

Evaluering av leksehjelptilbudet 1.–4. trinn Sluttrapport

ELISABETH BACKE-HANSEN
ANDERS BAKKEN
LIHONG HUANG

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring
NOVA Rapport 6/2013

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Kunnskapsdepartementet (KD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring (NOVA) 2013
NOVA – Norwegian Social Research

ISBN (trykt utgave): 978-82-7894-466-0
ISBN (elektronisk utgave): 978-82-7894-467-7
ISSN 0808-5013 (trykt utg.)
ISSN 1893-9503 (online)

Illustrasjonsfoto: © wordle.net
Illustrasjonsfoto: Gustav Vigeland. Motiver i smijersport © Vigeland museet/Bono 2013
Desktop: Torhild Sager
Trykk: Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo
Telefon: 22 54 12 00
Telefaks: 22 54 12 01
Nettadresse: <http://www.nova.no>

Forord

Fra og med skoleåret 2010/2011 ble det obligatorisk for alle landets grunnskoler å tilby leksehjelp til elever på 1.–4. trinn. Dette er den andre av to rapporter som evaluerer innføringen av denne ordningen. Evalueringen har blitt gjennomført på oppdrag av Utdanningsdirektoratet, i samarbeid mellom NOVA og Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Det har vært spennende å få anledning til å følge med på en viktig og til tider kontroversiell politisk reform de første to årene etter at den ble implementert.

Vi vil gjerne takke skoleledere, skoleeiere og foreldre som tok seg tid til å svare på spørreskjemaer midt oppe i en travel hverdag. Uten deres bidrag hadde vi ikke kunnet gjennomføre prosjektet. Det kunne vi heller ikke gjort uten uvurderlig bistand fra forskningsassistent Hedda Haakestad til gjennomføring av en viktig datainnsamling. Det er vårt håp at arbeidet dere og vi har lagt ned i evalueringen, vil bidra til en god og konstruktiv debatt om ordningen framover. Sist, men ikke minst, vil vi takke for gode og konstruktive kommentarer fra Utdanningsdirektoratet og fra våre kollegaer Kirsten Danielsen, Ørnulf Seippel og Lars B. Kristofersen fra NOVA.

Oslo, mai 2013

Elisabeth Backe-Hansen, Anders Bakken & Lihong Huang

Innhold

| | |
|---|----|
| Sammendrag | 7 |
| 1 Innledning | 19 |
| 1.1 Bakgrunn | 19 |
| 1.2 Formålet med evalueringen | 20 |
| 1.3 Metoder for evalueringen | 20 |
| 1.4 Forskningsetiske hensyn | 22 |
| 1.5 Viktige konklusjoner i den første rapporten | 23 |
| 1.6 Innholdet i denne rapporten | 24 |
| 2 Tidligere studier og relevant litteratur | 27 |
| 2.1 Innledning | 27 |
| 2.2 Bakgrunn for leksehjelpordningen | 28 |
| 2.3 Tidligere norske evalueringer | 29 |
| 2.4 Lekser, ansvar og skoleprestasjoner | 38 |
| 2.5 Avslutning | 45 |
| 3 Organiseringen av leksehjelpen, og synspunkter fra skoleledere og skoleeiere ... | 47 |
| 3.1 Innledning | 47 |
| 3.2 Antall personer i alt og antall med pedagogisk utdanning | 48 |
| 3.3 Organiseringen av leksehjelpen i løpet av skoledagen | 50 |
| 3.4 Synspunkter fra skoleledere og skoleeiere | 51 |
| 3.5 Oppsummering | 53 |
| 4 Foreldreundersøkelsen | 55 |
| 4.1 Innledning | 55 |
| 4.2 Framgangsmåte | 55 |
| 4.3 En sosial profil med hensyn til å benytte seg av tilbudet? | 57 |
| 4.4 Leksehjelp som en del av barnas arbeid med lekser | 60 |
| 4.5 De foresattes synspunkter på leksehjelptilbudet | 61 |
| 4.6 Foreldrenes begrunnelser for ikke å benytte leksehjelptilbudet | 68 |
| 4.7 Kommentarer fra foreldrene | 70 |
| 4.8 Forbedringsforslag fra foreldrene | 74 |
| 4.9 Diskusjon av resultatene | 76 |
| 5 Resultater på nasjonale prøver | 79 |
| 5.1 Om å måle omfanget av leksehjelp | 79 |
| 5.2 Omfang og endringer i leksehjelp på skolene | 83 |

| | |
|--|------------|
| 5.3 Datamaterialet og operasjonalisering av sentrale variabler..... | 85 |
| 5.4 Sammenhenger mellom leksehjelp og nasjonale prøveresultater..... | 88 |
| 5.5 Bidrar leksehjelp til å utjevne sosial ulikhet i skoleresultater?..... | 97 |
| 5.6 Oppsummering | 103 |
| 6 Avsluttende diskusjon | 107 |
| 6.1 Innledning..... | 107 |
| 6.2 Også en del kritiske røster fra foreldrene | 108 |
| 6.3 Sammenheng mellom nasjonale prøveresultater og bruk av leksehjelp..... | 111 |
| 6.4 Implikasjoner..... | 115 |
| Referanser | 117 |
| Summary..... | 119 |
| Vedlegg 1: Spørreskjema | 131 |
| Vedlegg 2a: Spørsmål til skoleeiere høsten 2011/2012 | 137 |
| Vedlegg 2b: Spørsmål til skoleledere høsten 2011/2012..... | 141 |

Sammendrag

Ved endring i opplæringsloven og privatskoleloven i juni 2010 ble alle skoleeiere (både kommunale og private) pålagt å tilby gratis, frivillig leksehjelp til alle elever på 1.–4. årstrinn i grunnskolen. Reformen, som ble innført fra og med skoleåret 2010/11, hadde tre individuelle delmål: å gi eleven støtte til læringsarbeidet, følelse av mestring og gode rammer for selvstendig arbeid. Videre hadde reformen en utdanningsmessig, langsiktig og politisk målsetting, nemlig å medvirke til utjevning av sosiale forskjeller i opplæringa. Ifølge tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) har i overkant av 50 prosent av landets elever på 1.–4. trinn deltatt på leksehjelpen siden reformen ble innført.

I 2011 ga Utdanningsdirektoratet forskningsinstituttene NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) og NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) i oppdrag å evaluere innføringen av reformen. Denne rapporten er den andre av to rapporter fra evalueringen, og bør leses i sammenheng med den første rapporten: «*Litt vanskelig at alle skal med!*» (Seeberg, Seland og Hassan 2012). For å gi en mer helhetlig presentasjon inkluderer vi også de viktigste resultatene fra den første delen av evalueringen i dette sammendraget.

Evalueringens problemstillinger og metodiske utforming

Formålet med evalueringen var å få mer kunnskap om hvordan leksehjelpen er utformet på skolene, om leksehjelpen fungerer etter formålet, om kvaliteten på planleggingen og gjennomføringen av leksehjelpen, hvorvidt foreldrene er tilfredse med kvaliteten på leksehjelpen, og om leksehjelp har hatt effekter på utvalgte læringsresultater.

Konkret har følgende problemstillinger blitt nærmere undersøkt:

- hvordan kommunene og skolene har planlagt tilbudet om leksehjelp
- hvordan skolene har utformet og gjennomført leksehjelpstilbudet
- hva leksehjelpen innebærer i praksis i den enkelte skole
- hvordan lærere, skoleledere og skoleeiere vurderer at tiltaket fungerer

- hvordan foreldrene vurderer tilbudet som barna deres har fått og om tilbudet om leksehjelp har hatt konsekvenser for hvordan foreldrene involveres i barnas skolearbeid
- i hvilken grad og på hvilken måte leksehjelpen har betydning for elevenes læringsresultater

For å belyse spørsmålene ble det valgt et flermetodisk design, der ulike typer av data er blitt innhentet på ulike tidspunkter. For det første ble det gjennomført en *dokumentstudie* av planlegging og informasjon om tiltaket i staten og et utvalg på nitten strategisk valgte kommuner, samt av lokal implementering av rettighetsfestet leksehjelp på skoler i disse kommunene. For det andre ble det gjennomført en *casestudie* av leksehjelpen slik den ble implementert og utført i praksis på fire skoler i fire ulike kommuner. Resultatene fra disse to studiene ble presentert i den første rapporten fra evalueringen, der følgende spørsmål ble belyst:

- Hvordan er hensikten med leksehjelp formulert i dokumenter på statlig, kommunalt og skolenivå? (*Dokumentstudien*)
- Hvordan skjer implementeringen fra statlig nivå gjennom kommunalt nivå og ned til skolenivå? Hvordan tilpasses og endres tiltaket på veien fra plan til praksis, og hvilke faktorer er særlig viktige for slike tilpasninger og endringer? (*Dokumentstudien*)
- Hva innebærer leksehjelp i den enkelte skole, og hva slags synspunkter har lærere, leksehjelpere og foreldre på leksehjelpen slik den fungerer i praksis? (*Casestudien*).

Denne sluttrapporten baserer seg på spørreskjemadata fra mer enn ett tusen skoleledere, 222 skoleeiere og i overkant av 2000 foreldre til barn i skolen på 1.–4. trinn. Målet med undersøkelsene til skoleledere og skoleeiere er å få fram hvordan leksehjelptilbudet er organisert, hvem som har ansvaret for å tilby leksehjelp, hva slags kompetanse leksehjelperne har, om skyssordningen skaper problemer, og hvordan aktørene vurderer nytten av å ha et leksehjelptilbud. Foreldreundersøkelsen omfatter både foreldre til barn som deltar i leksehjelp, og foreldre med barn som ikke deltar i ordningen. I undersøkelsen er de omtrent likt fordelt. Foreldrene til barn som bruker leksehjelpen, har blitt spurt om hva de mener om ordningen og hva slags

konsekvenser de mener leksehjelpen har hatt for egne barn. Fra foreldrene til de som ikke bruker ordningen, gir undersøkelsen et bilde av hvilke begrunnelser foreldre gir for *ikke* å benytte seg av tilbudet. Gjennom foreldreundersøkelsen får vi også kunnskap om hva som kjennetegner foreldrene til de barna som henholdsvis benytter seg av, og ikke benytter seg av, leksehjelpordningen med hensyn til landbakgrunn, utdanningsbakgrunn, arbeidsmarkedstilknytning og familiesammensetning.

For å vurdere mulige effekter av leksehjelpordningen analyseres nasjonale prøveresultater. Vi følger her et stort utvalg skoler over tid, både skoler som hadde leksehjelp før ordningen ble innført, og skoler som innførte leksehjelp i forbindelse med at tilbudet ble obligatorisk å tilby. Elever som gikk i femte trinn i årene før reformen ble innført, sammenliknes med de to første årskullene som reformen omfattet. Spørsmålet som undersøkes er om skolene som innførte leksehjelp først når tilbudet ble obligatorisk, har en mer positiv resultatutvikling for sine elever enn skoler som hadde leksehjelp også før ordningen ble innført på nasjonalt nivå. Spørsmålet om leksehjelpen har fungert som et virkemiddel for sosial utjevning i skoleresultater, er også belyst gjennom analyser av de nasjonale prøvene. Rapporten tar i bruk data fra det sentrale skoleregisteret Grunnskolens Informasjonssystem.

Sentrale funn i evalueringen

Før vi presenterer konklusjonene fra evalueringen som helhet, vil vi trekke fram følgende sentrale funn fra evalueringen:

1. Mange kritiske innspill til forslaget om å innføre leksehjelp
2. Kommuner og skoler strakk seg langt for å innføre ordningen
3. Store variasjoner i utforming av leksehjelptilbudet
4. Mange skoleledere og skoleeiere er kritiske til nytten av leksehjelpen på 1. trinn
5. Barn av innvandrere bruker ordningen mer enn andre
6. Foreldre er delt i synet på leksehjelptilbudet
7. Noe bedre resultatutvikling over tid på de skolene som økte omfanget av leksehjelp i forbindelse med reformen
8. Noe større sosiale forskjeller i skoleresultater over tid på de skolene som økte omfanget av leksehjelp i forbindelse med reformen

1. Mange kritiske innspill til forslaget om å innføre leksehjelp

I forbindelse med forslaget om reformen kom det mange og til dels kritiske innspill både fra kommuner og andre høringsinstanser. Innspillene bidro imidlertid ikke til vesentlige endringer i lov- og forskriftstekster. Slik unngikk man en situasjon der kommuner og skoler kunne implementert en leksehjelpsordning som ikke samsvarte med lov og forskrift. På den andre siden kunne ordningen ha vunnet på en mer gjennomgående revisjon i lys av høringsuttalelsene og en periode med grundige, både prinsipielle og praktiske, drøftinger, ikke minst på de lokale skolene, om hva innholdet i leksehjelpen skulle være. En gjennomgang av den planlagte ordningen i lys av evalueringer av relevante prøveprosjekter kunne ha gitt en mer helhetlig nedfelling av den i lov og forskrift.

2. Kommuner og skoler strakk seg langt for å innføre ordningen

Dokumentstudien viser at kommuner og skoler hadde strukket seg langt for å følge de statlige føringene for reformen. Så godt som alle kommunene vi har undersøkt, forberedte innføringen av leksehjelp som obligatorisk tilbud i tråd med de målbare kravene de var blitt pålagt. Ett unntak var en kommune som etter deres egen vurdering hadde «uoverstigelig problem knyttet til skoleskyss».

Utfordringene for kommunene forsterkes ved at leksehjelp ikke utløser samme rettigheter som grunnopplæringen, og at tiltaket har målgruppe og målsetting som skiller seg fra SFO. Dette er forhold kommunene ikke er ansvarlige for, og som oppfattes som nærmest uløselige dilemma i flere av de kommunale saksframleggene. Leksehjelpens juridiske status møtte også sterk kritikk i høringssvarene fra de ikke-kommunale instansene, spesifisert ved innvendinger mot manglende bistand til elever med særskilte behov, manglende krav til pedagogisk kompetanse hos leksehjelperne og manglende skysskostnader.

3. Store variasjoner i utforming av leksehjelptilbudet

Leksehjelpen er på de aller fleste skoler (tre av fire) et tilbud etter skoletid, i forlengelse av skoledagen. Noen skoler tilbyr leksehjelp før skoletid, mens andre har et tilbud i løpet av skoledagen. Kommunene og skolene har relativt

stor frihet når det gjelder hvilke instanser som skal drifte ordningen. Knappt halvparten av skolene tilbød leksehjelp i regi av skolen, vel en tredjedel brukte en kombinasjon av SFO og skolen og andre organisasjoner, mens en sjettedel brukte en kombinasjon av SFO og andre.

I gjennomsnitt er det 4,7 leksehjelpere per skole. Omfanget varierer mye mellom skolene, og hadde nær sammenheng med antall elever skolene hadde på de aktuelle klassetrinnene. 55 prosent av skolene brukte ikke noe personale med pedagogisk kompetanse som leksehjelpere, mens 11 prosent brukte utelukkende personale med pedagogisk kompetanse. Resten brukte en blanding.

Casestudien, som ble gjennomført som del av denne evalueringen, av hvordan skoler implementerte tilbudet i praksis, viser stor variasjon i selve utformingen og innholdet i tilbudet som elevene er blitt tilbudt. Ikke bare er det dokumentert store variasjoner i praksis mellom skolene, men også fra ett årstrinn til et annet innen skolen kan det være forskjeller med hensyn til hva leksehjelp innebærer, og hva lekser egentlig betyr. Observasjonene og intervjuene i disse skolene tilsier at det kan være verdt å stille nærmere spørsmål om hva lekser egentlig er: Hva er forskjellen på lekser og skolearbeid? Finnes det lekser som ikke er hjemmelekser? Er det læreren eller foreldrene som skal passer på og følge opp at leksene blir ordentlig gjort, osv? På en av skolene der innholdet i leksehjelpen var forskjellig fra trinn til trinn, var det de hadde felles, at leksehjelpen ikke nødvendigvis betydde fravær av hjemmelekser. De fleste elevene var imidlertid ikke ferdige med leksene da de kom hjem. Det var bare elevene på 4. trinn som arbeidet med selve leksene etter en kort gjennomgang, de andre forberedte videre arbeid med leksene hjemme eller holdt på med lesetrening. På en av de andre skolene var leksehjelptilbudet på 3. og 4. trinn i praksis leksehjelp til elever på 3. trinn som trengte mye hjelp. Her var leksehjelptilbudet knyttet til SFO, og dit ville ikke 4.klassingene gå.

I vanlig språkbruk er lekser som regel forstått som selvstendig elevarbeid som gjøres hjemme etter skoletid. Innføringen av leksehjelpordningen utfordrer denne forståelsen av lekser som hjemmearbeid. Med innføringen av leksehjelp som et universelt tilbud til 1.–4.-klassinger har lekser blitt en mer integrert del av skoledagen, og inngår i en større organisatorisk helhet. For noen av informantene kunne det ha vært en fordel å diskutere leksenes rolle i

skolen i forkant. Det gjaldt for eksempel valg av alderstrinn og nødvendigheten av lekser på de laveste trinnene i grunnskolen. Dessuten kunne det vært fornuftig med en diskusjon av hvordan de ulike delene av skolehverdagen påvirker hverandre gjensidig – for eksempel om implementeringen av reformen har påvirket hva som gis i lekser, hvordan leksene rettes, og kvaliteten på elevenes arbeid. Dette har igjen sammenheng med forskjellen mellom å gjøre lekser hjemme sammen med foreldre og eventuelt søsken, eller i større grupper, ofte med en voksen til stede, og med lite en-til-en-kontakt i arbeidet.

4. Mange skoleledere og skoleeiere er kritiske til nytten av leksehjelpen på 1. trinn

Ikke mer enn vel 10 prosent av skoleledere eller skoleeiere vurderte at leksehjelp er til veldig stor eller stor nytte på 1. trinn, mens nærmere tre av ti mente at leksehjelp ikke har noen nytte på det laveste klassetrinnet. For disse informantenes del var det en merkbar endring fra og med 2. trinn. Da hadde andelen som opplevde at ordningen var til veldig stor nytte eller stor nytte, blitt doblet, og andelen som ikke syntes ordningen var til noen nytte, var nede i ca. 10 prosent. Vurderingene ble deretter mer positive for hvert trinn, særlig for skoleledernes del.

Skolelederne og skoleeierne hadde ikke helt sammenfattende syn på hvorvidt skoleskyssordningen skaper problemer for implementeringen av reformen. Mens litt over halvparten av skoleeierne mente at skoleskyssordningen skaper litt problemer, gjaldt ikke dette mer enn ca. 30 prosent av skolelederne. På den andre siden mente like mange skoleledere at skoleskyssordningen ikke skaper noen problemer, til forskjell fra 15 prosent av skoleeierne.

5. Barn av innvandrere bruker ordningen mer enn andre

Blant de i overkant av 2000 foreldrene som deltok i foreldreundersøkelsen, var det vel halvparten som sa at barna benyttet seg av tilbudet om leksehjelp. I materialet var det slik at foreldre med norsk eller nordisk landbakgrunn der begge bodde sammen med barna og hadde høyere utdanning, brukte ordningen minst. Og foreldre med afrikansk eller asiatisk landbakgrunn der

barnet ikke bodde sammen med begge foreldrene og respondenten hadde utdanning på grunnskolenivå, brukte ordningen mest. Disse forskjellene var statistisk signifikante.

Vi kan imidlertid ikke se bort fra en selektiv deltakelse fra foreldre med lav utdanning på den måten at de i mindre grad deltok i undersøkelsen hvis deres barn *ikke* benyttet seg av tilbudet om leksehjelp. Analyser av opplysninger om omfanget på leksehjelp fra Grunnskolenes Informasjonssystem koplet opp mot ulike bakgrunnskjennetegn hos elevene gjør det vanskelig å konkludere med at leksehjelpordningen har en klar sosial profil i forhold til elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Det er for eksempel ikke større deltakelse i leksehjelp på skoler der mange av foreldrene har lav utdanning og inntekt enn på skoler der foreldrenes sosioøkonomiske status er høy. Dog er omfanget av leksehjelpsdeltakelse større på skoler der mange av foreldrene har innvandringsbakgrunn.

6. Foreldrene er delt i synet på leksehjelptilbudet

Enten foreldrene benyttet seg av leksehjelptilbudet eller ikke, er det et gjennomgående mønster at foreldrene er delt i synet på det de blir tilbudt. Også fra de foresatte kom det fram at mange mente leksehjelp ikke har noe for seg på 1. trinn, og noen færre benytter seg også av tilbudet på det laveste trinnet. Samtidig var foreldre til førsteklasinger som benyttet seg av tilbudet, like fornøyde som de andre.

I evalueringen ble foreldrene som brukte ordningen, bedt om å gi en generell vurdering av tilbudet, om hvordan de mener informasjonen har vært, og hvordan de mener tilbudet har fungert for flinke og for svake elever. Hovedbildet er at de aller fleste av foreldrene mente at informasjonen om tilbudet har vært god, at leksehjelpen er et godt tilbud for de flinke elevene, og at det er satt av nok timer til leksehjelp. Når det gjelder foreldrenes vurdering av tilbudet for de faglig svake elevene og hvor godt kvalifisert de ansatte er til å hjelpe barna med lekser, er det variasjonen i deres oppfatninger som er mest påfallende. På disse områdene har rundt seks av ti positive vurderinger, og rundt fire av ti er negative. At evalueringen viser at foreldrene vurderer at leksehjelptilbudet fungerer bedre for de flinke enn for

de svake elevene, reflekterer mye av den ambivalensen til tilbudet som også tidlige evalueringer av leksehjelpen har vist.

Når foreldrene ble bedt om å vurdere hvordan tilbudet har vært for deres egne barn, og hva slags utbytte barna hadde hatt av leksehjelpen, var foreldrene mer kritiske, selv om mange av dem også var godt fornøyd. To av tre mente for eksempel at barnet fikk nødvendig støtte og hjelp gjennom leksehjelpen, og mange mente også at leksehjelpen har bidratt til at barnet arbeider mer selvstendig. Samtidig var det en god del som mente at barnet ikke rekker å gjøre ferdig leksene sine, og halvparten var ikke enige i at leksehjelpen har gjort at barnet deres klarer skolearbeidet bedre. Med andre ord var foreldrene delt i sitt syn på om leksehjelptilbudet faktisk når de individuelle målsettingene med reformen.

Nærmere halvparten av foreldrene som deltok i undersøkelsen, hadde valgt å *ikke* benytte seg av tilbudet. Som vi har sett, gjaldt dette flere på 1. trinn enn de høyere trinnene. Den viktigste grunnen, som ble oppgitt av vel sju av ti foreldre, var at de ønsket å hjelpe barnet med leksene selv. Ellers sa mellom 10 og 20 prosent av disse foreldrene seg enige i utsagn som dreide seg om at oppfølgingen var for dårlig, at de ansatte ikke har gode nok kunnskaper til å hjelpe barna, at barnet ikke ville, eller at barnet ikke hadde behov for hjelp med leksene. Derimot var det bare et lite mindretall som lot være å benytte seg av tilbudet fordi barnet manglet skoleskyss.

7. Bedre resultatutvikling over tid på de skolene som økte omfanget av leksehjelp i forbindelse med reformen

Et av hovedfunnene var at skoler som ikke hadde leksehjelp før reformen, men som innførte et tilbud med høy grad av deltakelse i leksehjelp, hadde hatt en mer positiv utvikling over tid i nasjonale prøveresultater enn skoler med lav deltakelse. Skoler som allerede før reformen hadde etablert et leksehjelptilbud, hadde imidlertid et høyere nivå på nasjonale prøver enn skoler som ikke hadde leksehjelp. Samtidig kan resultatene tyde på at skoler som først innførte leksehjelp etter reformen, hadde tatt igjen noe av forspranget etter de første to årene. Resultatene gjelder imidlertid først og fremst skoler som hadde et visst omfang på leksehjelpen. I våre analyser skilte vi mellom de som hadde færre enn 30 prosents deltakelse, mellom 30 og 60

prosent deltakelse og mer enn 60 prosent deltakelse. Da var det skoler med færre enn 30 prosent deltakelse hvor elevene i gjennomsnitt hadde hatt en svakere utvikling i forhold til landsgjennomsnittet. Vi undersøkte også noen mulige forklaringer på disse resultatene: bruken av pedagoger til leksehjelpen, sammensetningen av elevenes kjønn og sosiale bakgrunn og eventuelt økt frafall fra nasjonale prøver etter reformen. Ingen av disse fikk imidlertid særlig støtte i empirien.

8. Noe større sosiale forskjeller i skolerestater over tid på de skolene som økte omfanget av leksehjelp i forbindelse med reformen

Et annet hovedfunn er at leksehjelpen i liten grad ser ut til å ha rokket ved de systematiske forskjellene i elevs skolerestater som knytter seg til kjønn, sosioøkonomisk familiebakgrunn og innvandringsbakgrunn. Sammenhengen mellom foreldrenes sosioøkonomiske status (målt gjennom deres utdanning og inntekt) og elevenes skolerestater har derimot blitt sterkere over tid på skoler som har innført leksehjelp i forbindelse med reformen – og økningen er større enn på skoler som hadde leksehjelp før reformen. Analysene viser at på skoler som innførte leksehjelp i forbindelse med reformen, har elever med aller lavest sosioøkonomisk bakgrunn gått noe tilbake, mens elever med annen bakgrunn har gått noe fram. På skolene som hadde leksehjelp før reformen, er resultatene for elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn nokså uforandret. Tilbakegangen for elever med lavest sosioøkonomisk bakgrunn er størst på skoler der færrest elever har deltatt i leksehjelpen.

Evalueringsens konklusjoner

Evalueringen viser at sammenliknet med de mange kritiske røster i forkant av innføringen av ordningen med obligatorisk tilbud om leksehjelp på 1.–4. trinn, er det mange foreldre, skoleledere og skoleeiere som er nokså positive til ordningen. Mange skoleeiere strakk seg langt for å implementere leksehjelptilbudet på skolene, og et flertall av både skoleeiere og skoleledere mener at leksehjelptilbudet har stor eller veldig stor nytte. En viktig nyansering er at både skoleledere og skoleeiere har et mer positivt syn på nytten av leksehjelpordningen jo eldre barna blir. Særlig går det et skille i vurderingene mellom 1. og 2. trinn, og selv om skoleledere er mer positive enn skoleeierne,

gir de begge uttrykk for nokså stor skepsis til nytten av leksehjelp for de aller minste. Også foreldrene ga til en viss grad uttrykk for at leksehjelpen var mindre nyttig for de aller minste, i den forstand at langt færre av deltakerne i vår undersøkelse med førsteklasinger benyttet seg av tilbudet. Men når de brukte det, var de like fornøyd som de andre foreldrene.

Samtidig skal det ikke underslås at det er en god del, og da særlig skoleeiere, som mener at leksehjelptilbudet har begrenset eller ingen nytte. Også foreldrene er nokså delte i sine synspunkter på leksehjelptilbudet. Mange foreldre er positive, men det er også mange av de som bruker ordningen, som er nokså kritiske. Foreldrene er mest positive til tilbudet i sin allminnelighet, som for eksempel at informasjonen om tilbudet har vært god, og at det er satt av nok timer til leksehjelp. Når de ble bedt om å vurdere hvordan tilbudet har fungert for egne barn, er det flere kritiske røster. Det er for eksempel en ganske stor andel av foreldrene som ikke var enige i at leksehjelpen har gjort at barnet deres klarer skolearbeidet bedre, noe vi skulle anta er en vesentlig grunn for foreldre når de vil at barna deres skal hjelpes med leksene.

Når det gjelder effekter av evalueringen på elevenes læringsresultater, har vi i denne rapporten ikke kunnet dokumentere hvordan dette har virket på individnivå. Gjennom å følge skoler over tid, har vi imidlertid påvist en sammenheng mellom høy grad av deltakelse i leksehjelp og positiv utvikling i resultater på nasjonale prøver over tid. Vi har undersøkt om sammenhengene kan tilskrives bruken av pedagoger, sammensetningen av elevenes kjønn og sosiale bakgrunn eller økt frafall fra nasjonale prøver. Vi finner ingen tegn som tyder på at det er slike forhold som ligger bak de dokumenterte sammenhengene. Om sammenhengene reflekterer direkte virkninger av det leksehjelptilbudet barna har deltatt på, er vanskelig å si med de dataene som foreligger. Men resultatene er i alle fall ikke uforenlige med en hypotese om at leksehjelpen *kan* ha hatt noen positive virkninger på elevenes læring. Samtidig må vi understreke at det metodiske opplegget ikke gir persist nok grunnlag til at vi med stor sikkerhet kan slå fast at leksehjelpen har gitt positive effekter. I så fall måtte et mer eksperimentelt design ha blitt benyttet.

Leksehjelpen ser ikke ut til å ha virket sosialt utjevne. Snarere er den umiddelbare tolkningen av resultatene at leksehjelpen har bidratt til å forsterke heller enn å utjevne ulikheter. Om dette er en riktig tolkning krever imidlertid dypere analyser av materialet, og igjen aller helst data som i større grad er designet for å avklare effekter. Også her er resultatene i tråd med konklusjonene i den første delen av evalueringen. Her knyttes resultatet til kapasitetsmangel i leksehjelptilbudet når det samtidig er slik at tilbudet skal favne alle, og at dette igjen fører til at de flinkeste elevene er de som best greier å benytte seg av tilbudet.

Evalueringen understreker hvordan leksehjelpordningen bærer i seg en spenning mellom å «favne alle elever» og det å «bidra til sosial utjevning». På det ideologiske nivået er det nettopp universalisering av velferdsstatlige tjenester som skal skape den sosiale utjevningen. Dilemmaet er at hvis alle elever skal være med og ha et godt utbytte av ordningen, ligger det en fare i at de som er forholdsvis flinke fra før, kan bli enda flinkere, samtidig som elever som trenger mye hjelp, ikke får det de trenger, slik at de blir hengende etter i leksearbeidet. Dermed kan ordningen medføre at forskjellene mellom ulike grupper blir større.

Samtidig har vi gjennom evalueringen påvist at leksehjelpen fyller mange funksjoner for elevene på en god måte. Ordningen hjelper foreldre – særlig mødre – i tidsklemma i den grad leksene er gjort før man går hjem, elever får gjennomgått leksene, og mange får kompetent hjelp med leksearbeidet. I beste fall får elevene gjort mer eller grundigere skolearbeid enn ellers, noe som kan gi en god følelse av mestring og bidra positivt til opplæringen.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Ved endring i opplæringsloven og privatskoleloven i juni 2010 ble alle skoleiere, uansett eierform, pålagt å tilby gratis, frivillig leksehjelp til alle elever på 1.–4. trinn i grunnskolen. Lovendringen fikk virkning fra august samme år og innebar at leksehjelp ble en rettighet for de yngste elevene, samtidig som det skulle være et frivillig tilbud. Utdanningsdirektoratet ga forskningsinstituttene NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) og NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) i oppdrag å evaluere innføringen av retten til leksehjelp på 1.–4. trinn i grunnskolen i perioden 2011–2013. Prosjektet har vært ledet fra NOVA. Det er tidligere utgitt en rapport fra evalueringen (Seeberg, Seland & Hassan, 2012).

Leksehjelpordningen har for det første tre individuelle målsettinger: Å gi eleven støtte til læringsarbeidet, å gi eleven en følelse av mestring og gi eleven gode rammer for selvstendig arbeid. De tre første målsettingene er følgelig rettet mot den enkelte eleven og hans eller hennes læringsutbytte. Den siste er samfunnsmessig, langsiktig og politisk, og er i den forstand også overordnet de tre første delmålsettingene. Den dreier seg om utjevning av sosiale forskjeller, og kan ses i sammenheng med det arbeidet som pågår parallelt for å utjevne sosiale helseforskjeller¹.

Samtidig forutsettes det at oppnåelse av de tre første målsettingene skal lede til oppnåelse av den fjerde. Spørsmålet er om disse målsettingene kommer i konflikt med hverandre. *På den ene siden* kan det tenkes at det er en sammenheng mellom leksehjelp som universelt tilbud og sosial utjevning av elevenes skoleprestasjoner, fordi leksehjelp fører til at elevene som trenger det, får et tilbud. *På den andre siden* kan det tenkes at det er en sammenheng mellom leksehjelp som universelt tilbud og økt sosial ulikhet i skoleprofesjoner, fordi elever som allerede er flinke profiterer mer på tilbudet enn

¹ Se <http://www.helsedirektoratet.no/Om/nyheter/Sider/bred-innsats-for-a-reduserere-sosiale-helseforskjeller.aspx>.

svakere elever. På ulike måter har vurderingen av disse spørsmålene vist seg å bli et hovedtema for evalueringen.

1.2 Formålet med evalueringen

Formålet med evalueringen har vært få mer kunnskap om følgende områder:

- a) om hvordan leksehjelpen er utformet på skolene
- b) om leksehjelpen fungerer etter formålet
- c) om kvaliteten på planlegging og gjennomføring av leksehjelpen
- d) om foreldrene er tilfredse med kvalitet og involvering i skolearbeidet
- e) om effekten på utvalgte læringsresultater

Evalueringen gir en vurdering av om leksehjelpen fungerer i samsvar med formålet under gjeldende rammebetingelser. Konkret har følgende problemstillinger blitt nærmere undersøkt:

- hvordan kommunene og skolene har planlagt tilbudet om leksehjelp
- hvordan skolene har utformet og gjennomført leksehjelpstilbudet
- hva leksehjelpen innebærer i praksis i den enkelte skole
- hvordan lærere, skoleledere og skoleeiere vurderer at tiltaket fungerer
- hvordan foreldrene vurderer tilbudet som barna deres har fått og om
- tilbudet om leksehjelp har hatt konsekvenser for hvordan foreldrene involveres i barnas skolearbeid
- i hvilken grad og på hvilken måte leksehjelpen har betydning for elevenes læringsresultater

1.3 Metoder for evalueringen

Evalueringen skulle dekke en rekke områder, som spenner fra en studie av dokumenter som lå til grunn for innføringen av leksehjelp som obligatorisk tilbud, via oppfatninger om tilbudet blant sentrale aktører til mulige effekter av reformen. NOVA og NIFU har derfor løst oppdraget i form av et sekvensielt forskningsdesign, bygd opp av delstudier basert på ulike metodiske tilnæringsmåter.

1.3.1 EN DOKUMENTSTUDIE OG EN CASESTUDIE

De to første delstudiene var kvalitative, og ble presentert i den første rapporten fra evalueringen (Seeberg, Seland og Hassan, 2012). Den første bestod av en analyse av offentlig tilgjengelige dokumenter om planlegging og informasjon om tiltaket i staten og i et utvalg på 19 kommuner, og lokal implementering av rettighetsfestet leksehjelp for 1.–4. trinn på skoler i disse 19 kommunene. Kommunene ble valgt ut for å sikre spredning mellom små, mellomstore og store kommuner basert på elevtall i 1.–4. klasse.

Den andre delstudien bestod av en casestudie av leksehjelpen slik den er implementert og utføres i praksis i et utvalg på fire skoler fra Oslo, Lørenskog og Nesodden. Skolene ble valgt ut slik at to skoler hadde tilbudt leksehjelp før reformen og to ikke, samt at to skoler hadde lav og to skoler hadde høy deltakelse. Metodene som ble brukt var observasjon og intervjuer med administrasjon, kontaktlærere, leksehjelpere og foreldre ved de fire skolene. I alt ble 47 personer intervjuet. Resultatene fra de to delstudiene ble presentert i den første rapporten fra evalueringen hvor følgende spørsmål særlig ble belyst:

- Hvordan er hensikten med leksehjelp formulert i dokumenter på statlig, kommunalt og skolenivå?
- Hvordan skjer implementeringen fra statlig nivå gjennom kommunalt nivå og ned til skolenivå? Hvordan tilpasses og endres tiltaket på veien fra plan til praksis, og hvilke faktorer er særlig viktige for slike tilpasninger og endringer?
- Hva innebærer leksehjelp i den enkelte skole, og hva slags synspunkter har lærere, leksehjelpere og foreldre på leksehjelpen slik den fungerer i praksis?

1.3.2 SPØRREUNDERSØKELSER OG ANALYSER AV REGISTERDATA

Videre er det gjennomført flere nye delstudier, som presenteres i denne rapporten. For det første har data fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) om organiseringen av leksehjelpen blitt analysert. Dernest ble skoleledere og skoleiere stilt en del spørsmål om utformingen av tilbudet ved sine skoler i forbindelse med Utdanningsdirektoratets årlige spørring, som når ca.

en tredjedel av skolene hver gang². Det ble stilt spørsmål om leksehjelptilbudet høsten 2011 og høsten 2012.

Våren 2012 ble det så gjennomført en anonym spørreundersøkelse blant foreldre til 1.–4. klassinger ved i alt 31 strategisk valgte grunnskoler over hele landet. Her inkluderte vi skoler med ulikt omfang på bruken av leksehjelptilbudet, og ulik bruk av leksehjelp før reformen trådte i kraft. I denne delstudien ble det samlet inn en del bakgrunnsopplysninger fra foreldrene. I tillegg ble foreldrenes vurderinger av leksehjelptilbudet hentet inn ved hjelp av en kombinasjon av spørsmål med prekodete svaralternativer og åpne kommentarfelt. Det kom inn i overkant av 2.000 svar, hvorav barna til vel halvparten benyttet seg av tilbudet om leksehjelp. Svarprosenten var 58.

Avslutningsvis ble det våren 2013 gjennomført analyser av resultater fra nasjonale prøver i de siste to skoleårene før reformen ble gjennomført og de første to skoleårene i etterkant av den, på de skolene vi hadde opplysninger om fra utspørringen av skolelederne. Resultatene fra de nasjonale prøvene ble koblet sammen med en rekke registerdata om barnas foresatte, som utdanning, inntekt og landbakgrunn. Hensikten var *for det første* å undersøke hvorvidt og eventuelt i hvor stor grad skoler som hadde økt omfanget av leksehjelptilbudet etter reformen også kunne vise til bedre resultater på nasjonale prøver. *For det andre* var det spørsmål om hvorvidt og i hvor stor grad eventuelle endringer skyldtes at prøveresultatene til bestemte undergrupper elever var endret mer enn de var for andre, det vil si om det gikk an å konkludere med at leksehjelptilbudet kan fungere sosialt utjevnende.

1.4 Forskningsetiske hensyn

Evalueringen av leksehjelptilbudet 1.–4. trinn er omfattende, har stort omfang og bygger på data som på ulike måter vurderes som sensitive. Det var derfor en forutsetning å melde prosjektet til Personvernombudet for forskning, samt å innhente en rekke forskjellige tillatelser.

