

Bacheloroppgave i 5310 pedagogikk

LEKSER I UNGDOMSSKOLEN

Høgskolen Kristiania

HØST 2020

«Denne bacheloroppgaven er gjennomført som en del av utdannelsen ved Høgskolen Kristiania. Høgskolen er ikke ansvarlig for oppgavens metoder, resultater, konklusjoner eller anbefalinger.»

Forord

Denne bacheloroppgaven er en del av pedagogikkstudiet ved Høyskolen Kristiania Oslo. Jeg ser tilbake på mine tre år som student med takknemlighet, og synes både min evne til læring og refleksjon har utviklet seg på en god måte. Kunnskapen jeg nå sitter inne med gir meg lyst til å fortsette på videre studier, da gjerne rettet inn mot ungdom og veiledning.

Det var derfor et naturlig valg for meg å velge nettopp ungdom som respondenter i min oppgave, og jeg er takknemlig for å ha fått mulighet til å undersøke nærmere hvordan elever opplever læringsprosessen når det kommer til lekser. Leksedebatten er og har vært en sak som fremmer følelser og engasjement, men hvor det samtidig er vanskelig å enes rundt en felles praksis.

Jeg håper at min oppgave vil bidra med å kaste lys over elevenes perspektiv på lekser, og jeg ser det som en viktig oppgave å få fremme deres meninger rundt temaet. I så henseende må jeg rette en stor takk til alle elevene som stilte opp, som gjennom sine engasjerte stemmer fortalte meg både på en ærlig og reflektert måte hvordan lekser opplevdes for de. Tusen takk for tilliten, og at jeg har fått mulighet til å sette meningene og følelsene deres inn i en faglig kontekst.

Jeg vil også rette en stor takk til rektor, avdelingsleder og kontaktlærerne på trinnet som stilte skolen og elever til disposisjon. For deres hjelp og at dere tok meg så åpent imot. Videre må jeg få rette en takk til min veileder Jarmila Bubikova-Moan, som har veiledet meg på en god måte gjennom hele bachelor forløpet. Takk for din evne til å få meg til å snu og vende på hver en stein.

Ikke minst, takk til min studievenninne. Sammen har vi hjulpet hverandre med heiarop og støtte når det har blitt imot. Selv om vi har skrevet om vidt forskjellige ting, er det godt å ha en å reflektere og diskutere med.

Til slutt må jeg få si takk til min lille familie, som har heiet på meg hele veien. Det betyr alt!

Høyskolen Kristiania- Oslo

12.01.21

Innhold

Forord.....	1
1.0 Sammendrag.....	3
2.0 Lekser i ungdomsskolen.....	4
2.1 Problemstilling.....	4
2.2 Begrepsavklaring.....	5
2.2.1 Lekser.....	5
2.2.2 Motivasjon.....	5
2.2.3 Mestringstro.....	6
3.0 Teoretisk rammeverk.....	6
3.1 Bandura mestringstro.....	7
3.2 Mestringstro og motivasjon.....	8
3.3 Selvregulert læring i skolen.....	10
4.0 Metode.....	11
4.1 Valg av metode og datainnsamling.....	11
4.2 Utvalg.....	11
4.3 Gjennomføring av intervju.....	12
4.4 Gjennomgang av analyse.....	13
4.5 Gyldighet og pålitelighet.....	13
4.6 Etske dilemmaer.....	15
5.0 Presentasjon av funn.....	15
5.1 Motivasjon og mestring, hva er en lekse?.....	15
5.2 Indre og ytre styrte elever, hva får eleven ut av leksene?.....	16
5.3 Motivasjon og mestring i matematikk.....	17
5.4 Motivasjon og mestring i resterende fag.....	18
5.5 Elevenes refleksjon rundt leksepraksis og egen læring.....	18
5.6 Lekser, fører det til negativt stress blant ungdommene?.....	20
6.0 Diskusjon.....	21
6.1 Motivasjon og mestring.....	21
6.2 Å velge minste motstands vei.....	23
6.3 Selvbestemmelse og selvregulert læring.....	24
6.4 Når lekser kun blir et krav på veien til å prestere.....	25
7.0 Konklusjon.....	27
9.0 Litteraturliste.....	29
Vedlegg 1.....	30

1.0 Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke om lekser påvirker ungdommer sin motivasjon og mestringstro i forhold til læring. I oppgavens teoridel vektlegges motivasjon og mestringstro ut ifra Bandura sin sosial- kognitive teori. Videre bygges oppgaven opp rundt hva motivasjon og mestring betyr når elever skal lære å utvikle en selvregulert holdning til skolearbeid. Lekser viser seg for mange elever å ha et negativt fortegn, noe man blir pålagt å gjøre. Dette kan således skape negativt stress og ha konsekvenser for elevens måte å tilnærme seg læring på. Gjennom en kvalitativ undersøkelse har jeg intervjuet ti elever på 9.trinn, hvor fokus har vært å formidle elevenes perspektiv på lekser.

Denne oppgaven vil vise til at elever legger stor vekt på relasjon til lærer, forståelse og hensikt med lekser for at leksene skal ha et læringsutbytte for elevene. Elevene uttrykker selv at ansvar gir de kontroll over egen læringsprosess og bidrar til motivasjon og mestringstro. Veien til å utføre en leksepraksis som utvikler motiverte, mestringsorienterte og selvregulerte elever er dog ikke enkel, noe min undersøkelse viser til.

Dagens leksepraksis utvises ulikt fra skole til skole, og det er således ikke et enkelt fenomen å forske på. Og kanskje ikke leksedebatten bør være helt svarthvitt, men at vi heller bør reflektere over hensikt, når og hvordan lekser best kan bidra til læring.

2.0 Lekser i ungdomsskolen

Leksedebatten skaper gjerne et stort engasjement i samfunnet hvor ulike argumenter fremmes i media der debatten gjerne handler om skolene bør gjøres om til leksefri eller ei. Ulike meninger fremmes av politikere, lærere så vel som foreldre og de unge selv. Det er uenighet i om lekser fremmer læring, og i de senere år har forskning på feltet spurt seg om lekser er en kilde til stress, noe mange unge selv rapporterer at de opplever i skolen (Eriksen m. fl 2017).

Debatten om lekser er viktig, og det er bra å få belyst både positive og negative sider ved det å gi lekser. Argumenter for å innføre leksefri skole er blant annet at unge rapporterer at skolearbeid i fritiden oppleves som et krav som kan føre til negativt stress. Og hvis lekser blir en kilde til stress viser forskning at lekser kan virke demotiverende for læring (Eriksen 2017). Likeså er det ikke lovpålagt at skoler skal gi lekser, og når praksis blir ulik fra skole til skole kan det derfor oppleves vanskelig å vurdere effekten av dem.

Samtidig finner Bakken (2018) at lekser kan være med på å gjøre elever mer selvstendige. De får gjennom leksene rutiner for å bruke tiden sin disiplinert, og ikke minst mener lekseforkjempere at lekser gir elever økt kunnskap. Ved å øve på mengdetrening, repetisjon og forberedelse, får man mulighet til økt forståelse i fag (Gustafson og Sevje 2012). Og når elever oppnår større forståelse for at de både mestrer selve leksen samt at de mestrer å skape gode rutiner rundt leksearbeidet, kan dette gi motivasjon og mestringsfølelse. I tillegg kan det ruste de til å gjøre en innsats i videre skoleforløp (Utdanningsdirektoratet 2016).

I denne oppgaven har jeg fått tilgang til elever på en ungdomsskole som både har erfaring med leksefri og lekse skole, noe som kan gi rom for større dybde i undersøkelsen. Utvalget har bestått av ungdommer på 9. trinn. I følge forskning (Bakken 2018) synker elevers motivasjon på skolen jo eldre de blir. Å få muligheten til å gjennomføre et kvalitativt studie ved å benytte meg av et middels strukturert dybdeintervju har vært interessant og spennende. Gjennom deres opplevelse av lekser har de formidlet hva lekser bidrar med i henhold til opplevelsen av mestring og motivasjon.

2.1 Problemstilling

Å oppleve mestring, og ikke minst ha et eieforhold til egen læring, er to aspekter som elever trenger å inneha for å kunne oppleve motivasjon til å gjennomføre skolearbeid. Når rapporten «Stress og press blant unge i dag» (Eriksen m. fl 2017) dokumenterer at elever selv vektlegger lekser som en betydningsfull kilde til opplevd negativt stress, hvilke faktorer og tiltak bør man

da se på? Videre skriver Eriksen m. fl (2017) at skolestress ikke kun kan ses i sammenheng med den enkelte elev, man må også se på systemendringer. Hva kan skolene selv fremme av tiltak for å dempe uheldig stresskultur?

Målet med denne oppgaven er å få belyst om lekser i skolen kan bidra positivt til elevers læring og utvikling eller ei. Ofte synes jeg debatten koker ned til for og imot lekser, fremfor hva slags lekser, når, hvordan og med hvilken hensikt lekser kan ha. Kan man belyse hvilke lekser som kan oppleves meningsfulle og hvorfor? For selv om debatten i media ofte fremstår som enten eller, utelukker ikke forskning hverken det ene eller det andre (Eriksen m. fl 2017).

Ut ifra dette er det mange aspekter man kan diskutere ved et læringsmiljø. Men i denne oppgaven vil fokuset ligge på lekser, motivasjon og mestring. På bakgrunn av dette er min problemstilling:

Hvordan påvirker lekser ungdomsskoleelevers motivasjon og mestring i forhold til læring?

