og at læreren ikke kan fraskrive seg dette ansvaret. Maslow sier at det er “*en tett sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon, og at denne sammenhengen er viktig for å forstå motivasjonen*” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s 139). Øverst i pyramiden finner vi selv-realisering. Dette handler om å kunne videreutvikle sitt talent og søke ny kunnskap. Her har skolen en viktig rolle med tanke på å legge til rette for læring og skaperglede, slik at elevene opplever mestring og gjør en innsats. Prinsippet om tilpasset opplæring har vært gjeldene i norsk skole i lang tid og har vært nedskrevet i læreplanene siden 1974 (M-74). Maslow viser at det er en tett sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon. Anerkjennelse av eleven blir viktig, uansett hvor godt eller dårlig hun presterer (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Her kan utviklingen gå i mange retninger. Det er skolens og lærerens oppgave å gjøre lærestoffet interessant. Hvis mangelbehovene lenger nedover i pyramiden ikke blir tilfredsstillt, kan det være vanskelig å kreve at eleven har fokus på skolearbeid og skaperglede (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hvis en elev ikke har forutsetninger for å mestre i et læringsmiljø, kan ikke Maslows motivasjons eller behovsteori forklare all mangel på motivasjon i skolen. Den kan likevel gi bidrag til noen viktige refleksjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Bandura (1986, 1997) legger større vekt på det kognitive aspektet, *forventningen om mestring*, mens Maslows behovspyramide tar utgangspunkt i at mennesker har grunnleggende indre behov som må dekkes (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I følge Vygotsky sin teori *om den nærmeste utviklingssonen*, kan barn overta og utvikle kunnskaper og erfaringer i en samspillsrelasjon med en annen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). På læringsprosessens første og andre nivå får barn hjelp og støtte av den andre. Vesentlig er at den andre vet mer og har mer kunnskap enn barnet selv. Vygotsky kalte overgangen mellom det som individet kan gjøre selv, og det som individet trenger hjelp til, som *den nærmeste utviklingszone*. Dette har også blitt betegnet som et stillas å støtte seg på (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Vi kan skille mellom det eleven kan gjøre uten hjelp, oppnådde ferdigheter, og det eleven kan utføre med adekvat støtte og veiledning. I den *nærmeste utviklingssonen* tilegner barn seg nye læringsstrategier. Det blir viktig å påpeke i et sosio-kulturelt perspektiv at elevene skal være aktive medspillere eller bidragsyttere i utviklingen av

sin kompetanse (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er lærerens oppgave å finne elevens *nærmeste utviklingszone*. Slik kan elevene med veiledning og støtte mestre aktivitetene på egenhånd.

Jeg har nå gjort rede for oppgavens teoretiske grunnlag. I denne sammenhengen er motivasjon og mestring sentralt. Lærer og leksehjelper må være i stand til å motivere elevene og gi de mestringsopplevelser. I oppgavens neste del vil jeg redegjøre for mitt valg av metode for å belyse hvordan elevene opplever leksehjelp som støtte for læring.

3.0 Metode

Her vil jeg redegjøre for valg av forskningsmetode, bakgrunn for utarbeidelse av spørreskjemaene og presentere utvalget for studien. Validitet og reliabilitet, samt etiske overveielser, vil også bli diskutert i dette kapitlet.

Før jeg kunne gå i gang med denne undersøkelsen, ble det viktig for meg å finne ut hvilke fremgangsmåter som kunne være aktuelle for gjennomføringen. Hvilken metode bruker jeg for å skaffe meg kunnskap? Hvis jeg tenker at alle elever som deltar på leksehjelp opplever at dette er meningsfylt, er det ikke tilstrekkelig at jeg tror at det er slik. Påstanden må være sann slik at den samsvarer med virkeligheten (Lund og Haugen, 2006). Den fordelen jeg ser ved å bruke en survey og en kvantitativ tilnærming, er at man vanligvis kan danne seg en mening på bakgrunn av en større gruppe menneskers holdninger til et eller annet. Det motsatte hadde blitt å gjennomføre en kvalitativ studie med et lite utvalg av informanter, hvor en heller går i dybden. Ved å benytte meg av en kvalitativ tilnærming med åpne spørsmål, hadde jeg fått ut data med mer substans og dybdeinformasjon (Lund og Haugen, 2006). Bevissthet rundt hva slags informasjon jeg kunne fått ved valg av metode er viktig, da dette handler om at den eneste sannheten ikke finnes. Jeg kunne også valgt å benytte en metodetriangulering, ved å kombinere kvalitativ med kvantitativ metode. En triangulering ville økt troverdigheten ved at problemstillingen blir belyst fra ulike innfallsvinkler, slik at disse to metodene ville utfyllt hverandre og bidratt til hverandres utilstrekkelighet (Lund og Haugen, 2006). Men jeg anså det som for tidkrevende for denne masteroppgaven.

En stor del av forskningsprosessen går ut på å dokumentere holdbarheten av påstander ved å bruke metoder som gir best mulige konklusjoner. Lund og Haugen (2006) fremstiller forskningsprosessen som et tre-leddet skjema, hvor dette skjemaet går fra 1. spørsmål – 2. metode – 3. resultat, som kjernen i forskningen. I tillegg til denne kjernen vil det også være en rekke faser eller deler som er nært knyttet til skjemaet. I tillegg presiseres det at forskningsprosessen utgjør en helhet, og at fasene er integrert i helheten (Lund og Haugen, 2006). I denne studien vil jeg følge denne forskningsprosessen, og mitt utgangspunkt vil være en kvantitativ tilnærming. Hoveddelen av datagrunnlaget bygger på en survey-undersøkelse med elever på 4. trinn. I tillegg ønsker jeg å supplere undersøkelsen med noen erfaringer fra lærerne og leksehjelperne til elevene i utvalget. Buland og Haugsbakken (2009) hevder at *trekantrelasjonen* mellom elev, leksehjelper og oppgave/lekser er sentral for et vellykket leksehjelpetilbud. Jeg fant det derfor interessant å belyse i hvilken grad elementene i denne kunne påvises i min undersøkelse. Elevene og deres opplevelse av leksehjelp vil sammen med relevant teori være utgangspunktet for min tolkning og analyse. Resultatene vil bli presentert i form av søylediagram, (frekvenstabellene ligger som vedlegg), hvor jeg også sammenligner sentrale funn i min studie med mellomtrinnet i Buland og Haugsbakken (2009). Som nevnt så omfattet datamaterialet deres relativt få elever fra småskoletrinnet, og på bakgrunn av dette fant jeg det interessant å utfylle denne brukerundersøkelsen. Den grafiske fremstillingen viser hvor det er store forskjeller på enkelte spørsmål.

3.1 Valg av design

Survey betyr overblikk eller oversikt. Survey-forskning rettes mot en gruppe mennesker for å kartlegge deres holdninger, synpunkter, verdisyn og lignende (Lund og Haugen, 2006). Datainnsamlingen foregår ved bruk av strukturerte spørreskjemaer, enten ved å besøke de man skal intervju, foreta telefonintervju eller sende ut spørreskjemaer, slik at informantene kan fylle de ut (Lund og Haugen 2006). Mange hevder at det viktigste skillet mellom survey-forskning og meningsmålinger er forholdet til teorien. Dette gjelder i hvilken grad empirien har den vitenskapelige forankringen, som skal til for å si noe meningsfullt om virkeligheten. God forskning handler om gjennomsiktighet i hele prosjektet,

drøfting av de funn som gjøres og de svarene som foreligger (Lund og Haugen, 2006).

Utvalget som er benyttet i denne studien, kalles et ikke-sannsynlighetsutvalg. Undersøkelsen tar utgangspunkt i et utvalg som er hensiktsmessig, og som er mest mulig typisk for populasjonen (Lund og Haugen, 2006). Forskjellen mellom et sannsynlighetsutvalg og et ikke-sannsynlighetsutvalg er sentralt. Ved å velge et sannsynlighetsutvalg kunne jeg hatt fordelene av at jeg bedre kunne sikret meg et representativt utvalg. Da kunne jeg generalisere med større sikkerhet, som igjen sikrer den ytre validiteten bedre. Men jeg anser at dette ville blitt for ressurskrevende for denne undersøkelsen. Funnene i min studie vil ikke kunne generaliseres til andre enn elevene i utvalget.

Et Surveydesign er en metode som jeg anser kan være godt egnet til å svare på problemstillingen i denne oppgaven. Her kan jeg nå ut til mange elever, og metoden er hensiktsmessig med tanke på tidsbruk og innhenting av informasjon hos elever på 4.trinn. Jeg ønsket å finne ut hvordan elevene på 4. trinn opplever leksehjelp, og hva det er som skal til, for at elevene opplever leksehjelp som meningsfylt? Survey kan også kalles et ikke-eksperimentelt design. Kriteriet er at det i undersøkelsen ikke gjøres forsøk på å endre tingenes tilstand ved undervisning eller behandling (Lund, 2002). Dette er en strukturert undersøkelse med spørsmål som har faste svaralternativer. Fordelen ved å bruke dette designet, er at så lenge informantene er elever på småskoletrinnet, blir det mindre arbeidskrevende å krysse av i en svarkategori enn å formulere egne setninger. Dessuten forenkles databehandlingen og analysene betraktelig ved denne svartypen. Jo mer intervjuet består av lukkede svaralternativer, desto mer strukturert blir intervjuet (Lund og Haugen 2006).

3.2 Utarbeidelse av spørreskjemaet

Utarbeidelse av et godt spørreskjema er en stor utfordring. Man må sikre at det er enkelt å forstå, og at det ikke er altfor tidkrevende å fylle det ut. Det er også en stor fordel at man kjenner fagfeltet godt, slik at man bedre kan sikre at svarene gir svar på problemstillingen (Lund og Haugen 2006). Svarene som vil fremkomme i denne undersøkelsen, vil jeg bruke til å sammenligne med resultatene på mellomtrinnet i

brugerundersøkelsen til Buland og Haugsbakken (2009), ”Leksehjelp, ingen tryllestav”. Mellomtrinnet i Buland og Haugsbakken (2009), ble valgt på bakgrunn av at utvalget på småskoletrinnet i deres undersøkelse var for lavt, bare 3 % (10 elever). Størrelsen på utvalget i min undersøkelse, (70 stk), samsvarer med antallet på mellomtrinnet i brukerundersøkelsen til Buland og Haugsbakken (2009) (81 stk). Det ble gjort en henvendelse til SINTEF, og jeg fikk samtykke til å benytte meg av det samme spørreskjemaet som de benyttet til sin brukerundersøkelse. Dette var tidsbesparende, samtidig som det ga en god kvalitetssikring av spørsmålene.

Spørreskjemaet består av 13 spørsmål og påstander, (se vedlegg 4), som elevene skal krysse av på. De svaralternativene som det er flest av, består av: *ja – nei – vet ikke* eller *hver gang – av og til – aldri*. Eks, en påstand som: *Leksehjelpen er bortkastet tid*, så er svaralternativene *ja, nei, eller vet ikke*. Spørreskjemaet innleder med spørsmål om hvorfor de bestemte seg for å gå på leksehjelp, og hvor lenge de har benyttet seg av tilbudet. Spørsmålsformuleringene har også fokus på innhold og organisering, og i hvilken grad de får hjelp av de voksne som gir leksehjelp. Spørreskjemaet avrunder med hvilke fag de får hjelp til, og i hvilke fag de har størst behov for hjelp. Det vil alltid bli en avveining på hvor mange spørsmål et spørreskjema skal inneholde. Blir det for mange spørsmål, ville kanskje mange av elevene ikke ha forutsetninger for å svare godt. Risikoen ved å ha for mange spørsmål eller variabler kan være at en lett mister oversikten over materialet, samtidig som det blir tidkrevende (Fuglseth og Skogen, 2006). I tillegg ble det gitt rom for å komme med egne kommentarer på enkelte av spørsmålene hvis elevene ønsket det.

For å supplere undersøkelsen ble det utformet et spørreskjema til elevenes lærerne og leksehjelpere. Jeg ønsket å finne svar på om det var noen samsvar mellom elevenes og leksehjelperne/lærernes opplevelser av leksehjelpen. Spørreskjemaet besto av 24 ulike spørsmål, hvor et av spørsmålene hadde flere underpunkter (se vedlegg 5). Flere av spørsmålene i spørreskjemaet til kontaktlærerne og leksehjelperne er hentet fra spørreskjemaet *prosjektleder i Prosjekt leksehjelp*, i Buland og Haugsbakken (2009). Spørreskjemaet inneholder noen påstander med det samme meningsinnhold i både negativ og positiv form. Hensikten er at svarene ikke så lett skal falle i et svarmønster (Fuglseth og Skogen, 2006).

3.3 Forundersøkelse

Omfang og grundigheten i forhåndstesting kan variere. Behovet for å teste ut spørsmålene blir større dersom det består av spørsmål og materiale som er lite utforsket fra før (Fuglseth og Skogen, 2006). Det ble ikke foretatt en forundersøkelse før gjennomføringen av denne undersøkelsen. Skjemaet omfatter spørsmål som det er tidligere erfaringer med, og som har vist seg å fungere greit. Jeg velger likevel å påpeke at en eventuell forhåndstest ville kanskje avslørt om det var viktige punkter som var blitt glemt eller utelatt. Eller om det var spørsmål som ble for vanskelige til at elevene kunne gi gode nok svar.

3.4 Populasjon og utvalg

Denne undersøkelsen er rettet mot 4.trinns-elever som benytter seg av leksehjelp, og er en kartleggingsundersøkelse av deres opplevelser i forbindelse med dette tiltaket. Populasjon representerer alle personene som problemstillingen omfatter, men utvalget er den undergruppen av populasjonen som er valgt ut, og som benyttes til empirien i denne undersøkelsen (Lund og Haugen, 2006). Dette er en undersøkelse som har fokus på elevperspektivet, og utvalget er hentet inn fra tre skoler. Jeg henvendte meg til 4 skoler hvorav 3 hadde mulighet til å delta. Undersøkelsens utvalg besto da totalt av 74 elever, 7 kontaktlærere og 5 lekse-hjelpere. (4 elever falt fra grunnet morsmålsopplæring på det tidspunktet spørreskjemaet ble fylt ut). Her er det tatt et valg i en mer avgrenset elevpopulasjon, som er mer praktisk tilgjengelig (Lund og Haugen, 2006). Når man benytter et ikke-sannsynlighets utvalg, er muligheten for skjevhet i utvalget alltid til stede og dermed kan gi lite representative resultater (Lund og Haugen, 2006). Dette blir uheldig da den ytre validiteten blir lav og lite representativt for populasjonen. Hvis dette utvalget var representativt, kunne funnene generaliseres til populasjonen med rimelig sikkerhet (Lund og Haugen, 2006). Dette redegjøres nærmere for i punktet 3.7, som omhandler validitet.

3.5 Gjennomføringen av undersøkelsen

Før undersøkelsen startet, ble det gjort en henvendelse på e-post til administrasjonen i kommunen. Jeg ba om tillatelse til å gjennomføre en spørreundersøkelse på de utvalgte skolene. Det ble sendt kopier av begge spørreskjemaene og annen generell informasjon som skulle ut til foreldre og lærere. I forkant hadde jeg fått godkjent

prosjektet hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Når nødvendig tillatelse fra administrasjonen var innhentet, ble det foretatt en henvendelse ut til rektorene ved fire skoler i kommunen. Det kom positiv tilbakemelding fra tre av skolene. Den fjerde skolen hadde ikke anledning til å delta. Jeg reiste ut til skole 1, hvor jeg hadde et møte med kontaktlærerne og leksehjelperne. Her orienterte jeg nærmere om prosjektet mitt og gjorde videre avtaler for gjennomføringen. På skole 2 og 3 hadde jeg møter med rektorene i høstferien, hvor jeg orienterte om prosjektet mitt. Det ble gjort avtaler om videre gjennomføring av undersøkelsen, og jeg tok kontakt med kontaktlærerne uken etter.

Mitt fokus i utgangspunktet var at undersøkelsen skulle gjennomføres på ”leksehjelpen”, men en av rektorene foreslo i stedet å benytte en ordinær undervisningstime. Dette viste seg å være klokt med tanke på frafall i utvalget. Uken før gjennomføringen av undersøkelsen ble det sendt ut et informasjonsskriv til foreldrene, hvor de hadde muligheten til å reservere barnet sitt fra å delta. Et viktig grunnlag for informert samtykke er at det gis tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Dersom de ikke forstår hensikten eller deltagelsen, kan foresatte reservere seg uten noen negative forføyninger eller konsekvenser fra forskerens side. Informantene har krav på at opplysninger om personlige forhold skal anonymiseres, slik at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner (Lund og Haugen, 2006). Det var ingen av de foresatte som reserverte barna sine fra å delta i undersøkelsen.

Uken etter ble undersøkelsen gjennomført ved alle tre skolene, og det ble gjort på følgende måte: Jeg presenterte meg for elevene i de ulike gruppene og fortalte litt om undersøkelsen. Dette for at de skulle forstå hensikten med å svare på spørsmålene. Deretter gjennomgikk jeg noen av spørsmålene for elevene og fortalte kort hvordan de skulle krysse av på svaralternativene. Dette for å sikre forutsigbarhet og vise hvordan de skulle svare. Underveis når elevene jobbet med skjemaet, viste det seg at det var flere begreper de var usikre på betydningen av. Da valgte jeg å gjennomgå disse i plenum, slik at alle fikk den samme beskjeden. Noen elever svarte raskt og greit på skjemaet og hadde få eller ingen problemer underveis. Andre elever hadde behov for mer hjelp da de var usikre på hva det ble spurt om. På to av skolene var kontaktlærer tilstede under gjennomføringen. Dette bidro til at de elevene som hadde behov, fikk individuell oppfølging og forklaringen en gang til.

Etter hvert som elevene ble ferdige med skjemaet, kunne de tegne litt mens de ventet på de som hadde behov for litt mer tid. Det virket som om elevene var opptatt av å svare riktig, og ikke bare krysse av for å bli raskt ferdig. Hele undersøkelsen tok en skoletime i norsk. På den tredje og siste skolen, og etter avtale, var undersøkelsen alt i gang da jeg ankom. Lærerne hadde delt elevgruppa i to da denne gruppa var relativt stor. Her fikk elevene introdusert spørsmålene trinnvis, et ad gangen, gjennom hele spørreskjemaet. Jeg tok over da jeg ankom og valgte å utføre det på samme måten med den andre gruppa. Dette resulterte i at det ble få spørsmål fra elevene da. De fikk også redegjort for begreper underveis gjennom hele spørreskjemaet.

Da jeg ankom den ene skolen, deltok fire av elevene på morsmålsopplæring og fikk av den grunn ikke deltatt på undersøkelsen. På to av skolene deltok ca halvparten av elevene på leksehjelp, og ved den tredje skolen deltok ca 75 % på leksehjelp. Da jeg stilte spørsmål rundt deltagelsen, viste det seg at det var flere elever som hadde falt fra på den ene skolen. Lærerne mente at noe av årsaken kunne være at leksehjelp ble organisert noe annerledes dette året i motsetning til fjoråret. De hadde organisert det slik at de flyttet noe av leksehjelp fra ettermiddag til morgen før ordinær undervisning. Det betyr at disse elevene møter til leksehjelp fra klokka 8.00 til 8.45 en gang i uka. Jeg kommer ikke til å analysere hvorfor ikke alle elevene på trinnet deltar på leksehjelp. Det kan være mange årsaker til dette. Det som kunne vært interessant å vite, var om de elevene som ikke deltar på leksehjelp får hjelp hjemme, eller at de ikke ser behovet. Spørsmålet her er om dette er et systematisk frafall, slik at det bare er elevene som har behov, som deltar på leksehjelp. Dette vil jeg komme tilbake til under punkt 3.8 som omhandler validitet.