² Se f.eks. Vibe, N. & E. Hovedhaugen (2012). *Felles spørring til skole-Norge. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets utspørring av skoler og skoleeiere*. Oslo: NIFU, rapport nr. 47/2012. Tilgjengelig på <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/sporringH12.pdf>. Spørsmålene som ble stilt om leksehjelp, analyseres ikke i denne rapporten.

Dokumentstudien var ikke meldepliktig etter Personopplysningsloven. Det var ikke aktuelt å anonymisere de 19 kommunene som ble involvert ettersom analysene bygde på offentlig tilgjengelige dokumenter.

Casestudien var meldepliktig etter Personopplysningsloven, og forutsatte informert samtykke fra de fire skolene som deltok og informantene som ble involvert. Tiltråding ble gitt fra Personvernombudet for forskning. Her ble navnet på kommunene skolene lå i oppgitt, men hvilke skoler det gjaldt var konfidensielt.

Spørsmålene til skoleledere og skoleiere inngikk i Utdanningsdirektoratets årlige utspørring og var ikke meldepliktige. Det er ikke mulig å identifisere hvilke skoler som har svart i analysene av svarene.

Spørreskjemaundersøkelsen til foreldrene var heller ikke meldepliktig ettersom den var helt anonym, men den forutsatte selvsagt informert samtykke fra foreldrene. Det var gitt informasjon om undersøkelsen først i spørreskjemaet, og foreldrene samtykket i og med at de fylte ut og returnerte skjemaet.

Analysene av resultater på nasjonale prøver og tilkoblede registre var derimot konsesjonspliktige, både på grunn av undersøkelsens omfang og innhold. NOVA måtte innhente tillatelse fra Utdanningsdirektoratet, Skatteetaten og NAV samt få konsesjon fra Datatilsynet etter tilråding fra Personvernombudet for forskning, før Statistisk sentralbyrå kunne gi tilgang til data. Tilgangen ble gitt i form av datafiler som var koblet og kryptert av SSB, og filene har bare vært tilgjengelige for de forskerne som skulle gjennomføre analysene. Resultatene presenteres på skolenivå, og det er ikke mulig å gjenkjenne skolene som inngår i analysene.

1.5 Viktige konklusjoner i den første rapporten

Den første rapporten (Seeberg, Seland og Hassan, 2012) analyserte for det første *implementeringen av ordningen*, gjennom en studie av viktige, statlige dokumenter som lå til grunn for ordningen og av hvordan ordningen ble implementert i 19 strategisk valgte kommuner med ulikt elevgrunnlag. Så godt som alle kommunene forberedte innføringen i tråd med de målbare kravene de var blitt pålagt. Utfordringene for kommunene ble imidlertid forsterket av at leksehjelp ikke utløser de samme rettighetene som grunn-

opplæringen, og at tiltaket har målgruppe og målsetting som skiller seg fra SFO. Dette er forhold som kommunene ikke er ansvarlige for, og som i flere av de kommunale saksframleggene ble oppfattet som nærmest uløselige dilemma. Det kom mange kritiske merknader både fra kommunene og andre instanser, spesifisert ved innvendinger mot manglende bistand til elever med særskilte behov, manglende krav til pedagogisk kompetanse hos leksehjelperne og manglende dekning av skysskostnader (Seeberg, Seland & Hassan, 2012:9).

For det andre ble gjennomføringen av ordningen i praksis analysert ved hjelp av en *casestudie av fire skoler* i tre kommuner. Her understrekes at i kraft av sin flerdelte målsetting bærer leksehjelpen i seg en spenning mellom å «favne alle elever» og «bidra til sosial utjevning». Det forutsettes at det første skal lede til det andre, uten at det gjøres rede for hvordan dette skal skje i de statlige styringsdokumentene. På et ideologisk nivå er det en tanke om at det å gjøre velferdstjenester tilgjengelige for alle, skaper sosial utjevning. Men dilemmaet, som understrekes i casestudien, er at hvis alle elever skal være med og ha et godt utbytte av ordningen, ligger det en fare i at de som er forholdsvis flinke fra før, kan bli enda flinkere. Knapphet på pedagogisk kompetanse og liten voksentetthet kan samtidig innebære at elever som trenger mye hjelp ikke får det, og blir hengende lenger etter i leksearbeidet (Seeberg, Seland & Hassan, 2012:9–10). Med andre ord ser det ut som om sosiale mekanismer fører til at ulikheten reproduseres.

Resultatene fra casestudien viser samtidig at leksehjelpen fyller mange funksjoner på en god måte. Ordningen hjelper foreldre – særlig mødre – og barn i tidsklemma i den grad leksene er gjort før man går hjem, elevene får gått gjennom leksene, og mange får kompetent hjelp i arbeidet med lekser. I beste fall får elevene gjort mer eller grundigere skolearbeid enn ellers, noe som kan gi en god følelse av mestring og bidra positivt til opplæringen (Seeberg, Seland & Hassan, 2012:10).

1.6 Innholdet i denne rapporten

Kapittel 2 inneholder en oppsummering av tidligere, norske evalueringer med relevans for denne evalueringen, samt en gjennomgang av noe internasjonal forskning om betydningen av lekser for skoleprestasjoner. *Kapittel 3* dreier

seg om organiseringen av leksehjelpen og synspunkter på ordningen fra skoleledere og skoleeiere, og utgjør et nødvendig bakteppe for de empiriske analysene som følger. I *kapittel 4* presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen til foreldrene. Her er det lagt vekt på hvem brukerne av leksehjelpordningen er, hva foreldrene syntes er positivt ved ordningen, argumenter for ikke å benytte seg av tilbudet og ideer til forbedringer. *Kapittel 5* inneholder så analysene av resultater på nasjonale prøver og tilkoblede registre. Her er det lagt vekt på endringer i resultater på nasjonale prøver for de skolene som har inngått i analysene, samt på analyser av undergrupper av elever med ulik bakgrunn og av betydningen av omfanget på leksehjelpen ved hver enkelt skole. I *kapittel 6* presenteres rapportens konklusjoner.

2 Tidligere studier og relevant litteratur

2.1 Innledning

I Norge har organisert leksehjelp vært prøvd ut siden slutten av 1980-tallet, først i privat regi og siden i stadig større grad i regi av skolene. I kapitlets andre del oppsummerer vi bakgrunnen for ordningen slik den praktiseres i dag.

Fra år 2000 foreligger det i alt fire evalueringer av norske prosjekter som har omfattet leksehjelptilbudet. Ett av prosjektene, «Prosjekt leksehjelp», gjaldt spesifikt innføring av leksehjelp (Haugland et al., 2009). I de tre andre prosjektene, «Aktiviteter i grunnskolen under Handlingplan Oslo indre øst» (Fyhn, 2000), «Prosjekt utvidet skoledag» (Bungum og Haugsbakken, 2008) og «Prosjekt helhetlig skoledag» (Rambøll, 2013) inngikk leksehjelp i en større sammenheng. Disse evalueringene har generert nyttig bakgrunnskunnskap for den evalueringen som nå er gjennomført, og de viktigste konklusjonene oppsummeres i tredje del av kapitlet.

I kapitlets fjerde del presenterer vi noen resultater fra to litteraturgjennomganger, som hver på sin måte bidrar til å belyse to viktige problemstillinger. *For det første* må skolens tilbud om leksehjelp ses i sammenheng med hvordan foreldrene respektive skolen skal forventes å oppfylle kravet om barns læring utover det som skjer i skoletimene. Som også Seeberg, Seland og Hassan (2012) påpeker, har dette blant annet å gjøre med hvordan man definerer innholdet i begrepet «lekser». *For det andre* er det spørsmål om hva slags nytte lekser kan og skal ha på de laveste klassetrinnene, og hva slags betydning tiden som brukes, måten leksearbeidet organiseres på og innholdet og innrettingen på leksene har for utbyttet blant de minste elevene. Begge disse innfallsvinklene representerer utdypinger av det vi i forrige kapittel beskrev som individuelle målsettinger med leksehjelpen. I tillegg kommer det potensielle motsetningsforholdet mellom de individuelle målsettingene og den generelle målsettingen om at leksehjelp skal virke sosialt utjevne, som samtlige av de fire evalueringene berører.

2.2 Bakgrunn for leksehjelpordningen

Organisert leksehjelp har vært prøvd ut siden slutten av 1980-tallet. I forbindelse med evalueringen av «Prosjekt leksehjelp», beskriver Haugsbakken et al. (2009) en historisk utvikling over organiseringen av et institusjonalisert leksehjelptilbud i Norge, som kan karakteriseres som en utvikling fra et behovsrettet til et universelt tilbud. Et av de tidligste prosjektene ble startet i Groruddalen i Oslo i 1988, først og fremst som et tilbud for elever med minoritetsbakgrunn. I 1992 startet så Oslo Røde Kors et leksehjelptilbud med samme målgruppe. Dette prosjektet har sannsynligvis gitt inspirasjon til oppstart av leksehjelp i andre bydeler i Oslo og senere i andre deler av landet (Seeberg, Seland & Hassan, 2012).

Ved inngangen av 2000-tallet hadde om lag hver tiende norske skole et leksehjelptilbud til elevene. Denne andelen hadde økt til halvparten av alle norske skoler i skoleåret 2006/2007 (Haugsbakken et al., 2009). En kartlegging gjort i 2007 viste at minst halvparten av norske skoler hadde erfaring med å organisere leksehjelptilbud, og at denne andelen hadde økt kraftig, fra ca. 13 prosent av skolene bare sju år tidligere (Dahl, Buland og Volden, 2007). I følge Haugsbakken et al. (op. cit.) kan økningen i omfanget av leksehjelp på 2000-tallet ha flere og sammensatte årsaker. En årsak kan være skolenes behov for å møte kravet om tilpasset opplæring for alle, behov for oppfølging av elever som får lite oppfølging hjemme, ønsket om å styrke elevenes faglige resultater og ønsket om å imøtekomme elever som har forskjellige behov i opplæringen.

Som Seeberg, Seland og Hassan (2012:16) påpeker, var utjevning av sosiale forskjeller et hovedtema for Stortingsmelding nr.16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Med til sammen tre stortingsmeldinger om henholdsvis arbeid, helse og utdanning, fremholdt regjeringen sin målsetting om å minske klaseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering. Forskjeller mellom elevers prestasjoner i utdanningssystemet som har vært påvist gjennom nasjonale og internasjonale sammenligninger de senere år, har i høy grad blitt forklart med foreldres utdanningsnivå og hjemmets ressurser til å følge opp elevene i skolearbeidet (for eksempel Bakken og Elstad, 2012). Regjeringen mente at sammenligning med land som for eksempel Finland og Sverige viser at skolen kan kompensere for

ulikheter i elevenes bakgrunn, gitt særlig innsats og målbevissthet. Begrepet «sosial utjevning» i skolepolitikken skulle derfor ifølge regjeringen forstås som «... at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn» (ibid.: 8). Blant tiltakene for å nå denne målsettingen var regjeringens forslag om å gjennomføre en gradvis utvidelse av skoledagen på de laveste trinnene i grunnskolen fra 21 til 28 timer per uke (St.meld. nr. 16 (2006–2007):75).

I meldingen understreket regjeringen at det ikke vil være mulig å utlikne alle forskjeller i læringsutbytte *mellom individer*, men satte som et mål at forskjeller i læringsutbytte *mellom grupper* med ulik bakgrunn elimineres. For å oppnå dette ville regjeringen først og fremst satse på generelle tiltak for å løfte frem de elevgruppene som statistisk sett presterer dårligere enn gjennomsnittet i skolen, fremfor økt vekt på for eksempel spesialundervisning. Utvidelse av skoledagen og innføring av allmenn rett til leksehjelp for de laveste årstrinnene er to sentrale eksempler på slike generelle tiltak for å bedre alle elevenes læringsutbytte.

Disse forslagene ble prøvd ut i forkant av lovendringen om leksehjelp i 2010, i form av to prosjekter under ledelse av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet: «Prosjekt leksehjelp» og «Prosjekt utvidet skoledag», som presenteres nærmere nedenfor (Seeberg, Seland & Hassan, 2012:16–17).

2.3 Tidligere norske evalueringer

Vi har funnet fram fire tidligere evalueringer fra Norge som dreier seg om leksehjelp, eller der leksehjelp inngår som del av en større satsing. Det er Fafos evaluering av aktiviteter i grunnskolen under Handlingsplan Oslo indre øst (Fyhn, 2000), SINTEFs evaluering av Prosjekt utvidet skoledag (Bungum og Haugsbakken, 2008), SINTEFs evaluering av Prosjekt leksehjelp (Haugsbakken, Buland, Valenta og Molden, 2009) og Rambølls evaluering av Prosjekt helhetlig skoledag (Rambøll, 2013). Nedenfor presenterer vi disse studiene kort, og trekker fram de viktigste resultatene i forhold til den evalueringen som nå er gjennomført³.

³ Omtalen av evalueringene av Prosjekt utvidet skoledag, Prosjekt leksehjelp og til dels Prosjekt helhetlig skoledag er hentet fra Seeberg, Seland & Hassan (2012:15-23).

2.3.1 EVALUERING AV «AKTIVITETER I GRUNNSKOLEN UNDER HANDLINGSPLAN OSLO INDRE ØST»

I perioden 1997–1999 ble det gjennomført en hel rekke aktiviteter i tolv grunnskoler i bydelene Sagene–Torshov, Grünerløkka–Sofienberg og Gamle Oslo. Fafo evaluerte fem av disse tiltakene ved hjelp av kvalitative data fra de 12 skolene, samt telefonintervjuer med 400 foreldre. Tiltakene som ble evaluert, var leksehjelp, samarbeid hjem–skole, innsats for elever med store sosiale og emosjonelle vansker, bedre alternativ opplæring og tiltak for elever med krigsbakgrunn (Fyhn, 2000). Leksehjelpen var primært innrettet mot elever med minoritetsbakgrunn.

Ordningen med leksehjelp bestod i at elevene fikk tilbud om å gjøre lekser i skolens lokaler, under tilsyn av en eller flere «leksehjelpere». Stort sett ble tilbudet gitt etter skoletid, enten som en forpliktende ordning man måtte melde seg på, eller som en «stikk-innom ordning» på helt frivillig basis. Målsettingen var å styrke elevene faglig sett, bidra til å bedre arbeidsformer og interesse for skolearbeidet, samt skape et positivt sosialt miljø etter skoletid der det var ro og plass til å få gjort skolearbeid alene eller sammen med andre elever. Dette skulle igjen gi muligheter for større resultatlikhet. Tiltaket bygde igjen på positive erfaringer med et tidligere forsøk med leksehjelp, «Leksehjelp i indre øst». Disse erfaringene førte til at leksehjelp ble et sentralt satsingsområde også for de lavere trinnene i grunnskolen under Handlingsprogrammet, mens det tidligere primært var et tilbud for ungdomsskolen og videregående skole (Fyhn, 2000).

For vårt formål er den delen av Fyhns (2000) evaluering som dreier seg om de yngste klassetrinnene, viktigst. Også da ble det gitt tilbud om leksehjelp til elever på SFO, dessuten tilbød noen skoler leksehjelp til 1.–4. klassetrinn i SFOs lokaler på skolene. Imidlertid var det varierende praksis med hensyn til hvor mange i denne aldersgruppa som fikk tilbudet ved de ulike skolene. Det viste seg også at andelen elever som brukte leksehjelpen var minst i 1.–4. klasse, enten foreldrene kom fra Norge og andre, europeiske land, hadde pakistansk bakgrunn eller var fra andre, ikke-vestlige land, med færrest brukere blant de fra Norge og andre, europeiske land. For hele utvalget økte også sannsynligheten for at barnet benyttet leksehjelp jo høyere klassetrinn han eller hun gikk på uavhengig av opprinnelsesland, men økningen i andel var størst for elever fra Pakistan eller andre, ikke-vestlige land.

Fyhns (op. cit.) analyser viste at det var store variasjoner mellom de 12 skolene når det gjaldt satsing og utforming av leksehjelpen. Mest positive erfaringer ble rapportert fra de skolene som hadde etablert leksehjelpen som del av en større og bredere satsing, og hadde tilbud som gikk ut over den rene hjelpen med lekser og skolearbeid. De fleste skolene rapporterte også mest positive erfaringer med å bruke lærere på skolen som leksehjelpere, men dette utelukket ikke positive erfaringer med å bruke andre.

Det viste seg vanskelig å definere typiske brukere av leksehjelpen blant foreldre med bakgrunn fra Norge eller andre, vestlige land. Det var en liten, ikke-signifikant overrepresentasjon av brukere der foreldrene hadde lav utdanning. I gruppen fra Pakistan slo dårlig forhold til skolen og foreldrenes lave utdanning negativt ut. For øvrige ikke-vestlige innvandrere slo det negativt ut hvis barnet ikke var født i Norge. I denne gruppa var det dessuten flest gutter som benyttet seg av tilbudet. Generelt var det barn med pakistansk eller annen ikke-vestlig bakgrunn og elever på mellom- og ungdomstrinnet som benyttet tilbudet i størst grad.

Når foreldrene ble spurt om hvorfor de ikke benyttet seg av tilbudet, viste det seg at vel halvparten av foreldrene fra Norge, andre europeiske land og Pakistan svarte at de ønsket å hjelpe barnet med lekser hjemme. Vel en tredjedel fra andre, ikke-vestlige land, svarte det samme. Som vi vil se i kapittel 4, ble denne begrunnelsen valgt av enda flere foresatte i NOVAs foreldreundersøkelse.

Slik leksehjelpen ble prøvd ut som en del av «Prosjekt Handlingsplan Oslo indre øst», fikk den en klar sosial profil i og med at flest barn og særlig unge med innvandrerbakgrunn benyttet seg av tilbudet. Generelt oppga både skolene og foreldrene positive erfaringer med tilbudet, men dataene fra evalueringen viste dessuten at potensialet for videre bruk var størst blant elever med innvandringsbakgrunn (Fyhn, 2000:102–103). Dessuten var, som nevnt over, erfaringene mest positive der leksehjelpen inngikk som en del av en større og bredere satsing.

Videre i kapitlet beskriver vi først evalueringen av «Prosjekt leksehjelp», som bare dreide seg om ulike modeller og løsninger for leksehjelp. Deretter beskriver vi evalueringene av henholdsvis «Prosjekt utvidet skoledag» og

«Prosjekt helhetlig skoledag», begge utviklingsprosjekter der leksehjelp inngår som en del av en bredere satsing.

2.3.2 «PROSJEKT LEKSEHJELP»⁴

«Prosjekt leksehjelp» (2006–2008) favnet 33 skoler (både grunnskoler og videregående skoler), som til sammen representerte et bredt utvalg av modeller og løsninger for leksehjelp. Modellene var skolebaserte tilbud om leksehjelp, leksehjelp i skolefritidsordningen (SFO), leksehjelp ved bruk av frivillige organisasjoner, nettbasert leksehjelp og leksehjelp ved å styrke foreldrenes kompetanse. Resultatet av studien er rapportert i *Leksehjelp – ingen tryllestav?* (Haugsbakken, et al., 2009).

På bakgrunn av studien stiller Haugsbakken et al. opp et sett «suksessfaktorer», som de mener må være til stede for at leksehjelp skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller mellom grupper av elever i skolen. Disse faktorene dreier seg om:

- rekruttering
- arbeid for å avstigmatisere tilbudet som et særskilt hjelpetiltak
- forankring i skolens ledelse og planverk
- god kontakt med foreldre
- kvaliteter ved personalet som skal bistå i leksehjelpen
- et bevisst forhold til hva lekser er, og hva lekser bør være.

Med hensyn til rekruttering problematiserer Haugsbakken et al. leksehjelpen som *særtiltak* for utsatte elever, kontra leksehjelp som et *generelt tilbud* rettet inn mot alle elever eller hele årstrinn uten forutgående behovsprøving. Kartlegging har vist at leksehjelpsoppleggene ikke alltid har nådd frem til dem som trengte det mest (ibid.: 17). At leksehjelp baseres på frivillig deltakelse kan ifølge disse forskerne føre til at de elevene som har størst behov for hjelp, ikke oppsøker tilbudet. Forskerne påpeker også konnotasjonene til «spesialundervisning» som har heftet ved den historiske utviklingen av tilbudet, og som kan holde både de faglig sterkeste og de faglig svakeste elevene på

⁴ Hentet fra Seeberg, Seland & Hassan (2012:17-19).

avstand. Skal man klare å rekruttere alle elevgrupper, må man ifølge Haugsbakken et al. (op. cit.) ha en *målrettet strategi*. For å motvirke at leksehjelp virker stigmatiserende for deltakerne må tilbudet videre *utformes på en måte som inkluderer alle*, samtidig som hjelpen *tilpasses elevenes ulike behov*.

Haugsbakken et al. (2009) mener videre at leksehjelp må *forankres* i skolens ledelse og planverk for at tilbudet kan bli permanent. Dette vil naturlig gjelde for leksehjelp som drives av skolene under rektors ledelse, men også leksehjelp i SFO eller i regi av frivillige organisasjoner bør ifølge disse forskerne ha en tett og nær kobling til skolen for å virke i tråd med forutsetningene. Gjennom en slik kobling kan det i større grad sikres at tilbudet også rekrutterer de elevene som har størst behov for hjelp, samtidig som leksehjelperne sikres god kjennskap til skolens arbeidsplaner og pensum. Dialog med skolens lærere vil være nødvendig for at leksehjelpen tilrettelegges på faglig vis (ibid.: 26). *Leksehjelperne* bør ifølge Haugsbakken et al. inneha en kombinasjon av fagkompetanse, didaktisk/metodisk kompetanse og relasjonell kompetanse. Leksehjelpen må ikke «sveve fritt» i forhold til resten av skoledagen. Samtidig understrekes det i rapporten at *foreldrene* alltid vil være barnas primære leksehjelpere. Foreldrene kan dessuten bidra med positive holdninger til skole og til opplæringen. Derfor er det viktig med god og gjensidig kontakt mellom *skole, hjem og leksehjelp*.

I rapporten problematiserer Haugsbakken et al. (2009) selve *leksebegrepet*, ettersom mange norske skoler de siste årene har søkt å integrere leksene i skolearbeidet for å skape en «leksefri» skole. Innsatsen på dette området kan skyldes faglig uenighet i den internasjonale forskningslitteraturen om leksers betydning for elevs læringsutbytte, men også skolens uttalte ønske om å motvirke sammenhenger mellom foreldres utdanningsbakgrunn og barns prestasjoner i skolen. Samtidig fremhever forskerne hvordan mange skoler har vært i forkant av den politiske utviklingen og innført egne opplegg for leksehjelp. På denne bakgrunnen understreker forskerne at et avklart forhold til hva lekser er og hva lekser skal være, er et nødvendig ledd i utformingen av et leksehjelpstilbud (ibid.: 19). Flertallet av respondentene i undersøkelsen som ligger til grunn for rapporten, mente at leksehjelp skal være repetisjon av ting elevene allerede har lært i den ordinære

undervisningen. Ifølge disse skal ikke leksehjelp være innlæring av nytt stoff eller ekstra undervisning (ibid.: 24). *For at leksehjelp skal være et tiltak for sosial utjevning, må skolen ha et avklart forhold til lekser og hvorfor og hvordan lekser gis*, skriver Haugsbakken et al. Dette har også stor betydning for hvilken form leksehjelpen kan og bør ha (2009: 144).

Haugsbakken et al. konkluderer også med at *valg av modell for gjennomføring av leksehjelp ikke i seg selv synes å være avgjørende for resultatene av tiltaket*. Det er selve innholdet i og gjennomføringen av leksehjelpen som gir effekter, hevder de. Forskerne understreker også at arbeidet mot sosial ulikhet i skolen i første rekke må skje innenfor rammene av skolens undervisning. De ser leksehjelp som et kompensatorisk tiltak, som kan bistå skolene i en målsetting om sosial utjevning forutsatt at leksehjelp blir gjennomført på en forsvarlig og gjennomtenkt måte (ibid.:iv).

2.3.3 «PROSJEKT UTVIDET SKOLEDAG»⁵

«Prosjekt utvidet skoledag» foregikk i skoleåret 2007/2008, og favnet 34 skoler hvor målgruppen var elevene på de laveste årstrinnene. Ved utvidet skoledag skulle elevene få styrket kompetanse i fag (norsk, matematikk og engelsk) og grunnleggende ferdigheter, de skulle få skolemåltid, fysisk aktivitet og leksehjelp. Hensikten med prosjektet var å undersøke hvordan en utvidet skoledag kunne styrke elevenes læring og kombineres med tiltak som kunne bidra til å utjevne sosial ulikhet i skolen. Prosjektet svarer slik til forslaget som regjeringen formulerte i St.meld. nr. 16 (2006–2007) (se over), og overlapper med «Prosjekt leksehjelp» idet et slikt tilbud inngikk som én av flere komponenter i prosjektet «Utvidet skoledag». Også dette prosjektet ble fulgt og evaluert av forskere fra SINTEF Teknologi og samfunn, og rapportert i *Mer tid – bedre skole?* (Bungum og Haugsbakken 2008).

Mens «Prosjekt leksehjelp» dreide seg om å se på skoler som arbeidet spesielt med dette tiltaket, var det større forskjeller mellom skolene i prosjektet «Utvidet skoledag» med hensyn til hvordan leksehjelp ble forstått. Bungum og Haugsbakken skriver at skoler som tidligere hadde drevet med leksehjelp, fortsatte med dette som en sentral del av forsøket. Imidlertid var det slik at på flere av deltakerskolene var «lekser» et litt «utgått» begrep. På

⁵ Hentet fra Seeberg, Seland & Hassan (2012:20-21)

noen av disse skolene betydde «lekser» at elevene øvde på lesing hjemme, mens repetisjon av skolearbeid var integrert i den ordinære undervisningen. På den annen side brukte flere av forsøksskolene innsatsen for leksehjelp til å styrke samarbeidet med foreldrene.

I rapporten drøftes tidlige, lokale erfaringer med utvidet skoledag. Innføringen av skolefritidsordning (SFO) er også drøftet som en forlengelse av tiden barna er i skolen, men holdes i rapporten historisk adskilt fra den helhetlige tenkningen om barnas læringsmiljø og -utbytte som skal ligge i prosjektet «Utvidet skoledag». Hensikten med SFO har de fleste steder vært å la barna leke fritt under tilsyn av voksne, samtidig som enkelte kommuner og skoler tidlig la leksehjelpstilbud til SFO. Skolefritidsordningen var imidlertid inkludert i mange av de lokale prosjektene i «Utvidet skoledag», noe som ifølge forskerne førte til et bredere og kvalitativt bedre samarbeid mellom de to institusjonene ved skolene som deltok. Forskerne minner om at selv om SFO benyttes av et flertall av de yngste skolebarna, er det også en relativt stor gruppe barn som ikke bruker ordningen. Prisene for foreldrebetaling for denne tjenesten, kan variere fra kommune til kommune. SFO er ikke et universelt velferdstilbud, skriver Bungum og Haugsbakken (2008: 25), men når tidligere SFO-aktiviteter tas inn i skoledagen, blir det også et tilbud for alle.

Fra undersøkelsen går det frem at styrking av fag ble vurdert av informantene som det elementet i «Utvidet skoledag» som hadde størst verdi. Leksehjelp havnet bak skolemat og fysisk aktivitet i informantenes rangering. Dette var gjenspeilet i skolenes praksis, hvor leksehjelp hadde status som minst viktig av elementene i «Utvidet skoledag». Til tross for dette mente informantene at leksehjelp kunne virke sosialt utjevne (Bungum og Haugsbakken 2008:60).

2.3.4 «PROSJEKT HELHETLIG SKOLEDAG»⁶

Erfaringene fra «Utvidet skoledag» og «Prosjekt leksehjelp» er fulgt opp med prosjektet «Helhetlig skoledag» i perioden 2009–2012, under ledelse av Utdanningsdirektoratet. Dette prosjektet følger implementeringen av målsettingen fra Stortingsmelding nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* om at skoledagen i Norge skal utvides slik at timetallet tilsvarende gjennomsnittet i

⁶ Se også Seeberg, Seland & Hassan (2012:21-22).

OECD-landene. Da meldingen kom, hadde regjeringen allerede besluttet at timetallet på barnetrinnet skulle utvides i fagene norsk, engelsk og matematikk fra høsten 2008. I meldingen står det at utvidelsen er et viktig element i en utvikling mot en mer helhetlig skoledag som inkluderer flere timer til fag, mer fysisk aktivitet og tid til måltider for elevene (ibid.: 60).

Prosjektet «Helhetlig skoledag» prøvde ut tre ulike modeller for slik utvidelse av skoledagen for elever på 1.–4. trinn. Utprøvingen har skjedd på ni skoler i form av et tettere samarbeid mellom skole og SFO eller andre ikke-faglige aktiviteter, for å øke elevenes læringsutbytte. Som et ledd i dette skal elevene få tilbud om leksehjelp, fysisk aktivitet, skolemat, sosiale og kulturelle aktiviteter. «Helhetlig skoledag» har blitt evaluert av Rambøll Management, som leverte sin sluttrapport i januar 2013 (Rambøll Management, 2013).

Arbeidet med leksehjelp på skolene som deltar i prosjektet «Helhetlig skoledag» falt i tid sammen med lovendringen som påla kommunene å sørge for et slikt tilbud for elever på 1.–4. trinn fra høsten 2010. Som Rambøll (2013:86) påpeker, var en sentral del av prosjektet utprøving av leksehjelp blant elever på 1.–4. trinn. I starten av prosjektet hadde forsøksskolene blitt oppfordret til å prøve ut forskjellige måter å inkludere leksehjelpen på. I praksis medførte så reformen noen begrensninger i skolenes frihet til å utvikle leksehjelptilbudet. Dette skyldtes for det første at tilbudet nå skulle gis til alle elever, og for det andre at forskriften bestemte omfanget av leksehjelpen. Dessuten var det ikke gitt ekstra ressurser til utviklingen eller driften av et leksehjelptilbud av god kvalitet (Rambøll, 2013).

De ansatte i de ni forsøksskolene var ikke enige om leksehjelptilbudet burde organiseres som et tilbud før og/eller etter ordinær undervisningstid. På den ene siden opplevde leksehjelpere at tilbudet etter ordinær undervisningstid var preget av uro og slitne elever, mens tilbudet før skoletid hadde lavere oppmøte. Det framkom også at alle skolene opplevde at tiden som var avsatt til lekser, til dels var preget av elever som var slitne eller ble fort ferdige med leksene, og skapte uro for de andre elevene. Det ble også reist spørsmål om nytten av leksehjelp på 1. trinn (Rambøll, 2013).

Rambøll (2013:73) opplevde at det var en motsetning ved de ni forsøksskolene mellom målet om å styrke elevenes individuelle ferdigheter og

målsettingen om sosial utjevning, tilsvarende det Seeberg, Seland og Hassan (2012) fant i sin casestudie av fire skoler. Funn fra Rambølls (ibid.) case-studie tydet på at dersom leksehjelpen skal bidra til sosial utjevning, må den rettes mot de elevene som har størst behov. For at elevene skal få god hjelp, bør heller ikke gruppene være for store. Spørsmålet er imidlertid om og i hvor stor grad et målrettet tilbud er i strid med forskriften.

Konklusjonene på evalueringen av prosjektet er at det er vanskelig å gjennomføre et godt tilbud innenfor de eksisterende rammene, ikke minst på grunn av den opplevde motsetningen mellom individuelle og sosialpolitiske målsettinger som også Seeberg et al. (2012) understreker. I tillegg mente enkelte lærere at leksehjelp ikke fører til økt læringsutbytte fordi det mangler en prinsipiell diskusjon om hva lekser er og hva som skal være hensikten med lekser (Rambøll, 2013:74).

2.3.5 OPPSUMMERING

De fire prøveprosjektene vi har oppsummert her er for det første historisk interessante. Fyhns (2000) evaluering av utprøvingen i regi av «Prosjekt Handlingsplan Oslo indre øst» viser hvordan leksehjelp egentlig startet som et tiltak for dem som ble antatt å trenge det mest. Samtidig peker denne evalueringen framover fordi erfaringene med den var mest positive der leksehjelpen inngikk som en del av en større og bredere satsing.

At leksehjelp inngår i en større helhet, kjennetegnet både prosjekt «Utvidet skoledag» og prosjekt «Helhetlig skoledag». Informantene i prosjekt «Utvidet skoledag» ga imidlertid leksehjelp status som minst viktig. Til tross for dette mente informantene at leksehjelp kunne fungere sosialt utjevne (Bungum og Haugsbakken, 2008). En konklusjon på evalueringen av prosjekt «Helhetlig skoledag» var så at det er vanskelig å gjennomføre et godt tilbud innenfor de eksisterende rammene, ikke minst på grunn av den opplevde motsetningen mellom individuelle og sosialpolitiske målsettinger som også Seeberg et al. (2012) understreker. I tillegg mente enkelte lærere at leksehjelp ikke fører til økt læringsutbytte fordi det mangler en prinsipiell diskusjon om hva lekser er og hva som skal være hensikten med lekser (Rambøll, 2013:74). Det er derfor et åpent spørsmål om senere forsøk faktisk

har greid å implementere leksehjelpen på en fornuftig måte når den har vært del av en bredere satsing.

En konklusjon på evalueringen av prosjekt «Leksehjelp», som i motsetning til de foregående prosjektene handlet spesifikt om dette tiltaket, var at valg av modell for gjennomføring av leksehjelp ikke i seg selv synes å være avgjørende for resultatene av tiltaket. Det understrekes også at arbeidet mot sosial ulikhet i skolen i første rekke må skje innenfor rammene av skolens undervisning. De ser leksehjelp som et kompensatorisk tiltak, som kan bistå skolene i en målsetting om sosial utjevning forutsatt at leksehjelp blir gjennomført på en forsvarlig og gjennomtenkt måte (Haugslund et al., 2009).

NOVA og NIFUs evaluering har skjedd i forhold til en reform som er implementert på alle grunnskoler i Norge, i stedet for å bli prøvd ut på større eller mindre utvalg av skoler. Det er lagt sentrale rammer for omfanget av ordningen – minimum åtte timer per uke – og for fordelingen av timetallet – minimum en time per uke per alderstrinn. Utover dette har skolene hatt stor frihet i utformingen av tilbudet, og i vår evaluering kom også variasjoner i utformingen av tilbudet tydelig fram. Samtidig viser første del av evalueringen at skolene på den ene siden har implementert ordningen lojalt i forhold til de gitte forutsetningene, men at man nok hadde ønsket seg bedre og grundigere avklaringer av hva reformen skulle innebære før leksehjelp-tilbudet til 1.–4. trinn ble gjort obligatorisk. Denne ambivalensen finner vi igjen i oppfatningene fra skoleledere, skoleeiere og foreldre som ble hentet inn i andre del av evalueringen.

2.4 Lekser, ansvar og skoleprestasjoner

Evalueringene vi har presentert i dette kapitlet framhever på ulike måter at det er viktig å ha et bevisst forhold til hva lekser er og hvilke formål lekser skal ha hvis man skal få en god forståelse av hva leksehjelp bør være. Vi har ikke undersøkt disse spørsmålene veldig inngående i vår evaluering, selv om casestudien som ble gjennomført ved fire skoler ga mye nyttig kunnskap om hvor variert tenkningen kan være både fra skole til skole og innen samme skole (Seeberg, Seland & Hassan, 2012). Samtidig vil vi se i de neste to kapitlene at både skoleledere, skoleeiere og foreldre som har deltatt i vår undersøkelse, er inne på at leksehjelpen kanskje ikke er like nyttig for særlig

førsteklassingene som for elever i 3.– og 4.klasse. Dette kan nettopp ha sammenheng med måten man tenker om lekser på. Vi har derfor valgt å gi en nokså inngående beskrivelse fra en relativt ny oversiktsartikkel om betydningen av lekser for skoleprestasjoner, fordi forfatterne også diskuterer innholdet i begrepet «lekser» og mulige effekter av lekser med mange ulike innfallsvinkler.

2.4.1 BETYDNINGEN AV LEKSER

I 2006 kom en oversiktsartikkel om betydningen av lekser for skoleprestasjoner. Artikkelen gjennomgikk amerikansk forskning fra perioden 1987–2003. Litteraturen dekker hele skoleløpet, men her vil vi konsentrere oss om resultater knyttet til 1.–6. trinn (Cooper, Civey Robinson & Patall, 2006). Forfatterne definerer lekser («homework») som oppgaver gitt av læreren, som ikke skal gjennomføres i løpet av skoletiden. For vårt formål regner vi med at leksehjelptiden er utenom vanlig skoletid, ettersom den gjerne skjer i regi av SFO eller etter ordinær skoletid (se også kapittel 3).

Det er mange måter å klassifisere begrepet «lekser» på, for eksempel i forhold til mengde, ferdighetsområde, hensikt og grad av valgfrihet for eleven. Variasjoner i *mengde* kan gjelde både hvor ofte og hvor omfattende leksene er, mens leksene kan dekke *alle ferdighetsområdene* som inngår i skolens læreplan. Leksenes *hensikt* kan for det første være *instruksjon*, i den forstand at eleven skal gis anledning til å øve inn eller repetere materiale som allerede er gjennomgått. Lekser kan dessuten brukes til å forberede materiale som skal gjennomgås, eller til å integrere lært materiale på tvers av områder, dette sannsynligvis primært for eldre barn og unge. Men hensikten kan også være å fremme kommunikasjon mellom barn og foreldre, oppfylle direktiver fra skolen, straffe enkeltelever og rett og slett informere foreldre om hva som skjer på skolen. Elevenes *valgmuligheter* dreier seg for eksempel om leksene er obligatoriske eller frivillige, om de må gjøres samme dag eller i løpet av flere dager. *Graden av individualisering* henspiller på hvorvidt hver elev får sine individuelt tilpassede lekser, om dette skjer på gruppenivå, eller om hele klassen får samme lekser. Avslutningsvis kan lekser variere med hensyn til *den sosiale konteksten* de skal gjøres innenfor – individuelt eller i gruppe, eller som et gruppearbeid der flere må samarbeide om å produsere ett resultat (Cooper

et al., 2006:1–2). Når man skal planlegge innholdet i et leksehjelptilbud, kan det med andre ord være en fordel å tenke gjennom hva lekser faktisk innebærer for de gruppene som skal inkluderes, og om innholdet i leksene som gis, er av en slik art at det er greit å gjøre dem i til dels ganske store grupper, mange steder med begrensede muligheter for individuell oppfølging.