2.2 Begrepsavklaring

2.2.1 Lekser

I Norge er det en tradisjon for å gi lekser i skolen, selv om skolene ikke er lovpålagt å gi elevene lekser. Gustafson og Sevje (2012, s.6) skriver at «lekser kan ses på som elevenes egenarbeid med lærestoffet utenom timene som er avsatt til faget». Lekser kan under rette omstendigheter være med på fremme læring, lære elevene å planlegge og disponere sin tid. De kan fremme mestring, motivasjon og øke elevens selvregulerte læring (Gustafson og Sevje 2012).

2.2.2 Motivasjon

I følge Woolfolk (2004, s. 313) er motivasjon «en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd». Videre skiller man mellom indre og ytre styrt motivasjon, som igjen kan påvirke hvilken mestringstro elevene vil styres av. Indre motivasjon styres av at man ser på oppgaver som belønning i seg selv, mens ytre motiverte elever styres mer av at man oppnår en form for belønning eller straff ved å utføre oppgaver. Man styres derfor av eksterne faktorer (Woolfolk 2004).

2.2.3 Mestringstro

Når det kommer til mestring, vil elever ha en egenopplevelse av sin evne til å håndtere en oppgave på en effektiv måte. Bandura mener at vår tro på egne ferdigheter er viktig, hvordan vi tilnærmer oss oppgaver og ikke minst hvilke mål vi setter oss for oppgaven (Woolfolk 2004). Han skiller mellom høy og lav mestringstro, som igjen kan settes i sammenheng med indre og ytrestyrt motivasjon. Lekser viser seg å være en faktor elever selv mener skaper stress, men likeså påpeker forskning at elever kan ha urealistiske forventninger til egen læring og prestasjon (Eriksen m. fl 2017). Hvordan kan elever selv være med på å påvirke lekser slik at lekser kan oppleves som et verktøy for utvikling og derav skape mestringstro? Mestring av egen hverdag og det å ha kontroll og et eieforhold til egen læringsprosess kan ifølge Woolfolk (2004) være med å skape god mestringserfaring. Dette definerer Bandura som «troen på ens egne evner til å organisere og utføre de handlingene som er nødvendige for å nå gitte mål» (Woolfolk 2004, s. 293). Motivasjon og mestringstro er sentrale begreper i denne oppgaven, og vil belyses ytterligere i neste kapittel.

3.0 Teoretisk rammeverk

Vi lever i dag i en tid hvor kontinuerlig læring er den nye normalen, og i skolen har begreper som livslang læring, omstilling og ansvar for egen læring, festet seg. Ludvigsen utvalget (Ludvigsen m. fl 2015) kom i 2015 ut med en NOU- rapport hvor de etterlyste at elever må lære å lære. For å kunne bli en elev som har et bevisst forhold til egen læring vil det tilsi at elevene evner å bli reflekterte problemløsere. I tråd med dette har det kommet nye lærerplaner hvor man sikter inn mot at elever skal lære mer ved å lære bedre. Læreplanverket (Utdanningsdirektoratet 2020) overordnet del 2.4 skriver at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis». Når faglig utvikling skjer bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Videre heter det seg at «opplæring skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlag for læring hele livet» (Utdanningsdirektoratet 2020).

Så hva forteller teori oss om motivasjon og mestringskompetanse? Hva vil det si å ha ulike mestringsforventninger til seg selv, og hvilke konsekvenser har dette når det kommer til utførelsen av lekser?

3.1 Bandura mestringstro

Self-efficacy er et begrep innen Bandura sin sosial-kognitive teori, og vil heretter omtales som mestringstro, som handler om å tro på egne evner og ressurser (Woolfolk 2004). Bandura mener at våre forventninger står sentralt i forhold til motivasjon og prestasjon, og at hva en elev tror han eller hun er i stand til å klare, kan være en svært utslagsgivende faktor for problemløsning på et gitt område (Imsen 2015). Bandura fokuserer på verdien av å inneha en positiv innstilling og tenkning. Her handler det ikke ifølge Imsen (2015) om hvor flink en elev er, men på selve troen på at man skal klare oppgaven. Så en elevs tanker og tro på mestring, vil være med på å avgjøre hva eleven klarer å tilegne seg av kunnskap.

Når en elev har en type mestringsforventning, skriver Woolfolk (2004) at denne forventningen vil gjenspeile elevens oppfatning av egen kompetanse på gitt område. Det er viktig å få frem at mestringstroen til elever er dynamisk (Imsen 2015). Den er således knyttet til oppgaven og situasjonen, og elevs mestringstro kan derav være svært ulik i ulike fag og situasjoner, den er kontekstavhengig. Woolfolk (2004) skriver at Bandura mener at når læring skjer, vil det skje i interaksjon med fire faktorer som vil påvirke våre egne forventninger til mestring. Disse er mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, sosial overtalelse og fysiologisk og emosjonelt energinivå (Woolfolk 2004).

Bandura vektlegger våre egne mestringserfaringer, de direkte erfaringene, som preker for hvordan vi forholder oss til våre forventninger om å mestre (Woolfolk 2004). Dette er vår kilde til erfarings basert forståelse, og om vi tidligere har lyktes eller mislykkes med liknende oppgaver. Opplevd suksess vil styrke forventningen om å mestre oppgaven vi nå er tillagt, mens Imsen (2015) skriver at tidligere opplevd nederlag svekker troen på å klare det. Dette er således en viktig faktor i forhold til skolens leksepraksis og hvordan den oppleves av hver enkelt elev. For om en elev strever med en lekse, er det utslagsgivende om eleven før har lyktes med tidligere oppgaver i faget, eller om leksene i faget stadig bringer følelsen av nederlag. Da kan man ifølge Imsen (2015) miste troen, og man føler en opplevelse av mislykkethet, som igjen kan påvirke elevens måte å tilnærme seg læringsprosessen på (Woolfolk 2004).

Vikarierende erfaringer, såkalt modellering, vil si at vår mestringstro kan påvirkes ved å observere andre sine handlinger og i hvilken grad de lykkes. Her ser man på prestasjoner som er modellert av andre, og Woolfolk (2004) skriver at påvirkningen derfor kan slå både positivt og negativt ut alt etter hvor sterkt man identifiserer seg med rollemodellen. Woolfolk (2004) skriver at der voksne gjerne benytter tidligere erfaringer i troen på å mestre, vil barn og unge i

større grad basere sin mestringstro på hvordan rollemodeller presterer. I forskningsrapportene til både Bakken (2018) og Eriksen m. fl (2017) presenteres det at ungdomselever gjerne sammenlikner seg med andre, ser opp til andre og således ilegger seg selv egenskaper basert på hva andre får til. I seg selv kan dette være en kilde til å oppnå gode mestringserfaringer. Men det kan også være en kilde til opplevd stress, fordi hvis man ofte sammenlikner seg med andre og hva de får til, kan man oppleve at det man selv presterer aldri vil være bra nok i ens egne øyne (Eriksen m. fl 2017).

Sosial overtalelse kan man forklare ved at man i sin hverdag har betydningsfulle andre som oppmuntrer en gjennom det Woolfolk (2004) omtaler som en «peptalk». Gjennom andres utsagn og spesifikke tilbakemeldinger styrkes eller svekkes vår mestringstro. Imsen (2015) skriver at om en person har troen på deg, vil det kunne føre til at det er lettere å tro på seg selv. Som Woolfolk (2004) uttrykker det vil ikke dette medføre styrket mestringstro over tid, men det kan være av positiv betydning i ulike situasjoner for innsatsen man legger ned. Hvis man som elev opplever lekse mengden som overveldende, kan en peptalk fra læreren, foreldre eller venner avgjøre om du velger å arbeide målrettet tross at situasjonen oppleves som overveldende (Woolfolk 2004).

Når det kommer til fysiologisk og emosjonelt energinivå skriver Woolfolk (2004) at kroppen reagerer og gir oss ulike signaler. Bakken (2018) skriver at skolen er det området desidert flest unge opplever et press om å prestere godt. Når elever rapporterer om opplevd skolestress er lekser en del av dette, hvorpå 60% av jentene og 35% av guttene på 9.trinn melder om stress knyttet opp imot lekser. Bakken (2018) påpeker at det å oppleve stress i seg selv ikke er negativt, det kan like gjerne bidra til å gi elever energi. Men opplevd skolestress over tid kan bli problematisk, hvor ulike helseplager som hodepine, magevondt, søvnproblemer og negative tanker og bekymring tar overhånd (Bakken 2018). Dette kan føre til at elever vil slite med sin egen motivasjon til å lære, fordi læring ikke oppleves som meningsfylt, som igjen kan påvirke vår mestringstro (Imsen 2015).

3.2 Mestringstro og motivasjon

Bandura skiller videre mellom høy og lav mestringstro, som igjen kan ses i sammenheng med indre og ytrestyrt motivasjon (Woolfolk 2004). Imsen (2015) skriver at motivasjon kan knyttes opp til elevens følelser, tanker og fornuft, og at disse utspiller seg i handlingene våre. Om en elev innehar høy mestringstro vil det komme frem i form av større innsats og

utholdenhet, også når man opplever motgang. Ifølge Woolfolk (2004) vil en elev med høy mestringstro være mer motivert for å prestere, mer motstandsdyktig mot stress, de er generelt mindre bekymret for å feile, og ser løsninger der andre ser hindringer. Disse elevene er derfor mer indrestyrte i forhold til sin motivasjon til å lære. De evner å ha troen på seg selv og er ikke så opptatt av å sammenlikne seg med andre, belønningen ligger i det å lære og utvikle seg (Imsen 2015).