3.6 Dataanalyse

I denne undersøkelsen ble dataprogrammet IBM SPSS Statistics 20.0 tatt i bruk for registrering, bearbeiding og analyse av de ulike dataene. Når man legger inn skårene i programmet, er det med tanke på reliabiliteten. Det er viktig med presisjon og nøyaktighet for å unngå at det registreres feil data (Christoffersen, 2009).

Inntastingen ble derfor dobbeltsjekket. Hele tallmaterialet ble hentet ut og satt sammen, for å få en oversikt over alle variablene, og for å se om det hadde sneket seg inn noen tastefeil. Resultatene vil først og fremst bli presentert i form av

søylediagram (frekvenstabellene ligger som vedlegg) som viser elevenes fordeling av svar. Når det er snakk om beskrivende statistikk, som i denne undersøkelsen, så tar vi utgangspunkt i datamatriksen og ser på hvordan enhetene fordeler seg.

Eksempler på slik statistikk er gjennomsnitt, median, kvartiler, standardavvik og korrelasjonskoeffisient (Johannesen, 2003). Jeg ønsket også å se om det var noen korrelasjonskoeffisient eller samsvar mellom noen av variablene. Det ble gjort noen forsøk på å måle samsvar, bla på *elevenes vurdering av læringsutbyttet*, og de som *selv har valgt å delta på leksehjelp*. Korrelasjon var for lav og ga ingen signifikante resultater. Jeg bestemte meg derfor for ikke å gå videre på dette.

3.7 Reliabilitet

Kvaliteten i undersøkelsen blir vanligvis vurdert etter reliabilitet og validitet.

Direkte oversatt betyr reliabilitet; *måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet* (Fuglseth og Skogen, 2006, s 47). Det som blir viktig, er å se på resultatene og hvor gyldige de er. Det vil si om resultatene sier noe om det vi ønsket å måle eller i hvilken grad variablene inkluderer andre faktorer. Små nyanser på spørsmålene i skjemaet kan ha stor betydning (Fuglseth og Skogen, 2006). Spørsmålene som er benyttet, har så å si lik oppbygging gjennom hele spørreskjemaet. (se vedlegg 4). Dette er spørsmål som er ikke-ledende og som elevene skal ta stilling til, og svaralternativene er de samme. Det var jeg som sto for gjennomføringen, og det ble tatt høyde for at elevene kunne stille spørsmål hvis det var noe de ikke forsto.

I spørreskjemaet ble det benyttet lukkede svaralternativer, hvor de kunne krysse av ja, nei eller vet ikke. Svarene var slik at alle elevene skulle finne et alternativ som skulle passe for dem. Det ble også sikret at elevene kunne gi egne kommentarer på to av spørsmålene hvis de ønsket det. Lukkede spørsmål er mye mindre tidkrevende å svare på, noe som virker positivt inn på reliabiliteten. Faste svaralternativer vil gjøre det enklere for bearbeidingen av data når det gjelder nøyaktighet. Jeg kan også sikre ved å dobbeltsjekke SPSS om det hadde sneket seg inn noen feil da jeg la inn dataene. Som nevnt over, er reliabilitet nødvendig og er knyttet til målingene, men er ikke en tilstrekkelig forutsetning for god validitet. Validiteten er knyttet til selve undersøkelsen.

3.8 Validitet

Validiteten i mitt valg av forskningslitteratur synes jeg kan være noe vanskelig å vurdere. Men jeg mener selv at de undersøkelsene jeg har redegjort for, har relevans for min problemstilling. Jeg kan ikke utelukke at det er metodiske svakheter ved noen av studiene, eller at det finnes forskning som viser til andre resultater.

Begrepsvaliditet, og generaliseringer over ytre validitet blir relevant i denne undersøkelsen. Ytre validitet handler om de målingene som er gjort på utvalget, kan gjelde for hele populasjonen. Gir målingene svar på problemstillingen? (Fuglseth og Skogen, 2006). Validiteten handler også om *graden* av, det vil si at den kan variere mellom lav og høy grad (Lund og Haugen, 2006). Lund (2002) bruker begreper som til- og over- generaliseringer, som handler om slutninger som gjøres til bestemte individpopulasjoner, situasjoner eller tider, eller hvor ”bredt” det er mulig å generalisere. I denne undersøkelsen blir det kun aktuelt å generalisere til småskoletrinnet eller 4.trinnets elever på de utvalgte skolene. Et annet forhold som blir sentralt, er hvor stor er svarprosenten. Men det er viktig å være klar over at de elevene som ikke deltar på leksehjelp, kunne hatt meninger og/eller tidligere opplevelser knyttet til ordningen. Disse kunne som sagt bidratt til at resultatet av undersøkelsen ble noe annerledes. Høy validitet er også avhengig av reliabilitet. Det vil si hvor nøyaktig og systematisk har jeg vært? og hvordan har jeg behandlet dataene?

Begrepsvaliditeten handler om variablene eller operasjonaliseringene jeg har valgt, måler de begrepene som det er fokus på i problemstillingen (Lund, 2002, Lund og Haugen, 2006). Er spørsmålsformuleringene som er brukt i denne undersøkelsen, gode nok med tanke på å kunne måle elevenes opplevelse av leksehjelp? Har jeg fått med meg de viktige perspektivene, eller har jeg utelatt viktige ting? Spørsmålene som er brukt i spørreskjemaet, må være klart formulerte og være tilpasset aldersgruppa (Lund og Haugen, 2006). Det var flere elever som var usikre på noen begreper som var benyttet i skjemaet. Jeg valgte da å informere og forklare disse i plenum, slik at alle fikk den samme informasjonen.

Det kunne også vært interessant å studere eller måle langtidseffekten på leksehjelp, og om dette kunne generaliseres over tid. Det er viktig i anvendt forskning at man

kan generalisere med rimelig sikkerhet. Kan man ikke det, vil undersøkelsen bli svekket (Lund, 2002). Survey-undersøkelsen som er gjort på disse 3 skolene, består av et ikke-sannsynlighetsutvalg. Av denne grunn kan det anses som ikke generaliserbart annet enn til 4. trinnet på disse skolene, eller kanskje til småskoletrinnet på de utvalgte skolene? Formålet med denne undersøkelsen blir å gi et dokumentert bilde av elevenes synpunkter på et tilbud de er en del av. Dette betyr at man som forsker likevel ønsker å generalisere funnene utover de elevene som inngår i utvalget, selv om den ytre validiteten blir lavere (Lund og Haugen, 2006). Dette kan sikres ved å planlegge undersøkelsen nøye med klare utvalgs-kriterier. Det ble også viktig å velge ulike skoler, som var spredt i kommunen, med god representativitet også fra de minoritetspråklige. Det var også viktig å få god balanse i kjønnsfordelingen. Da jeg skulle bearbeide dataene, fant jeg ut at det var god likeverdighet i kjønnsfordelingen, men det var få av elevene som hadde minoritetsbakgrunn.

3.9 Etiske betraktninger

Når man forsker, er det nødvendig å stille seg spørsmålet om undersøkelsen er etisk forsvarlig. Dette leder oss til refleksjoner som knyttes til etikk og etiske vurderinger. *Etikk betyr "moralisk, etisk rett handlemåte"* (Postholm og Moen, 2009, s 71). God dømmekraft kommer til syne gjennom handling, som er viktig i alt forskningsarbeid. Da prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), er jeg forpliktet til å følge de etiske reglene for forskning. Disse omtales i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap juss og teologi, (NESH, 2008, punkt 9 "*krav om informert og fritt samtykke*"). Her står det at man skal være særlig varsom i forbindelse med manglende samtykkekompetanse, og som omhandler barn. Det kan være problematisk med gjennomføring av informert, frivillig samtykke for barn, som er i utvikling og har ulike behov i ulike utviklingsfaser (Lund og Haugen, 2006). De relevante personene i dette prosjektet er ikke bare elevene, men også foreldre, kontaktlærere og lekse-hjelpere. Det er også rimelig å orientere om resultatene på et senere tidspunkt.

I denne studien ble spørreskjemaene levert til gjennomsyn. Først hos administrasjonen i kommunen, som godkjente dem. Senere hos rektorene som ga klarsignal til at undersøkelsen kunne gjennomføres på deres skole. Foreldrene ble

informert med et brev, som ble sendt hjem sammen med elevene. Her ble det opplyst om at deltagelsen var anonym, frivillig og at det var mulig å reservere seg. Det var et viktig prinsipp at ingen elever eller skoler skulle kunne identifiseres. Dette betyr at det ikke stilles det samme kravet til skriftlig samtykke, men mer en skriftlig informasjon hvor foreldrene har mulighet til å reservere barnet sitt fra å delta (NESH, NSD retningslinjer, Personopplysningsloven, §§ 8, 9 og 11). Jeg var tilstede da elevene svarte på skjemaet, men likevel er det ingen svar som kan spores tilbake til den enkelte elev. Av denne grunn medførte ikke prosjektet meldeplikt eller konsesjonsplikt etter Personopplysningslovens §§ 31 og 33. Det kan i noen tilfeller føre til en konflikt mellom to etiske krav, nemlig kravet om informert samtykke og kravet om å frambringe kunnskap, for eksempel hvis resultatene i denne undersøkelsen viste seg å være svært nedslående.

I denne undersøkelsen blir det to sentrale punkter som må ivaretas, nemlig anonymitet og belastning (Lund og Haugen, 2006). Når det gjelder spørreskjemaet, er det viktig å ikke stille nærgående spørsmål som kan virke støtende.

4.0 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra spørreskjemaene til elevene og lærerne/leksehjelperne sammen med kommentarer. Først vil jeg presentere resultatene fra hvert enkelt spørsmål eller påstand, for deretter å sammenligne disse mot funnene i Buland og Haugsbakken (2009). Resultatene vil bli presentert ved hjelp av søylediagram, det vil si en opptelling og ordning av dataene som vises i tabeller. Det vil være svarprosentene fra begge undersøkelsene i de fleste av tabellene (frekvenstabellene vil ligge som vedlegg bak i oppgaven). N i denne undersøkelsen vil vise antall positive respondenter. Jeg har ikke hatt tilgang til råmaterialet til Buland og Haugsbakken (2009), men oppgir tallene slik rapporten viser. Svarene fra kontaktlærerne og assistentene vil deretter komme fortløpende under hver tabell. Relevant informasjon fra andre studier vil naturlig komme under de ulike tabellene. Resultatene avrundes med en oppsummering av interessante funn, og som senere under punkt 5.0 vil bli diskutert opp mot valgt teori, som motivasjon og mestring.

4.1 Leksehjelp på de utvalgte skolene

Alle de tre skolene gir leksehjelp 3 timer hver uke fordelt over 3 ukedager. To av skolene gir tilbud om leksehjelp på morgenen, fra kl 8.00 til 9.00, og på den tredje dagen en time etter ordinær undervisning. På den tredje skolen har de organisert uka slik at de har en kort dag og gir leksehjelp fra kl 12.00 til 13.00. De to andre dagene har de leksehjelp fra 14.00 til 15.00. Leksehjelpen er organisert av skolen, og leksehjelperne er assistenter som er ansatt av skolen.

4.2 Bakgrunnsopplysninger

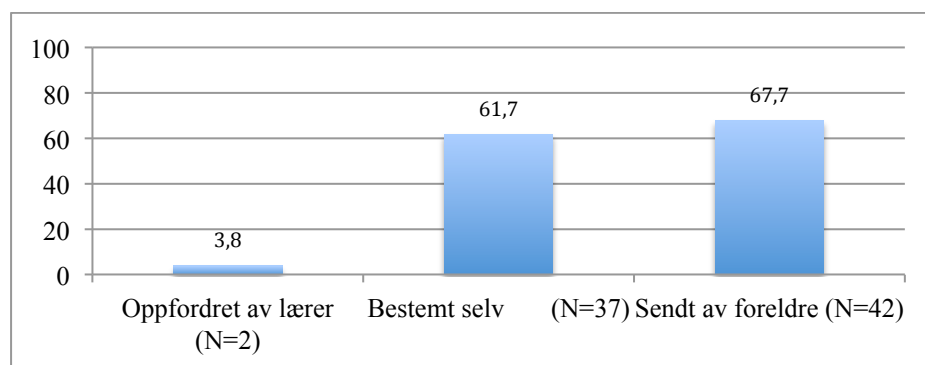
Totalt var det 70 elever som svarte på spørreskjemaene, 51,4 % (36) jenter, og 48,6 % (34) gutter. Fordelingen på de som svarte på spørreskjemaene, kan derfor sies å være representativt med tanke på kjønnsfordeling. Når det gjelder fordelingen av elevenes forhold til foreldrenes morsmål, viste det seg at 76,8 % (53) har foreldre som begge har norsk som morsmål. Det var lik svarprosent, 11,6 % (8), både der hvor begge foreldrene hadde et annet morsmål, og de som hadde foreldre hvor bare den ene forelderen hadde et annet morsmål enn norsk. Det var 1 elev som ikke svarte på spørsmålet. Det var 7 lærere og 5 leksehjelpere som deltok i undersøkelsen, med eget spørreskjema. I brukerundersøkelsen til Buland og Haugsbakken (2009) var det 81 elever som deltok på mellomtrinnet. De understreker at deres undersøkelse ikke er en representativ studie av deltagerne på leksehjelp i norsk skole eller av deltagerne i Prosjekt leksehjelp.

4.3 Deltagelse og oppmøte på leksehjelp

Elevene ble spurt hvor ofte de går på leksehjelp, og her svarte nesten alle, 95,7 % at de deltok hver uke. Bare 4,3 % svarte at de ikke deltok regelmessig, men bare av og til. Årsaken til dette kan være at dette er et tilbud elevene forplikter seg til ved påmelding. Hvis elevene skulle velge å melde seg av tilbudet, må dette gjøres skriftlig med melding til skolen. Informasjonen til foreldrene understreker også at leksehjelpen skal være et tilbud om hjelp til skolearbeid, uavhengig av om elevene har lekser i mer tradisjonell forstand eller ikke. Dette samsvarer med mellomtrinnet i Buland og Haugsbakken (2009), som viser til at nesten 9 av 10 elever (86 %) deltar på leksehjelp hver uke. Slik at totalt ser det ut som om oppmøtet på leksehjelp

er stabilt, og noe de deltar på regelmessig. Rapporten understreker også at oppmøtet synes å forsterke seg jo lenger elevene bruker tilbudet.

Figuren under viser hvem det er som har hatt innflytelse på at elevene har valgt å gå på leksehjelp.



Figur 1. *Hvorfor bestemte du deg for å gå på leksehjelp?.* -- Svarene er gjengitt i (%) prosent.

Det ble stilt følgende spørsmål: Hvorfor bestemte du deg for å gå på leksehjelp? Elevene kunne krysse av på de ulike svaralternativene som er gjengitt i tabellen over, og det er bare svarkategorien *ja*, som er tatt med i tabellen. I overkant av to tredjedeler 67,7 % har svart at de har ”blitt sendt av foreldrene”, og en stor andel 61,7% har svart at de har ”bestemt selv”. Da jeg gjennomgikk svarene, viste det seg at det var 9 elever som hadde avgitt doble svar. Det vil si at de svarte både på kategorien ”bestemt selv” og ”ble sendt av foreldre”. Dette kan bety de hadde diskutert tilbudet om leksehjelp hjemme og var enige om at dette var noe både elever og foreldre ønsket de skulle delta på. Det er en lav prosentandel, bare 3,8 %, som har svart at læreren har hatt noen påvirkning på valget om elevene skulle delta på leksehjelp eller ikke. Leksehjelp kan være et naturlig tema som blir diskutert på den obligatoriske foreldresamtalen to ganger i året. De ulike studiene som er belyst, støtter opp under at det er viktig at lærerne har grep om rekrutteringen til leksehjelp.

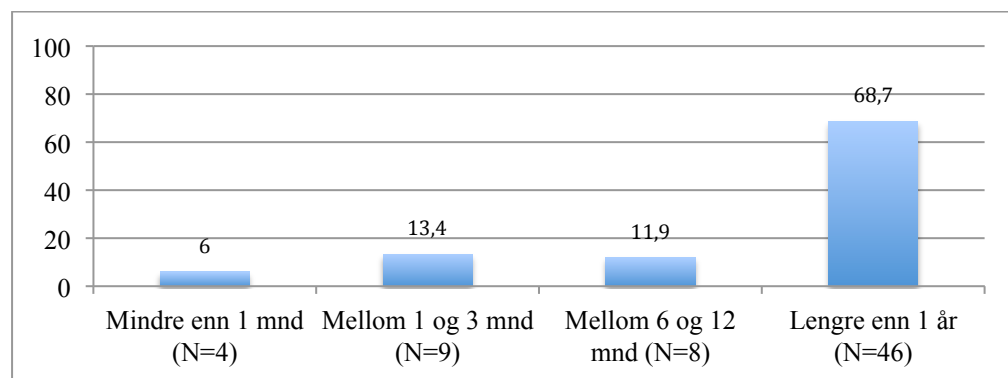
På et av spørsmålene som lærerne og leksehjelperne fikk, skulle de krysse av på i hvilken grad de var enig eller uenige på noen utsagn om leksehjelp (se vedlegg 5). Her skulle de svare på en verdiskala fra 1 til 5. Det er også en stor risiko for at svarene havner midt på og egentlig ikke gir noen pålitelige resultater (Lund og Haugen, 2006). En av påstandene som skilte seg ut var; ”*elevene går på leksehjelp fordi foreldre ikke har tid til å hjelpe barna sine med leksene*”. Resultatet her ble 4 kryss på verdien 5, som veldig enig, og 3 kryss på verdien 4, som ganske enig. Dette

betyr at over halvparten av lærerne og leksehjelperne anser seg som enig i denne påstanden. De kunne også komme med tilleggs kommentarer på dette spørsmålet, og en respondent forteller at de *”tror foreldrene synes det er praktisk at leksene er gjort når elevene kommer hjem fra skolen”*. På spørsmålet *hva de tror er den viktigste årsaken til at elevene kommer på leksehjelp*, svarer lærerne og leksehjelperne at *”foreldre kan oppleve det som vanskelig å hjelpe barna sine med lekser”*, *”og gi foreldrene bedre tid på ettermiddagene når leksene er gjort på skolen”*. En av respondentene forteller at *”det er foreldrene som melder de på”*.

Rapporten til Lindvig og Wærness (1997) viser at det ikke er tilfeldig hvem som deltar på leksehjelp. Oppmøte og rekruttering viste seg å være vesentlig større ved enkelte skoler enn andre, og at dette hadde mye med bevisstheten til lærerne å gjøre. De to viktigste faktorene for elevens motivasjon og utbytte var hvor lenge elevene hadde deltatt på leksehjelpen og hvilken utdanningsbakgrunn foreldrene hadde. Rapporten beskriver også hvor viktig det var å motivere de elevene som hadde problemer, og hvordan de klarte å hente inn mange av de elevene som hadde problemer med interessen for skolearbeid (Lindvig og Wærness, 1997). Et av suksesskriteriene i Buland og Haugsbakken (2009) er at hvis leksehjelp skal bli et effektivt virkemiddel for sosial utjevning, så er man avhengig av å rekruttere de elevene som har størst behov. Det er lærerne som lettest kan identifisere de som har behov for læringsstøtte, og dette kan være et godt tema på alle foreldresamtaler og annet skole-hjem samarbeid. Når man starter et leksehjelptilbud, må man derfor ha et bevisst forhold til dette (Buland og Haugsbakken, 2009).