Cooper et al. (2006:6–12) summerer opp forskning om mulige positive så vel som negative effekter av lekser, inklusive om det finnes optimale mengder med lekser. Mulige, positive effekter kan grupperes i fire kategorier, for det første *kortsiktig mestring og læring* som den mest brukte rasjonalen fordi den øker læringseffekten som en konsekvens av økt tid brukt på skolearbeid. Derimot er ikke nødvendigvis den *langsiktige læringseffekten* økte prestasjoner på spesifikke områder, men snarere at det etableres generelle arbeidsmåter som letter læring. Det forventes at lekser oppmuntrer elever til å lære også i fritida, forbedrer elevenes holdninger til skolen og forbedrer elevenes lesevaner og -ferdigheter. For det tredje har noen sett lekser som et middel til å *utvikle personlige egenskaper* hos barn som kan medvirke til positiv atferd, som også kan generaliseres til andre livsområder. Fordi lekser vanligvis krever at elever gjør ferdig oppgaver under mindre overvåkning og mindre tidspress enn på skolen, er argumentet at lekser som må gjøres hjemme, fremmer bedre evne til å styre egen tid og selvdisiplin, mer nysgjerrighet og bedre evne til problemløsning på egen hånd. Avslutningsvis argumenteres det så med at lekser kan ha *positive virkninger på foreldre og familie*. Lærere kan bruke lekser til å øke foreldres forståelse for og involvering i skolen, og vise interesse for barnas skolefaglige utvikling.

Lekser tilskrives også noen negative effekter (Cooper et al., op.cit.), som står i motsetning til de mulige, positive effektene som ble presentert over. For eksempel hevder motstanderne at *lekser kan påvirke holdningen til skolen negativt* fordi elevene overbelastes med akademiske krav, og/eller blir generelt fysisk og emosjonelt slitne. Lekser kan også føre til at barn *ikke får deltatt i fritidsaktiviteter eller andre aktiviteter* i lokalsamfunnet, noe som på sin side bidrar til læring av både faglige og andre ferdigheter. Det kan også ha negative konsekvenser å *involvere foreldre i læringsprosessen* fordi foreldrene kan presse barna sine for mye, eller skape forvirring for barna fordi de ikke kjenner stoffet eller nærmer seg det på andre måter enn det skolen gjør.

Foreldre kan også hjelpe til for mye, og indirekte oppmuntre til juks eller for stor avhengighet av andre for hjelp med leksene. Avslutningsvis argumenterer noen for at lekser som skal gjøres hjemme, *øker forskjellen mellom elever som presterer godt og dårlig*, særlig når denne forskjellen har sammenheng med økonomisk ulikhet. Barn som presterer godt og kommer fra velstående hjem vil ha mer støtte fra foreldrene på bedre tilpassede måter. De vil også ha bedre tilgang til ressurser som hjelper dem i prosessen, som bøker, sosiale medier osv. Cooper et al. (op. cit.) viser til at synet på lekser som positivt eller negativt har variert i USA, og har klare politiske overtoner. Det samme påpeker Haugslund et al. (2009) i sin evaluering av «Prosjekt leksehjelp», der særlig målsettingen om sosial utjevning forsøkes realisert gjennom å redusere forskjellsskapende praksis gjennom å flytte ansvaret for lekser til skolen og skoledagen.

Som Cooper et al. (2006) understreker, kan både positive og negative effekter av lekser forekomme samtidig. Vi vil tilføye at de effektene som er diskutert, også kan forstås som prosesser som kan virke ulikt på barn i ulike aldre og livssituasjoner, eller på ulike tidspunkter. I dagens norske småskole har det også blitt vanligere at kravet om tilpasset opplæring oppfylles gjennom en viss differensiering i både innhold og omfang av lekser, basert på en forståelse av at elevene følger noe ulik utviklingstakt og for eksempel har varierende leseferdigheter.

Samtidig påpeker forfatterne at det er urealistisk å forvente at forskningslitteraturen omhandler alle de mulige effektene på systematiske måter, med unntak av studier av leksers betydning for karakterer. Dette har sammenheng med at mange av de effektene som er beskrevet over, kan være vanskelige å få tak i og tar tid på å oppstå, og følgelig ikke er så lette å identifisere med den tidsrammen forskning vanligvis opererer innenfor. Følgelig er det fornuftig å tenke seg at *effektene* av lekser vil avhenge av en rekke kjennetegn ved både leksene som gis, elevene, læringsmiljøet på skolen, samarbeidet mellom skole og hjem og hvordan leksene brukes i klasse-situasjonen etterpå. Dessuten er gjerne lekser en, men ikke den eneste faktoren som innvirker på skoleprestasjoner, en oppfatning som også reflekteres i norske utviklingsprosjekter som «Prosjekt helhetlig skoledag» (Rambøll, 2013).

Cooper et al. (2006:48 ff) analyserte resultater om i alt 69 korrelasjoner mellom lekser og prestasjoner, som var rapportert i 32 ulike studier. Av disse var 50 i positiv og 19 i negativ retning. Gjennomsnittlig, vektet korrelasjonskoeffisient viste signifikante uansett hvordan forfatterne behandlet mulige målefeil i den uavhengige variabelen⁷ i sine reanalyser av datamaterialet som inngikk i studiene. Av spesiell viktighet for vårt formål er imidlertid at disse sammenhengene ikke var de samme uavhengig av klassetrinn, og at den positive sammenhengen mellom lekser og skoleprestasjoner generelt var vesentlig høyere for elever på ungdomstrinnet⁸ enn for elever på barnetrinnet.

Det å gjøre lekser krever evne til konsentrasjon, og til å konsentrere seg om relevante stimuli. At sammenhengen mellom lekser og skoleprestasjoner kan være svakere for de yngste elevene, kan forklares med aldersforskjeller når det gjelder barns evne til dette, ettersom de er mindre i stand til å ignorere irrelevante stimuli enn eldre barn. Det kan derfor tenkes at det er lett å bli distraheret i hjemmesituasjonen, som Cooper et al. (2006) er opptatt av, eller for den saks skyld i en gruppe elever på skolen. Dette er jo en diskusjon som også har vært ført når det gjelder forutsetninger for at de yngste barna skal kunne konsentrere seg i vanlig klasseundervisning. For det andre ser det ut som om yngre elever har mindre effektive lesevaner. Dermed kan man heller ikke forvente like stort utbytte av leksearbeidet. Eldre barn er sannsynligvis flinkere til å arbeide med vanskelige ting, og flinkere til å kontrollere selv hvor mye av leksene som faktisk er innlært.

Cooper et al. (2006:50–51) nevner flere andre, mulige forklaringer på hvorfor det kan være en svakere sammenheng mellom lekser og skoleprestasjoner for de yngste elevene, som har mer å gjøre med måten leksene gis på enn med barnas kognitive utviklingsnivå. For eksempel kan lærere gi for lite lekser til at man ser en effekt. På den andre siden kan det tenkes at lærere forsøker å kompensere for spesielle behov for noen barns del med å gi ekstra mye lekser, samtidig som barna ikke greier å gjøre leksene på en effektiv måte og derfor bruker for mye tid. Dessuten kan det tenkes at lærere gir lekser til de yngste barna med andre formål enn at prestasjonene skal bli bedre, fordi

⁷ Henholdsvis $r=.24$ og $r=.19$ i to modeller

⁸ Secondary school i amerikansk terminologi

de er klar over det begrensede potensialet lekser har for bedre skoleprestasjoner akkurat her. Dette er det lite forskning på. Cooper et al. (op. cit.) påpeker derfor at resultatene om den svakere sammenhengen mellom lekser og skoleprestasjoner for de yngste elevenes del må tolkes med forsiktighet, og at man trenger gode studier av elever på mange klassetrinn der alder kan brukes som modererende variabel.

Cooper et al. (op. cit.) refererer utelukkende til amerikanske forskning, og det er selvsagt ikke gitt at resultatene fra denne forskningen uten videre kan overføres til norske forhold. Samtidig har forfatterne gjennomført en grundig diskusjon av innholdet i og mulige effekter av lekser, som det er all grunn til å anvende som analytisk grunnlag også i en norsk sammenheng. Det samme gjelder refleksjonene som ble knyttet til særlig de yngste skolebarnas forutsetninger for å møte skolehverdagen.

Foreldrene tillegges stort ansvar for sine barns skolegang, og skolen forventer at foreldrene bistår barna i leksearbeidet. Fra det perspektivet kan leksehjelp forstås som et kompensierende tiltak for barn og foreldre, når foreldrene av ulike årsaker ikke makter å gi barna sine tilstrekkelig hjelp. Dermed blir det også viktig å se nærmere på forskning om hva optimale måter for foreldreinvolvering er, med særlig vekt på de laveste klassetrinnene. I neste del av kapitlet presenterer vi noen relevante resultater fra en ny, systematisk oversikt.

2.4.2 FORELDRENES BETYDNING

Nylig ble det utgitt en metaanalyse av i alt 14 eksperimentelle studier av foreldres involvering i barns leksearbeid, samt en metaanalyse av 20 studier av korrelasjoner mellom foreldres involvering og barnas skoleprestasjoner. Igjen er alle studiene amerikanske (Patall, Cooper & Robinson, 2011). Som forfatterne påpeker, har betydningen av å involvere foreldrene i barnas skolegang fått mye oppmerksomhet både fra policymakere, fagfolk innen utdanning, foreldre og massemedia – ikke bare i USA, men også i Norge og andre land.

Foreldrenes involvering i skolen kan, som vi vet, ha mange former. Foreldre kan kommunisere med skolen, delta i aktiviteter, i formelle organer som arbeidsutvalg og driftsstyrer, eller støtte opp under barnas læring. Å

oppmuntre foreldrenes involvering i barnas leksearbeid er en strategi skoler og lærere vil benytte for å bidra til bedre skoleprestasjoner. Foreldre flest vil være enige i dette. Som vi beskriver nærmere i kapittel 4, var faktisk også det at foreldrene ville hjelpe barna med leksene selv den hyppigst brukte begrunnelsen i NOVAs foreldreundersøkelse for ikke å benytte leksehjelp-tilbudet.

I følge Patall et al. (2011:1040–1041) er den hyppigst siterte årsaken til fordelene med foreldrenes involvering at den kan bidra til raskere læring fordi elevene bruker mer tid på å lære, og dessuten gjør leksearbeidet mer effektivt og fokusert. Generelle, positive effekter av foreldrenes involvering kan også være knyttet til læring gjennom at leksene gjøres ferdig og gjøres på en bedre måte, at barna føler seg bedre mens de gjør lekser, liker lekser bedre og skaper bedre holdninger til skole og lekser. Videre kan man tenke seg at foreldrenes involvering skaper bedre kommunikasjon mellom foreldre og barn og mellom foreldre og skole, og bidrar til utvikling av bedre selv-regulering og studieteknikk.

På den andre siden er mulige negative effekter at foreldrenes involvering kan forstyrre innlæring fordi de bruker andre teknikker enn skolen eller fordi de hjelper for mye til, for eksempel gjennom å si hva de riktige svarene er eller overta deler av leksearbeidet. Det kan videre tenkes at foreldrenes involvering skaper økt tretthet, frustrasjon og skuffelse både hos foreldre og barn, økt spenning mellom foreldre og barn og økt press på elevene om å prestere godt. Avslutningsvis kan man kanskje forvente at foreldrenes involvering øker forskjellen mellom de som gjør det bra på skolen og de som gjør det dårlig (Patall et al., op. cit.).

Også når det gjelder foreldrenes involvering i barnas leksearbeid kan man altså tenke seg flere effekter av både positiv og negativ art, som vil kunne forekomme sammen og være en del av prosesser over tid. Her vil vi kort presentere noen av resultatene Patall et al. (2011:1089–1091) formidler om betydningen av barnas alder for effekten av foreldrenes involvering. For det første foreligger det forskning som konsistent viser ønskede, om enn ikke veldig store effekter for barn i barneskolealder. Dette kobles til at de minste skolebarna ikke har like godt utviklede leksevaner, slik at foreldrene både kan hjelpe dem med å lære og med å internalisere gode vaner. Dessuten kan

foreldrenes involvering være effektiv fordi foreldrene har bedre kunnskap om temaet for leksene. Den sterkeste sammenhengen mellom foreldrenes involvering og barnas prestasjoner viste seg å handle om regler for når og hvor leksene skulle gjøres. Dette kan igjen kobles til at det å ha slike regler kommuniserer forventninger, gir retningslinjer og forsterker atferd som følger reglene. Derigjennom kan også barna lære mer effektiv bruk av leksetiden. (Patall et al. op. cit.).

Igjen kan det selvsagt diskuteres om resultater som bygger på amerikansk forskning uten videre lar seg overføre til norske forhold. Sammenhengene som beskrives i oversikten er ikke veldig sterke, og Patall et al. (2011) understreker behovet for videre forskning, ikke minst fordi virkningene av foreldrenes involvering kan være mangesidige og til dels motstridende. Samtidig er det grunn til å tro at begrunnelsene for at foreldrenes involvering vil ha positiv betydning for de minste barna også er gyldige for norske forhold, ettersom begrunnelsene i stor grad er knyttet til kunnskap om barns kognitive utvikling. Hvis leksehjelp skal være et kompensierende tiltak for foreldre og barn når foreldrene av ulike årsaker ikke involverer seg i barnas leksearbeid på utviklingsfremmende måter, blir konsekvensen av denne tenkningen at skolen må organisere leksehjelpen slik at den fungerer som «gode foreldre», særlig for de minste barna.

2.5 Avslutning

I dette kapitlet har vi oppsummert noe av bakgrunnen for utviklingen av dagens leksehjelptilbud. Videre har vi trukket fram viktige resultater fra evalueringen av fire ulike prosjekter der leksehjelp har inngått i større satsinger eller vært fokus i seg selv: prosjekt «Evaluering av aktiviteter i grunnskolen under Handlingsplan Oslo indre øst», prosjekt «Leksehjelp», prosjekt «Utvidet skoledag» og prosjekt «Helhetlig skoledag».

Gjennomgangen av de fire prosjektene og forhistorien for den lovbestemte leksehjelpsordningen viser at leksehjelp i regjeringsdokumenter omtales som et konkret tiltak i en større strategi for å jevne ut sosiale forskjeller i skolen, og videre at leksehjelp ikke regnes som et isolert tiltak for å oppnå denne målsettingen. I prosjektene «Utvidet skoledag» og «Helhetlig skoledag» inngikk for eksempel leksehjelp som ett av flere elementer i en mer omfattende

plan for å øke elevenes læringsutbytte, i kombinasjon med utvidet timetall for de laveste årstrinnene i grunnskolen. Prosjektene problematiserer også om og hvordan det eventuelt er mulig å kombinere de individuelle og den samfunns-messige målsettingen for leksehjelpen, og ingen av dem finner at ordningen med leksehjelp så langt sikrer at så skjer. Første del av NOVAs evaluering (Seeberg, Seland og Hassan, 2012) gjorde tilsvarende funn.

Deretter gjennomgikk vi to systematiske oversikter, som på sin side fokuserer på hvordan «lekser» kan konkretiseres. På den måten suppleres de mer generelle oppsummeringene fra de fire evalueringsprosjektene. Dette er blant annet viktig fordi et bevisst forhold til lekser og hva lekser kan være, var ett av suksesskriteriene som inngikk i konklusjonene fra evalueringen av «Prosjekt leksehjelp». Tilsvarende gjør gjennomgangen av ulike måter foreldre involveres i lekser på det lettere å reflektere over hvordan foreldre best kan hjelpe barn med deres leksearbeid.

Særlig «Prosjekt helhetlig skoledag» reiste spørsmålet om hvorvidt leksehjelp er et tilbud for de aller minste barna. De to systematiske oversiktene bidrar til å utdype forståelsen også på dette punktet, gjennom en kobling til de minste skolebarnas vanlige, kognitive fungering. Spørsmålet om i hvor stor grad og på hvilke betingelser særlig førsteklassingene kan ha nytte av leksehjelp, er noe vi vil komme tilbake til flere ganger i løpet av rapporten.

I vår evaluering har vi ikke fokusert spesielt på barna som aktører i sitt eget leksearbeid. I sin studie av tiendeklassinger, påpeker for eksempel Bempechat et al. (2011) at elever med lav sosioøkonomisk status har en annen holdning til lekser enn elever med høy sosioøkonomisk status, på den måten at førstnevnte er mer passive, umotiverte og har lavere forventninger til egen mestring. Dermed forsterker de sine egne, dårligere skolerestater. I en videre utvikling av leksehjelpen, vil det være viktig å få fram informasjon fra 1.–4.-klassingene om deres forhold til lekser og hvordan de best kan få hjelp med å gjøre dem. Et barneperspektiv på lekser og leksearbeid ville være et viktig tema for framtidig forskning, og sannsynligvis nødvendig for å undersøke nærmere forholdet mellom lekser og sosial utjevning for de yngste skolebarna.

3 Organiseringen av leksehjelpen, og synspunkter fra skoleledere og skoleeiere

3.1 Innledning

Det er rimelig å tenke seg at måten leksehjelpen er organisert på kan få betydning for om foreldrene velger å benytte seg av tilbudet for sine barn. I foreldreundersøkelsen så vi at noen foreldre ikke benyttet seg av leksehjelpen hvis den var før skoletid. Andre kunne være skeptiske til at leksehjelpen ble gitt etter ordinær skoletid når elevene var slitne, særlig hvis de ikke fikk spist ordentlig på forhånd. Vi ønsket derfor å kartlegge når på dagen leksehjelpen organiseres på skolene. Videre ønsket vi å kartlegge hvor mange personer som er involvert i leksehjelpen, og i hvor stor grad skolene benytter seg av personale med pedagogisk utdanning.

Skoleledere og skoleeiere vil også ha sine oppfatninger om leksehjelptilbudet sett fra deres ståsted. For eksempel kunne det tenkes at skoleskyss blir et problem hvis elever benytter seg av leksehjelptilbudet uten å gå på SFO, samtidig som et målbart pålegg knyttet til implementering av reformen var at fylkeskommunene/kommunene måtte løse eventuelle spørsmål om skoleskyss som oppstår i forbindelse med reformen. Videre kan det tenkes at disse aktørene vil ha sine meninger om nytten av leksehjelp for eksempel er annerledes på 1. trinn enn på 4. trinn.

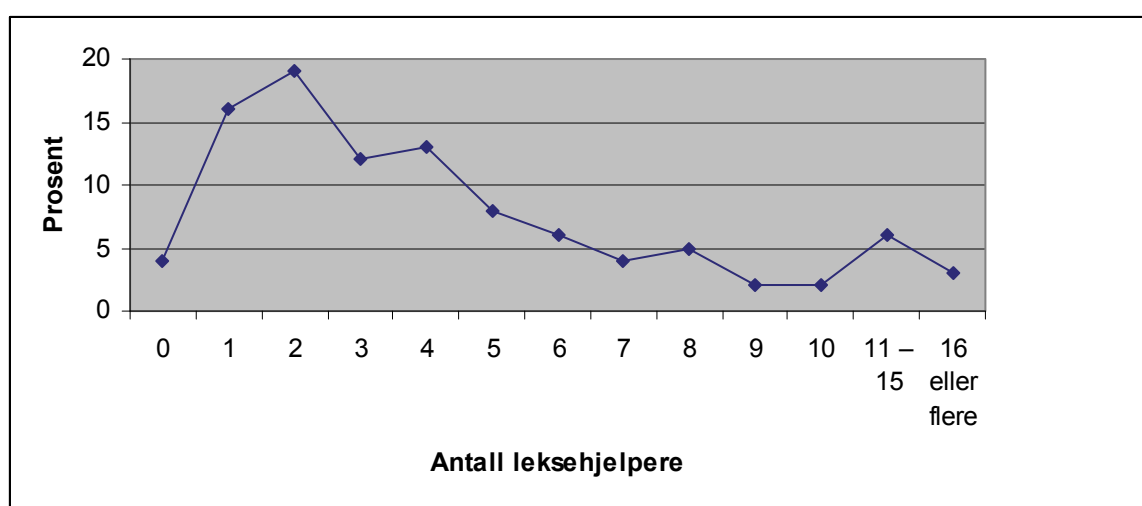
Datagrunnlaget for presentasjonen i dette kapitlet er hentet fra to kilder. For det første fikk NOVA anledning til å stille spørsmål til skoleledere og skoleeiere i forbindelse med Utdanningsdirektoratets årlige utspørringer av skoleledere og skoleeiere høsten 2011 og høsten 2012. Her er framgangsmåten slik at ca. en tredjedel av skolene inngår i spørringene hvert år. Samlet kom det inn svar fra 1.008 skoleledere og 222 skoleeiere de to årene vi fikk ha med spørsmål. For det andre foreligger det en del data om leksehjelppordningen i GSI fra og med ordningen ble gjort obligatorisk å tilby i skoleåret 2010/2011. Her har vi benyttet data fra de 2.500 skolene som hadde minst en elev på 1.–4. klassetrinn skoleåret 2011/2012.

I dette kapitlet presenterer vi først resultater om antall personer som utfører leksehjelpen, og resultater om bruken av personale med pedagogisk utdanning som framkom gjennom utspørringen av skolelederne. Deretter presenterer vi resultatene om organiseringen av tilbudet i forhold til skoletiden, før vi avslutningsvis presenterer noen synspunkter fra skolelederne og skoleeierne som deltok i de to utspørringene.

3.2 Antall personer i alt og antall med pedagogisk utdanning

Av de nær 2.500 skolene som hadde minst en elev på 1.–4. trinn i skoleåret 2011/12, var det i gjennomsnitt 4,6 leksehjelpere per skole. Som det framgår av figur 3.1, varierte imidlertid omfanget nokså mye mellom skolene. Seks av ti skoler rapporterer at de har fra en til fire leksehjelpere og hver fjerde skole har fra fem til ti leksehjelpere. Det er også en del som har mer enn 10 personer på skolen som utfører leksehjelp, og noen få har innrapportert at de ikke har leksehjelpere i det hele tatt. Korrelasjonen mellom antall leksehjelpere og antall elever på 1.–4. trinn er 0,67. Dette viser at en betydelig del av variasjonen i hvor mange som gir leksehjelp på de ulike skolene, er knyttet til hvor mange elever skolene har på de aktuelle trinnene.

Figur 3.1 Antall personer som ga leksehjelp på skolene i skoleåret 2011/12. Prosent



Kilde: GSI-tall for skoleåret 2011/12. Omfatter skoler med minst en elev i 1. – 4. trinn.

Et viktig spørsmål for evalueringen av leksehjelp handler om bruken av pedagoger versus ikke-pedagoger, og vi skal komme tilbake til mulige effekter av dette på barnas læringsutbytte i et senere kapittel. For å fange opp hva

slags kompetanse leksehjelperne har, ba vi skoleledere om å oppgi hvor mange av leksehjelperne som har pedagogisk kompetanse og hvor mange som ikke har det. Dette ble gjort gjennom Utdanningsdirektoratets spørringer til skolesektoren høsten 2011 og høsten 2012, der det kom inn svar fra i alt 1.008 skoleledere. De ble først stilt følgende spørsmål: «Hvor mange ansatte gir leksehjelp på din skole?» Deretter ble de bedt om å oppgi et tall for det pedagogiske personalet og et tall for det ikke-pedagogiske personalet. På denne måten kan vi få en oversikt over hvor mange skoler som utelukkende bruker pedagoger, hvor mange som bruker personale med og uten pedagogisk utdanning, og hvor mange som ikke bruker pedagogisk personale i det hele tatt.

Spørringene viser at skolene i hovedsak bruker ansatte uten pedagogisk kompetanse i leksehjelpen. Av de rundt 4.700 leksehjelperne som skolelederne rapporterte om, var 70 prosent uten pedagogisk kompetanse. I tabell 3.1 ble *skolene* delt inn etter hvor stor andel av skolens leksehjelpere som har pedagogisk kompetanse. For i overkant av halvparten (55 prosent) av skolene svarte skolelederne at de utelukkende brukte ansatte uten pedagogisk kompetanse. Kun 11 prosent av skolene svarte motsatt – at de bare brukte personer med pedagogisk utdanning til leksehjelpen. De resterende skolene bruker en blanding av pedagoger og ikke-pedagoger.

Tabell 3.1 Kompetanse blant ansatte som utfører leksehjelp. Skoleårene 2011/12 og 2012/13.

| Andel av skolens leksehjelpere med pedagogisk kompetanse | Prosent |
|--|---------|
| Ingen (0 prosent) | 55 |
| 1 – 25 prosent | 8 |
| 26 – 74 prosent | 24 |
| 75 – 99 prosent | 2 |
| Alle (100 prosent) | 11 |
| Totalt | 100 |
| Gjennomsnittlig antall leksehjelpere | |
| Pedagoger | 1,44 |
| Ikke-pedagoger | 3,25 |
| Totalt | 4,69 |
| Antall skoler: | 1.008 |

Kilde: Utdanningsdirektoratets spørringer høsten 2011 og høsten 2012

Det er verdt å nevne at overensstemmelsen er stor mellom resultatene fra de to spørringene – når vi summerer antallet pedagoger og ikke-pedagoger – og tallet skolelederne ellers har registrert i GSI for hvor mange som totalt sett utøver leksehjelp på skolene. Korrelasjonen mellom GSI-tall og tall fra spørringene er på 0,82, og gjennomsnittlig antall leksehjelpere er så å si identisk i de to rapporteringene. Det er imidlertid noe større spredning i tallene som framkommer gjennom spørringene.

3.3 Organiseringen av leksehjelpen i løpet av skoledagen

Vel fire av fem av i alt 983 skoleledere svarte at skolene bare hadde én måte å organisere leksehjelpen på: før skoletid, i løpet av skoledagen eller etter skoletid. Resten hadde valgt flere måter å gjøre det på. Det viste seg at et stort flertall av skolene, i alt 75 prosent, tilbød mesteparten av leksehjelpen etter skoletid. Ikke mer enn to prosent tilbød mesteparten av leksehjelpen før skoletid, mens sju prosent gjorde det i løpet av skoledagen. De resterende 16 prosentene hadde blandede ordninger.

Leksehjelpen organiseres stort sett på skolen, enten i regi av skolen eller av SFO/Aktivitetsskole. Knappt halvparten av de 1008 skolene (485 skoler) tilbød leksehjelp i regi av skolen. Vel en tredjedel (347 skoler) brukte en kombinasjon av skolen, SFO og andre organisasjoner, mens en sjettedel (152 skoler) brukte en kombinasjon av SFO og andre. 12 skoler har nevnt åtte andre organisasjoner eller instanser som gir leksehjelp i tillegg til skolen og SFO/Aktivitetsskolen: barnevernet (1), bydel (1), frivillige i nærmiljøet (1), frivillighetssentralen (3), kulturskolen(1), leksehjelpsenter (1), pensjonister, studenter og frivillige (1), Røde Kors (2), seniortimer (1). Med andre ord ser det fortsatt ut til å være noe igjen av den frivillige organiseringen som preget leksehjelptilbudet på 1980-tallet, samtidig som det sannsynligvis skjer langt mer samarbeid mellom skolen og andre nå enn tidligere.

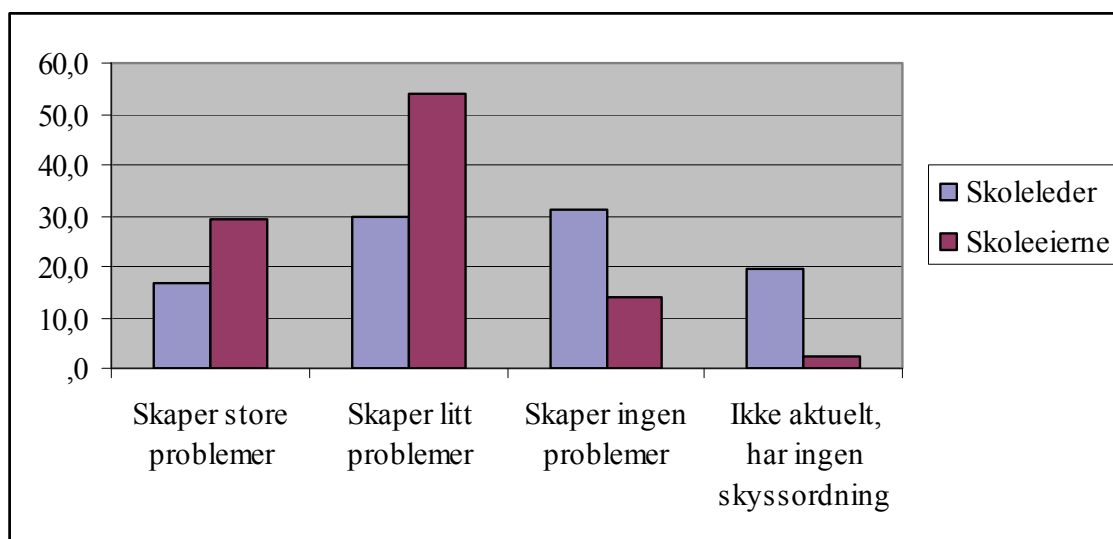
Når det gjaldt de 31 skolene som deltok i foreldreundersøkelsen, viste det seg at organiseringen av tilbudet var veldig lik den som ble beskrevet av skolelederne.

3.4 Synspunkter fra skoleledere og skoleeiere

I dette avsnittet presenterer vi vurderinger fra skolelederne og skoleeierne som besvarte Utdanningsdirektoratets utspøringer henholdsvis høsten 2011 og høsten 2012. To temaer dekkes: om skoleskyss representerer et problem i forbindelse med implementeringen av reformen, og hva slags nytte respondentene vurderer at leksehjelpen har på de fire aktuelle klassetrinnene. Skolelederne og skoleeierne fikk samme spørsmål, og svarene fra de to informantgruppene presenteres samlet for sammenlikningens skyld.

Spørsmålet om skyssordningen skaper problemer for organiseringen av leksehjelpen kunne besvares med henholdsvis «skaper store problemer», «skaper litt problemer», «skaper ingen problemer» og «ikke aktuelt, har ikke skyssordning» (figur 3.2).

Figur 3.2 Om skyssordningen skaper problemer for organiseringen av leksehjelpen. Prosent. N=1008 skoleledere og N=222 skoleeiere.

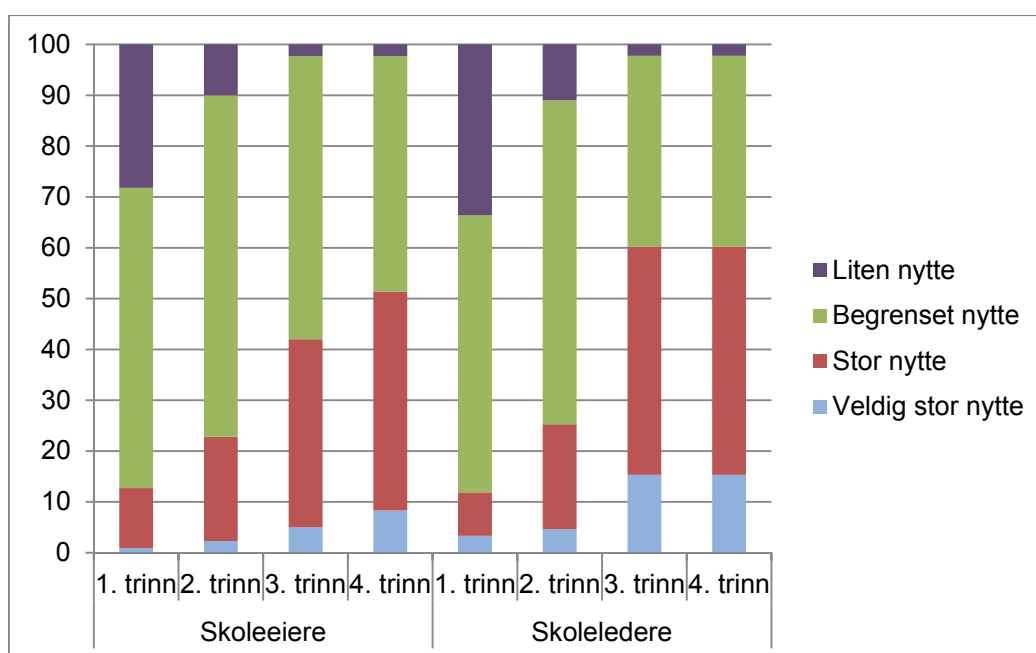


Som vi ser, var det ulike vurderinger fra skolelederne og skoleeierne som besvarte spørsmålene. Generelt vurderte skoleeierne at problemene knyttet til skyssordningen var større enn det skolelederne mente. Samtidig som vel fire av fem skoleeiere vurderte at ordningen skaper litt eller store problemer, er det flest, vel halvparten, som svarer at den skaper litt problemer. På den andre siden krysser litt mindre enn halvparten av skolelederne av på at skyssordningen skaper litt (30 %) eller store (knappt 20 %) problemer. Og noe mer

enn dobbelt så mange skoleledere som skoleeiere mente at skyssordningen ikke skapte problemer i det hele tatt.

Det andre spørsmålet gjaldt hvordan skoleledere og skoleeiere generelt vurderte nytten av å tilby leksehjelp til elever på 1.–4. trinn. Her var svaralternativene «veldig stor nytte», «stor nytte», «begrenset nytte» og «til ingen nytte» (figur 3.3).

Figur 3.3. Skoleeiernes og skoleledernes vurdering av den generelle nytten av leksehjelp til elever på ulike trinn (skoleeiere: N=220 og skoleledere: N=984).



Her ser vi for det første at verken skoleeiere eller skoleledere vurderte at leksehjelp er til veldig stor eller stor nytte på *første trinn*. Ikke mer enn rundt 12 prosent fra begge informantgrupper ga dette svaret. Mellom 50 og 60 prosent av begge informantgrupper mente leksehjelp hadde begrenset nytte, og henholdsvis 28 prosent av skoleeierne og en tredjedel av skolelederne mente leksehjelp ikke har noen nytte på det laveste klassetrinnet.

For *andre trinn* hadde andelen skoleeiere og skoleledere som svarte «veldig stor nytte» eller «stor nytte» blitt doblet, til rundt en fjerdedel av informantene fra begge grupper. Rundt to tredjedeler fra begge grupper mente nå at leksehjelp hadde begrenset nytte, mens andelen som svarte «ingen nytte» hadde sunket helt ned til ca. 10 prosent for begge informantgruppene. Når det gjelder vurderingen av at leksehjelp ikke har noen nytte, er det følgelig størst skille mellom vurderingene om 1. og 2. trinn. Selv om andelen som svarer

«ingen nytte» synker ytterligere for 3. og 4. trinn, er differansen her mye mindre.

For *tredje trinn* hadde andelen som svarte «veldig stor nytte» eller «stor nytte» økt ytterligere, og særlig blant skolelederne, med svarandeler på henholdsvis 42 og 60 prosent. Andelen som svarte «begrenset nytte» hadde sunket litt blant skoleeierne, og betraktelig blant skolelederne. Svaret for tredje trinn utgjorde den største endringen når det gjaldt akkurat denne svarkategorien. For *fjerde trinn* hadde så andelen skoleeiere som svarte «veldig stor nytte» eller «stor nytte» økt med ytterligere 10 prosentpoeng, til vel halvparten, mens andelen skoleledere holdt seg stabil fra tredje trinn. Likeledes hadde andelen skoleeiere som svarte «begrenset nytte» sunket med 10 prosentpoeng, mens andelen skoleledere igjen hadde holdt seg stabil fra tredje trinn.

3.5 Oppsummering

I skoleåret 2011/2012 var det i følge GSI i underkant av 2.500 skoler som hadde minst en elev på 1.–4. klassetrinn. Gjennomsnittlig var det 4,6 leksehjelpere per skole, men antallet varierte fra ingen til 16 eller flere, og avhang mye av antall elever på de aktuelle alderstrinnene. Videre viste analysene av data fra Utdanningsdirektoratets spørringer at 55 prosent av skolene bare brukte leksehjelpere *uten* pedagogisk kompetanse, mens 11 prosent bare brukte leksehjelpere *med* pedagogisk kompetanse. Den siste tredjedelen av skolene brukte leksehjelpere med så vel som uten slik kompetanse. I kapittel 5 analyserer vi nærmere hvorvidt og på hvilke måter bruken av leksehjelpere med pedagogisk kompetanse har sammenheng med resultatene på nasjonale prøver.

Det langt vanligste var å tilby leksehjelp etter skoletid. Leksehjelpen ble stort sett organisert i regi av skolen eller av SFO/Aktivitetsskole. Noen skoler samarbeidet også med andre instanser eller organisasjoner om leksehjelpen.

Skoleeierne og skolelederne hadde ikke helt sammenfattende syn på hvorvidt skoleskyssordningen skaper problemer for implementeringen av reformen, på den måten at skoleeierne i noe sterkere grad enn lederne mente at det var problemer. Litt over halvparten av skoleeierne mente at skoleskyssordningen skaper litt problemer, mens dette ikke gjaldt mer enn 30

prosent av skolelederne. På den andre siden var det omtrent dobbelt så mange skoleledere som skoleeiere som mente at skoleskysordningen ikke skapte noen problemer; ca. 30 i motsetning til ca. 15 prosent.

Skolelederne og skoleeierne hadde derimot ganske sammenfattende syn på hva slags utbytte elever fra 1.–4. trinn har av leksehjelp. For det første var det ikke mer enn rundt en av åtte fra begge informantgrupper som mente at elever på 1. trinn har veldig stor eller stor nytte av leksehjelp. Denne andelen steg for hvert klassetrinn og endte på ca. halvparten av skoleeierne og ca. 60 prosent av skolelederne når det gjaldt 4. trinn. Når det gjaldt andelen som svarte «ingen nytte», var det så et skille mellom 1. og 2. trinn for begge informantgruppene del. Mens andelen var helt opp mot en tredjedel på første trinn, hadde den sunket til rundt 10 prosent på andre trinn. Samlet blir derfor konklusjonen at både skoleeiere og skoleledere så ut til å være ganske skeptiske til nytten elever på første trinn har av å benytte seg av leksehjelp. I neste kapittel vil vi se at foreldrene på sin side ser ut til å benytte tilbudet i mindre grad når barna deres går i første klasse, og at en del egentlig ikke synes leksehjelp er nødvendig før barna blir eldre.