En elev preget av lav mestringstro vil tilskrive sin lave tro på seg selv ved å henvise til sine egne evner (Woolfolk 2004). Hvis en elev snakker seg selv ned med å fortelle seg selv at man f. eks er elendig i matte, vil det å oppleve nederlag i dette faget styrke elevens antagelser om at «jeg er bare dum». Man kontrollerer ikke oppgaven eller situasjonen med å se på hva man kunne gjort annerledes, men konkluderer med at man ikke klarer å lære dette. Om dette blir et gjentakende mønster, vil en elev med lav mestringstro lettere gi opp når man møter utfordringer i oppgaver, eller man velger å unngå de helt (Woolfolk 2004). Når man innehar lav mestringstro kan derfor motivasjonen til å gjennomføre og yte sitt beste være mer fraværende. Imsen (2015) skriver at elever med lav mestringstro vil være mer ytre motivert, og at de drives frem av belønning, prestasjon og status.

I skjæringspunktet mellom å tro på seg selv og det å oppleve at lekser for mange kan være krevende, kan skolen stå ovenfor en utfordring i forhold til å styrke elevers mestringstro og indre motivasjon til å utføre lekser. For forskning viser gjerne til at elever ikke nødvendigvis opplever lekser som motiverende, men det er noe de blir pålagt å gjøre (Eriksen m. fl 2017). Bru og Roland (2019) skriver at skolene selv må se på om de fremmer prestasjonsorientert eller mestringsorientert læring, og at det er viktig at man blir bevisst på hvilken læringskultur man fremmer fordi man alltid vil ha elever med ulik motivasjon for å tilegne seg faglig kunnskap. De mener at om elevene styres for mye av ytre motivasjon kan krav som lekser oppfattes mer som et slit og derav skape lite mestringstro. For elever vil det å ha et eieforhold til egen læring være et viktig aspekt slik at motivasjon og mestring kan både utvikles og opprettholdes. Slik sett er det viktig å se på om elever lærer å bli selvregulerte. Selv om forskning peker på at lekser utføres fordi de er et krav, viser den også at lekser har en økende betydning for læring jo eldre barna er (Bakken 2018).

3.3 Selvregulert læring i skolen

Woolfolk (2004) skriver at skoler som evner å lære elever til å lage seg kortsiktige mål, spesifikke læringsstrategier, og som mottar belønning basert på prestasjon og ikke kun innsats, vil ha elever som både får styrket sin mestringstro og forbedret sitt prestasjonsnivå. Altså drar man nytte av både indre og ytrestyrte motivasjonsfaktorer. Ved å støtte opp om elevers selvbestemmelse, fremmes elevers interesse, kompetansefølelse, og evne til å takle utfordringer. Får elever mulighet til å oppleve valgfrihet og kontroll, vil de ifølge Woolfolk (2004) oppleve at oppgaven er viktig, selv om den ikke nødvendigvis er morsom. Gustafson og Sevje (2012) skriver at en optimal lekse legger grunnlag for videre arbeid i skolen. At skolene bør ha et reflektert forhold til hvorfor det gis lekser er viktig, slik at elevene kan få utløp for positiv egenaktivitet sett i lys av Banduras mestringstro, motivasjon og selvregulert læring.

Imsen (2015, s.110) skriver at Bandura peker på et viktig aspekt ved oss mennesker, og det er «evnen til å være våre egne læremestere». I dette ligger det å sette oss realistiske mål og klare å observere og vurderer egen prestasjon. Det Imsen (2015) her påpeker er at hvis eleven evner å observere sin egen atferd litt utenifra, vil man bli mer oppmerksom på hva man gjør. Derfra vil det kunne bli lettere å benytte ulike strategier, slik at når man skal vurdere sin egen innsats, klarer man å se på det man har prestert med «kritiske øyne». Man går fra å være ytrestyrt til mer indre motivert. En selvregulert elev vil ifølge Bandura inneha høyere mestringstro (Woolfolk 2004). Og får elevene mulighet til å utvikle selvregulert læring, vil de lettere forstå hva man ha kunne gjort annerledes, og man vil søke mot å lære mer og bedre.

Å lære elever selvregulert læring handler om å lære elevene å ta ansvar for egen læring. Woolfolk (2004) skriver at skal man øve opp elever til å bli selvregulerte i læringsprosessen, er det derfor viktig at valgene de stilles ovenfor er noe de selv opplever å ha kontroll over. Imsen (2015) påpeker at skolene med sine lekser som må gjøres for å unngå anmerkninger, ikke legger grunnlaget for at elever opplever mestring, motivasjon og kontroll over egen læring. Men at skolene fremmer en prestasjonsarena der leksepraksis fremmer ytre motiverte elever til tross for at idealet er at elever skal lære og arbeide ut ifra indre motivasjon for å oppnå læring og mestring. Elevene må få mulighet til både å regulere og kontrollere sine tanker, sin motivasjon, og sin atferd på veien mot å nå egne læringsmål. For som Woolfolk (2004) uttrykker det vil elever som blir presset til å prestere ofte søke den raskeste og enkleste løsningen. Sett opp imot dagens leksepraksis, kan man derfor spørre seg om elevene selv mener at lekser de får fremmer motivasjon og vilje til å yte maks (Eriksen m. fl 2017).

4.0 Metode

I denne bacheloroppgaven hvor målet er å få frem elevperspektivet på lekser, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Dette innebærer at studien består av få enheter, den skal samles inn gjennom ord, og er som Jacobsen (2015) skriver et intensivt studie hvor målet er dybdeforståelse. Ved å benytte en fortolkningsbasert tilnærming, vil et åpent intervju være et godt utgangspunkt for å få frem hvordan mennesker konstruerer sin virkelighet (Jacobsen 2015).

4.1 Valg av metode og datainnsamling

Jacobsen (2015) skriver at et kvalitativt intervju kan ha ulik grad av åpenhet. Min metode har vært å benytte meg av et middels strukturert intervju, hvor jeg har brukt en intervjuguide som et hjelpemiddel (vedlegg 1). Selv om jeg har hatt fokus på et spesifikt fenomen, lekser, og har benyttet meg av en intervjuguide, er det viktig for meg å presisere at jeg ønsket størst mulig grad av åpenhet i intervjuene. Slik fikk elevene være med på å styre det de selv mente er viktig rundt temaet. Men at ved å ha noen spørsmål var det lettere for meg å hente oss inn igjen der dialogen stoppet litt opp eller tok veier som ikke var av betydning for oppgavens tema (Jacobsen 2015).

Jacobsen (2015) uttrykker at når man vil utforske hvordan noen oppfatter et fenomen, så vil det å stille spørsmål gjerne være en god tilnærming. Ved å velge en eksplorerende tilnærming åpnet jeg opp for en tett og dynamisk dialog med ungdommene. Jeg fikk mulighet til å bli kjent med deres meninger og følelser rundt fenomenet lekser, og ikke minst ga det meg en dypere forståelse for temaet.

4.2 Utvalg

Ved å gå i dybden og samtidig være følsom for informasjon som ble fremlagt, mener jeg at en god metodisk tilnærming har vært å fokusere på noen få undersøkelsesenheter. Når man skal gjennomføre en kvalitativ studie må man begrense antall intervjuobjekter, da intervju tar tid og dataene som samles inn vil preges av mye detaljert informasjon. Jacobsen (2015) anbefaler at man maks intervjuer 20 personer, slik at det ikke blir vanskelig å gjennomføre en analyse på en fornuftig måte.

Gitt at dette er en bacheloroppgave, med begrenset plass i både omfang og tid til å intervju, er mitt utvalg på ti ungdomsskoleelever som i dag er tilknyttet en ungdomsskole på Østlandet.

Denne skolen ble valgt da elever her innehar ulik erfaring med lekser og leksefri praksis fra barneskolen. I tillegg er det en stor skole hvor jeg så en god mulighet til å rekruttere elever til undersøkelsen min. Å få innsyn i elevers opplevelse av lekser når de har ulik erfaring fra både leksefri og lekse-skole, kan gi meg kunnskap rundt ulik motivasjon og mestringstro i forhold til lekser, og graden av stress de eventuelt kan oppleve ved det å ha lekser (Eriksen m. fl 2017).

Utvalget mitt ble gjort etter møte med skolens rektor og avdelingsleder på trinnet. Mitt kriterium var at jeg ønsket å få intervjuere elever på 9.trinn, og jeg fikk tildelt en klasse på 30 elever som ønsket å være med på undersøkelsen. Dette er ifølge Jacobsen (2015) en strategisk utvelgelse av respondenter siden jeg på forhånd har bestemt målgruppe, både i forhold til skole, skoletrinn og at elever her har ulik erfaring med tidligere leksepraksis. Med bakgrunn i deres alder og erfaring er det grunn til å tro at de kan reflektere rundt dagens leksepraksis, og gi fylldige svar på hvordan lekser kan påvirke deres motivasjon og mestring i forhold til læring.