Opplæringsloven § 1A sier at leksehjelpen skal være et frivillig tilbud og ikke skal være en del av skolens ordinære undervisning. Masteroppgaven til Bakkevold (2011), diskuterer også rekrutteringen til leksehjelp, og at skolen her ønsket å rekruttere ”bredt”, slik at de også nådde de elevene med størst behov. For å ha best kontroll på rekrutteringen, mener hun at man er avhengig av at det er pedagogene som må ha ansvaret for tiltaket. Det er lærerne som har oversikten over hvilke elever som burde delta, og hvilke elever som får hjelp til leksene hjemme.

Figuren nedenfor viser hvor lenge elevene hadde benyttet seg av leksehjelp.



Figur 2. *Hvor lenge har du gått på leksehjelp?* -- Svarene er gjengitt i (%) prosent.

Det ble stilt følgende spørsmål; ”Hvor lenge har du gått på leksehjelp?”. Elevene kunne krysse av på ulike svaralternativer som er gjengitt i figuren over. Søylene viser fordelingen av elever som har krysset av på de ulike svaralternativene, og det er svarkategorien *ja*, som fremkommer i tabellen. Det viste seg at et stort flertall av elevene (68,7 %) hadde benyttet seg av leksehjelp *lengre enn 1 år*, altså helt fra leksehjelpen ble innført med virkning fra 1.8.2010. Det var 11,9 % som hadde gått på leksehjelp *mellom 6 måneder til 1 år*. 13,4 % hadde deltatt *mellom 1 til 3 måneder*, og bare 6 % hadde deltatt *mindre enn 1 måned på leksehjelp*. Ut fra dette kan vi si at de fleste av elevene hadde et godt erfaringsgrunnlag til å kunne mene noe konkret om dette tiltaket. Det var ingen som hadde deltatt på leksehjelp i kategorien mellom 4 – 5 mnd da undersøkelsen ble foretatt på høsten i oktober måned, og det var ingen elever som hadde startet opp med leksehjelp sent på våren.

Lærerne og leksehjelperne som deltok i undersøkelsen, skulle svare på en skala fra 1- 6, der 1 har lavest verdi og 6 har høyest verdi, hvordan ”de vurderte deltagelsen på leksehjelp”. Resultatet viste at 6 stk (3 lærere og 3 assistenter) ga verdien 5 og anså det som å ha *veldig stor betydning*. Det var 2 assistenter og 1 lærer som ga verdien 4. Her mener jeg det er belegg for å kunne hevde at majoriteten av lærerne og leksehjelperne vurderte leksehjelp som å ha *stor betydning*. Da er det kanskje grunn til å stille spørsmål ved at det var så lav prosentandel bare 3,8 % som var blitt anbefalt av læreren å begynne på leksehjelp. Under gjennomføringen av undersøkelsen opplyste to av lærerne at det var flere elever som hadde falt fra, etter at skolen hadde startet opp med leksehjelp på morgenen. På spørsmålet om ”leksehjelpen foregår på et bestemt sted, og om dette er en forutsetning for at

leksehjelp skal bli vellykket?”, svarer alle lærerne og leksehjelperne, unntatt en assistent, bekreftende på dette.

På spørsmålet ”hva de tror som er den viktigste årsaken til at elevene ikke kommer på leksehjelp?” svarer lærerne:

”Opplever leksehjelp som støyende”

”Mange elever synes det er bedre å gjøre lekser hjemme, der det er mindre og roligere forhold”

”Det er for mange elever på leksehjelpen, og av den grunn bedre med individuell oppfølging hjemme”.

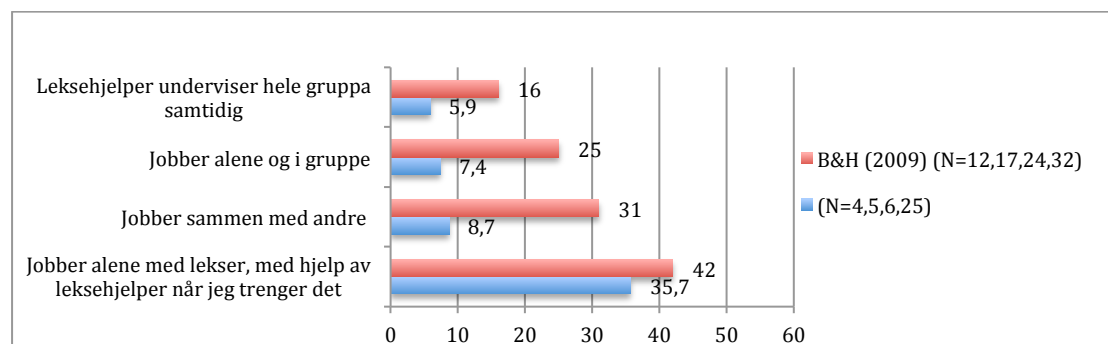
Det er åpenbart at lærerne kobler støy og uro som en årsak til de elevene som ikke deltar på leksehjelp.

I sluttrapporten til Buland og Haugsbakken (2009) påpeker de viktigheten av hvordan leksehjelpen presenteres for elevene. Dette for å sikre at dette blir et godt tilbud for alle elever, og ikke på en slik måte at det fremstår som ”støtteundervisning” for de elevene som trenger det mest. Deltagelse på leksehjelp økte der hvor leksehjelp ble organisert med faste tider og hadde et forpliktet oppmøte (Buland og Haugsbakken, 2009). I prosjektet ”Leksehjelp i indre øst” viste det seg å være en sterk sammenheng mellom elevens utdanningsmål, deres foreldres utdanning og elevenes utbytte av prosjektet. Etter at leksehjelptilbudet stabiliserte seg, så rekrutterte de i større grad elever som hadde foreldre med lavere utdanningsbakgrunn. Rapporten viser også til at elevene hadde tilbud om leksehjelp to ganger i uka, og at over halvparten ønsket at tilbudet skulle utvides, og at dette måtte tolkes som positivt (Lindvig og Wærness, 1997).

4.4 Vurdering av arbeidsform og læringsutbytte

Dette er et sentralt punkt i undersøkelsen. Kan leksehjelp være en hjelp til å forbedre elevenes prestasjoner? Og bidrar leksehjelp slik at de opplever dette som en støtte for deres læring? Arbeidsform og organisering har vist seg å være viktig med tanke på om leksehjelp skal være et vellykket tiltak (Buland og Haugsbakken, 2009).

Figuren under viser hvordan innholdet på leksehjelp er organisert, og hvilke erfaringer elevene har.



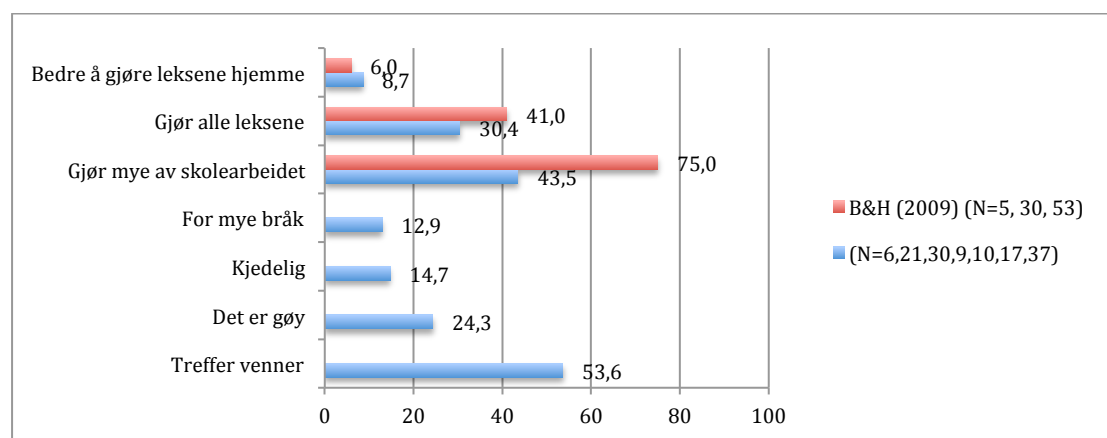
Figur 3. *Hva gjør du på leksehjelp?* -- Svarene er gjengitt i (%) prosent. Det er de samme tallverdiene i begge undersøkelsene som blir gjengitt.

Elevene ble spurt om hvordan de arbeidet på leksehjelp, og de kunne krysse av på fire ulike arbeidsmåter og hadde svaralternativene *hver gang*, *av og til* og *aldri*. Det er svaralternativet *hver gang* som blir gjengitt her. Denne viser den vanligste arbeidsformen som er benyttet hver gang elevene deltar på leksehjelp. Her trekkes mellomtrinnet i Buland og Haugsbakken (2009) inn, og vi ser på begge undersøkelsene.

Vi ser at den vanligste arbeidsformen er at elevene jobber alene, med hjelp av leksehjelper ved behov. Da elevene skulle svare på disse spørsmålene, var de klare på at det måtte være slik, da det bare er en leksehjelper tilstede. De var noe usikre på svarkategorien *hver gang* og *av og til*, og da jeg kontrollerte svarene på spørreskjemaene, viste det seg at svarkategorien *av og til* hadde mye høyere tall (se frekvenstabell nr 6). Men det inntrykket jeg står igjen med, er at elevene jobber mest alene og får individuell hjelp av leksehjelper ved behov.

Sammenlignet med mellomtrinnet i Buland og Haugsbakken (2009), så har dette utvalget en del høyere tall på svaralternativet *hver gang*. Det kan også tolkes som at utvalget på mellomtrinnet i denne undersøkelsen, har en større forståelse for dette svaralternativet, da de er noe eldre enn elevene i mitt utvalg. Men det jeg ser, er at det er majoriteten i begge undersøkelsene som svarer at de jobber alene og får individuell hjelp etter behov. Men det må også nevnes at i forbindelse med casestudiene til Buland og Haugsbakken (2009), så hadde de intervjuet en del av elevene før de gjennomførte spørreundersøkelsen, hvilket kan bety at elevene i deres utvalg var mer forberedt.

Når jeg spør lærerne og leksehjelperne hva som er den vanligste måten å arbeide på når det gjelder leksehjelp, så svarer samtlige at ”*elevene jobber alene ved pulten sin og får individuell hjelp når de trenger det.*”. Buland og Haugsbakken (2009) viser også til at dette er en trend som er relativt lik for alle trinn i skolegangen. I slutt-evalueringen deres understrekes det at sammenhengen mellom organisering og innhold, er et svært viktig spørsmål. Dette fordi måten som elevene arbeider på, har konsekvenser for læring og læringsutbytte. I overgangen mellom småskoletrinnet til mellomtrinnet viser de til signifikante endringer. Oppfølgingen fra leksehjelper blir mindre, og domineres av den arbeidsformen ved at elevene sitter og jobber for seg selv. Figuren under (figur 4) viser hva elevene synes om leksehjelpen.



Figur 4. *Hva synes du om leksehjelpen?* --- Svarene gjengis i (%) prosent. Det er de samme tallverdiene i begge undersøkelsene som blir gjengitt

Elevene ble spurt om hva de synes om leksehjelpen, og hva de gjorde der. De kunne krysse av på alternativene *hver gang*, *av og til* og *aldri*. Det er svarene som elevene ga på alternativet *hver gang*, som er gjengitt her. Hele 30,4 % av elevene forteller at de *gjør alle leksene* sine på leksehjelp, og 43,5 % svarer at de *gjør mye av skolearbeidet på leksehjelp*. Buland og Haugsbakken (2009) har høyere svarprosent på samme svaralternativet. Hele 75 % av elevene *gjør mye av skolearbeidet* sitt på leksehjelp.

Dette er positive tall for leksehjelpordningen, og kan tolkes som at når de blir ferdig med leksene, kan de også gjøre annet skolearbeid. Dette handler også om at elever som ikke har lekser, kan bruke leksehjelpen til andre skoleoppgaver. Dette er i samsvar med lovhomejmelen ”Leksehjelp i grunnskolen” § 1A-1, der leksehjelpen skal ses i sammenheng med den opplæringen som gis i den ordinære undervisningen. Informasjonen som er delt ut til foreldrene, sier leksehjelpen kan

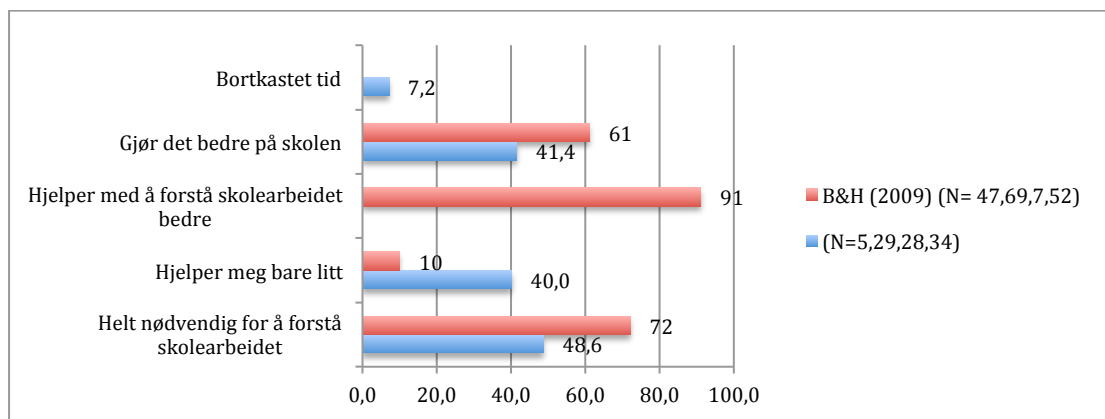
brukes til repetisjoner og ytterligere øvinger av det som er gjennomgått i opplæringen og annet skolearbeid.

Svarene fra lærerne og leksehjelperne understreker at etter leksehjelp ble innført, så blir leksene levert. På spørsmålet om *leksehjelp er et sted hvor elevene kan bli kjent med nye elever*, gir alle lærerne og assistentene, unntatt en lærer, negativ respons på dette, og bare en lærer svarer ”*tja*” på spørsmålet. Men tabellen viser et bilde av at mange av elevene opplever at de treffer venner på leksehjelpen (53, 6 %), selv om organiseringen (figur 3) viser en individuell læringspraksis. Hva er årsaken til at elevene og lærerne opplever dette så forskjellig? Dette handler kanskje noe om hvordan spørsmålet er stilt til lærerne og leksehjelperne? Hvis elevene fra samme klasse også har leksehjelp sammen, så finnes det kanskje ingen ”nye” elever? Svarene kan også bety at selv om organiseringen er individuell, kan elevene møte mange av vennene sine på leksehjelpen. Av de som deltar på leksehjelp, er det få i begge undersøkelsene som hevder at det er bedre å gjøre leksene hjemme. Dette kan bety at elevene ser fruktbarheten av å jobbe sammen med andre, selv om de ikke direkte samarbeider i leksehjelptimene.

Buland og Haugsbakken (2009) har også et inntrykk av, basert på andre kilder, at det arbeides med andre oppgaver enn det som kan betegnes som lekser. Denne rapporten beskriver også at leksehjelp oppleves som et sosialt tilbud av elevene. Både brukere, prosjektledere, foresatte og rektorer har opplevd leksehjelp som en sosial arena, som knytter bånd mellom mennesker. Lærerne i min undersøkelse ser kanskje ikke dette på leksehjelpen, da det er assistentene og ikke er lærerne som gir leksehjelp, og er ikke en del av den praktiske gjennomføringen. Når det gjaldt ”Leksehjelp i indre øst”, så var ikke mange av deltagerne i dette prosjektet veldig opptatt av å treffe venner på leksehjelpen. Likevel kunne de se ut fra sine funn at 50 % av elevene opplevde å få nye venner gjennom tiltaket. De anså det som viktig at elevene fikk et miljø rundt seg, som anså det som en verdi å satse på utdanning (Lindvig og Werness, 1997).

Et sentralt punkt i undersøkelsen er elevenes vurdering av eget læringsutbytte. Figuren nedenfor gir en fremstilling av elevenes vurdering av ulike sider ved læringsutbyttet.

Leksehjelp – sett med elevenes øyne



Figur 5. *Hva får du ut av leksehjelpen?* -- Svarene er gjengitt i (%) prosent. Det er de samme tallverdiene i begge undersøkelsene som blir gjengitt.

Elevene fikk spørsmålet; hva får du ut av leksehjelpen? Her kunne elevene krysse av på svaralternativene *ja*, *nei* og *vet ikke*, og det er svaralternativet *ja*, som er gjengitt i tabellen. I min undersøkelse er det bare 7,2 % av elevene som opplever at leksehjelp er *bortkastet tid*, men 85,5 % er helt uenige i dette og anser leksehjelpen som et nyttig tiltak. På spørsmålet om ”leksehjelp bidrar til at de gjør det bedre på skolen”, svarer 41,4 %, *ja*, på dette spørsmålet, men 37,1 % oppgir at de er uenig i dette (se frekvenstabell 9). Buland og Haugsbakken (2009) oppgir at 6 av 10 elever svarer at deltagelse på leksehjelp, gjør at de gjør det bedre på skolen. Nesten halvparten av elevene i min undersøkelse, 48,6 % oppgir at leksehjelp er *helt nødvendig for å forstå skolearbeidet*. men det er også 27,1 % som svarer *nei* på samme spørsmålet. Buland og Haugsbakken (2009) viser til at hele 72 % svarer *ja* på dette spørsmålet.

Lærerne og leksehjelperne kunne ikke gi noen positive tilbakemeldinger på om leksehjelp hadde bidratt til noe økt læringsutbytte. Men det kan jo være at det er vanskelig å isolere en slik effekt hos elevene (Buland og Haugsbakken, 2009). Det er en lærer som svarer bekreftende på spørsmålet og uttaler følgende; ”*det er læringsutbytte for de elevene som ikke får veiledning eller hjelp hjemme*”. Videre er det 11 lærere og leksehjelpere som svarer at det er vanskelig å måle dette, og at det ikke er utført måling av effekt på deres skole. Lærerne og leksehjelperne fikk også spørsmålet *hvordan vurderer du leksehjelp som helhet?* Og her skulle de vurdere på en skala fra 1 til 6, hvor *1 har ingen verdi*, og *seks har veldig stor betydning*. Det er 6 lærere som gir verdien 4, og 1 lærer gir verdien 1, som ingen betydning. Det er 2 leksehjelpere som gir verdien 6, som veldig stor betydning. Majoriteten av lærerne

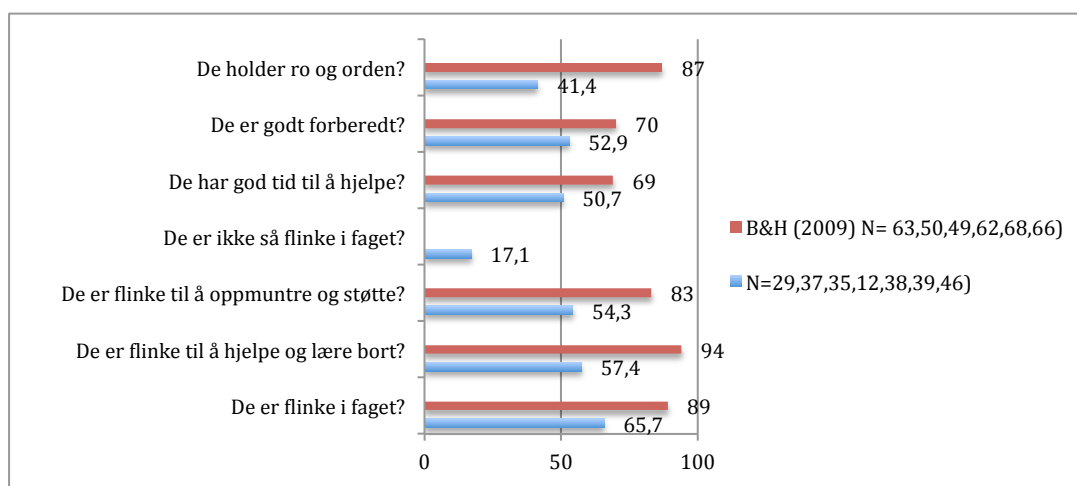
vurderer leksehjelp som midt på skalaen, eller litt over, og 2 leksehjelpere som gir høyest verdi. De resterende har ikke svart på spørsmålet.