4 Foreldreundersøkelsen

4.1 Innledning

Ett av formålene med evalueringen av leksehjelptilbudet var å undersøke foreldrenes tilfredshet med tilbudets kvalitet og konsekvenser for involvering i skolearbeidet. Våren 2012 gjennomførte vi en utvalgsundersøkelse med foreldre med barn på 1.–4. trinn på et strategisk utvalg bestående av 31 skoler fra hele landet, der informantene besvarte et standardisert spørreskjema (vedlegg 1). Vi var for det første opptatt av om deltakelse i leksehjelpen har en sosial profil, eller om barn av høyt utdannede og generelt ressurssterke foreldre ser ut til å være overrepresentert. For det andre var vi opptatt av hva foreldrene mente om leksehjelptilbudet, og deres begrunnelser for å *ikke* la barnet delta.

4.2 Framgangsmåte

4.2.1 VALG AV SKOLER

Flere hensyn var sentrale for utvelgelsen av skoler som skulle spørres om å delta i foreldreundersøkelsen. For det første ønsket vi å undersøke om det var noen sosial profil på bruken av leksehjelptilbudet. For det andre ønsket vi å få foreldre som ikke benyttet seg av leksehjelptilbudet så vel som foreldre som gjorde det. For det tredje ønsket vi å få med foreldre fra skoler med god variasjon når det gjaldt deltakelse i leksehjelpen etter reformen, og endringer i bruken fra før tilbudet ble obligatorisk til etter implementeringen. Det endelige utvalget ble på 31 skoler fra hele landet. Samtlige foreldre med barn fra 1.–4. trinn på de utvalgte skolene ble forespurt om å delta og fikk utlevert et relativt kort spørreskjema av skolen (se vedlegg 1).

4.2.2 DATAINNSAMLING OG SVARPROSENTER

Rektorene ved de utvalgte skolene ble kontaktet via individuell e-post. Straks skolene hadde takket ja til deltakelse, ble spørreskjema og konvolutter tilsvarende antall elever på 1. til 4. trinn sendt i posten til skolene. Skolene

fikk seks uker på å dele ut og samle inn spørreskjema til foresatte. Samtlige 31 skoler overholdt fristen for innsamling og innsending.

Totalt fikk foreldre til 3.620 barn utlevert skjemaene. Av disse returnerte foreldre til 2.066 barn sine skjemaer, hvilket ga en deltakelsesprosent på 58. Ettersom undersøkelsen er helt anonym, må vi imidlertid påpeke at vi ikke har noen mulighet for å gjennomføre en frafallsanalyse. Vi vet derfor ikke hvor representative de som deltok ved hver skole var for alle foreldrene ved skolen med barn på aktuelle klassetrinn.

4.2.3 BESKRIVELSE AV DATA

Det var flest mødre som besvarte skjemaet, i alt gjaldt dette 80,3 prosent. Det var dessuten god spredning på brukere og ikke-brukere av leksehjelptilbudet, i det 56,3 prosent av de foresatte oppga at barna deres benyttet seg av tilbudet. Dermed fikk vi mye informasjon om hvorfor foreldre valgte *ikke* å bruke tilbudet, noe som også var en målsetting med denne delen av evalueringen.

Vi fikk videre god spredning på svarene når det gjaldt fordeling på kjønn og klassetrinn. Samlet fikk vi informasjon om 1.004 (49 %) jenter og 1.056 (51 %) gutter. Av de foresatte hadde 444 (22 %) barn på 1. trinn, 540 (26 %) hadde barn på andre trinn, 555 (27 %) hadde barn på 3. trinn og 512 (25 %) hadde barn på 4. trinn.

4.2.4 KJENNETEGN VED FORELDRENE SOM DELTOK I UNDERSØKELSEN

Viktige kjennetegn ved foreldrene som deltok i undersøkelsen oppsummeres i tabell 4.1. For det første ser vi at ni av ti respondenter kom fra Norge eller andre nordiske land, mens vel fem prosent kom fra Europa eller USA og vel fire prosent kom fra afrikanske eller asiatiske land. For det andre har to tredjedeler av foreldrene oppgitt at de har høyere utdanning. Dette tyder på at NOVAs utvalg har en overrepresentasjon av foreldre med høy utdanning, ettersom data vi har mottatt fra Statistisk sentralbyrå i tilknytning til analysene av de nasjonale prøvene, viser at 52 prosent av elevene har minst en forelder med høyere utdanning. Denne forskjellen kan skyldes at foreldre med høyere utdanning har vært mer motivert for å delta i undersøkelsen. Ettersom skolene er godt geografisk spredt, er det mindre sannsynlig at vi har kommet til å trekke skoler der foreldre med høyere utdanning er

overrepresentert. Vi ser også at fire av fem respondenter oppgir at barnet bor sammen med begge foreldre til daglig, og at litt mer enn ni av ti arbeider enten heltid eller deltid. Vi kan regne med at deltidsandelen er så vidt høy fordi skjemaet stort sett ble besvart av mødrene.

Tabell 4.1. Kjennetegn ved foreldrene som deltok i undersøkelsen.

| Foreldrenes landbakgrunn | Antall | Prosent |
|--|---------------|----------------|
| Norge, andre nordiske land | 1.873 | 90 |
| Europa, USA | 109 | 5 |
| Afrika, Asia | 87 | 4 |
| Uoppgitt landbakgrunn | 6 | <1 |
| Totalt | 2.075 | 100 |
| Foreldrenes utdanningsnivå | | |
| Grunnskole | 103 | 5 |
| Videregående skole | 572 | 28 |
| Høyere utdanning | 1.388 | 67 |
| Uoppgitt utdanningsnivå | 12 | 1 |
| Totalt | 2.075 | 100 |
| Familietype | | |
| Barnet bor sammen med begge foreldrene til daglig | 1.687 | 81 |
| Barnet bor ikke sammen med begge foreldre til daglig | 344 | 17 |
| Ikke svar | 44 | 2 |
| Totalt | 2.075 | 100 |
| Foreldrenes tilknytning til arbeidsmarkedet | | |
| Ikke i arbeid | 164 | 8 |
| Deltid | 484 | 24 |
| Heltid | 1.413 | 68 |
| Uoppgitt arbeidsmarkedstilknytning | 11 | 1 |
| Totalt | 2.075 | 100 |

Neste spørsmål er hva som kjennetegnet de som benyttet seg av tilbudet om leksehjelp. Det presenteres nærmere i neste avsnitt.

4.3 En sosial profil med hensyn til å benytte seg av tilbudet?

Av de 2.075 foreldrene som besvarte spørreskjemaet, svarte som nevnt over, at 56 prosent at deres barn deltok. Dette tallet stemmer rimelig godt overens

med det som skoleledere fra hele landet har rapportert inn til GSI⁹. Det framgår videre av tabell 4.2 at deltakelse i leksehjelpordningen ikke var tilfeldig. Blant foreldrene i undersøkelsen som har innvandret fra afrikanske eller asiatiske land er det en langt høyere andel (åtte av ti) som oppgir at barnet deres deltar i leksehjelp. Motsatt er det færre av foreldrene med høyere utdanning som svarer at barna deres deltar i leksehjelpen. Barn som ikke bor sammen med begge foreldrene har også en viss overrepresentasjon, mens det ikke er noen forskjeller knyttet til foreldrenes tilknytning til arbeidsmarkedet.

Tabell 4.2 Andel av barna som deltar og som ikke deltar i leksehjelp, etter foreldrenes landbakgrunn, utdanningsnivå, tilknytning til arbeidsmarkedet og familietype. Prosent

| | Deltar | Deltar ikke | Totalt | Antall svar |
|--|--------|-------------|--------|-------------|
| Alle | 56 | 44 | 100 | 2.075 |
| Foreldrenes landbakgrunn* | | | | |
| Norge og andre nordiske land | 55 | 45 | 100 | 1.873 |
| Europa og USA | 58 | 42 | 100 | 109 |
| Afrika, Asia | 81 | 19 | 100 | 87 |
| Foreldrenes utdanningsnivå* | | | | |
| Grunnskole | 67 | 33 | 100 | 103 |
| Videregående skole | 65 | 35 | 100 | 572 |
| Høyere utdanning | 52 | 48 | 100 | 1.388 |
| Familietype* | | | | |
| Barnet bor sammen med begge foreldrene til daglig | 54 | 46 | 100 | 1.687 |
| Barnet bor ikke sammen med begge foreldre til daglig | 67 | 33 | 100 | 344 |
| Foreldrenes tilknytning til arbeidsmarkedet (ns.) | | | | |
| Ikke i arbeid | 58 | 42 | 100 | 164 |
| Deltid | 54 | 46 | 100 | 484 |
| Heltid | 57 | 43 | 100 | 1.413 |

* Forskjellene er signifikante på .01-nivå (kji-kvadrat)

Ns. betyr ikke signifikant

På grunnlag av disse tallene kan det se ut som om foreldre med norsk eller nordisk landbakgrunn, der begge bodde sammen med barna og der respon-

⁹ I skoleåret 2011/2012 var andelen som deltok i leksehjelp 52 prosent, ifølge tall fra Grunnskolens informasjonssystem.

denten hadde høyere utdanning, brukte ordningen **minst**. Og foreldre med afrikansk eller asiatisk landbakgrunn, der barnet ikke bodde sammen med begge foreldrene og respondenten hadde utdanning på grunnskolenivå brukte ordningen **mest**. På disse tre områdene var også forskjellene mellom brukere og ikke-brukere av leksehjelpordningen statistisk signifikante. Forskjellene var imidlertid ikke signifikante når det gjaldt grad av yrkesdeltakelse.

Vi kan likevel ikke se bort fra selektiv deltakelse fra foreldre med lav utdanning på den måten at de i mindre grad deltok i undersøkelsen hvis deres barn *ikke* benyttet seg av leksehjelp. Med utgangspunkt i GSI-data om de 1.008 skolene som deltok i de to utspørringene fra Utdanningsdirektoratet, undersøkte vi derfor sammenhengen mellom gjennomsnittlig sosialøkonomisk status¹⁰ og andel som deltok i leksehjelp. Hvis leksehjelptilbudet har en sosial profil i den forstand at den når flere barn fra familier med lav sosioøkonomisk status, vil man forvente høyest deltakelse på skoler der nivået på elevenes SØS er lavt. Dette viste seg imidlertid ikke å være tilfelle. Forskjellene i deltakelse var tvert i mot ganske små når skolene ble delt opp i grupper ut fra gjennomsnittlige skårer på SØS-skalaen. Følgelig er det vanskelig å konkludere med at deltakelse i leksehjelpordningen har en klar sosial profil i forhold til elevenes sosioøkonomiske status.

Bildet blir imidlertid annerledes når det gjelder andel barn med innvandrerbakgrunn som deltar. Skal leksehjelptilbudet ha en sosial profil i den forstand at disse barna er overrepresentert, vil vi også forvente at andelen øker i takt med andelen barn med innvandrerbakgrunn på skolene. Når vi undersøkte GSI-data fra de 1008 skolene med dette utgangspunktet, fant vi en signifikant forskjell ($p < 0,05$) mellom skoler med mindre enn 30 prosent og med mer enn 30 prosent elever med innvandrerbakgrunn. Dette tyder på at leksehjelptilbudet i 1.–4. klasse har en sosial profil i forhold til elever som har foreldre med bakgrunn fra asiatiske og afrikanske land.

Fordelingen på barna var slik at 201 (17,4 %) gikk på første trinn, 329 (28,6 %) på andre trinn, 320 (27,8 %) på tredje trinn og 300 (26,1 %) på fjerde trinn. Med andre ord var det en klar forskjell i deltakelse mellom første

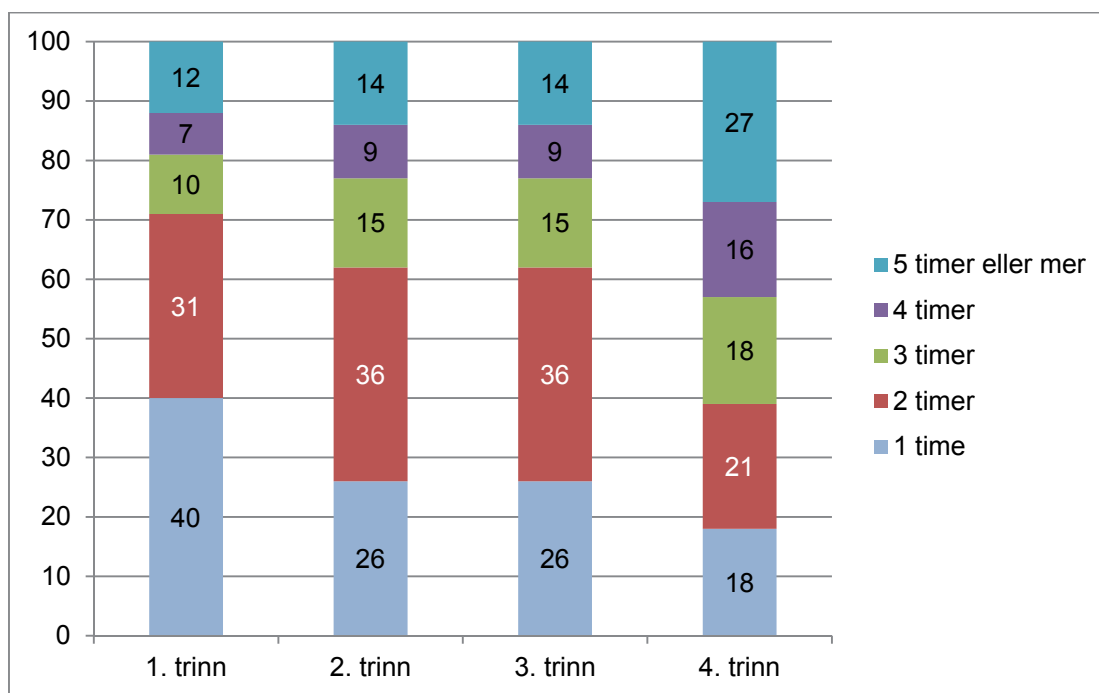
¹⁰ Se konstruksjonen av SØS-skalaen i kapittel 5.

trinn og andre trinn, men ganske små forskjeller mellom de andre klasse-trinnene.

4.4 Leksehjelp som en del av barnas arbeid med lekser

Leksehjelp er bare én av flere mulige arenaer for barns leksearbeid. Barn bruker i større eller mindre grad tid hjemme på lekser, sammen med foreldre, søsken eller andre de er sammen med etter skoletid. Barn kan ha prosjektarbeid og gjøre lekser i grupper andre steder enn på skolen. I dette avsnittet viser vi derfor svar fra foreldrene om hvor mye tid barna brukte på lekser i tillegg til leksehjelpen (figur 4.1)

Figur 4.1: Antall timer per uke barna jobber med lekser utenom tiden med leksehjelp, etter klassetrinn. Prosent



Av figuren framgår det at det vanligste på første trinn var å bruke en time per uke utenom leksehjelpen, selv om et visst antall kunne bruke både fire og fem timer. På andre trinn var det vanligst å bruke to timer, og på tredje trinn var det vanligst å bruke 2–3 timer. Som man kunne forvente, gikk det med mest tid til lekser på fjerde trinn, og her var det mest vanlig å bruke fem timer per uke eller mer, tilsvarende rundt en time per dag. I SSBs barne-tilsynsundersøkelse fra 2010 ble det også spurt om tid brukt på lekser

utenom leksehjelp. Resultatene i barnetilsynsundersøkelsen er omtrent identiske med resultatene i figur 4.1 (Statistisk sentralbyrå, 2012).

Gjennomsnittlig antall timer brukt per uke utenom leksehjelp var 2,08 på 1. trinn, 2,49 på 2. trinn, 2,49 på tredje trinn og 3,13 timer på fjerde trinn. Gjennomsnittstallene skjuler imidlertid noen forskjeller. Barn med foreldre fra Afrika, Asia eller Sør-Amerika brukte flest timer per uke uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå, mens norske barn gjennomsnittlig brukte færrest timer per uke.

Vi spurte også om foreldrene kontrollerte at barnet deres gjorde leksene riktig. Her var svaralternativene alltid, ofte, av og til og aldri. To tredjedeler (66 %) svarte at de alltid kontrollerte at barnet gjorde leksene riktig, mens en fjerdedel (26 %) svarte at de ofte gjorde det. Sju prosent av foreldrene kontrollerte det av og til, mens bare to foreldre aldri gjorde det (tabell ikke vist).

4.5 De foresattes synspunkter på leksehjelptilbudet

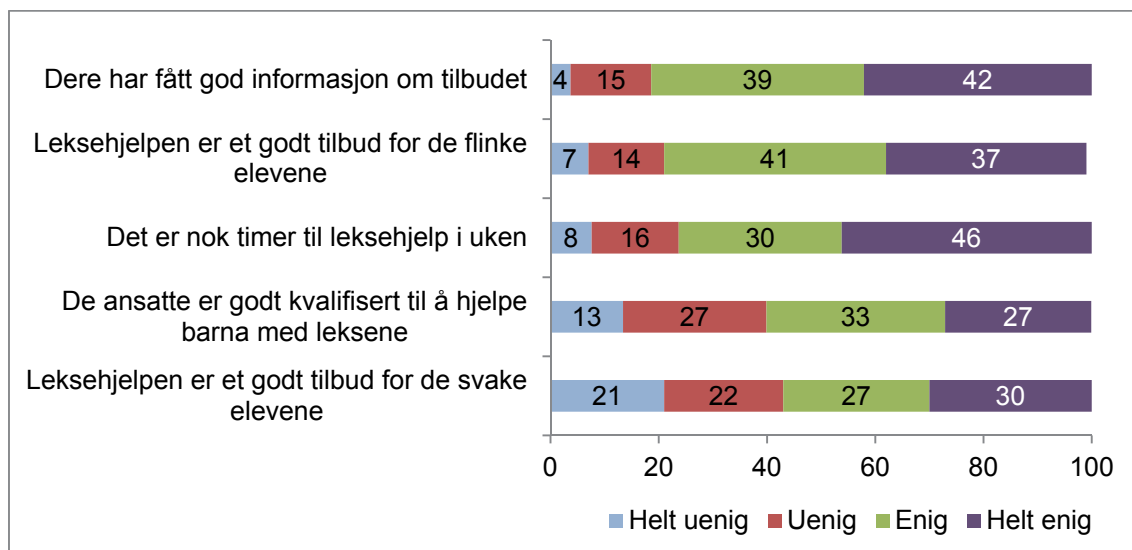
De foresattes vurderinger vil være en viktig, medvirkende årsak til om de velger å la barna benytte seg av leksehjelptilbudet, eller foretrekker at barna ikke gjør det. NOVA ba derfor foreldre med barn som brukte tilbudet, om å ta stilling til en rekke utsagn som reflekterer ulike sider ved det tilbudet de har blitt tilbudt. Fem av utsagnene er ment å fange opp foreldrenes generelle synspunkter på leksehjelpen, om de har fått nok informasjon, om det er nok timer til leksehjelp, om de ansatte er kvalifisert til gi barna leksehjelp og om de mener leksehjelptilbudet er et godt tilbud til henholdsvis faglige flinke og mindre flinke elever. Ytterligere fem utsagn fanger opp hvordan foreldrene vurderer at leksehjelpen har fungert for deres barn. Vi har vært opptatt av å fange opp hvorvidt foreldrene opplever at leksehjelpen har bidratt til at barna får gjort alle leksene sine, om barnet får den støtten han eller hun trenger og om leksehjelpen har bidratt til at barna klarer skolearbeidet bedre og arbeider mer selvstendig, og om leksehjelpen har bidratt til at barnet trives bedre på skolen. På basis av disse to settene av spørsmålene vil vi lage to indekser, som altså måler foreldrenes generelle synspunkter på leksehjelpen og foreldrenes vurdering av verdien for eget barn. Utsagnene er hentet fra SSBs Barnetilsynsundersøkelse, der også et spørsmål om foreldrene har blitt oppfordret av barnets lærere til å delta. På dettes spørsmålet er det fire av ti

som sier seg «enig» eller «helt enig». Andelen er en god del høyere blant barn av innvandrere.

4.5 1 GENERELLE VURDERINGER AV LEKSEHJELPEN

Figur 4.2 viser hvor mange foreldre som er uenig eller enig i de generelle utsagnene om leksehjelpen. Hovedbildet er at de aller fleste av foreldrene mener at informasjonen om tilbudet har vært god, at leksehjelpen er et godt tilbud for de flinke elevene og at det er satt av nok timer til leksehjelp. Rundt fire av ti er «helt enig» i disse utsagnene og ytterligere fire av ti sier seg bare «enig». Resultatene viser dermed at rundt 20 prosent av foreldrene er uenig i disse utsagnene. Samtidig må det understrekes at andelen som er «helt uenig» er forholdsvis lav (under åtte prosent). Samlet sett vil det derfor være mest rimelig å konkludere med at foreldre til de som deltar i leksehjelpen i stor grad slutter opp om at informasjonen om tilbudet har vært godt, at omfanget av leksehjelp er tilfredsstillende og at tilbudet er et godt tilbud for faglig flinke elever.

Figur 4.2 Foreldres vurdering av leksehjelpen. Prosent



Note: Spørsmålet er besvart av foreldre med barn som deltar i leksehjelp (N=1.124 – 1.161).

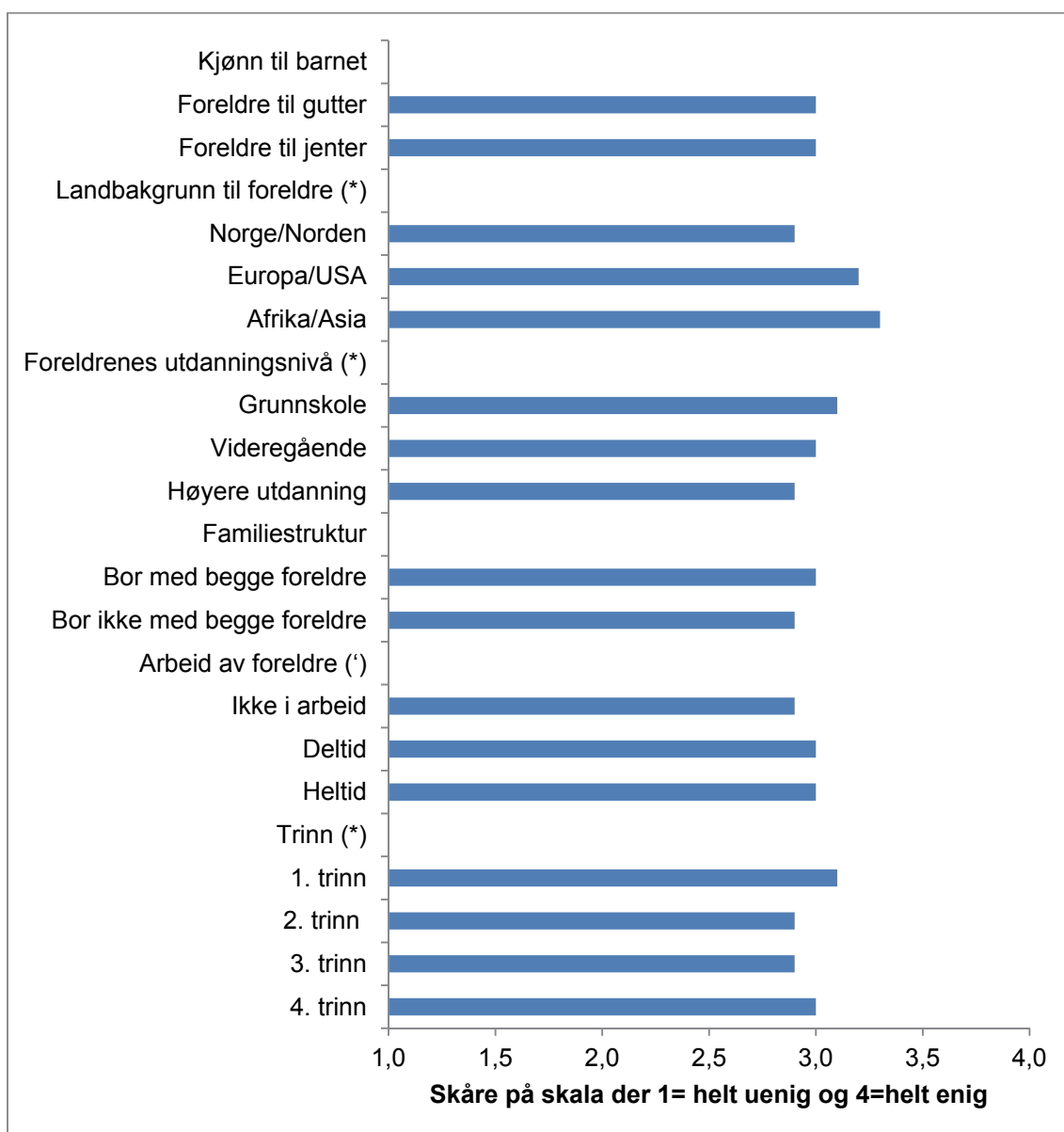
Når det gjelder foreldrenes vurdering av tilbudet for de faglig svake elevene, og hvor godt kvalifisert de ansatte er til å hjelpe barna med lekser, er det variasjonen i foreldrenes vurderinger som er mest påfallende. Grovt sett kan vi si at foreldrene deler seg i to nokså like store grupper, der rundt seks av ti vurderer disse områdene positivt (de er enige) og der fire av ti vurderer dem

negativt (de er uenige). Dette viser for det første at forholdsvis mange av foreldrene er nokså spørrende til kvaliteten på det tilbudet de har fått. Bare en av fire er for eksempel «helt enig» i at de ansatte er godt kvalifisert. Dette er et nokså kritisk poeng, siden kvaliteten på den hjelpen barna får må sies å være en nøkkelfaktor for at leksehjelpen skal fungere etter hensikten. For det andre vurderer altså foreldrene at tilbudet om leksehjelp fungerer bedre for de faglig sett flinke elevene enn for de mindre flinke. Mens 7 prosent er «helt uenig» at leksehjelpen er et godt tilbud til de flinke, er det 21 prosent av foreldrene som sier det tilsvarende om tilbudet for de svake elevene.

Med andre ord reflekterer de foresattes svar mye av den ambivalensen til ordningen som også tidligere evalueringer av leksehjelp har vist til (jf. gjennomgangen av dette i kapittel 2). Hvilken skole barnet gikk på, hadde heller ingen spesiell betydning for svarene. På slutten av dette kapitlet presenterer vi en del av svarene foreldrene ga når de ble bedt om å skrive sine egne svar. Disse svarene gir flere nyanser til foreldrenes oppfatninger av leksehjelptilbudet.

For å undersøke om det er systematiske forskjeller i hvordan ulike foreldregrupper vurderer leksehjelpen, har vi konstruert en variabel – eller et samlemål – som måler hvordan foreldrene samlet sett vurderer disse fem utsagnene om leksehjelpen. Dette er først gjort gjennom å kode om alle svarene på en skala fra en til fire, der «helt uenig» gir ett poeng, «uenig» gir to poeng, «enig» gir tre poeng og «helt enig» gir fire poeng. Variabelen er deretter konstruert ved å lage et gjennomsnitt av de fem svarene foreldrene har avgitt. Figur 4.3 viser hvordan foreldre i ulike grupper i gjennomsnitt skårer på dette samlemålet. Resultatene kan tolkes som at desto høyere skåre en gruppe får, desto mer positive er foreldrene til leksehjelptilbudet.

Figur 4.3 Foreldrenes vurderinger av leksehjelptilbudet. Skala 1 – 4 – gjennomsnittsmål basert på fem generelle utsagn om leksehjelpen



Note: Følgende utsagn inngår i samlemålet: «Dere har fått god informasjon om tilbudet», «Det er nok timer til leksehjelp i uken», «De ansatte er godt kvalifisert til å hjelpe barna med leksene», «leksehjelpen er et godt tilbud for de svake elevene» og «Leksehjelpen er et godt tilbud for de flinke elevene». Svaralternativene er «helt uenig» (1 poeng), «uenig» (2 poeng), «enig» (3 poeng) og «helt enig» (4 poeng).

* Forskjellen er signifikant på .05 nivå

' Forskjellen er ikke signifikant

Generelt er det nokså lite variasjon i hvordan ulike foreldregrupper vurderer leksehjelptilbud. De fleste gruppene skårer omtrent rundt 3,0, som er gjennomsnittet for hele undersøkelsen, noe som indikerer at tyngdepunktet av foreldrene i ulike grupper har svart «enig» eller nivå tre på den firedelte

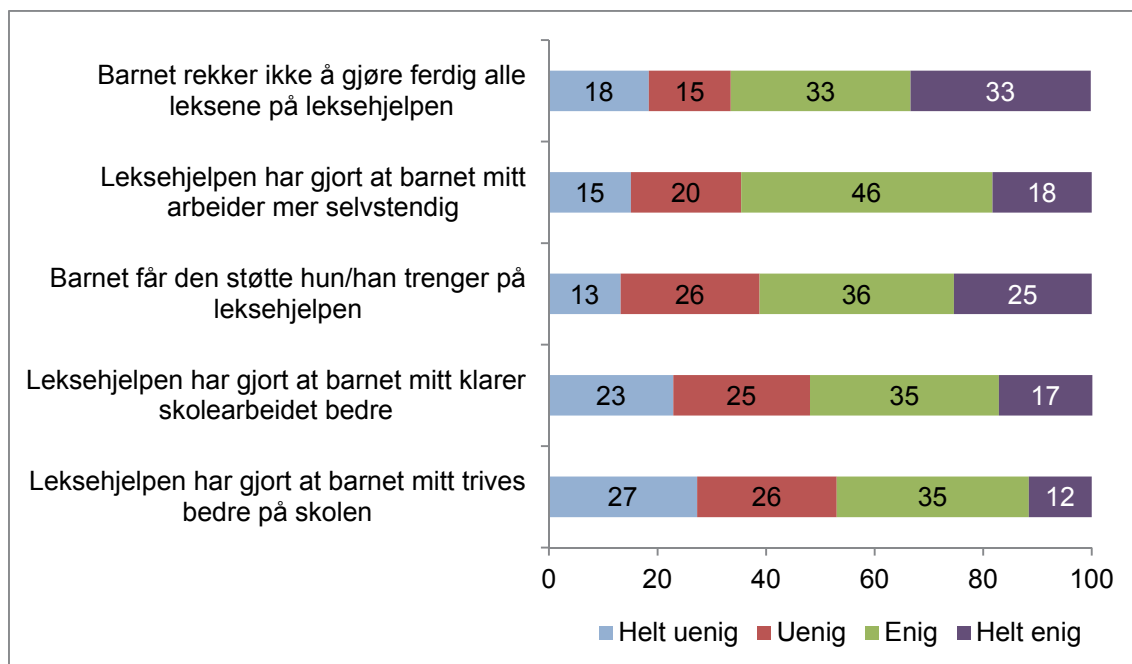
skalaen. Samtidig er det noen interessante forskjeller. Foreldre med innvandrerbakgrunn er noe mer positive til leksehjelptilbudet enn gjennomsnittet. Dette gjelder både de som har bakgrunn fra Asia/Afrika og de som har bakgrunn fra Europa/USA. Det er også slik at de foreldrene som har lavest utdanning er de som er mest positive til leksehjelptilbudet. Foreldre som bor sammen med barna til daglig er noe mindre positive enn de foreldrene som ikke bor sammen. Foreldre til barn på 1. og 4. trinn er noe mer positive enn foreldrene til barna på 2. og 3. Disse forskjellene er signifikante på .05 nivå.

Om barnet er gutt eller jente har derimot lite å si for foreldrenes generelle vurderinger av tilbudet og det skiller lite mellom foreldre med ulik arbeidsmarkedsstatus. Disse forskjellene er ikke statistisk signifikante.

4.5.2 VURDERINGER AV LEKSEHJELPEN FOR EGET BARN

Figur 4.4 viser hvordan foreldrene vurderer at leksehjelpen har fungert for deres eget barn. Hovedbildet er også her at vurderingene er nokså blandet og resultatene viser at foreldrene er mer kritiske når de blir bedt om å vurdere hvordan det har fungert for eget barn enn det som gjelder leksehjelpen generelt. Samtidig skal det ikke underslås at mange av foreldrene er godt fornøyd. To av tre mener for eksempel at barnet gjennom leksehjelpen får den støtten og hjelpen han eller hun har behov. Det er også mange av foreldrene som mener at leksehjelpen har bidratt til at barnet arbeider mer selvstendig. På disse områdene fyller altså leksehjelpen, i følge foreldrene, en viktig funksjon. Samtidig er det en god del som er «helt uenig» i disse utsagnene. Dessuten er det et betydelig flertall av foreldrene som mener at barnet ikke rekker å gjøre ferdig leksene sine. En god del foreldre er også kritiske når de blir spurt om leksehjelpen har gjort at barnet deres klarer skolearbeidet bedre. Her er halvparten enig og halvparten uenig og så mange som 23 prosent av foreldrene er «helt uenig» i dette. Foreldrene er også svært delt i oppfatningen om leksehjelpen har bidratt til at barnet trives bedre på skolen.

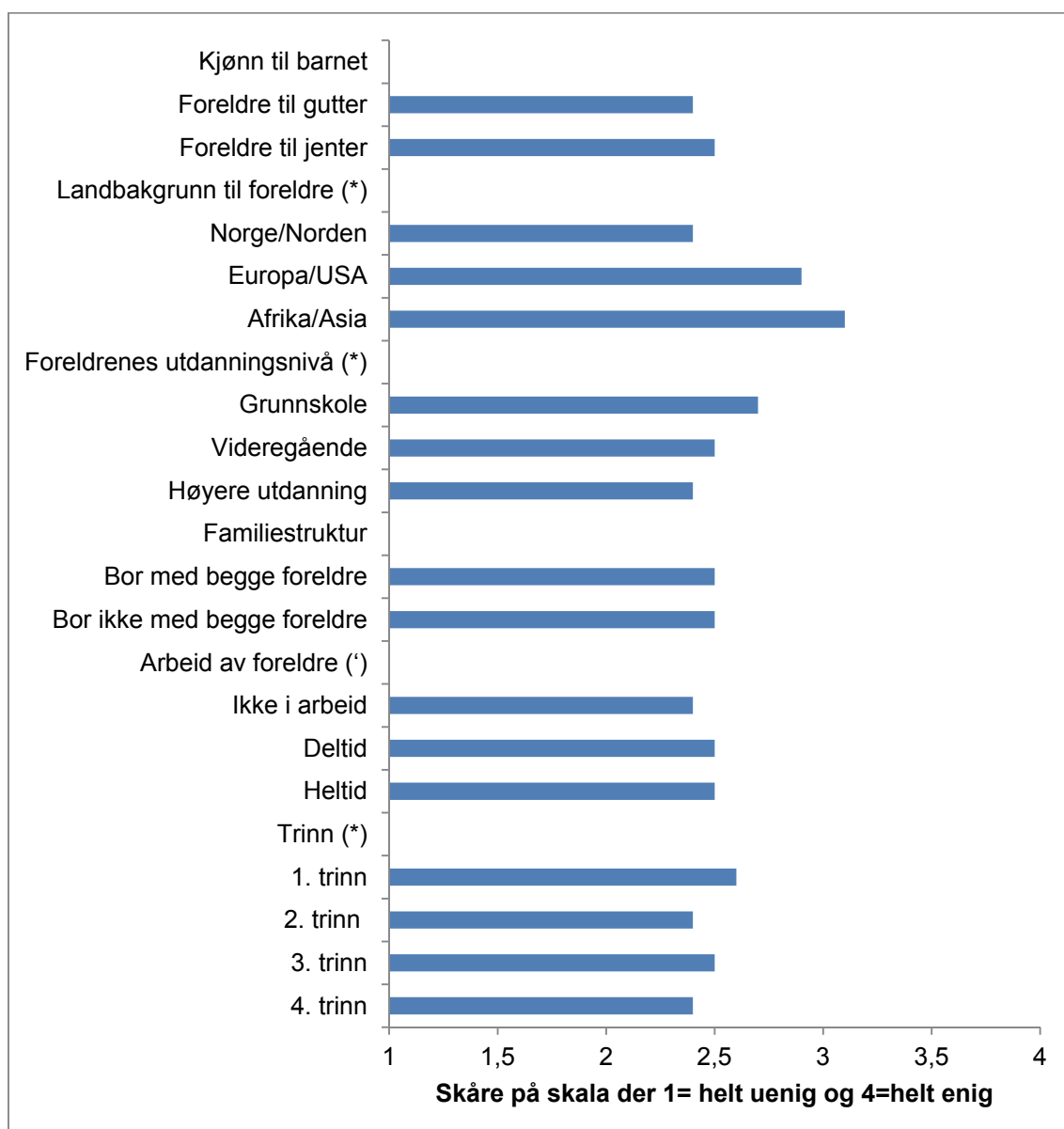
Figur 4.4 Foreldres vurdering av hvorvidt leksehjelpen har vært et godt tilbud for eget barn



Note: Spørsmålet er besvart av foreldre med barn som deltar i leksehjelp (N=1.124)

På tilsvarende måte som over har vi konstruert et samlemål for hvordan foreldrene vurderer at leksehjelpen har fungert for eget barn. Gjennomsnittet er her 2,5 og viser at tyngdepunktet av foreldrene har plassert seg midt i mellom «uenig» og «enig». Figur 4.5 viser hvordan dette gjennomsnittet varierer for ulike foreldregrupper. Igjen er det foreldre med innvandrerbakgrunn som skiller seg ut med de mest positive vurderingene. Også foreldre med grunnskole som høyeste utdanning er mer positive enn andre foreldre, og det samme er foreldrene til barn på 1. og 3. trinn. Disse forskjellene er statistisk signifikante på .05 nivå. Utover dette er det bare mindre, ikke-signifikant forskjeller mellom gruppene.

Figur 4.5 Foreldrenes vurderinger av hvordan leksehjelptilbudet har fungert for deres barn. Skala 1 – 4 – gjennomsnittsmål basert på fem utsagn om leksehjelpen



Note: Følgende utsagn inngår i samlemålet: «Barnet får den støtte hun/han trenger på leksehjelpen», «Leksehjelpen har gjort at barnet mitt klarer skolearbeidet bedre», «Leksehjelpen har gjort at barnet mitt arbeider mer selvstendig», «Leksehjelpen har gjort at barnet mitt trives bedre på skolen» og «Barnet rekker ikke å gjøre ferdig alle leksene på leksehjelpen» (det er kodet til 1 = helt enig til 4 = helt uenig). Svaralternativene er «helt uenig» (1 poeng), «uenig» (2 poeng), «enig» (3 poeng) og «helt enig» (4 poeng). Siden det siste utsagnet er negativt formulert, er poengene snudd, slik at «helt enig» gir ett poeng er og «helt uenig» gir fire poeng.