Jeg presenterte selv undersøkelsen til klassen og kontaktlærer, slik at de både kunne få mulighet til å stille spørsmål, samt at jeg fremla hva et intervju er. Elevene fikk så velge om de ville være med. Da det viste seg å være flesteparten som var interessert, valgte jeg å dele ut et informasjonsskriv og samtykke i lukket konvolutt til ti elever. Jacobsen (2015) skriver at et kvalitativt studie er formålsstyrt, og at ved å unngå et helt tilfeldig utvalg, unngår man skjevfordeling av intervjuobjekter. For å få et jevnt utvalg i forhold til kjønn ble fem gutter og fem jenter valgt, hvorpå halvparten har erfaring fra leksefri barneskole, og øvrige fem med lekserfaring hele veien. Ved å få mulighet til å presentere undersøkelsen til elever selv, og vedlegge informasjonsskriv med samtykke, så mener jeg at dette ble en prosess hvor jeg fikk muligheten til å skape tillit til både meg og min undersøkelse. Å skape tillit til intervjuobjektene krever gjerne samhandling over tid (Jacobsen 2015). Men ved å stille forberedt og presentere prosjektet og meg selv, opplevde jeg å få god respons og engasjement, som for meg ga grunnlag for videre arbeid med valgte respondenter.

4.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble holdt på et fast møterom på skolen, i skoletiden. Ifølge Jacobsen (2015) vil det å gjennomføre intervju i en naturlig kontekst kunne gjøre at intervjuet ikke blir påvirket av en konteksteffekt, og slik kan man unngå å få kunstige svar fra intervjuobjektene. Elevene ble på forhånd informert om at de skulle få fritak fra undervisningen, og at intervjuene ville ta rundt

en time. Intervjuene ble holdt over tre dager, og i hvert intervju startet jeg med å informere elevene om hensikten med intervjuet. At det i oppgaven ikke vil fremkomme navn og at jeg på best mulig måte også ivaretar deres anonymitet ved å unngå i størst mulig grad å hen vise til kjønn der det lar seg gjøre (Jacobsen 2015). Intervjuene ble notert ned med penn og papir.

4.4 Gjennomgang av analyse

Jacobsen (2015) understreker hvor viktig det er at man renskriver notater ganske umiddelbart etter hvert intervju. Selv satte jeg av 30-45 minutter slik at jeg kunne få ned rådata på pc. Dette både for å oppnå et autentisk intervju, men også for å nullstille meg selv litt mellom hvert intervju. I etterkant ser jeg at dette var verdifull tid, fordi jeg både fikk dannet meg et hovedinntrykk av intervjuet, og fikk reflektere over opptreden til både respondent og meg som intervjuer. Dette skriver Jacobsen (2015) er viktig i forhold til diskusjon av funn og undersøkelsens reliabilitet.

Analyse av kvalitative data dreier seg om fire forhold; dokumentasjon, utforskning, systematisere og kategorisere, og sammenbinding (Jacobsen 2015). Dokumentasjon ble skrevet ut, hvorpå jeg straks noterte meg temaer som trådte frem. Arbeidet med å sammenbinde og se etter forbindelser og sammenhenger, har jeg gjort ved å følge det Jacobsen (2015) omtaler som en innholdsanalyse.

Det første jeg startet med var å kode utsagn, hva har vært likt og har temaer gjentatt seg blant elevene. Hvilke begreper har de brukt mye, og hvilke har skilt seg ut. Slik splittet jeg dataene opp og foretok det Jacobsen (2015) skriver er en åpen koding. Etter å ha gjort dette skrev jeg opp nøkkelord som igjen samlet dataene og gjorde det lettere å kategorisere elevenes svar. Noen kategorier kom naturlig frem etter å ha brukt intervjuguide, som motivasjon, mestring og følt arbeidskrav. Mens andre kategorier har sprunget ut av hvordan elevene selv også har tolket spørsmålene. Og for denne undersøkelsen syns jeg dette er viktig å få frem, da den ber om elevperspektivet på lekser.

4.5 Gyldighet og pålitelighet

Når man undersøker med kvalitativ metode vil gyldighet og pålitelighet være noe man bør ha fokus på under hele prosessen. Gyldighet går på om man har fått undersøkt det man skulle undersøke (Jacobsen 2015), som i denne undersøkelsen er elevens opplevelse av lekser. Siden dette er en følelse, er den ikke direkte observerbar, så jeg har underveis i intervjuene forsøkt å

se om min oppfatning er tro mot elevens utsagn. Å skrive notater for hånd var krevende, men ved å stoppe opp litt underveis i intervjuene, ga det rom for refleksjon og mulighet til å stille oppfølgings spørsmål. Likeså var det viktig for meg å repetere spørsmål og svar for å se om min tolkning var så korrekt som mulig, slik at min validering av intervjuobjektens opplevelse faktisk er nettopp deres opplevelse. Jacobsen (2015) omtaler dette som intern gyldighet, hvor funn kan ses på som sanne for den det gjelder, og ikke minst om funn i undersøkelsen henger sammen med konklusjonen.

I intervjuene jeg har hatt, har informasjonen kommet fra førstehåndskilder, som vil øke gyldigheten fordi det kommer direkte fra dem, og ikke via noen andre (Jacobsen 2015). I det åpne intervjuet som jeg har gjennomført, har jeg derfor både måttet være var og åpen for informasjon som har kommet, samtidig som jeg har kjent på engasjementet og følelsene som elevene formidlet. Gjennom å innta en lyttende posisjon har jeg hørt på deres opplevelse, og underveis i intervjuene skrev jeg notater i form av stikkord og korte setninger. Der jeg ønsket at elevene skulle bli sitert, spurte jeg om lov til å få sitere dem. Sitatet leste jeg høyt mens jeg noterte for å bevisstgjøre de om ordlyd, samt gi de muligheten til å ombestemme seg eller bekrefte at det var korrekt gjengitt (Jacobsen 2015).

Derimot er det umulig for meg å stille helt verdinøytralt i en situasjon som også engasjerer meg, både som snart ferdig utdannet pedagog, og som mor til to barn som går på skole. Derfor er det i forhold til pålitelighet og intervju effekt viktig å være bevisst på at jeg kan ha påvirket, eller formet spørsmål som kan ha styrt svar i en bestemt retning, selv om dette ikke har vært min intensjon. Men ved å eksplisitt presentere utvalgs metode, intervju situasjon og fremgangsmåte mener jeg at mine intervju i så henseende har intern gyldighet og pålitelighet (Jacobsen 2015).

Videre er det slik at gyldighet også skal ses i sammenheng med om funn gjort i denne undersøkelsen kan representere den allmenne virkeligheten der ute. Vil mine funn stemme overens med annen forskning? Vil det andre fagfolk har kommet frem til representere det jeg har funnet? Dette handler om hvorvidt min undersøkelse har det Jacobsen (2015) omtaler som en ekstern gyldighet. Altså om funn kan generaliseres til andre elever enn de jeg faktisk har undersøkt. Sett under ett vil mitt studie være å fange opp subjektiv forståelse og erfaring av lekser. Jeg har således ikke tatt høyde for at funn kan generaliseres, men fokusert på å få frem hvordan elevens opplevelse av lekser kan forstås i lys av motivasjon og mestring i forhold til læring. Og ikke minst om arbeidskrav i skolen, herunder lekser, øker presset på elever som de selv rapporterer om (Bakken 2018).

4.6 Etiske dilemmaer

Siden mine respondenter er under 16 år krevde det at jeg innhentet samtykke både fra de og deres foreldre. Jeg valgte at både elever og foreldre skulle skrive under med å krysse av for JA eller NEI slik at jeg unngikk å innhente personalopplysninger. I samtykke ble det forelagt tilstrekkelig med informasjon til respondentene, og det ble understreket at elevene stod fritt til å delta, og å trekke seg uten grunn. Det ble også fremlagt eksempel på spørsmål de skulle få, slik at de så at spørsmålene ba om deres opplevelse, en personlig følelse av et opplevd fenomen, herunder lekser. Det ble vektlagt som Jacobsen (2015) skriver, å ikke identifisere enkeltpersoner i datamaterialet, og i samtykkeerklæring fremkommer min konfidensialitet.

Ifølge Jacobsen (2015) er det tre grunnleggende krav forskningsetikk fremmer i forholdet mellom forsker og intervjuobjekter. Dette er: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. I min undersøkelse og analyse tilstreber jeg dette. Men det er viktig at for å beskytte mine respondenter, har jeg underveis i analysedelen sett et behov for å gjøre opplevelsene noen elever uttrykker, mer generelle. Dette for å unngå at deres utsagn kan slå tilbake på dem.

5.0 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven skal jeg belyse problemstillingen *hvordan påvirker lekser ungdomsskoleelevers motivasjon og mestring i forhold til læring*. Et viktig aspekt ved analysen er å se om man kan finne sammenhenger (Jacobsen 2015). I min analyse gjør jeg funn i forhold til sammenhenger med lekser og undervisningspraksis i skole. Likeså hvordan lekser påvirker måten elever opplever sin egen innsats, både i forhold til motivasjon og mestring, stress og press.

5.1 Motivasjon og mestring, hva er en lekse?

Av ti elever var det syv som svarte at lekser er et krav, det er noe man blir pålagt å gjøre. Leksene var noe de måtte arbeide med hjemme, og det var noe man måtte gjøre ellers fikk man anmerkninger. Disse syv elever var enige om at de synes at det var slitsomt å gjøre lekser, «vi har lange nok skoledager som det er».