Det er redegjort for noen tidligere undersøkelser på leksehjelp, men jeg har ikke klart å finne noen som kan vise til noen økt læringseffekt hos elevene. Hvis vi leser bare tallene i tabellen over (fig 5), så gir majoriteten av elevene klare indikasjoner på at de opplever dette tilbudet som meningsfullt, og at dette er en støtte for deres læring. Dette er høye tall, men mange undersøkelser viser også til at elevene på barnetrinnet er mer positive til skolen, enn elever som befinner seg på mellomtrinnet. Buland og Haugsbakken (2009) viser til at denne kurven er synkende oppover i skolesystemet. I prosjektet "Leksehjelp i indre øst" uttrykte hele 88 % av elevene at de gjennom leksehjelpen hadde lært seg metoder og arbeidsmåter som hadde bruksverdi langt utover tradisjonell lekselesing. Hovedinntrykket deres var at etter 1 ½ år klarte leksehjelpen å utvikle et mer positivt selvbilde hos elevene og ga de større motivasjon til å studere videre. Dette var et viktig resultat både for integrasjon, selvstendighet og utvikling av et positivt selvbilde (Lindvig og Werness, 1997).

4.5 Elevenes vurdering av leksehjelperne og læringsmiljø

Et forhold som jeg synes blir viktig å belyse, er elevens relasjon til leksehjelper. Tidligere undersøkelser som jeg har vist til, hevder at dette er avgjørende om man skal lykkes i arbeidet med leksehjelp. Figuren under gir en fremstilling av hva elevene synes om leksehjelperne. Elevene kunne krysse av på alternativene *ja*, *nei* og *vet ikke*. Det er svarkategorien *ja*, som blir gjengitt i tabellen.

Leksehjelp – sett med elevenes øyne



Figur 6. *Hva synes du om leksehjelperne?* -- Resultatene vises i (%) prosent.

Det er de samme tallverdiene i begge undersøkelsene som oppgis.

Det vi kan lese ut fra resultatene over, er at elevene i min undersøkelsen er noe mer kritiske til leksehjelperne, enn i Buland og Haugsbakken (2009). Ro og orden, jevnlig tilbakemeldinger til elevene og hvor mye leksehjelper følger opp, er viktige spørsmål med tanke på om man lykkes med leksehjelp. 41,4 % svarer at de opplever at leksehjelperne *holder ro og orden*, men hele 31,4 % var helt uenige i det. Med bare en leksehjelper tilstede er det kanskje ikke så enkelt å ha kontroll på store elevgrupper. Dette handler om klasseledelse. Det kreves kanskje mer for å holde ro og orden på elever som er yngre. Svarene på dette kan også være at det er en sammenheng mellom antall elever som er tilstede på leksehjelp, og antall elever som opplever leksehjelp som støyende.

Påstanden om leksehjelperne; *er flinke til å oppmuntre og støtte*, er vesentlig med tanke på den relasjonelle kompetansen og lærerens/ leksehjelperens evne til å gi gode tilbakemeldinger til elevene. Her er det 54,3 % av elevene som mener leksehjelperne er flinke til dette. Totalt så ser vi at elevene har et positivt forhold til sin leksehjelper, og godt over halvparten i begge undersøkelsene oppgir at de både opplever leksehjelperne som *godt forberedt* og *har god tid til å hjelpe*. Nesten 6 av 10 i min undersøkelse og 83 % i Buland og Haugsbakken (2009) opplever at *leksehjelperne er flinke til å oppmuntre og støtte*. Når vi ser på variabelen *flinke i faget*, oppgir 65,7 % av elevene i min undersøkelse at de er enige i det. I rapporten til Buland og Haugsbakken (2009) beskriver de at det er 94 % av utvalget som opplever leksehjelperne som *flinke i faget*, mens tabellen viser 89 %, uten at jeg kan forklare dette avviket.

Når det gjelder lærerne og leksehjelperne, så fikk de spørsmålet om i hvilken grad de har *inkludert leksehjelp som en del av læringsarbeidet*? Her gir 4 av lærerne *verdien 1, som ingen betydning*, og 3 lærere gir *verdien 3*. Det er stor spredning på variabelen om de *jobber noe annerledes enn de gjorde tidligere*, hvor 3 av 7 lærere oppgir *verdien 1, som ingen betydning*, 3 lærere gir *verdien 2, som liten betydning*, 1 lærer gir *verdien 3*. Det er bare 1 lærer som gir *verdien 5, som stor betydning*. På spørsmålet om *leksehjelp har ført til at de hadde fått nye arbeidsoppgaver*, så er det 5 lærere, og 5 leksehjelperne som svarer bekreftende på spørsmålet.

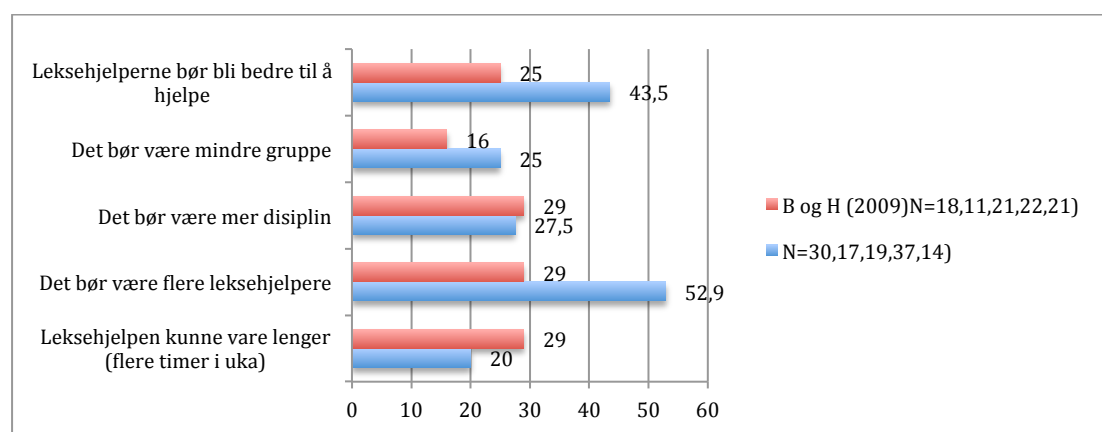
Assistentene hadde åpenbart fått nye arbeidsoppgaver, som følge av at de ga leksehjelp, i stedet for å arbeide på SFO. Lærerne svarer at leksehjelp har liten betydning for læringsarbeidet, og at dette er et av mange tiltak som blir innført i skolen. Det er 5 lærere som hadde fått nye arbeidsoppgaver etter at leksehjelp ble innført, samtidig som de i lav grad har inkludert dette i læringsarbeidet. Lærerne gir også lave verdier om de jobber noe annerledes enn tidligere.

I Buland og Haugsbakken (2009) er et av suksesskriteriene for et vellykket leksehjelpetilbud, avhengig av at man kan rekruttere de rette leksehjelperne. Leksehjelperne må ha den rette relasjonelle kompetansen, i tillegg til didaktisk og metodisk kompetanse, *trekantrelasjonen*, som er omtalt i rapporten. Fokuset i dette arbeidet må ligge på å utvikle det gode møtet i trekantrelasjonen; *elev, leksehjelper og oppgave/lekser*. De hevder at leksehjelperne ikke kan hentes inn ”fra gata”, men må ha klare forutsetninger om hvilke egenskaper man er på jakt etter.

Kombinasjonen av god kompetanse som en god leksehjelper må besitte, vil være avhengig av skolens forhold til og bruk av lekser. Det gikk fram av brukerundersøkelsen deres at elevens forhold til leksehjelper var god, uansett trinn. Slik at den viktige relasjonelle faktoren ble ivaretatt. (Buland og Haugsbakken, 2009). I prosjekt ”Leksehjelp i indre øst” er konklusjonen at lærerne gjennom prosjektet ble mer positive til leksehjelp. Som følge av det, ble elevene mer aktive på skolen, og i større grad turte å ta initiativet enn tidligere. De hevdet at dette i størst grad gjaldt de lærerne som hadde flere elever på leksehjelp, og bevisst ga elevene positive tilbakemeldinger på dette. Erfaringene deres var at i utgangspunktet var alle lærerne positive til leksehjelp, og at et slikt prosjekt på sikt ville bedre skoleprestasjonene til elevene (Lindvig og Werness 1997). Dette kan ses på som positive ringvirkninger av mestringsopplevelser og gode tilbakemeldinger til

elevene. Rapporten løftet også kvalitetssikring av leksehjelperne som godt ivaretatt av prosjektledelsen. Fagforum for leksehjelp var en viktig kilde for faglig utvikling, men at en videre utvikling burde vært økt kompetanse på migrasjonspedagogikk og læring/sosialpsykologi hos leksehjelperne. (Lindvig og Werness, 1997).

Elevenes læringsmiljø er vesentlig med tanke på trivsel og læringsutbytte. Elevene fikk 5 ulike spørsmål, og resultatene er ment å skulle vise ulike sider ved læringsmiljøet.



Figur 7, *Hva synes du kunne vært annerledes ved leksehjelpen?* – Svarene er gjengitt i (%) prosent. Det er de samme tallverdiene i begge undersøkelsene som oppgis.

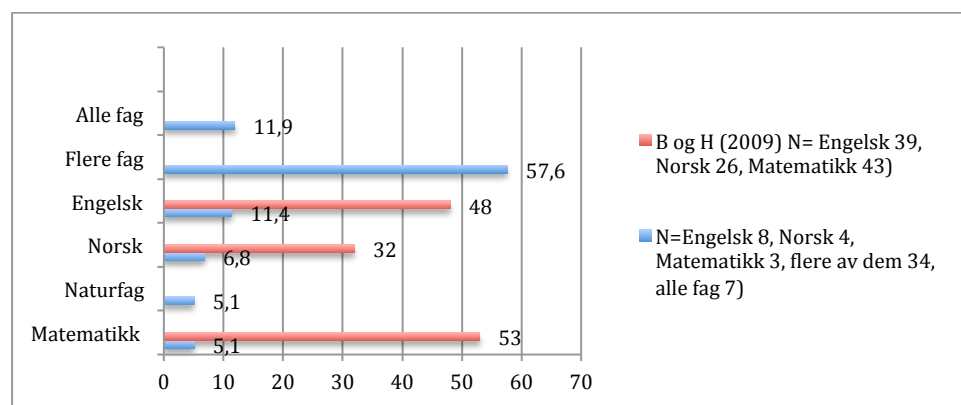
Det er 43,5 % av elevene som opplever at de synes leksehjelperne *bør bli bedre til å hjelpe*. Høy grad av fagkompetanse i de fag man gir læringsstøtte i, er sannsynligvis mer sentralt jo høyere klassetrinn man befinner seg på. Ro, orden og disiplin er vesentlig for læringsmiljøet, og mange opplever leksehjelpen som en arena hvor det er mye uro. 27,5 % svarer at de synes det bør være *mer disiplin*. Dette henger sammen med *variabelen ro og orden* (se figur 6). Her er det et stort flertall som opplever at leksehjelperne er flinke til holde ro og orden.

I min undersøkelse så ser vi at det er over halvparten av elevene i utvalget som har svart at de synes det *burde være flere leksehjelpere*. Dette kan handle noe om at elevene opplever at leksehjelperne ikke har tid til å hjelpe til der det er behov, og at det er for lite med bare en leksehjelper tilstede. Buland og Haugsbakken (2009) opplyser om et tilsvarende mønster, men at dette varierer med hvor elevene er i skoleløpet. På deres småskoletrinn var det 9 av 10 elever som ønsket seg flere *leksehjelpere*, mens det tilsvarende på mellomtrinnet var bare 2 av 10 elever. Dette kan ses i sammenheng med min undersøkelse, hvor det er 52,9 % som svarer at det

bør være flere leksehjelpere. Dette henger også sammen med tabellene som kommer under på *behov og oppfølging*. Godt over halvparten av elevene oppgir at de har behov for oppfølging i *flere fag*, og 21,5 % opplyser om at de får det. Hadde det vært flere leksehjelpere til stede, så hadde de kanskje fått bedre oppfølging.

4.6 Behov og oppfølging

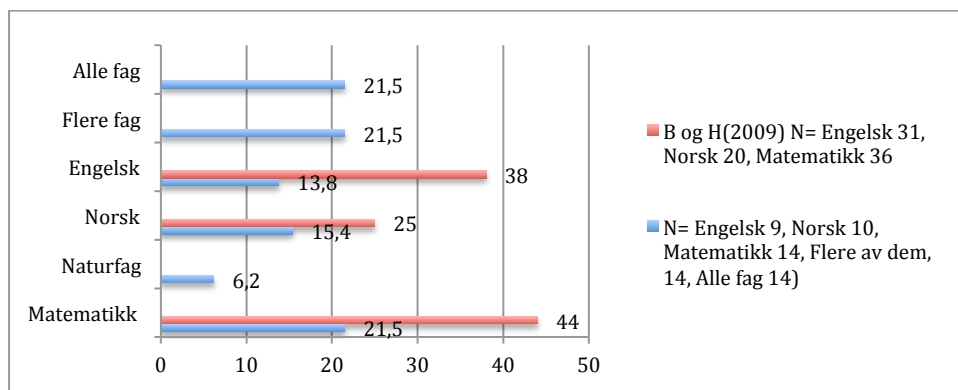
Figurene under viser en fremstilling av elevenes behov for hjelp, og hvilken oppfølging elevene opplever at de får.



Figur 8. Hvilke fag synes du at du trenger mest hjelp til? -- Svarene er gjengitt i (%) prosent

Jevnlig oppfølging og tilbakemeldinger er vesentlig for elevene. Dette dreier seg også om i hvilken grad *vurdering* er implementert på dette alderstrinnet. Tabellen kan handle mye om aldersforskjellen, da ”mine elever” befinner seg på siste trinnet av småskoletrinnet, og elevene i Buland og Haugsbakken (2009) befinner seg på mellomtrinnet og kan være to til tre år eldre. Elevene i mitt utvalg har i tillegg fått svaralternativene *alle fag*” og *flere fag*, og som følge av det, blir det vanskelig å mene noe om i hvilke fag de har behov for mest hjelp. Det vi kan lese ut fra tabellen, er at elevene i mitt utvalg deltar på leksehjelp fordi de har behov for å få hjelp i flere fag, og at svarene på denne variabelen kan inkludere fagene *engelsk, norsk og matematikk*.

Utvalget i Buland og Haugsbakken (2009) befinner seg på mellomtrinnet og er kanskje mer bevisst på i hvilke fag de har behov for hjelp. Deres undersøkelse har konsentrert seg om å få synliggjort elevenes behov og oppfølging fra leksehjelper, i basisfagene *engelsk, norsk og matematikk*. Dette synliggjøres i tabellen over.



Figur 9. *Hvilke fag får du mest hjelp til?* -- Svarene er gjengitt i (%) prosent.

Her ser vi at det er store forskjeller i tallmaterialet når det gjelder min undersøkelse og Buland og Haugsbakken (2009). Dette er åpenbart fordi spørreskjemaene i min undersøkelse også har med svarkategoriene *flere av dem*, og *alle fag*. Når det gjelder hvilke fag de synes de trenger mest hjelp til, så ser vi at majoriteten i undersøkelsen har svart i svarkategorien *flere fag*”, slik som figur 8. Her velger jeg å slå sammen variablene *alle fag* og *flere fag*. Det er 69,5 % av elevene som gir uttrykk for dette behovet, og bare 43 % av elevene opplever at de får dette behovet dekket. Dette kan henge sammen med at *det bør være flere leksehjelpere*, (se figur 7), og variabelen *leksehjelperne bør bli flinkere til å hjelpe*. Det er 43,5 % av elevene som ikke opplever å få behovet sitt dekket.

På mellomtrinnet i Buland og Haugsbakken (2009) viser de at det er størst distanse mellom opplevd behov og hvilken grad av oppfølging de får i matematikk og engelsk. Rapporten forteller også at det er en synkende vurdering på oppfølging av leksehjelpere, jo høyere opp i trinnene man kommer. Buland og Haugsbakken (2009) beskriver elevenes behov for hjelp, og hvilken oppfølging de faktisk får, i ulike fag. Behovet for hjelp og oppfølging er høyest på småskoletrinnet, og lavest på mellom – og ungdomstrinnet. Matematikk peker seg ut som det basisfaget der det er størst forskjeller mellom jenter og gutter. 62 % av jentene beskriver et behov for hjelp fra leksehjelpere, men det er 47 % som oppgir at de får det. Jentene opplever derfor at det er et gap mellom deres behov for hjelp og oppfølging av leksehjelperne. Jeg har ikke i min undersøkelse sett på om det er noen forskjell på kjønnsbalanse og fag.

Lærerne og lekse-hjelperne fikk spørsmålet om elevene gikk på leksehjelp fordi de ikke forsto gjennomgangen av læreren i den ordinære undervisningen? Her skulle de

svare på en verdiskala fra 1 til 6, med 1 som den laveste sannsynligheten, og med 6 som den høyeste sannsynligheten. Alle unntatt en svarte i kategori 1, som at dette var den laveste sannsynligheten for at dette var riktig. Her må vi anta at alle lærerne og leksehjelperne hevder at stort sett alle elevene ikke har noen problemer med gjennomgangen av faget i den ordinære undervisningen.

I prosjektet ”Leksehjelp i indre øst” mener 85 % av elevene at de har fått bedre karakterer som følge av deltagelse på leksehjelpen. Den gruppa som hevder det motsatte, har deltatt på leksehjelpen i kort tid. De målte karakterene i fagene norsk, matematikk og engelsk hos 22 elever. Det viste seg at karaktergjennomsnittet i deres utvalg med elever fra leksehjelpen, lå høyere enn landsgjennomsnittet for elever med foreldre fra utviklingsland og var i ferd med å ta igjen landsgjennomsnittet for elever med norske foreldre. Dette hadde skjedd på tross av at mange av elevene hadde flyttet fra mottaksklasser til ordinære klasser, noe som i seg selv er en stor påkjenning for eleven og vanligvis fører til karaktensenkning (Lindvig og Werness, 1997).

4.7 En oppsummering av resultatene

Elevene er generelt positive til leksehjelp, hvor hele 85 % opplever dette som et nyttig tiltak. Det er over 40 % av elevene som svarer at leksehjelp bidrar til at de gjør det bedre på skolen. Hele 48, 6 % forteller at *leksehjelp er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet*. Elevene deltar på leksehjelp regelmessig hver uke. Dette er et tilbud som de forplikter seg til ved påmelding. Tilbudet gir hjelp til skolearbeid uavhengig om elevene har lekser i mer tradisjonell forstand eller ikke. En stor andel av elevene, 61, 7 % svarte at de hadde bestemt dette selv, og bare 3, 8 % svarte at de var blitt anbefalt av lærer å begynne på leksehjelp.