* Signifikant på .05 nivå

' Ikke statistisk signifikant

4.6 Foreldrenes begrunnelser for ikke å benytte leksehjelptilbudet

I alt oppga foreldre til 907 barn (43,7 %) i NOVA-undersøkelsen at barna deres ikke deltok i leksehjelpen. Av disse gikk 46,1 prosent på 1.–2. trinn, mens 41,9 prosent gikk på 3.–4. trinn. Dette reflekterer nok det flere foreldre uttrykte i de åpne kommentarfeltene, nemlig at det ikke er like nødvendig med leksehjelp særlig i første klasse som når barna blir eldre. Da har de mer lekser, og etter hvert synes også flere foreldre at det er fint med bistand fra skolen.

I alt 903 foreldre krysset av på ni forhåndsformulerte begrunnelser for ikke å benytte seg av tilbudet. Resultatene gjengis i tabell 4.3 nedenfor.

Tabell 4.3 Begrunnelser for at barnet ikke deltok i leksehjelpen*. Prosent

| | Alle foreldre som ikke deltok | Barnet bodde ikke sammen med begge foreldre | Foreldre med utdanning på videregående eller lavere nivå | Innvandrere (EU/EØS + Asia, Afrika + Nord- og Sør-Amerika) |
|---|-------------------------------|---|--|--|
| Antall | 903 | 114 | 237 | 62 |
| Jeg vil hjelpe barnet med leksene selv | 72 | 61 | 59 | 60 |
| Barnet vil ikke delta på leksehjelpen | 21 | 19 | 21 | 27 |
| De ansatte gir for dårlig oppfølging når barnet jobber med leksene | 21 | 22 | 16 | 24 |
| Barnet har ikke behov for hjelp med leksene | 16 | 17 | 16 | 23 |
| De ansatte har ikke gode nok kunnskaper til å hjelpe barnet med leksene | 10 | 4 | 5 | 10 |
| Jeg har ikke fått nok informasjon om leksehjelpen | 8 | 16 | 10 | 16 |
| Barnet får ikke skyss hjem etter leksehjelpen | 4 | 4 | 9 | 2 |
| Barnet har andre aktiviteter på det tidspunktet leksehjelpen tilbys | 4 | 3 | 3 | 2 |
| Andre årsaker | 26 | 29 | 24 | 23 |

*Foreldrene kunne krysse av på ett utsagn, så antallet kryss utgjør mer enn 903.

Tabell 4.3 viser at klart flest foreldre krysset av på utsagnet om at *de ville hjelpe barna med leksene selv*. Dette gjaldt mer enn sju av ti foreldre alt i alt.

Samtidig ser vi at færre foreldre krysset av på dette utsagnet hvis barnet ikke bodde sammen med begge foreldre (61 %), hadde foreldre med lavt utdanningsnivå (59 %), eller foreldre med annen landbakgrunn (60 %).

Det så også ut som om begrunnelsen om å hjelpe barnet selv fikk mindre betydning jo høyere klassetrinn barnet gikk på – fra vel 80 prosent på første trinn til vel 60 prosent på fjerde trinn (tabell ikke vist). Dette kan ses i sammenheng med at skolearbeidet blir mer krevende over tid, og at foreldre etter hvert vil merke stadig mer at det barna deres lærer er annerledes enn det de selv lærte. Videre ser vi at andel foreldre som krysser av på at barnet ikke vil delta, at de ansatte gir for dårlig oppfølging og at de ansatte mangler kunnskaper, øker fra år til år. Det er å forvente at foreldre vil tillegge barnets oppfatning større vekt jo eldre han eller hun blir. Likeledes er det å forvente at foreldrenes krav til de ansatte øker i takt med at skolearbeidet blir mer krevende.

En av fem foreldre sa seg enige i at «*de ansatte gir for dårlig oppfølging når barnet jobber med leksene*». Dette gjaldt i noe større grad foreldre med annen landbakgrunn enn norsk (24 %), og i noe mindre grad foreldre med lav utdanning (16 %). Videre syntes en av ti at «*de ansatte har ikke gode nok kunnskaper til å hjelpe barnet med leksene*». Her var enigheten mindre hvis foreldrene hadde lav utdanning (5 %) eller barnet ikke bodde sammen med begge foreldrene (4 %).

En av fem (21 %) krysset også av på at «*barnet vil ikke delta på leksehjelpen*», og en av åtte (16 %) krysset av på at «*barnet har ikke behov for hjelp med leksene*». Her var det flere foreldre med annen landbakgrunn som krysset av, henholdsvis 27 og 23 prosent.

Lavest andel sa seg enige i at «*barnet har andre aktiviteter på det tidspunktet leksehjelpen tilbys*» (4 %) og «*barnet får ikke skyss hjem etter leksehjelpen*» (4 %). Det innebærer at manglende skoleskyss ikke er et stort hinder for å benytte seg av tilbudet om leksehjelp, noe som sannsynligvis har sammenheng med at leksehjelpen i så stor grad gjennomføres i regi av SFO.

Med andre ord benyttet færre barn seg av leksehjelptilbudet hvis foreldrene deres var norske, hadde høyere utdanning, og barnet bodde sammen med begge foreldre. Det hadde imidlertid ikke vesentlig betydning om foreldrene jobbet heltid eller deltid. Videre var det flest foreldre med disse kjennetegnene som ønsket å hjelpe barnet med leksene selv. Det var imidlertid ikke vesentlige forskjeller avhengig av om barnet var gutt eller jente.

4.7 Kommentarer fra foreldrene

4.7.1 FORELDRENE VIL HJELPE BARNA SELV...

I alt ga 287 foreldre egne kommentarer til hvorfor de ikke ønsket at barna deres skulle benytte seg av leksehjelptilbudet. Som vi så over (tabell x.6), var den desidert viktigste årsaken til at foreldrene ikke ønsket å benytte seg av leksehjelptilbudet at de ville hjelpe barnet med leksene selv. Følgende kommentarer utdyper dette standpunktet, på litt forskjellige måter:

«Vi synes det bør være foreldrenes oppgave, at det er best for både barnet og foreldrene»

«Vi opplever at leksene er et foreldreansvar. Vi vil følge opp selv»

«Oppfølgingen av foreldre har betydning, jeg har bedre oversikt over skolen og barnets utvikling, barnet trenger ro»

De to første kommentarene understreker en oppfatning av at lekser er foreldrenes ansvar, mens den tredje kommentaren får fram at foreldre bør hjelpe barna fordi de kjenner barnet sitt best og har best oversikt over hans eller hennes behov.

Foreldrenes kommentarer dreide seg ellers om vurderinger av når leksehjelp kunne være et egnet tilbud for deres barn og av hensynet til barnets behov og ønsker, men også om kvaliteten på og organiseringen av tilbudet. Avslutningsvis var noen foreldre opptatt av leksenes betydning for deres kontakt med skolen som arena. Dermed ble svarene på de ferdigformulerte utsagnene konkretisert og utdypet, og viser variasjonen i foreldrenes vurderinger.

4.7.2 LEKSEHJELP PASSER BEDRE FOR ELDRE BARN...

Tidligere viste vi at det var flere 1.–2. klassinger enn 3.–4. klassinger blant dem som ikke benyttet seg av tilbudet om leksehjelp. Dette framkom også i kommentarene fra noen av foreldrene, for det første av prinsipielle årsaker:

«Motstander av leksehjelp for 1.–4. For leksehjelp 5.–7»

Andre påpekte derimot at behovet er større jo eldre barna blir. Leksene blir mer krevende, og foreldre kan føle at de etter hvert ikke har tilstrekkelig med kunnskaper selv:

«På dette trinnet er det relativt lite og enkle lekser. Behovet er større for 5–7 hvor man får større utfordringer»

«Ønsker leksehjelp fra 3 klasse, tror jeg klarer å hjelpe ham selv i 1. og 2. klasse»

4.7.3 ALLE BARN VIL IKKE DELTA...

En av fem foreldre krysset av på at barnet deres ikke ville delta i leksehjelpen (se tabell 4.3). Dette framkom også i foreldrenes egne kommentarer:

«Ville selv hjelpe, og hun hadde ikke lyst, men det har hun no»

Her ser vi også et eksempel på at foreldrenes oppfatning ikke nødvendigvis er bestemt en gang for alle. Man kan tenke seg at disse foreldrene vil benytte seg av tilbudet neste gang de får en mulighet, mens andre foreldre kommenterte at de valgte å la barnet slutte på leksehjelpen etter en stund fordi barnet ikke likte opplegget:

«Hun har prøvd, men vil ikke lenger fordi det er for bråkete der»

Men noen kommentarer reflekterer også foreldres oppfatning av særlig de minste barnas behov:

«Min 1. klassing har lyst til å ha litt leketid etter en lang skoledag»

Behovet for å leke gikk igjen i flere av kommentarene. Dessuten var flere opptatt av at barn trenger ro for å kunne konsentrere seg om leksearbeidet, og at dette ikke var like greit å få til på leksehjelpen:

«Barnet trenger ro for å klare å konsentrere seg best mulig»

«Leksehjelpe var uorganisert, og bare tull – så barnet ville slutte selv»

«Hun har prøvd, men vil ikke lenger fordi det er for bråkete der»

Andre kommentarer reflekterer igjen at foreldrene kunne godta barnets begrunnelse for ikke å ville delta:

«Han vil ikke gå på leksehjelp fordi vennene ikke gjør det»

«Barnet vil heller leke på SFO»

4.7.4 NOEN BARN HAR FOR SPESIELLE BEHOV...

En del kom også med kommentarer som dreide seg om at deres barn har spesielle behov – en kategori som ikke var dekket av utsagnene foreldrene skulle ta stilling til:

«Barnet har ekstra særlige behov som de ansatte ikke har tid til å hjelpe med»

«Lite tilrettelagt for svake elever»

«Min gutt har oppmerksomhet/konsentrasjonsvansker og trenger støtte for å komme igjennom oppgavene»

Disse kommentarene illustrerer at noen barn kan ha for store behov til at leksehjelpen er et godt tilbud til dem. De barna dette gjelder, vil uansett trenge en plan for tilrettelagt opplæring med mer oppfølging enn den leksehjelpen skal tilby. For dem kan det tenkes at det å delta i leksehjelpen kan være et sosialt tilbud, men det krever på den andre siden mer av organiseringen av tilbudet enn det sannsynligvis er rom for per i dag.

4.7.5 TILBUDET HAR FOR DÅRLIG KVALITET...

Samlet krysset vel en femtedel av foreldrene av på utsagnet om at de ansatte gir for dårlig oppfølging når barnet jobber med leksene, mens ca. 10 prosent krysset av på utsagnet om at de ansatte ikke har gode nok kunnskaper til å hjelpe barnet med leksene (tabell 4.3). Dette handler om kvaliteten på tilbudet, og her var det også en del kommentarer fra foreldrene:

«Støy og uro, ufaglærte som ikke hjelper barnet, barnet slurver for å bli raskt ferdig»

«Usikker på kompetansen til leksehjelperne»

«Lærerne krever at foreldre skal følge opp leksene i lesing, som er hver dag. Ser da ingen grunn til at hun skal gå der for ufaglært personale, det hele blir jo en vits»

«Det er for dårlig tilbud når én voksen skal hjelpe 20–30 barn»

Disse utsagnene eksemplifiserer mange av kommentarene. De foreldrene som kommenterte på kvaliteten på leksehjelpen, syntes tydeligvis det var en mangel at det ikke var pedagogisk personale som hadde ansvaret. Og de syntes at kvaliteten ble for dårlig når det ble for mange barn per voksen – dels fordi de voksne ikke hadde tid nok, og dels fordi det ble for mye bråk og uro.

Det var også mange kommentarer om organiseringen av tilbudet. Dette var det heller ikke noe ferdig formulert utsagn om. Noen foreldre påpekte for eksempel at det passet dårlig med leksehjelp før skoletid, når tilbudet var. Andre nevnte at det ikke ble tid til å spise før leksehjelpen startet, og at det gjorde barnet deres mindre motivert for å delta. Andre igjen hadde barn som ikke gikk på SFO, mens leksehjelpen foregikk på SFO. Noen kommenterte at deres barn hadde fri den dagen det var tilbud om leksehjelp. Tidligere i kapitlet viste vi at nesten tre fjerdedeler av de som benyttet seg av tilbudet, gjorde det etter skoletid, og de aller fleste i regi av SFO. Barn som ikke går på SFO, eller som går rett hjem etter skoletid, kan dermed stort sett ikke delta.

4.7.6 FORELDRE VIL GJERNE FØLGE MED...

Avslutningsvis kom noen foreldre med kommentarer som dreide seg om deres behov for å følge med på det som skjer, for det første i positiv forstand:

«Fin måte å følge med på hva de lærer på skolen»

«Ønsker kontakten og oppfølgingen selv i 1. klasse»

«Ønsker å vite hva barnet trenger av støtte»

Noen foreldre så også barnas lekser som en anledning til å ha bedre kontroll, både med barnas læreprosess og med hva som skjer på skolen:

«For å ha bedre kontroll med hva som skjer på skolen»

«Jeg tror at jeg er litt strengere når det gjelder at leksene skal gjøres ordentlig enn de er hos leksehjelpen. Dessuten er det en god anledning til å få med meg hva de holder på å lære på skolen hver dag»

Foreldrenes kommentarer om hvorfor de ikke benyttet seg av tilbudet om leksehjelp, reflekterer det som egentlig er et dynamisk forhold mellom skolen og foreldrene. Når den viktigste grunnen var at foreldrene ville hjelpe barna med leksene selv, sier dette noe om at mange foreldre opplever lekser som sitt og ikke skolens ansvar – i hvert fall så lenge barna er små. Vi så også at færre foreldre krysset av på dette utsagnet jo eldre barnet var. At tilbudet ble gjort obligatorisk, innebærer på den andre siden et synspunkt om at ansvaret for å følge opp barnas lekser må deles mellom skolen og foreldrene. Dermed kan det være en motsetning mellom offentlige målsettinger om skolens ansvar tidlig i barneskolealder og det en del foreldre mener. Dette trenger imidlertid ikke bety så mye så lenge bruken av ordningen er frivillig.

Å takke nei til et tilbud skolen er forpliktet til å gi, innebar dessuten for mange en aktiv stillingtagen til at dette ikke var et godt nok tilbud til barna deres. Det kan tenkes at ønsket om å hjelpe barna selv ville blitt mindre framtreddende for noen hvis tilbudet ble oppfattet som godt eller godt nok. Da måtte det imidlertid også brukes langt mer ressurser på leksehjelpen enn i dag, i form av pedagogisk personale og mindre grupper med barn. Slik foreldrene så det, får dette større betydning jo eldre barna blir, noe som også er å forvente. Mange av foreldrenes kommentarer viste dessuten lydhørhet for sine barns oppfatninger og behov. Det var en akseptabel grunn at barna selv enten ikke ville gå i det hele tatt, eller ville slutte etter en stund. Foreldrene formidlet også at særlig små barn har behov for å leke, og at de etter en lang skoledag heller kan leke enn å gjøre lekser i skoletiden. Dessuten påpekte foreldrene at barn trenger ro for å gjøre lekser, og at det ikke har noen hensikt å delta i leksehjelpen hvis gruppene er for store og det blir for mye bråk. Igjen blir det et samspill mellom kvaliteten på tilbudet og de avveiningene foreldrene ellers gjør.

4.8 Forbedringsforslag fra foreldrene

På slutten av spørreskjemaet var det et åpent kommentarfelt hvor vi spurte om foreldrene hadde forslag til forbedringer av leksehjelptilbudet. I alt ga 1095 foreldre, det vil si omtrent halvparten, kommentarer her. Det betyr at vi både fikk svar fra de som benyttet seg av leksehjelptilbudet og fra de som ikke gjorde det. Svært mange av svarene likner på kommentarene vi refererte

i forrige avsnitt, så vi gjentar ikke dem her. I tillegg kom det mange kommentarer knyttet til organiseringen og kvaliteten på tilbudet.

Ikke uventet var det svært mange kommentarer om *bemanningen* på leksehjelpen. Veldig mange foreldre ønsket seg pedagogisk personale, og de ønsket flere voksne. Et eksempel på bemanning var to voksne på 40 barn, og at det var alt for lite. Man ønsket seg videre mindre grupper, med mer tid til å hjelpe hver enkelt. Det burde være mer en-til-en kontakt mellom leksehjelperne og barna. Dessuten kommenterte mange at det ble for urolig for barnet deres, og at dette skyldtes mangel på voksne til stede i leksehjelpen.

Det var også mange kommentarer om *omfanget* på leksehjelpen. Mange foreslo at det skulle settes av mer tid, for eksempel en time hver dag etter skoletid i stedet for 20 minutter, eller to timer i uka i stedet for en time. Barna burde faktisk gjøre lekser på leksehjelpen, og gjerne bli ferdig med leksene. Noen kommenterte at deres barn aldri fikk gjort leksene ordentlig. Dessuten burde de voksne kontrollere at leksene blir gjort.

Noen foreldre var opptatt av at ufaglært personale, pensjonister eller eldre elever kanskje ikke var best egnet til å hjelpe barna. Det ble kommentert at disse leksehjelperne i større grad bare formidlet de riktige svarene i stedet for å gi reell hjelp til barna. Dette hadde igjen sammenheng med oppfatninger om *kvaliteten* på leksehjelpen – flere mente også at barna bør få beskjed om det de gjør er riktig eller galt. I tillegg var det flere kommentarer om at de voksne burde ha mer tid til å følge opp hvert enkelt barn, og påse at alle leksene var gjort.

Dessuten var en del foreldre opptatt av *balansen mellom at leksehjelp er et tilbud til alle, eller et tilbud til de som trenger det mest*. Skal det være et tilbud til de som trenger det mest, må det langt flere ressurser til i form av både tid og kompetanse for de voksnes del. Noen foreldre var opptatt av at de voksne må se de stille barna, som ikke krever mye, andre var opptatt av at de voksne måtte hjelpe de flinke også, mens andre igjen var opptatt av at de som trenger det mest, må få hjelp.

Sist, men ikke minst, var det flere foreldre som benyttet anledningen til å formidle at de var veldig fornøyd med leksehjelptilbudet i det åpne kommentarfeltet!

4.9 Diskusjon av resultatene

I dette kapitlet har vi analysert svar fra litt over 2.000 foreldre fra 31 skoler som besvarte et kort spørreskjema, hvorav vel halvparten benyttet seg av tilbudet om leksehjelp for sine barn. Det var omtrent lik fordeling mellom jenter og gutter i utvalget, og omtrent lik fordeling på de fire klassetrinnene ordningen med obligatorisk tilbud om leksehjelp omfatter.

4.9.1 FLERE FORELDRE MED INNVANDRERBAKGRUNN BENYTTET SEG AV TILBUDET

Som vi så innledningsvis i dette kapitlet, var det forskjeller mellom foreldrene i vår undersøkelse når det gjaldt bruken av leksehjelptilbudet. Flere foreldre tok i mot tilbudet om leksehjelp hvis de ikke kom fra Norge eller andre nordiske land, hvis de hadde grunnskole eller videregående skole og hvis de bodde alene med barnet. Omvendt var det flere av foreldrene i vårt utvalg som *ikke* benyttet seg av tilbudet hvis de kom fra Norge eller andre nordiske land, hvis de hadde høyere utdanning og hvis barnet bodde sammen med begge foreldre. Disse forskjellene var statistisk signifikante.

Vi finner det imidlertid vanskelig å konkludere at bruken av leksehjelpen har en sosial profil i den forstand at relativt flere elever med lavere sosioøkonomisk status (SØS) bruker leksehjelp på 1.–4. trinn. Selv om det ser slik ut i vårt utvalg, viser analyser av GSI-data fra de 1.008 skolene som svarte på spørsmål om leksehjelpen høsten 2011 og høsten 2012, at skoler med lav gjennomsnittlig SØS på elevene *ikke* var overrepresentert blant brukerne. Forskjellene mellom andelen brukere på skoler med lav gjennomsnittlig SØS, gjennomsnittlig SØS og høy gjennomsnittlig SØS var tvert imot ganske små.

4.9.2 FORELDRENE VAR DELT I SYNET PÅ LEKSEHJELPTILBUDET

Det viste seg at foreldrenes vurderinger reflekterte mye av den ambivalensen til ordningen som også tidligere evalueringer har vist. Dette var tilfellet enten barnet benyttet seg av leksehjelptilbudet eller ikke.

Vi konstruerte to indekser med fem utsagn i hver. Den ene bestod av generelle utsagn om leksehjelpen, mens den andre bestod av utsagn som gjaldt utbyttet for deres eget barn. Når det gjaldt de generelle spørsmålene, var hovedbildet at foreldrene mente at informasjonen om tilbudet hadde

vært god, at leksehjelp er et godt tilbud til de flinke elevene og at det er satt av nok timer til leksehjelp. Når det gjelder foreldrenes vurdering av tilbudet for de svake elevene, og hvor godt kvalifisert de ansatte er til å hjelpe barna med lekser, er det imidlertid variasjonen i foreldrenes vurderinger som er mest påfallende. Grovt sett delte foreldrene seg her i to nesten like store grupper. Det var noen forskjeller i gjennomsnittsskårer mellom ulike undergrupper av foreldre. Foreldre med innvandrerbakgrunn var noe mer positive til tilbudet, likeledes foreldre med lav utdanning. Dessuten var foreldrene på 1. og 4. trinn mer positive enn de på 2. og 3. trinn. Disse forskjellene var signifikante på .05 nivå.

Foreldrene var mer kritiske når de ble bedt om å vurdere kvaliteten på tilbudet for eget barn selv om mange også var godt fornøyd, særlig når det gjaldt at barnet får nødvendig støtte og hjelp, og at leksehjelpen har bidratt til at barnet arbeider mer selvstendig. Samtidig mente et flertall at barnet ikke rekker å gjøre leksene ferdig, og en god del er også kritiske til om leksehjelpen har gjort at barnet deres klarer skolearbeidet bedre, eller trives bedre på skolen. Også her var det statistisk signifikante forskjeller i gjennomsnittsskårer ut fra foreldrenes landbakgrunn og utdanningsnivå, samt barnas klassetrinn.

4.9.3 FLERE FORELDRE MENTE LEKSEHJELP IKKE ER NØDVENDIG PÅ 1.TRINN

Flere foreldre ville ikke benytte seg av leksehjelptilbudet på første trinn, selv om de godt kunne tenke seg å gjøre det senere. Begrunnelsene var for eksempel knyttet til at barna er for små og at de trenger å leke. Kanskje enda viktigere var imidlertid argumenter om at førsteklasinger har lite lekser, og at foreldrene gjerne vil hjelpe barna med leksene selv. Noen var også motstandere av leksehjelp på 1. trinn, eller i småskolen i det hele tatt.

Vi så også at færre av foreldrene som deltok i vår undersøkelse, benyttet seg av tilbudet om leksehjelp når barna deres gikk på 1. trinn – 17 prosent i motsetning til mellom 25 og 30 prosent på de tre andre trinnene. Men når foreldrene først benyttet seg av tilbudet til sine førsteklasinger, var de like fornøyd eller tilmed litt mer fornøyd enn de andre foreldrene.

4.9.4 FORELDRE SA NEI TAKK TIL TILBUDET FORDI DE VILLE HJELPE BARNA MED LEKSENE SELV

Den viktigste årsaken til at foreldrene sa nei takk til tilbudet, var at de ville hjelpe barna med leksene selv. I underkant av halvparten av foreldrene som deltok i undersøkelsen, ønsket ikke at barnet deres skulle delta i leksehjelpen. Vel 70 prosent av disse ønsket å hjelpe barnet med leksene selv. I mer åpne kommentarer begrunnet foreldrene for eksempel dette med at de synes dette er foreldrenes ansvar, og at de ønsker å følge med på det som skjer på skolen. Ellers kunne opp mot en femtedel av foreldrene si seg enige i at barnet ikke ville eller ikke hadde behov for leksehjelp, at oppfølgingen var for dårlig eller at de voksne på leksehjelpen ikke hadde god nok kompetanse. En fjerdedel krysset også av på andre årsaker.

5 Resultater på nasjonale prøver

I dette kapittelet rettes oppmerksomheten mot mulige sammenhenger mellom bruken av leksehjelp på den ene siden og elevenes skolerresultater og sosial utjevning på den andre. Strategien vi tar i bruk er å analysere et stort utvalg av skoler som i ulik grad har tatt i bruk leksehjelp og undersøke hvordan aggregerte resultater på skolenivå utvikler seg over tid – i en periode før og etter leksehjelpreformen ble innført. Siden det ikke finnes noe sentralt register over hvilke enkeltelever som benytter seg av leksehjelpen, har vi gjennom tilgjengelig registerdata og en spørreundersøkelse til et stort antall skoleledere på skoler med 1.–4. trinn, forsøkt å identifisere hvilke *skoler* som etter at leksehjelpsreformen ble innført har økt omfanget av leksehjelp. For å belyse mulige effekter av leksehjelp vil vi undersøke om elevene ved disse skolene over tid har større framgang i skolerresultater enn det som har vært tilfelle på andre skoler. Hvis det har vært slik, styrker det en antakelse om at leksehjelpen har bidratt positivt til målet om økt læringsutbytte for elevene. Vi vil også undersøke hvordan de sosiale ulikhetsmønstrene i skolerresultater har utviklet seg på skolene med økt omfang av leksehjelp sammenliknet med andre skoler. Dersom leksehjelpen faktisk har fungert som et virkemiddel for sosial utjevning i skolerresultater, vil det være rimelig å forvente at skoler som øker omfanget av leksehjelp over tid får stadig mindre forskjeller i skolerresultater mellom gutter og jenter og mellom elever med ulik familiebakgrunn.

Før vi presenterer resultatene av analysene, vil det være nødvendig med en drøfting av hvordan omfanget av leksehjelp på den enkelte skole har blitt målt. Vi vil også beskrive datamaterialet nærmere og hvordan vi har operasjonalisert elevenes familiebakgrunn.

5.1 Om å måle omfanget av leksehjelp

Sentralt for vår analysestrategi er å få identifisert skoler som har økt omfanget av leksehjelp etter at reformen ble innført. Dette innebærer at vi både trenger informasjon om hvor mange som har deltatt i leksehjelp før reformen ble innført og etter. Etter reformen finnes opplysninger tilgjengelig gjennom

Grunnskolen informasjonssystem (GSI). Alle skoler skal en gang i året rapportere om hvor mange elever på hvert av de fire første klassetrinnene som deltar i leksehjelp.

Når det gjelder deltakelse i leksehjelp før reformen finnes ikke tilsvarende tall, verken i GSI eller i andre registre. For å få en oversikt har NOVA derfor vært nødt til å innhente opplysninger direkte fra skolene. I forbindelse med evalueringen har NOVA fått lov til å inkludere spørsmål i de halvårlige spørringene til skolesektoren som forskningsinstituttet NIFU gjennomfører for Utdanningsdirektoratet. I spørringene har skoleledere blitt spurt om hvor mange elever som har deltatt på leksehjelp i de to skoleårene før leksehjelpreformen ble innført. Innhentningen av disse opplysningene har foregått i to runder. Første gang høsten 2011, da 537 skoleledere med elever på 1.–4. trinn deltok. Spørsmålene ble repetert høsten 2012 og ytterligere svar ble innhentet fra 471 skoler. Utvalget i spørringene utgjør om lag en tredel av landets grunnskoler og det er i hovedsak skoleledere som besvarer spørsmålene. I spørringen fra høsten 2011 fikk man svar fra 72 prosent av grunnskoleskolene (Vibe 2012). Materialet vurderes som godt representativt for skole-Norge og analyser som er foretatt viser at de relativt små geografiske skjevhetene som finnes i materialet ikke har betydning for resultatene i de analysene NIFU har gjennomført (Vibe 2012: 18).

Spørsmål om leksehjelp gikk utelukkende til skoler med 1.–4. trinn og skolelederne fikk spørsmålet: «Hvor mange elever deltok i leksehjelp i følgende to skoleår?» De ble bedt om å fylle ut antall elever på henholdsvis 1., 2., 3. og 4. trinn i de to skoleårene før reformen ble innført, det vil si skoleårene 2008/09 og 2009/10. Intensjonen var å fange opp tilsvarende tall som skolene etter at reformen ble innført må rapportere til Grunnskolen informasjonssystem, slik at vi kunne undersøke endring i bruken av leksehjelp på den enkelte skole.

Det er verdt å understreke at denne formen for selvrapporing ikke er helt uproblematisk. Det er alltid en mulighet for at noen misforstår spørsmålsformuleringer eller hopper over spørsmål. Et annet spørsmål handler om hvor god oversikt skoleledere har. En kan ikke forvente at alle har like god detaljinnsett i alle skolens gjøremål og forpliktelser. Dessuten vil noen skoleledere ha så kort fartstid at de ikke var ansatt på skolen de aktuelle

skoleårene. Hvorvidt skoleledere som er usikre eller ikke har den nødvendige kunnskapen om hvor mange som deltok i leksehjelp innhenter opplysningene fra ansatte på skolen som har denne kunnskapen er også usikkert. Tatt i betraktning at spørringene omfatter mange spørsmål, er det grunn til å tro at mange ikke supplerer med opplysninger fra andre. Det får heller ingen konsekvenser for skolelederne om de bare gir usikre anslag eller om de ikke besvarer spørsmålene.

Et annet kritisk spørsmål handler om hvor god skoleledernes hukommelse er. Erindringsproblemer vil generelt være større desto lenger tilbake de blir bedt om å rapportere tall fra. Inspeksjon av svarene fra de to undersøkelsene viser at det er et betydelig avvik i rapporteringen fra de skolelederne som deltok i henholdsvis 2011 og 2012. Mens 49 prosent av de som var med i 2011-undersøkelsen rapporterte om at de hadde minst en elev som deltok i leksehjelp i de to årene før reformen, er det kun 20 prosent som rapporterer om det samme i 2012-undersøkelsen. Tatt i betraktning at skolelederne substansielt sett ble bedt om å rapportere om det samme, er avviket så stort at det tyder på at mange, og da særlig i den siste undersøkelsen, har hatt problemer med å svare på disse spørsmålene. Vi antar at dette primært handler om at avstanden i tid er såpass stor i 2012-undersøkelsen at skolelederne ikke har den nødvendige kunnskapen om hvordan situasjonen var flere skoleår tilbake.

Vi kan heller ikke være sikre på hvor god svarkvaliteten er på dataene fra den første skolelederundersøkelsen fra 2011. Når vi likevel velger å legge disse opplysningene til grunn for analysene i dette kapittelet, er det flere grunner til det. For det første viser svarfordelingen at halvparten av skolene hadde leksehjelp året før reformen gjorde tilbudet om leksehjelp obligatorisk. Dette anslaget stemmer rimelig godt med tidligere studier som viser at halvparten av skolene i 2007 hadde erfaring med å organisere leksehjelptilbud (Dahl mfl. 2007). Dahl mfl (2007) påpeker imidlertid at leksehjelp på det tidspunktet hadde økt betydelig i omfang på relativt kort tid, noe som kanskje skulle gitt et høyere anslag enn det som ble dokumentert i 2007.¹¹

¹¹ Mange av skolene i undersøkelsen fra 2007 hadde imidlertid svært lav deltakelse – for eksempel hadde hver tredje skole færre enn 10 prosent deltakere på leksehjelpen. Som vi skal komme tilbake til, rapporterer skolelederne i den senere tid om en betydelig større oppslutning om leksehjelptilbudet.

En annen grunn til at vi fester lit til resultatene, er et nokså stort samsvar – en korrelasjon på er nær 0,60 – mellom de tall som oppgis for skoleåret 2009/10 i surveyen og tall som skoleledere i en annen sammenheng har rapportert inn til GSI for de to påfølgende skoleårene.

For å måle omfanget av leksehjelp etter reformen baserer vi oss på de tallene som skolene rapporterer til GSI. Rapporteringen skjer om høsten og skolene skal i følge veilederen oppgi «(...) antall påmeldte elever til leksehjelpsordningen». GSI måler tilstanden på tidspunktet for rapporteringen, og vil derfor ikke være beheftet med den typen erindringsutfordringer som eventuelt er knyttet til survey-materialet. Likevel er heller ikke GSI-registreringen fri for eventuelle måleproblemer. At målingene skjer om høsten innebærer at deltakelse resten av skoleåret ikke fanges opp. Enkeltelever kan falle fra gjennom skoleåret, og andre kan komme til osv. En kan heller ikke se bort fra at skoler i løpet av skoleåret utvider eller innskrenker tilbudets omfang. For det andre har ikke skolene nødvendigvis entydige kriterier for å avgjøre om en elev deltar i leksehjelp eller ikke. At det er en viss usikkerhet rundt dette understrekes i veilederen til GSI, der det heter at dersom skolen ikke har en påmeldingsordning, skal skolen «(...) forsøke å telle antall elever som kommer innom leksehjelpen, eventuelt kom med et anslag.» At veilederen oppfordrer skoleledere til å komme med et anslag på elever som er *innom* leksehjelp tilsier at tallene skolene rapporterer ikke uten videre kan tolkes som det reelle antallet elever som faktisk bruker leksehjelpsordningen. Til en viss grad kan en kanskje anta at skolene kan ha en viss egeninteresse i å overrapportere tall, for å synliggjøre for skoleeier eller andre at tilbudet blir brukt. Så langt vi har oversikt over finnes det ikke noen sentral kvalitetssikring av disse tallene.

At det er en viss usikkerhet knyttet til hvordan vi har identifisert skoler som på ulike tidspunkter har leksehjelptilbud, betyr ikke nødvendigvis at dataene er ubrukelige. Vi antar at vi gjennom disse målingene har fått noen grove anslag på hvilke skoler som hadde og hvilke som ikke hadde leksehjelp før skoleåret 2010/11 – og som gjør det mulig å studere endringer i elevenes resultater på nasjonale prøver på skolenivå. Utfordringene vi har skissert tilsier imidlertid behovet for en viss varsomhet i hvilke konklusjoner det er mulig å trekke. Dessuten bør ikke skolene deles inn i for findelte kategorier.

5.2 Omfang og endringer i leksehjelp på skolene

Tabell 5.1 viser hvor stor andel av skolene som rapporterer om at de har elever som deltar i leksehjelp året før reformen trådte i kraft og for de første to skoleårene etter at det ble obligatorisk for skolene å tilby leksehjelp. Tallene baserer seg på de skolene som var med i spørringen høsten 2011.¹² Mens 49 prosent av skolene hadde deltakere i leksehjelp før reformen, er andelen økt til 96 prosent i årene etter at reformen ble innført. Det er noen færre skoler som har deltakere i leksehjelp blant elever på 1. trinn og det er bare små forskjeller mellom 2.–4. trinn. Tallene tyder på at reformen har hatt en betydelig effekt på omfanget av leksehjelp. Samtidig kan vi ikke utelukke at surveyen underestimerer omfanget av leksehjelp før reformen, for eksempel på grunn av begrensninger i skolelederes kunnskaper om leksehjelp tilbake i tid.

Tabell 5.1 Andel av skolene som har elever som deltar i leksehjelp på 1.–4. trinn.

| | Før reformen | Etter reformen | |
|----------------------|--------------|----------------|---------|
| | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 |
| 1. trinn | 38,5 | 87,3 | 83,1 |
| 2. trinn | 45,6 | 93,7 | 92,0 |
| 3. trinn | 47,5 | 95,0 | 92,2 |
| 4. trinn | 46,5 | 93,1 | 92,2 |
| 1. – 4. trinn samlet | 48,5 | 96,4 | 95,6 |
| Antall skoler: | 532 | 532 | 532 |

Note: Utvalget er skoler som deltok i Utdanningsdirektoratets spørringer til skolesektoren høsten 2011. Tallene for skoleåret 2009/10 er basert på surveyen. Tallene for 2010/11 og 2011/12 er basert på GSI.

I tabell 5.2 er skolene delt inn i fire grupper avhengig av hvor stor andel av elevene på 1.–4. trinn som deltar i leksehjelp. Resultatene viser at det er betydelig variasjon mellom skoler når det gjelder omfanget av deltakere i leksehjelp. Samtidig rapporterer de fleste skolene om høy deltakelse – og betydelig høyere enn det som ble dokumentert i en tilsvarende kartlegging skoleåret 2006/07 (Dahl mfl. 2007). Etter reformen har fire av ti skoler mer

¹² Totalt deltok 537 skoleledere på skoler med 1.–4. trinn. For fem av disse skolene er det ikke tilstrekkelige opplysninger i GSI til at det lot seg gjøre å måle endringer over tid i omfanget av deltakelse i leksehjelp. Analysene baserer seg derfor totalt på 532 skoler.

enn 60 prosent deltakelse. Like mange skoler har mellom 30 og 60 prosent. Et fåtall av skolene rapporterer om at færre enn 30 prosent av elevene deltar i leksehjelpen. Også disse tallene tyder på at det har skjedd en markant økning i hvor mange elever som får leksehjelp på 1.–4. trinn de siste årene – og da særlig i forbindelse med at det ble obligatorisk å tilby dette for skolene.

Tabell 5.2 Omfang av leksehjelp på den enkelte skole målt i prosent av elevmassen som deltar på leksehjelp. Samlete tall for 1. – 4. trinn.

| | Før reformen | Etter reformen | |
|---------------------------|--------------|----------------|---------|
| | 2009/10 | 2010/11 | 2011/12 |
| Ingen deltar | 51,5 | 3,6 | 5,4 |
| Opptil 30 prosent deltar | 9,6 | 11,1 | 16,5 |
| 30 – 60 prosent deltar | 18,7 | 43,5 | 38,3 |
| Mer enn 60 prosent deltar | 20,2 | 41,8 | 39,8 |
| Totalt | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Antall skoler | N=537 | N=537 | N=537 |

Ved å kombinere informasjon om deltakelse i leksehjelp før og etter reformen, kan vi undersøke endringer på skolenivå. Analyser av skoler som *hadde deltakere før reformen* viser at innføringen av det obligatoriske tilbudet bare i begrenset grad har endret på omfanget av deltakere i leksehjelp. Hovedbildet er stabilitet og at skolene mer eller mindre har det samme omfanget før og etter reformen. For eksempel; på de skolene som før reformen rapporterte at minst seks av ti elever deltok i leksehjelp rapporterer åtte av ti om like stor deltakelse etter at reformen inntrådte. Seks av ti skoler som før reformen hadde færre enn 30 prosent deltakere, hadde færre enn 30 prosent deltakere også etter reformen.