Videre sa to elever at det var bra å ha lekser. Elevene likte å sitte og arbeide i ro, og opplevde at det å ha lekser ga mer struktur i arbeidet. «Lekser er noe man gjør for sin egen del, og det

gjør meg mer forberedt til timen». Mens en elev sa at lekser er helt greit, «det kan være ille der og da, men lekser gir meg en god følelse etter at jeg er ferdig med dem». Selv om elevene så på lekser som noe de var pålagt var de mer positivt innstilt til leksene.

Elevene oppga at de brukte alt fra 30 minutter til 2 timer per dag på lekser, men at de i perioder brukte mer eller mindre tid, da de opplever at de får ulik mengde med lekser fra uke til uke.

5.2 Indre og ytre styrte elever, hva får eleven ut av leksene?

Selv om de fleste elevene var ganske unisone på at lekser er et krav, så oppga de fortsatt litt ulik motivasjon med tanke på å gjøre leksene. Motivasjonen til å gjøre leksene var ganske ulik både i forhold til om emnet var interessant, vanskelighetsgrad og mengde. I naturfag og samfunnsfag var leksene stort sett å fullføre nøkkelspørsmål som man ikke rakk i timen, mens i språk, opplevde elevene alt fra tunge lekser til motiverende lekser. I matematikk derimot kan en del av motivasjonen for å gjøre lekser kobles til at oppgaver de får er nivådelt. Her kan man velge vanskelighetsgrad som går fra 1-3. Det viser seg i denne undersøkelsen at når elever selv kan velge, oppleves dette som en motivasjonsfaktor.

Videre var det viktig å høre med de om det var noen lekser de opplevde som meningsfylte. Hovedpoenget var å få tak i om leksene kunne være motiverende, og å få de til å reflektere rundt fag de mente lekser var med på å gi de et læringsutbytte. I denne undersøkelsen kom det frem at matematikk var det faget som elevene mente lekser ga mest utbytte, til tross for at syv av ti av elever synes det var det vanskeligste faget. Matematikk oppleves av elevene som et fag de må kunne, og elevene sin ulike motivasjon kom tydeligst frem når de snakket om lekser i dette faget.

«Matteleksene er nivådelt, og da starter jeg ofte på nivå 1 og jobber meg oppover.

Føler jeg meg trygg, så går jeg videre. Jeg jobber mest aktivt hjemme med de dårlige fagene mine, matte er en av de. Jeg prøver å lære av det jeg gjør feil».

I dette sitatet ga eleven uttrykk for at det å kunne velge nivå, styrker den indre motivasjonen for å gjennomføre lekser i matematikk. Eleven opprettholder sin motivasjon underveis, har et ønske om å lære mer, og å bli bedre. Nivådelingen gir eleven et eieforhold til egen læringsprosess.

Videre ser man et mønster som går mer i retning av ytre motivasjon, hvor elevene forventer å få en form for belønning. Flere elever uttrykte at de blir bedre i matematikk ved å få hjelp fra foreldre, ha krav om måloppnåelse, og deretter få belønning hvis de får gode resultater. Det være seg å få skryt, få stolte foreldre, penger eller gaver. Selv om elevene både er faglig sterke, eller på et lavere nivå, ser jeg et mønster som går igjen ved at elever som får karakter 4 eller bedre er mer opptatt av karakteren i seg selv. Mens det å få belønning i oppmuntring og skryt styrker «den svake elevens» indre driv til å gjøre sitt beste. En ytre motivasjonsfaktor bidrar til at eleven jobber målrettet og får styrket egen tro seg selv ved gode resultater.

«Matte er definitivt det vanskeligste faget, så det prøver jeg veldig på å forbedre meg i. Så det blir en del øving i det hjemme, og så har jeg laget en avtale med foreldrene mine. Gjør jeg lekser bra og øver godt hele veien får jeg 100 kr. på matteprøver om jeg får karakteren fire eller bedre»

5.3 Motivasjon og mestring i matematikk

Et mønster som gjenspeilet seg i matteleksene var at de fleste elevene opplevde det som bra at leksene er nivå delt. Dette mente elevene i større grad ga de mulighet til å selv bestemme hvor hardt de vil jobbe. Lærer pålegger de heller ikke å gjøre lekser, men gir en anbefaling om å øve ca. 30 minutter per dag. Seks av ti elever jeg intervjuet sa at de tilstreber å gjøre matematikk daglig.

I matematikk timene sitter ofte elevene og samarbeider med hverandre og er hverandres støttespillere der oppgaver er vanskelige. Flere av elevene ytret at denne form for samarbeid skaper økt forståelse. Samtidig ser jeg at når slikt samarbeid blir fraværende hjemme kan leksene oppleves som vanskelige. En elev uttrykte dette på en utfyllende måte, men som gjenspeiler flere i undersøkelsen.

«Jeg setter meg ofte sammen med «Kari» (medelev), hun er god og hjelper meg til å forstå. Jeg prøver å strekke meg etter hun, og opplever mestring når jeg klarer det hun klarer. Da er det verre når man kommer hjem og skal øve og ikke forstår. Da blir jeg skuffa over meg selv. Litt sånn, jeg starter å øve i nivå 2, og hvis jeg ikke da skjønner og må gå ned på nivå 1 så er det en kjip følelse».

Men det kommer også frem at tre av ti elever ikke føler de har utbytte av leksene. For disse elevene er matematikk så vanskelig at mestringsfølelsen sjeldent eller aldri kommer frem. Det jeg ser er et gjennomgående mønster hos disse elevene, er deres egen oppfatning av

kompetanse i matematikk. De uttrykte at de ikke klarer å mestre godt i faget, og ser på leksene som uoverkommelige. Således reduserer de også forventningene til egne evner i faget. Hele denne prosessen lager en «snøballeffekt» hvor de snakker seg selv ned og troen på å mislykkes kontra å lykkes er sterk. De konkluderte med at «dette klarer jeg ikke å forstå».

«Jeg ligger stort sett på nivå 1 i matte jeg. Og så er det så kjipt å spørre om hjelp for man vil jo helst klare det selv da, så da spør jeg ikke og gir heller opp».

«Mattelekser gjør jeg ikke så ofte. Jeg får jo samme karakter uansett hva jeg gjør jeg».

5.4 Motivasjon og mestring i resterende fag

I andre fag uttrykte elever at de sliter med motivasjon i forhold til det å gjøre lekser. De forstår ikke alltid hvorfor de må gjøre leksene, og sett under ett opplever de lite læringsutbytte. Her ser man et mønster i lekser som kun må gjøres ferdig fordi de ikke rakk det i timen. Når elevene jeg intervjuet ikke opplever å forstå poenget med lekser i flere fag, ser man en tendens i svarene at lekser er noe de gjør unna fort.

For noen elever oppleves leksene som en straff, fordi leksene ofte er en videreføring av det de ikke rakk i timen, og de motiveres derfor ikke til å gjøre en innsats. Motivasjonen blir rett og slett å unngå anmerkning. Når leksene ikke oppleves relevant for elevene, synes de at leksene er kjedelige. De prioriterer heller å pugge hardt til prøver for karakterens del, kontra å lære for forstå. En elev fremla elevenes læringsprosess på en meget uttrykksfull måte;

«Lekser er et krav så det er ingen motiverende jobb. Det blir en sånn tvangsplikt, jeg gjør de, så glemmer jeg de. Men man må jo for å unngå anmerkninger».

5.5 Elevenes refleksjon rundt leksepraksis og egen læring

Under intervjuene kom det tydelig frem at det ikke gis noe særlig tilbakemeldinger på leksene. De bare gjøres og lekser sjekkes raskt av lærere. Har man ikke gjort de så får man anmerkning, men dette gjelder ikke i matematikk. Her sa elevene at lærer ikke gir anmerkninger. For elevenes del virker det som dette gir de mer respekt for læreren, at tilliten bygges mer opp enn ned, ved å ikke ha anmerkninger. Dette gjenspeiler seg i forhold til innsatsen som legges ned i faget. Elevene opplever faget som givende, mye fordi de føler seg sett. Dette er nok en dimensjon hvor matematikken skiller seg ut, og alle ti elever utpeker

relasjonen de har til sin lærer i matematikk som positiv, og dette gir de fleste motivasjon til å lære.

«I mattetimene spør jeg en del, da sier lærer at du må tro på deg selv, dette får du til. Lærer ser meg liksom, følger med på meg. Det oppleves trygt, fordi matte er kjempe vanskelig! Så det føles som lærer bryr seg, og da opplever jeg at jeg tror på det lærer sier».

Det elevene gjentok i sine intervju er at de opplever relasjonen som tillitsfull. Når relasjonen oppleves trygg er det også rom for å feile, og flere av elevene uttrykker at de lærer av feilene og motiveres til å jobbe hardere i faget uavhengig av nivå de ligger på.

Videre etterspørres det på generell basis mer tilbakemeldinger og gjennomgang på det de gjør hjemme. Noen mener at det kunne ført til mer målrettet arbeid. «Det er jo kjipt når man har arbeidet hardt med lekser og lærer knapt ser på de». Og tilbakemelding mener elever igjen kunne skapt mer forståelse for pensum. Det går mye på å få positiv feedback og savn av det man kan kalle «fremovermeldinger». Når elevene ikke får tilbakemeldinger på lekser forstår de ikke alltid hvilken hensikt leksen har. Og dette gjenspeiler flere av elevenes oppfattelse av lekser;

«Lekser lærer meg ikke å forstå, men at jeg bare må».

«Vi lærer på en måte hva vi skal tenke, men ikke hvordan vi skal bruke det».