Ulike studier som er belyst i denne undersøkelsen støtter opp under at det er viktig at lærerne har grep om rekrutteringen til leksehjelp. Et stort flertall av elevene har benyttet seg av tilbudet i mer enn 1 år. Arbeidsform og organisering av leksehjelpen er sentral, og den vanligste arbeidsformen er at elevene jobber alene med hjelp av leksehjelper ved behov. Nesten en tredjedel av elevene forteller at de *gjør alle leksene* sine på leksehjelpen, og 43, 5 % svarer at de *gjør mye av skolearbeidet* sitt.

Selv om organiseringen viser til en individuell læringspraksis, så forteller elevene at de treffer vennene sine på leksehjelp. Av de som deltar på leksehjelp er det få som hevder at det er bedre å gjøre leksene hjemme. Elevene synes det er fint å jobbe sammen med andre, selv om de ikke direkte samarbeider i leksehjelptimene.

Ro og orden og jevnlig tilbakemeldinger til elevene, og hvor mye leksehjelper følger opp, er sentrale spørsmål med tanke på om man lykkes med leksehjelp. Det er over 40 % av elevene som svarer at de opplever at leksehjelperne *holder ro og orden*, mens nesten en tredjedel, 31, 4 %, var helt uenige. Med bare en leksehjelper tilstede er det kanskje ikke så enkelt å ha kontroll på store elevgrupper. Dette handler om klasseledelse. Om leksehjelperne er *flinke til å oppmuntre og støtte*, er vesentlig med tanke på den relasjonelle kompetansen og lærerens/ lekse-hjelperens evne til å gi gode tilbakemeldinger til elevene. Her er det 54, 3 % av elevene som mener leksehjelperne er flinke til dette. Selv om det er et stort antall elever som opplever at *leksehjelperne er flinke til å hjelpe og lære bort*, så er det 43, 5 % av elevene som opplever at de synes leksehjelperne *bør bli bedre til å hjelpe*. Dette kan handle noe om at elevene opplever at leksehjelperne ikke har tid til å hjelpe til der det er behov, og at det er for lite med bare en leksehjelper tilstede.

Da lærerne og leksehjelperne skulle *vurdere leksehjelp som helhet*, havnet majoriteten midt på skalaen. For at leksehjelpen skal bli et vellykket satsningsområde, er man avhengig av at leksehjelpen foregår på et bestemt sted. Lærerne opplyser om frafall i leksehjelpgruppa etter endring av tidspunkt, fra ettermiddag til morgen og før ordinær undervisning. På spørsmålet hva de tror er den viktigste årsaken til at elevene ikke kommer på leksehjelp, svarer noen at leksehjelpen er støyende, og de tror elever og foreldre opplever at det er bedre å gjøre lekser hjemme, hvor det er roligere forhold.

Det er ingen av lærerne og leksehjelperne som kan gi noen positive tilbakemeldinger på om leksehjelp har bidratt til noe økt læringsutbytte hos elevene. De forteller at det er vanskelig å måle dette, eller at det ikke er foretatt noen måling av effekt på deres skole. Resultatene fra lærerne viser at de i liten grad har inkludert leksehjelp som en del av læringsarbeidet, og det er stor spredning på om de jobber noe annerledes enn de gjorde tidligere. Derimot svarer majoriteten av lærerne og leksehjelperne bekreftende på at leksehjelp har ført til at de har fått nye

arbeidsoppgaver. Dette kan forstås som at de har fått nye arbeidsoppgaver etter at leksehjelpen ble igangsatt, men at de ikke jobber noe annerledes enn tidligere.

Resultatene fra elevene viser en stor gruppe at de har behov for hjelp i alle fag. Dette kan også henge sammen med variabelen, *leksehjelperne bør bli flinkere til å hjelpe*, hvor det er 43,5 % av elevene som ikke opplever å få behovet sitt dekket. Lærernes og leksehjelperne svarer derimot at det er svært liten sannsynlighet at elevene deltar på leksehjelp, fordi de ikke forstår gjennomgangen i den ordinære undervisningen. Slik at her er det et tydelig misforhold mellom lærerens og leksehjelpernes opplevelse av elevenes behov.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil den innsamlede empirien bli diskutert og drøftet opp mot valgt teori. Resultatene, som er presentert i forrige kapittel, er noe omfattende. Jeg vil derfor avgrense diskusjonen til å gjelde sentrale funn, for så å diskutere disse opp mot teori som mestringsopplevelser og motivasjon. Jeg vil også drøfte sammenhengen mellom funn på tvers av tabellene.

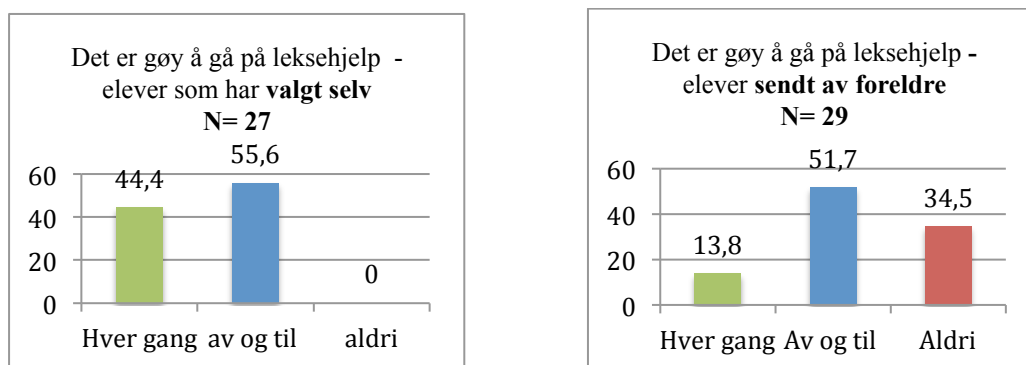
5.1 Deltagelse - motivasjon og mestringsopplevelser

Gode skoleprestasjoner har generelt høy status blant jevnaldrende. Skolen er en viktig arena når det gjelder å utvikle gode relasjoner til venner, og denne erfaringen blir til kompetanse (Frønes, 2006). Resultatene som reiste seg fra det empiriske materialet, viste at det var 61,7 % av elevene som hadde *bestemt selv* at de ønsket å delta på leksehjelp. 68,7 % av elevene hadde deltatt på dette tiltaket i *mer enn et år*. På spørsmålet om leksehjelpen var *bortkastet tid*, svarer 85,5 % av elevene nei på dette, og bare 7,2 % anser leksehjelpen som bortkastet. Dette er høye tall til fordel for leksehjelpen og blir sentralt for min problemstilling. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at det er en tett forbindelse mellom motivasjon og atferd, og at motivasjonen viser seg gjennom de valgene elevene gjør. De høye tallene kan tyde på at elevene er motivert. De opplever leksehjelpen som nyttig og at den er et tiltak som gir mening. For elevene vil det være meningsfullt å kunne planlegge og forberede seg på det som kommer (Befring, i Befring og Tangen, 2008). *Ansvar for*

egen læring er et velkjente begrep i skolen, men vektlegges mer på ungdomsskolen og er obligatorisk i videregående opplæring. Det er en viktig oppgave for skolen å lære elevene ansvar for egen læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Når det gjelder å kunne måle motivasjon, vil jeg se på de to ulike gruppene av elever; de som hadde *valgt selv*, og elevene som var blitt *sendt av foreldre*. Av besvarelsene var det 14 skjemaer som ikke passet inn i gruppene. Det var 12 doble svar, og de to elevene som var blitt oppfordret av lærerne. Jeg tok derfor ut disse svarskjemaene. Resultatet ble at det er 14 av 27 elever, 51,9 %, som både hadde *valgt selv*, og som svarer at de *gjør det bedre* etter at de hadde startet opp med leksehjelp. Når vi ser på utvalget av de elevene som var *blitt sendt av foreldre*, var det bare 11 av 29 elever, 37,9 %, som svarte *at de gjør det bedre etter* at de startet opp med leksehjelp. Selv om utvalget er for lavt til å kunne gi en klar konklusjon, ser jeg at det å kunne *velge selv*, å delta på leksehjelp, er en positiv motivasjonsfaktor. I dag er det vanlig å se på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hvis det er elevenes forventninger som styrer motivasjonen for å melde seg på leksehjelp, kan vi se noe av dette i disse funnene. Øverst i behovspyramiden til Maslow finner vi *selvrealisering*, hvor han hevder at det er viktig med realistiske forventninger, og at det gis valgmuligheter (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Er det andre ting som kan være relevant å se på når det gjelder motivasjon? Hvis vi fortsatt holder oss til de to elevgruppene, *valgt selv* og *sendt av foreldre*, skal vi se om det er noen sammenheng mellom disse to og elevene som svarte at *det er gøy* å gå på leksehjelp? (24,3 % av alle).



Figur 10. Svarene vises i %, prosent

Dette er interessant, og som jeg absolutt synes sier mye om motivasjonen til elevene i denne undersøkelsen. Jeg tolker svar i kategoriene *hver gang* og *av og til* som uttrykk for trivsel. Undersøkelsen viser at alle elevene som har *valgt selv*, faller inn i denne kategorien. Mens i den andre gruppen *sendt av foreldre*, svarer 10 elever, 34, 5 %, at de *aldri* har det gøy på leksehjelp. Det å ha det gøy på leksehjelp kan være en indre motivasjonsfaktor, som igjen kan være en pådriver for mestringsopplevelser. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier at indre motivasjon kan utvikles ved å gi elevene muligheter til medbestemmelse, og av denne årsak stimulere deres følelse av kompetanse, og at riktig tilpasset undervisning er nøkkelen til denne indre motivasjonen.

Resultatene fra lærerne og leksehjelperne viser at majoriteten av lærerne vurderer leksehjelp som å ha *stor betydning*. Her kan det være grunn til å stille spørsmål ved at det var så lav prosentandel, bare 3, 8 %, som var blitt anbefalt av læreren å starte opp med leksehjelp. Noe av forklaringen kan være at lærerne ikke gir leksehjelp og ikke er direkte involvert i dette arbeidet i samme grad. Ulike studier bekrefter at det ikke er tilfeldig hvilke elever som deltar på leksehjelp. Foruten foreldrenes utdanningsbakgrunn, så handler dette mye om bevisstheten til lærerne. Lærerne svarer at *de ikke jobber noe annerledes enn de gjorde tidligere*. Elevsamtalen, som lærerne har to ganger i året, skal gi elevene faglig og relevant tilbakemelding om hvordan de står i forhold til kompetansemål og læringsmål. Den kan også være en god mulighet til å bringe inn leksehjelp som et tiltak. Elevsamtalen skal stimulere til utvikling både faglig og sosialt (Opplæringsloven § 2-3). Men når det gjelder rekruttering, sier Opplæringslovens §1A; at leksehjelpen skal være et frivillig tilbud og ikke en del av skolens ordinære undervisning. Hvordan skal skolen da nå ut til de elevene som trenger det mest? Dersom leksehjelp skal bli et effektivt virkemiddel, så

er det læreren som må ha hånd om rekrutteringen (Buland og Haugsbakken, 2009). Lindvig og Werness (1997) erfarte at det var viktig å komme tidlig inn og motivere de elevene som hadde problemer. Masteroppgaven til Bakkevold (2011) vektlegger også lærernes betydning for elevenes deltagelse på leksehjelp.

Maslow viser også til det viktige forholdet mellom *mangelbehovene* og *vekstbehovene* i sin behovspyramide. Tilfredstillelse av *mangelbehovene* er sentralt for utvikling av et godt læringsmiljø (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Skolen har også et ansvar for at behovene lengst ned i pyramiden blir tilfredsstillt, selv om dette er foreldrenes primæransvar. Elevene har behov for pause fra skolehverdagen før de kommer på leksehjelp. En av lærerne forteller at ”*tidspunktet ikke er avgjørende for kvaliteten, men en pause før leksehjelp, bør være obligatorisk for elevene*”, eller ”*De er ukonsentrerte og sultne etter en lang skoledag*”. Maslow hevder at elever som er sultne, vil ha lite energi og oppmerksomhet til overs til læringsarbeidet i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Selv om organiseringen er lagt opp til en individuell læringspraksis, så er det 53,6 % av elevene som svarer at *de treffer venner* (figur 4) på leksehjelpen. Medelevene er kanskje den viktigste sammenligningsgruppa når det gjelder aktiviteter og prestasjoner i skolealderen. Det er mye som læres gjennom såkalt modell-læring, men det er ikke nødvendigvis slik at det er de med de beste ferdighetene, som er de beste modellene. Dette kan variere med selvoppfatningen til den eleven som skal lære ferdigheten (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Når en elev er i en lærings situasjon på leksehjelpen, kan en som bare er litt bedre, være en god modell. Dette skyldes ikke at denne medeleven er den beste til å vise hvordan leksen utføres, men at dette vil styrke eleven i at han/hun kan mestre det samme (Bandura 1986, i Skaalvik og Skaalvik, 2005). I pyramiden til Maslow finner vi også behovet *tilhørighet og kjærlighet*, som poengterer at skolen skal skape et inkluderende sosialt fellesskap og benytte samarbeid som metode (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

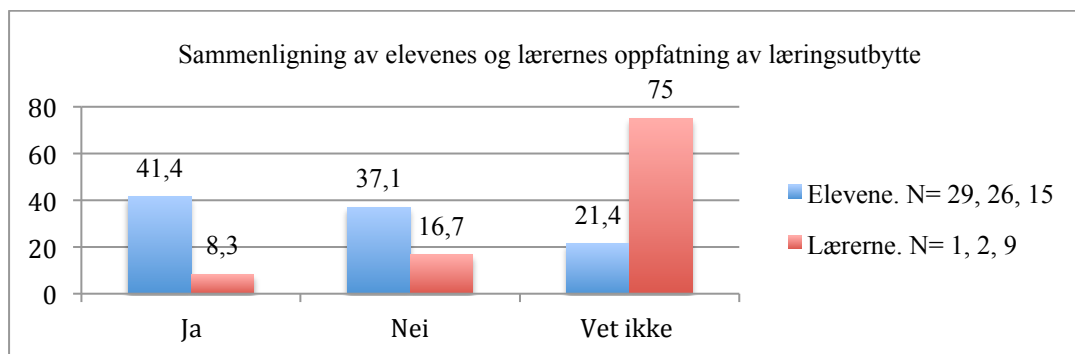
Det snakkes varmt om den ”inkluderende” skolen, samtidig som frekvensen av tiltak mot enkeltelever øker. På mange arenaer blir barn sammenlignet med hverandre, men elevene kan ikke velge bort skolen, slik de kan med idrett og andre fritidsaktiviteter (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er 43,5 % som oppgir at de *gjør*

mye av skolearbeidet på leksehjelpen, og 48,6 % av elevene som svarte at *leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet*. Hvorfor det er så mange elever som svarer bekreftende på disse påstandene, kan ha flere årsaker. Mange elever jobber tidvis med læringsstoff de har lite forutsetninger for å mestre, og leksehjelp kan oppleves som en god hjelp og støtte. I følge Bandura (1990) handler dette om *forventningen om mestring*, og dette påvirker hvordan eleven betrakter sine egne evner i en læringsprosess (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hvis eleven har lave forventninger og oppgaven blir for vanskelig, gir han/hun lettere opp enn elever som har høyere forventninger til seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette kan tyde på at elever med lav mestringsforventning, har behov for mer støtte i sin innsats enn elever med høy mestringsforventning. Dette dreier seg om elevenes tidligere mestringsopplevelser i konkrete arbeidsoppgaver og i ulike utfordringer. Dersom de har tilegnet seg positive erfaringer tidligere, vil dette påvirke på ønsket resultat. Forventningen om mestring har betydning for motivasjon og atferd. Elevene styrer unna de situasjonene eller aktivitetene som de ikke kan innfri (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Hvordan kan motivasjon kobles til leksehjelp? Motivasjon er sammensatt, og det er kanskje prestasjonen på leksehjelpen som er målet, og ikke motivasjonene i seg selv. Men ”*motivasjon kan ses på som en drivkraft – som har betydning for både retning, intensitet og utholdenhet*” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s 132). Motivasjon har en naturlig sammenheng med prestasjon. Elevene er motiverte for leksehjelp for å øke kunnskapene sine. Maslows øverste nivå vektlegger behovet for at elevene må få varierte utfordringer på sitt nivå, og at det må tillates at de får utvikle seg i ulike retninger (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er mange som svarer benektende på spørsmålet om *leksehjelpen er helt nødvendig, for å forstå skolearbeidet*. Dette kan dreie seg om elever som mestrer lekser og skolearbeid generelt godt, men deltar på leksehjelpen for å kunne gjøre andre aktiviteter på ettermiddagen. Majoriteten av lærerne svarer at de tror at elevene gjør leksene på skolen, både fordi det er praktisk, samtidig som det gir elever og foreldre mer tid på ettermiddagen.

En annen sentral påstand er: *Gjør det bedre på skolen fordi jeg er med på leksehjelp*. Her var det 41,4 % av elevene som svarte bekreftende på denne. Her vil

jeg se på sammenhengen mellom elevenes og lærerens/lekse-hjelperens oppfatning av læringsutbyttet?



Figur 11. Svarene vises i % prosent

Lærerne og leksehjelperne fikk spørsmålet om leksehjelp har hatt noen effekt når det gjelder læringsutbyttet. Bare en av tolv, (8, 3 %), hadde et svar som kan tolkes positivt på dette spørsmålet. De resterende elleve svarte negativt, visste ikke, var usikre eller oppga å ikke ha noen metode for å måle leksehjelpens effekt på læringsutbyttet. Igjen ser vi en vesentlig forskjell på elevenes og lærernes oppfatning av et essensielt spørsmål. Majoriteten av elevene opplever at *de gjør det bedre på skolen* etter at de startet opp på leksehjelp. Denne opplevelsen er det viktig at skolen tar på alvor. Kompetanse henger sammen med å være til nytte, få og ta ansvar, utfolde nestekjærlighet, møte og mestre motgang i modellen *mestrings vilkår* (s 24).

”Når det gjelder selvbildet, er det elevens egen vurdering av ferdigheter som nærer dette, men det er ikke alltid at denne egenoppfatningen er sammenfallende med den reelle kompetansen” (Sommerchild, mfl. 1998, s 41). Det er også mange av elevene i denne undersøkelsen, 37,1 %, som svarer at *de ikke gjør det noe bedre*, selv om de deltar på leksehjelp. Dette kan være flinke, men nedvurderende elever som kan slite med dårlig selvfølelse, og kanskje den ikke så flinke eleven som er vel så fornøyd med seg selv. Men likevel er det alltid elevenes personlige oppfatning som må legges til grunn når vi snakker om egenverd (Sommerchild, mfl. 1998). Det er elevens forventning, som bygger på tidligere erfaring, jf. Banduras *autentiske mestrings erfaringer*, som blir avgjørende for om innsatsen oppleves som truende eller ikke (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Manglende mestringsopplevelser i skolen kan få store konsekvenser for den enkelte elev, da dette kan svekke forventningene

om de vil klare tilsvarende oppgaver (Overland, 2007). Befring (2008) hevder dette er tanker med stor spesialpedagogisk relevans, da elever som ikke opplever å ha tro på egne evner, oftere vil oppleve bekymring og maktesløshet. Hvis vi ser på studien til Rønning (2007), så antas det at den negative sammenhengen mellom bruk av lekser og elevprestasjon, var at oppgaver som burde vært undervist og forklart i klasserommet, i stedet ble gitt som lekser. Jeg mener at dette kan være i strid med intensjonen i loven, som sier at leksehjelpen skal ses i sammenheng med den opplæringen som gis i skolen (jf. Opplæringsloven, § 13-7a, jf. § 1A-! Første ledd). Lindvig og Werness (1997) fant ut at der hvor elevene deltok på leksehjelpen, minsket betydningen av foreldrenes utdanningsbakgrunn, fordi leksehjelptilbudet økte barn og unges interesse for skolearbeid.