Resultatene betyr altså at antallet skoler som hadde leksehjelp før reformen og som har økt omfanget av deltakelse i leksehjelp i forbindelse med at reformen ble innført er nokså få – og for få til å analyseres særskilt. Vi vil derfor i fortsettelsen av dette kapittelet behandle alle de skolene som hadde leksehjelp før reformen som en samlet gruppe.

På skolene som *ikke hadde leksehjelp før reformen*, er det derimot store forskjeller mellom skoler når det gjelder hvor omfattende mange deltakere det har vært på leksehjelp på 1.–4. trinn. Av 267 skoler hadde 42 skoler (16 prosent) færre enn 30 prosent de to første skoleårene etter reformen ble

innført. 121 skoler (45 prosent) hadde 30–60 prosent deltakere og 104 skoler hadde mer enn 60 prosent som deltok på leksehjelp.

Tabell 5.3 oppsummerer situasjonen på skolene før og etter reformen. I fortsettelsen vil vi utnytte denne variasjonen mellom skoler til å undersøke sammenhenger mellom endringer i omfanget av leksehjelp på den enkelte skole og hvordan skolerresultater og ulikheter mellom grupper utvikler seg over tid.

Tabell 5.3 Endring i omfanget av deltakelse i leksehjelp – før og etter leksehjelpreformen.

| | Antall skoler | Prosent |
|--|---------------|---------|
| A. Skoler som hadde deltakere i leksehjelp før reformen: | | |
| Har deltakere etter reformen | 257 | 49 |
| B. Skoler som ikke hadde deltakere i leksehjelp før reformen: | | |
| Inntil 30 prosent av elevene deltar | 42 | 8 |
| 30–60 prosent av elevene deltar | 121 | 23 |
| Mer enn 60 prosent av elevene deltar | 104 | 20 |
| Totalt | 100,0 | 100,0 |
| Antall skoler | N=524 | N=524 |

Note: Deltakelse i leksehjelp før reformen baserer seg på skoleåret 2009/10. Deltakelse etter reformen baserer seg på skoleårene 2010/11 og 2011/12 samlet. 8 skoler som ikke hadde deltakere i leksehjelp de to første skoleårene etter reformen er holdt utenfor.

5.3 Datamaterialet og operasjonalisering av sentrale variabler

For å undersøke dette, har vi koplet skoleopplysningene til data fra et sentralt register som inneholder resultater fra nasjonale prøver for alle elever i hele Norge. Dataene er utlevert på individnivå, men er aidentifisert av Statistisk sentralbyrå gjennom å erstatte personnummer med et tilfeldig løpenummer for hver enkelt elev. SSB har også utlevert aidentifiserte opplysninger fra ulike registre med opplysninger om elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn og innvandringsbakgrunn. Registeret inneholder også opplysninger om elevenes kjønn.

Siden leksehjelpreformen omfatter småskoletrinnet vil det for å belyse mulige effekter av leksehjelpreformen være relevant å bruke de nasjonale prøvene for elever på 5. trinn. Prøvene gjennomføres på høsten, og i skrivende stund er det to av årskull på 5. trinn som har vært eksponert for

leksehjelpreformen. Elever som går i 5. trinn 2012/13 har hatt to års skolegang innenfor rammene av reformen, det vil si da de gikk i 3. og 4. trinn. Årskullet før – elevene på 5. trinn i skoleåret 2011/12 – har kun hatt ett års skolegang etter at tilbudet om leksehjelp ble obligatorisk for skolene. Elever som begynte i 5. trinn i 2010, da reformen ble innført, har ikke vært omfattet av reformen.

I analysene vil vi studere endringer over tid gjennom å sammenlikne årskull av elever før reformen trådte i kraft, med de to årskullene som har blitt omfattet av reformen. Vi har tilgang til nasjonale prøveresultater for elever som gikk i 5. trinn i perioden 2006–2012. Noen steder viser vi utviklingen for hvert av disse årskullene. For å få et mer robust bilde av utviklingen slår vi i andre analyser årskull sammen, der elever på 5. trinn i 2009 og 2010 omtales som «elevene før reformen» og elevene i 2011 og 2012 som «elevene etter reformen». Det er viktig å understreke at endringene som blir målt hele tiden er på skolenivå, siden det ikke finnes direkte informasjon om hvilke enkeltelever som har deltatt i leksehjelp.

5.3.1 NASJONALE PRØVER

De nasjonale prøvene på 5. trinn omfatter prøver i lesing, regning og i engelsk. Ved gjennomføringen av engelskprøven i 2011 skjedde det en teknisk feil, som gjør at det ikke foreligger opplysninger i resultater i engelsk for dette skoleåret. Vi har derfor valgt å legge til grunn resultatene fra lese- og regneprøvene. I analysene bruker vi gjennomsnittet av disse to prøvene som et samlet utfallsmål.

Poengskalaen for de nasjonale prøvene varierer mellom de ulike prøvene og fra år til år. For å gjøre de mest mulig sammenliknbare i perioden før og etter reformen, har vi omkodet alle resultatene til såkalte standardskårer. Standardiseringen innebærer at resultatene for hvert år er omregnet slik at gjennomsnittet for alle elevene er 0 (null). Resultatfordelingens standardavvik er omregnet til 1, noe som betyr at anslagsvis to tredeler av elevene, de som er «midt på treet», har skårer mellom -1 og +1 standardavvik. Forskjeller mellom grupper kan dermed måles som andeler av standardavviket. Disse omregningene er basert på samtlige av elevene som deltar på nasjonale prøver (og ikke bare på elevene ved de skolene som inngår i analysene).

5.3.2 ELEVENES FAMILIEBAKGRUNN

Elevenes sosiale bakgrunn kan måles på ulike måter og det er vanlig å ta utgangspunkt i foreldrenes utdanning, inntekt og yrker, enten alene eller i kombinasjon med hverandre. I dette prosjektet har vi valgt å fokusere på det vi kan kalle for elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn. I denne sammenheng angir dette foreldrenes posisjon i et samfunnsmessig hierarki der inntekt og utdanningsnivå utgjør målestokken. Etter mal fra et forskningsprosjekt innen evalueringen av Kunnskapsløftet (Bakken & Elstad 2012), bruker vi opplysninger om foreldrenes utdanning og inntekt for å klassifisere elever på en samlet sosioøkonomisk skala (SØS-skala). SØS-skalaen er konstruert ut fra begge foreldrenes høyeste utdanningsnivå og samlede inntekter i perioden 2002–2011.

Foreldrenes utdanningsnivå er en 0-8 skala, konstruert med opplysninger fra SSBs utdanningsregister om de to (juridiske) foreldrenes høyeste registrerte utdanningsnivå (Bakken 2010). Null (0) på skalaen betyr at ingen av foreldrene har utdanning utover obligatorisk grunnskole, mens 8 betyr at begge foreldre har utdanning på masternivå (noen av dem har også utdanning på Ph.D.-nivå). Om utdanningsopplysninger mangler for en av foreldrene, brukes bare opplysningen om den andre forelderens, som dobles for å indikere utdanningsnivået i elevens bakgrunn. *Foreldrenes inntekt* er basert på opplysninger om de to (juridiske) foreldrenes *årlige samlede gjennomsnittsinntekt* i perioden 2002–2011. Inntektsmålet summerer lønn, næringsinntekt, kapitalinntekt og overføringer før skatt. For at ikke ekstremt høye enkeltinntekter skal påvirke resultatene, er inntektene toppkodet der alle inntekter som overstiger 10 ganger medianen for vedkommende år er omkodet til 10 x median. Negative inntekter ett år er satt til 0.

Gjennom å kombinere disse to målene er alle elever plassert på en sosioøkonomisk skala (kalt SØS-skalaen), som varierer fra 0 til 10. Gjennomsnittet for hvert år er omtrent 5. Skalaen er en relativ skala og er konstruert på følgende måte: For hvert avgangskull er foreldrenes samlede inntekt rangert og plassert i 100 like store grupper (persentiler). For hvert års avgangskull er også foreldrenes utdanningsnivå, som har færre kategorier som varierer mye i

størrelse,¹³ oppdelt så langt det lar seg gjøre i persentiler. For hver elev er så foreldrenes persentilplassering i inntekt (som varierer fra 1–100) og foreldrenes tilsvarende plassering for utdanning, addert og delt med to. Endelig har vi dividert med 10, slik at hver enkelt elev blir gitt en plassering, angitt med to desimaler, på den sosioøkonomiske skalaen som vil kunne variere fra 0,10 til 10,00. Om opplysninger mangler for foreldres utdanning eller inntekt, er eleven klassifisert med den informasjonen som er tilgjengelig.

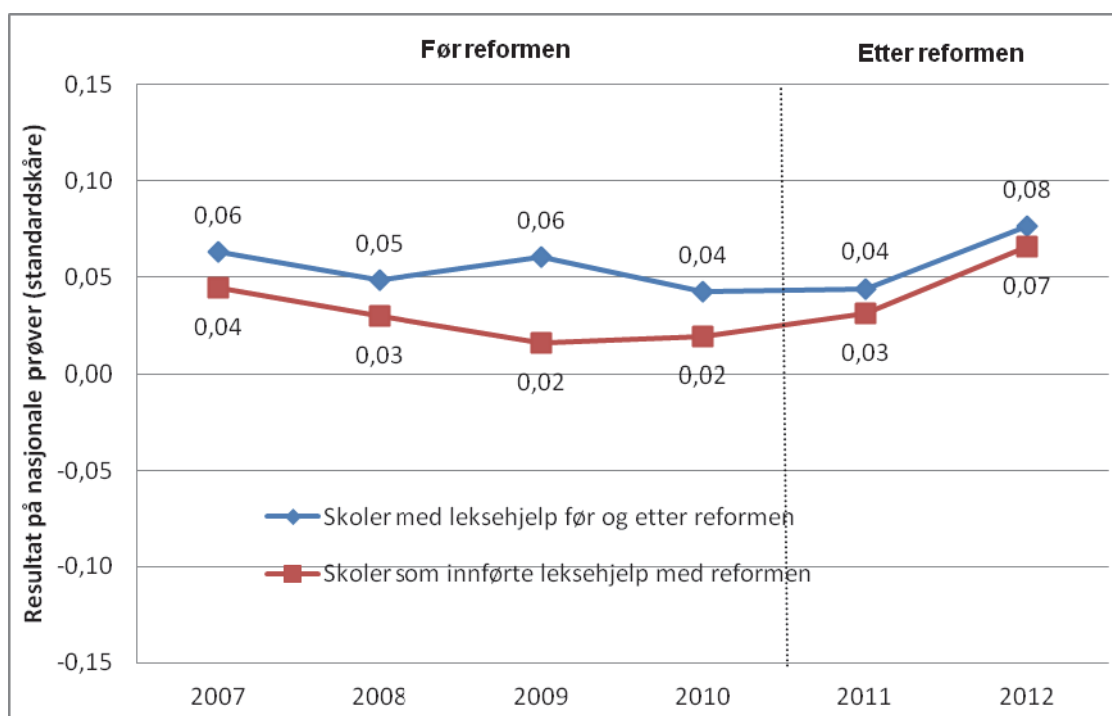
I tillegg til sosioøkonomisk familiebakgrunn vil vi skille mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn. Vi har her definert elever med innvandringsbakgrunn ut fra om de har to utenlandsfødte foreldre. Gruppen omfatter både de som Statistisk sentralbyrås definerer som «innvandrere» og «norskfødte med innvandrerforeldre».

5.4 Sammenhenger mellom leksehjelp og nasjonale prøveresultater

Vi starter analysen med å gi et grovt oversiktsbilde – der vi sammenlikner nasjonale prøveresultater ved de skolene som hadde deltakere på leksehjelp før (og etter) reformen med skolene som hadde leksehjelp først etter at reformen ble innført. Dersom innføringen av leksehjelp har hatt betydning for elevenes læringsutbytte, er det å forvente en mer positiv utvikling over tid for de sistnevnte skolene enn for de som hadde leksehjelp før reformen. Figur 5.1 viser gjennomsnittlige nasjonale prøveresultater for seks årskull av elever på 5. trinn – fire kull før reformen og de to første etter reformen. Resultatene gir en viss støtte til hypotesen om betydningen av leksehjelp, men den statistiske effekten er ikke spesielt sterk. I årene før reformen er forskjellene i resultater mellom 0,02 og 0,04 poeng på den standardiserte skalaen for nasjonale prøveresultater. Etter reformen er forskjellen mindre enn halvparten, omtrent 0,01.

¹³ På utdanningskalaen fra 0-8 har for eksempel kategoriene 7 og særlig 8 mye færre foreldre enn kategoriene nær midten på skalaen – 3, 4 og 5.

Figur 5.1 Resultater på nasjonale prøver i 5. trinn. Elever på skoler som henholdsvis hadde og som ikke hadde deltakere på leksehjelp før leksehjelpreformen. Årskullene 2007–2012



Note: Skolene omfatter skoler som deltok i NIFUs Spøringer til skole-sektoren høsten 2011 (Vibe 2012).

Det er verdt å merke seg at både på de skolene som hadde og på de som ikke hadde leksehjelp før skoleåret 2010/11 ligger *nivået* på de nasjonale prøveresultatene over landsgjennomsnittet (som er null for hvert år). Dette gjelder alle de seks skoleårene vi har prøveresultater fra, og viser at skolene som deltok i NIFUs undersøkelsen høsten 2011 ikke er helt representative for skole-Norge som helhet. Det er altså en tendens til at skoler som lykkes godt på nasjonale prøver er overrepresentert. Om dette skyldes utvalgsriterier eller hvilke skoleledere som ønsker å delta i slike undersøkelser, har vi ikke grunnlag for å vurdere. Det viktigste i denne sammenheng er at denne skjevheten ikke nødvendigvis innebærer et metodisk problem for våre analyser. Grunnen er at vi her er interessert i å finne ut av hvordan de enkelte *skolene* over tid utvikler seg. Et mer vesentlig spørsmål i denne sammenheng er heller hvorvidt de to typene av skoler som vi har klassifisert (skoler som hadde versus de som ikke hadde leksehjelp før 2010/11) over tid er direkte sammenliknbare. I prinsippet kan det for eksempel tenkes at de endringene som vi har påvist i figuren over kan skyldes at skolene over tid har en annen sammensetning av foreldre og elever.

Vi har gjennom regresjonsanalyse foretatt en mer formell test av om disse endringene vi har påvist for det første kan sies å representere noe mer enn rene statistiske tilfeldigheter (noe som alltid vil kunne være tilfelle i denne typen utvalgsundersøkelser). For det andre vil vi undersøke hvorvidt endringene kan forklares av endringer i foreldrenes sosioøkonomiske status og innvandringsbakgrunn. De to kullene etter reformen (2011–2012) er i disse analysene slått sammen og blir sammenliknet med de to siste kullene før reformen (2009–2010). Gjennom å legge inn en interaksjonsvariabel mellom denne dikotome periodevariabelen (som indikerer om eleven tilhører et kull som har blitt utsatt for reformen eller ei og hvorvidt elevens skole har innført leksehjelp etter at reformen trådte i kraft eller hadde leksehjelp før reformen), kan vi undersøke om endringen i resultater på de nasjonale prøvene har vært den samme eller forskjellig for de to typene av skoler som sammenliknes her. For å få fram mer robuste statistiske mål enn det som framkommer gjennom ordinære regresjonsanalyser (OLS «ordinary least squares»), har vi benyttet flernivå-analyse – som spesielt tar høyde for at elevene og skolene er gruppert sammen i et hierarki, slik elever og skoler utgjør. I metodelitteraturen anbefales denne analysemetoden når man har en hierarkisk struktur på dataene som den vi bruker (Rabe-Hesketh & Skrondal 2008).

Resultatene av regresjonsanalysen bekrefter at skoler som har innført leksehjelpsordningen etter reformen har en mer positiv utvikling i nasjonale prøveresultater enn skoler som hadde leksehjelp før reformen. Men *forskjellen i utvikling* er ikke statistisk signifikant ($z=1,14$, $p=0,26$). Det vil derfor være mest rimelig å konkludere med at utviklingen har vært mer eller mindre den samme – uavhengig av om skolen har innført leksehjelp på tidspunktet hvor reformen ble innført. Denne konklusjonen gjelder også for analyser som tar hensyn til eventuelle endringer over tid i skolens sammensetning av elevenes sosioøkonomiske familiebakgrunn, kjønn og innvandringsbakgrunn (se modell 2)¹⁴.

¹⁴ Vi har også foretatt analyser av elevenes resultater på henholdsvis regne- og leseprøven. Vi har lagt tilsvarende modeller til grunn og resultatene er de samme uavhengig av hva slags ferdigheter som prøvene måler.

Tabell 5.4 Flernivåanalyse av nasjonale prøveresultater (standardskårer)

| | Modell 1 | | Modell 2 | |
|--|---------------|--------------|--------------|--------------|
| Individnivå-parametre | b | se b | b | se b |
| Konstant | 0,052 | 0,009 | -0,932 | 0,025 |
| Om skolen har innført leksehjelp etter reformen (1=ja, 0=hadde leksehjelp også før reformen) | -0,034 | 0,013 | -0,040 | 0,024 |
| Periode (2009-10=0, 2011-12=1) | 0,008 | 0,013 | 0,010 | 0,012 |
| Interaksjon (om skolen har innført leksehjelp eller ikke * periode) | 0,023 | 0,019 | 0,020 | 0,017 |
| Kontrollvariabler | | | | |
| Sosioøkonomisk familiebakgrunn (0-10) | | | 0,122 | 0,002 |
| Kjønn (0=gutt, 1=jente) | | | 0,009 | 0,008 |
| Innvandringsbakgrunn (0=ja, 1=nei) | | | 0,353 | 0,017 |
| Antall elever | 45.217 | | 45.108 | |
| Skolenivå-parametre | | | | |
| | sd | se | sd | se |
| Konstant | 0,277 | 0,011 | 0,216 | 0,010 |
| Residual | 0,955 | 0,003 | 0,911 | 0,003 |
| Antall skoler | 484 | | 484 | |

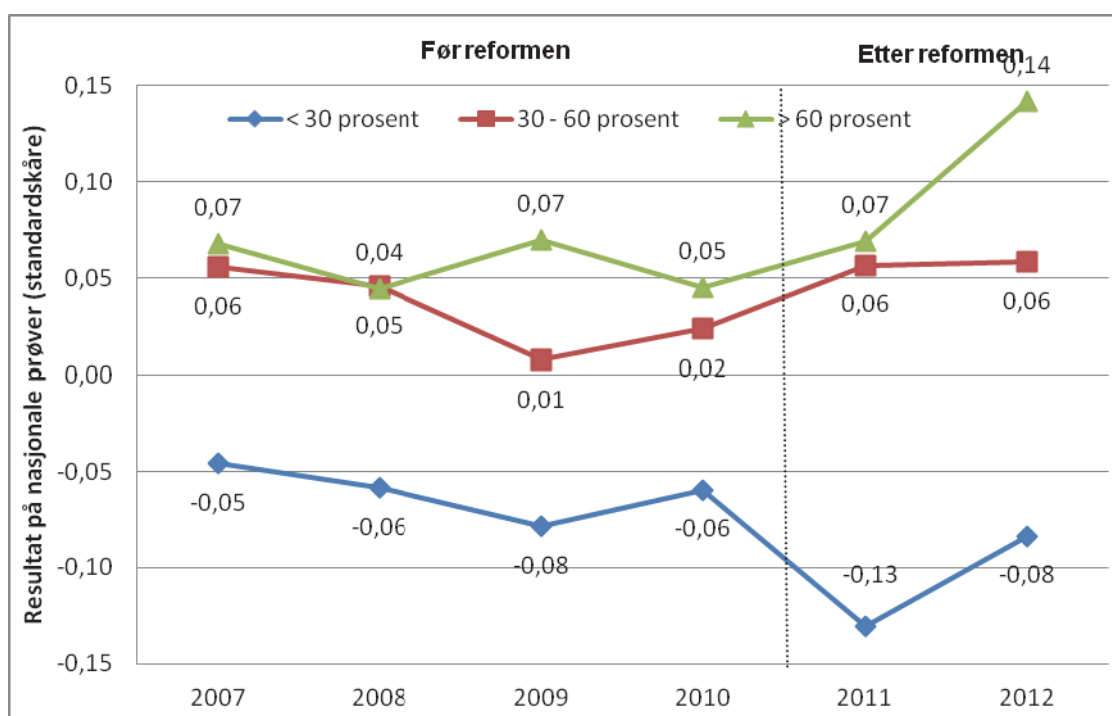
Note: Koeffisienter som er statistisk signifikant forskjellig fra null ($p < 0,05$) er uthevet i tabellen.

5.4.1 HAR OMFANGET AV LEKSEHJELP BETYDNING?

Det er som vist tidligere stor variasjon mellom skoler når det gjelder hvor mange elever som deltar i leksehjelpen. Noen av de skolene som hadde deltakere på leksehjelp først etter at reformen trådte i kraft, har rapportert at de aller fleste elevene deltar i leksehjelp. På andre skoler er det færre deltakere. Dersom leksehjelpen har hatt positive effekter på elevenes læringsresultater, vil det være rimelig å anta en utvikling i skolerresultater over tid som er mest positiv på de skolene der flest elever har deltatt i leksehjelpen. Figur 5.2 viser hvordan elevene på skoler med ulikt omfang av deltakelse i leksehjelpen i gjennomsnitt skårer på de nasjonale prøvene – både før og etter reformen ble innført. Kurvene viser noe differensierte utviklingstrekk. På skoler der færre enn 30 prosent av elevene deltar i leksehjelp, oppnår elevene ikke bare svakere resultater enn på de andre skolene, men resultatene blir ytterligere svekket etter at reformen trer i kraft. Dette viser at elevene på disse skolene har hatt en utvikling i retning av stadig svakere resultater. På skolene som etter reformen har hatt størst deltakelse i leksehjelp, går utviklingen til dels i motsatt retning. I alle fall om man sammenlikner situasjonen slik den var de to siste skoleårene før reformen med situasjonen for de to første kullene som

ble omfattet av reformen. Spesielt gode resultater oppnår elevene i 2012 på skoler der mer enn 60 prosent av elevene deltar i leksehjelpen. Hovedskillet går likevel primært mellom de skolene der færre enn 30 prosent deltar og resten – der de førstnevnte skolene også før reformen inntrådte hadde et gjennomsnitt på de nasjonale prøvene som var under landsgjennomsnittet.

Figur 5.2 Resultater på nasjonale prøver i 5. trinn for elever som går på skoler som IKKE hadde deltakere på leksehjelp FØR reformen – men som har ulik grad av deltakelse i leksehjelp ETTER reformen. Årskullene 2007–2012



Vi har også for denne analysen testet om utviklingstrekkene kan sies å være statistisk signifikante – og om de kan forstås ut fra endringer i sammensetningen av hva slags kjønn og familiebakgrunn elevene har. Resultatene fra en tilsvarende regresjonsanalyse som den som ble vist ovenfor, er gjengitt i tabell 5.5 og viser at det er statistisk sett hold for å hevde at utviklingen i prøveresultater har vært mer positiv på skoler med høy deltakelse i leksehjelp enn på skoler med lav deltakelse ($z=2,7$, $p<0,01$). Denne utviklingen kan ikke forklares av endringer i elevmassen. Tvert i mot blir forskjellene noe større, når vi tar hensyn til slike endringer.¹⁵ Analysene understreker også at

¹⁵ Nærmere analyse viser at dette primært skyldes at skoler med lav deltakelse i leksehjelp over tid har elever med høyere sosioøkonomisk familiebakgrunn.

utviklingen i resultater for skoler med henholdsvis 30–60 prosent deltakelse og de skolene som har mer enn 60 prosent deltakelse, stort sett har gått i samme retning og med samme styrke.

Tabell 5.5 Flernivåanalyse av nasjonale prøveresultater (standardskårer). Skoler som har innført leksehjelp ETTER at leksehjelpreformen ble innført

| | Modell 1 | | Modell 2 | |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | b | se b | b | se b |
| Individnivå-parametre | | | | |
| Konstant | -0,124 | 0,050 | -1,000 | 0,049 |
| Periode (2009-10=0, 2011-12=1) | -0,049 | 0,033 | -0,054 | 0,031 |
| Omfang av leksehjelp ETTER reformen (referanse=skoler som har mindre enn 30 prosent deltakelse på leksehjelp) | | | | |
| Skoler med 30-60 prosent deltakelse | 0,078 | 0,057 | 0,016 | 0,047 |
| Skoler med mer enn 60 prosent deltakelse | 0,098 | 0,059 | 0,055 | 0,048 |
| Interaksjonseffekter | | | | |
| Skoler med 30-60 prosent deltakelse * periode | 0,088 | 0,037 | 0,098 | 0,036 |
| Skoler med mer enn 60 prosent deltakelse * periode | 0,089 | 0,039 | 0,010 | 0,038 |
| Kontrollvariabler | | | | |
| Sosioøkonomisk familiebakgrunn (0-10) | | | 0,129 | 0,003 |
| Kjønn (0=gutt, 1=jente) | | | 0,007 | 0,012 |
| Innvandringsbakgrunn (0=ja, 1=nei) | | | 0,361 | 0,026 |
| Antall elever | 22.874 | | 22.824 | |
| Skolenivå-parametre | sd | se | sd | se |
| Konstant | 0,261 | 0,015 | 0,198 | 0,013 |
| Residual | 0,956 | 0,004 | 0,915 | 0,004 |
| Antall skoler | 254 | | 254 | |

Note: Koeffisienter som er statistisk signifikant forskjellig fra null ($p < 0,05$) er uthevet i tabellen.

Vi har i forlengelse av disse analysene undersøkt om den ulike utviklingen skyldes endringer når det gjelder hvor mange elever som deltar i de nasjonale prøvene. I prinsippet kan det tenkes at skoler med stor deltakelse i leksehjelp av ulike grunner over tid fritar et økende antall av de presumtivt faglig sett svakeste elever for deltakelse i nasjonale prøver. Dette ville i så fall bidra til økte gjennomsnittresultater over tid – uten at det nødvendigvis reflekterer substansielle underliggende endringer. Analysene tyder ikke på at dette er tilfelle. Vi finner ingen tegn til at noen av de tre skoletypene som vi har

fokusert på i denne sammenheng har en utvikling i frafallet fra deltakelsen i nasjonale prøver som er større enn det som er tilfelle på nasjonalt nivå.¹⁶

5.4.2 OM BRUKEN AV PEDAGOGER I LEKSEHJELPEN

Et viktig spørsmål i vurderingen av mulige virkninger av leksehjelp på elevenes læringsutbytte handler om kompetansen til de som utøver leksehjelpen. I kapittel 3 viste vi at det store flertallet av leksehjelperne ikke har pedagogisk kompetanse og at litt over halvparten av skolene ikke bruker pedagoger i leksehjelpen overhodet. På enkelte skoler er derimot et klart flertall av leksehjelperne pedagoger, mens det på andre skoler er et mer blandet forhold mellom antallet pedagoger og ikke-pedagoger. I hvilken grad kan bruken av pedagoger i leksehjelp forklare at skolene med størst omfang av leksehjelp også er de skolene som over tid har forbedret gjennomsnittet på nasjonale prøvene i størst grad?

Siden vi utelukkende har informasjon om bruken av pedagoger i leksehjelpen etter reformen, og fordi vi er interessert i å studere endring knyttet til det å ta i bruk pedagoger som leksehjelpere, vil det være mest fruktbart å avgrense analysene til skoler som innførte leksehjelp først etter at reformen ble innført. Vi analyserer derfor de 228 skolene fra skolelederundersøkelsen til NIFU høsten 2011 og skiller mellom tre typer av skoler: A) Skoler uten pedagoger i leksehjelp. Disse utgjør 57 prosent av skolene.¹⁷ B) Skoler som bruker pedagoger, men der færre enn halvparten av de ansatte i leksehjelpen er pedagoger. Disse skolene utgjør 25 prosent av skolene og den gjennomsnittlige andelen pedagoger er på 36 prosent. Det vil si at i kategori B er det om lag en pedagog i leksehjelpen for hver ikke-pedagog. C) Skoler der minst halvparten av de som utfører leksehjelpen har pedagogisk utdanning. På disse skolene, som utgjør 18 prosent av skolene, er den gjennomsnittlige andelen

¹⁶ Tvert imot er endringene noe mindre og skoler som har mer enn 60 prosent deltakere på leksehjelp har både lavere frafallsrate og ingen endring i frafallsrate over tid (mot en generell økning på landsbasis fra 3,4 % av elevene i 2009-2010 til 3,8 % i 2011-12; frafall er her definert som andel elever som verken deltar i lese- eller regneprøven).

¹⁷ Disse tallene avviker noe fra tallene i kapittel 3. Grunnen er at vi i dette kapitlet kun analyser skoler som deltok i skolelederundersøkelsen i 2011. Analysene i kapittel 3 omfatter nesten dobbelt så mange skoler og inkluderer i tillegg skoler som deltok i skolelederundersøkelsen i 2012.

pedagoger 88 prosent. Det vil si at i skolekategori C er de aller fleste ansatte i leksehjelpen pedagoger.

Tabell 5.6 viser hvordan bruken av pedagoger fordeler seg på skoler som etter reformen har ulik andel av deltakere i leksehjelp på 1. til 4. trinn. I den første kolonnen har vi også tatt med fordelingen av pedagoger på de skolene som hadde leksehjelp også før reformen ble innført. Resultatene viser at det er en viss sammenheng mellom omfang av elevdeltakelse i leksehjelp og bruken av pedagoger: Det er mest utbredt å bruke pedagoger på skoler som har størst deltakelse i leksehjelp (60 prosent eller høyere) – og minst utbredt på skoler som har færre enn 30 prosent deltakelse på leksehjelp. Samtidig må det understrekes at sammenhengen er ikke spesielt sterk og den er heller ikke statistisk signifikant, noe som tyder på at skolenes bruk av pedagoger ikke kan forklare noe særlig av de mønstrene vi har dokumentert. Dette bekreftes av en mer formell test, der vi har lagt inn bruken av pedagoger i leksehjelpen som en mulig forklaringsfaktor i en regresjonsanalyse (ikke vist her). Regresjonsanalysen viser at de interaksjonskoeffisientene som ble påvist i tabell 5.5 forholder seg uendret, selv etter at det tas hensyn til skolenes bruk av pedagoger i leksehjelpen.

Tabell 5.6 Bruken av pedagoger som leksehjelpere på skoler med ulik andel av elevene på 1.–4. trinn som deltar i leksehjelp. Skoler med og uten leksehjelp før reformen ble innført

| | Skoler som hadde deltakere i leksehjelp før reformen | Skoler som ikke hadde deltakere i leksehjelp før reformen: – hvor stor andel deltar etter reformen? | | |
|--|--|---|-------------------------------------|---------------------------------|
| | | Har deltakere etter reformen | Inntil 30 prosent av elevene deltar | 30–60 prosent av elevene deltar |
| Andel av skolens leksehjelpere som er pedagoger | | | | |
| A. Ingen pedagoger | 50 | 69 | 59 | 50 |
| B. Maksimalt halvparten er pedagoger | 28 | 20 | 26 | 26 |
| C. Minst halvparten er pedagoger | 22 | 11 | 15 | 24 |
| Totalt | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Antall skoler | 231 | 35 | 101 | 92 |

Note: Deltakelse i leksehjelp før reformen baserer seg på skoleåret 2009/10. Deltakelse etter reformen baserer seg på skoleårene 2010/11 og 2011/12 samlet. 8 skoler som ikke hadde deltakere i leksehjelp de to første skoleårene etter reformen er holdt utenfor.

Chi-kvadrat=7,7, dF=6, p=0,26.

Selv om bruken av pedagoger ikke forklarer at skoler med høy deltakelse på leksehjelp har hatt en mer positiv utvikling i nasjonale prøveresultater etter at reformen ble innført, betyr ikke det nødvendigvis at bruken av pedagoger er uten betydning for elevenes læringsutbytte. Vi kan til en viss grad belyse dette spørsmålet gjennom de data vi har tilgang til. For dersom det å bruke pedagoger i leksehjelpen er viktig for elevenes læringsutbytte av leksehjelp, burde en forvente at skolene som har benyttet seg av pedagoger i størst grad også er de skolene som har hatt størst framgang i nasjonale prøveresultater.

Tabell 5.7 viser gjennomsnittlige nasjonale prøveresultater på 5. trinn når vi altså skiller mellom disse tre skolekategoriene (A–C). Vi har først beregnet resultatene i de to skoleårene forut for reformen (2009–2010) og de to første kullene som ble eksponert for leksehjelpreformen (2011–2012). Resultatene viser at framgangen har vært størst på de skolene der bruken av pedagoger er mindre enn femti prosent. På disse skolene, som totalt utgjør 57 skoler i undersøkelsen, har elevenes gjennomsnittresultater økt med 0,10 poeng. Dette må tolkes som en betydelig framgang og endringen er klart statistisk signifikant. På skoler der leksehjelpen utelukkende drives av ikke-pedagoger har det også vært en framgang. Men endringen er svært liten (fra +0,02 til +0,03) og ikke statistisk signifikant. På de 41 skolene der flertallet i leksehjelpen er pedagoger, har derimot utviklingen over tid gått i retning av *svakere* prøveresultater. Selv om tilbakegangen på disse skolene ikke er spesielt stor og heller ikke statistisk signifikant, er det et funn som går i motsatt retning av det en skulle forvente dersom det å ha pedagoger som utførere av leksehjelp skulle bidra til å øke elevenes læringsutbytte.

Tabell 5.7 Resultater på nasjonale prøver i 5. trinn for elever som går på skoler som IKKE hadde deltakere på leksehjelp FØR reformen – men som i ulik grad tar i bruk pedagoger som leksehjelpere skoleåret 2011/12. Årskullene 2009–10 og 2011–12

| | 2009–2010 | 2011–2012 | Endring | | Antall elever | Antall skoler |
|--|-----------|-----------|--------------|---------|---------------|---------------|
| | | | Gjennomsnitt | sig p | | |
| Andel av skolens leksehjelpere som er pedagoger | | | | | | |
| A. Ingen pedagoger | 0,02 | 0,03 | +0,01 | p=0,48 | 12.078 | 130 |
| B. Maksimalt halvparten er pedagoger | 0,05 | 0,15 | +0,10 | p<0,001 | 6.072 | 57 |
| C. Minst halvparten er pedagoger | -0,02 | -0,05 | -0,03 | p=0,39 | 2.218 | 41 |

Samlet viser analysene at det ikke finnes noen entydige mønstre i retning av at desto flere pedagoger som utfører leksehjelp desto større framgang har skolene. Det er altså skoler som har en blanding av pedagoger og ikke-pedagoger – men der pedagogene er i mindretall – at framgangen har vært størst. Vi har foretatt noen tester (som ikke er gjengitt i tabeller) for å undersøke om den ulike framgangen som disse tre typene av skoler kan vise til har å gjøre med endringer i hva slags sosioøkonomisk status foreldrene har og i sammensetningen av elevenes innvandrerbakgrunn og kjønn. Vi finner ingen slike mønstre, noe som tyder på at disse tre kategoriene av skoler stort sett har samme endringer i elevsammensetningen over tid.

5.5 Bidrar leksehjelp til å utjevne sosial ulikhet i skolerresultater?

Til slutt i dette kapittelet vil vi forsøke å belyse spørsmål knyttet til hvorvidt leksehjelp kan sies å være et virkemiddel for å redusere systematiske forskjeller i læringsutbytte mellom elever med ulik sosial bakgrunn og kjønn. Et av de viktige målene med å innføre leksehjelp som et obligatorisk tilbud til alle på 1.–4. trinn er nettopp at det skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller i opplæringen. Flere offentlige dokumenter trekker leksehjelp fram som et viktig virkemiddel tidlig i opplæringsløpet for å motvirke sosial ulikhet og stortingsmeldingen *På rett vei* framheves at «(...) alle elever får god leksehjelp uavhengig av hva slags kompetanse barna har tilgang på i hjemmet» (Kunnskapsdepartementet 2012–2013: 30). Tanken er at leksehjelp har et potensiale i seg som kan bidra til å kompensere for den ulike tilgangen elever har på ressurser i hjemmet, ressurser som kan bidra til å hjelpe barna med, eventuelt også å forsterke, den læringen som foregår i klasserommet.

I det følgende vil vi belyse spørsmålet om utjevning gjennom å studere hvordan sammenhengen mellom elevenes skolerresultater og henholdsvis kjønn og sosiale bakgrunn har utviklet seg på skoler som i ulik grad har endret omfanget av leksehjelp etter at leksehjelpreformen ble innført. Vi bruker de samme kategoriene for å dele inn skoler som tidligere i dette kapittelet. Dessuten legger vi til grunn en tilsvarende analytisk tilnærming: *dersom leksehjelpen i praksis har bidratt til å utjevne sosiale forskjeller i elevenes læringsutbytte, vil vi forvente at sammenhengen mellom elevenes skolerresultater og*

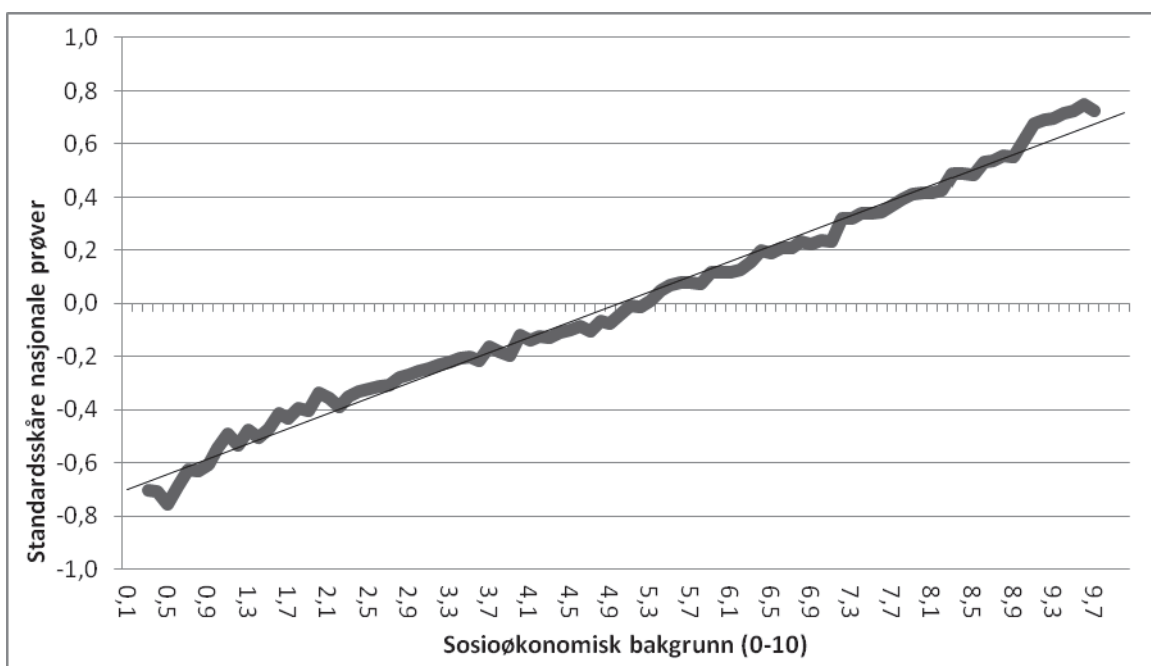
henholdsvis kjønn og sosiale bakgrunn over tid har blitt svakere på de skolene som har økt omfanget av leksehjelp.