Noen av elevene vektla at når de har hatt presentasjonslekser, eller lekser hvor de skal tolke et budskap fra en film og gjenfortelle i egne ord, oppleves det meningsfylt. Spesielt der budskapet i filmen er reell, noe ekte som elevene selv kan kjenne seg igjen i.

Ett spørsmål i min intervjuguide (vedlegg 1) handlet om friheten til å påvirke sin egen læring gjennom lekser. Elevene ga her uttrykk for at det i matematikk ville blitt mer gøy å lære seg budsjett, det å ta opp lån, betale regninger og gjøre det man har bruk for. «Hva skal jeg med Pytagoras» var en gjenganger. I naturfag kunne de kanskje ha forsøk hjemme også, istedenfor mange nøkkelspørsmål. Deretter kunne de diskutert og kommet frem til svar i plenum i klasserommet, eller i grupper. Funn gikk på at lekser som er virkelighetsnære og morsomme å gjennomføre kan bidra til å øke forståelse og lette innlæring.

«Med praktiske lekser kan det kanskje bli lettere for meg å forstå, det kan også bli lettere for meg å hekte det på det jeg lærte i timen. Da kommer kanskje motivasjonen min til å øke også, for da blir det mer gøy».

5.6 Lekser, fører det til negativt stress blant ungdommene?

At lekser for de fleste ungdommene i undersøkelsen kan oppleves som negativt stress levner det lite tvil om i min undersøkelse. I intervjuene fremkommer det at flere elever opplever et forventningspress både fra skole, hjem og seg selv. I forhold til erfaring med leksefri versus leksepraksis, kom det ikke frem store funn. Det var ingen klare mønstre og variasjoner på tvers av gruppen uansett tidligere erfaring. Slik sett er det mer trykk på hva slags lekser som til syvende og sist kan skape stress fordi mange lekser oppleves som et krav, «de gir ikke mening og er kjedelige».

Men et overhengende funn er at jenter i forhold til gutter både legger større press på seg selv, og ikke minst skylder mer på seg selv, om arbeidet de nedlegger hjemme ikke står til resultatene. Mye ser ut til å ligge i jentenes måte å tenke på når det kommer til egen læring. Et funn er at de opplever at krav fra både foreldre og skole kan påvirke, men det ligger også mye i hvordan de tenker om seg selv og sammenlikner seg med andre jenter. Det fremkom mye irritasjon og skuffelse over egne evner om de ikke forstod leksene. Når de har mange skoleflinke venninner så føler de på press om å minst være like gode. Her viste guttene et mer samhold, og de stresset ikke videre av at andre kompiser fikk bedre resultat.

I intervjuene kom det også frem et mønster ved at jenter som er faglig sterke i alle fag, la et stort press på seg selv. De satt ofte oppe sent og gjorde lekser veldig omstendelig. Mens jentene som ligger på gjennomsnittet karaktermessig, oppga at de la mindre vekt på lekser og «hyperøvde» mer til prøver. Men samlet sett sa de at de kjenner på følelsen av å ikke være gode nok, karakter 6 eller 3, det spiller ingen rolle.

«Jeg kan kjenne på følelsen å ikke være god nok, å komme hjem med dårlige karakterer. Så jeg presser meg selv og sitter ofte å pålegger meg mer lekser enn vi får. Så jeg er ofte sliten da, og sovner og våkner sent å må jobbe videre».

«Om formålet med lekser er å lette innlæring og øving til prøver så ser jeg ikke helt den. Jeg bare «hyperøver» til prøven så glemmer jeg mesteparten etterpå». Jeg gjør det for å få gode karakterer, ikke for å lære. Men jeg stresser en del rundt det da. For det er viktig å gjøre det bra på skolen. Man må jo det så man kommer seg videre i livet».

6.0 Diskusjon

6.1 Motivasjon og mestring

I analysen kommer det tydelig frem at flere av elevene styres av en ytre motivasjon i forhold til det å gjøre lekser, men at det i matematikken fremkommer et mer indre driv hos noen av elevene for å gjennomføre leksene. I andre fag hvor lekser er å fullføre det de ikke rakk i timen, uttrykte elevene at de opplever dette som en form for straff, og derav blir lekser noe som bare må gjøres for å unngå anmerkning, istedenfor å ilegge det mening.

Bru og Roland (2019) skriver at mange elever har et sterkt ønske om å gjøre det bra på skolen, og at skolearbeid, inkludert lekser, vil kunne rokke ved elevens tolkning av egne muligheter og evner. Dette vil således ha konsekvenser for elevenes læreprosess, og ikke minst vil elevenes motivasjon spille en vesentlig rolle for hvordan elevene velger å utføre leksene (Woolfolk 2004). I intervjuene fant jeg at syv av ti elever fremla at matematikk er det faget hvor lekser gir mest læringsutbytte, til tross for at de fleste synes faget er det vanskeligste. Her opplever elevene et læringsmiljø som er mestringsorientert, og ifølge Bru og Roland (2019) vil et læringsmiljø preget av mestring verdsette innsats, utforskning og forståelse. Samtidig vektlegges det i et slikt miljø at det er rom for å feile, og at dette er høyst nødvendig for læring og utvikling av ferdigheter. Dette er egenskaper ved læringsmiljøet som alle elevene pratet om og verdsatte.

Likeså la elevene stor vekt på både å ha muligheten til å velge nivå på leksene ut ifra egen kompetanse, samtidig som de opplever en støttende relasjon i lærer uavhengig om de gjør litt eller mye. Bru og Roland (2019) påpeker at der fokuset ligger på elevers forbedring ut ifra den enkeltes forutsetninger dempes både stressnivå og prestasjonsfokus, mens det derimot vil være lettere å fremme mestringsstro og motivasjon. Elevene i min undersøkelse ble forelagt valg og anbefalinger i forhold til hvor mye de burde arbeide hjemme og dette valget gjorde at de fikk lyst til å gjøre en innsats. Dessuten uttrykte elevene at det å ikke få anmerkninger gjør læringsmiljøet mer lystbetont, og i det ligger det også et læringsaspekt. Elevene får et ansvar for egen utvikling selv om de også sier at lærer er klar og tydelig, men trusselen om anmerkninger er fraværende.

Men for å oppnå refleksjon, forståelse og selvstendig læring, bør man få mulighet til å oppleve det Bandura omtaler som sosial overtalelse. Elevene jeg intervjuet sa at det spiller en vesentlig rolle at de opplevde at mattelæreren var engasjert i dem, for det ga dem en tro på å lykkes (Woolfolk 2004). Å kunne ha betydningsfulle andre som heier deg frem viser seg å ha stor effekt på elevenes mestringsstro, og ikke minst det å arbeide målrettet til tross for at

leksene kan virke uoverkommelige. Flere av elevene uttrykte at de føler seg sett av læreren og at de derfor tør å spørre der de ikke forstår. Bru og Roland (2019) er svært tydelige på at sosial støtte øker vår evne til å til å vurdere egne ressurser og se muligheter for mestring. Derfor mener de at et positivt samspill med læreren er viktig, slik at elever stimuleres til å tro på egen evne til å mestre læringsoppgavene.

Videre fortalte elevene at de i matematikk timene lærer mye av å samarbeide med andre, og at ved å få hjelp av en medelev som kan faget bedre, opplever elevene mestring. Når mestring var et faktum, sa elevene at de ble motiverte til å legge ned en innsats, også i leksene. Her ser man at modellering slår positivt ut, at mestringstroen styrkes hos elevene, og således øker motivasjonen til å lære (Woolfolk 2004). Derimot var det ikke like lett for elevene å samarbeide på lik linje hjemme med leksene. Så mestringsfølelsen kunne slå negativt ut hvis de fortsatte å sammenlikne seg med nivået medelever lå på (Woolfolk 2004). Hos noen ga dette en følelse av skuffelse, men det var ikke derav noe de dvelte ved lenge. Samtidig oppga flere av elevene at det var enklere for de å ringe hverandre å spørre, enn å få hjelp fra foreldre. Dermed utrykte elevene egenvilje til å ville forstå, og prøvde å utvise løsningsorientert oppførsel istedenfor å gi opp.

Imidlertid skilte to små grupper seg mer ut, og det var de som lå høyest og lavest på karakterskalaen. I intervjuene kom det frem at noen av elevene som ligger på et høyt karakternivå i matematikk på den ene siden arbeider målrettet med lekser fordi de vil, samtidig som de på den andre siden også vektlegger at ros, hjelp og belønning fra foreldre vokter tungt. Således kan man se at de styres både av indre og ytre motivasjon. De er som Woolfolk (2004) påpeker, villige til å legge ned mye innsats og er utholdende. Men at ved å få belønning i form av blant annet penger og gaver, vil en ytre motivasjon gjøre at de strekker seg enda litt lengre, og slik sett blir de veldig opptatt av å prestere godt.

Når så dette er sagt kom det frem en klar sammenheng mellom svak mestringstro og motivasjon i matematikk hos elevene som ligger på et lavt karakternivå. Disse elevene oppga at læringsmiljøet var bra på alle måter, men de så på egenskaper hos seg selv som årsak til at de ikke klarer å forstå matematikk. Likeså ble matematikken for de et fag som utløste ubehag, og derav reduserte de forventningene til seg selv (Imsen 2015). De var litt raske med å forklare «at de som regel ikke forstod oppgaven, så det spilte ingen rolle å prøve heller». Det som også er interessant er at disse elevene, til tross for muligheten, ikke ønsket å få hjelp hjemme med leksene. Her kom det frem at feedback og hjelp fra foreldre ikke virker læringsfremmende, men heller slår ut som et irritasjonsmoment. Det er lettere å gi opp enn å

spørre om hjelp. For disse elevene hadde graden av å mislykkes i faget, ført til at sitat elev; «rullegardina hadde gått ned».