5.2 Læringsmiljø – og leksehjelpere

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet har klart konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning og prestasjon. Signalene skolen sender til elevene, sier noe om hvilke prioriteringer og aktivitetene skolen vektlegger (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Selv om over halvparten av elevene opplevde at det var for få leksehjelpere, så var det bare 7, 2 % som synes det var *borkastet tid* å gjøre leksene sine på leksehjelp. Skolerettede tiltak kan påvirke elevenes atferd og mestring, og dette handler om at man retter fokuset mot skolemiljøet og læringsbetingelsene i klasserommet, i stedet for mot eleven (Nordahl, mfl. 2009). Nettverket rundt elever er ikke så tett som før i tiden. I følge Sommerchild (1998) kan god og stabil kontakt til en voksenperson skape trygghet og forutsigbarhet, selv om det ikke er elevenes egen familie. Gjennom et organisert leksehjelptilbud, kan elevene få flere voksenpersoner å støtte seg på. For å kunne fremme elevenes mestringsevne i leksehjelptimene, må det skapes en tillitsfull relasjon mellom elev og leksehjelper. Leksehjelper har gode muligheter til å være en stabil voksenkontakt for elevene på leksehjelpen, da elevene deltar regelmessig hver uke. Flere av de tidligere undersøkelsene som jeg har referert til, vektlegger en god og kontinuerlig relasjon mellom leksehjelper og elevene, som sentralt i leksehjelptimene. Trekantrelasjonen i Buland og Haugsbakken (2009) påpeker nødvendigheten av at leksehjelper må ha kompetanse på flere områder for å kunne hjelpe elevene med lekser, og at den måten denne blir gjennomført på, har mest betydning for læringsutbyttet. ”Rett til læring” (NOU 2009) viser også til av

alle ressursene som settes av i norsk skole, er det kvaliteten på læreren som har vist seg å ha størst betydning.

Majoriteten av elevene mener at det bør være *flere leksehjelpere*, og et stort antall av elevene, 43, 5 %, sier at *leksehjelperne burde bli bedre til å hjelpe*. Som nevnt kan dette henge sammen med både manglende fagkompetanse, og at elevene blir sittende å vente på hjelp. I mitt utvalg er det assistentene som gir leksehjelp, og de er kanskje ikke spesielt kvalifisert til å hjelpe elever som har utfordringer og problemer sett i forhold til læring. Leksehjelpen har klare målsettinger hvor formålet er å gi elevene støtte i læringsarbeidet, legge til rette for mestringsopplevelser og å hjelpe elevene med gode rutiner i selvstendig arbeid (Opplæringsloven, § 13-7a, jf. § 1 a-første ledd). Forskjellen på assistentenes faglige kompetanse er stor, men det kan likevel være grunn til å stille spørsmål ved at de blir satt til å gi leksehjelp, uten formelle kompetansekrav. Thomas Nordahl, en kjent skoleforsker, mener at mangelen på pedagogisk kompetanse kan være årsaken til at elevene kanskje ikke får den hjelpen de trenger.⁷ Loveleen Brenna satt som leder i 8 år i foreldreutvalget for grunnsopplæringen. Hennes erfaring er at ordningen fungerer ikke slik den bør gjøre, og hun uttalte at hvis leksehjelpen skal garantere bedre hjelp enn den elevene får hjemme, bør det være et kompetansekrav til de som gir leksehjelp.⁸

Buland og Haugsbakken (2009) understreker også at der hvor leksehjelperne ikke er profesjonelle pedagoger, så vil de ha behov for faglig påfyll og erfaringsutveksling. Dette vil bidra til å besvare mange dilemmaer som de står overfor.

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen hevder derimot at det er uproblematisk at det er ufaglærte assistenter, og ikke lærere, som gir leksehjelp. Det er knapt med lærerressurser i skolen, og skolene må planlegge nøye hvordan de velger å benytte lærerne. På de laveste alderstrinnene er det ikke behov for lærerutdanning, men det krever et godt samarbeid mellom kontaktlærerne og leksehjelperne, hevder hun.⁹ Elevenes svar derimot, kan trekke i retning av Buland og Haugsbakken (2009) sin konklusjon. De hevder både at det *bør være flere leksehjelpere*, og at de *bør bli flinkere til å hjelpe*.

⁷ http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hedmark_og_oppland/1.7283739

⁸ <http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7488363>

⁹ <http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7488363>

Kan det være en sammenheng mellom gruppestørrelse og kvaliteten på undervisningen? Og kan vi trekke paralleller fra undervisning til leksehjelp? Jo mer tid en leksehjelper har til hver enkelt elev, jo bedre ligger det til rette for tilpasset hjelp og støtte. Jeg har valgt å se på variabelen: *Leksehjelperne er flinke til å oppmuntre og støtte*, (figur 6). Den viser at hele 54,3 % av elevene anser seg som enig i påstanden. Er det noen forskjell på de tre skolene og kan dette ha noe med størrelsen på gruppene å gjøre?

På Skole 1 har 65,2 %, av 23 elever, svart ja på denne påstanden. På skole 2 har 48,7 % av de 39 elevene svart ja, og på skole 3 har 50 %, av 8 elever svart ja. Det viser seg at den skolen som har den høyeste positive svarprosenten, skole 1, organiserer både ordinær undervisning og leksehjelp i mindre grupper enn det skole 2 gjør. På skole 3 er utvalget lavt og gir derfor usikker informasjon. Svarene kan gi noen indikasjoner på at der hvor skolen organiserer leksehjelp i mindre grupper, er elevene mer fornøyd med *leksehjelpers støtte og oppmuntring*. Det viser seg også at den skolen, (skole 1), hvor elevene er mest positive til leksehjelpers støtte og oppmuntring, er den skolen som har færrest elever som hevder at; *leksehjelper bør bli bedre til å hjelpe* (fig 7). Forskjellen mellom skole1 og skole 2 er ca 10 %, 34,8 % mot 44,7 % . Dette trekker også i retning av mindre grupper.

Det har ikke vært mange norske studier på dette, og resultatene som foreligger er langt fra entydige.¹⁰ Øzerk (1998) viser til funn, der elever i små grupper skårer signifikant bedre i faget matematikk enn det elever i større grupper gjør. Han hevder at det er grunnlag for at de mindre klassene gir større muligheter for lengre tid med læringsarbeid, fordi dette handler nettopp om den reelle undervisningstiden (Klette, 1998). Thomas Nordahl har utført meta-studier som viser til at gruppestørrelsen har liten innvirkning på elevenes resultater, men han hevder derimot at det blir utfordrende å følge opp den enkelte elev, når gruppene blir for store.¹¹

¹⁰http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202011/Temanotat_2011_03.pdf

¹¹ <http://www.slideshare.net/udir/materiell-for-helhetlig-arbeid-med-lringsmiljet>

Jeg vil se på en tredje variabel, *ro og orden*. Er det også her en sammenheng mellom elevenes opplevelse og størrelse på elevgruppe? På den skolen med størst elevgruppe, (skole 2), svarer langt flere elever, 38,7 %, at leksehjelperne ikke holder ro og orden. Det er kun 20 % av elevene på de to andre skolene som svarer det samme. Igjen finner jeg at resultatene er best ved den, eller de skolene som har mindre elevgrupper.

Lærerne ved skole 2 svarer at mangel på ro og orden, er den *viktigste årsaken til at elevene ikke kommer på leksehjelp på deres skole*. God klasseledelse dreier seg om å beskytte aktivitetene mot indre og ytre forstyrrelser, og inneha positive relasjoner til elevene (Nordahl, mfl. 2005). I Maslows hierarki finner vi behovet for trygghet og sikkerhet, som nettopp omhandler forutsigbarhet, orden og struktur, og dette har med tryggheten til elevene å gjøre (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Buland og Haugsbakken (2009) hevder også at det er vesentlig å holde ro og orden for at leksehjelp skal bli et vellykket satsningsområde. Det var 41,4 % av elevene som svarte at leksehjelperne *holder ro og orden*, men en stor andel sa seg uenig i påstanden. Med bare en leksehjelper tilstede kreves det kanskje mer for å holde ro og orden når det gjelder elever på småskoletrinnet.

Innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet har man tidligere lagt større vekt på forståelsen av avvik og problemer, enn på å forstå hva som gjør at en mestrer vanskelige situasjoner bedre enn andre (Sommerchild, mfl. 1998). Når så mange som 37,1 % forteller at de *ikke gjør det noe bedre* etter at de startet opp med leksehjelp, kan dette være en elevgruppe som opplever ikke å mestre skolearbeidet. De opplever ikke fremgang ved deltagelse på leksehjelp. Det å ha økt fokus på det elevene ikke kan, styrker ikke akkurat elevenes selvfølelse. Hvis vi skal ta et konkret utgangspunkt i et salutogenetisk og helsefremmende perspektiv, må leksehjelperen og kontaktlærer samarbeide, jf. *trekantrelasjonen* i Buland og Haugsbakken (2009). Her kan man gjøre en ressursanalyse av eleven og fokusere på de gode sidene. Dette er vekstpedagogikkens kjerne og tas i bruk for å overvinne hverdagens spenninger (Sommerchild, mfl. 1998). Elevene må få en *opplevelse av sammenheng* (SOC) og se det som skal læres som forståelig, håndterbart og meningsfullt (Sommerchild, mfl. 1998). Tilhørighet til en gruppe eller et fellesskap, gir elevene trygghet. Antonovsky sier at gruppefellesskap er viktig for barn, da

utviklingen av det sosiale miljøet er barnets utvikling av opplevelse, og dette kan igjen være avgjørende for dannelse av en sterk eller svak *opplevelse av sammenheng* (Sommerchild, mfl. 1998). I et gruppefelleskap kjenner man seg sterk fordi man står sammen. Opplæringsloven § 9a-3 sier følgende: ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosialt tilhørighet” (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Elevene har i stor grad valgt leksehjelp selv og ser hva kunnskapen de får på skolen kan brukes til. Elevene ser bedre meningen med skolehverdagen, hvis de får være med å bestemme, eller komme med forslag til gjennomføring av opplæringen. Jeg tolker det slik da en stor andel av elevene *opplever at de gjør det bedre på skolen* etter at de startet opp med leksehjelp. Ved å kunne se hva kunnskapen skal brukes til, ser de også meningen med å lære den. Å jobbe systematisk med å utvikle elevens vekstpotensial, kalte Vygotsky for den nærmeste utviklingssonen. Han sa at det barnet kan mestre med kyndig hjelp i dag, kan det mestre alene i morgen (Germundsson, 2000). Leksene skal være en forlenging av undervisningen. Leksene skal ikke være nytt stoff, men repetisjon av kjent stoff. Elever skal ha mål å strekke seg etter, og dette må være innenfor rekkevidde for elevene. Som nevnt over så hevder Antonovsky (1978) at det viktigste er å *oppleve mening* med det en gjør, da dette bidrar til motivasjon og forståelse (Sommerchild, mfl. 1998). Mens Antonovsky snakker om å ta utgangspunkt i det sunne og styrke dette, så snakker Vygotsky om å ta utgangspunkt i det eleven kan, for å finne den nærmeste utviklingssonen for å utvikle seg derfra. Begge disse perspektivene anser jeg som grunnleggende, for at utvikling kan skje og for å hjelpe elevene til økt mestring.

5.3 Behov og oppfølging

Lærerne og leksehjelperne fikk spørsmålet om de *mente elevene gikk på leksehjelp, for å få bedre karakterer?* Ingen svarte positivt på det. Dette er for så vidt forståelig, med tanke på at elevene ikke har vurdering med karakterer på småskoletrinnet. Likevel forteller resultatene at mange av elevene i undersøkelsen, er opptatt av å gjøre det bra på skolen. Gode arbeidsvaner med lekser vil naturlig gi gode eller bedre karakterer på sikt. Vurdering med tilbakemeldinger er forankret i lovverk og lærerplan, og er en del av opplæringen. Vurdering av elevens kompetanse er ment å

være et effektivt verktøy for å øke motivasjon og mestring, og for å fremme videre utvikling og læring. Elevene skal ha tilbakemeldinger som forteller noe om kvaliteten på det de har gjort, men disse skal også inneholde noen råd om hvordan elevene kan forbedre seg. Elevene skal videre kunne forstå hvordan dette henger sammen med kompetansemålene (Topland og Skaalvik, 2010).

For å få til en positiv utvikling, må læreren vektlegge det positive og ha fokus på det eleven kan, jf. Vygotskys *støttende stillas*. I en elev- lærer relasjon argumenterer Vygotsky for at elever som blir hjulpet til å utnytte sine lærings og utviklingspotensial bedre, etterhvert blir bedre til å mestre oppgaver på egenhånd. Han understreker samtidig at denne hjelpen må gis i tide (Sommerchild, mfl. 1998), slik at elevene kan få forklaringer når de har problemer i øyeblikket, eller gjør en dårlig prestasjon. På denne måten får de tro på at de selv kan gjøre noe for å endre situasjonen (Sommerchild, mfl. 1998).

Når vi ser på *behov* (figur 8) og grad av *oppfølging* (figur 9), ser vi at behovet er større i faget matematikk, enn den oppfølgingen de faktisk får. Svarprosenten må imidlertid ses i sammenheng med at denne undersøkelsen også har med svarene *flere fag* og *alle fag*. Derfor kan behovet likevel være dekket. Svaralternativene bidrar til at det ikke er grunnlag for entydige konklusjoner. Gjennomgangen av tidligere forskning på lekser, viser at lekser kan ha en positiv effekt på elevens læring. Dette gjelder mer i enkelte fag enn andre. Matematikk er blant de fagene der lekser har hatt størst effekt på læringen (Hattie, 2009).

Lærerne og lekse-hjelperne svarte at *det var svært liten sannsynlighet for at elevene deltok på leksehjelp, fordi de ikke forsto gjennomgangen i den ordinære undervisningen*. Elevenes svar tegner derimot et helt annet bilde. Hele 57,6 % av elevene svarer at det er *behov for hjelp og støtte i alle fag*, mens bare 21,5 % svarer at de får dette behovet dekket fra leksehjelper. Her er det et tydelig misforhold mellom lærernes og elevenes opplevelse av behovet. I tillegg er det et gap mellom elevenes behov, og det behovet leksehjelperne er i stand til å dekke. Øverst i Maslows behovspyramide påpekes behovet for å utvikle seg og bruke sine ressurser. En lærer eller leksehjelper som skaper en trygg atmosfære i klasserommet, øker sannsynligheten for at elevene blir motiverte for det faglige arbeidet i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er av stor betydning at elevene gis medansvar, og

at det benyttes adekvate læringsstrategier (Skaalvik og Skaalvik, 2005, Bråten 2007). Når det gjelder leseforståelse, argumenter Bråten (2007) for betydningen av å fremkalle relevante forkunnskaper. Ny kunnskap blir enklere å forstå og blir enklere å huske når det kobles til tidligere etablert kunnskap. Hvis ikke dette skjer, kan det utvikles det som kalles ”*kunnskap i det lukkede rom*” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s 219).

Buland og Haugsbakken (2009) viser også til at det er størst differanse mellom opplevd behov og den grad av oppfølging de faktisk får, i fagene matematikk og engelsk. Vurderingen av leksehjelper er synkende, jo høyere opp i klassetrinnene de kommer. Lindvig og Werness (1997) kunne vise til at ved å delta på leksehjelp, forbedret elevene karaktersnittet i fagene norsk og engelsk. De lå høyere enn landsgjennomsnittet for elever fra utviklingsland, og de var i ferd med å ta igjen landsgjennomsnittet for norske elever. Hvis elevene ikke mestrer forventningene i skolen, minsker motivasjonen for videre utdanning (Frønes, 2006). De elevene som behersker skolen, får muligheten til å gjennomføre høyere utdanning, og elever som ikke mestrer oppgaver i skolen, har stor risiko for å bli skolesystemets tapere (Frønes, 2006).

6.0 Konklusjon

Dette kapittelet består av to deler. Først vil jeg prøve å konkludere ut fra empirien, og de resultatene som er fremkommet gjennom undersøkelsen. Dette vil da være svar på problemstillingen. Deretter vil jeg prøve å sette undersøkelsen min inn i en større sammenheng, ved å reflektere litt over veien videre.

6.1 Undersøkelsens resultater

Gjennom denne frekvensanalysen med kommentarer fra lærere og leksehjelpere, har målet vært å få tak i elevenes synspunkter og erfaringer på leksehjelp, og problemstillingen som lyder; *Hvordan opplever elevene som benytter seg av leksehjelp, at denne er en støtte for læring?*” Jeg vil derfor vektlegge elevenes synspunkter betydelig under oppsummeringen. Resultatene som har fremkommet, er basert på 70 elevers opplevelser. Det er en kartlegging av leksehjelp på 4. trinn på 3 utvalgte skoler. Funnene kan ikke generaliseres, men det betyr ikke at lignende funn

kan utelukkes på andre skoler. Svarene fra lærerne og leksehjelperne er benyttet for å se om deres opplevelser var i samsvar med elevenes opplevelser. Jeg fant det også interessant å prøve å belyse i hvilken grad elementene i *trekantrelasjonen*, kunne påvises i min undersøkelse. Fokus i dette arbeidet ligger på å utvikle det gode møtet mellom elev, leksehjelper og oppgave/lekser.

Elevenes oppfatning av spørsmålene har relevans til undersøkelsens validitet. De har forstått spørsmålene og har svart konsekvent. Dette forstås som der hvor elevene har fått to spørsmål, som omhandler samme tema, er svarene konsistente. Utvalget er stort nok til at resultatene gir et godt grunnlag for tolkning. Dette gjelder også validitet. Jeg har videre sett på ulike grupper når det gjelder motivasjon og mestring, og vurdert funn på tvers av tabellene. I tillegg har jeg fått mye informasjon fra elevenes lærerne og leksehjelperne. Jeg har ingen oversikt over de elevene som ikke deltar på leksehjelp, og eventuelt hvorfor de ikke deltar.

Når det gjelder motivasjon hos elevene, har jeg sett at motivasjonen øker der hvor elevene har gjort egne valg. De har valgt selv å gå på leksehjelp. Resultatene viser at det å kunne *velge selv*, er en klar motivasjonsfaktor. Denne gruppa har en klart høyere prosentandel som forteller at det er gøy på leksehjelp. Det å *ha det gøy*, er tydelig en indre motivasjonsfaktor, som igjen påvirker på resultatene. Det er stor forskjell når det gjelder opplevelsen av læringsutbyttet mellom elevene og lærerne/leksehjelperne. Virkelighetsoppfatningen er så forskjellig at den bør påpekes. Det kan se ut som om det er liten kommunikasjon eller samhandling mellom elevene og deres lærere når det gjelder leksehjelp.