Før vi viser resultatene av analysene, vil det være nødvendig å kort forklare hvordan vi måler endringer i ulike gruppers skolerestater. Å måle hvordan kjønnsforskjellene i skolerestater endrer seg over tid er nokså intuitivt. Et «kjønns-gap» kan enkelt beregnes gjennom å undersøke hvilke gjennomsnittlige resultater jenter oppnår sammenliknet med gutter for hvert av årskullene. Når resultatene på lese- og regneprøven slås sammen og sees under ett, er det så å si ikke noe «kjønns-gap» å snakke om. Jenter oppnår i gjennomsnitt en skåre som kun er 0,01 poeng høyere enn gutters gjennomsnittsresultater. Tilsvarende beregner vi «minoritetsgapet» gjennom å undersøke hvordan elever uten innvandringsbakgrunn gjør det i forhold til elever med innvandringsbakgrunn. Her er forskjellene betydelige og det skiller 0,51 poeng i favør av elever uten innvandringsbakgrunn.

Å beregne forskjeller i resultater mellom elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn er mer komplisert, siden det ikke gir noen umiddelbar mening å snakke om klart avgrensbare sosioøkonomiske kategorier. Sosioøkonomisk status må først og fremst forstås som en skala med mange trinn, heller enn som grupper som enkelt lar seg klassifisere i to grove kategorier. Som tidligere nevnt i dette kapittelet, er den sosioøkonomiske skalaen vi bruker i denne undersøkelsen bygget opp som en kombinasjon av foreldrenes utdanningsnivå og inntekt, som varierer fra 0 (lavest) til 10 (høyest).

Figur 5.3 viser hvordan elevene som befinner seg på ulike nivåer på den sosioøkonomiske skalaen skårer i gjennomsnitt. Forskjellen mellom ytterpunktene er svært stor og viser kjente mønstre. Elevene med lavest sosioøkonomisk bakgrunn skårer rundt 0,7 poeng lavere enn gjennomsnittet, mens elevene med høyest sosioøkonomisk bakgrunn skårer om lag 0,7 poeng høyere enn gjennomsnittet. Dette gir en totalforskjell på 1,4 poeng. I figuren er den tynne linjen en «regresjonslinje», som viser den lineære trenden gjennom hele fordelingen av sosioøkonomiske posisjoner. Linjen avviker nokså lite fra de observerte punktene og viser at sammenhengen mellom elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og skolerestater i 5. trinn i praksis er en lineær sammenheng.

Figur 5.3 Gjennomsnittlig skåre på nasjonale prøver (samlet for prøvene i regning og lesing), samlet for perioden 2007–2012, for elevene plassert detaljert på den sosioøkonomiske skalaen fra 0,1 til 10,0.



Når man har med slike størrelser å gjøre, er det vanlig å måle sammenhenger ved hjelp av såkalte gradienter (Willms 2006). «SØS-gradienten» vil være den typiske forskjellen i skoleresultater mellom elever som befinner seg i en avstand på ett trinn på den sosioøkonomiske skalaen. I matematikken omtales gradienten som stigningstallet, som sier noe om hvor bratt kurven er. Desto større stigningstall eller gradient, desto sterkere sammenheng vil det være mellom elevenes bakgrunn og skoleresultater. Gradienten lar seg enkelt beregne gjennom regresjonsanalyser, som viser at SØS-gradienten for hele landet er 0,141. Det betyr at elever som er på nivå 5 på SØS-skalaen typisk vil skåre 0,141 høyere på den standardiserte poengskalaen for de nasjonale prøvene i lesing og regning enn elever med verdi 4 på SØS-skalaen. Det betyr samtidig at det skiller 1,41 poeng mellom elever som er helt nederst på SØS-skalaen (0), det vil si foreldrene har svært lav inntekt og utdanning, sammenliknet med de som har foreldre med aller høyest inntekt og utdanning (10).

Tabell 5.8 oppsummerer analyser vi har foretatt av hvordan SØS-gradienten, kjønnsgapet og minoritetsgapet har utviklet seg på skoler som i ulik grad har endret omfanget av deltakelsen i leksehjelp etter at reformen ble innført. Vi sammenlikner her de to kullene før reformen ble innført (elever

på 5. trinn som hadde nasjonale prøver i årene 2009/2010), med de to kullene som er blitt «utsatt» for leksehjelpreformen (elever som deltok i nasjonale prøver i 2011/2012)¹⁸. Vi starter med å kontrastere de skolene som først innførte leksehjelp i forbindelse med reformen med de skolene som hadde leksehjelp før (og etter) leksehjelpreformen.

Analysene viser at verken kjønnsforskjellene eller minoritetsgapet har endret seg nevneverdig forskjellig på disse to typene av skoler. Den sosioøkonomiske gradienten har derimot økt en god del mer på de skolene som hadde elever på leksehjelp først etter at reformen ble innført sammenliknet med de skolene som hadde leksehjelp også før reformen. Dette er en tendens som altså går i motsatt retning av det som er rimelig å forvente gitt at leksehjelpen har hatt utjevneffekter på elevenes læringsresultater.

Tabell 5.8 Sammenhengen mellom nasjonale prøveresultater og elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (SØS-gradient), kjønn (kjønns-gap) og innvandringsbakgrunn (minoritetsgap) på skoler som i ulik grad har endret omfanget av leksehjelp i forbindelse med leksehjelpreformen. Elever på 5. trinn i 2009–2010 og i 2011–2012

| | SØS-gradient | | | Kjønns-gap | | | Minoritetsgap | | |
|---|--------------|-----------|---------|------------|-----------|---------|---------------|-----------|---------|
| | 2009–2010 | 2011–2012 | endring | 2009–2010 | 2011–2012 | endring | 2009–2010 | 2011–2012 | endring |
| Hele landet | 0,140 | 0,138 | -0,02 | 0,00 | 0,02 | +0,02 | 0,46 | 0,52 | +0,06 |
| Hadde skolen leksehjelp også før reformen? | | | | | | | | | |
| Ja – både før og etter | 0,143 | 0,145 | +0,02 | 0,00 | 0,02 | +0,02 | 0,49 | 0,51 | +0,02 |
| Nei – kun etter | 0,133 | 0,140 | +0,07 | 0,01 | 0,02 | +0,01 | 0,47 | 0,48 | +0,01 |

Tabell 5.9 illustrerer utviklingstrekkene nærmere. Her har vi delt inn alle elevene i fem sosioøkonomiske grupper¹⁹ og for hver gruppe og for hver periode beregnet gjennomsnittskåre på de nasjonale prøvene. Som vist tidligere, har elevene ved de skolene som ikke hadde leksehjelp før, men

¹⁸ Tallene for hele landet under ett viser at SØS-gradienten er noe lavere etter reformen sammenliknet med perioden før, kjønns-gapet har endret seg svakt i retning av jenters favør og forskjellene mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn er blitt noe større. Det er vanskelig å vurdere hvorvidt slike endringer har noe med leksehjelpreformen eller andre forhold å gjøre, som for eksempel hvordan prøvene er utformet.

¹⁹ Inndelingen er basert på alle elevene i hele landet og er foretatt ved å dele inn i fem like store sosioøkonomiske grupper. «Lavest SØS» referer dermed til de 20 prosentene av landets elever som har foreldre med lavest utdanning og inntekt.

utelukkende etter at reformen ble innført, hatt en generelt mer gunstig utvikling i prøveresultater (+0,03) enn de som hadde leksehjelp også før reformen (+0,01). Av tabellen framgår det at ikke alle sosioøkonomiske grupper har tatt del i den spesielt positive utviklingen som har skjedd ved de førstnevnte skolene. Elever som tilhører det laveste sosioøkonomiske skiktet (det vil si de 20 prosentene av landets elever som har foreldre med lavest utdanning og inntekt), har faktisk hatt en svak negativ utvikling etter at leksehjelpreformen ble innført, mens utviklingen for de andre sosioøkonomiske gruppene har vært positiv. Resultatene tyder på at skoler som innførte leksehjelp i forbindelse med reformen har hatt problemer med å forbedre læringsresultatene blant elever med aller lavest sosioøkonomisk bakgrunn.

Også på de skolene som hadde leksehjelp før reformen, har de sosioøkonomiske forskjellene i skoleresultater økt. Men på disse skolene er utviklingen mindre markert og skyldes heller ikke at elever med lav sosioøkonomisk status har hatt en negativ utvikling. Utviklingen har heller stått på stedet hvil for de med lavest SØS, mens elever med familiebakgrunn fra midten og oppover i det sosioøkonomiske hierarkiet har hatt en svak framgang.

Tabell 5.9 Nasjonale prøveresultater i lesing og regning på 5. trinn i skoleårene 2009–2010 og 2011–2012 (standardiserte skårer) blant elever med ulik sosioøkonomisk familiebakgrunn. For henholdsvis skoler som hadde og som ikke hadde elever på leksehjelp 1. – 4. trinn før leksehjelpreformen.

| Sosioøkonomisk status inndelt i fem like store grupper | Skoler som hadde leksehjelp både før og etter reformen | | | Skoler som kun hadde leksehjelp etter reformen | | |
|--|--|-----------|---------|--|-----------|---------|
| | 2009–2010 | 2011–2012 | endring | 2009–2010 | 2011–2012 | endring |
| Lavest SØS | -0,44 | -0,43 | +0,01 | -0,39 | -0,43 | -0,04 |
| Nest lavest SØS | -0,16 | -0,16 | 0,00 | -0,24 | -0,19 | +0,05 |
| Midterste SØS | -0,03 | -0,01 | +0,02 | -0,04 | -0,01 | +0,03 |
| Nest høyest SØS | 0,22 | 0,23 | +0,01 | 0,17 | 0,25 | +0,08 |
| Høyest SØS | 0,56 | 0,56 | +0,01 | 0,49 | 0,51 | +0,02 |
| Totalt | 0,05 | 0,06 | +0,01 | 0,02 | 0,05 | +0,03 |
| N | 11.399 | 10.922 | | 11.596 | 11.256 | |

Det er vanskelig å si ut fra det foreliggende datamaterialet om økte forskjeller er et direkte utslag av leksehjelpen. Dersom det er slik, er det imidlertid

rimelig å forvente at forskjellene først og fremst har økt på de skolene som har hatt størst omfang av leksehjelp. Til slutt vil vi derfor undersøke om utviklingen i retning av økte sosioøkonomiske forskjeller i nasjonale prøveresultater på skoler som har innført leksehjelp i forbindelse med reformen, varierer med tanke på hvor stort omfang leksehjelpen har hatt på skolene. Resultatene av denne analysen er vist i tabell 5.10. Tabellen omfatter utelukkende de skolene som hadde leksehjelp først etter at reformen ble innført, og vi skiller igjen mellom skoler som har hatt færre enn 30 prosent av skolens elever på leksehjelp, skoler med mellom 30 og 60 prosent og skoler med over 60 prosent deltakelse.

Tabell 5.10 Nasjonale prøveresultater i lesing og regning på 5. trinn i skoleårene 2009–2010 og 2011–2012 (standardiserte skårer) blant elever med ulik sosioøkonomisk familiebakgrunn. Skoler som ikke hadde elever på leksehjelp 1. – 4. trinn før leksehjelpreformen.

| Sosioøkonomisk status inndelt i fem like store grupper | Skoler med inntil 30 prosent av elevene på leksehjelp etter reformen | | | Skoler med 30–60 prosent av elevene på leksehjelp etter reformen | | | Skoler med over 60 prosent av elevene på leksehjelp etter reformen | | |
|--|--|-----------|---------|--|-----------|---------|--|-----------|---------|
| | 2009–2010 | 2011–2012 | endring | 2009–2010 | 2011–2012 | endring | 2009–2010 | 2011–2012 | endring |
| Lavest SØS | -0,45 | -0,53 | -0,08 | -0,38 | -0,43 | -0,05 | -0,36 | -0,38 | -0,02 |
| Nest lavest SØS | -0,18 | -0,27 | -0,09 | -0,25 | -0,19 | +0,06 | -0,25 | -0,14 | +0,11 |
| Midterste SØS | -0,10 | -0,15 | -0,05 | -0,04 | -0,01 | +0,03 | 0,00 | 0,05 | +0,05 |
| Nest høyest SØS | 0,17 | 0,14 | -0,03 | 0,15 | 0,23 | +0,08 | 0,21 | 0,33 | +0,12 |
| Høyest SØS | 0,39 | 0,41 | +0,02 | 0,46 | 0,53 | +0,07 | 0,55 | 0,52 | -0,03 |
| Totalt | -0,07 | -0,11 | -0,04 | 0,02 | 0,06 | +0,04 | 0,06 | 0,11 | +0,05 |
| N | 1.708 | 1.733 | | 5.895 | 5.672 | | 3.993 | 3.851 | |

Det er vanskelig å gi helt entydige svar, men det er et gjennomgående funn at elever i det laveste sosioøkonomiske sjiktet har tilbakegang i skoleresultater uansett hvor stort omfanget leksehjelpen har vært etter at reformen ble innført. Nedgangen er imidlertid sterkest på de skolene der en skulle anta at endringene i forbindelse med reformen skulle ha minst utslag (skoler der maks 3 av 10 elever deltar i leksehjelp) og svakest på skoler der mer 60 prosent av elevene har deltatt i leksehjelp. På skoler med størst omfang av leksehjelp er det midtsjiktene i det sosioøkonomiske hierarkiet som har hatt størst framgang, mens elevene med aller høyest sosioøkonomisk bakgrunn har hatt en svak tilbakegang. Følgelig kan det reises spørsmål om nytten av

leksehjelptilbudet har sammenheng med en terskel for hvor stor andelen med brukere av tilbudet bør være på hver enkelt skole, uten at vi ut fra våre analyser kan si akkurat hvor stor denne andelen bør være.

5.6 Oppsummering

I dette kapittelet har vi identifisert skoler som først hadde deltakere på leksehjelp etter at leksehjelp ble obligatorisk for skolene å tilby elevene på 1.–4. trinn. Skolene er dels kontrastert til hverandre, ut fra hvor stort omfang deltakelsen på leksehjelp har vært i løpet av de to første skoleårene i reformperioden. Dels er skolene kontrastert til skoler som hadde leksehjelp også forut for reformen. Vi har også sammenliknet skoler som bruker pedagoger i leksehjelpen med skoler som utelukkende bruker ansatte uten pedagogisk utdanning. Identifiseringen av skoler er basert på spørreundersøkelser, der skoleledere blir bedt om å rapportere omfanget av leksehjelp to år tilbake i tid, og på registreringer som skolene hvert år skal gjøre til det nasjonale registeret Grunnskolens informasjonssystem. Siden det knytter seg noe usikkerhet til disse tallene, har vi klassifisert skoler i nokså grove kategorier.

Den grunnleggende hypotesen vi har forsøkt å undersøke, er: dersom leksehjelpen som har blitt utført de to første skoleårene etter at det ble obligatorisk for skolene å tilby dette har fungert etter hensikten – burde vi forvente å finne at skoler som i størst grad har endret praksis på dette området, har hatt en utvikling over tid der *nivået* på elevenes skolerresultater *har økt* og der *ulikhetene* knyttet til elevenes familiebakgrunn og kjønn *har blitt mindre*. For å undersøke dette har vi foretatt analyser av nasjonale prøveresultater på 5. trinn i en to- og fireårsperiode før leksehjelpreformen ble innført og en toårsperiode etter.

5.6.1 SAMMENHENGER MELLOM LEKSEHJELP OG NASJONALE PRØVERESULTATER

Ett av hovedfunnene i dette kapittelet er at skoler som ikke hadde leksehjelp før reformen, men som innførte et tilbud med høy grad av deltakelse i leksehjelp, har hatt en utvikling i nasjonale prøveresultater over tid, som er mer positiv enn skoler med lav deltakelse. Skoler som allerede før reformen hadde etablert et leksehjelptilbud hadde imidlertid et høyere *nivå* på nasjonale prøver enn skoler som ikke hadde leksehjelp. Dette gjelder før og

etter at reformen ble innført – men forskjellen til de som først innførte leksehjelpstilbudet i 2010/11 er noe mindre etter reformen. Dette tyder på at skoler som først begynte med leksehjelp etter at reformen ble innført har tatt igjen noe av de andre skolenes forsprang. Men, dette gjelder altså først og fremst skoler som hadde et visst omfang på leksehjelpen som hadde en positiv utvikling. I våre analyser har vi skilt mellom skoler som har flere eller færre enn 30 prosent deltakere på leksehjelpen, og også skilt ut skoler med mer enn 60 prosent deltakelse. Uten at vi kan si at grensen for en positiv utvikling går på akkurat 30 prosents deltakelse, er det skolene som har færre enn 30 prosent deltakelse som skiller seg ut. På disse skolene har det vært en negativ resultatutvikling over tid, noe som betyr at elevene i gjennomsnitt har hatt en svakere utvikling i forhold til landsgjennomsnitt.

Det er vanskelig ut fra de foreliggende data å trekke klare årsakstolkninger av det vi kan observere og det kan være mange grunner til at skoler med størst deltakelse i leksehjelp har en mer positiv utvikling over tid enn andre skoler. Vi har undersøkt noen mulige forklaringer: bruken av pedagoger og endringer i sammensetningen av elevenes kjønn og sosiale bakgrunn. Ingen av disse forklaringene får særlig støtte i empirien. For det første finner vi et mønster der framgangen for disse skolene er positiv uavhengig av om de bruker pedagoger eller ikke. Selv om vi finner at bruken av pedagoger i leksehjelpen er noe vanligere på skoler med størst deltakelse i leksehjelpen, bidrar ikke dette til å forklare forskjellen i utvikling. For det andre har vi undersøkt om skoler med størst deltakelse i leksehjelp har en annen og mer «gunstig» utvikling når det gjelder sammensetningen av elevene med henblikk på kjønn og sosiale bakgrunnsforhold. Analysene viser at det ikke er slik og at det dermed ikke kan bidra til å forklare de mønstrene vi kan observere.

I tillegg har vi undersøkt om skoler som først etter reformen innførte leksehjelp, og da med stor deltakelse, også hadde et økende antall elever som ikke deltok i nasjonale prøver. Dersom de svakeste elevene på disse skolene enten blir fritatt eller av ulike årsaker ikke møter til prøvene, kunne dette potensielt bidra til å øke gjennomsnittresultatene på disse skolene. Vi finner ingen tendenser til dette og kan konkludere med at frafallet fra prøvene *ikke*

er årsaken til at disse skolene har en mer positiv resultatutvikling enn andre skoler.

Resultatene er altså ikke uforenlig med en hypotese om at innføringen av leksehjelp kan ha hatt positive virkninger. Samtidig må vi understreke et viktig poeng: Det metodiske opplegget gir ikke presist nok grunnlag til at vi kan konkludere med at leksehjelpen har hatt positive *effekter*. Våre analyser er begrenset til å undersøke om utviklingen på skolenivå i elevenes resultater i nasjonale prøver sammenfaller med at skolene har innført leksehjelp med ulik grad av deltakelse. Om dette reflekterer effekter i en strengere, kontrafaktisk forstand (som: hva ville skjedd dersom skolene ikke hadde hatt leksehjelp), blir vi nødt til å holde åpent. For å gjøre slike vurderinger, burde en strengt tatt iverksatt et eksperimentelt design, der skoler og elever blir tilfeldig plukket ut for å iverksette leksehjelp (gjerne med ulike modeller og omfang) og der skolene og elevene kontrasteres til direkte sammenliknbare kontrollgrupper. For å kunne vurdere hva slags effekter tiltaket har hatt, burde en blant annet hatt direkte opplysninger om hvilke elever som har deltatt i leksehjelpen og hvem som ikke har deltatt, hva slags faglig utgangspunkt elevene hadde før de deltok i leksehjelpen og hva de har lært etter å ha hatt leksehjelp en stund. Man burde samtidig hatt opplysninger om hvor lenge den enkelte har hatt leksehjelp, hva slags kvalitet det har vært og hvor omfattende tilbudet har vært for den enkelte osv. Per i dag foreligger det ikke noe sentralt register over hvem som deltar i leksehjelp og det er svært ressurskrevende å finne ut av hvem som har deltatt. Innenfor rammene av prosjektet har det ikke vært mulig å framskaffe detaljerte opplysninger om den enkelte elev og det enkelte tilbud elevene har fått.

5.6.2 BIDRAR LEKSEHJELP TIL Å UTJEVNE SOSIAL ULIKHET I SKOLERESULTATER?

Et annet hovedfunn er at leksehjelpen i liten grad ser ut til å ha rokket ved de systematiske forskjellene i elevers skolerresultater som knytter seg til kjønn, sosioøkonomisk familiebakgrunn og innvandringsbakgrunn. Kjønnsforskjeller og minoritetsgapet i nasjonale prøveresultater er stabile over tid – både på skoler som hadde leksehjelp før 2010 og de som først begynte med dette da reformen ble innført. Resultatene tyder dermed på at leksehjelpen i

liten grad har bidratt til å endre de relative forskjellene mellom gutter og jenter og mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn.

Sammenhengen mellom foreldrenes sosioøkonomiske status (målt gjennom deres utdanning og inntekt) og elevenes skoleresultater har derimot økt over tid på skoler som har innført leksehjelp i forbindelse med reformen – og økningen er større enn på skoler som hadde leksehjelp før reformen. Analysene viser at på skolene som innførte leksehjelp i forbindelse med reformen, har elever med aller lavest sosioøkonomisk bakgrunn gått noe tilbake, mens elever med annen bakgrunn har gått noe fram. På skolene som hadde leksehjelp før reformen, er resultatene til elever med ulik sosioøkonomisk familiebakgrunn nokså uforandret. Tilbakegangen for elever med lavest sosioøkonomisk bakgrunn er størst på skoler der færrest elever har deltatt i leksehjelpen. Bortsett fra at ingen av resultatene er i tråd med hypotesen om leksehjelpens utjevne effekt, er det også her vanskelig å gi helt entydige konklusjoner om hva leksehjelpen har *ført* til. Den umiddelbare tolkningen om at leksehjelpen har bidratt til å *forsterke* – heller enn å utjevne ulikheter, krever imidlertid dypere analyser av materialet, og aller helst andre typer data som i større grad er designet for å avklare effekter og virkninger av tiltaket (jf. diskusjonen over).

6 Avsluttende diskusjon

6.1 Innledning

Leksehjelpordningen bærer i seg en spenning mellom å favne alle og bidra til sosial utjevning. Det forutsettes at det ene skal lede til det andre, uten at det gjøres rede for hvordan dette skal skje i de statlige styringsdokumentene. På det ideologiske nivået er det nettopp universalisering av velferdsstatlige tjenester som skal skape sosial utjevning (Seland, 2011). I den norske skolens universalistiske modell er det lite legitimt å ta utgangspunkt i at elever har ulike forutsetninger. Dermed overkommuniseres lett «likhet» som det normale, mens «forskjellighet» framstår som en mangel ved den enkelte (Hegna et al., 2012; Seeberg, 2003; Verdier, 2008). En viktig konklusjon fra den første delen av evalueringen av leksehjelptilbudet for 1.–4. klasse, var imidlertid at hvis alle elever skal være med og ha et rimelig godt utbytte av leksehjelpordningen, bidrar det til at den som er flink fra før, blir enda flinkere. Samtidig risikerer man at elever som trenger mye hjelp, ikke får det, slik at de blir hengende lenger etter i leksearbeidet. Slik kan leksehjelpen medføre at forskjellene mellom ulike grupper elever blir større (Seeberg, Seland & Hassan, 2012:173).

I denne rapporten har perspektivet for evalueringen blitt utvidet på tre viktige måter. For det første har rundt 1.000 skoleledere og 222 skoleeiere besvart spørsmål om organiseringen av leksehjelptilbudet, om det har oppstått problemer knyttet til skoleskyss og om hva slags nytte leksehjelptilbudet har etter deres mening. For det andre har i overkant av 2.000 foreldre fra 31 skoler deltatt i en spørreskjemaundersøkelse om deres vurdering av tilbudet. Litt over halvparten av informantene hadde tatt imot tilbudet om leksehjelp for sitt barn, mens litt under halvparten hadde valgt å la være. For det tredje har vi analysert resultater på nasjonale prøver for elever på et stort antall skoler. Analysene omfatter elever fra før og etter at reformen ble implementert. Prøveresultatene ble koblet sammen med en rekke registerdata om barnas foreldre. Dermed ble det mulig å analysere endringer i resultatene på skolenivå over tid, og hva disse endringene kunne ha sammenheng med.

I dette kapitlet diskuterer vi det som etter vår vurdering, er de tre viktigste resultatene av NOVAs evaluering av leksehjelptilbudet for 1.-4. trinn. Det første dreier seg om foreldrenes perspektiv, der det etter vårt syn kommer fram en del kritiske stemmer til ordningen. Foreldrenes oppfatning gjenspeiler til en viss grad oppfatningene til skoleledere og skoleeiere, som ble grundig diskutert i kapittel 3. Det andre resultatet dreier seg om utviklingen på nasjonale prøveresultater i tiden rett før og rett etter reformen. Det tredje og siste resultatet dreier seg om hvorvidt det har skjedd en sosial utjevning i sosiale prøveresultater parallelt med implementeringen av reformen.

6.2 Også en del kritiske røster fra foreldrene

NOVAs foreldreundersøkelse tok for det første sikte på å analysere hvilke kjennetegn foreldre som benytter seg av tilbudet om leksehjelp har, og om bruken av tilbudet kan sies å ha en sosial profil. Dette kommer vi nærmere tilbake til i avsnitt 6.3. Dernest var siktemålet å få fram foreldrenes oppfatning av tilbudet, deres begrunnelser for å eventuelt *ikke* benytte seg av tilbudet, og deres forslag om forbedringer.

I denne delen av kapitlet diskuterer vi tre viktige resultater av disse analysene, for det første at foreldrene hadde blandede oppfatninger av kvaliteten på tilbudet. For det andre framsto det som viktig for foreldrene å hjelpe barna med leksene selv, og dette var det viktigste argumentet som ble brukt for *ikke* å benytte seg av tilbudet om leksehjelp. For det tredje lufter vi et mulig behov for å revurdere hvorvidt leksehjelptilbudet i sin nåværende form bør gis til elever på 1. trinn, eller om man bør tenke annerledes om akkurat denne elevgruppa.

Vi vil understreke at resultatene bygger på analyser av svar fra ca. 2.000 foreldre fra 31 skoler. Vi har allerede påpekt at utvalget kan være skjevt når det gjelder deltakelse fra foreldre med lav sosioøkonomisk status som ikke benyttet seg av tilbudet om leksehjelp. Deltakelsesprosenten var 58, og vi hadde ikke muligheter til å gjennomføre en frafallsanalyse. Følgelig må resultatene vurderes med nødvendige forbehold. Samtidig er det etter vårt syn en styrke for utvalget at det var temmelig lik fordeling mellom foreldre som benyttet seg og ikke benyttet seg av tilbudet, samt at skolene som

inngikk i utvalget, var godt geografisk spredt og varierte når det gjaldt omfanget av leksehjelp.

6.2.1 FORELDRENE VAR DELVIS KRITISKE TIL KVALITETEN PÅ TILBUDET

Enten barnet deres benyttet seg av tilbudet om leksehjelp eller ikke, virket det som om en god del foreldre var kritiske til kvaliteten på leksehjelptilbudet. Når det gjaldt tilbudet i sin alminnelighet, var foreldrene mest kritiske til påstander om at leksehjelp er et godt tilbud for de faglig svake elevene, og at de ansatte er godt kvalifiserte til å hjelpe barna. Foreldrene var mer enige i påstander om at informasjonen om tilbudet har vært god, at leksehjelpen er et godt tilbud til de flinke elevene og at det er satt av nok timer til leksehjelp. Disse resultatene innebærer egentlig at også en god del av foreldrene som deltok i vår undersøkelse, stiller spørsmålsteget ved at leksehjelpen blir et godt tilbud til alle uansett behov.

Når foreldrene ble bedt om å vurdere leksehjelpens betydning for eget barn, var de noe mer kritiske selv om det også her var mange positive svar. Et betydelig flertall av foreldrene mente at barnet ikke rekker å gjøre leksene ferdig, og en god del var kritiske når det gjelder om barnet deres klarer skolearbeidet bedre eller trives bedre på skolen. De var derimot mer positive når det gjaldt støtten og hjelpen barnet fikk, og til at leksehjelpen har bidratt til at barnet arbeider mer selvstendig.

Foreldrenes kommentarer reflekterer den ambivalensen som har gått igjen i vurderingen av leksehjelptilbudet. Bekymringen har dreid seg om omfang og kvalitet, og i hvor stor grad tilbudet virkelig kan bidra til sosial utjevning. For store grupper, for lite personale og for lite rom til å fokusere nok på hver enkelt elev, vil sannsynligvis bidra til at de med størst behov, ikke får det de trenger på leksehjelpen mens de sterkeste elevene greier seg bra uansett.

6.2.2 DET VAR VIKTIG FOR FORELDRENE Å HJELPE BARNEN MED LEKSENE SELV

Et stort flertall av foreldrene som hadde valgt å *ikke* benytte seg av tilbudet om leksehjelp, i alt sju av ti, ønsket å hjelpe barnet med leksene selv. Andelen var høyere på 1. trinn enn senere, og den var også høyere blant foreldre med innvandrerbakgrunn. En god del foreldre utdypet dette standpunktet med å henvise til at de som foreldre ønsker å vite hva som foregår på skolen, og

ønsker å passe på og følge opp barnets skolearbeid. Dessuten nevnte mange at leksene er foreldrenes ansvar.

6.2.3 HAR LEKSEHJELP NOE FOR SEG FOR FØRSTEKLOSSINGENE?

Det siste punktet vi ønsker å diskutere, er om leksehjelp i regi av skolen eller SFO/Aktivitetsskole har noe for seg for førsteklasingene når det gjelder de individuelle målsettingene med tiltaket. En rød tråd gjennom denne rapporten er skepsis til akkurat dette, fra tidligere evalueringer, fra forskningslitteraturen, og fra skoleledere og skoleeiere. Foreldrene var delt også på dette punktet – de som benyttet seg av tilbudet var positive, men færre benyttet seg av det når de hadde barn på 1. trinn, og mange foreldre kommenterte på ulike måter at de var skeptiske til det. Den generelle begrunnelsen for å problematisere akkurat førsteklasingene er ikke minst at de yngste elevene, som i Norge vil være 6–7 år gamle i første klasse, ofte ikke er kognitivt i stand til å få med seg det som skjer hvis gruppa er for stor, for urolig, og barna får for lite direkte kontakt med læreren. Dette er tenkning som også er framme i diskusjonene om hvordan de minste skolebarna lærer i klasserommet. Dessuten finnes det noe dokumentasjon for at de minste lærer bedre når foreldrene deres hjelper dem med lekser, nettopp fordi leksene da gjøres i en en-til-en relasjon med personer som er viktige for dem.

På den andre siden kan kunnskapen vi har om betydningen av tidlig intervensjon, og betydningen av at barn erverver seg basisferdigheter så raskt som mulig, tilsi at leksehjelpen blir et generelt tilbud allerede fra første klasse. I den grad barn mangler ferdigheter de burde hatt når de begynner på skolen, er det viktig å kompensere for disse manglene. Og hvis foreldrene av ulike årsaker ikke greier å kompensere for manglene, vil et leksehjelptilbud kunne bidra positivt. Dette er imidlertid argumenter for at leksehjelp for førsteklasinger er et tilbud til de som trenger det mest, og ikke et generelt tilbud for alle. Det må derfor gå an å diskutere om leksehjelp til førsteklasinger skal ha et annet formål, og være et tiltak til de som trenger det mest, mens det generelle formålet får større betydning fra andre klasse.

Resultatene som ble presentert i kapittel 5, tydet på en sammenheng mellom innføring av et leksehjelptilbud og en viss bedring av karakternivået på nasjonale prøver. Som vi også har påpekt, gjelder imidlertid disse resul-

tatene bare barn som har blitt eksponert for leksehjelp i 3. klasse det siste året og i 3. og 4. klasse året før. Det mangler derfor kunnskap om hva slags sammenhenger som finnes for første- og andreklassingene.

Vi er ikke i tvil om at mange skoler organiserer gode tilbud også for førsteklasingene. Spørsmålet er imidlertid om alle skoler har nok ressurser til å organisere leksehjelpen for de yngste på en slik måte at deres måte å lære på blir ivaretatt. Av dette følger et spørsmål om det er mulig å ha ulike målsettinger for leksehjelpen på ulike klassetrinn, for å ivareta at alder faktisk er en viktig faktor når det gjelder nytten både av lekser og av foreldrenes involvering.

6.3 Sammenheng mellom nasjonale prøveresultater og bruk av leksehjelp

NOVA har gjennomført analyser av resultatene på nasjonale prøver i 5. klasse i fire skoleår, det vil si de siste to årene før og de to første årene etter at leksehjelpreformen ble implementert. Data om nasjonale prøver har også blitt koblet med en rekke registre med opplysninger om foreldrenes sosioøkonomiske status. Elevene disse prøvene gjaldt, har følgelig vært eksponert for reformen i ett eller to skoleår, det vil si når de gikk i fjerde klasse eller i tredje og fjerde klasse. Hvor mange av dem som har benyttet seg av tilbudet, har imidlertid variert fra skole til skole. Betydningen av hvor stor andel dette gjelder, har inngått i analysene. Det er foreløpig for tidlig til å kunne si noe om eventuelle sammenhenger mellom resultater på nasjonale prøver og bruk av leksehjelp helt fra første klassetrinn.

Det er også viktig å understreke at de analysene som er gjort, *ikke* måler effekter på individnivå. Det NOVA har gjort, er å undersøke om utviklingen på skolenivå i elevenes resultater på nasjonale prøver i 5. trinn sammenfaller med at skolene har innført leksehjelp. Vi har også undersøkt om omfanget har betydning, det vil si hvor stor andel av elevene som deltar.

6.3.1 OVERREPRESENTASJON AV FORELDRE MED INNVANDRERBAKGRUNN

Det viste seg vanskelig å konkludere med at leksehjelptilbudet har en sosial profil i den forstand at foreldre med lav sosioøkonomisk status (SØS) benytter seg av tilbudet i større grad enn foreldre med høyere sosioøkonomisk status. Selv om det kunne virke sånn på sammensetningen av

utvalget som deltok i NOVAs foreldreundersøkelse, viste data om de 1.008 skolene som deltok i Utdanningsdirektoratets spørring høsten 2011 og høsten 2012 at skoler som hadde mange elever med lav SØS ikke hadde større andel brukere av leksehjelptilbudet.

Imidlertid er foreldre med bakgrunn fra asiatiske og afrikanske land overrepresentert blant de som bruker ordningen i vårt utvalg, og det er de også i de 1.008 skolene vi har data om. Følgelig vil vi konkludere med at leksehjelptilbudet har en sosial profil i den forstand at det når flere barn av foreldre med innvandrerbakgrunn. Det kom også fram i foreldreundersøkelsen at flere foreldre med bakgrunn fra asiatiske og afrikanske land var blitt oppfordret av lærerne til å benytte seg av tilbudet.

6.3.2 SAMMENHENG MELLOM RESULTATER PÅ NASJONALE PRØVER OG LEKSEHJELP OVER ET VISST OMFANG

Ett av hovedfunnene i dette kapittelet er at skoler som ikke hadde leksehjelp før reformen, men som innførte et tilbud med høy grad av deltakelse i leksehjelp har hatt en utvikling i nasjonale prøveresultater over tid, som er mer positiv enn skoler med lav deltakelse. Skoler som allerede før reformen hadde etablert et leksehjelpstilbud hadde imidlertid et høyere *nivå* på nasjonale prøver enn skoler som ikke hadde leksehjelp. Dette gjelder før og etter at reformen ble innført – men forskjellen til de som først innførte leksehjelpstilbudet i 2010/11 er noe mindre etter reformen. Dette tyder på at skoler som først begynte med leksehjelp etter at reformen ble innført har tatt igjen noe av de andre skolenes forsprang. Men det er altså først og fremst skoler som hadde et visst omfang på leksehjelpen som hadde en positiv utvikling. I våre analyser har vi skilt mellom skoler som har flere eller færre enn 30 prosent deltakere på leksehjelpen, og også skilt ut skoler med mer enn 60 prosent deltakelse. Uten at vi kan si at grensen for en positiv utvikling går på akkurat 30 prosents deltakelse, er det skolene som har færre enn 30 prosent deltakelse som skiller seg ut. På disse skolene har det vært en negativ resultatutvikling over tid, noe som betyr at elevene i gjennomsnitt har hatt en svakere utvikling i forhold til landsgjennomsnitt.

Det er vanskelig ut fra de foreliggende data å foreta klare årsakstolkninger av det vi kan observere, og det kan være mange grunner til at skoler med størst deltakelse i leksehjelp har en mer positiv utvikling over tid enn

andre skoler. Vi har undersøkt noen mulige forklaringer: bruken av pedagoger og endringer i sammensetningen av elevenes kjønn og sosiale bakgrunn. Ingen av disse forklaringene får særlig støtte i empirien. For det første finner vi et mønster der framgangen for disse skolene er positiv uavhengig av om de bruker pedagoger eller ikke. Selv om vi finner at bruken av pedagoger i leksehjelpen er noe vanligere på skoler med størst deltakelse i leksehjelpen, bidrar ikke dette til å forklare forskjellen i utvikling. For det andre har vi undersøkt om skoler med størst deltakelse i leksehjelp har en annen og mer «gunstig» utvikling når det gjelder sammensetningen av elevene med henblikk på kjønn og sosiale bakgrunnsforhold. Analysene viser at det ikke er slik og at det dermed ikke kan bidra til å forklare de mønstrene vi kan observere.