6.2 Å velge minste motstands vei

Å fremme lekser på en måte som gjør elevene indre motiverte til arbeidet er ikke dermed sagt å være en enkel oppgave. For det jeg ser i min undersøkelse er at mange faktorer spiller inn. Som jeg har fremlagt har relasjonen til lærer og undervisningspraksis mye å si for elevenes mestring og motivasjon til å legge ned innsats i leksene. Det som derimot ser ut for å være overhengende i flere andre fag er at elever styres av en ytre motivasjon til å gjøre lekser. Når elever forteller at målet med å gjøre leksen er å unngå anmerkning kan man spørre hva slags læringsutbytte dette gir. Da ser man i forhold til mine intervju at flere elever har lett for å velge minste motstands vei, som en elev uttrykte; «hvor ligger læringen i det»?

Der Woolfolk (2004) skriver at elever som presses til å prestere ofte søker raske og enkle løsninger, skriver Bru og Roland (2019) om hvordan kontrollerende læringsmiljøer ofte skaper et prestasjonsrettet miljø. Når elevene jeg intervjuer opplever at lekser i fag utenom matematikk oftest føles som et krav på den ene siden, men også ofte oppleves som kjedelige og uforståelige på den andre siden, ser man at tendensene til underyting er tilstede hos noen av elevene. Her ser man tre hovedtrekk om gjentar seg; leksen er et krav, den er kjedelig og elevene forstår ikke hensikten med den. Derfor uteblir lysten til å gjennomføre, men ved å velge en lett utvei slipper de i alle fall anmerkning.

Elever som opplever å bli kontrollert på denne måten vil ifølge Imsen (2015) være vanskeligere å motivere, og derfor kan erfaring med mestring utebli hos elevene. Når elever kun gjør leksen raskt unna, meddelte flere at de gjør dette for å unngå følelsen av nederlaget de opplever en anmerkning gir. Som Woolfolk (2004) påpeker, vil elever som forsøker å unngå nederlag bli veldig prestasjonsrettet, kontra det å være læringsorientert. Dette kan igjen føre til at man bruker uheldige læringsstrategier som motarbeider dem selv. De kan ha svak innsats, sette for høye eller for lave mål, eller som noen elever i min undersøkelse sa «de bryr seg ikke». Tar man i bruk slike selvbeskyttende strategier vil dette kunne føre til at elever ikke opplever å få positiv mestringserfaring med lekser. Sagt på en annen måte vil det være enklere for elevene om de har forståelse for hvorfor leksen er viktig, og samtidig hvilket utbytte de kan få av å gjøre den. For man må jo spørre, er det noe poeng å gi lekser som elever arbeider med kun for å unngå anmerkning?

6.3 Selvbestemmelse og selvregulert læring

En viktig side ved å tilegne seg kunnskap, skriver Woolfolk (2004), er at man i et læringsmiljø opplever selvbestemmelse. I dette ligger det muligheter for valg, kontroll over hva man gjør og hvordan man gjør det. Som jeg tidligere har presisert er motivasjonen til elever dynamisk. Den kan opptre ulikt i forskjellige fag. Noen ganger styrer den elevene mot å oppnå mål, men den kan også opptre motsatt ved unngå noe fordi det er ubehagelig, kjedelig eller uoppnåelig (Woolfolk 2004). I disse prosessene kan det dermed være mye å hente, både i form av hva man bør hegne mer om, og hva man kanskje bør revurdere i forhold til elevens mulighet for å utvikle indrestyrt mestringstro og motivasjon.

I det nye Læreplanverket (2020) står det at elever skal lære mer ved å lære bedre, de skal utvikle sin refleksjon, forståelse og kunne tilegne seg kunnskap på selvstendig vis. I min analyse fremkommer det at elever i matematikk reflekterer over hvordan de kan lære seg pensum. De forsøker å arbeide målrettet, og ved å få valgmuligheter i forhold til oppgaver, får de mulighet til å utvise selvstendighet og tilegne seg kunnskap ut ifra eget ståsted. Følgelig av dette utvikler de et eieforhold til egen læringsprosess, elevene får ta et aktivt valg i forhold til hvor mye innsats de vil legge ned. Og når elever selv får være med på å ta valg, er det ifølge Woolfolk (2004) mer sannsynlig at de opplever arbeidet som viktig.

De fleste elevene oppga at lekser generelt er en utfordring i hverdagen, men de har ulik innstilling til å gjennomføre leksene i enkelte fag. Imidlertid ytret de ganske unisont at de savner å få tilbakemelding og gjennomgang på det de gjør hjemme. Når dette uteblir, hva kan skje med elevens motivasjon som igjen påvirker mestringstroen? Og hvordan kan dette påvirke forståelsen til pensum de er satt til å lære? Som en elev sa, referert i min analyse; «Vi lærer på en måte hva vi skal tenke, men ikke hvordan vi skal bruke det».

Når tilbakemeldinger uteblir, fortalte elevene at de ikke alltid skjønner vitsen med å gjøre lekser, de blir demotiverte. Dermed kommer kontrollaspektet inn på nytt (Bru og Roland 2019). Leksene blir kun sjekket om de er gjort eller ei, og istedenfor en konstruktiv tilbakemelding som forteller eleven om hva som er bra og hva som kan utbedres, blir hovedfokuset for eleven å unngå anmerkning. Hvis elevene istedenfor kan få det Woolfolk (2004) kaller formativ feedback på det de har forsøkt å gjøre, kan det være at innsatsen økes, og at elevene ser at ved å få et utbytte i form av anerkjennelse dermed får lyst til å prøve hardere. Likeså vil gjennomgang av lekser i etterkant kunne øke forståelsen av pensum (Gustafson og Sevje 2012).

Ikke desto mindre er det å få faglige tilbakemeldinger viktig for elevenes vurderingsevne, som igjen har stor betydning på veien til å bli selvregulert. Som Bandura påpeker handler det om å lære å observere egen atferd med et kritisk blikk, slik at man forstår hvor man gjør feil og dermed kan anvende strategier for å unngå feilen og prestere bedre neste gang. (Woolfolk 2004). Hvis hensikten med lekser uteblir så forstår ikke elevene alltid læringsaspektet lekser er ment å tilføre dem (Imsen 2015). Oppfølging underveis via lekser kan være en brobygger for elevene i å øke forståelsen for det de kan og det de må jobbe mer med. I stedet for opplever elever at det kun kommer tilbakemeldinger på prøver, da gjerne i form av en kort tekst på hva elevene klarte og hva de må jobbe mer med, samtidig som vurderingen blir karaktersatt. Og slik blir fokuset i læring mer på å pugge til prøver enn å utvikle det å lære å lære (Ludvigsen m. fl 2015).

I forhold til selvregulert læring er det viktig å sette seg mål og velge gode læringsstrategier på veien (Imsen 2015). Det jeg ser i analysen er at noen lekser er å kun gjøre det elever ikke rakk i timen. Elevene ytret at dette ikke gir mening, og samtidig blir ikke det de gjør gjennomgått etterpå, slik at «den røde tråden» i pensumet kan utebli. Dermed kan formålet med lekser bli negativt. Mitt spørsmål blir derfor, legger slike lekser opp til at elever lærer seg til å bli selvregulerte? På veien til å bli selvregulert er det viktig at elever får mulighet til å bli problemløserne, de bør på den ene siden utfordres, samtidig som de på den andre siden ikke må få lekser som er for vanskelige til å løses. Kan det derfor være en ide å se på hvilke lekser man bør gi? Hvordan de bør gjøres og hva slags formål de skal ha?

I det nye Læreplanverket (2020) uttrykkes det at opplæring i skolen skal legge grunnlag for læring hele livet. Elever i analysen etterlyser forståelse for det de lærer. Å kunne gi elevene mulighet til økt kunnskap ved å gi mer autentiske oppgaver, kan derfor gjøre det mer interessant å lære. Videre ved å bruke reelle utfordringer elever kan møte på, ser elevene selv nytteverdien av læring (Woolfolk 2004). Hvis en elev får i hjemmelekse å sette opp budsjett, lære om å søke lån eller intervju en person tilknyttet et prosjekt på skolen, sa elevene i analysen at det blir mer gøy å lære. Veien blir derfor målet istedenfor to streker under svaret. Slik hefter man oppgaver på elevens hverdag og fremtid, og elevene vil dermed ifølge de nye læreplanene tilegne seg kunnskap i livsmestring (Utdanningsdirektoratet 2020).

6.4 Når lekser kun blir et krav på veien til å prestere

I min analyse fremkommer det at lekser ofte skaper et negativt stress hos flere av elevene. Det bekrefter således det Eriksen m. fl (2017) skriver i sin rapport om Stress og press i skolen,

hvor ungdommer rapporterer om et vedvarende prestasjonspress og opplevelsen av å aldri få fri fra krav. Videre i rapporten fremlegges det at jenter stresser mer enn gutter, og at kravene om å gjøre det bra på skolen kan bli hengende over de som en byrde. Og i min analyse sammenfaller jentenes opplevelse av stress seg veldig med dette. Der jentene presser seg selv hardere hele veien, gir noen av guttene mer inntrykk av at det er «på 10.ende trinn vi må legge ned innsatsen».