Undersøkelsen viser at elevene generelt er positive til leksehjelp og mener at dette er klart en styrke for sin læring i skolen. En betydelig andel av elevene hadde valgt selv å delta på leksehjelp, og to tredjedeler av elevgruppa hadde deltatt i mer enn 1 år. Leksehjelpen er et sted hvor elevene gjør mye av skolearbeidet sitt, samtidig som de opplever at dette er en sosial arena hvor de møter vennene sine. Elevene møter på skolen en time før ordinær undervisning og sitter to dager i uka etter skoletid og jobber med lekser. Det er flere enn 40 % av elevene som forteller at de *gjør det bedre på skolen*, etter at de startet opp med leksehjelp. Nær halvparten opplevde at leksehjelpen var *helt nødvendig for å forstå skolearbeidet*, og hele 85, 5 % anså dette som et nyttig tiltak.

Jeg mener det er rimelig å stille følgende spørsmål; Hvordan kan det ha seg at lærerne og leksehjelperne ikke kjenner til, eller har tatt inn over seg dette tiltaket? Det er mange studier som vektlegger betydningen av tilbakemeldinger til elevene. Hvordan kan skolens evalueringssystemer ha unnlatt å fange opp all denne positiviteten og motivasjonen? En forståelse av elevenes opplevelser vil kunne gi grunnlag for utvikling av læringsmiljøet i klassen. Elever som også opplever at det er gøy å gjøre lekser, bør kanskje ses på som en gave til norsk skole.

Elevene skal ha en stemme, og dette er viktig i skolesystemet. Deres vurderinger blir også sentrale når leksehjelp skal evalueres. Undersøkelsen tyder på at kommunikasjonen mellom lærere, leksehjelpere og elever, knyttet til leksehjelp, er utilstrekkelig. Dette slutter jeg ut fra de store sprikene på svarene fra lærerne/leksehjelperne om elevene gjør det bedre på skolen, som følge av deltagelsen på leksehjelp. Når det er snakk om motivasjon, vil jeg også stille spørsmål ved lærernes motivasjon når det gjelder leksehjelp. Henger denne sammen med de mange reformene som skolen er blitt presentert for de siste tiårene? Er lovpålagt leksehjelp nok et satsningsområde som gir lærerne opplevelsen av merarbeid? Lærernes motivasjon handler kanskje også om hvordan leksehjelp blir organisert på de ulike skolene. Leksehjelp kan være et godt verktøy for læring, men dette er igjen avhengig av tilstrekkelig ressursbruk på den enkelte skole.

Et positivt element ved leksehjelp er at elevene lærer å måtte jobbe for å få resultater. Selv om nesten halvparten av elevene forteller at de gjør det bedre på skolen etter at de startet opp med leksehjelp, så betyr det også at det var et stort antall elever som ikke opplevde det slik. Med bare en leksehjelper tilstede, i store grupper, kan det kanskje være ambisiøst å forvente at leksehjelperne skal klare å gi alle elevene den hjelp og støtte de trenger. Et flertall av elevene opplever at leksehjelperne er flinke til å hjelpe og til å lære bort. Det er likevel en stor andel som ønsker at leksehjelperne bør bli flinkere til å hjelpe. Mange skoler mangler kvalifiserte lærerressurser, og dette kan påvirke organiseringen av tiltakene. Når det gjelder størrelsen på gruppa, så viser resultatene, at den skolen som organiserer leksehjelp i mindre grupper, har de elevene som er mest fornøyd med leksehjelpers støtte og oppmuntring. Her er det det også klart flertall som hevder at leksehjelper

klarer å holde ro og orden. Men jeg vil understreke at det er små marginer i tallmaterialet, og at det ikke er foretatt korrelasjonsanalyser for å se om det foreligger statistiske sammenhenger mellom tabellene.

6.2 Videre forskning

Denne oppgaven har bidratt til å kartlegge elevenes opplevelser knyttet til leksehjelpordningen, etter at lovpålagt leksehjelp ble innført. Selv om min undersøkelse har begrensninger med tanke på at den gjelder kun for disse elevene, har studien bidratt med, foruten kunnskap om hvordan de opplever leksehjelp, å belyse noen områder som trenger forbedringer.

For å kartlegge elevenes synspunkter, var det for meg hensiktsmessig å benytte en kvantitativ undersøkelse med bruk av spørreskjema. Leksehjelp er ment for alle barn og er motivert ut fra å utjevne sosiale forskjeller. Majoriteten av elevene i min undersøkelse er positive til leksehjelpen og opplever at det bidrar til at de gjør det bedre på skolen. Hvis jeg skulle ta et steg videre og se framover, kunne det vært interessant å kartlegge elevene som ikke deltar på leksehjelp, og hva årsaken er til at de ikke deltar? Hvordan kan vi sikre de elevene som har størst behov? Det kunne også vært sentralt å studere langtidseffekten på leksehjelp. I anvendt forskning er det viktig å kunne generalisere med rimelig sikkerhet. Kan vi ikke det, vil undersøkelsen svekkes (Lund og Haugen, 2006).

Buland og Haugsbakken (2009) løftet implementeringen og forankringen i skolen, som en av suksessfaktorene. De hevder også at *linjene mellom leksehjelp og skole må være korte og ubyråkratiske* (Buland og Haugsbakken, 2009, s 146). Et godt leksehjelptilbud er helt avhengig av at skoleeier og ledelsen spiller aktive roller, og at tilbudet forankres blant lærere og leksehjelpere. Hyppig kommunikasjon mellom de forskjellige nivåer, vil gi god erfaringsutveksling og økte muligheter for å oppdage og dekke elevens behov. Å være lærer innebærer å være i en kontinuerlig lærings – og utviklingsprosess, praksis skal utforskes og utvikles. Det blir viktig at det gis rom for felles tid, som brukes til ytterligere forståelse og utvikling av ny kunnskap (Postholm og Moen, 2009). Den virkelige verdien ligger tross alt i å dele erfaringer.

7.0 Referanseliste

Bakkevold, Cecilie (2011) *Vei eller blindvei?* En masteroppgave, Universitetet i Tromsø.

Befring, Edvard. (2004) *Skolen for barnas beste.* - Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv. Det norske samlaget, Oslo

Befring, E. (2008). ”*Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter.* I: Befring, E. og Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen Akademiske forlag. Kap.1

Bråten, Ivar (red) (2007) *Leseforståelse.* Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

Buland, Trond. og Haugsbakken, Halvdan (2009) *Leksehjelp – Ingen tryllestav?* Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp, SINTEF A2873, SINTEF Teknologi og samfunn - Gruppe for skole og utdanningsforskning, Trondheim.

Buland, Trond og Haugsbakken, Halvdan (2007) *Leksehjelp – hjelp til de som trenger det?* Delrapport 2 fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp. Sintef Teknologi og Samfunn, Gruppe for skole og utdanningsforskning, Trondheim.

Christoffersen, Knut-Andreas (2009) *Databehandling og Statistisk analyse med SPSS.* 4 utgave, tilpasset v.16. Unipub

Everett, Euris Larry og Furseth, Inger (2004) *Masteroppgaven.* - Hvordan begynne – og fullføre. Universitetsforlaget, Oslo

Fossum, Elin (2010) *Ja eller nei til leksehjelp?* Hentet 25 mars 2012 fra http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hedmark_og_oppland/1.7283739

Frønes, I. (2006): *De likeverdige.* 3.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Fuglseth. K og Skogen. K.(red) (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk.* J.W.Cappelen Forlag, Oslo

Germundsson, Odd Erik (1997) *Leksehjelp i indre øst.* Et tverretatlig samarbeid mellom Bydel 5 og bydel 6, Etat for barn og familier og Skolesjefens kontor. Hustrykkeriet i Bydel 5. Oslo

Germundsson, Odd Erik (2000) *Du er verdifull.* Flerkulturell pedagogikk i praksis. Tano Aschehoug.

Germundsson, Odd Erik (2010) *Leksehjelp til stryk*. En kronikk. Hentet 25. mars 2012 fra

<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article3878125.ece#.T0uKLZizivs>

Germundsson, Odd Erik (2011) *Mer enn lekser – mestring, integritet og sosial mobilitet*. Hentet 24. November 2011 fra

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

Gjærum, Bente, Grøholt, Tone og Sommerchild, Hilchen. (1998) *Mestring som mulighet*. I møte med barn, ungdom og foreldre. Tano Aschehoug, Oslo

Grønli, H. Berge, G.I. Rønning, H. Auestad, G.E. (2011) *Lærere og foreldre slakter den nye leksehjelpordningen*. Hentet 25. mai 2012 fra

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

Grønmo, Sigmund. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget. Bergen

Hattie, John (2009). *Visible learning*. A synthesis of an Over 800 Meta analyses Relating to achievement. Routledge, London.

Jensen, Iben Valentin. (2009) *Lektiehjælp i SFO én*. Et samarbeide mellom pædagoger, lærere og foreldre. Forlaget UP, Unge pædagoger. København.

Jerlang Espen (red), Egeberg, Sonja. - Halse, John,- Jonassen, Ann Joy. – Ringstedt, Suzanne. –Wedel- Brandt, Birthe (1995). *Utviklingspsykologiske teorier*. En innføring. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Johannesen, Asbjørn (2003) *Introduksjon til SPSS*, versjon 17. 4 utgave. Abstrakt forlag. Oslo

Klette, Kirsti. (1998) *Klasseromsforskning – på norsk*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.

Leksehjelp – Sluttrapport fra evaluering av Prosjekt leksehjelp (2009). Hentet 14. februar 2012 fra

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Sintef/Leksehjelp---sluttrapport-fra-evaluering-av-Prosjekt-leksehjelp-2009/>

Lindvig, Yngve og Werness, Jarl Inge (1997) *Prosjekt Leksehjelp i indre øst*. Evalueringsrapport. OKK-ans

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa med forskrifter. (opplæringslova) (1998) sist endret 24.06.2011, og gjeldende fra 01.08.2011. Kunnskapsdepartementet

Lund, T. (Red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*, Oslo. Unipub.

Lund T og Haugen R. (2006) *Forskningsprosessen*. Oslo, Unibub.

Molden, Thomas Hugaas, Silje, Louise Dahl og Marko Valenta. (2006) *Leksehjelp i Røde kors – en ressurs for alle*. SINTEF, Teknologi og Samfunn, IFIM, Trondheim 2006

NESH, (2008) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Det nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 3 opplag.

Nordahl, Thomas. Sørli, Mari-Anne. Manger, Terje. Tveit, Arne (2009) 3 opplag. *Atferdsproblemer blant barn og unge. -Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget. Bergen.

Nordahl, T. og Gjerustad, C (2005): *Heldagsskolen*. Kunnskapsstatus og forslag til videre forskning. Oslo: NOVA

Nordahl, T (2009) *Læringsmiljøets betydning og bruk av veiledningsmateriellet*. Slideshare. Hentet 29. Juli 2012 fra <http://www.slideshare.net/udir/materiell-for-helhetlig-arbeid-med-lringsmiljet>

NOU (2009) *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet

Om Sintef (2012) Hentet inn 28 september 2012 fra <http://www.sintef.no/upload/Konsern/Media/Fakta-tekster/Generelle%20overhead%20norsk%202012.pdf>

Overland, Terje (2007) *Skolen og de utfordrende elevene*. Om forebygging og reduksjon av problematferd. Fagbokforlaget. Bergen

Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk venstreparti og Senterpartiet (2005 – 2009). Hentet inn 15 november 2011 fra http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2005/regjeringsplattform_SoriaMoria

Postholm, M.B og Moen, T. (2009) *Forskning og utviklingsarbeid i skolen*. Metodebok for lærere, studenter og forskere. Universitetsforlaget. Oslo.

Prop. 95 L. Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak.) *Endringer i opplæringslova og privatskolelova* (leksehjelp m.m. (2009-2010)

Rønning, Marte. (2010) *Homework and pupil achievement in Norway*. Evidence from TIMSS. Statistisk sentralbyrå. Oslo–Kongsvinger.

Rønning, Marte (2008) “*Who benefits from homework assignments?*” Discussion Papers No. 566, November 2008 Statistics Norway, Research Department.

Solli, Kjell Arne (2005) *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*, revidert i juni 2004. Oslo; Læringscenteret.

Skaalvik, E.M og Skaalvik, S (2005) *Skolen som læringsarena*, - Selvoppfatning, motivasjon og læring. Universitetsforlaget. Oslo.

St.meld. nr. 16 (2006-2007) *..og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

St. Meld. Nr. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.

St. Meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

Taylor & Francis Group content (2009) *School effectiveness and school improvement: An international Journal of Research, Policy and Practice*. Hentet 26. november 2011 fra <http://dx.doi.org/10.1080/09243450902904601>

Topland, B. og E.M. Skaalvik (2010): *Meninger fra klasserommet: Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research.

Turmo, Are og Svein Lie (2004): *Hva kjennetegner skoler som skårer høyt i PISA 2000?* Acta didactica 1/2004. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Tønnessen, Liv Kari B. (2004): *Norsk utdanningshistorie – en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Udir-6-2010. *Informasjon om leksehjelp på 1-4. årstrinn i grunnskolen*. Nytt kapittel 1A til forskrift til Opplæringsloven og nytt kapittel 2B til forskrift til privatskoleloven. (07.06.2011)

Utdanningsforbundet, temanotat (2011) *Klassestørrelse og læringsutbytte – Hva viser forskningen?* Hentet 11. Juni 2012 fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202011/Temanotat_2011_03.pdf

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Vedlegg 1.



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ulf Rune Andreassen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 29.09.2011

Vår ref:27812 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

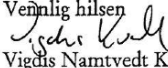
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.08.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 28.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27812	Leksehjelp
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ulf Rune Andreassen
Student	Ingun Olsen Nedal

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingun Olsen Nedal, Kamboveien 72, 1538 MOSS

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@iuh.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27812

Det foreliggende prosjektet er en melding for en spørreundersøkelse, gruppeintervju og observasjonsstudie. Utvalget omfatter rektorer, kontaktlærere, leksehjelpere og elever på 4. klassetrinn. Totalt vil utvalget utgjøre 60-70 personer. Rekruttering og førstegangskontakt skjer i samarbeid med deltakende skoler.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra foresatte for at barna kan delta.

Det er personvernombudets vurdering at spørreskjemaet i foreliggende versjon i seg selv ikke medfører innsamling/behandling av personopplysninger. Spørreskjemaet inneholder ikke spørsmål som direkte eller indirekte kan identifisere den enkelte elev. Skjemaet er heller ikke merket med et løpenummer som viser til en identifiserbar navneliste eller navn på skole.

På bakgrunn av dette finner personvernombudet at prosjektet ikke er omfattet av meldeplikt all den tid den beskrevne prosedyren følges og undersøkelsen gjennomføres anonymt.

Vedlegg 2.

Til foreldre / foresatte

Oktober 2011

Jeg er en masterstudent i spesialpedagogikk ved HIØ, og skal skrive en oppgave denne høsten om leksehjelp. Jeg ønsker bla å kartlegge i hvilken grad elever som deltar på leksehjelp, opplever denne som et bidrag til økt faglig utvikling, om det er sosialt inkluderende, og om man når ut til de elevene som trenger det. Som en del av oppgaven skal jeg gjennomføre en spørreundersøkelse, og denne vil jeg foreta på 4 klassetrinnet på tre ulike skoler i Moss.

Undersøkelsen vil bli gjennomført slik at den enkelte elev selvsagt blir anonym, ingen skjemaer skal navngis. Ingen skoler skal identifiseres. Jeg håper på å få gjennomført undersøkelsen i løpet av oktober, Rektor og berørte kontaktlærere, samt leksehjelpere er også informert og vil også være en del av undersøkelsen.

Ta gjerne kontakt hvis dere lurer på noe, eller hvis dere ønsker å reservere deres barn fra å delta.

Mvh

Ingun N Olsen

Vedlegg 3.

Informasjonsskriv til kontaktlærere og til de som gir leksehjelp

Jeg er student ved HIØ, og skal skrive en masteroppgave dette året om leksehjelp.

Jeg ønsker å åpne opp for refleksjon og debatt rundt leksehjelpordningen og hvordan skolen kan klare å legge opp til et godt leksehjelptilbud for elevene. Hovedfokuset i oppgaven vil ligge på elevenes synspunkter og vil ta utgangspunkt i en spørreundersøkelse rettet mot 4 klassetrinnet på 3 – 4 ulike skoler. For å supplere undersøkelsen har jeg lyst til å foreta en spørreundersøkelse av kontaktlærere og de som gir leksehjelp til denne gruppa. Deltagelsen i spørreundersøkelsen er selvfølgelig frivillig og dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen, uten at dere behøver å oppgi noen grunn.

Alle opplysninger som kommer frem av spørreundersøkelsen vil være helt anonymt og vil heller ikke relateres til den enkelte skole. Opplysningene vil videre bli behandlet på en fortrolig måte, og vil bli makulert når spørreundersøkelsen er ferdig.

Undersøkelsen vil innhente de nødvendige tillatelser hos Personvernombudets for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Ta gjerne kontakt hvis dere har spørsmål.

På forhånd tusen takk for hjelpen

Mvh

Ingun N Olsen

Spørreskjema – Brukerundersøkelse - 4 klasse trinn. Vedlegg 4.

Sett kryss

1. Hvor gammel er du? _____ år
2. Er du jente eller gutt? Jente Gutt
3. Hvilket morsmål har dine foreldre? Norsk Et annet språk
Den ene forelderen har norsk som morsmål, mens den andre har et annet språk som morsmål
4. **Hvorfor bestemte du deg for å gå på leksehjelp?**
Jeg ble oppfordret av læreren? Ja nei vet ikke
Jeg ble sendt av foreldre ja nei vet ikke
Jeg har bestemt det selv ja nei vet ikke

Annet – skriv med egne ord _____

5. Hvor lang tid har du gått på leksehjelpen?

Sett et kryss

- Mindre enn en måned
- Mellom 1 til 3 måneder
- Mellom 6 til 12 måneder
- Lengre enn 1 år

6. Hvor ofte går du på leksehjelpen?

- Regelmessig – hver uke
- Ikke regelmessig – bare av og til

7. Hva gjør du på leksehjelp?

Jobber alene med lekser, med hjelp fra leksehjelper når jeg trenger det.

- hver gang av og til aldri

Jobber sammen med andre/ i gruppe med lekser, med hjelp fra leksehjelper når vi trenger det.

- hver gang av og til aldri

Jobber alene og i gruppe, litt avhengig av hva vi jobber med

- hver gang av og til aldri

Leksehjelper underviser hele gruppa samtidig

- hver gang av og til aldri

8. Hva får du ut av leksehjelpen?

Leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet

- Ja nei vet ikke

Leksehjelpen hjelper meg bare litt

Ja nei vet ikke

Leksehjelpen er bortkastet tid

Ja nei vet ikke

Jeg gjør det bedre på skolen fordi jeg er med på leksehjelp

Ja nei vet ikke

9. Hva synes du om leksehjelpen?

Jeg treffer venner på leksehjelpen

Hver gang av og til aldri

Det er gøy å gå på leksehjelp

Hver gang av og til aldri

Det er kjedelig å gå på leksehjelp

Hver gang av og til aldri

Det er for mye bråk

Hver gang av og til aldri

Jeg gjør mye skolearbeid på leksehjelpen

Hver gang av og til aldri

Jeg gjør alle leksene på leksehjelp

Hver gang av og til aldri

Det er bedre å gjøre leksene hjemme

Hver gang av og til aldri

10. Hva synes du kunne vært annerledes ved leksehjelpen?

Leksehjelpen bør vare lenger (flere timer i uka)

Ja nei vet ikke

Det bør være flere leksehjelpere

Ja nei vet ikke

Det bør være mer disiplin

Ja nei vet ikke

Det bør være mindre gruppe

Ja nei vet ikke

Leksehjelperne bør bli bedre til å hjelpe

Ja nei vet ikke

Annet skriv med egne ord

11. Hvilke fag synes du at du trenger mest hjelp til (maks 3 kryss)

- Matematikk
- Naturfag
- Norsk
- Engelsk
- Flere av dem
- Alle fag

12. Hvilke fag får du mest hjelp til?

- Matematikk
- Naturfag
- Norsk
- Engelsk
- Flere av dem
- Alle fag

13. Hva synes du om leksehjelperne?

De er flinke i faget?