I tillegg har vi undersøkt om skoler som innførte leksehjelp etter reformen med størst deltakelse samtidig har et økende antall elever som ikke deltar i nasjonale prøver. Dersom de svakeste elevene på disse skolene enten blir fritatt eller av ulike årsaker ikke møter til prøvene, kunne dette potensielt bidra til å øke gjennomsnittresultatene på disse skolene. Vi finner ingen tendenser til dette og kan konkludere med at frafallet fra prøvene *ikke* er årsaken til at disse skolene har en mer positiv resultatutvikling enn andre skoler.

Våre analyser tyder imidlertid på at skoler som har brukt utelukkende eller mange pedagoger i leksehjelpen ikke skiller seg i resultatutvikling fra skoler som bruker utelukkende eller mange ikke-pedagoger.

Resultatene vi her har funnet er altså ikke uforenlig med en hypotese om at innføringen av leksehjelp kan ha hatt positive virkninger. Samtidig må vi understreke et viktig poeng: Det metodiske opplegget gir ikke presist nok grunnlag til at vi kan konkludere med at leksehjelpen har hatt positive *effekter*. Våre analyser er begrenset til å undersøke om utviklingen på skolenivå i elevenes resultater i nasjonale prøver sammenfaller med at skolene har innført leksehjelp med ulik grad av deltakelse. Om dette reflekterer effekter i en strengere, kontrafaktisk forstand (som: hva ville skjedd dersom skolene ikke hadde hatt leksehjelp), blir vi nødt til å holde åpent. For å gjøre slike vurderinger, burde en strengt tatt iverksette et eksperimentelt design, der skoler og elever blir tilfeldig plukket ut for å iverksette leksehjelp (gjerne med

ulike modeller og omfang) og der skolene og elevene kontrasteres til direkte sammenliknbare kontrollgrupper. For å kunne vurdere hva slags effekter tiltaket har hatt, burde en blant annet hatt direkte opplysninger om hvilke elever som har deltatt i leksehjelpen og hvem som ikke har deltatt, hva slags faglig utgangspunkt elevene hadde før de deltok i leksehjelpen og hva de har lært etter å ha leksehjelp en stund. Man burde samtidig hatt opplysninger om hvor lenge den enkelte har hatt leksehjelp, hva slags kvalitet det har vært og hvor omfattende tilbudet har vært for den enkelte osv. Per i dag foreligger det ikke noe sentralt register over hvem som deltar i leksehjelp og det er svært ressurskrevende å finne ut av hvem som har deltatt. Innenfor rammene av prosjektet har det ikke vært mulig å framskaffe detaljerte opplysninger om den enkelte elev og det enkelte tilbud elevene har fått.

6.3.3 MEN BIDRAR LEKSEHJELP TIL SOSIAL UTJEVNING I SKOLEPRESTASJONER?

Et annet hovedfunn er at leksehjelpen i liten grad ser ut til å ha rokket ved de systematiske forskjellene i elevers skolerresultater som knytter seg til kjønn, sosioøkonomisk familiebakgrunn og innvandringsbakgrunn. Kjønnsforskjeller og minoritetsgapet i nasjonale prøveresultater er stabile over tid – både på skoler som hadde leksehjelp før 2010 og de som først begynte med dette da reformen ble innført. Resultatene tyder dermed på at leksehjelpen i liten grad har bidratt til å endre de relative forskjellene mellom gutter og jenter og mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn.

Sammenhengen mellom foreldrenes sosioøkonomiske status (målt gjennom deres utdanning og inntekt) og elevenes skolerresultater har derimot *økt* over tid på skoler som har innført leksehjelp i forbindelse med reformen – og økningen er større enn på skoler som hadde leksehjelp før reformen. Analysene viser at på skolene som innførte leksehjelp i forbindelse med reformen har elever med aller lavest sosioøkonomisk bakgrunn gått noe tilbake, mens elever med annen bakgrunn har gått noe fram. På skolene som hadde leksehjelp før reformen er resultatene til elever med ulik sosioøkonomisk familiebakgrunn nokså uforandret. Tilbakegangen for elever med lavest sosioøkonomisk bakgrunn er størst på skoler der færrest elever har deltatt i leksehjelpen. Bortsett fra at ingen av resultatene er i tråd med hypotesen om leksehjelpens utjevneende effekt, er det også her vanskelig å gi

helt entydige konklusjoner om hva leksehjelpen har *ført* til. Den umiddelbare tolkningen om at leksehjelpen har bidratt til å *førsterke* – heller enn å utjevne ulikheter – krever imidlertid dypere analyser av materialet, og aller helst andre typer data som i større grad er designet for å avklare effekter og virkninger av tiltaket (jf. diskusjonen over).

6.4 Implikasjoner

Til slutt i denne rapporten vil vi presentere noen implikasjoner av resultatene av denne evalueringen, om anvendbarhet av resultatene og forslag om videre forskning.

6.4.1 RESULTATENES ANVENDBARHET

For det første er det vår anbefaling at det kan være nyttig å vurdere leksehjelpens funksjon på første trinn spesielt. Foreldre som deltok i NOVAs foreldreundersøkelse, var mer skeptiske til nytten av leksehjelp for dette trinnet. Det samme gjaldt skoleledere og skoleeiere som deltok i Utdanningsdirektoratets utspørringer høsten 2011 og høsten 2012. Det kan tenkes at det for dette trinnet er viktigere å ha en målsetting om å nå de som trenger det mest, ut fra en tenkning om betydningen av tidlig intervensjon, heller enn å ha en universell målsetting.

For det andre kan det være viktig at skolene motiverer foreldrene til å la barna sine benytte seg av tilbudet om leksehjelp med sikte på å bedre nasjonale prøveresultater senere. I vår undersøkelse var det et skille mellom skoler som hadde mer eller mindre enn 30 prosent deltakelse blant 1.–4. klassingene. Vi kan ikke si akkurat hvor dette skillet går, men det ser altså ut til å ha betydning at en viss andel av elevene deltar. De fire skolene som inngikk i casestudien i evalueringens første del, hadde tydeligvis ulike strategier når det gjaldt å informere foreldrene om ordningen og oppfordre dem til å delta. Det så også ut som om dette påvirket omfanget av deltakelsen slik at flere elever deltok når skolen aktivt motiverte og oppfordret foreldrene (Seeberg, Seland og Hassan, 2012). På den andre siden viser også casestudien at for stort omfang uten tilstrekkelig med ressurser og god organisering er en ulempe for elevene fordi de ikke får gjort lekser. I NOVAs foreldreundersøkelse kom det også en del kommentarer om at barn hadde sluttet på leksehjelpen på grunn

av organiseringen og kvaliteten på tilbudet – fordi barnet ikke trivdes og ville slutte, eller fordi foreldrene syntes leksehjelpen ikke hadde noe for seg likevel.

For det tredje kan det se ut som om den positive sammenhengen vi har sett, skyldes at så vidt mange flinke elever deltar. Hvis dette er riktig, er det nødvendig å diskutere nærmere hvordan leksehjelptilbudet kan organiseres og hva slags innhold det må ha for også å nå målsettingene for de svake elevene. Dette må inkludere en avklaring av hva leksehjelptilbudet konkret skal bidra med hvis det skal være mulig å nå målsettingene med ordningen. Her kan man bygge videre på kriteriene som ble utformet av Haugslund et al. (2009) i forbindelse med deres evaluering av prosjekt «Leksehjelp». Det er også mye nyttig kunnskap å hente i de to systematiske oversiktene som ble presentert i kapittel 2.

6.4.2 VIDERE FORSKNING OG UTVIKLINGSARBEID

For det første vil det være en fordel å undersøke nærmere hva barn og unge selv tenker om leksehjelp – både innhold og organisering. Noen av foreldrene i NOVAs undersøkelse kommenterte at barnet deres ikke ville gå, eller at de ville slutte etter en tid. Da kunne begrunnelsen for eksempel være at barna ikke trivdes på grunn av bråk, eller at ingen av vennene deres gikk der. Men det mangler mer systematisk og omfattende innhenting av barn og unges oppfatninger, noe man for eksempel kunne gjøre ved hjelp av fokusgruppediskusjoner, gjennom å legge til noen spørsmål i Elevundersøkelsen for de som er gamle nok, eller gjennom å diskutere leksehjelpen i forbindelse med samtaler skolen likevel har med elevene. Kunnskap som framkommer i slike sammenhenger, kan legge grunnlaget for videre utvikling av leksehjelptilbudet.

For det andre er det fullt mulig å gjennomføre en mer systematisk effektstudie av leksehjelptilbudet enn det har vært rom for i dette prosjektet. Det kan også godt hende at det er en fordel å gjøre dette når ordningen har fått satt seg litt mer. Da kunne man gå mye nærmere inn på innholdet i leksehjelpen på ulike skoler, og ikke bare konstruere utvalg ut fra hvor stor andel elever som bruker tilbudet. Andre kategorier kunne være andel pedagogisk personale, gruppestørrelse, antall timer per uke, og sist, men ikke minst, hva «leksehjelp» betyr i praksis,

Referanser

- Bakken, A. & J. I. Elstad (2012). For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. Oslo: NOVA, rapport nr. 7/2012.
- Bakken, A. (2010). Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år. Kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning. Oslo: NOVA, rapport nr. 9/2010.
- Bempechat, J., Li, J., Neier, S.N., Gillis, C. & Holloway, D. (2011). The homework experience: Perceptions of low-income youth. *Journal of Advanced Academics*, 22, 250–278.
- Bungum, B. & T. Haugsbakken (2008). Mer tid – bedre skole? Sluttrapport fra evalueringen av forsøkene med utvidet skoledag. Trondheim: SINTEF, rapport A6596.
- Cooper, H., Robinson, J. Civey & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–63.
- Dahl, T., T. Buland & T. H. Molden (2007). Kartlegging av utbredelse av leksehjelp i norsk skole. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, bind STF50 A07044.
- Fyhn, A. B. (2000). Evaluering av aktiviteter i grunnskolen under Handlingsplan Oslo indre Øst. Oslo: Fafo-rapport 330.
- Haugsbakken, H. & T. Buland i samarbeid med M. Valenta & T. Hugaas Molden (2009). Leksehjelp – ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Rapport SINTEF Teknologi og samfunn, bind A9396).
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I. & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53, 217–232.
- Kunnskapsdepartementet (2012–2013). Meld. St. 20 (2012–2013) På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Moafi, H. og E. S. Bjørkli (2011). Barnefamiliers tilsynsordninger, høsten 2011. Rapporter 34/2011. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. Civey (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039–1101.
- Rabe-Hesketh, S. og A. Skrondal (2008). Multilevel and longitudinal modeling using Stata. College Station, TX: Stata Press.

- Rambøll (2013). Evaluering av Helhetlig skoledag. Sluttrapport. Oslo: Rambøll Management Consulting, 11. januar 2013.
- Seeberg, M.-L., I. Seland & S. C. Hassan (2012). «Litt vanskelig at alle skal med!». Rapport 1: Evaluering av leksehjelptilbudet 1.–4. trinn. Oslo: NOVA, rapport nr. 3/12.
- Statistisk sentralbyrå (2012): Undersøkelsen om barnefamiliers tilsynsordninger 2010. Samfunnsspeilet 1/2012 – 26.årgang
- Udir (2011). GSI 2010-11, endelige tall. Fra:
http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/5/GSI_2010_2011_endelige_tall.pdf?epslanguage=no.
- Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40, 195–225.
- Vibe, N. (2012). Spørsmål til Skole-Norge 2011. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere, NIFU. Rapport 5/2011.
- Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics.

Summary

In June, 2010 a legislative change was effected making an offer of homework assistance to all pupils in years 1 through 4 mandatory for all primary schools in Norway, when the children are from 6-7 to 9-10 years old. Utilizing this service is up to the parents to decide. The reform was implemented from the school year of 2010/2011, and had three individual goals: to support the pupils in their learning process, to encourage feelings of mastery and encourage independent work. In addition the reform had an educational, long-term and political goal, namely to aid in reducing social inequality in school achievement. According to public statistics just above half of the pupils in the target group have participated in the program since the reform was implemented.

In 2011 NOVA and the Nordic Institute for studies of innovation, research and education (NIFU) were commissioned by the Directorate of Education to evaluate the implementation of the homework assistance reform. This report is the second of two evaluation reports, and should be read in connection with the first one: «Litt vanskelig at alle skal med!» [«A bit difficult that everybody is supposed to participate»] (Seeberg, Seland & Hassan, 2012). In order to present the evaluation as a whole, we include the most important results from the first part of the evaluation in this summary.

Research questions and methodological approach

The objective of the evaluation was to generate better knowledge about how the homework assistance program is offered in the schools, if the program functions according to its objectives, whether the quality of planning and implementation of the reform is good enough, and whether effects of the program on selected educational results can be traced.

More exactly, the following research questions have been investigated:

- How the municipalities and schools planned how the content of the program was to be
- How the schools have organized and implemented the program

- What homework assistance actually means in each individual school
- How teachers, school principals and school owners assess the program
- How the parents assess the program as offered to their children and whether the homework assistance program has influenced the parents' involvement in their children's school work
- To what extent and in what ways the program has influenced the pupils' school achievement

A multi-method design was chosen, with the collection of different types of data at different points in time during the two-year evaluation period. First, a *documentary study* was conducted of how the reform was planned and the kind of information which was given by the State and in a strategically selected sample of 19 municipalities. In addition we studied how the schools in these municipalities implemented the reform. Second, we did a *case study* of homework assistance as the program was implemented and practiced in four schools in three municipalities. The results from these two studies were presented in the first evaluation report, discussing the following questions:

- How was the intention of the reform presented in documents from the State, and at the municipal and school levels? (*The documentary study*)
- How was the reform implemented from the state level, through the municipal level and down to the school level? How has the program been adapted and changed on the way from plan to practice, and which factors appear to be in particular influencing these adaptations and changes? (*The documentary study*)
- What does homework assistance mean at the school level, and how do teachers, homework assistants and parents assess the program as it is implemented? (*The case study*)

This second and final report is based on survey data from more than a thousand school principals, 222 school owners and just above 2.000 parents of children in year 1 through 4. The objective of the survey to school principals and school owners was to investigate how the homework assistance program is organised, who is responsible for offering the program, whether

transport is a problem, and how these two sets of actors judge the usefulness of offering homework assistance. The survey to the parents included those who did as well as those who did not choose to let their children participate in the program, and in the survey these two groups are about the same size. Parents of children who participated in the program were asked about their views, and about the consequences for their own children. Parents who have chosen *not* to let their children participate paint a picture of various reasons for this choice. Through the survey to the parents we also generated knowledge about the characteristics of the parents with regard to country of origin, educational level, family composition and participation in the employment market, and whether there are important differences between those who let their children participate and those who chose otherwise.

In order to evaluate possible effects of the homework assistance program results on national tests were analysed. A large sample of schools was followed over time, including schools which had already introduced homework assistance prior to the reform and those who had waited until the reform was implemented. Pupils in year 5 during the years before the reform was implemented were compared with the first two cohorts included in the reform. We analysed whether schools who introduced homework assistance in conjunction with the reform showed a more positive development in results on national tests than schools who had already introduced homework assistance prior to this. The question of whether homework assistance has functioned as a means to reduce social inequality in school results was investigated through analyses of national test results. The report also uses data from the central data system for primary and secondary schools.

Main results

We will underline the following eight central results from the evaluation, which will be presented more in detail below:

1. Many were critical to the proposal of mandatory homework assistance for year 1 through 4
2. Still, municipalities and schools went a long way to implement the program
3. Local variations in how the program was implemented

4. Many school principals and school owners were critical to the usefulness of homework assistance in year 1
5. Immigrant children participate more than others
6. Parents differ in their views of the program
7. A somewhat more positive development in results at national tests at schools where the amount of homework assistance was increased when the reform was implemented
8. Somewhat increased social differences in school results over time at the schools which had increased the amount of homework assistance as a consequence of the reform

1. MANY WERE CRITICAL TO THE REFORM

When the homework assistance program was proposed, many, also critical comments were submitted by municipalities and others. However, these comments did not lead to significant changes in proposed law or regulations. In this way a situation was avoided where municipalities and schools could implement a program which did not adhere to existing law and regulations. On the other hand the homework assistance program would probably have profited by a more thorough revision based on the comments and a period of general as well as practical discussions, not in the least locally, about the best contents of the program. In addition discussing the planned reform in the light of evaluations of relevant trial projects could have led to a more comprehensive way of anchoring the proposed program in law and regulations.

2. MUNICIPALITIES AND SCHOOLS WENT A LONG WAY TO IMPLEMENT THE PROGRAM

The documentary study shows that municipalities and schools went a long way to follow up the state's instructions for the homework assistance program. Almost all the municipalities we studied prepared the introduction of the program as a mandatory offer in accordance with central demands. One exception was a municipality which had an «insurmountable problem associated with transport» as they saw it.

The challenges faced by the municipalities are compounded by the fact that homework assistance is not associated with the same rights as mandatory

education. In addition the program has target groups and objectives which are different from those of the ordinary after school program. The municipalities are not responsible for this situation, and the challenges are presented as a more or less unsurmountable dilemma in several of the municipal documents. The legal status of the homework assistance reform was severely criticized in comments made by non-municipal bodies, for instance because of too little help for children with special needs, that pedagogical competence was not demanded, and lack of coverage of transport costs.

3. LOCAL VARIATIONS IN HOW THE PROGRAM WAS IMPLEMENTED

At three out of four schools homework assistance is offered after the ordinary school hours. Some schools offer the program before school starts, while others offer it during the school hours. Municipalities and schools are relatively free as well when it comes to who is to be responsible for offering the program. Just below half of the 1.008 schools we investigated offered the program within the auspices of the school, a third used a combination of the ordinary after school program (SFO), the school and other organizations, while one sixth used a combination of SFO and others.

On average there were 4,7 homework assistants per school. The amount varies a lot between the schools, and was closely related to the number of pupils at year 1 through 4. Fifty-five percent of the schools did not use any persons with pedagogical competence as homework assistants, while 11 percent only had persons with such competence. The rest used a mixture.

The case study which was done of how four schools had implemented the reform in practice, shows a great deal of variation in both content and organization. Not only did we find variation between the schools. In addition there might be differences within the schools with regard to what homework assistance implies and what homework actually signifies. Observations and interviews in these schools imply that it would be worthwhile to pose these questions more generally. What are the differences between homework and school work? Does homework which is not supposed to be done at home exist? Are the teachers or the parents the ones who are supposed to monitor that homework is done properly, etc.? At one of the schools where the content of the homework assistance differed

between the school years, the commonality was that homework assistance did not necessarily mean an absence of work to be done at home. Nor had the majority of the pupils finished their homework at school. But pupils in year 4 were the only ones who actually did their homework at school after the assistant had gone quickly through the tasks, while the others prepared themselves for doing their homework or practiced reading. At one of the other schools homework assistance for year 3 and 4 actually meant assisting pupils in year 3 who needed extra help. At this school homework assistance was offered as part of the ordinary after school program, which the year 4 pupils did not wish to attend, being then 9-10 years old.

Usually homework is interpreted as independent work done by the pupils at home, after school hours. Introducing the homework assistance program challenges this interpretation. Through introducing homework assistance at school as a universal program for pupils in year 1 through 4 homework has become a more integrated part of the school day, and thus part of a more integrated whole. For some of our informants, it would, obviously, have been an advantage to discuss the function of homework in the school context beforehand. For instance this pertains to choice of school year, and whether homework is actually necessary for the youngest pupils. In addition discussing how the different parts of the school day influence each other would have been a good idea, for instance with regard to whether the reform has influenced the contents of the homework, how the homework is corrected, or the quality of the work done by the pupils. This again has to do with the difference between doing homework at home with parents or perhaps siblings, or in larger groups, often with only one grown-up present and little one-to-one contact.

4. MANY SCHOOL PRINCIPALS AND SCHOOL OWNERS WERE CRITICAL TO THE USEFULNESS OF HOMEWORK ASSISTANCE IN YEAR 1

Not more than just above 10 per cent of the school principals or the school owners judged homework assistance to be of great use or use during year 1. At the same time close to 30 per cent found that homework assistance is of no use for the youngest pupils. There was a marked shift where the pupils in year 2 were concerned. Now the amount finding homework assistance useful or very useful had been doubled, while the amount not finding this useful at

all had been reduced to around 10 per cent. After this the assessments became more positive for each of the two remaining years, particularly on the part of the school principals.

The two informant groups did not agree between themselves when it came to seeing transport as a problem for the implementation of the reform. While just above half of the owners found that transport issues created some problems, this did not pertain to more than around 30 per cent of the principals. On the other hand as many school principals thought that transport issues creates no problems, as opposed to 15 per cent of the owners.

5. IMMIGRANT CHILDREN PARTICIPATED MORE THAN OTHERS

Among the just more than 2.000 parents who participated in our survey, 56 percent had children who participated in the homework assistance program. In our data parents from Norway or other Nordic countries, where both parents lived with the child and had higher education used homework assistance least. And parents from African or Asian countries, where both parents did not live together with the child, and the informant had low education, used the program most. These differences were statistically significant.

We cannot however, disregard the possibility of selective participation from parents with low education in the sense that they participated to a lesser degree in our survey if their children did *not* participate in the program. However, analyses of data about the amount of homework assistance from administrative data from the schools (GSI) seen in relation to different background characteristics on the part of the pupils, makes this conclusion difficult to draw. For instance, the participation rate in the program is not larger at schools where many of the parents have low income and education, compared to schools where parents' socioeconomic status is higher. But participation rates are higher at schools where many of the parents have immigrant backgrounds.

6. PARENTS DIFFER IN THEIR VIEWS OF THE PROGRAM

Whether their children participated in the homework assistance program or not, the parents differed in their views of the program. Some of the parents

as well thought homework assistance was not very useful for the year 1 pupils, and somewhat fewer of them let their first graders participate. At the same time the year 1 parents who let their children participate, were as pleased as the others with the program.

Through the survey the parents who used the program were asked to give their general views of the program, for instance how the information about the program had been, and how they thought the program functioned for proficient and less proficient pupils. The main picture is that most of the parents found the information good, that homework assistance functions well for the proficient pupils, and that a sufficient amount of time has been allocated. On the other hand, variations in the parents' views is most evident when it comes to homework assistance as a good alternative for the less proficient pupils, and how well qualified the assistants are to help the children with their homework. Here around six out of ten parents are positive while four out of ten are negative. That our evaluation has shown that parents find homework assistance better for proficient than for less proficient pupils, reflects much of the ambivalence shown in former evaluations as well.

When parents were asked about homework assistance for their own children, and its usefulness for them, the parents were more critical although many of them were positive as well. For instance, two out of three thought their children had sufficient support and help through the program, and many also found that the program had helped their child to work more independently. At the same time a great deal found that their child did not manage to finish his or her homework, and half did not think that the program had made their child manage his or her schoolwork better. In other words the parents had varied opinions as to whether the program actually achieves its individual objectives.

Almost half of the parents who participated in our survey had chosen *not* to utilize the homework assistance program. As we have seen, this pertained to more year 1 parents than parents of year 2 through 4 children. The most important reason, given by around seven out of ten parents, was that they wished to help their child themselves. In addition between 10 and 20 per cent agreed with statements about not good enough follow-up of the

children, or not sufficient knowledge on the part of the assistants, that the child did not want to attend or did not need homework assistance. On the other hand a very small minority did not utilize the program because of transport problems.

7. A SOMEWHAT MORE POSITIVE DEVELOPMENT IN RESULTS AT NATIONAL TESTS AT SCHOOLS WHERE THE AMOUNT OF HOMEWORK ASSISTANCE WAS INCREASED WHEN THE REFORM WAS IMPLEMENTED

One of our main findings was that schools which did not offer homework assistance prior to the reform, but introduced a program with large participation rates when the program became mandatory to offer, had shown a more positive development over time on national test results than school with low participation rates. However, schools which had established homework assistance prior to the reform, showed higher levels on national tests than schools which had not. At the same time our results indicate that schools which had waited, had recouped some of the other schools' advantage after the first two years.

These results primarily pertain to schools with a certain participation rate, however. In our analyses we distinguished between schools with less than 30 per cent participation on the part of the pupils, those with between 30 and 60 per cent participation and those with more than 60 per cent participation from the pupils. With these categories, schools with less than 30 per cent participation showed a weaker development in comparison with the country mean. We investigated some possible explanations further: the use of assistants with pedagogical competence, gender and social background of the pupils and increased attrition from national tests after the reform. None of these explanation received very strong support.

8. SOMEWHAT INCREASED SOCIAL DIFFERENCES IN SCHOOL RESULTS OVER TIME AT THE SCHOOLS WHICH HAD INCREASED THE AMOUNT OF HOMEWORK ASSISTANCE AS A CONSEQUENCE OF THE REFORM

Another main finding is that the homework assistance program does not seem to have influenced the systematic differences otherwise found in school achievement which are connected with gender, socio-economic family background and immigrant background. The correlation between the socio-economic status of the parents (measured by their educational level and

income) and the pupils' school results has rather been strengthened over time at schools who introduced homework assistance when the reform was implemented – and the increase was higher than at schools who had homework assistance before the reform.

Our analyses also show that at schools which introduced homework assistance at the time of the reform the pupils with lowest socioeconomic background scored a bit lower, while pupils with other socioeconomic backgrounds had increased theirs somewhat. At schools which had homework assistance prior to the reform the results for pupils with different socioeconomic background are more or less the same. The decrease in grades for pupils with low socioeconomic background is greatest at schools where few pupils had participated in the program.

Conclusions

The evaluation shows that compared to the many criticisms that were voiced prior to the introduction of homework assistance as a mandatory program for years 1 through 4, many parents, school principals and school owners are fairly positive to the program. Many school owners went a long way to implement the program at their schools, and a majority of principals as well as owners think the program is useful or very useful. An important aspect of this is that both principals and owners were more positive to the program the older the pupils were. In particular there was a shift between year 1 and 2. Even though the owners are more positive than the principals, both groups voice fairly much scepticism when it comes to the usefulness of homework assistance for the youngest pupils. As well, the parents to a certain extent seemed to mean that homework assistance was less useful for the year 1 pupil, in the sense that fewer of the participants in our survey who had year 1 children used the program. But when they did, they were as pleased as the other parents.

At the same time we can not deny that a sizeable proportion of our informants, in particular school principals, thought that homework assistance is of no or limited use for the youngest pupils. The parents were fairly divided in their views as well. Many were positive, but many of those who had chosen to let their children participate were fairly critical as well.

The parents were most positive to the program in general, for instance they thought that the information about the program had been good, and that a sufficient amount of time was set aside. When they were asked to judge how the program has functioned for their own children, more criticisms were voiced. For instance a fairly large proportion of the parents did not agree that the homework assistance program makes their child do his or her schoolwork better – something we would suppose is an important reason for parents to have their child join the program.

When it comes to effects on the pupils' achievement level, the evaluation has not been able to document effects at the individual level. However, through following schools over time we have shown that there is a connection between high participation levels in the program and a positive development in results on national tests over time. We have investigated whether this can be attributed to use of assistants with pedagogical competence, how the pupils at the different schools are distributed with regard to gender and social background, or increased attrition from the national tests. Neither of these explanations are plausible from our data. If our results reflect direct effects of the homework assistance program, it is difficult to say with the data which have been available to us. But the results are not incompatible with a hypothesis that the reform *might* have positive effects on the participants' school achievement. At the same time we must underline that the methodological design of the evaluation does not give sufficient grounds to say this with a reasonable amount of certainty. To do this a more experimental design must have been used.

It does not seem as if the homework assistance program has contributed to the reduction of social inequality in achievement. Rather, the immediate interpretation of the results is that the program has contributed to increasing rather than decreasing inequality. To find out if this is a correct interpretation would, however, necessitate more in-depth analyses of our data, and preferably an approach design which to a larger extent has been designed to study effects. As they now stand, these results are compatible with the conclusions which were drawn in the first part of the evaluation. Here the results are seen in relation to a lack of capacity in the program as long as

homework assistance is supposed to reach all pupils, which, again, leads to a situation where the most proficient pupils are best able to utilize the program.

The evaluation underlines how the homework assistance program incorporates a tension between «reaching all pupils» and «contribute to a reduction of social inequality». At an ideological level a reduction of social inequality is supposed to be achieved through a universalisation of welfare state services. The dilemma is that if all pupils are to participate and profit by the program, there is a danger that those who already are proficient become even more so, while those who are not do not get the help they need and lag ever more behind. Thus the program in itself may lead to greater differences between different groups. At the same time our evaluation has shown that homework assistance fills many functions for the pupils in good ways. And it helps parents – particularly mothers – with little time to the extent that homework is done before going home, the homework is explained, and many get competent help with their homework. At the best pupils get more homework done, or get their homework done in more thorough ways, which may create a feeling of mastery and contribute positively to the academic development of the pupils.

Vedlegg 1: Spørreskjema

Foreldreundersøkelse om leksehjelp til elever i 1.-4. klasse

For tiden gjennomfører NOVA en undersøkelse om foresattes oppfatninger av leksehjelpstilbudet til elever i 1. til 4.klasse på i alt 30 skoler i hele Norge. Skolen ditt barn går på er valgt ut til å delta. Undersøkelsen inngår i en større evaluering av leksehjelptilbudet, og gjennomføres på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Prosjektet skal være ferdig våren 2013.

Spørreskjemaet gis til de foresatte enten deres barn bruker leksehjelptilbudet eller ikke. Det er uansett viktig for oss å få vite hva dere mener, for at evalueringen skal gi et riktigst mulig bilde av synspunktene til de foresatte.

Det er frivillig å delta, og du samtykker ved å fylle ut spørreskjemaet. Det tar bare ca. 5 minutter å fylle det ut. Vi håper at du gjør det så nøyaktig og riktig som mulig. Du skal ikke skrive navnet ditt eller navnet til barnet ditt noen steder. Undersøkelsen er anonym, og det vil ikke bli mulig å gjenkjenne noen i rapporten som kommer fra evalueringen. Når skjemaet er ferdig utfyllt, skal du legge det i denne konvolutten, lime igjen og levere det til læreren. Læreren har ikke lov til å åpne konvolutten, som vil bli sendt direkte til NOVA sammen med de andre svarene fra skolen.

Har dere spørsmål, ta gjerne kontakt med prosjektleder Elisabeth Backe-Hansen. Telefon: 22541307/92446421, epost ebh@nova.no.

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Elisabeth Backe-Hansen, prosjektleder

Noen spørsmål om deg som svarer på skjemaet:

1. Er du mor eller far til barnet? Far Mor Annet

2. Bor barnet sammen med begge foreldrene til daglig?

Ja Nei

3. Hva er din høyeste fullførte utdanning?

Barne- og ungdomsskole (Grunnskole).....

Videregående skole.....

Universitet eller høyskole, 1-4 år.....

Universitet eller høyskole, 5 år eller mer.....

4. Hvor er du født?

I Norge /et annet nordisk land

I et annet europeisk land, Nord-Amerika/Oseania/Australia

I Afrika, Asia eller Sør-Amerika

5. Hvor mange timer ukentlig arbeider du vanligvis utenfor hjemmet?

Ikke i arbeid/permisjon/sykemelding

mindre enn 15 timer

Deltid 15-29 timer

Mer enn 30 timer

Noen spørsmål om leksehjelptilbudet:

6. Hvilken klasse går barnet i? 1 2 3 4

7. Er barnet: Jente Gutt

8. Benytter barnet ditt tilbudet om leksehjelp? (sett bare ett kryss)

Nei =>> **gå til spørsmål 14 og 15**

Ja, leksehjelptilbudet skolen gir

Ja, leksehjelptilbudet fra en frivillig organisasjon (som Røde Kors, nasjonale/innvandrereforeninger, religiøse organisasjoner)

Ja, begge deler

9. Hvilken tid på dagen er det tilbud om leksehjelp? (sett ett eller flere kryss)

før skoletid i løpet av skoledagen etter skoletid

10. Er tilbudet om leksehjelp gitt som en del av SFO eller aktivitetskole?

Ja Nei Vet ikke

11. Omtrent hvor mange timer per uke jobber vanligvis barnet ditt med lekser HJEMME? _____ timer

12. Kontroller du at barnet ditt gjør leksene riktig?

Ja, alltid Ja, ofte Ja, av til Nei, aldri

13. Hvor enig er du i utsagnene om leksehjelp nedenfor:

| | Helt enig | Litt enig | Litt uenig | Helt uenig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Du/dere har fått god informasjon om tilbudet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Det er nok timer til leksehjelp i uken | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Barnet får den støtte hun/ han trenger på leksehjelpen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Jeg/ vi har blitt oppfordret til å delta av barnets lærere | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Barnet rekker ikke å gjøre ferdig alle leksene på leksehjelpen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) De ansatte er godt kvalifisert til å hjelpe barna med leksene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Leksehjelpen er et godt tilbud for de svake elevene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Leksehjelpen er et godt tilbud for de flinke elevene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) Leksehjelpen har gjort at barnet mitt klarer skolearbeidet bedre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) Leksehjelpen har gjort at barnet mitt arbeider mer selvstendig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11) Leksehjelpen har gjort at barnet mitt trives bedre på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Dere som benytter tilbudet om leksehjelp: Gå direkte til spørsmål 15

14. Om barnet *ikke* deltar i leksehjelpordningen, hva er den eller de viktigste årsakene? (sett gjerne flere kryss)

- Jeg har ikke fått nok informasjon om leksehjelpen
- Jeg vil hjelpe barnet med leksene selv
- Barnet har andre aktiviteter på det tidspunktet leksehjelpen tilbys
- De ansatte gir for dårlig oppfølging når barnet jobber med leksene
- De ansatte har ikke gode nok kunnskaper til å hjelpe barnet med leksene
- Barnet vil ikke delta på leksehjelpen
- Barnet har ikke behov for hjelp med leksene
- Barnet får ikke skyss hjem etter leksehjelpen
- Andre grunner: (forklar med noen få ord).....

.....

15. Hvis du kunne bestemme, er det noe du ville forandret på slik at leksehjelpen kunne bli et bedre tilbud for ditt barn?

Mange takk for hjelpen!

Vedlegg 2a: Spørsmål til skoleeiere høsten 2011/2012

4 Leksehjelp

NOVA har fått i oppdrag å følge innføringen av tilbudet om gratis leksehjelp på 1. til 4. trinn, og har behov for data om utforming, bruk og opplevd nytte av tilbudet høsten 2011. Svarene på spørsmålene inngår i dokumentasjonsgrunnlaget NOVA benytter i evalueringen av leksehjelp og bidrar til at færre separate datainnsamlinger gjennomføres i evalueringens regi. Felles spørring er en av datakildene som nevnes i konkurransegrunnlaget for oppdraget.

Note: if you have answered/chosen item [2] in question 1, skip the following question

Q19: Hvordan vurderer du generelt nytten av å gi leksehjelp til elever på ulike trinn?

| | Veldig stor nytte | Stor nytte | Begrenset nytte | Ingen nytte |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. trinn | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. trinn | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. trinn | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. trinn | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Note: if you have answered/chosen item [2] in question 1, skip the following question

Q20: I hvilken grad skaper skyssordningen problemer for organiseringen av leksehjelp?

- Skaper store problemer
- Skaper ingen problemer
- Skaper litt problemer
- Ikke aktuelt, har ingen skyssordning

Note: if you have answered/chosen item [2] in question 1, skip the following question

Q21: Hvordan vurderer du omfanget av leksehjelpordningen?

| | Veldig stor nytte | Stor nytte | Begrenset nytte | Ingen nytte |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Dagens omfang | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hvis omfanget hadde vært dobbelt så stort | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hvis omfanget ble redusert med halvparten | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Vedlegg 2b: Spørsmål til skoleledere høsten 2011/2012

3 Leksehjelp

NOVA har fått i oppdrag å følge innføringen av tilbudet om gratis leksehjelp på 1. til 4. trinn, og har behov for data om utforming, bruk og opplevd nytte av tilbudet høsten 2011. Svarene på spørsmålene inngår i dokumentasjonsgrunnlaget NOVA benytter i evalueringen av leksehjelp og skal bidra til at færre separate datainnsamlinger gjennomføres i evalueringens regi.

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1] in question 2, skip the following question

Q9: Hvor mange elever deltok i leksehjelp i følgende to skoleår?

Vennligst fyll ut alle boksene. Skriv 0 der det er aktuelt

| | 1. trinn | 2. trinn | 3. trinn | 4. trinn |
|-------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Skoleåret 2008/09 | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Skoleåret 2009/10 | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1] in question 2, skip the following question

Q10: Tenk på leksehjelpen som tilbys elevene dette skoleåret, når på dagen er leksehjelpen lagt?

Sett ett kryss på hver linje

| | Som oftest | Av og til | Aldri |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Før ordinær timeplan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Innenfor ordinær timeplan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Etter ordinær timeplan

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1] in question 2, skip the following question

Q11: Hvordan er leksehjelpen organisert?

| | Som oftest | Av og til | Aldri |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Innenfor de ordinære klassene/gruppene | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I egne lokaler på skolen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I regi av SFO | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I regi av andre organisasjoner. Spesifiser hvilke: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1] in question 2, skip the following question

Q12: Hvor mange ansatte gir leksehjelp på din skole?

| | Antall |
|---------------------------|----------------------|
| Pedagogisk personale | <input type="text"/> |
| Ikke-pedagogisk personale | <input type="text"/> |

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1] in question 2, skip the following question

Q13: I hvilken grad skaper skyssordningen problemer for organiseringen av leksehjelp på din skole?

- Skaper store problemer Skaper litt problemer
 Skaper ingen problemer Ikke aktuelt, har ingen skyssordning

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1] in question 2, skip the following question

Q14: Hvordan vurderer du generelt nytten av å gi leksehjelp til elever på ulike trinn?

| | Veldig stor nytte | Stor nytte | Begrenset nytte | Ingen nytte |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. trinn | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. trinn | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. trinn | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. trinn | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1] in question 2, skip the following question

Q15: Hvordan finansieres leksehjelpordningen ved din skole?

- Skolen får bevilget ekstra midler til å dekke hele eller nesten hele ordningen
- Skolen får bevilget ekstra midler til å dekke deler av ordningen
- Skolen må dekke hele ordningen over eget budsjett

Note: if you have answered/chosen none of the following items: [1] in question 2, skip the following question

Q16: Hvordan fordeles timene til leksehjelpordningen på de ulike klassetrinnene?

| | Antall timer per uke |
|----------|----------------------|
| 1. trinn | <input type="text"/> |
| 2. trinn | <input type="text"/> |
| 3. trinn | <input type="text"/> |
| 4. trinn | <input type="text"/> |