Både Bakken (2018) og Eriksen m. fl (2017) påpeker at det er mange faktorer som spiller inn på stressnivået til elever i skolen, og det er derfor viktig å understreke at mine variabler kun går på motivasjon og mestringstro knyttet opp imot hvorfor noen opplever lekser mer tyngende enn andre. Ved at jentene opplever lekser som mer stressende enn guttene, ser jeg at de også vektlegger gode karakterer i større grad. De ønsker å gjøre det godt på alle områder og skylder ofte på seg selv når det ikke går helt som de håpet. Således bærer de preg av å ta på seg mye ansvar, og de sitter mye lenger enn guttene med leksene. Spørsmålet man kan stille seg er hvem de gjør det for, og hvorfor de opplever at det utvikler seg til negative følelser rundt egen person.

Videre er det derimot det fiktive høye presset jentene ilegger seg selv som kan oppleves mest tyngende. Og dette kan man igjen se sammenfaller med at de sammenlikner seg mye mer med andre jenter kontra det guttene gjør, noe som også er i tråd med det Eriksen m. fl (2017) fremlegger. Og de som presser seg selv mest er jentene som også presterer best, dermed får målbare prestasjoner en overhengende betydning for disse jentene. Når press om å prestere og verdien på arbeidet er viktigst å måle i gode karakterer, kan det lettere slå ut i negativt stress (Bakken 2018). Til tross for at dette er jenter med sterk mestringstro, er trekk ved intervjuene at de styres veldig av ytre motivasjon til å arbeide hardt.

Imidlertid behøver ikke dette nødvendigvis være negativt. Selvregulering handler om å regulere tanker og følelser og evnen til å mestre stress (Bru og Roland 2019). Men det er stressnivået sett opp imot hvor selvregulerte elevene er, og hvordan de arbeider seg gjennom opplevd stress, som er alarmerende. Når jentene fortalte at de til tider sitter oppe med lekser etter foreldre har lagt seg, at de er redd for å komme hjem med dårlige karakterer og at de noen ganger tar til tårene fordi kravene oppleves kvelende, da mener jeg det må endring til. Elevene må få mulighet til å oppleve kontroll og valg, slik at de har en viss forutsigbarhet i hvordan de skal møte kravene de opplever (Bru og Roland 2019).

I matematikktimene forklarte elevene at de opplevde dette, og når en lærer-elev relasjon preges av tillit oppleves det som en stressdempende faktor (Bru og Roland 2019). Når frykten for å feile er overhengende, kan positivt samspill oppleves som en buffer mot negativt stress. Likeså får elevene valgmuligheter, og det er fascinerende å se at elever opplever sitt vanskeligste fag som minst stressende. Og når Bru og Roland (2019) skriver at forskning tyder på at elever som er i et mestringsklima lettere kan lære å utfordre seg selv på en god måte, og evne å bruke mer adekvate læringsstrategier til tross for opplevde nederlag, handler det nettopp å skape mer av dette i hverdagen.

7.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan lekser påvirker ungdomskoleelevers motivasjon og mestring i forhold til læring. Å styrke mestringstro og motivasjon handler både om å endre handlings- og tankemønstre hos elever, samtidig som man må se på endringer som kan gjøres på systemnivå.

Jeg finner på lik linje med forskningslitteraturen at motiverte og mestringsorienterte elever er mer utholdende, reflekterte og selvgående. Men det interessante er at det ikke nødvendigvis er de faglig sterkeste elevene som innehar den største mestringstroen. Dette finner jeg særs interessant fordi dette vitner om læringsvillighet kontra prestasjonsorientert forståelse. Her underbygges mye av motivasjonen for å lære, nemlig gjennom relasjonen mellom lærer og elev.

Videre finner jeg i tråd med forskningslitteraturen en sterk sammenheng når det kommer til forståelse, lekser og utbytte. Og kan grunnen for at lekser oppleves stressende være fordi hensikten med de uteblir? Hvis man ikke hegner om en tilbakemeldingskultur uteblir ikke derav forståelse, som igjen kan legge grunnlag for motivasjon til å lære kontra det å kun prestere? Dette underbygges også i funn jeg gjør blant jenter. Når hensikten ligger kun i en god karakter kontra det å utvikle læring og selvregulering, uteblir forståelse og motivasjon til å lære, og negativt stress blir en fremtredende faktor.

Når det kommer til læring og motivasjon antok jeg at jeg ville finne større forskjell i elevenes svar i forhold til deres ulike erfaringer med lekser fra barneskolen. Det overrasket meg at det ikke fremkom større forskjeller. At mine funn ikke er så fremtredende kan være at mitt utvalg gir for lite sammenlikningsgrunnlag. Det blir således vanskelig å finne ulike tendenser og mønstre innad i så små grupper. I elevenes erfaringer med leksefri kan det ligge mye å hente

for videre forskning, men det vil kreve et vesentlig større datagrunnlag enn hva jeg kan vise til her. For vil en slik systemendring gjøre at elever blir mer motivert for å lære?

Det er viktig for meg å presisere at mine intervjuer kun fremlegger en side «av saken». Jeg har kun holdt fokus på elev perspektivet, og har således bevisst unngått flere variabler som i et større bilde bør trekkes inn når man skal overveie å generalisere funn. I min oppgave har verken lærere, skoleledelse, og samarbeid hjem-skole fått plass. Således peker oppgaven mer i retning av å løfte blikket mot elevenes opplevelse av leksene, noe jeg mener også fremtidig forskning bør fokusere mer på. Men samtidig er ikke dette en lett oppgave da leksepraksis i Norge utvises ulikt fra skole til skole.

Men det man kan fastslå i min undersøkelse er at mestring og motivasjon i forhold til lekser lettere kan utvikles og opprettholdes når det utøves god undervisningspraksis. Når skolehverdagen gir elevene mulighet til medvirkning samt en klar struktur som skaper forutsigbarhet og trygge rammer, gir det elevene en form for indre kontroll, som igjen øker mestring og motivasjon. For kanskje det til syvende og sist ikke handler om enten eller, men å se på hva slags lekser, når, og hvilken hensikt de bør ha.

9.0 Litteraturliste

- Bakken, Anders 2018. *Ungdata 2018: Nasjonale resultater*. NOVA rapport 8/18. Oslo: NOVA.
- Bru, Edvin og Roland Pål. 2019. *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen Inger. M., Sletten Miraa. A, Bakken, Anders & von Soest, Tilmann. 2017. *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA Rapport 6/17. Oslo: NOVA.
- Gustafson, Trine og Sevje, Grete. 2012. *Lekser og leksehjelp- på skolen og hjemme*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Imsen, Gunn. 2015. *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2015. *Hvordan gjennomføre undersøkelser* 3.utg, 3 opplag. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ludvigsen, Sten, m.fl. 2015. *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. NOU 2015.8. Lest 25.10.20: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1?g=2015#match_0
- Utdanningsdirektoratet. 2020. *Læreplanverket - kompetanseløftet 2020*. Lest 26.10.20: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. 2016. *Tall & forskning*. Lest 25.10.20: [http://tallogforskning.udir.no/](http://tallogforskning.udir.no/(http://tallogforskning.udir.no/innhold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevens-laering/lekser-gir-gode-))
(<http://tallogforskning.udir.no/innhold/riktig-bruk-av-lekser-er-viktig-for-elevens-laering/lekser-gir-gode->)
- Woolfolk, Anita. 2004. *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg 1

Intervjuguide til elever

Hva legger du i ordet lekse, definer.

1. Hva slags erfaringer har du med lekser?

Hva tenker eleven om lekser, hvor lang tid bruker eleven pr dag/uke på lekser, i hvilke fag bruker du mest/minst tid på lekser.

Hvilke lekser opplever du gir deg best utbytte?

2. Hvordan mener du at lekser er positivt eller negativt i forhold til din motivasjon til å lære på skolen?

Hvilke lekser opplever du er meningsfylte, gir deg noe positivt? Hvilke lekser mestrer du godt og hvorfor?

Hvilke lekser opplever du er vanskelige, hvorfor? Mestrer eleven generelt dårlig i det faget, hva gjør det med mestringsfølelsen til eleven?

Hvordan opplever du tilbakemelding på lekser fra lærerne? Hva gjør det med motivasjonen? Ønsker du mer tilbakemelding, mindre, forslag?

3. Hva er din motivasjon for å gjøre leksene?

Opplever eleven indre, ytre motivert, begge deler?

4. Rapporten Ungdata (2018) viser til at elever i ungdomsskolen kan oppleve et økt skolepress ift.at arbeidsmengden kan oppleves overveldende.

Innunder arbeidsmengde har vi lekser.

Hvordan stiller du deg til dette?

Hva gjør at du opplever å mestre lekser godt/dårlig? Hvordan får det deg til å føle og hva skaper således denne følelsen?

5. Hvilken hensikt mener du lekser du jobber med har? Eller- hvilken hensikt ønsker du at lekser kan ha for deg?

Elevens forståelse

Sette realistiske mål og vurdere egen prestasjon, selvregulert læring.

6. Hvordan opplever du min følgende påstand;

«Lekser kan gi mer dybde i læringen og det vil gjøre deg mer vant til å jobbe selvstendig».

7. Hvis du som elev fikk lov til å være med på å forme lekser, hvordan ville de sett ut?

Hva slags lekser? Når skulle du gjort lekser og hvordan ville du utført leksene?