Ja nei vet ikke

De er flinke til å hjelpe og til å lære bort?

Ja nei vet ikke

De er flinke til å oppmuntre og støtte?

Ja nei vet ikke

De er ikke så flinke i faget?

Ja nei vet ikke

De har god tid til å hjelpe?

Ja nei vet ikke

De er godt forberedt?

Ja nei vet ikke

De holder ro og orden?

Ja nei vet ikke

Spørreskjema til kontaktlærere og til de som gir leksehjelp

Er du Mann Kvinne

1. Hva er din stilling ved skolen? -----

2. På en skala fra 1 til 6, hvor 1 har lavest verdi og 6 har høyest verdi, hvordan vurderer du leksehjelp som helhet?

1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
Ingen					veldig stor	Vet ikke
betydning					betydning	

3. Hvor ofte har 4 klassetrinnet leksehjelp i løpet av uka?

Svar: _____

4. Blir det gitt leksehjelp i skoletiden? Og event når, og i hvilke timer?

Svar: _____

5 Foregår det leksehjelp sent eller tidlig på dagen for 4 klassetrinnet?

Svar: _____

6. Har elevene tilsyn under leksehjelp på din skole?

Ja Nei Vet ikke

7. Hvem gir leksehjelp ved din skole? Flere kryss er mulig.

Lærere Assistenter foreldre Annen fagutdanning

8. Hva er den vanligst måten å jobbe på i en leksehjelp-økt?

Elevene jobber alene Elevene jobber i grupper Individuell oppfølging

- Klasseromsundervisning Gruppeoppfølging

9. Har leksehjelp ført til nye arbeidsoppgaver for deg i din arbeidsdag?
 Ja Nei Vet ikke

10. Foregår leksehjelpen på et bestemt sted? Hvis ja, er dette en forutsetning for at leksehjelp skal bli vellykket?

- Ja Nei Vet ikke

kommentarer _____

11. Hva kaller dere leksehjelpen på din skole?

Svar _____

12. På en skala fra 1 til 6, der 1 har lavets verdi og 6 har høyest verdi, hvordan vurderer du deltagelsen på leksehjelp hos dere? Sett kryss, eller ring rundt.

1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
Ingen					veldig stor	Vet ikke
betydning					betydning	

13. Deltagelse på leksehjelp
Hvor mange elever har ca deltatt på leksehjelp hos dere?

Ca, antall _____ hver gang

14. Dette utgjør i andel av elevene som har fått tilbud?

I prosent (%) _____

15. Hvordan har frafall og tilvekst vært gjennom skoleåret? Der det er årsaker til dette. (viktig her at ingen elever skal kunne identifiseres) Hvilke elever har falt fra

svar: _____

hvilke elever har kommet til underveis?

Svar _____

16. På en skala fra 1 til 6, der 1 har lavest verdi, og 6 har høyest verdi. I hvilken grad har lærere inkludert leksehjelp som en del av læringsarbeidet?
Sett kryss eller ring

1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
Ingen					veldig stor	Vet ikke
betydning					betydning	

17. På en skala fra 1 til 6, der 1 har lavest verdi, og 6 har høyest verdi. I hvilken grad har leksehjelpen ført til at skolens lærer arbeider annerledes enn tidligere?
Sett kryss eller ring

1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
Ingen					veldig stor	Vet ikke
betydning					betydning	

kommentarer _____

18. Hvor enig eller uenig er du til nedenstående utsagn om leksehjelp?
Sett kryss på hvert spørsmål.

	1	2	3	4	5
	svært		svært	vet	
	uenig		enig	ikke	

Elevene oppsøker leksehjelp fordi de ikke får hjelp hjemme?

Elevene oppsøker leksehjelp fordi foreldre mangler kompetanse

Elever går på leksehjelp fordi foreldre ikke har tid til å hjelpe

Barna sine med leksene

Elever går på leksehjelp for å få bedre karakterer

Elevene går på leksehjelp fordi de ikke forstår gjennomgangen

Av læreren

andre årsaker _____

19. Mener du at leksehjelp på sikt kan gi et bedre utgangspunkt for utjevning av sosiale forskjeller?

Ja Nei vet ikke

20. Hva er den viktigste årsaken til at elevene kommer leksehjelp hos dere?

Svar: _____

21. Hva er den viktigste årsaken til at elevene ikke kommer på leksehjelp hos dere?

Svar: _____

22. Er leksehjelp et sted hvor man blir kjent med nye elever?

Svar _____

23. Har leksehjelp hatt noen effekt på din skole , når det gjelder læringsutbyttet?

Svar: _____

24. Blir leksehjelp lett oppfattet som ”spesialundervisning”?

ja nei vet ikke

Spiller tidspunktet på dagen noen rolle for deltagelsen på Leksehjelpen?

Dine kommentarer:

Tusen takk for at dere deltok på undersøkelsen

Mvh

Ingun N Olsen

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

```
FREQUENCIES VARIABLES=Kjønn  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies Nr 1.

[DataSet1] /Users/ingunndalolsen/Documents/Leksehjelp - SSPs.sav nr 1 trene.sav

Statistics

Kjønn

N	Valid	70
	Missing	0

Kjønn

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Jente	36	51.4	51.4	51.4
	Gutt	34	48.6	48.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

FREQUENCIES VARIABLES=Hvorofte
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies Nr 2.

[DataSet1] /Users/ingunedalolsen/Documents/Leksehjelp - SSPS.sav nr 1 trene.sav

Statistics

Hvor ofte går du på
leksehjelp?

N	Valid	69
	Missing	1

Hvor ofte går du på leksehjelp?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
regelmessig – hver uke	66	94.3	95.7	95.7
ikke regelmessig – bare av og til	3	4.3	4.3	100.0
Total	69	98.6	100.0	
Missing				
System	1	1.4		
Total	70	100.0		

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

FREQUENCIES VARIABLES=Hvorfor1 hvorfor3 hvorfor2
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies Nr 3.

[DataSet1] /Users/ingunedalolsen/Documents/Leksehjelp - SSPS.sav nr 1 trene.sav

Statistics

		Ble oppfordret av læreren	Jeg har bestemt selv	Ble sendt av foreldre
N	Valid	53	60	62
	Missing	17	10	8

Frequency Table

Ble oppfordret av læreren

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	2	2.9	3.8	3.8
	nei	40	57.1	75.5	79.2
	vet ikke	11	15.7	20.8	100.0
	Total	53	75.7	100.0	
Missing	System	17	24.3		
Total		70	100.0		

Jeg har bestemt selv

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	37	52.9	61.7	61.7
	nei	20	28.6	33.3	95.0
	vet ikke	3	4.3	5.0	100.0
	Total	60	85.7	100.0	
Missing	System	10	14.3		
Total		70	100.0		

Ble sendt av foreldre

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	42	60.0	67.7	67.7
	nei	15	21.4	24.2	91.9
	vet ikke	5	7.1	8.1	100.0
	Total	62	88.6	100.0	
Missing	System	8	11.4		
Total		70	100.0		

NEW FILE.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

FREQUENCIES VARIABLES=Hvorlengde
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies Nr 4.

[DataSet1] /Users/ingunnedalolsen/Documents/Leksehjelp - SSPS.sav nr 1 trene.sav

Statistics

Hvor lang tid har du gått
på leksehjelp?

N	Valid	67
	Missing	3

Hvor lang tid har du gått på leksehjelp?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mindre enn en mnd	4	5.7	6.0	6.0
	Mellom en til tre mnd	9	12.9	13.4	19.4
	Mellom 6 til 12 mnd	8	11.4	11.9	31.3
	Lengre enn 1 år	46	65.7	68.7	100.0
	Total	67	95.7	100.0	
Missing	System	3	4.3		
Total		70	100.0		

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

FREQUENCIES VARIABLES=Hvagjørdu1 Hvagjørdu2 hvagjørdu3 hvagjørdu4
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencities Nr 5.

[DataSet1] /Users/ingunmedalolsen/Documents/Leksehjelp - SSPS.sav nr 1 trene.sav

Statistics

		Jeg jobbe alene med lekser, med hjelp av leskehjelper når jeg trenger det	Jobber sammen med andre/	Jobber alene, og i gruppe	Leksehjelper underviser hele gruppa samtidig
N	Valid	70	69	68	68
	Missing	0	1	2	2

Frequency Table

Jeg jobbe alene med lekser, med hjelp av leskehjelper når jeg trenger det

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hver gang	25	35.7	35.7	35.7
	av og til	38	54.3	54.3	90.0
	aldri	7	10.0	10.0	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Jobber sammen med andre/

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hver gang	6	8.6	8.7	8.7
	av og til	28	40.0	40.6	49.3
	aldri	35	50.0	50.7	100.0
	Total	69	98.6	100.0	
Missing	System	1	1.4		
	Total	70	100.0		

Jobber alene, og i gruppe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hver gang	5	7.1	7.4	7.4
	av og til	36	51.4	52.9	60.3
	aldri	27	38.6	39.7	100.0
	Total	68	97.1	100.0	
Missing	System	2	2.9		
	Total	70	100.0		

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

Leksehjelper underviser hele gruppa samtidig

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hver gang	4	5.7	5.9	5.9
	Av og til	30	42.9	44.1	50.0
	Aldri	34	48.6	50.0	100.0
	Total	68	97.1	100.0	
Missing	System	2	2.9		
Total		70	100.0		

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

FREQUENCIES VARIABLES=hvasynesdu1 hvasynesdu2 hvasynesdu3 hvasynesdu4 hvasynesdu5 hvasynesdu6 hvasynesdu7
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencities Nr 6.

[DataSet1] /Users/ingunndalolsen/Documents/Leksehjelp - SSPS.sav nr 1 trene.sav

Statistics

		Jeg treffer venner på leksehjelpen	Det er gøy å gå på leksehjelp	Det er kjedelig å gå på leksehjelp	Det er for mye bråk	Jeg gjør mye av skolearbeidet mitt på leksehjelp	jeg gjør alle leksene på leksehjelp
N	Valid	69	70	68	70	69	69
	Missing	1	0	2	0	1	1

Statistics

		Det er bedre å gjøre leksene hjemme
N	Valid	69
	Missing	1

Frequency Table

Jeg treffer venner på leksehjelpen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hver gang	37	52.9	53.6	53.6
	Av og til	26	37.1	37.7	91.3
	Aldri	6	8.6	8.7	100.0
	Total	69	98.6	100.0	
Missing	System	1	1.4		
Total		70	100.0		

Det er gøy å gå på leksehjelp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hver gang	17	24.3	24.3	24.3
	av og til	40	57.1	57.1	81.4
	Aldri	13	18.6	18.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Det er kjedelig å gå på leksehjelp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hver gang	10	14.3	14.7	14.7
	Av og til	31	44.3	45.6	60.3
	Aldri	27	38.6	39.7	100.0
	Total	68	97.1	100.0	
Missing	System	2	2.9		
Total		70	100.0		

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

Det er for mye bråk

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hver gang	9	12.9	12.9	12.9
	Av og til	60	85.7	85.7	98.6
	Aldri	1	1.4	1.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Jeg gjør mye av skolearbeidet mitt på leksehjelp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hver gang	30	42.9	43.5	43.5
	Av og til	33	47.1	47.8	91.3
	Aldri	6	8.6	8.7	100.0
	Total	69	98.6	100.0	
Missing	System	1	1.4		
	Total	70	100.0		

jeg gjør alle leksene på leksehjelp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hver gang	21	30.0	30.4	30.4
	Av og til	44	62.9	63.8	94.2
	aldri	4	5.7	5.8	100.0
	Total	69	98.6	100.0	
Missing	System	1	1.4		
	Total	70	100.0		

Det er bedre å gjøre leksene hjemme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hver gang	6	8.6	8.7	8.7
	Av og til	31	44.3	44.9	53.6
	aldri	32	45.7	46.4	100.0
	Total	69	98.6	100.0	
Missing	System	1	1.4		
	Total	70	100.0		

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

FREQUENCIES VARIABLES=hvaannerledes1 hvaannerledes2 hvaannerledes3 hvaannerledes4 hvaannerledes5
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies Nr 7.

[DataSet1] /Users/ingunmedalolsen/Documents/Leksehjelp - SSPS.sav nr 1 trene.sav

Statistics

		Leksehjelpen kunne vare lenger (flere timer i uka)	Det bør være flere leksehjelpere	Det bør være mer disiplin	Det bør være mindre gruppe	Leksehjelperne bør bli bedre til å hjelpe
N	Valid	70	70	69	68	69
	Missing	0	0	1	2	1

Frequency Table

Leksehjelpen kunne vare lenger (flere timer i uka)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	14	20.0	20.0	20.0
	nei	40	57.1	57.1	77.1
	vet ikke	16	22.9	22.9	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Det bør være flere leksehjelpere

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	37	52.9	52.9	52.9
	nei	27	38.6	38.6	91.4
	vet ikke	6	8.6	8.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Det bør være mer disiplin

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	19	27.1	27.5	27.5
	nei	30	42.9	43.5	71.0
	vet ikke	20	28.6	29.0	100.0
	Total	69	98.6	100.0	
Missing	System	1	1.4		
	Total	70	100.0		

Det bør være mindre gruppe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	17	24.3	25.0	25.0
	nei	44	62.9	64.7	89.7
	vet ikke	7	10.0	10.3	100.0
	Total	68	97.1	100.0	
Missing	System	2	2.9		
	Total	70	100.0		

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

Leksehjelperne bør bli bedre til å hjelpe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	30	42.9	43.5	43.5
	nei	28	40.0	40.6	84.1
	vet ikke	11	15.7	15.9	100.0
	Total	69	98.6	100.0	
Missing	System	1	1.4		
Total		70	100.0		

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

FREQUENCIES VARIABLES=utbytte1 Utbytte2 Utbytte3 Utbytte4
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies Nr 8.

[DataSet1] /Users/ingunnedalolsen/Documents/Leksehjelp - SSPS.sav nr 1 trene.sav

Statistics

		Leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet	Leksehjelpen hjelper meg bare litt	Leksehjelpen er bortkastet tid	Jeg gjør det bedre på skolen fordi jeg er med på leksehjelp
N	Valid	70	70	69	70
	Missing	0	0	1	0

Frequency Table

Leksehjelpen er helt nødvendig for å forstå skolearbeidet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ja	34	48.6	48.6	48.6
nei	19	27.1	27.1	75.7
vet ikke	17	24.3	24.3	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Leksehjelpen hjelper meg bare litt

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ja	28	40.0	40.0	40.0
Nei	25	35.7	35.7	75.7
vet ikke	17	24.3	24.3	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Leksehjelpen er bortkastet tid

	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency
Total	100.0			70
Valid Ja	7.1	7.2	7.2	5
nei	84.3	85.5	92.8	59
Vet ikke	7.1	7.2	100.0	5
Total	98.6	100.0		69
Missing System	1.4			1

Jeg gjør det bedre på skolen fordi jeg er med på leksehjelp

	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Frequency
Valid ja	41.4	41.4	41.4	29
nei	37.1	37.1	78.6	26
vet ikke	21.4	21.4	100.0	15
Total	100.0	100.0		70

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

FREQUENCIES VARIABLES=Leksehjelperne1 Leksehjelperne2 Leksehjelperne3 Leksehjelperne4 Leksehjelperne5 Leksehjelperne6 Leksehjelperne7
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies Nr 9.

[DataSet1] /Users/ingunnedalolsen/Documents/Leksehjelp - SSPS.sav nr 1 trene.sav

Statistics

		De er flinke i faget?	De er flinke til å hjelpe og lære bort?	De er flinke til å oppmuntre og støtte?	De er ikke så flinke i faget?	De har god tid til å hjelpe?	De er godt forberedt?
N	Valid	70	68	70	70	69	70
	Missing	0	2	0	0	1	0

Statistics

		De holder ro og orden
N	Valid	70
	Missing	0

Frequency Table

De er flinke i faget?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	46	65.7	65.7	65.7
	nei	9	12.9	12.9	78.6
	vet ikke	15	21.4	21.4	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

De er flinke til å hjelpe og lære bort?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	39	55.7	57.4	57.4
	nei	15	21.4	22.1	79.4
	vet ikke	14	20.0	20.6	100.0
	Total	68	97.1	100.0	
Missing	System	2	2.9		
	Total	70	100.0		

De er flinke til å oppmuntre og støtte?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ja	38	54.3	54.3	54.3
	nei	19	27.1	27.1	81.4
	vet ikke	13	18.6	18.6	100.0
	Total	70	100.0	100.0	

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

De er ikke så flinke i faget?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ja	12	17.1	17.1	17.1
nei	29	41.4	41.4	58.6
nei	29	41.4	41.4	100.0
Total	70	100.0	100.0	

De har god tid til å hjelpe?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ja	35	50.0	50.7	50.7
nei	24	34.3	34.8	85.5
vet ikke	10	14.3	14.5	100.0
Total	69	98.6	100.0	
Missing System	1	1.4		
Total	70	100.0		

De er godt forberedt?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ja	37	52.9	52.9	52.9
nei	13	18.6	18.6	71.4
vet ikke	20	28.6	28.6	100.0
Total	70	100.0	100.0	

De holder ro og orden

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ja	29	41.4	41.4	41.4
nei	22	31.4	31.4	72.9
vet ikke	19	27.1	27.1	100.0
Total	70	100.0	100.0	

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

FREQUENCIES VARIABLES=Fagmesthjelp
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies Nr 10.

[DataSet1] /Users/ingunmedalolsen/Documents/Leksehjelp - SSPS.sav nr 1 trene.sav

Statistics

Hvilke fag får du mest
hjelp til?

N	Valid	65
	Missing	5

Hvilke fag får du mest hjelp til?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Matematikk	14	20.0	21.5	21.5
	Naturfag	4	5.7	6.2	27.7
	Norsk	10	14.3	15.4	43.1
	Engelsk	9	12.9	13.8	56.9
	Flere av dem	14	20.0	21.5	78.5
	Alle fag	14	20.0	21.5	100.0
	Total	65	92.9	100.0	
Missing	System	5	7.1		
Total		70	100.0		

Leksehjelp – sett med elevenes øyne

FREQUENCIES VARIABLES=Fag
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies Nr 11.

[DataSet1] /Users/ingunndalolsen/Documents/Leksehjelp - SSFS.sav nr 1 trene.sav

Statistics

Hvilke fag synes du at du
trenger mest hjelp til?

N	Valid	59
	Missing	11

Hvilke fag synes du at du trenger mest hjelp til?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Matematikk	3	4.3	5.1	5.1
	naturfag	3	4.3	5.1	10.2
	Norsk	4	5.7	6.8	16.9
	Engelsk	8	11.4	13.6	30.5
	Flere av dem	34	48.6	57.6	88.1
	Alle fag	7	10.0	11.9	100.0
	Total	59	84.3	100.0	
Missing	System	11	15.7		
Total		70	100.0		